



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS

TESIS DOCTORAL

LITERATURA, LECTURA Y DIVERSIDAD

AUTORA

LUCÍA CHOVANCOVA

DIRECTORES

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO

JUAN MATA ANAYA

GRANADA, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Lucía Chovancova
ISBN: 978-84-1306-024-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/54072>

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Resumen	11
1. Presentación y lugar de enunciación	13
1.1. Los orígenes y el proceso del proyecto de investigación.....	16
1.2. Antes de la tesis.....	17
1.3. Perfilando la tesis.....	18
1.4. Yo en mi tesis, mi tesis en mí.....	22
2. Marco teórico	25
2.1. Gestión de la diversidad	27
2.1.1. La importancia del concepto de cultura.....	27
2.1.2. El concepto tradicional de cultura.....	28
2.1.3. El concepto alternativo de cultura: la organización de la diversidad.....	30
2.1.3.1. Redefinición de la diversidad intercultural.....	31
2.1.3.2. La diversidad intracultural como condición.....	32
2.1.3.3. ¿Dónde está la cultura? Acciones, significados, sujetos.....	33
2.1.4. Persistencia del concepto tradicional y nuevos retos.....	34
2.1.5. La diversidad y la diferencia.....	36
2.1.6. La diferencia y la identidad.....	37
2.1.6.1. La identidad y la subjetividad.....	39
2.1.6.2. La identificación como alternativa teórica.....	40
2.1.6.3. La identificación y las relaciones de poder.....	42
2.1.6.4. La identificación exógena y la autoidentificación en conflicto.....	43
2.1.6.5. Las estrategias nomotética e ideográfica.....	45
2.1.7. Las estrategias explícitas de gestión de la diversidad.....	48
2.1.8. Diferencia e identidad: constructos discursivos performativos.....	51
2.1.9. La convivialidad como alternativa política.....	53
2.2. La literatura y lectura	55
2.2.1. La cultura como comunicación.....	55
2.2.2. La literatura como comunicación cultural.....	56
2.2.3. El proceso comunicativo por medio de la literatura.....	60

2.2.3.1. El punto de partida del texto. La figura del autor y la teoría de la intertextualidad.....	61
2.2.3.2. El punto de llegada del texto.....	63
2.2.3.3. El lector y la estética de la recepción.....	64
2.2.3.4. Hacia una etnografía de la lectura.....	67
2.2.4. La literatura en un complejo comunicativo.....	68
2.2.5. La recepción y las relaciones de poder.....	71
3. Objetivos.....	73
4. Métodos y técnicas.....	77
4.1. Etnografía.....	79
4.2. Técnicas etnográficas.....	81
4.2.1. Observación participante.....	82
4.2.1.1. Observación participante realizada.....	82
4.2.2. Entrevista.....	86
4.2.2.1. Entrevistas realizadas.....	87
4.2.3. Material complementario.....	90
4.3. Procedimiento de análisis.....	90
4.3.1. Categorías de análisis: el contexto de Entrelibros.....	92
5. Resultados.....	97
5.1. Contexto de educación formal: la literatura al servicio de la educación intercultural.....	99
5.1.1. Contextualización.....	99
5.1.1.1. El discurso intercultural y las migraciones (del Sur).....	99
5.1.1.2. El discurso intercultural y la pedagogía. La apuesta por la ficción.....	101
5.1.2. Justificación de las propuestas.....	103
5.1.3. El potencial de la lectura literaria.....	105
5.1.3.1. Aspecto cognitivo.....	105
5.1.3.2. Aspecto emocional.....	107
5.1.3.3. Persuasión.....	109
5.1.3.4. Procesos de identificación.....	110
5.1.4. Instrumentos: la literatura infantil y juvenil (LIJ) intercultural.....	113
5.1.4.1. La interculturalidad y la literatura general.....	113

5.1.4.2. Literatura para la infancia: la literatura al servicio de la ética.....	114
5.1.4.3. La LIJ al servicio de la educación intercultural.....	115
5.1.4.3.1. Criterio estético-formal.....	115
5.1.4.3.2. Criterio temático-representacional.....	116
5.1.4.3.3. Criterio de autoría.....	118
5.1.4.3.4. Criterio axiológico.....	120
5.1.4.4. Los discursos pedagógicos y la producción literaria y editorial.....	121
5.1.4.5. El papel de la lectura en la educación intercultural.....	122
5.1.4.5.1. Leer interculturalmente.....	124
5.1.5. Destinatarios.....	126
5.1.6. La gestión de la diversidad en el modelo de LIJ intercultural.....	127
5.1.6.1. La otredad de la inmigración extranjera.....	128
5.1.6.2. La otredad de la infancia.....	130
5.1.6.3. Valoración final.....	132
5.2. Contexto de prácticas lectoras emergentes: la Asociación Entrelibros.....	135
5.2.1. Contextualización.....	135
5.2.1.1. Conversar en torno a la literatura con alumnos inmigrantes extranjeros.....	135
5.2.1.2. Conversar en torno a la literatura... sin más.....	138
5.2.2. La Asociación Entrelibros.....	139
5.2.3. La concepción de la mediación literaria.....	140
5.2.4. Destinatarios: contextos y experiencias.....	142
5.2.5. Objetivos de la Asociación Entrelibros.....	147
5.2.5.1. Recurso de participación en la sociedad letrada.....	147
5.2.5.2. Activación emocional.....	150
5.2.5.3. Entretenimiento y evasión.....	151
5.2.5.4. Cambio de percepción.....	151
5.2.5.5. El diálogo: conversar a partir de la literatura.....	152
5.2.5.6. Liberación emocional.....	153
5.2.5.7. Compartir, acompañar y crear lazos.....	154
5.2.5.8. Placer, bienestar, felicidad.....	155
5.2.5.9. Divulgar el potencial de la literatura para ser vitalmente importante.....	156

5.2.6. Efectos personales y emocionales.....	158
5.2.6.1. Del ambiente al intercambio.....	158
5.2.6.2. Expresión emocional.....	160
5.2.6.2.1. Dificultades y superaciones.....	162
5.2.6.2.2. El papel de la literatura en la expresión emocional.....	165
5.2.6.2.3. Un compendio de factores.....	170
5.2.6.3. Expresión autoidentificativa.....	171
5.2.6.3.1. La autocomprensión en situaciones de dificultad.....	171
5.2.6.3.2. La autocomprensión como tema de exploración.....	173
5.2.6.3.3. Identificación relacional.....	175
5.2.6.3.4. Identificación categorial.....	178
5.2.6.3.5. La autopresentación y la narratividad.....	179
5.2.6.3.6. El presente que, narrando el pasado, dibuja el futuro.....	183
5.2.6.4. Expresión de opiniones.....	187
5.2.6.4.1. La expresión de opiniones y la edad de los destinatarios.....	187
5.2.6.4.2. El papel de los voluntarios y de la literatura en la expresión de opiniones.....	188
5.2.6.4.3. Protagonismo de los destinatarios.....	192
5.2.7. Efectos socio-relacionales.....	194
5.2.7.1. Prácticas y habilidades interactivas.....	194
5.2.7.1.1. Reconocimiento.....	195
5.2.7.1.2. Nombre.....	197
5.2.7.1.3. Atención.....	197
5.2.7.1.4. Escucha.....	200
5.2.7.1.5. Respeto.....	201
5.2.7.1.6. Estrategias ‘naturales’, aprendizajes espontáneos.....	203
5.2.7.1.7. Confianza.....	204
5.2.7.1.8. Participación, autoestima, seguridad.....	204
5.2.7.2. Intersubjetividad, la riqueza de los otros.....	207
5.2.7.2.1. Imitación.....	209
5.2.7.2.2. Compañía.....	210
5.2.7.3. Relaciones interpersonales.....	212

5.2.7.3.1. Construcción de relaciones interpersonales.....	212
5.2.7.3.2. Afecto.....	215
5.2.7.3.3. Trascendencia de las relaciones.....	217
5.2.7.3.4. Transformación de las relaciones.....	218
5.2.7.3.5. Peligros.....	219
5.2.7.4. Relaciones colectivas.....	221
5.2.7.4.1. Las relaciones y la diferenciación social.....	221
5.2.7.4.1.1. Género.....	221
5.2.7.4.1.2. Edad.....	226
5.2.7.4.1.3. Etnicidad.....	230
5.2.7.4.2. Relaciones de grupo.....	233
5.2.7.4.2.1. Cohesión.....	233
5.2.7.4.2.2. Pertenencia.....	237
5.2.7.4.2.3. Ritual.....	238
5.2.8. La gestión de la diversidad en la intervención de la Asociación Entrelibros.....	242
5.2.8.1. Procesos de diferenciación e identificación.....	242
5.2.8.2. Distribución del poder de enunciación.....	244
5.2.8.3. Implicaciones educativas, sociales y políticas.....	246
6. Conclusiones.....	249
6.1. Planteamiento teórico y metodológico de la tesis.....	251
6.2. Resultados de la tesis.....	253
6.2.1. La literatura al servicio de la educación intercultural.....	253
6.2.2. La lectura en voz alta y la conversación en torno a la literatura en la Asociación Entrelibros.....	255
6.3. Palabras finales.....	257
7. Conclusions (English version).....	259
7.1. Theoretical and methodological approach of the doctoral thesis.....	261
7.2. Results of the doctoral thesis.....	263
7.2.1. Literature at the service of intercultural education.....	263
7.2.2. Asociación Entrelibros: reading aloud and talking around literature.....	265
7.3. Final words.....	266

8. Bibliografía.....	269
9. Anexos.....	287
Anexo 1: Guión de entrevista a las madres lectoras del proyecto <i>Desayuno con letras</i> en el CEIP Arrayanes.....	289
Anexo 2: Guión de entrevista al educador social en el CEIP Arrayanes y participante en el proyecto <i>Desayuno con letras</i>	291
Anexo 3: Guión de entrevista a Andrea Villarrubia, cofundadora de la Asociación Entrelibros.....	293
Anexo 4: Guión de entrevista a voluntarios, testigos y destinatarios.....	295
Anexo 5: Listado de entrevistas realizadas en el contexto de la actuación de la Asociación Entrelibros.....	301

A mi padre.

*Por lo mucho que
nos diste en tan poco
tiempo (aunque no baste
para llenar cuanto dejaste
vacío).*

AGRADECIMIENTOS

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Así yo distingo dicha de quebranto,
los dos materiales que forman mi canto.
Y el canto de ustedes, que es mi mismo canto,
y el canto de todos, que es mi propio canto.”*

Violeta Parra

Decía Julia Kristeva que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1981: 190). Es una obviedad decir que esta tesis no es ninguna excepción. Pero resulta que a las personas nos pasa algo parecido. Las personas también nos hacemos en relación con otras personas, nos tejemos con la materia prima que nos brindan. No sé si alguien ha logrado expresar esta idea de forma más sencilla y pegadiza que Antonio Orozco: “estoy hecho de pedacitos de ti”. No soy ninguna fan de este cantante (lo siento, Antonio, la vida es así), pero he de confesar que este verso ha logrado instalarse en el particular mosaico de citas que me componen.

Este trabajo está hecho de pedacitos de otros trabajos y de ideas de otras cabezas, muchísimo más expertas, sabias y experimentadas. Pero también está hecho de pedacitos de mí, de mi propia historia vital, como podréis comprobar en breve. Y yo, a la vez, estoy hecha de pedacitos de otras personas. Ningún repositorio de tesis podría con las páginas que generaría si me pusiera a recordarlas a todas. Así que perdonadme quienes no encontréis vuestro nombre en las siguientes líneas. Vosotros sabéis que estáis.

Procedamos, pues.

Agradezco al Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada y al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (programa FPU, referencia FPU12/04289) que hayan apostado por este proyecto.

Gracias a Guido Rings (RUIITS, Anglia Ruskin University), al equipo Gretel (Universitat Autònoma de Barcelona) y a la asociación Voxprima por vuestra inmejorable acogida durante mis respectivas estancias. Por vuestra atención, por vuestros impagables consejos y vuestras acertadas preguntas.

A Javier García Castaño. Por tu visión, por tu fuerza, por tu confianza incondicional en los jóvenes investigadores, por todo tu trabajo visible e invisible con que tanto has construido. Por enseñarnos a ver que donde se cierran puertas se abren ventanas. Por todas las inquietudes y experiencias compartidas, y por el inolvidable viaje a Coimbra.

A Juan Mata. Por la sensibilidad y sabiduría que derrochas, por tu dedicación, por tu buen hacer. Por saber enfrentarte a lo pragmático y lo burocrático, pero priorizar siempre lo humano. Por tu fe inquebrantable en el lado luminoso de la humanidad. A Andrea Villarrubia, amiga, madre, compañera, consejera en tantas cosas. Por tu sensibilidad, tu atención y los abrazos más envolventes. Por cuidarme para hoy y para mañana. A ambos, por entregaros al mundo y por

sembrar en él tanto trigo dorado. Por enseñarme a rehumanizar la literatura y a amar a otros a través de la palabra poética. Por las interminables conversaciones y por disfrutar juntos de las pequeñeces de la vida.

A los voluntarios de Entrelibros y a sus destinatarios, por compartir su vida, por celebrar la compañía, por tender, en palabras de Irene, “ese abrazo sostenido que es la palabra”. Por abrir sus corazones para tejer esa telaraña humana que a tantos nos salva de precipitarnos en el vacío. En especial a Edu, por pensar, sentir y construir juntos gran parte de esta andadura.

A Adelaida, Paula, Ariet, Juande, Luca y otros compañeros del Instituto de Migraciones. A M. Luz, Cristina, Itsaso, María del Mar, Rafa, Ramón y otros compañeros del JIFFI. Por pasaros por el forro las dinámicas académicas competitivas y convertir la investigación en una experiencia de radical compañerismo.

A Juanjo. Tú lo dijiste, nuestras formas de pensar han crecido juntas y yo no habría llegado a nada de esto de no haber sido por ti. Gracias por las incontables horas que hemos dedicado a conversar y a asombrarnos juntos. Gracias por tu paciencia conmigo en esas conversaciones. Por tu constante inquietud y curiosidad, por tu conocimiento y sabiduría, por tu claridad y rigor, por tu sentido común. Por cuanto hemos aprendido juntos y por cuanto tú me has enseñado. Por tu fuerza interior, para con aprender, para con vivir, y para conmigo. Por todo lo que has brillado y llenado. Por seguir estando.

A Antonio, por la confianza que depositas en mí, por exorcizar mis miedos e inseguridades, por recordarme lo que importa cuando el agobio me puede. A Juan, por aguantarme, animarme, apoyarme y levantarme, por acoger mis frustraciones. A toda mi familia postiza que está ahí en lo bueno y sobre todo en lo malo.

A la tribu de las Chovancovas, por arroparme durante tantos años desde otro mundo, como solo vosotras sabéis. Porque siempre tenéis pan y sal de sobra para darme la rebienvenida en casa.

A Blind Guardian, Rhapsody of Fire y la Mahou Cinco Estrellas por darme combustible en los meses de escritura (no, esta publicidad no está pagada).

