



Universidad Veracruzana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
CENTRO DE ESTUDIOS DE LA CULTURA Y
LA COMUNICACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA
LECTURA

Sede: Xalapa

**Promoción lectora y construcción identitaria a partir
de literatura infantil con representaciones afro.**

Estudiante: Marleys Meléndez Moré

Tutora: Dra. Celia del Palacio

Xalapa de Enríquez, Veracruz, diciembre 2018

Contenido

Lista de tablas y figuras	iv
Tablas.....	iv
Figuras.....	v
Introducción	1
Capítulo 1. Marco referencial	3
1.1 Marco conceptual.....	3
1.1.1 Literatura infantil.	3
1.1.2 Etnicidad.	4
1.1.3 Identidad cultural.	5
1.1.4 Representación.	5
1.2 Marco teórico	6
1.3 Estado del arte o revisión de proyectos similares	13
1.4 Breve caracterización del proyecto	19
Capítulo 2. Planteamiento del proyecto	21
2.1 Delimitación del problema.....	21
2.2 Justificación	23
2.3 Objetivos	24
2.3.1 Objetivo general.....	24
2.3.2 Objetivos particulares.	25
2.4 Hipótesis	25
Capítulo 3. Diseño metodológico	26
3.1 Aspectos generales y ámbito de la intervención	26
3.2 Estrategia de intervención.....	27
3.3 Metodología de evaluación	30
Capítulo 4. Programación	32
4.1 Descripción de actividades y productos.....	32
Referencias.....	35
Bibliografía	40
Apéndices.....	42
Apéndice A. Estructura de talleres de intervención.....	42

Glosario.....	43
---------------	----

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Descripción de actividades y productos.....	32
--	----

Figuras

Figura 1. Diagrama de Gantt.....	34
----------------------------------	----

Introducción

En países en vías de desarrollo como México las bibliotecas públicas son una posibilidad para que las comunidades socioeconómicamente menos favorecidas tengan acceso a libros y demás servicios culturales y educativos. Sin embargo, muy a pesar de la amplitud y la cobertura del panorama bibliotecario, hay otros factores sociales, educativos, etnográficos, culturales, económicos y políticos que no permiten la apropiación de estos recursos: dificultan las prácticas lectoras y la asistencia a los programas ofrecidos. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) 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.

En el caso de las comunidades afrodescendientes, tan invisibilizadas en el país, el panorama es mucho peor: no solo deben cargar con los diversos factores descritos anteriormente, sino también, con un gran vacío identitario en torno a reconocerse como afromexicano en un país que no reconoce sus aportes y que además los borra de la historia colonial. 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” (p. 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 que permita el acercamiento a la literatura de las distintas franjas poblacionales pertenecientes a las comunidades afrodescendientes 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 los textos literarios.

El presente documento, ofrece un marco conceptual que guía al lector a lo largo del tema y un marco teórico que fundamenta su desarrollo, lo que contribuirá 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 mermar esta problemática a través de diferentes aportes desde la academia, las publicaciones y el trabajo directo con las comunidades. Se ofrece una breve caracterización del proyecto, que permite que el lector tenga conocimiento del contexto, al igual que el propósito y los resultados esperados en las intervenciones, lo que se encuentra expuesto en la hipótesis y se justifica desde el ámbito personal, social e institucional. Metodológicamente se explican ciertas estrategias que permitirán el cumplimiento de los objetivos propuestos, tanto generales como particulares, a través de cada sesión, las cuales se detallan en la programación, casi al final del documento. Por último, se presenta un apéndice con información complementaria.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

Para el desarrollo de esta intervención es necesario abordar conceptos que guardan una estrecha relación con las obras artísticas y el público infantil, estos son el discurso literario e identidades culturales, para lo que estableceremos un diálogo entre las categorías de literatura infantil, etnicidad, identidad y representación.

1.1.1 Literatura infantil.

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 solo a tales fines, ya que las situaciones recreadas dentro de sus relatos permiten al infante no solo la adquisición de conocimientos, sino que contribuyen al juego, al reconocimiento, a la risa, a la lúdica, permitiéndole crear 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. Indefinición que 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).