A todos vosotros y a quienes faltan: gracias. Gracias por regalarme pedacitos de vosotros con los que hacerme, con los que sentar cimientos y tapar goteras. A vosotros os canto, de nuevo con Violeta:

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la marcha de mis pies cansados.
Con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montaña y llanos,
Y la casa tuya, tu calle y tu patio.”*

RESUMEN

En esta tesis doctoral analizamos la forma en que es gestionada la diversidad cultural en distintos usos socioeducativos del fenómeno literario. Nos centramos en dos escenarios en los que la literatura y la lectura son utilizadas como herramientas de intervención para abordar problemas sociales y paliar desigualdades. El primer escenario es el de la educación intercultural, que propone el uso de una literatura específica para abordar los potenciales problemas derivados de la presencia en la escuela de alumnado inmigrante extranjero. Abordamos este contexto por medio de un análisis crítico de la producción científica del ámbito pedagógico. El segundo escenario corresponde a un ejemplo de las emergentes prácticas de interpretación literaria colectiva: la Asociación Entrelibros, una organización no gubernamental dedicada a ofrecer la lectura en voz alta y la conversación en torno a la literatura como forma de acompañar a personas en situaciones de dificultad. Exploramos esta iniciativa por medio del método etnográfico. En ambos contextos enfocamos las categorizaciones sociales que se manejan, el rol que juegan en ellas los procesos de diferenciación, identificación y alterización, y la forma en que se distribuye entre los agentes existentes el poder de enunciación. Todo ello nos permite detectar las diferentes maneras en que estas iniciativas encauzan y organizan la diversidad intrínseca a la convivencia humana

ABSTRACT

This doctoral thesis analyzes the cultural diversity management in socio-educational uses of the literary phenomenon. This research focuses on two models of using literature and reading as a tool for socio-educational intervention aimed to address social issues and to alleviate inequalities. The first model is located within a broader setting of intercultural education and it defends employing specific literature to deal with potential problems resulting from schooling foreign immigrants. We examine this model by the means of a critical review of the bibliography produced on this topic by researchers from the educational field. The second model is an example of emerging practices of collective literary interpretation: Asociación Entrelibros, a non-governmental organization devoted to reading aloud and talking around literature as a way of accompanying persons in situations of difficulty. We employ ethnographic method to explore this initiative. In both cases we focus on existence and handling of social categorizations, on the role that processes of differentiation, identification and alterization play in them, and on the distribution of the access to enunciation. These analysis axes allow us to detect the different ways in which the diversity inherent in human cohabitation is managed by action of these initiatives

**1. PRESENTACIÓN Y
LUGAR DE
ENUNCIACIÓN**

En las últimas décadas, la literatura y la lectura se han erigido en una de las herramientas por medio de las cuales las sociedades autodenominadas como democráticas intentan actuar sobre una realidad que perciben como problemática por la diversidad cultural existente en ellas. En el Estado español también se ha generado, desde numerosos espacios de acción social e institucional, un amplio discurso en torno al potencial de la lectura literaria para mejorar las actitudes intergrupales y para construir y reconstruir ‘identidades’ personales y colectivas. Este es el escenario del que parte esta tesis doctoral y que enfoca con una mirada crítica propia de la antropología social y cultural.

La diversidad es una condición intrínseca de las sociedades humanas: en toda sociedad existe variedad de formas de comprender el mundo, de relacionarse con él y de actuar en él. Al mismo tiempo, toda sociedad trata de organizar su diversidad inherente y establecer un determinado orden sobre ella. Durante las últimas décadas, la diversidad cultural se ha entendido en términos muy específicos: bajo los rótulos de ‘multiculturalidad’ e ‘interculturalidad’. Estos rótulos sin embargo no son neutros ni omniabarcadores, sino que remiten a determinadas concepciones del fenómeno cultural e implican la identificación de determinados problemas y la necesidad de determinadas acciones para resolverlos o evitarlos. Así, en el contexto español y europeo, es notorio que el discurso multi e intercultural se vincula fundamentalmente con la población inmigrante extranjera, con la supuesta problematicidad que conlleva y con la supuesta necesidad de actuar para atajar dicha problematicidad.

Dentro de estas acciones, se recurre entre otras herramientas a la literatura. La literatura es un discurso que elabora una sociedad sobre ella misma, en el que se interpreta a sí misma y que dirige a ella misma para comunicar esa interpretación, con un lenguaje específico que obedece a la lógica del símbolo, el cual amplifica, expande y refuerza los significados que se producen en dicha relación comunicativa. Pero decir que la literatura es una forma de comunicación implica decir que también es un elemento mediador de una relación: entre el autor y el lector, entre los lectores, entre el mediador y los lectores, entre la institución que la aplica y sus pupilos. Por tanto, convertir a la literatura en un instrumento para incidir en determinados aspectos de la realidad social repercute en la configuración de todo el complejo comunicativo y relacional que la literatura implica. Siendo producida en una sociedad fundamentalmente diversa, la literatura también lo es. No obstante, cuando es usada como herramienta para lograr determinados fines sociales, se privilegian determinados temas y modos de representación sobre otros, y se escogen determinadas maneras de hacerla circular. Es decir, la literatura no es utilizada sin más, sino que se adapta a esos usos, adaptando también la forma en que interpreta la diversidad y, por tanto, la forma en que actúa sobre ella. Por tanto, la configuración relacional del contexto social en que se inserta la literatura afecta a esta, a la vez que la literatura afecta a dicha configuración relacional.

El objetivo de esta tesis consiste en indagar de qué manera es gestionada la diversidad cultural inherente a todo contexto de convivencia humana en iniciativas que proponen emplear la literatura para intervenir positivamente sobre aspectos problemáticos de la realidad social. ¿Qué se pretende conseguir y qué se puede conseguir por medio de ella? ¿Cuáles son los elementos de la diversidad que resultan promovidos por determinados modelos de intervención y cuáles son los que salen obstaculizados? ¿De qué forma la intervención por medio de la literatura contribuye a encauzar la diversidad y en qué dirección lo hace?

Soy consciente de la amplitud de este espectro y de la imposibilidad de abarcarlo en su totalidad en una tesis doctoral. Por tanto, centro mi investigación en dos escenarios. El primer escenario es el de la pedagogía en el contexto de la educación formal, el cual escojo por ser un ejemplo de los contextos en los que la literatura ha encontrado un especial acomodo como herramienta de intervención y porque en tanto que institución pública tiene la obligación de alinearse con el modelo hegemónico de gestión de la diversidad. Exploro este escenario por medio de una revisión crítica de la producción científica del ámbito pedagógico y didáctico dedicada al uso de la literatura para fines de educación intercultural. El segundo escenario corresponde a una iniciativa experimental que actúa tanto dentro como fuera del ámbito de la educación formal y que plantea el potencial de la lectura literaria de una forma marcadamente distinta. Se trata de la Asociación Entrelibros, ubicada en Granada y dedicada a realizar la lectura literaria en voz alta y la conversación en torno a la literatura como modo de intervención social, que ofrece en una amplia variedad de contextos que reconoce como fundamentalmente diversos. Incluyo este escenario como un ejemplo de posibles modelos alternativos de la gestión de la diversidad por medio de la literatura y lo exploro por medio del método etnográfico. El interés de contraponer dos escenarios tan diferentes radica principalmente en la posibilidad de romper con las lógicas que vinculan la diversidad cultural exclusivamente con la población inmigrante extranjera, tanto en el ámbito de la intervención como en el ámbito de la investigación.

1.1. Los orígenes y el proceso del proyecto de investigación

Salta a la vista que este proyecto de investigación se ubica en un cruce muy particular de ámbitos y perspectivas: aúna la literatura y la lectura, la intervención social, la investigación educativa, la gestión de la diversidad como objeto teórico y la etnografía como método. Si bien cada uno de estos ingredientes cuenta con líneas de investigación establecidas, no me consta que hayan sido combinados de esta manera en ningún estudio previo. Por supuesto, ningún proyecto nace de la nada, y este tampoco. Pero para entender cómo se ha forjado no basta con apuntar marcos teóricos, interrogantes que hayan sido abiertos por investigaciones previas o la forma en que haya sido moldeado por las limitaciones encontradas por el camino: es inevitable incluir también algunas notas sobre la persona investigadora. Aunque, por supuesto, este motivo no es el único que nos obliga a ello: pues aclarar nuestro lugar de enunciación es un imperativo que debemos obedecer desde el primer momento en que nos planteamos realizar una investigación etnográfica.

Este imperativo es consecuencia lógica de una de las asunciones fundamentales en las que se basa la etnografía actual: que la mejor manera de investigar sobre lo humano es a través de los seres humanos (Velasco y Díaz de Rada, 2006; Hammersley y Atkinson, 1994). Sobre esta asunción se sostienen también las principales técnicas del trabajo de campo etnográfico: las distintas modalidades de la observación y de la entrevista. Ambas se sustentan en un elemento común, que es la instrumentalización de las relaciones sociales, y la consiguiente “auto-instrumentalización” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 23) del investigador, quien se involucra como sujeto social en las relaciones que se tejen en el contexto de investigación. Este hecho no tiene por qué comprometer la validez de la investigación (de hecho, la mera idea de que la presencia del investigador pueda no influenciar al objeto de estudio es una ilusión, Hammersley y Atkinson, 1994), pero sí obliga a una permanente reflexión sobre la manera en que esa influencia ocurre: sobre el papel que

desempeñamos como sujetos en los contextos sociales en que investigamos y la manera en que nos situamos ante nuestra propia investigación.

Por todos estos motivos, voy a incluir una breve explicación de quién soy yo, la persona que escribe estas líneas, cuál es mi formación y mis inquietudes; puesto que ello afecta a la motivación última de la que parte este proyecto de investigación, así como a la relación que establezco con los contextos de mi investigación. Paralelamente, describiré los condicionantes que han influido en la selección de los contextos de investigación y la concreción del objeto teórico, incluyendo los límites que imponían las condiciones espacio-temporales de este proyecto y las decisiones estratégicas que he ido tomando ante ellas. Presentaré todos estos aspectos conjuntamente y siguiendo un orden cronológico, dado que todos ellos han actuado de forma imbricada en un proceso investigador.

1.2. Antes de la tesis

Este proyecto hunde raíces en mi propia vida, y su historia se debe a una gran pasión y a una gran inquietud. La pasión a la que me refiero es aquella por la lectura. Desde que tengo memoria, he sido una lectora más que asidua. Mi madre cuenta que aprendí a leer “sola”. Dice que me sentaba al lado de mi padre mientras leía el periódico a ver qué era aquello de las letras, que preguntaba para aprender identificarlas y que luego empecé a unirlas por mi cuenta. La explicación de mi precocidad lectora posiblemente sea menos misteriosa de lo que plantean mis familiares: mis padres leían mucho, al igual que mis abuelos, y yo probablemente habré sentido mucha curiosidad por saber en qué era aquello en lo que se quedaban absortos los adultos mientras no me hacían caso a mí. Además, seguramente haya habido más acompañamiento en este aprendizaje del que mi madre puede recordar, especialmente por parte de mi padre, quien rebosaba de una paciencia, sensibilidad y atención descomunales. Sea como sea, lo cierto es que a los cuatro o cinco años de edad ya les daba la brasa a mis padres delectando en voz alta las hileras de los letreros comerciales que veía desfilar desde el coche. Y entonces mi afición no hizo más que empezar. Más tarde, recuerdo cómo me sumergía en cuentos, en novelas y hasta en libros históricos y enciclopedias, mientras todo lo demás dejaba de existir, hasta mi hermana pequeña que me llamaba para jugar con ella. Recuerdo que estando aún en el colegio me gastaba lo que tenía en completar mi colección personal de *Los Cinco* de Enid Blyton, y releía cada uno de esos libros incontables veces. Más tarde, siendo adolescente, devoraba las mismas novelas que habían devorado mis padres veinte años atrás: Verne, Ransome, Zagorka, Cook, Tolkien, Rowling, me acompañaban en los ratos que robaba a mis estudios y a mis obligaciones familiares y domésticas. Por supuesto que hacía también otras cosas y tenía otras aficiones, pero los libros siempre han estado ahí, y siempre han sido para mí una puerta hacia otros mundos, a los que yo me entregaba feliz y perdiendo toda noción del tiempo.

Y ahora la inquietud. Pues bien, desde mi adolescencia me ha acompañado una fuerte preocupación por la realidad social, empatía con quienes padecían dolor, privación o injusticia, y necesidad de hacer algo al respecto. Esta pulsión me ha hecho transitar por diversos proyectos sociales y políticos, desde los más paternalistas hasta otros que me han enseñado que yo no soy nadie para solucionar la vida de nadie y que lo máximo a lo que puedo aspirar es a acompañar a otros seres humanos en lo que encarte en cada momento. Mi vocación educativa es una de las

manifestaciones en las que ha cristalizado esta vertiente de mi personalidad, aunque esta vocación también ha sufrido notables transformaciones cualitativas a lo largo de mi trayectoria.

Ambos motivos confluyeron en la elección de mis estudios universitarios. Opté por la filología hispánica y, posteriormente, por completar esta con la formación docente, para prepararme como futura profesora de lengua y literatura castellana en la etapa de educación secundaria. Sin embargo, paralelamente a la formación docente, decidí formarme en antropología social y cultural. Inicié estos estudios como mero pasatiempo y por curiosidad. Sin embargo, para mi sorpresa, la antropología me hizo replantearme radicalmente las perspectivas desde las que contemplaba las diversas facetas de la vida, incluidos el fenómeno literario, la intervención social y la propia educación. Además fueron estos estudios los que me brindaron la posibilidad de iniciarme en la investigación. Gracias al programa de becas de la Universidad de Granada y tutorizada por mi ahora director de tesis, F. Javier García Castaño, me integré en el equipo de trabajo del Instituto de Migraciones, donde colaboré en investigaciones sobre la construcción discursiva de la imagen de la inmigración desde los medios de comunicación, que se enmarcaban dentro de los estudios sobre la gestión de la diversidad y sobre la construcción discursiva de la diferencia (García, Granados y Pulido, 1999).

Cuando se me planteó la posibilidad de desarrollar mi propio proyecto de investigación en el marco de los estudios predoctorales, parecía lógico que continuara con la línea en la que me había iniciado. Sin embargo, aunque me encontraba relativamente cómoda con el tema de gestión de la diversidad, el contexto de los medios de comunicación me resultaba muy ajeno. Viéndome ante la posibilidad de dedicar años enteros de mi vida a un proyecto, sentía necesidad de acercar mi trabajo a algo que no solamente se presentara como un tema social relevante, como era el ámbito de los medios de comunicación, sino que además me apasionara y me motivara lo suficiente como para perseverar en el trabajo con el que me comprometiese, y además me permitiese aprovechar en él mi formación. Encontré esa intersección de intereses e inquietudes en los usos sociales de la lectura literaria, en concreto en las maneras en que la lectura literaria es utilizada como herramienta en proyectos de intervención dirigidos a contrarrestar las desigualdades.

De modo que, como es natural, partía con ciertas predisposiciones. Sin embargo, a lo largo y ancho de mi proceso investigador, mis predisposiciones y mis supuestos iniciales no se quedaron sin cuestionar y muchos incluso se han llegado a tambalear notablemente. ¿Por qué se le da tanta importancia a la lectura? ¿Por qué se supone que es tan bueno leer? ¿Por qué nos dejamos la piel en que las personas le cojan gusto a esto de pasar las páginas? ¿Por qué unas páginas valen más que otras? ¿Qué pretendemos suministrando determinados libros a determinados lectores? ¿Qué derecho y qué deber tenemos de esgrimir tales pretensiones? Son solo algunos ejemplos de todas las preguntas que me he hecho durante estos años, y que no han hecho más que aumentar una vez que, coincidiendo con la última fase de mi tesis, empecé a ejercer como profesora de lengua y literatura en la educación secundaria pública.

1.3. Perfilando la tesis

Con los usos sociales de la lectura literaria en el punto de mira, comencé por buscar iniciativas concretas que propusieran utilizar la literatura como instrumento en acciones dirigidas a

contrarrestar los problemas y las desigualdades relacionados con la diversidad. Empecé por fijarme en iniciativas desarrolladas en el ámbito público, pues supuse que este hecho conllevaría un mayor grado de implantación y un mayor alcance potencial de sus efectos que las iniciativas particulares, asociativas y privadas. Identifiqué dos ámbitos de actuación principales que relacionaban la literatura, la intervención y la diversidad cultural: el ámbito bibliotecario y el ámbito educativo. Las propuestas articuladas desde los dos ámbitos llevan la etiqueta ‘multi/intercultural’: se denominan, respectivamente, *servicios bibliotecarios multi/interculturales* y *literatura infantil y juvenil para la interculturalidad*. Ambas propuestas constituyen una encarnación importante del intervencionismo institucional destinado a promover los valores del pluralismo, que a su vez se incardina dentro del discurso más amplio de las políticas de integración (García López, 2009).

En cuanto al ámbito bibliotecario, se parte de que la Red de Bibliotecas Públicas puede y, en consecuencia, debe desempeñar un papel decisivo en la difusión del conocimiento de la enorme variedad de manifestaciones culturales. El objetivo de los llamados servicios bibliotecarios multi/interculturales es triple: se dirigen a proporcionar información a todos los usuarios sobre los diversos grupos que componen la comunidad local, a asegurar el acceso a la información y al acervo cultural a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones y a crear espacios de encuentro entre los ciudadanos pertenecientes a esos diversos grupos. Significativamente, esta “diversidad de grupos” queda clasificada en torno al eje de nacionalidad y trayectoria migratoria: los autóctonos y los foráneos. Concretamente, pues, los servicios bibliotecarios multiculturales se dirigen a contribuir a la cohesión sociocultural de la comunidad por medio de la integración de los ciudadanos inmigrados y (Ibíd.).

En la fase de diseño de esta tesis me acerqué al ámbito bibliotecario y a sus servicios interculturales, en concreto al Proyecto de Bibliotecas Interculturales en Andalucía, que ha sido reseñado como uno de los más y mejor articulados en el territorio nacional (Ibíd.). Visité la sede de la Biblioteca de Andalucía en Granada y entrevisté al responsable del proyecto. Comprobé que en la práctica los objetivos del proyecto se traducían fundamentalmente en la incorporación de fondos de distintas procedencias y en distintos idiomas, y en organizar eventos y actividades culturales con ese carácter, incluidos clubes de lectura en idiomas distintos al castellano. Este ámbito se presentaba como muy interesante desde el punto de vista de la gestión de la diversidad y construcción de la diferencia: a la clasificación de los destinatarios en función de la nacionalidad y la trayectoria migratoria se sumaba el interrogante acerca de rol que jugarían en la consecución de sus objetivos las condiciones socioeconómicas y socioculturales de los destinatarios, pues emergía la sospecha de que las actividades diseñadas no conseguirían involucrar a personas cuya relación con la lectura y con el habitar el espacio bibliotecario no estuviese ya afianzado, ni serían fácilmente accesibles a la inmensa mayoría de sus destinatarios, que habitan en zonas periféricas de la ciudad y que experimentan muchos obstáculos de tipo sociocultural y práctico para participar en espacios públicos como este.¹ Sin embargo, en el momento en que me acerqué al

¹ En una entrevista posterior realizada a una mujer de nacionalidad marroquí y con árabe como lengua materna (E-Mariam), con alto nivel de formación, muy aficionada a la lectura (su madre había sido profesora de árabe clásico y literatura) y residente en la zona norte de la ciudad de Granada, comprobé por ejemplo que la distancia espacial y las exigencias de la vida cotidiana eran un serio obstáculo para acudir incluso a la biblioteca de su barrio. Acudir a una biblioteca ubicada en el centro de la ciudad en transporte público con un bebé y tras haberse ocupado de otros

proyecto en cuestión, este ya había experimentado un significativo descenso de actividades, de fondos y de personal, fruto de un descenso muy notable de la dotación económica. Esto amenazaba con dificultar seriamente las posibilidades de trabajo de campo en este contexto, de modo que acabé abandonándolo.²

Proseguí con la exploración del segundo ámbito institucional: la educación intercultural. Realicé una extensa revisión bibliográfica de la producción científica dedicada a la intersección entre la literatura y los objetivos de la educación intercultural. En su mayoría se trata de trabajos del ámbito de la pedagogía que abogan por introducir la literatura infantil en la enseñanza general para hacer más amena y efectiva la parte del currículum correspondiente a la cultivación de valores éticos, en este caso relacionados con las actitudes ante la diversidad. En menor medida me encontré estudios realizados desde el ámbito específico de la didáctica de la literatura que exploraban las posibilidades de adaptar una parte del currículum de la educación literaria a los objetivos mencionados.³ No voy a profundizar más en el contenido de esta revisión, dado que su

tres hijos y todas las tareas de la casa se planteaba como una auténtica hazaña. Siendo así, ¿cómo se presentaría esta posibilidad a personas que carecieran de afición lectora y que no estuviesen ya convencidas de los beneficios de acudir a una biblioteca?

² Fueron varias las entrevistas que realicé en esta fase y posteriores y que finalmente no fueron incluidas en el análisis, dado que las líneas temáticas que abrían resultaban muy divergentes. En primer lugar, en el ámbito bibliotecario realicé un total de cuatro entrevistas: dos entrevistas al ya mencionado responsable del Proyecto de Bibliotecas Interculturales en la sede granadina de la Biblioteca de Andalucía, pero también una entrevista a la responsable de la biblioteca municipal del Distrito Norte de Granada. Además, aprovechando una de mis estancias de investigación en la ciudad italiana de Bologna, y paralelamente al estudio de alguna bibliografía italiana sobre este tema, entrevisté a la responsable del programa bibliotecario intercultural público en dicha ciudad, con el interés de comparar la forma en que se planteaba el proyecto en los dos países. En segundo lugar, llevé a cabo entrevistas exploratorias a varias personas dedicadas a diversos tipos de actividades culturales entre cuyos objetivos estaba el de la intervención social. En Bologna, entrevisté a la responsable de la programación teatral dedicada principalmente, pero no solo, a la infancia (entre sus actividades más reseñables estaba, por ejemplo, un grupo de teatro formado por personas con algún tipo de enfermedad mental, el cual demostraba tener unos efectos tremendamente positivos para su bienestar). En la misma ciudad, conversé con un voluntario de la iniciativa Arte Migrante, que organizaba encuentros semanales dirigidos principalmente a las personas sin hogar aunque abiertos a todo el mundo, y que consistían en ofrecerse mutuamente representaciones artísticas de todo tipo y nivel. En Barcelona, en el marco de otra estancia, entrevisté a dos fundadoras y otras dos voluntarias de la Asociación Voxprima, dedicada a ofrecer talleres de pictoescritura al alumnado de los colegios del distrito Ciutat Vella, principalmente como forma de intervención educativo-artística, pero con marcados tintes de intervención social. Con esta asociación, además, realicé un mes de observación participante cotidiana y muy intensa. Las actividades de Voxprima y sus efectos resultaban sumamente relevantes e interesantes desde múltiples puntos de vista, presentando paralelismos sorprendentes con los efectos de la actuación de Entrelibros, que analizo en esta tesis (el análisis de uno de los paralelismos –a saber, la relación entre la recepción y creación artística y la construcción de la identidad personal– fue expuesto en el *Seminario Doctoral Anual del Programa de Doctorado en Estudios Migratorios*, celebrado los días 4-8 de julio de 2016 en la Universidad de Granada, y está en proceso de publicación en el anuario respectivo, bajo el título “Entre palabras y dibujos: yo. Posibilidades metodológicas de las conversaciones en torno a la literatura”).

³ La diferencia entre ambas vertientes es claramente observable en las premisas que manejan y en el peso que se otorga a la calidad literaria como criterio de selección del canon. Mientras que la pedagogía parte de la necesidad de abordar la educación en valores y debe argumentar a favor de emplear la literatura como herramienta, la didáctica parte de la centralidad de la literatura y debe argumentar a favor de la modificación del canon literario de acuerdo con una serie de valores que se desea abordar. La principal aportación que hace al debate la didáctica consiste en censurar la calificación por parte de pedagogos como literarias obras que carecen de calidad estética (véase, por ejemplo, Núñez, 2005).

análisis constituye un apartado de esta tesis. Pero sí voy a señalar que fue esta misma revisión la que me dio pistas sobre un incipiente reconocimiento del papel potencial no ya de la literatura, sino de determinadas prácticas lectoras: las diversas prácticas colectivas de lectura e interpretación literaria que, si bien no son nuevas en absoluto, durante siglos han ocupado lugares secundarios ante la imagen hegemónica de la lectura como una actividad solitaria y silenciosa, y en la actualidad siguen siendo muy poco documentadas.

En relación con ello, empecé a conocer a algunas personas dedicadas por iniciativa propia a la actividad del cuentacuentos y me acerqué para observar sus actividades en los diversos contextos en que las realizaban (en particular en la Biblioteca Municipal del Albaicín en Granada). En el marco de este tanteo entrevisté a Teresa Flores, autora de *Materiales y objetos tradicionales para contar cuentos* (2005) y, en aquella época, profesora de lengua y literatura en el IES Mariana Pineda en Granada, el cual visité para observar cómo utilizaba la actividad del cuentacuentos en clases de educación especial. Y también empecé a conocer la actividad de la asociación que presidía Juan Mata Anaya, quien luego se convirtió en mi codirector de tesis. Me refiero a la Asociación Entrelibros, un colectivo dedicado a ofrecer la lectura literaria en voz alta como su particular manera de acompañar a personas en diversas circunstancias de dificultad o de vulnerabilidad, en una gran variedad de contextos, tales como la prisión, el hospital infantil, la casa de acogida para mujeres víctimas de violencia de género, una asociación de personas con enfermedades mentales, o un colegio-hogar que acoge, entre otros, a menores en tutela institucional, menores inmigrados que no manejan el idioma castellano y menores no acompañados. Aunque el formato de la intervención se presentaba muy sencillo (consistía en leer textos literarios en voz alta y conversar sobre ellos y sobre la vida), los efectos que podía observar eran abrumadores y no daban para una, sino para muchas tesis doctorales. De modo que decidí volcarme en el trabajo de campo con esta asociación.

Pero no se puede estar en todo, por lo que esta decisión supuso renunciar a investigar empíricamente la aplicación en el aula de las propuestas académicas en torno a la literatura intercultural. Sin embargo, había avanzado mucho en esta revisión bibliográfica, comprobando que en el discurso de este ámbito de investigación había demasiada envidia como para dejarlo de lado. Eso sí, mientras que esta revisión bibliográfica comenzó con la intención de armar con ella un marco teórico, los textos en cuestión pronto dejaron de ser para mí una posible fuente sobre la que seguir construyendo conocimiento y se convirtieron en un objeto en sí de mirada crítica y de análisis.

Por estos motivos, finalmente decidí centrar mi proyecto en la manera en que se aborda la diversidad en la actuación de la Asociación Entrelibros, dedicando el grueso de mi trabajo a explorar etnográficamente el mundo social que se articula en torno a ella. Paralelamente a ello, incluyo un análisis aproximativo en esa misma clave del modelo académico-educativo de intervención que se desprende de la literatura científica acerca del potencial de la literatura para lograr los objetivos de la educación intercultural; si bien, por la imposibilidad material de realizar trabajo de campo acerca de su aplicación en el aula, este análisis solamente lo realizo a nivel discursivo y propositivo. No obstante, no se trata de discursos cualesquiera, sino de discursos cuya pretensión es actuar como autoridad a la hora de orientar el uso de la literatura para fines de la educación intercultural.

1.4. Yo en mi tesis, mi tesis en mí

Anteriormente decíamos que al realizar la etnografía nos involucramos como sujetos en las relaciones sociales que se tejen en el contexto de investigación. Naturalmente, yo también me involucré personalmente en el contexto de Entrelibros. Desde el primer momento me incorporé en un doble rol: como investigadora, presentándome como tal a los otros voluntarios y a los destinatarios y explicando el tema de mi investigación, y también como voluntaria en sus actividades. Pasé por todo el proceso de formación de voluntarios de nueva incorporación: asistí a reuniones introductorias, realicé observación de las sesiones y mis primeras lecturas en voz alta en el hospital materno infantil, que constituye una especie de cuna de formación de voluntariado, y asistí al curso de lectura en voz alta que organiza la asociación. Tras la formación inicial, me incorporé como voluntaria en algunos de los proyectos de la asociación, labor que no se limitó en el tiempo, sino que he seguido realizando desde entonces, siempre y cuando no me encontrase fuera de la ciudad por motivos de estancias de investigación o, en la última fase de mi tesis, por motivos laborales (lo único que tuvo un límite en el tiempo, por razones prácticas, fue el registro de la observación en el diario de campo).

He de señalar que mi permanencia en el voluntariado de Entrelibros se debió a varios motivos. No solamente a los motivos de investigación, sino también al compromiso que sentí haber asumido con las personas que participaban en la iniciativa, tanto destinatarios como el resto del voluntariado. Y, en particular, porque la experiencia con Entrelibros transformó por completo mi visión del fenómeno literario, de la experiencia lectora y también de la intervención social, además de que personalmente fue enormemente gratificante para mí. Ya lo dicen los citados antropólogos: “El trabajo de campo deja un cierto lastre, ejerce una cierta presión sobre el investigador y en algún sentido lo transforma” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 23). Y yo, debo decirlo, me volví irremediabilmente “entrelibriana”. Tal y como he relatado, anteriormente ya era una apasionada de la literatura y la lectura. Pero mi experiencia con Entrelibros transformó radicalmente mi manera de mirar la comunicación humana por medio de la literatura. Me convertí en una defensora firme de la lectura como experiencia, de la lectura en voz alta como manera de brindar esa experiencia, y de la relación humana afectuosa como contexto en que ofrecerla y también como su objetivo último. Además, empecé a comprometerme activamente en su promoción, tanto en mi trabajo como docente como en mi vida personal cotidiana (organizando quedadas con amigos para leernos en voz alta, repartiendo poemas en manifestaciones, ‘apadrinando’ bebés de mis amigos con cuya formación lectora me comprometo a título personal). En suma, la lectura literaria para mí siempre ha formado parte consustancial de la vida, pero a partir de mi experiencia con Entrelibros se ha convertido en una forma de vida. Y no por partir de un dogma, sino precisamente como resultado de todo lo experimentado, reflexionado, interrogado, deconstruido y construido junto con los voluntarios y los destinatarios de Entrelibros. Por eso, cuando en la fase de redacción de esta tesis me incorporé en la enseñanza secundaria como profesora de lengua y literatura, ya no pude hacerlo de una manera tradicional: y no tardé en llamar la atención con las actividades lúdicas que me inventaba como alternativa a la lectura obligatoria de aquellas obras clásicas que de tan difícil acceso resultan para los adolescentes, y alternativas a los rígidos procedimientos de control y evaluación del proceso lector.

También debo decir que mi breve pero directa e intensa experiencia con la enseñanza de la literatura en el contexto escolar ha resultado ser clave para poner en perspectiva todo lo trabajado sobre los discursos científicos sobre la literatura para la interculturalidad. Comprobé, por ejemplo, que en el instituto que me fue asignado las propuestas en torno a la diversificación del canon en aras de atender a la diversidad estaban totalmente ausentes, igual que lo estaban las reflexiones más generales acerca de la necesidad de renovación de la educación literaria. Y en general, esta experiencia docente me permitió reafirmarme en algo que ya intuía: en primer lugar, que entre la investigación pedagógica y didáctica en torno a la literatura y la lectura y la práctica docente puede haber años de luz de distancia; en segundo lugar, que la manera en que se aborda la lectura literaria en cada contexto escolar concreto es enormemente particular, dado que, a pesar de la estandarización legislativa, en cada caso se inserta en un micromundo particular de relaciones, motivaciones, prioridades, objetivos, tanto de los docentes como del alumnado. Por tanto, soy consciente de que para ver de forma global cómo se utiliza la lectura en relación con la diversidad en la práctica educativa formal habría que diseñar la investigación de una manera totalmente distinta a cómo lo he hecho yo. Soy consciente de que en cuanto al contexto de educación intercultural, en esta tesis voy a moverme exclusivamente en el nivel de discursos, no de prácticas; y de discursos eminentemente teóricos y propositivos (ya que estudios de corte empírico brillan en este ámbito por su ausencia). En otras palabras, de haber procedido con el método etnográfico hubiese podido captar “los comportamientos y los pensamientos, las acciones y las normas, los hechos y las palabras, la realidad y el deseo” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 33); sin embargo, de esta manera puedo quedarme solo en el nivel de los pensamientos, las palabras y los deseos, y que además pertenecen a sujetos muy contados en proporción a la cantidad de personas que participan desde los diversos roles en la educación intercultural por medio de la literatura en el contexto escolar. No obstante, el deseo que analizo no corresponde a sujetos cualesquiera: pues los investigadores en educación, aunque en número sean superados con creces por quienes llevan la educación a la práctica, gozan de una autoridad indiscutible en la materia. Por tanto, aunque la perspectiva que aporto solo sea parcial, considero que puede servir como punto de partida para un debate más amplio y complejo.

Finalmente, he de insistir en que, a pesar de relacionarse con el ámbito educativo formal e informal, con la intervención social y educativa, y con la promoción de la lectura, esta tesis se enraíza en una mirada propia de la antropología social y cultural. Por tanto, su intención es etnográfica (Wolcott, 1993), su objetivo es el análisis social; y no una propuesta de intervención. En algunas ocasiones en que he presentado los resultados provisionales de mi investigación, me ha sido solicitada alguna conclusión constructiva y propositiva acerca de la manera concreta en que la lectura puede emplearse para conseguir determinados objetivos educativos y sociales. Dada la intención de esta tesis, en estas páginas no formularé dichas propuestas. Si bien, no puedo negar que entre líneas puedan leerse muchas posibilidades.

2.MARCO TEÓRICO

En este capítulo vamos a desglosar el entramado teórico en el que se apoya esta investigación. Tal y como acabamos de aclarar, a pesar de la variedad de ámbitos que toca, su enfoque es fundamentalmente antropológico. Ahora bien, dentro de la disciplina antropológica también bebemos de varios manantiales, combinando de manera poco común los estudios sobre la gestión de la diversidad con los estudios sobre la literatura y la lectura. A continuación vamos a presentar los principales conceptos que vertebran estos dos pilares que nos sostienen. Empezaremos por los conceptos relacionados con la gestión de la diversidad, pues son los más centrales para este trabajo. Continuaremos con los enfoques teóricos sobre la literatura y la lectura, destacando aquellos aspectos que nos permitan relacionar este ámbito con el anterior.