1.1.2 Etnicidad.

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 solo razas sino a crear ciertas categorías de superioridad e inferioridad entre los distintos grupos étnicos (Bello & Rangel, 2000), 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” (p. 44).

1.1.3 Identidad cultural.

Un individuo al identificarse con una cultura participa activamente al interior de esta, tiene “sentido de pertenencia y comparte rasgos culturales, valores, y creencias” (Molano, 2017, p. 73). Reconoce no solo su presente, sino también el pasado que asume como propio, y esto a su vez, le da 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 esta no sea estática pues como menciona Bákula (2000) “esta puede estar sujeta a cambios o condicionada por factores externos y por la continua retroalimentación con el patrimonio cultural” (p. 169).

1.1.4 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” (p. 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 no solo lo ayuden a sentirse parte de esta, sino que facilitan 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).

1.2 Marco teórico

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 y 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 triádica: 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” (p. 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 solo su recepción sino su interpretación, volviéndola así un conjunto de significación.

Los textos literarios existen en algún sentido para alguien o para algo y representan lo imaginario o ficcional que parte de la realidad para ofrecernos posibilidades de mundo en el que el lector puede verse o no reflejado. Dependerá del universo personal y social de este, y los distintos signos que allí convergen, el que pueda o no establecer una relación de lo leído con lo que lo rodea o con sus experiencias pasadas y presentes, e incluso con sentimientos y situaciones revividas a través de la lectura.

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).

La tríada del modelo de Pierce (1974) nos hace pensar en 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.

El contexto social en el que se encuentran inmersos los niños y las niñas del presente proyecto de intervención hace creer que la obra literaria a través de la palabra pondrá a su merced un sistema de significaciones que le permitirán interactuar mejor con su entorno y otros; sin embargo, esto no podrá ser posible si no hay un conocimiento del lenguaje que parte de lo particular a lo público, y que permita que lo leído adquiera sentido en sus dinámicas sociales.

Por tal razón, se hace necesario que en las intervenciones se estimule a niños y niñas a encontrar el sentido al signo, en este caso, a la obra literaria, lo descontextualicen y reconozcan el aspecto público del mismo, tal como como menciona Rosenblatt (2002):

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. (p. 156).

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 solo 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. (p.69).

Por tal razón, en cada intervención estableceremos un dialogo 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” (p. 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, solo cobra vida cuando participa el lector para interpretar los signos que esta ofrece, estableciendo un dialogo que permite no solo su recepción, sino su concreción. Sin embargo, este acercamiento del lector a la obra no es del todo inocente, ya que este dispone de un “horizonte de expectativas” que no es más que una enciclopedia personal que se ha nutrido a partir de conocimientos previos sobre la obra o sobre otras obras ya leídas que le han permitido armar su propio sistema de referencias, y termina situando su lectura de la obra en un horizonte del presente, pero que le permite

establecer un dialogo con el horizonte del pasado que vendría siendo según Jauss (1970) el horizonte del autor, un sistema de referencias con las que este contaba al escribir obra.

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 en su recepción. Y la encuentra 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 cotidianeidad 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.

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 abrimos 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).

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 no solo con el texto sino 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” (p.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, y “debe tener una experiencia bastante rica como para que las palabras sean signos de cosas y de ideas”. (Rosenblatt, 2002, p. 51) y 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, en palabras de Rosenblatt (2002):

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. (p. 52).

En palabras de la autora “La labor del maestro de literatura es propiciar interacciones fructíferas-o, más precisamente, transacciones-entre los lectores individuales y las obras literarias individuales” (Rosenblatt, p. 53).

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. (p. 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, no sólo los resultados no serán los esperados sino que no propiciará 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).

La mayoría de los docentes, al no ser lectores sino dedicarse a la “enseñanza de la lectura”, comprenden esta como un proceso de solo decodificación, dónde la comprensión del texto recae simplemente en el encuentro de la idea central o el resumen que se pueda hacer del mismo. No concibe el papel del lector, en lo que pueda sentir o de los contenidos que se apropie o que aporte a partir del acto de leer.

La teoría transaccional (Rosenblatt, 1978) nos lleva a pensar en la necesidad de involucrar al docente y a los padres a que vivan la lectura, se apropien de sus procesos de significación, que la vivencien a partir de sus experiencias y de esta manera, la nutran, 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”, y que esto contribuyan a que los miles de significados que se encuentran dentro del texto, puedan suscitar otros significados que no solo enriquezcan el acto de leer, sino que 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).

1.3 Estado del arte o revisión de proyectos similares

El proyecto de creación e investigación de Herrera y Grosso (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.

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. (p. 51).

Bernardo Da Silva (2016) planteando preguntas en torno a la mediación de lectura, el papel de la literatura infantil en el contexto afrobrasileño, cuestiones de identidad y reconocimiento dentro de la literatura infantil y juvenil, entre otras, entrevista a 4 escritores

brasileros 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 reflejado dentro de la literatura no como seres sin importancia ni aportación a la sociedad en la que viven, sino lo contrario; el papel fundamental que desarrollan y el cómo contribuyen incluso desde su cotidianidad.

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 otro de los países que se plantea la inexistencia de la literatura infantil afro. A pesar de que se habla de que es un país multicultural, muy pocos habitantes se auto reconocen 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).

Franco (2014) explora la trayectoria de la literatura infantil en Latinoamérica, en especial, Ecuador y manifiesta que este 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.

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 Estados Unidos de América llama la atención el desarrollo de la literatura infantil afroamericana que cada vez toma más fuerza, como reflejo del recorrido histórico que han tenido que seguir los afroamericanos, siendo la historia un enfoque importante dentro de esta literatura. En estos libros los niños tienen como referencia personajes más reales, con temas allegados tales como familia, amigos, amor, amistad, cultura, actitudes, e incluso temas que hacen parte de su cotidianidad desde lo contemporáneo; el enamoramiento, diversidad sexual, entre otros, y ya no como los libros del siglo XIX con personajes a los que se les añadían ciertas características negativas o estereotipadas que los inferiorizaban (Bishop, 2012).

La literatura infantil afroamericana nace como una necesidad de los afrodescendientes por contar su historia, desde su visión de mundo y no tener que verse mediados por la interpretación del otro.

Volviendo a Latinoamérica, con un comparativo entre Colombia y Argentina, Parody y Gutiérrez (2012) 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. Una de sus ponentes; 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 afrodescendientes 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.

Ante lo cual, en 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 fabulas, rondas, cuentos, relatos y canciones que ayudan a promover no solo

la oralidad, sino que les da a conocer 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.

Balsas (2011) especifica que escoge negro para hacer mención de 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.

Antes de que todo lo anterior fuera investigado, Deborah Ahenkorah ya había creado en Estados Unidos de América una empresa de carácter social llamada *Golden Baobab* con el fin de promover la literatura africana para niños.

Un día al organizar algunos libros para su envío, descubre un libro con personajes africanos y cae en cuenta que a pesar de que los niños en África están teniendo acceso a libros, este era el único que los representaba. Comprende entonces que el problema que tuvo ella desde la infancia, 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 2008 el premio literario *The Golden Baobab Prize*, cuyo objetivo es fomentar la escritura de literatura africana para niños y jóvenes.

1.4 Breve caracterización del proyecto

En este proyecto de intervención se desarrollarán talleres de promoción y animación a la lectura, con diversas franjas poblacionales; niños y niñas entre los 9 y 11 años, personal docente entre los 28 y 50 años, padres, madres y cuidadores entre los 24 y 50 años. En su mayoría no tienen un hábito de lectura arraigado, por lo que su nivel de lectura es bajo e incluso, algunos tienen cierta incapacidad para leer y escribir.

Por otro lado, el personal docente, a pesar de contar en sus aulas con colección de los Libros del Rincón de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México (SEP, 2016-2017), no es lector y no cuenta con herramientas de promoción a la lectura para motivar a sus estudiantes.