2. 1. GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD

Cuando nos proponemos hablar sobre la gestión de la diversidad, hay pasos previos que no podemos desatender. Fundamentalmente, hemos de dejar claro qué es lo que entendemos por diversidad cultural; y antes de ello incluso debemos explicar qué es lo que entendemos por cultura.

2.1.1. La importancia del concepto de cultura

En realidad, la importancia de aclarar la manera en que entendemos los conceptos de cultura y de diversidad va más allá de las necesidades teóricas de una tesis doctoral o de cualquier otra investigación que verse sobre la gestión de la diversidad. Esto es así porque el concepto de cultura que manejemos no solamente como investigadores, sino también como sujetos sociales, repercutirá en la manera en que actuemos sobre las cuestiones culturales: “Los conceptos culturales siempre son más que conceptos puramente descriptivos, ejercen influencias en su objeto [...] y lo van cambiando. Nuestra idea de cultura es también un factor activo en nuestra vida cultural” (Welsch, 2008: 122).

Por tanto, el ejercicio de definición y redefinición de cultura y de diversidad no es una cuestión baladí. No es un simple pasatiempo de quienes gozan de una vida holgada que les permite librarse de preocupaciones más urgentes y pragmáticas. Lejos de ser mero entretenimiento intelectual, hablar de cultura equivale a un acto social que tiene consecuencias muy palpables en la vida social y política. Tal y como nos advierte Díaz de Rada (2010), “hay quien llega a dislocar su columna vertebral o a cegar sus ojos para dedicarse a los suplicios de la cultura; y también quien llega a matar en su nombre” (Díaz de Rada, 2010: 17). Asimismo, “en nombre de la cultura es posible planificar un exterminio, negar la condición de humanidad completa a un trabajador manual, organizar una política educativa o diseñar urbanísticamente un barrio” (Díaz de Rada, 2010: 25). Dietz (2012) señala implicaciones similares en conceptos derivados:

El relativismo cultural, magistralmente defendido por Geertz (1984) como un recurso heurístico y metódico indispensable para el estudio de la diversidad cultural, paulatinamente adquiere matices de un recurso ideológico empleado para ‘camuflar’ todo tipo de desigualdades bajo el ‘manto’ de la cultura (Dietz, 2012: 97).

De modo que cultura no es una palabra inocente. Todo lo contrario: “es una palabra cargada de sangre, la sangre de las víctimas del apartheid, la sangre vertida por el nazismo. Ríos de sangre de la historia” (Díaz de Rada, 2010: 17).

Por estas razones, la antropología, en tanto que disciplina dedicada al estudio de lo cultural, tiene el deber no solamente teórico y metodológico, sino también social y moral de reflexionar en profundidad sobre los principales conceptos con los que trabaja y también vigilar la manera en que son utilizados en los distintos ámbitos de la vida social, así como en otras disciplinas científicas (véase Díaz de Rada, 2010; Dietz, 2012). Lo mismo vale, por supuesto, para todos los conceptos derivados, incluido el de la diversidad cultural y su gestión.

2.1.2. El concepto tradicional de cultura

Hechas estas consideraciones previas, podemos proceder a desglosar qué es lo que entendemos por cultura - y qué es lo que no. En términos generales, el concepto de cultura se refiere al conjunto de patrones por los que se rige el comportamiento humano y que no se transmiten genéticamente sino por vía del aprendizaje (por tanto, hace referencia a la totalidad de las acciones humanas, no solamente a aquellas de rango más ‘elevado’, ‘espiritual’, ‘artístico’, etc., véase Welsch, 2008 y Díaz de Rada, 2010).

The only valid universalism I could think of was that of all human beings functioning as pattern-building animals in order to place themselves in the world and provide themselves with a sense of identity and of orientation. Different cultures are nothing but complex systems of such patterns or frameworks (Antor, 2010: 3).

El aspecto de patrones o reglas sería, pues, clave. Así, en el listado de acepciones del concepto antropológico de cultura que realiza Díaz de Rada (2010) podemos encontrar hasta tres tipos de ellas: en primer lugar, las reglas con cuyo uso las personas dan forma a la relación que mantienen entre sí; en segundo lugar, las reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social; en tercer lugar, el conjunto de reglas para relacionarse con las reglas mismas en cada situación concreta. Siendo este un punto de partida, no obstante, en función de las implicaciones que agreguemos a él, podemos llegar a resultados muy dispares.

Veamos cómo lo entendió la antropología clásica. Desde sus fases iniciales, la disciplina planteó que el conjunto de patrones que caracteriza ‘una cultura’ constituye un sistema autónomo: un todo delimitado y cerrado, que existe de forma separada con respecto al resto de las realidades culturales y funciona independientemente de ellas. Así, en el funcionalismo, por ejemplo, y concretamente en Malinowski, la cultura se presenta “as a casually determined [autonomous and stable] ‘coherent ensemble’ of practices, representations and beliefs that could be scientifically studied, mostly as closed systemic entities” (Benassaieh, 2010: 12). Esta forma de pensar la cultura implica tres aspectos clave que serán objeto de críticas en las revisiones posteriores (Welsch, 2008): en primer lugar, la diversidad intercultural, es decir, una separación estricta de cada sistema cultural hacia afuera; en segundo lugar, la homogeneidad interna, que convierte “cada acción y cada objeto en una parte inconfundible justamente de ‘esta’ cultura” (Welsch, 2008: 110); y, en tercer lugar, la fundamentación étnica, según la cual una cultura está ligada de forma mutuamente constitutiva a un pueblo.

Esta configuración particular del concepto de cultura se debe a que la antropología clásica asumió la concepción moderna que estaba en boga en el momento de su fundación y que se vinculaba a la emergente ideología nacionalista. Según señala Welsch (2008), la formulación de las culturas -por primera vez en plural- como entidades delimitables, aisladas y vinculadas al

elemento étnico-nacional, se la debemos a Herder, uno de los principales filósofos del nacionalismo. No debemos menospreciar el avance conceptual y también político que supuso en su momento, ya que contribuyó a forjar un incipiente relativismo que consiguió desbancar la concepción profundamente homogeneizadora y eurocéntrica, propia del pensamiento ilustrado y predominante hasta entonces:

El concepto de Herder fue sin duda progresista y emancipador en su época por ejemplo cuando se dirige contra la idea de la cultura y de la historia en el sentido de la Ilustración, que intentó resumir toda la evolución del género humano en un sólo aspecto y con Europa como norma. El concepto de Herder de culturas independientes y autónomas se opone a esta homogeneización global. Herder fue uno de los primeros críticos del eurocentrismo y un defensor de las culturas marginales (Welsch, 2008: 109).

Pero además de este carácter relativamente progresista, la noción herderiana de cultura encajó muy bien con la estrategia comparativista tan característica de la antropología clásica. Por esta razón, la disciplina abrazó dicha noción, contribuyendo a extender y a generalizarla. No obstante, con ello colaboró también con la reafirmación de los supuestos que la noción llevaba asociados: pasando por alto la diversidad interna, sobredimensionando la diversidad intercultural, vinculando la cultura de forma esencialista con grupos y sujetos e incluso con territorios.

En el interés de la propia Antropología y su práctica por la comparación cultural, se crearon –y se siguen creando– entidades ‘comparables’ a las que se les colocaba la etiqueta de ‘cultura’. El énfasis se hacía recaer en las diferencias entre las culturas, para ello no se escatimaban esfuerzos en esencializar, delimitar y objetivar las entidades que serían comparadas. [Se ha] descuidado el estudio de las diferencias internas de cada cultura y [se ha] dedicado todo el esfuerzo a las diferencias entre las culturas (García Castaño, 2014: 124).

No obstante, los aspectos problemáticos pesan demasiado. La delimitación intercultural “no solamente resulta inadecuad[a] en su descripción sino también peligros[a] e insostenible en sus normas” (Welsch, 2008: 111). La idea de la homogeneidad interna tampoco se sostiene: “dentro de las sociedades modernas se hallan formas de vida tan diversas que la homogeneidad sólo se reduce a un decreto ideológico y que de hecho no se puede alcanzar” (Welsch, 2008: 112). La fundamentación étnica también se cae, además de que tratar de “constru[ir] esencias de pueblos” (García Castaño, 2014: 126) es tremendamente irresponsable por las consecuencias políticas que ello puede tener:

Puesto que por lo general no hay coincidencia entre la extensión lingüístico-cultural y político-geográfica de un pueblo, el concepto herderiano de cultura lleva a construir artificialmente esta coincidencia. Hacia fuera se consigue a través de anexiones, hacia dentro a través de limpieza” (Welsch, 2008: 111).

Por otro lado, entender la cultura como un sistema autónomo que se puede aislar, delimitar, y que existe y funciona por sí mismo y al margen de las voluntades de los seres humanos, equivale a reificarla. Y reificar la cultura, objetivarla, entenderla como una cosa con entidad propia, también plantea serios problemas. Estamos muy acostumbrados a pensar la cultura como un ‘bagaje’, como una ‘mochila’ llena de ‘herramientas’ que nos ayudan a sobrevivir y que cada sujeto transporta consigo vaya donde vaya, y que también pueden suponer una carga y oprimir nuestros hombros, pero de la cual es prácticamente imposible desprenderse. Pero por mucho que nos empeñemos, la cultura no es una cosa que tenga existencia propia, por tanto no es algo que se tiene: la cultura es algo que se ejerce. Imaginarla como un ‘bagaje’ es una metáfora conceptual, es decir, una operación cognitiva que trasmuta un concepto abstracto por otro más concreto para facilitar su comprensión (véase Lakoff y Johnson, 2007). Los dos términos que se ponen en

relación son percibidos como semejantes; sin embargo, sus características reales obviamente no coinciden. Por ello, al tiempo que nos facilitan la comprensión, también nos la pueden dificultar. Moldean nuestra forma de percibir y pensar la realidad en cuestión de una determinada manera: pueden forzarnos a atribuir determinadas características a la realidad en cuestión y también impedirnos percibir otros aspectos que la metáfora utilizada esconde.⁴ Y es lo que ocurre con el concepto cósmico de cultura.

De todas estas razones podemos concluir que el concepto tradicional de cultura esconde muchas trampas. Por un lado resulta analíticamente inoperativo, no nos permite entender cómo funciona (Welsch, 2008). Pero, además, “al definir clara y unitivamente el concepto que maneja la disciplina, se corre el peligro de construirlo” (García García, 2007: 51, cit. en García Castaño, 2014: 123). Y, según hemos apuntado, el concepto que se ha estado construyendo durante siglos presenta una seria amenaza para la convivencia. Por tanto, y volviendo a nuestra reflexión inicial sobre el compromiso de la disciplina antropológica con las consecuencias materiales del concepto de cultura que se maneje, se plantea como una tarea urgente reemplazarlo por otro más adecuado.

2.1.3. El concepto alternativo de cultura: la organización de la diversidad

La antropología contemporánea está realizando unos esfuerzos más que notables por abandonar la noción estática y esencialista de cultura y construir un concepto de cultura alternativo. Esta alternativa consiste, en la mayoría de las investigaciones antropológicas actuales, en una concepción antisustancialista, en la cual los patrones de comportamiento y de pensamiento dejan de ser vistos como una entidad fija y autónoma y pasan a considerarse como “un mecanismo puramente formal, carente de esencia” (Dietz, 2012: 99). La trayectoria de esta concepción se remonta en realidad a etapas primigenias de la disciplina: ya Boas había defendido un concepto de cultura entendido “as a highly permeable context in a constant state of flux when considered in a historical perspective” (Benessaieh, 2010: 13). No obstante, la visión propugnada por la escuela difusionista permaneció en un lugar secundario, bajo la sombra de la visión defendida por el funcionalismo, que hemos descrito en el apartado anterior. En los años 70, el antisustancialismo vuelve a emerger a través del paradigma interpretativo geertziano, posteriormente es reelaborado por la antropología posmoderna y los estudios culturales (Ibíd.) y continúa siendo explorado y desarrollado en la actualidad.

El dato primario del que parte la noción antisustancialista son los sujetos, los individuos: en concreto sus intereses y las acciones que realizan para obtenerlos (García Castaño, 2014). Ahora bien, el ser humano es un ser social: vive en comunidad, con cuyos miembros entabla diversas y complejas relaciones de interdependencia. Esto tiene una doble implicación: por un lado, un sujeto necesita a los demás sujetos para realizar las acciones necesarias para satisfacer sus necesidades y lograr sus objetivos. Pero, al mismo tiempo, los intereses de distintos individuos

⁴ Para que se comprenda mejor esta idea, mencionaremos un ejemplo de los analizados por Lakoff y Johnson (2007): la discusión. La discusión tiende a entenderse en términos de ‘guerra’: en consecuencia, los participantes se entienden como contrincantes que se atacan uno al otro, lo agreden, se defienden, etc. Los autores se preguntan qué podría suponer para la manera en que experimentamos los intercambios verbales conflictivos si la metáfora escogida, en lugar de la ‘guerra’, fuera un ‘baile’, en el que los participantes tuvieran que dar pasos siguiendo el mismo compás.

pueden estar contrapuestos, lo cual puede limitar la posibilidad de su consecución e incluso puede llevar al conflicto.

Los individuos, en sus entornos socioculturales, se dedican sobre todo a la realización de tareas ineludibles para subsistir y llevan a cabo actividades relacionadas con las áreas de interés que les afectan. En el logro de estos objetivos los demás aparecen como elementos necesarios, pero también como impositores de algún tipo de restricciones (García García, 1998: 2-3, cit. en García Castaño, 2014: 132).

Aun así, la necesidad de cooperación prima más y, por tanto, los sujetos se ven obligados a desarrollar pautas de acción e interacción que permitan canalizar los intereses y las expectativas en conflicto: “Aparte de los condicionantes naturales que justifican determinadas conductas similares y reiteradas, en la medida en que los individuos o los segmentos sociales se necesitan mutuamente para realizar sus propios intereses, les es rentable participar de las convenciones sociales” (García García, 1989: 25, cit. en García Castaño, 2014: 130).

En este sentido, la cultura no sería ni más ni menos que la organización o la negociación de la diversidad de los comportamientos individuales (véase Dietz, 2012). Dicho de otro modo, la cultura serían los patrones que desarrollan los individuos para poder convivir en su diversidad –una diversidad que es constitutiva de la convivencia–; son las estrategias dirigidas a producir orden en dicha diversidad. Y esto tiene una serie de implicaciones fundamentales que son muy diferentes de aquellas que señalábamos en relación con el concepto tradicional de cultura. Vamos a verlas a continuación.

2.1.3.1. Redefinición de la diversidad intercultural

El proceso de negociación cultural y los patrones que en él se generan tienen como resultado, básicamente, el hecho de volver más previsibles los posibles comportamientos de los otros sujetos implicados en la consecución de los intereses propios.

De esta manera, situaciones que fácilmente podrían desembocar en conflicto, son asumidas, y se cuenta con ellas. Se convierten en conductas predictibles que permiten ser evaluadas en relación con las tareas propias. La expectativa de que las conductas sociales se reiteren, al margen de los sujetos concretos que las ponen en práctica, está en la base misma de cualquier convencionalismo. Se puede más o menos predecir, desde su conocimiento, cómo van a actuar los individuos con los que se convive. Esta predictibilidad estadística es importante en la organización de la diversidad, es decir, en el desarrollo de la misma vida social (García García, 1998: 2-3, cit. en García Castaño, 2014: 132).

Esta concepción nos permite redefinir lo que entendemos por diversidad intercultural. Esta noción dejaría de aludir a la existencia de múltiples sistemas cerrados, separados e independientes entre sí. Frente a ello, pasaría a referirse al grado hasta el cual se ha llevado a cabo la negociación social y hasta el cual es posible prever el abanico de los comportamientos posibles en un contexto interaccional determinado.

Las diferencias intraculturales han sido negociadas y generan comportamientos predictibles; por el contrario las diferencias interculturales resultan imprevisibles pues no han pasado por el tamiz de la negociación social. La cultura no es homogeneidad de conductas, sino reconocimiento de las diferencias (García García, 1998: 2-3, cit. en García Castaño, 2014: 132).