Un gran porcentaje de las personas a intervenir, viven en la comunidad afrodescendiente de la Localidad de Mata clara. No se auto reconocen como afrodescendientes y se evidencian ciertos imaginarios colectivos en torno a la inferioridad de su etnia. Cuentan con pocos recursos económicos y en el caso de los adultos, con bajo nivel académico. Todos hacen parte de la Escuela Francisco I. Madero de la Localidad El Manantial.

La diversidad tanto en textos cómo en géneros literarios será clave en cada intervención; sin embargo, los protagonistas serán libros de literatura infantil en los que se encuentren representaciones estéticas y sociales afrodescendientes dentro de sus historias e ilustraciones. Esto se va a realizar a partir de propuestas que ofrecen nuevas formas de ver y entender los sistemas de representación étnica en la cotidianidad, dando sentido a construcciones culturales alternas del discurso y del reconocimiento de mundo.

De este modo, se potenciará no sólo la referenciación del grupo dentro de los libros propuestos sino favoreciendo al fomento del hábito lector y propiciando el acercamiento a la

lectura por placer que le permita hallar una respuesta personal en lo leído, y contribuya 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.

Este proyecto de intervención, a partir de diversas actividades de promoción a la lectura, pretende potenciar las practicas 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.

Capítulo 2. Planteamiento del proyecto

2.1 Delimitación 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.

Las poblaciones afrodescendientes en México, conforman aproximadamente el 1.2% de la población del país, según resultados de la Encuesta Intercensal del INEGI (2015) y la invisibilización a la que han estado sometidas invita a reflexionar sobre cómo asumen y construyen su identidad y configuran elementos de auto reconocimiento 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 y la sumisión. 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” (p. 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 no sólo la adquisición de prácticas lectoras sino 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 afectan a toda la población, en especial a las comunidades afrodescendientes e indígenas en las que existe un alto índice de analfabetismo. 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 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 o simplemente la falta del hábito que no le inculcaron en la infancia, impiden que los padres dediquen tiempo de calidad en la formación lectora de sus hijos. Esto hace que la escuela tome el papel primario en la educación lectora de niños y niñas; sin embargo, existen en estas un alto porcentaje de docentes que no leen y ven la lectura como una obligación más del currículo escolar.

Razón por la cual, a pesar de contar con bibliotecas escolares, no las utilizan o establecen un manejo inadecuado de estas, mediado por la obligación y las tareas, lo que termina ahuyentando a los niños y formando lectores alfabetizados que no lleven sus prácticas lectoras y escriturales más allá del ámbito escolar.

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. Esto no les permite un acercamiento a la literatura por placer y el aprovechamiento de las obras literarias que llegan las instituciones y pueden aportar a la construcción identitaria y al desarrollo social, emocional, personal e intelectual de los mismos.

2.2 Justificación

Las minorías étnicas afrodescendiente asumen su identidad a partir de actos discriminatorios que se han naturalizado y conllevan a un desconocimiento de su cultura y un rechazo a sus raíces; por esta razón, se hace necesario presentarles imaginarios estéticos que no perpetúen la discriminación ni propongan una idea de ser negro preconcebida desde la desigualdad histórica, para que de esta manera, puedan tener representaciones positivas que les permitan asumir ciertas prácticas culturales y sociales como propias, lo que contribuirá a fortalecer su identidad y su auto reconocimiento.

Por ello, se pone de manifiesto el papel fundamental de la literatura en la construcción de referentes estéticos e identitarios. En este caso particular, se considera que una de las formas de acercar la literatura a estas comunidades, en especial a los niños, es a través de actividades de promoción a la lectura en las que se les presenten textos literarios que a partir de sus personajes e historias sirvan como modelos de transformación de dinámicas sociales e interacción con otras concepciones de mundo.

La Escuela Francisco I. Madero de la comunidad El Manantial, donde se encuentra concentrado el grupo de intervención, recibe como parte de la colección Libros del Rincón de la SEP, una gran cantidad de títulos, que se espera contribuyan a formar lectores y escritores a partir de la realización permanente de actividades literarias que fomenten la lectura individual y colectiva (SEP, 2013).

Por tal razón, la implementación de este proyecto es pertinente, ya que no solo fomenta la lectura, sino que a su vez dota a los docentes de herramientas y estrategias de promoción lectora, que les permiten crear actividades en torno a la dotación que reciben, y a su vez, promueve entre los padres y madres de familia la necesidad de la lectura desde el hogar e incluso el préstamo de libros a domicilio.

En el caso personal, de quien esto escribe, como mujer latinoamericana y negra, la lectura le permitió tener una mayor comprensión de sí misma, vivenciar y comprobar años más tarde, cómo los textos literarios al mantener una interacción constante con los niños permiten construir o deconstruir imaginarios colectivos que tienden a invisibilizar o desconocer al otro, lo que convierte a la literatura infantil en una construcción cultural permanente, en la que el lector tiene la posibilidad de identificarse con las situaciones y personajes que se les presentan, sobre todo en las etapas donde la personalidad e identidad están en construcción.

Se espera que este proyecto contribuya no solo a fomentar el hábito lector en las comunidades a intervenir, sino que sus resultados sirvan de ejemplo a otros países latinoamericanos y creen conciencia sobre la importancia de implementar en estas comunidades proyectos que permitan entender que la lectura trasciende lo escrito para permear en una construcción de vida que permite comprendernos como humanos y transformar nuestro entorno.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general.

Contribuir a la construcción identitaria de los niños de la localidad El Manantial 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 y muestren representaciones positivas de personajes afrodescendientes en la literatura infantil.

2.3.2 Objetivos particulares.

1. Contribuir al reconocimiento identitario de niños y niñas.
2. Fomentar la creación de hábitos de lectura desde el hogar.
3. Proporcionar estrategias de promoción a la lectura.
4. Fortalecer las prácticas lectoras de los docentes y sus alumnos.
5. Potenciar habilidades escriturales en el grupo de niños.
6. Favorecer la representación positiva de las comunidades afrodescendientes en los textos literarios.

2.4 Hipótesis

La referenciación positiva en las obras infantiles permitirá que el grupo de intervención se interese en la lectura por placer. A su vez, los padres y docentes, al comprender su importancia y contar con las estrategias para su promoción, fortalecerán las prácticas lectoras y escriturales de los niños, tanto en la escuela como en el hogar, fomentando una transacción permanente con lo leído, que les permitirá adquirir herramientas que aporten a su construcción identitaria y minimicen los bajos índices de lectura de la población.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Aspectos generales y ámbito de la intervención

El grupo de intervención del presente proyecto se encuentra ubicado San Francisco de Mata Clara, localidad perteneciente al municipio de Cuitláhuac, en el que 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 (2015) 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; sin embargo, las encuestas de medición poblacional han sido insuficientes para lograr un porcentaje de la presencia de afro en esta localidad, mediado a su vez por el no autoreconocimiento de algunos miembros de la comunidad y la falta de políticas públicas que reconozcan la existencia de esta minoría y sus derechos sociales.

Se realizará 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; sin embargo, dicha institución tiene muy bajo rendimiento educativo a nivel nacional y en los grados quinto y sexto prevalecen niños y niñas analfabetas.

El grupo escogido de esta localidad cuenta con 20 niños entre los 9 y 11 años, sus padres, madres y 8 docentes.

En septiembre de 2018 se realizaron varias visitas diagnóstico a la escuela, que permitieron comprobar los altos niveles de analfabetismo, los bajos hábitos lectores y las pocas estrategias de promoción a la lectura que conocen los maestros para motivar las prácticas lectoras.

Cada aula cuenta con una estantería en la que se encuentran algunos libros de la colección Libros del Rincón; sin embargo, es tan notable el poco uso que se les da, que algunas maestras ni siquiera saben con qué bibliografía cuentan e incluso el director de la escuela conserva cajas de libros cerradas en su oficina, pues, según manifiesta: los docentes no se interesan.