Decimos que la negociación social se lleva a cabo en contextos relacionales determinados y con respecto a esos contextos. Este matiz es fundamental, pues significa que si un grupo de individuos

construye y ‘comparte’ cultura en un contexto relacional concreto, no se puede deducir de ello que automáticamente la compartirá en todos. Esta suposición es la que subyace al concepto tradicional de cultura y se manifiesta en lo que habitual y prototípicamente se entiende aún hoy por cultura (nos referimos a expresiones tan generalizadas y asumidas como la ‘cultura española’, la ‘cultura marroquí’, la ‘cultura china’, etc.). Para que esto fuera así, las mismas personas tendrían que convivir e interactuar exclusivamente entre ellas en todos los contextos en que se desarrollase su vida, y eso es algo que muy difícilmente puede ocurrir (y si ocurriese, desde luego no sería el caso de ‘culturas’ nacionales que hemos mencionado).

Un segundo aspecto muy importante es que si hablamos del grado de reconocimiento mutuo como criterio para distinguir entre contextos intra- e interculturales hemos de tener en cuenta que aunque en un principio este reconocimiento pueda ser nulo, puede empezar a producirse desde la primera interacción y su grado puede ir progresivamente en aumento. Asimismo, desde la primera interacción comenzará la negociación social referida a ese contexto que, potencialmente muy pronto, podrá dar lugar a nuevos patrones, a nuevos comportamientos previsibles. De este modo, lo intracultural y lo intercultural dejan de hacer referencia a que algo se sitúa dentro de un sistema estable o en la frontera entre dos sistemas, respectivamente; dejan de remitir a la existencia de espacios diferenciados, separados rígidamente por barreras infranqueables, se repliegan sobre sí mismos en su autosuficiencia y engloban todos y cada uno de los aspectos de la vida social. En cambio, pasan a designar situaciones sociales, haciéndose patente la posible continuidad y fluidez entre ambas.

2.1.3.2. La diversidad intracultural como condición

Además de todo lo anterior, la visión de la cultura como organización de la diversidad permite desplazar el foco hacia elementos previamente desatendidos: la diversidad ya no es exclusivamente una cuestión intercultural. Como estamos viendo, la diversidad es el punto de partida de una negociación cultural: las partes que entran en una negociación nunca son completamente coincidentes - pues de lo contrario la negociación no sería necesaria.

Una sociedad en la que todos los componentes son idénticos entre sí e idénticos a sí mismos es una sociedad muerta, aparte de ser una utopía que sólo ha llegado a cumplirse con relativa eficacia en las auténticas jaulas totalitarias (Díaz de Rada, 2010: 245).

Por tanto, de lo que hablamos es también de la diversidad intracultural. El proceso de negociación tiene como resultado la producción de un orden o de una organización de esa diversidad. Y es cierto que estos términos, organización y orden, implican en cierto sentido una unidad (García Castaño, 2014), pero estaríamos muy equivocados si confundiéramos esta unidad con homogeneidad. En primer lugar, porque aunque se empleen las mismas reglas para negociaciones sucesivas, el resultado de cada una será en realidad imprevisible, pues no depende solamente de las reglas en cuestión:

Los resultados de las negociaciones dependen de múltiples factores como son, por ejemplo, la posición inicial de las partes, las habilidades esgrimidas por cada una de ellas en el desarrollo de la negociación y, en definitiva, la dispar polarización de intereses que cada uno pretende obtener (García García, 1998: 2-3, cit. en García Castaño, 2014: 132).

Y en segundo lugar, porque los intereses particulares persisten y actúan como factores que seguirán marcando diferencias dentro del grupo social. De modo que, al organizar la diversidad, la diversidad no desaparece. Al contrario, en el seno mismo de la organización en su sentido unitivo sigue persistiendo la heterogeneidad, en una tensión permanente, siendo esta relación constitutiva de la propia cultura. Por tanto, el concepto antisustancialista de cultura permite tener en cuenta en todo momento que la diversidad es una característica fundamental y permanente de absolutamente todo colectivo humano, es una constante tanto histórica como sincrónica en la vida de nuestra especie:

Entre los seres humanos, la diversidad es una constante, cualquiera que sea la escala de la acción, pues constante es la corriente de comunicación entre diferentes. Éste es el punto de partida en la comprensión de la vida humana, la línea de salida de la antropología social y cultural. Toda acción humana concreta, sea quien sea el agente que la produzca, se genera en una corriente de diversidad (Díaz de Rada, 2010: 245).

Por tanto, podemos afirmar que “la condición normal de toda sociedad es la diversidad” (García, Olmos, Contini y Rubio, 2011: 33) y que la cultura es intrínsecamente diversa - es más, “no hay cultura sino como diversidad” (De Lucas, 2009: 4). La diversidad, pues, es el punto de partida, pero lo es también de llegada y tampoco desaparece en el camino. Y por ello, contrariamente a como se viene haciendo, “habría que hablar de ‘sociedades diversas’ y no de ‘sociedades con múltiples culturas’” (García et al., 2011: 33).

2.1.3.3. ¿Dónde está la cultura? Acciones, significados, sujetos

La cultura no es un grupo de personas, no es una nación, no es un cuerpo social: así reza una de las antidefiniciones del concepto de cultura que formula Díaz de Rada (2010). En la medida en que la cultura queda definida como la organización de la diversidad, y en la medida en que se reconoce que la diversidad existe tanto fuera como dentro de grupos sociales y tanto en el origen como en los resultados de los patrones que estos grupos generen, la cultura ya no es atribuible, como se ha hecho durante siglos, a grupos, patrias, naciones ni estados (Velasco y Prieto, 2016). Por mucho que la vida en colectividad sea un requisito para que emerja el fenómeno cultural, de ello no podemos deducir, tal y como se ha hecho hasta ahora, que haya una relación de equivalencia entre un colectivo concreto y la cultura. De modo que el concepto antisustancialista de cultura se contrapone a la asunción tradicional según la cual la cultura tiene una fundamentación étnica.

Pero es que la cultura tampoco es vinculable de la misma manera a los sujetos como tales, en tanto que poseedores de unos determinados atributos, más o menos inmutables. Porque la fuente de la diversidad que está en el origen de la cultura no es que los individuos *sean* diversos. La fuente de la diversidad está en que son diversas sus acciones, así como lo son los significados que a estas se otorgan. Los sujetos actúan de forma diversa ante los mismos hechos, para conseguir los mismos objetivos. Asimismo interpretan de maneras diversas los mismos hechos y las mismas acciones. Las acciones varían de un sujeto a otro al interno de un mismo grupo, y varían también de una situación a otra en el mismo sujeto. Y lo mismo ocurre con los significados que se construyen paralelamente a la acción: es cierto que en el curso de la negociación interindividual se producen y validan determinados “esquemas” o “redes de sentido” (Dietz, 2012: 101) compartidos colectivamente, pero estos esquemas nunca son definitivos: “la organización interna de la

diversidad exige a los miembros de un determinado grupo negociar permanentemente los significados culturalmente validados por dicho grupo” (Ibíd.). De modo que queda patente el carácter fundamentalmente procesual de la cultura: la cultura, lejos de ser un objeto, una entidad, y se presenta como “algo difuso, inacabado y en constante cambio” (García, Cano-Torrico y Granados, 1999: 127).

La cultura, por tanto, tiene que ver con el actuar y no con el ser; “es una propiedad de la acción social y *no de quienes la ponen en práctica*” (Díaz de Rada, 2010: 18, el subrayado es nuestro). Por supuesto, afirmar que la cultura no es una propiedad de los sujetos no significa negar que los sujetos jueguen un rol absolutamente clave en ella. Son las personas quienes protagonizan la acción social y por tanto son ellas quienes, “con sus cuerpos, sus gestos, sus voces” (Díaz de Rada, 2010: 241), llevan a cabo el fenómeno cultural. Hasta tal punto es así que estamos obligados a desmentir otra asunción generalizada, según la cual es posible un contacto y una interacción entre las culturas, pues:

La palabra ‘interacción’ es muy concreta, y se refiere específicamente a la copresencia de personas concretas en un mismo escenario de acción [por tanto] solamente las personas, y no las culturas, interactúan en el mundo concreto, directamente observable” (Ibíd.).

Los sujetos, por supuesto, son los actores de las acciones que nos interesan y sin ellos estas acciones no son posibles. Pero no por ello dichas acciones pueden vincularse de forma esencialista con determinados sujetos y con determinados grupos. Plantear algo así equivaldría a afirmar que los sujetos son esclavos de su cultura y sus acciones son irremediamente determinadas por ella. Sin embargo, como ya hemos dicho, las acciones que llevan a cabo diversos sujetos e incluso los mismos sujetos en diversas situaciones no tienen por qué ser idénticas. La manera en que los sujetos utilizan las reglas de la cultura para actuar e interactuar con otros es en cierto grado flexible, existe un margen para moldearla y adaptarla a los requisitos de las situaciones nuevas, a los intereses nuevos. Por esta razón, enfocar la cultura como una propiedad de la acción nos permite apreciar a las personas como sujetos dotados de la capacidad para incidir en su cultura, como “agentes responsables de sus formas de vida” (Díaz de Rada, 2010: 244). Con ello, nos permite contradecir también la implicación esencialista que hemos identificado en el trasfondo del concepto tradicional de cultura.

2.1.4. Persistencia del concepto tradicional y nuevos retos

Los esfuerzos de la antropología actual por construir un concepto alternativo de cultura están dando frutos: como resultado, contamos con una propuesta antisustancialista que define la cultura como organización de la diversidad y cuyas implicaciones son muy distintas de aquellas que habíamos identificado cuando hemos tratado la tradicional noción cósica de cultura. La diversidad intracultural pasa al primer plano y queda redefinido lo que se entiende por diversidad intercultural. La cultura se entiende como una propiedad de la acción y del significado que a esta se otorga, y de este modo ya no puede ser considerada como una entidad fija y autónoma que los sujetos poseen o que determina el comportamiento y el pensamiento de los sujetos: al contrario, se concibe como un proceso, una forma dinámica, susceptible de ser transformada cada vez que los sujetos la ponen en funcionamiento y actualización en cada acción concreta. A la vez, la cultura deja de ser considerada un atributo inalienable de un grupo o unos sujetos, con lo cual

queda deconstruido el esencialismo y la vinculación con la identidad étnica. Esta es la forma en que entenderemos y usaremos el concepto de cultura en esta tesis doctoral.

No obstante, hemos de dejar claro que somos conscientes de que a pesar de estos avances teóricos el concepto tradicional de cultura es extraordinariamente persistente. Sigue predominando en el uso común en las diversas esferas de la vida social, así como en las distintas disciplinas y campos de investigación:

Independent of current developments in anthropology and cultural studies since the interpretive turn in the 1970s, much of the existing literature about cultural diversity and change under globalization tends to assume that cultures can be simplified as fixed and isolated systems, often struggling for survival when confronted with adversity or difference (Benassaieh, 2010: 15).

En algunas disciplinas y campos de investigación, la ausencia de la reflexión sobre un concepto más adecuado parece deberse a la falta de comunicación interdisciplinar con la antropología. Es el caso, por ejemplo, de la investigación pedagógica que trata sobre cuestiones de diversidad cultural, tal y como veremos más adelante. En otras disciplinas y campos de investigación ocurre algo similar. El campo de los estudios migratorios es un buen ejemplo de estas persistencias. Al estar en muchos aspectos relacionado con la antropología social, sería de esperar que, en las investigaciones que se adscriben a él, el concepto de cultura se abordase con mucho más cuidado. Sin embargo, lo que observamos es una persistencia tenaz de implicaciones del concepto tradicional. García, López y Thamm (2014), por ejemplo, tras analizar los objetivos de las tesis doctorales sobre las migraciones, concluyen que existe en ellos:

...la tendencia a esencializar a los sujetos y a los grupos de los que forman parte [y que] al igual que en el caso de los sujetos, los lugares y contextos suelen confundirse con el objeto teórico de estudio y esto hace que los lugares geográficos se entiendan como 'los lugares de la cultura' (García et al., 2014: 120).

Pero, en realidad, la persistencia del concepto desfasado en los campos de investigación social deja de sorprender tanto cuando tomamos conciencia de que la propia antropología social nunca ha dejado de emplearlo. A pesar de los esfuerzos de numerosos antropólogos por construir un concepto de cultura más adecuado, quedan otros tantos que no terminan de abandonar el concepto de tradicional:

El problema es que aún existe alguna Antropología –es decir, la forma que tienen algunos antropólogos y antropólogas de hacer Antropología– que no es consciente de lo que supone esa manera de inventar la cultura, por lo que significa de deformación de la realidad (García Castaño, 2014: 124).

De modo que el reto sigue siendo grande, pues no solamente se trata de seguir confeccionando, probando y puliendo un constructo teórico clave. Una vez lograda esa tarea, también se trata de realizar un serio esfuerzo de su divulgación, tanto en las diversas esferas de la vida social y en las distintas disciplinas y campos de investigación, así como en la propia antropología social. Tal y como hemos visto, la primera parte del reto ya está en marcha: una gran parte de la antropología actual ya está comprometida con la propuesta de un nuevo concepto de cultura más adecuado y más operativo. Pero la segunda parte no es menos desafiante. En relación con ello, y siguiendo la argumentación de Lakoff y Johnson (2007) mencionada anteriormente sobre el peso que tienen las metáforas en la cognición, consideramos que si el nuevo concepto de cultura ha de tener vocación de expandirse de la misma manera en que lo hizo el concepto tradicional, y si ha de aspirar a arraigar hasta en el lenguaje más cotidiano, el reto de su búsqueda podría pasar

precisamente por la creación de una nueva metáfora que logre aglutinar los aspectos deseados y sea lo suficientemente poderosa como para desbancar la metáfora tan arraigada de la ‘mochila’.

2.1.5. La diversidad y la diferencia

Existen múltiples maneras en que los humanos podemos organizar la diversidad que emerge de nuestra convivencia. En gran parte estas estrategias se relacionan con la organización de la diversidad de todos los elementos que percibimos en nuestro entorno, es decir, en gran parte tienen un origen epistémico: “the epistemic systems used by different cultures to explain and make manageable their respective environments and the resulting aesthetic, social, political, religious etc. practices may be very distinct indeed” (Antor, 2010: 4). Una de estas estrategias -no la única pero quizás sí la más extendida (García y Rubio, 2018)- consiste en construir diferencias.

Hemos de señalar que los términos diferencia y diversidad a menudo se utilizan como sinónimos, no solamente en el lenguaje cotidiano sino también en el de la investigación social. En esta tesis los usaremos para referirnos a dos conceptos distintos: con diversidad nos referiremos a la variación de los elementos que nos interesan, al hecho de que dentro de un conjunto cada elemento es distinto a los demás. Con diferencia nos referiremos a una manera en que esos elementos son manipulados cognitivamente: seleccionando determinados atributos y acentuando determinadas similitudes y disimilitudes para construir agrupaciones. Es decir, por construir diferencias entendemos clasificar, establecer líneas divisorias abstractas que separan, distancian y oponen una serie de elementos (en nuestro caso, conductas y significados, sujetos y grupos) frente a otra serie de elementos.

Los procesos de diferenciación constituyen actualmente un mecanismo cognitivo muy generalizado que solemos aplicar a un sinfín de ámbitos. Pero según señalan García, Granados y Pulido (1999b), el procedimiento diferenciador no es universal, sino que tiene un origen histórico muy concreto: sería la ciencia natural de los siglos XVIII-XIX la que desarrolló y afianzó esta estrategia, y de allí se extendería a diversos ámbitos y procederes de la vida social, incluido el ámbito de la organización de la diversidad cultural:

Con el apoyo de la ciencia natural que a la vez se apoyó en un determinado proceder epistemológico, se ha producido un discurso diferenciador que se recoge en el discurso político y desarrolla todo un argumento normativo que pretende regular un modelo de convivencia (García et al., 1999b: 20).

Los procesos de diferenciación, en términos generales, constan de dos subprocesos: por un lado se definen los criterios de clasificación, una taxonomía, y por otro lado se procede a la identificación de los elementos existentes en relación con dichos criterios. El resultado es la parcelación del continuum de la realidad en dominios discretos y la asignación de los elementos a alguno de esos dominios, creando agrupaciones a las que se supone cierto grado de homogeneidad interna (García et al., 1999b). En el ámbito social y cultural, estas agrupaciones reciben el nombre de identidades. Este concepto ha sido y sigue siendo muy productivo en la investigación social y sin embargo plantea numerosos problemas, por eso merece la pena que nos detengamos en él.

2.1.6. La diferencia y la identidad

El concepto de identidad ha sido ampliamente teorizado: especialmente desde los estudios culturales, tras integrar la influencia de la teoría poscolonial y la teoría crítica de la raza. Hasta tal punto los representantes de este campo de estudio han llevado la batuta en dicha labor que los estudios culturales se han llegado a convertir prácticamente en un sinónimo de la teoría y la política de la identidad y la diferencia (Grossberg, 2003). Por tanto, habremos de aludir a sus planteamientos antes de presentar la propuesta teórica con la que nos alineamos en esta tesis doctoral.

Se pueden identificar dos maneras principales en que se ha abordado el concepto de identidad desde los estudios culturales. Estas dos maneras bien pueden situarse en torno al mismo eje que hemos esbozado en relación con el concepto de cultura: el eje del esencialismo vs. antiesencialismo (Hall, 1990; Grossberg, 2003). La primera concepción, tradicional y esencialista, entiende la identidad como una realidad dada, que existe de hecho y que posee un contenido intrínseco, vinculado sea a un origen común, sea a una estructura común de experiencia, sea a una combinación de ambas cosas (Grossberg, 2003). En esta concepción, la identidad se presenta como “a sort of collective ‘one true self’” (Hall, 1990: 223), como “una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna” (Hall, 2003: 18), compartida por todos los miembros de un colectivo, cada uno de los cuales “es un representante de la totalidad” (Grossberg, 2003: 148), a los que proporciona “stable, unchanging and continuous frames of reference and meaning” (Hall, 1990: 223), que se mantienen intactos a pesar de las vicisitudes históricas. La identidad así entendida se presenta como susceptible de ser evaluada en términos de veracidad y autenticidad: de hecho, si algo motiva la preocupación por ella, es el supuesto de que su versión auténtica se encuentra sepultada bajo versiones distorsionadas que sobre ella han producido agentes externos, cuya posición privilegiada ha provocado la amplia circulación y predominio de dichas representaciones falsas y artificialmente impuestas (Ibíd.). El esfuerzo se centra, por tanto, en la “recusación de imágenes negativas” (Grossberg, 2003: 152) externas y el ‘restablecimiento’ de imágenes ‘auténticas’, ‘originales’, más positivas y más ‘veraces’, que son las que halla ‘dentro de sí’ el propio colectivo en cuestión. “En lo fundamental, la lucha en torno de las representaciones identitarias se conforma aquí como la propuesta de una identidad plenamente constituida, independiente y distintiva en lugar de otra” (Ibíd.).

Sin embargo, este concepto de identidad entendida como integral, originaria y unificada, ha sido ampliamente criticado y deconstruido desde diversas disciplinas y campos, incluidos los propios estudios culturales.

Cultural identity is not a fixed essence at all, lying unchanged outside history and culture. It is not some universal and transcendental spirit inside us on which history has made no fundamental mark. It is not once-and-for-all. It is not a fixed origin to which we can make some final and absolute Return (Hall, 1990: 226).

Se constata que la preocupación por la identidad, la dedicación al hacerse, decirse, reflexionarse (al menos tal y como los conocemos actualmente), no son actividades humanas intrínsecas sino procesos condicionados históricamente (Rose, 2003; Bauman, 2003). Los discursos sobre la identidad aparecen en la medida en que se percibe que no se está en posesión de una autoimagen satisfactoria, cuando no se está seguro de lo que se es o no se está contento con ello. La identidad,

en ese sentido, no nace sino como un problema, como una tarea por completar: “la identidad es una proyección crítica de lo que se demanda o se busca con respecto a lo que es; o, aún más exactamente, una afirmación indirecta de la inadecuación o el carácter inconcluso de lo que es” (Bauman, 2003: 42).

Estas visiones críticas han desembocado en una concepción alternativa de la identidad que consiste en enfocarla no como un redescubrimiento, sino como un proceso de producción: es cuando se lucha por una identidad cuando esta se produce. “Cultural identity, in this second sense, is a matter of 'becoming' as well as of 'being'. It belongs to the future as much as to the past” (Hall, 1990: 225). Esta concepción de la identidad implica varios aspectos que la diferencian significativamente de la anterior. En primer lugar, se asume que, al tratarse de un proceso, el punto de partida no es una homogeneidad interna: “We cannot speak for very long, with any exactness, about 'one experience, one identity', without acknowledging its other side - the ruptures and discontinuities” (Hall, 1990: 225). En segundo lugar, dicho carácter procesual implica también una constante transformación, sin que podamos determinar que alguno de los estados del proceso de producción identitaria sea más auténtico que otro: “like everything which is historical, [the identities] undergo constant transformation. Far from being eternally fixed in some essentialised past, they are subject to the continuous 'play' of history, culture and power” (Hall, 1990: 225). En esta concepción, el pasado juega un rol importante en la construcción identitaria, pero este rol no equivale al de receptáculo de una versión originaria de la identidad que haya que restablecer. El pasado es un punto de referencia, pero más que el pasado lo que importa es la mirada que se pose sobre él y los relatos que sobre él se narren: “not an identity grounded in the archeology, but in the re-telling of the past” (Hall, 1990: 224). La importancia del relato también es crucial, pues los defensores de esta concepción afirman que la identidad y el relato, u otra representación, no son dos fases que se sucedan cronológicamente; el relato, u otra representación, no es un añadido que se produzca posteriormente a haber producido la identidad. Al contrario, no es sino por medio de la representación cómo se construye la identidad:

Perhaps instead of thinking of identity as an already accomplished fact, which the new cultural practices then represent, we should think, instead, of identity as a 'production', which is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation (Hall, 1990: 222).

Estamos hablando, por tanto, de concebir la identidad no como una realidad material dada y ya existente, sino como construcción de naturaleza eminentemente discursiva (Grossberg, 2003) que más que en un hecho consumado consiste en un proyecto que se pretende alcanzar. Es a esta idea a la que hace referencia la noción de ‘identidades proyecto’ (Castells, 1997), que postula que las identidades “are not the starting point, but the aimed result” (Dietz, 2007: 11). El proceso de su constitución requiere necesariamente de una fase en que deben ser propuestas y diseñadas: para ello, se seleccionan determinados elementos que se vinculan con el grupo en cuestión y se erigen en su símbolo. De esta manera se produce lo que Anderson (2007) denominó ‘comunidades imaginadas’, es decir, supuestas agrupaciones de personas que se perciben a sí mismas como miembros de un grupo no porque interactúen en el día a día sino porque comparten algún atributo abstracto. Pero estas pertenencias, en última instancia ficticias, necesitan apoyarse en algo más palpable para establecerse y estabilizarse. Por ello, paralelamente a su diseño, se procede a su naturalización, a su anclaje en algún plano de la experiencia que lo dote de una imagen de inevitabilidad. Para tal fin se suele recurrir básicamente a tres estrategias: la biologización, es decir,

el involucramiento de la construcción identitaria en el lenguaje del parentesco (Dietz, 2007) y la raza (García et al., 1999b); la invención de la tradición, es decir, la autoproyección de un grupo hacia un pasado y hacia un origen mítico común (Dietz, 2012); y la etnicidad, es decir, la fundamentación de las fronteras identitarias sobre la base de las prácticas culturales (Ibíd.). Por supuesto, las tres estrategias, los tres mecanismos dirigidos a “dotar de ‘sustancia’ a estas comunidades imaginadas” (Dietz, 2012: 107) a menudo se entremezclan.

2.1.6.1. La identidad y la subjetividad

Naturalmente, todo lo recogido hasta ahora hace referencia a lo que podríamos denominar identidades colectivas, sociales o culturales. Por tanto, cabe preguntarse de qué manera los defensores de estas posiciones plantean la relación entre dichas identidades y el plano de la experiencia y la autodefinición individuales. Encontramos la siguiente respuesta:

Uso ‘identidad’ para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan ‘interpelarnos’, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de ‘decirse’. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (véase Hall 1995). Son el resultado de una articulación o ‘encadenamiento’ exitoso del sujeto en el flujo del discurso, lo que Stephen Heath llamó ‘una intersección’ en su artículo pionero ‘Suture’ (1981: 106) [...] La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que aquel sea ‘convocado’, sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una articulación y no como un proceso unilateral (Hall, 2003: 20-21).

Estos autores afirman, pues, que las identidades sociales son constructos discursivos abstractos que ofrecen un abanico delimitado de posibles subjetividades, es decir, una serie de posiciones particulares “cada una de las cuales permite y restringe las posibilidades de la experiencia, de representar esas experiencias y de legitimar esas representaciones” (Grossberg, 2003: 167). Los individuos son convocados para adherir su subjetividad a alguno de estos constructos; sin embargo, en el momento de hacerlo, no se incorporan a ellos como sujetos ya formados, completos, sino que, al mismo tiempo, esa adhesión modela la subjetividad del individuo de una determinada manera. Por tanto, no solamente la noción de la identidad, sino también la del sujeto queda planteada como una construcción: “no existe un objeto definible como un yo, que no es sino un signo vacío que solamente se llena de contenido cuando es usado en el habla cotidiana” (Revilla, 2003: 55). Es decir, frente a la tradicional noción ‘dura’ del sujeto entendido como una realidad objetiva, como una esencia monolítica y autónoma, estas revisiones teóricas afirman que su naturaleza también es eminentemente abstracta y discursiva: “los informes de la propia experiencia que relatan la propia vida son construcciones lingüísticas formadas a partir de convenciones de discurso históricamente contingentes que no reflejan el funcionamiento de la mente, sino la estructura de la acción social” (Revilla, 2003: 56) y que no tiene lugar sino en la interacción: “necesitamos de otro modo de pensar la identidad personal, no como esencia individual que conocer, sino como un diálogo (Bajtín, 1929) entre el individuo y sus otros de referencia” (Ibíd.).

2.1.6.2. La identificación como alternativa teórica

Los planteamientos que hemos expuesto sobre el concepto antiesencialista de identidad y sus aspectos e implicaciones han alcanzado un notable grado de elaboración y han encontrado acomodo en numerosas disciplinas, campos de estudio y diversos ámbitos de la vida social. Sin embargo, no todos los estudiosos los suscriben en su totalidad: hay quienes señalan que dichas propuestas teóricas siguen careciendo de la precisión conceptual suficiente que permita su aplicación satisfactoria en el análisis social. Estos autores constatan que a menudo dichos planteamientos son asumidos de forma acrítica, teniendo por resultado un uso del término identidad apostillado de forma continua y rutinaria “con calificativos standard [que indican] que la identidad es múltiple, inestable, en movimiento, contingente, fragmentada, construida, negociada, y así sucesivamente” (Brubaker y Cooper, 2001: 13-14). En la actualidad, estos calificativos se emplean prácticamente de forma automatizada. No obstante, tal y como advierten los autores citados, en el fondo amenazan con no expresar significado alguno:

No está claro por qué conceptos débiles de ‘identidad’ son conceptos de identidad. El sentido cotidiano de ‘identidad’ sugiere fuertemente por lo menos algunas igualdades propias a través del tiempo, algo de persistencia, algo que permanezca idéntico, lo mismo, mientras otras cosas están cambiando. ¿Para qué usar el término ‘identidad’ si este significado central es expresamente repudiado? (Brubaker y Cooper, 2001: 14).

Estos investigadores llevan a cabo una crítica pormenorizada y exhaustiva del uso que recibe actualmente este concepto en las ciencias sociales. Concluyen que en él se tratan de aunar significados no solamente heterogéneos, sino incluso contradictorios. Por esta razón, y sin entrar a discutir sobre su productividad como categoría práctica y política, afirman que no es operativo en tanto que categoría de análisis social, dado que en lugar de facilitar la comprensión de los fenómenos en cuestión lo que hace es obstaculizarla.

En su preocupación por limpiar el término de sus teóricamente dudosas connotaciones ‘duras’ [...] los adeptos a la visión blanda de la identidad nos dejan con un término tan infinitamente elástico que se vuelve inútil para llevar a cabo un trabajo analítico serio (Brubaker y Cooper, 2001: 14).

Los autores reprochan a los representantes de los estudios culturales que, aun siendo conscientes de estos problemas, traten de salvar, en lugar de desechar, un concepto tan poco preciso y tan tramposo. Pero lo más destacable de su revisión es que no se quedan en la crítica y la deconstrucción, sino que tratan de afinar alternativas conceptuales que sirvan al objeto de la descripción y análisis de todo ese cajón de sastre que actualmente suele ser etiquetado como identidad. Vamos a resumirlas a continuación.

Para empezar, proponen sustituir el sustantivo ‘identidad’ por el de ‘identificación’, ya que afirman que este expresa mucho mejor la naturaleza procesual del fenómeno y el papel activo de los sujetos en ella. Para seguir, es necesario distinguir entre los diversos tipos de procesos identificativos. En el plano individual:

Uno puede identificarse a sí mismo (o a otra persona) por medio de su posición en una red relacional (una red de parentesco, por ejemplo, o de amistad, o de relaciones patrón/cliente, o docente/alumno). Por otro lado, uno puede identificarse a sí mismo (o a otra persona) por ser miembro de una clase de personas que comparten algún atributo categorial (como raza, etnia, lengua, nacionalidad, ciudadanía, género, orientación sexual, etc.) (Brubaker y Cooper, 2001: 19).

El primer tipo de proceso es denominado identificación relacional, al segundo identificación categorial o clasificatoria. A ello hay que añadirle un tercer tipo de identificación que posee una naturaleza muy distinta - la identificación psicodinámica:

Mientras que los significados clasificatorios implican el identificarse a uno mismo (o a otra persona) como alguien que encaja en determinada descripción o pertenece a cierta categoría, el significado psicodinámico implica el identificarse a uno mismo emocionalmente con otra persona, categoría o colectividad (Brubaker y Cooper, 2001: 22).

Los tres aspectos señalados son claramente diferenciables y sin embargo tienden a confundirse por el hecho de referirse a ellos con el mismo término.

Pero el concepto de identificación presenta otra ventaja analítica y es que obliga a distinguir entre quién realiza la identificación y quién es el identificado. Si es el sujeto quien se identifica a sí mismo, el resultado de ese proceso se le puede denominar autocomprensión, un “término disposicional que designa lo que podría llamarse ‘subjetividad situada’: el propio sentido de quién es uno, de la propia locación social, y de cómo (dados los dos primeros elementos) uno está preparado para actuar” (Brubaker y Cooper, 2001: 22). La autocomprensión puede ser tácita, de modo que conviene distinguirla conceptualmente de sus articulaciones discursivas explícitas, a las que los autores proponen referirse con el término autoidentificación o autopresentación (estas nociones bien pueden relacionarse con otras que ya hemos mencionado previamente, y que plantean la identificación en términos del “proceso de sujeción a las prácticas discursivas”, Hall, 2003: 15).

Finalmente, también conviene diferenciar entre los distintos significados que puede englobar el término ‘identidad’ en el plano colectivo. Brubaker y Cooper (2001) proponen tres conceptos alternativos: la ‘comunidad’ para hacer referencia al aspecto categorial, al hecho de que varios sujetos compartan algún atributo común (véase el paralelismo con el ya mencionado concepto de ‘comunidades imaginadas’); el ‘conexionismo’ para referirse al aspecto relacional, a los lazos que establecen las personas entre sí por medio de su interacción material y concreta; y la ‘grupalidad’ para hablar de ‘sentirse parte’, del sentimiento de “pertenecer a un grupo distintivo, unido y solidario”, más o menos cohesionado (Brubaker y Cooper, 2001: 26).

En el apartado anterior habíamos dejado claro que entendemos la cultura en términos de acciones dirigidas a organizar o gestionar la diversidad constitutiva de toda convivencia. También hemos señalado ya que la construcción de la diferencia y los procesos de identificación representan una de las múltiples estrategias posibles de hacerlo. Consideramos que la propuesta de Brubaker y Cooper (2001) dota a la antropología social de herramientas conceptuales adecuadas para dar cuenta de estos procesos, pues estas no nos limitan a subrayar su resultado (la imagen o autoimagen reificada, independientemente de si es criticada o anhelada, de si constituye una camisa incómoda de la que se quiere uno desprender o más bien un horizonte soñado hacia el que se encamina), sino que nos permite aprehender muchos más aspectos de dichos procesos: quién los lleva a cabo, sobre quién, cómo, por qué; y también la manera en que puede resultar afectada y encauzada por ellos la diversidad inherente a cada situación de convivencia. Por este motivo nos alineamos con esta propuesta conceptual en nuestra investigación.