En torno al tema de identidad y autorreconocimiento, se visitaron a algunos miembros de la comunidad Afrodescendiente de Mata Clara y El Manantial. Se comprobó que impera el pensamiento de superioridad eurocéntrica y el endorracismo, por lo que se estableció contacto con miembros del Consejo Afro mexicano de Mata Clara, Raquel Peña Virgen, Salvador Cadeza Peña y Rosa María Fitta. Ellos intentan empoderar a los pobladores de sus raíces africanas y reconocen que una de las mejores maneras de conocer la historia es a través de la lectura, manifestando su preocupación ante los bajos hábitos lectores de la población.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron los talleres de intervención relacionados en el anexo, que pretenden contribuir a la construcción de identidad y al fomento de los hábitos de lectura entre los miembros de la población.

3.2 Estrategia de intervención

Con el fin de garantizar los resultados esperados con las intervenciones, se considera que una de las estrategias será la escogencia de una cartografía lectora, que represente un corpus interesante y una apuesta novedosa en el contexto de la literatura infantil y juvenil

contemporánea, que dé cabida a nuevos elementos que configuran el espacio social en el que realmente los niños se están desarrollando y a partir del cual construyen significados.

Otra de las estrategias consideradas pertinentes fue dividir las sesiones por momentos, lo que permitirá llevar no solo un orden, sino una buena organización y control del tiempo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecen tres tipos de talleres (Ver Apéndice A. Estructura de talleres de intervención):

El primer taller titulado Yo soy, yo leo, está dirigido a niños y niñas entre los 7 y 9 años y consta de tres momentos. El primero, con un tiempo estimado de 20 minutos será una dinámica introductoria que pretenda romper el hielo y motive la socialización del grupo. Dicha actividad debe mantener relación con las actividades que se desarrollaran en la sesión, por ejemplo, si se va a leer el cuento de Ballesteros (2000), se podría jugar con los chicos la ronda “Juguemos en el bosque mientras el lobo está”, esto permitiría no solo la diversión sino la conexión entre la ronda que viene de la tradición oral y la adaptación del cuento popular.

El segundo momento, con un tiempo estimado de 40 minutos será la lectura en voz alta e interacción con el público a partir de lo leído, en esta sección, se debe tener en cuenta la cartografía escogida con anterioridad, las preguntas deben motivar a los niños a crear inferencias, a establecer un dialogo con su libro interno e incluso a establecer críticas sobre si están de acuerdo o no con alguna situación; en general, debe haber producción cognitiva y desarrollo de la imaginación entre los miembros del grupo. En esta sección se les dará la oportunidad a los asistentes de compartir una lectura en voz alta, pero esta debe ser concertada y practicada con antelación con el tallerista.

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

partir de lo leído, escribirán poesía, harán dibujos sobre lo comprendido, cambiarán finales, crearán sus propias historias, escribirán sus pensamientos, etc. Este punto debe permitir potenciar las habilidades escriturales de los asistentes, pero sobre todo debe permitirles expresarse a través de la imaginación y la creatividad.

A medida que los niños vayan terminando las actividades, se les invita a leer de la estantería el libro que sea de su agrado. Al final, cuando todos hayan terminado, quienes quieran pueden compartir lo que hicieron.

El taller para docentes titulado Estrategias para formar lectores dentro de contextos escolarizados, se dividirá en 4 momentos, de los cuales, los dos primeros tienen la misma funcionalidad que en el taller de niños, aunque con algunas modificaciones teniendo en cuenta la edad de los asistentes.

El tercer momento con una duración de 40 minutos será de introducción a la temática, se les explicará cómo en una clase magistral diversos temas en torno al porqué es importante fomentar el hábito lector y el cómo, a la vez que se le brindarán las estrategias y ciertas herramientas para potenciar las practicas lectoras y escriturales en el aula.