2.1.6.3. La identificación y las relaciones de poder

Tal y como acabamos de señalar, el concepto de identificación nos obliga a distinguir entre quién realiza la identificación y quién es el identificado. Esta dimensión no es en absoluto baladí, pues permite apuntalar un aspecto crucial: que el acto de identificar es un acto social impregnado de relaciones de poder - y, por tanto, potencialmente cargado de violencia.

No todos los agentes que forman en alguna medida parte de una sociedad categorizan de la misma manera el mundo circundante. En un mismo grupo social conviven diversas lecturas del mundo y de la propia vida, diversas interpretaciones de los fenómenos que nos rodean o en los que participamos, diversos significados atribuidos a las acciones que los sujetos llevamos a cabo. Sin embargo, no todos los agentes gozan del mismo acceso a enunciar ante los demás su interpretación y proponerla como ingrediente en la negociación de una interpretación colectiva y hegemónica, aquello que ha venido a llamarse el “mito autosustentador” (Grossberg, 2003: 168) de una sociedad. En otras palabras, el poder de enunciación, “el poder de nombrar, de identificar, de categorizar, de indicar qué es qué y quién es quién” (Brubaker y Cooper, 2001: 20) está distribuido de forma desigual entre los miembros y agentes de un grupo o sociedad. Las asimetrías que atañen a dicho poder pueden actuar en cualquier ámbito y a cualquier escala, tanto en los contextos micro como en los macro. Como ejemplo de ello, sirvan las iniciativas que propugnan la incorporación y revalorización en el investigación científica, dentro y fuera de la academia, de las denominadas ‘epistemologías del Sur’, es decir, los modos de conocer propios de los grupos sistémicamente oprimidos y marginados -por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado, y otros sistemas de dominación- que han estado excluidos históricamente de los órdenes epistemológicos hegemónicos y continúan siéndolo en la actualidad (Santos, 2011).

Lógicamente, la diversidad interpretativa y el desigual acceso a enunciar esas interpretaciones incluyen también las cuestiones relativas a la categorización del mundo social y la ubicación de sí mismo y de otros sujetos dentro de él. Como decíamos anteriormente, organizar cualquier diversidad humana por medio de la construcción de la diferencia conlleva seleccionar unos criterios de referencia. Esta selección implica necesariamente cierta arbitrariedad: “Habremos de cuestionarnos si es posible aplicar a los seres humanos un proceso de diferenciación cuyo resultado sea una agrupación tras la que haya algo más que la pura arbitrariedad de quienes han realizado la distribución” (García et al., 1999b: 25). Pues bien, lo que nos interesa destacar ahora es que el acceso a la propuesta y definición de dichos criterios no es universal sino que está restringido a determinados agentes. No todos los miembros de una sociedad tienen las mismas posibilidades de participar en el establecimiento de los aspectos que regirán la parcelación de esa sociedad en grupos y la consiguiente asignación de tareas, derechos y deberes. Y tampoco es universal e igualitario el acceso a participar en la asignación a los sujetos de las etiquetas sociales resultantes. La identificación no es neutra ni es inocente, sino que se enmarca dentro de unos “procesos hegemónicos de inscripción” que replican “las relaciones de fuerza existentes dentro de la sociedad” (Dietz, 2012: 112). Numerosos investigadores constatan que las identidades tienden a construirse en una relación de oposición binaria con otras, con las cuales sin embargo no se sitúan al mismo nivel:

Las ‘líneas de diferenciación’ sistemáticamente sustancializan las identidades respecto a las alteridades homónimas (Gingrich, 2004), yuxtaponiendo dimensiones de identidad bipolares y asimétricas: dominantes vs. dominadas, ‘masculinas’ vs. ‘femeninas’, ‘blancas’ vs. ‘negras’, ‘mestizas’ o ‘criollas’ vs.

‘indígenas’, ‘cristianas’ vs. ‘musulmanas’, etc. Esta bipolaridad tiende a visualizarse en el discurso público, de manera que el polo dominante se percibe como el tipo ‘normal’ o ‘normalizado’ por default, mientras que el polo dominado se ve como el ‘anormal’, ‘desviado’ o ‘excepcional’ (Krüger-Potratz y Lutz, 2002; Leiprecht y Lutz, 2003, 2005). Como resultado surge una imagen de normalidad socialmente construida y comunicada como homogénea, que se transmite discursivamente sobreenfatizando o sobrevisualizando lo ‘heterogéneo’ como ‘problemático’ y como ‘impuro’ (Dietz, 2012: 96).

Es decir, un proceso de diferenciación supone en realidad la construcción no de una sino de dos identidades, que están en una oposición asimétrica: una de ellas es considerada la identidad por defecto y la otra es una identidad marcada que se sitúa en una posición de inferioridad con respecto a aquella.

La característica básica de las relaciones de poder es que, lejos de fundarse en la mutua complementariedad, el reconocimiento recíproco y la comunicación simétrica entre las partes en relación generan procesos de diferenciación desigual a través de los cuales se equipara diferencia con inferioridad. El sujeto percibido socialmente como diferente con relación a los patrones socioculturales vigentes de regulación es, de este modo, estigmatizado y clasificado como inferior. La diferencia empírica de cualquier tipo —de etnia, epistémica, género, orientación sexual, religión, biológica, por condiciones sociales y económicas, entre otras— es utilizada para estatuir y justificar situaciones de discriminación, exclusión y dominio de unos grupos humanos sobre otros. Así, mientras unos grupos asumen posiciones de prestigio, superioridad, autoridad y mando, otros, por el contrario, son sujetos a relaciones de obediencia, jerarquía y subordinación (Aguiló, 2009: 6).

De modo que, si bien la construcción de la diferencia sirve para construir un orden, no es un orden cualquiera, sino un orden “jerarquizado y jerarquizante” (García et al., 1999b: 24), que abre las puertas a la desigualdad. Especialmente cuando se llevan a cabo desde posiciones hegemónicas, los procesos de diferenciación pueden servir para producir y reproducir desigualdades. Incluso si se revisten de un manto discursivo que afirma perseguir el fomento de la diversidad, estos procesos bien pueden entrañar una política de exclusión (Hall, 2003).

1.6.4. La identificación exógena y la autoidentificación en conflicto

Hacer que los individuos sean interpelados por y se inscriban en discursos identitarios inferiorizantes de por sí puede constituir un acto de violencia y exclusión. Pero la potencial violencia que pueden implicar los procesos de diferenciación e identificación no acaba ahí. Y es que, paralelamente a las identificaciones exógenas, los propios sujetos pueden generar autoidentificaciones que pueden entrar en conflicto con aquellas. En caso de que no se abran vías para la negociación entre ambas (lo cual puede ocurrir muy fácilmente si las relaciones entre dichos agentes son asimétricas), las identificaciones exógenas pueden terminar actuando como impuestas y forzadas (“forced identification”, Epstein, 2009: 334). Y aquí pueden darse escenarios diversos, desde una asunción resignada de la identificación exógena, una inconformidad a la que se niegan cauces de expresión, hasta una asunción subversiva y transformadora de dicha identificación o incluso una movilización social colectiva para reivindicar ya sea la resignificación de una etiqueta exógena estigmatizante (como las movilizaciones y los desfiles del ‘orgullo gay’), ya sea la validación externa de una autoidentificación distinta a la identificación exógena impuesta (véase, por ejemplo, la consigna “somos ciudadanos, no inmigrantes” que encabezó la manifestación de ciudadanos de origen puertorriqueño en Washington en el Día de

Ciudadanía Americana en 2013.⁵ Todas estas opciones ponen de manifiesto un aspecto clave que venimos señalando: que los procesos de identificación no solamente tienen dimensiones cognoscitivas, sino también políticas. Estos procesos se insertan dentro de una configuración de las relaciones de poder, colaborando con esta configuración y siendo utilizados en relación con ella, ya sea para reafirmarla, ya sea para contrarrestarla. Para ver más en detalle estas implicaciones, detengámonos, por ejemplo, sobre la última opción.

Los movimientos sociales feministas, anticolonialistas y antirracistas, entre otros, son un buen ejemplo de las dimensiones profundamente políticas que atraviesan los procesos de identificación. Estos movimientos han surgido con el objetivo de compensar o revertir la balanza del desequilibrio de poder entre agentes que se hallan en una relación asimétrica. Muchos de ellos han conseguido entrar y establecerse en las agendas políticas, y hasta revolucionarlas en algunos contextos. En relación a cómo han sido utilizados para este objetivo los procesos de identificación, Hall (2003) llama la atención sobre el hecho de que todos estos movimientos edifican sus reivindicaciones sobre el concepto esencialista de identidad. Se generan en un contexto de políticas de exclusión: tras un largo periodo de tiempo en que la inscripción de amplios grupos de sujetos dentro de regímenes identitarios estigmatizados implicaba la reducción de sus derechos y violencia sistémica perpetrada sobre ellos, estos sujetos reaccionan organizándose en torno a la reivindicación de los derechos que les han sido negados. Para aglutinar simbólicamente a sus efectivos, echan mano precisamente de dichas inscripciones identitarias, pero tratando de resignificarlas, envolviéndolas de narrativas nuevas y reinterpretándolas como esencias que siempre han estado ahí, pero han tenido que andar agachadas bajo las inconmensurables capas de injurias y agravios (véase, por ejemplo, la resignificación de los términos ‘black’ o ‘queer’, Butler, 2002). Así comienza una ardua labor de generación de nuevos relatos, nuevas representaciones de dichas esencias, para hacer de contrapartida a los imaginarios exógenos negativos que históricamente han estado colaborando en el sometimiento de los sujetos en cuestión. El cine y la literatura, entre otras artes, son elegidos como ámbitos privilegiados desde los que lanzar representaciones más positivas y más ‘auténticas’:

Such texts restore an imaginary fullness or plentitude, to set against the broken rubric of our past. They are resources of resistance and identity, with which to confront the fragmented and pathological ways in which that experience has been reconstructed within the dominant regimes of cinematic and visual representation of the West (Hall, 1990: 225).

De modo que hay que tener en cuenta que el esencialismo que adoptan estos movimientos sociales tiene un carácter “estratégico” (Hall, 2003: 17): la forja de nuevas identidades constituye una estrategia de resistencia para contrarrestar los efectos destructivos de la dominación. Es, además, intrínsecamente “posicional” (Ibíd.), dado que constituye una reacción a la asignación de posiciones subalternas por agentes exógenos. El objetivo de estos procesos de identificación concretos es por tanto explícitamente político, pues lo que persigue es transformar del tablero sociopolítico en el que se está obligado a participar desde una posición de desventaja.

Como resultado de los esfuerzos de estos movimientos, actualmente contamos con algunos constructos identitarios positivos que, aun cuando empezaron su andadura como identidades proyecto, hoy están ya relativamente asentados en el discurso público con una imagen de realidad

⁵ Disponible en: <https://prestado51.wordpress.com/2013/01/29/somos-ciudadanos-no-inmigrantes/>

objetiva (eso por supuesto no significa que sus representantes no tengan que seguir luchando por un estatus más igualitario en las distintas esferas y situaciones de la vida social, además de que hay muchos otros proyectos identitarios a los que aún queda camino por recorrer antes de asentar en el discurso público un imaginario endógeno más positivo). Pero las repercusiones políticas de estos movimientos son ya innegables: no solamente han logrado conquistas en materia de derechos para determinados grupos, sino que han conseguido que la política de la identidad y la diferencia como tal se haya instalado en las agendas políticas y se haya establecido como “modelo dominante de la organización política” (Grossberg, 2003: 148).

2.1.6.5. Las estrategias nomotética e ideográfica

Cuando decimos procesos de diferenciación e identificación, no nos referimos a algo que ocurra siempre de la misma manera. Al interno de ellos existen matices que pueden marcar de forma muy significativa el resultado de la clasificación. Hemos dicho que un proceso de diferenciación consta, por un lado, de la definición de los criterios de diferenciación y, por otro, de la asignación de elementos en las categorías resultantes. Ambos subprocesos están vinculados, pudiendo darse entre ellos fundamentalmente dos tipos de relación, que se corresponden con dos métodos de clasificación: el denominado método nomotético y el denominado método ideográfico.

Con el método nomotético se procede de manera descendente, agrupando los objetos de una diversidad dada a partir de un criterio de referencia, procediendo de manera igual con los subgrupos resultantes y con las agrupaciones de tales subgrupos. [En cambio,] con el método ideográfico se procede de manera ascendente, agrupando los objetos desde lo más específico hasta llegar a lo más general. Se parte de los objetos en sí y se les compara sin partir de ningún criterio previo. Aquellos objetos que ofrezcan semejanza pasan a formar un grupo al que pueden dejar de pertenecer si se encuentran otros objetos a los que alguno de los agrupados se asemeja más. Ello supone dejar siempre abiertas todas las clasificaciones en espera de nuevos elementos que puedan aportar criterios diferenciadores (García et al., 1999b: 21).

Resumiendo, en el método nomotético las categorías preceden a la realidad y esta debe hacerse encajar en aquella; en el método ideográfico, en cambio, el punto de referencia es la realidad y las categorías se readaptan a ella continuamente. La diferencia entre ambos métodos de clasificación se aprecia, pues, en el tratamiento que reciben los elementos que no encajan en los criterios previamente estipulados: si el método aplicado es ideográfico, los elementos ambiguos son encajados a la fuerza en alguna de las categorías delimitadas con antelación. Si el método es ideográfico, los elementos ambiguos pueden llevar a que sean erigidas tantas categorías nuevas como sea necesario.

En general, elegir una estrategia u otra suele depender del contexto y del objetivo de la clasificación: si interesa resaltar las especificidades, se optará por la ideográfica; si en cambio interesa resaltar una unidad compartida, se optará por la nomotética. En ninguno de los casos, el resultado del proceso clasificatorio se corresponde totalmente con la realidad (esto es algo imposible en cualquier proceso cognoscitivo), pero la realidad puede resultar afectada de formas distintas. Este hecho no tiene demasiada trascendencia cuando es sobre objetos sobre lo que se trate de establecer un orden cognoscitivo. A nosotros, sin embargo, nos interesa cómo actúan en relación con las personas. Y cuando se trata de aplicar estas estrategias al ámbito social y cultural, las consecuencias sí pueden cobrar dimensiones preocupantes, pues de la estrategia clasificadora dependerá la posibilidad de que emerjan y se reconozcan las identidades liminales, híbridas.

Veamos un ejemplo. En el contexto español es notorio el uso de las categorías ‘inmigrante’ y ‘extranjero’ para identificar a determinados sujetos frente a otros, identificados como ‘ciudadanos’, ‘nacionales’, o ‘autóctonos’. Estas categorías además aglutinan varios significados y usos. La categoría ‘inmigrante’, por ejemplo, es en su origen una categoría demográfica y hace referencia a que una persona reside en un lugar distinto al lugar de su nacimiento. La categoría ‘extranjero’ en cambio es jurídico-administrativa y hace referencia a que una persona goza de determinados derechos en función de la nacionalidad que tenga (cuya atribución además se rige por mecanismos diversos en distintos estados). Pero además, a lo largo de la historia, ambas categorías han sido utilizadas, con matices y connotaciones cambiantes, como categorías sociales. A partir de cierto momento, en el uso social, la categoría inmigrante pasa a hacer referencia a los sujetos que protagonizan las migraciones económicas extracomunitarias hacia España. Aunque ‘inmigrante’ en tanto que categoría demográfica no hace referencia alguna a la nacionalidad, en el uso social empieza a sobreentenderse que si se es inmigrante, también se es extranjero. Y aunque en términos estrictos ‘inmigrante extranjero’ significa ‘persona que ha nacido en el extranjero, se ha desplazado hacia el país desde el cual se realiza esta identificación y reside allí’, en el uso social (por ejemplo en los medios de comunicación) no son identificadas como tales todas las personas con este perfil demográfico y jurídico-administrativo. En el uso social, la categoría ‘inmigrante (extranjero)’ se reserva para las personas con menor poder adquisitivo, cuyo motivo para migrar es una mejora económica y cuya nacionalidad tiende a pertenecer a los países periféricos del sistema-mundo capitalista (el denominado Tercer Mundo o, más tarde, el antiguo bloque del Este y los países de incorporación tardía en la Unión Europea). Mientras tanto, otras personas que también entran en dicho perfil demográfico y jurídico-administrativo, pero que poseen un buen poder adquisitivo, cuya nacionalidad tiende a corresponder a los países que dirigen la economía mundial y cuyos motivos para la migración tienden más al ocio, suelen ser referidas como ‘extranjeras’, eludiendo la referencia al hecho de que hayan inmigrado.