En el cuarto momento con una duración de 20 minutos y titulado Mi espacio lector, los asistentes tendrán un espacio para acercarse a los libros, leerlos, disfrutarlos y crear actividades para sus alumnos.

El taller Como leer a mi conejito: dirigido a madres, padres u otros adultos significativos de los niños pertenecientes al grupo a intervenir, tendrá una duración de 2 horas, y se establecerá contacto con el director de la escuela para que los padres puedan pedir prestados libros a domicilio de la colección Libros del Rincón. Esta sesión se dividirá en 4 momentos similares a los anteriormente descritos en el taller para docentes, la única diferencia es que los temas estarán

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 tendrá una duración de dos horas y se realizarán 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.

Como fase final del proyecto, cada grupo poblacional realizará una actividad de cierre que presentará en el parque de la comunidad a público abierto.

Adicional a eso, y antes de iniciar las intervenciones se llevarán a cabo dos reuniones; una con dos líderes comunitarios de la localidad de Mata Clara: Salvador Peña y Rosita Fitta, con el fin de exponer el proyecto de intervención y solicitar apoyo. La segunda reunión será con el profesor Luis Carlos Baraja, con el propósito de exponer el proyecto de intervención y solicitar el espacio en la Escuela Francisco I. Madero de la Localidad El Manantial del municipio de Cuitláhuac, Veracruz.

3.3 Metodología de evaluación

Previo a la primera intervención se realizará un diagnóstico que espera medir las prácticas lectoras de los grupos poblacionales a abordar, al igual que su reconocimiento en torno a su identidad afrodescendiente.

De cada intervención se llevará un formato de lista de asistencia y una bitácora que dé cuenta de lo sucedido en la misma, las observaciones, evaluaciones y contingencias.

Se establecerá un acuerdo con el bibliotecario escolar, con el fin de que este nos informe sobre las peticiones de préstamos hechas por el grupo de intervención.

En cada sesión se les entregará a los adultos, libros para que lean en casa y luego cuenten la experiencia, esto nos permitirá hacer un seguimiento de lectura en el hogar.

En las sesiones los niños escribirán cuentos, lo que nos permitirá de sesión en sesión ir mirando su desarrollo escritural. Como cierre del proyecto se realizará una evaluación, con el fin de conocer las impresiones, mejorías y recomendaciones de los asistentes. Finalmente, toda la información obtenida será sistematizada.

Capítulo 4. Programación

4.1 Descripción de actividades y productos

Actividades, duración y productos a desarrollar en el proyecto de intervención.

Tabla 1. *Descripción de actividades y productos.*

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Protocolo	Se diseñará y desarrollará la redacción del protocolo de la intervención	Protocolo aprobado	8
Intervención público infantil	Realización de 15 sesiones para niños y niñas del taller “Yo soy, Yo leo”.	Actividades escritas y pictóricas de los asistentes. Listados de asistencia	3
Intervención personal docente	Realización de 3 sesiones del taller “Estrategias para formar lectores dentro de contextos escolarizados”.	Redacción de actividades de promoción de lectura creadas por los docentes. Listados de asistencia	3
Intervención con madre, padre y/o adultos	Realización de 3 sesiones del taller “Cómo leer a mi conejito”, que pretende ofrecer a los padres las	Actividades escritas por los asistentes y préstamos de libro para hacer lectura en el	3

cuidadores.	herramientas para incluir la lectura en el hogar.	hogar. Listados de asistencia	
Actividad final de cierre de intervenciones.	Se presentará en el parque de la comunidad una actividad literaria que incluya a docentes, padres, madres y estudiantes de la Escuela Francisco I Madero, los asistentes a los talleres organizarán las actividades a presentar.	Lecturas en voz alta Presentación de cuentos escritos por los asistentes a los talleres. Lecturas dramatizadas	1
Movilidad	Realizar el proceso de movilidad a la Universidad de Cádiz con el fin de completar mi formación y enriquecer mi proyecto de intervención.	Movilidad exitosa	4
Preparación y realización del examen recepcional.	Se realizarán las actividades de preparación y ensayos de la presentación final y defensa del reporte de intervención (el examen recepcional)	Examen exitoso	4

A continuación, se muestra el diagrama de Gantt con las actividades a desarrollar.

Mes \ Actividad	Sept		Octubre			Noviembre			Diciembre			Febrero	Marzo	Abril	Mayo-Septiembre	
	6-27	28	1-4	5	5-8	9	3-5	6	7	10-28	7-28	4-25	2-23	30		
Visita a la comunidad	x															
I. Elaboración del protocolo.						x	x	x	x	x	x					
II. Gestión de los permisos.																
III. Elaboración de cartografía.	x	x	x													
IV. Invitación a estudiantes.		x														
V. Invitación a madres, padres y/o adultos cuidadores		x														
VI. Invitación a docentes.		x														
VII. Actividades de la intervención público infantil			x	x	x	x	x	x	x	x	x					
VII. Actividades de la intervención personal docente				x			x			x						
VII. Actividades de la intervención con padres y madres.					x			x		x						
VIII. Diseño y redacción del reporte.											x	x	x			
IX. Gestión y presentación del examen.														x		

Figura 1. Diagrama de Gantt.

Referencias

- Aguado, T., & Olmo, M. (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.
- 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.
- Bernardo da Silva, R. (2016). A temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil: os autores e suas vozes. *Literartes*, 5, 51-56.
- 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.
- Bishop, R. (2012). Reflections on the development of african american children's literature. *Journal of children literatura*, 38(2), 5-13.
- 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 colombiana*, 27(1), 157-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3885899.pdf>

- 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>
- 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>
- Saussure De, F. (1994). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini
- 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
- 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: FCE.
- Franco, B. (diciembre de 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.
- 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 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/MOL-EC2018_04.pdf
- Jauss, R.H. (1970). *La historia literaria como desafío a la ciencia literaria*. Salamanca: Anaya.
- 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.
- López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad.
- 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 signico. Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2012). *Infancias afrodescendientes: Una mirada pedagógica y cultural*. Colombia: Apidama.

- 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. Colombia: REDIPE.
- 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. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Illinois: University Press.
- 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-roseblatt.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.
- 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.
- SEP (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>

Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México. (2016-2017). *Catálogo de selección*.

Recuperado de

[http://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/00_INDEX/02_Publicaciones/01_Catalogod
eSeleccion2016-2017/2016-2017-CATALOGO.pdf](http://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/00_INDEX/02_Publicaciones/01_Catalogod
eSeleccion2016-2017/2016-2017-CATALOGO.pdf)

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

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

Bibliografía

- 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
- Sousa De, S. (2008). Literatura: ¿destreza literaria o pedagógica? *Revista Babar*, 233, 11-14. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/literatura-destreza-literaria-opedagogica/>
- Garrido, F. (2014). *Para leerte mejor*. México D.F: 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
- 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: Fondo 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>
- Shonta, T. (2007). *Black aesthetics in children's literatura* (Thesis Master of Arts). Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan.
- 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>

Apéndices

Apéndice A. Estructura de talleres de intervención

A continuación se detalla la composición de cada taller de intervención.

Talleres de intervención
Taller público infantil:
Momento 1: Dinámica introductoria (Romper el hielo y socializar)
Momento 2: Lectura en voz alta e interacción con el público
Momento 3: Creando ando (Dar rienda suelta a la creatividad a partir de lo leído)
Taller público docente:
Momento 1: Dinámica introductoria (Romper el hielo y socializar)
Momento 2: Lectura en voz alta e interacción con el público
Momento 3: Introducción a la temática
Momento 4: Mi espacio lector (Los asistentes disfrutan los libros y practican lectura en voz alta)
Taller para adultos significativos:
Momento 1: Dinámica introductoria (Romper el hielo y socializar)
Momento 2: Lectura en voz alta e interacción con el público
Momento 3: Introducción a la temática
Momento 4: Mi espacio lector (Los asistentes disfrutan los libros y practican lectura en voz alta)

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.

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.

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 cotidianidad 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.