Este sistema clasificatorio se estableció aproximadamente a partir de los años 90 y funcionó durante algunos años sin aparentes problemas, hasta que se topó con algunos hechos novedosos, como la nacionalización de los extranjeros, la reagrupación familiar y el nacimiento de hijos en un país distinto al país en el que habían nacido los padres. Estos hechos hasta ese momento inéditos para la sociedad española (al menos de esas dimensiones) provocaron confusión porque los criterios de clasificación ya no valían para algunos casos, numerosos y variados, que empezaron a aparecer entonces. En particular los hijos de las personas extranjeras inmigradas que ya nacieron en España, con nacionalidad española, socializados en España pero en contextos familiares ‘biculturales’ o incluso ‘bilingües’ dieron muchos quebraderos de cabeza a la institución escolar que no podía clasificarlos ni dentro de la categoría ‘inmigrante extranjero’ ni tampoco dentro de ‘autóctono’ o ‘nacional’.

Y que sean ‘identificados’ [como inmigrantes extranjeros] no quiere decir que de hecho lo sean. En ocasiones sucede que los sujetos en sí no son inmigrantes sino hijos de inmigrantes (las mal llamadas ‘segundas generaciones’), pero es que a veces tampoco son extranjeros, porque han accedido a la nacionalidad española. No obstante, son categorizados socialmente como tales, y ello conlleva no sólo una forma de pensarlos sino también de relacionarse con ellos (Olmos y Contini, 2016: 686).

Dichos sujetos pues ya no encajaban dentro de las categorías disponibles, por ello se inventó el citado término ‘segundas generaciones’ (luego incluso ‘1,5 generación’ para referirse a aquellos

que no nacieron en España pero sí residen en el país desde la infancia tardía o la adolescencia) dando por sentado que personas tan diversas poseían experiencias y características comunes que los diferenciaban tanto de sus familias como del resto del alumnado.

En este caso observamos, pues, que en un momento dado se procedió de forma ideográfica y se erigió una categoría nueva ante la aparición repentina y numerosa de elementos que no entraban en ninguna de las que había disponibles. En el uso social fuera del ámbito escolar, por el contrario, parece que sigue sin asumirse que cabe ser extranjero administrativamente sin ser inmigrante demográficamente, cabe ser inmigrante demográficamente sin extranjero administrativamente, así como cabe ser inmigrante demográficamente sin serlo socialmente. A este respecto, no ha habido innovación taxonómica en el uso social y las personas siguen siendo lanzadas, de una forma que coincide con el método nomotético, a alguno de tan solo dos sacos disponibles: o se es no-español-pobre ('inmigrante') o se es no-español-rico ('extranjero').

Obviamente, tanto la creación de la nueva categoría 'segunda generación' como la ausencia de nuevas categorías en relación con 'inmigrante'/'extranjero' obedecen las necesidades de los agentes e instituciones que realizan la clasificación. Sobra decir que en todas las categorías mencionadas no hay ninguna coincidencia entre los agentes identificadores y los sujetos identificados, siendo estos convertidos en meros objetos de identificación sin que haya lugar público alguno para que enuncien su autoidentificación. Si lo hubiese habido, con toda seguridad el sistema de categorías habría sido otro, mucho más variado y complejo.

A este respecto, parece lógico deducir que mientras que la identificación impuesta tiende a obligar a los sujetos a encajar incluso a fuerza en un orden que ya ha sido establecido, la autoidentificación tiende a favorecer una proliferación ilimitada de categorías nuevas. Los contextos poscoloniales son un claro ejemplo en el que se constata esto segundo:

The resulting hybridization of the identities articulated in the metropolises of the former colonial empires challenges the multicultural creed of diversity recognition, because its actors often resist any type of classification (García Canclini, 1995). Not even so-called hyphenated identities used to express the 'Afro-Caribbean', 'Pakistani-British', or 'Franco-Algerian' bearers' ambiguous loyalty and identity manage to reflect the possible range of identifications (Dietz, 2007: 20-21).

De modo similar, es notorio que los movimientos sociales feministas, antirracistas y anticolonialistas, cuyo punto de partida era la reivindicación de la autoidentificación, experimentaron a lo largo de su historia una progresiva fragmentación en la producción de las identidades, las cuales se han ido volviendo cada vez más particulares y numerosas (véase la agregación progresiva de letras a las siglas del movimiento LGTBIQ).

Esto es así porque todo proceso de diferenciación implica cierto grado de reduccionismo. La realidad es polifacética e inconmensurable y las entidades que la componen tienen una multitud de propiedades por las cuales una entidad nunca será totalmente igual a otra. No es sino en el proceso cognoscitivo cuando algunas de esas propiedades son destacadas por encima de otras y utilizadas para poner en relación unas entidades con otras creando conjuntos que se oponen a otros conjuntos. Estos conjuntos sin embargo no existen en la realidad, son constructos abstractos:

In fact, both identity and opposition are only ideational or ideological projections of difference. We can, for example, oppose black and white because these are not real entities but abstract qualities; however, we

cannot oppose real things, such as rain and table or lake and lion, because these entities are composed of many qualities. Though each of these qualities can be opposed to the corresponding quality of other entities (liquid rain – solid table; black coal – white sugar, etc.), the very fact that each entity is endowed with many qualities makes them different from but never opposite to each other (Epstein, 2009: 347).⁶

Como venimos diciendo, el hecho de que en la categorización de la realidad social se opte por el método nomotético o por el ideográfico es fundamentalmente contextual y obedece las necesidades que los agentes identificadores presentan en un momento determinado desde su particular posicionamiento sociopolítico. En aquellos contextos en los que el poder de enunciación y por tanto de identificación está más centralizado en manos de determinados agentes, parece probable que la necesidad de erigir categorías nuevas no aparecerá con tanta frecuencia: pues la inconformidad del identificado con la etiqueta asignada no parece ser motivo suficiente para que el agente identificador revise el sistema de clasificación hegemónico, sino que lo hará cuando él mismo tenga esa necesidad. En cambio, en aquellos contextos en los que el poder de enunciación e identificación está más distribuido, parece lógico que se haga notar con mayor facilidad la inconformidad de los sujetos con ser identificados dentro de las categorías existentes y que aparezca con mayor frecuencia la necesidad de categorías nuevas: no porque sean más numerosos los sujetos de los que esas necesidades partan, sino porque son más diversos los lugares de enunciación que potencialmente pueden ser tenidos en cuenta.

Por estos razonamientos, podemos concluir dos cosas. En primer lugar, que el método nomotético limita la diversidad existente más que el método ideográfico. En segundo lugar, que a mayor distribución del poder de enunciación y de autoidentificación, mayor probabilidad de que en la clasificación de la realidad social se recurra al método ideográfico, pues es mayor la probabilidad de que se negocien desde posiciones más equilibradas las posibles distancias entre las identificaciones exógenas y las autoidentificaciones. Es decir, si lo que se pretende es reconocer y fomentar la diversidad por medio de la estrategia identitaria, lo lógico es que se tienda a optar por el método ideográfico y que, sobre todo, se descentralice el poder de enunciación y de identificación.

2.1.7. Las estrategias explícitas de gestión de la diversidad

Cuando decimos organización o gestión de la diversidad, lo primero que se nos viene a la mente son términos como multiculturalismo e interculturalismo: es decir, pensamos en proyectos sociopolíticos y programas de intervención que se proponen actuar de forma consciente, estructurada y explícita sobre lo que se percibe como problemas relacionados con la diversidad cultural, y hacerlo en una línea que favorezca la pluralidad. Sin embargo, después de todo lo dicho hasta aquí, queda claro que la gestión de la diversidad no se puede reducir a estas estrategias explícitas y programáticas, ni a las pluralistas exclusivamente: la gestión de la diversidad tiene lugar en muchas más situaciones, no solamente en aquellas que llevan la etiqueta de multi o interculturales; y ocurre en muchas más formas, no solamente en aquellas que se plasman en los objetivos de las distintas directivas y proyectos de intervención. Pero aun si adoptamos una perspectiva amplia sobre el concepto de la gestión de la diversidad, no podemos obviar la

⁶ Epstein (2009) utiliza 'difference' en el mismo sentido que el que nosotros utilizamos 'diversidad', que no es lo mismo que 'diferencia'.

existencia de dichas estrategias explícitas, por el gran peso que han adquirido en las últimas décadas en las distintas esferas de la vida social, cultural y política. Veamos brevemente cuáles han sido su punto de partida y su recorrido general.

El origen de estos proyectos sociopolíticos expresos se remonta a la década de los 60 del siglo XX. Tras la Segunda Guerra Mundial, tuvo lugar una serie de movimientos de renovación cultural y de contestación social y política. Uno de los que más destacaron fue el Movimiento por los Derechos Civiles, liderado por personas negras que se organizaron para reivindicar los derechos para la población racializada en los Estados Unidos. Paralelamente, aparecen y se fortalecen también las reivindicaciones de otras minorías, ya sean racializadas, étnicas, lingüísticas, religiosas, sexuales, funcionales, etc., que reaccionan de esta manera a las políticas asimilacionistas que predominaban en aquel momento. Tal y como ya hemos señalado, el enfoque que adoptan estos movimientos consiste en exigir su reconocimiento como interlocutores válidos (de hecho, una de sus características definitorias es que exigen reservar el liderazgo y la portavocía de estas movilizaciones para los representantes de las propias minorías). Para ello, recurren a la estrategia identitaria y reclaman un reconocimiento positivo de las diferencias y de las identidades excluidas. Estos movimientos alcanzan una repercusión amplísima: sus reivindicaciones empiezan a ser asumidas por la amplia sociedad y la estrategia identitaria queda convertida en un arma muy poderosa en los debates sociales y políticos. Tan solo dos décadas después, en los años 80, “el multiculturalismo y su expresión política, la ‘acción afirmativa’, se establecen como un discurso hegemónico en gran parte de la opinión pública, sobre todo anglosajona” (García et al., 2011: 36).

Lógicamente, el despliegue y la repercusión de estos movimientos no pasan desapercibidos a la academia, la cual va a contribuir sustancialmente a su institucionalización. Los investigadores empiezan a interesarse muy temprano por estas iniciativas y terminan perfilando nuevos campos de estudio: por un lado los ya mencionados estudios culturales, intrínsecamente relacionados con el proceso de construcción de las distintas identidades proyecto, y por otro lado aquellos que llegan a concretarse como estudios multiculturales, interculturales y transculturales (véase García y Granados, 1999; Huggan, 2006; Welsch, 2008; Benessaïeh, 2008; Epstein, 2009; Antor, 2010; Barrett, 2014, por citar solo a algunos). Este segundo grupo engloba estudios multidisciplinares que se centran en las relaciones intergrupales e interpersonales en los más diversos contextos sociales, que se perciben atravesados por distintas líneas de diferenciación, en particular aquellas de naturaleza étnica. En líneas generales, dichos estudios se dedican a la descripción y análisis del continuum de comportamientos humanos que van desde la tendencia a la construcción y el afianzamiento de las barreras erigidas por la diferenciación (ya sea para rechazar y expulsar lo diferente, ya sea para reivindicarlo), hasta la tendencia a la hibridación creativa como una de las posibles repercusiones de la interacción por encima de dichas barreras.

Es importante señalar que en estos estudios la convivencia entre sujetos y grupos diferentes y el intercambio entre ellos a menudo son presentados de forma optimista y celebratoria. En particular la hibridación se presenta como si a raíz de la globalización hubiese sobrevenido de forma definitiva, como si hubiese traído consigo el fin de los enfrentamientos y la posibilidad definitiva de convivir en paz (Welsch, 2008). Asimismo, se le atribuye el poder para liberar a los individuos de las constricciones que imponen los patrones culturales vigentes y de los determinismos resultantes de una vinculación esencialista entre determinados patrones de

comportamiento y los sujetos que los llevan a cabo (Epstein, 2009). Y aunque hay quienes advierten de la existencia de límites para la hibridación (tales como la persistencia en numerosos contextos de negativas a interactuar y a hibridarse, García Canclini, 2001; o el regreso cíclico en situaciones críticas al esencialismo exclusivista y xenófobo, Rings, 2016), en términos generales se ha logrado instalar en el discurso hegemónico la connotación predominante de la convivencia entre diferentes como algo positivo, algo deseable, algo a lo cual es necesario aspirar y por lo que es conveniente trabajar. Estos dos matices, la valoración positiva y el imperativo de actuar para que se haga realidad, pueden verse con especial claridad cuando enfocamos dos de los contextos en los que los discursos sobre la gestión de la diversidad han encontrado acomodo.

El primer contexto al que hacemos referencia corresponde al ámbito empresarial. Es en este ámbito, en realidad, donde se acuña el propio concepto de 'gestión de la diversidad' (Dietz, 2007): ocurre en respuesta a las iniciativas legislativas dirigidas a asegurar unas condiciones equitativas para todos los grupos minoritarios en los lugares de trabajo. Las empresas, con el fin de evitar sanciones por discriminación, empiezan a diseñar proyectos internos específicos de atención a la diversidad que encuadran dentro de la gestión empresarial general. De modo que la gestión de la diversidad comienza como una estrategia defensiva; sin embargo, progresivamente experimenta un cambio de enfoque, al descubrir que una correcta atención a las particularidades individuales y grupales revierte en una mejora de funcionamiento interno y repercute positivamente en el rendimiento y por tanto en los beneficios económicos.

From this original, rather defensive concept, diversity management has evolved towards recognition, or appreciation of internal diversity as an asset and a resource which administrations and companies should consciously exploit in order to increase the motivation, productivity and corporate identification of their 'human resources', expand to new market segments and niches and, in general, develop more complex and heterogeneous administrative and/or entrepreneurial solutions for an increasingly post-Fordist, tertiary and highly differentiated economic, social and political environment (Kohnen, 2003; Stuber, 2004). Since this 'positive turn', diversity management refers to all those measures aimed at recognizing and appreciating differences inside organizations in order to value them as contributions to the resources of an organization (Dietz, 2007: 14).

Y así es cómo se forja la consigna 'la diversidad es riqueza', que se exporta con enorme éxito del ámbito empresarial a todos los demás ámbitos de la vida social, incluido el segundo contexto al que queremos hacer referencia: el sistema educativo. La escuela se convierte, desde luego, en uno de los aliados más potentes del paradigma pluralista, lo cual se debe principalmente a la responsabilidad que se le atribuye en relación con la moralidad de la ciudadanía:

El multiculturalismo elige la escuela pública como punto de partida y 'aliado' estratégico para influir en el conjunto de las instituciones [...] El ámbito educativo se convierte en arena de actuación preferencial, puesto que la institución escolar pública transmite 'valores morales' que no necesariamente coinciden con aquellos vigentes en la socialización familiar o comunitaria (Dietz, 2012: 67-68).

En consonancia con los diversos contextos sociopolíticos en que se ubica, el ámbito educativo ha desarrollado un amplio abanico de concreciones programáticas del pluralismo (Dietz, 2012). Estas concreciones son muy diversas, y sin embargo hay un motivo por el que han contribuido conjuntamente a perfilar la concepción actual de la gestión de la diversidad: afianzando definitivamente su connotación programática y de imperativo moral.

Reflecting this normative stance, some authors, particularly in the field of education, have transformed diversity from an analytic category to an 'imperative', which forces educational and political actors to react

to the 'growing ethnic heterogeneity occurring in contemporary states' (Johnson, 2003: 18). Accordingly, the recognition of diversity becomes a political postulate, a demand articulated by minority organizations and movements struggle to enter the hegemonic, supposedly homogeneous public domain of Western societies (Dietz, 2007: 9).

Y no es poca la trascendencia que este afianzamiento ha tenido para los estudios sobre la gestión de la diversidad, pues como resultado de ello contamos hoy con una distinción nítida entre la manera en que la diversidad es organizada en el plano fáctico (es decir, cómo esa diversidad resulta organizada de hecho por las acciones que llevan a cabo los sujetos, incluso sin ser conscientes de ello) y la manera en que se plantea organizar dicha diversidad desde el plano normativo (es decir, la visión que se desprende de los diversísimos programas de intervención -educativa, social, política, etc.- que dicen ser favorables a la diversidad; aunque, por supuesto, la brecha entre las pretensiones declaradas y los posibles efectos reales puede ser abismal).

Estas nociones se han terminado plasmando en la terminología. Así (aun cuando sigue habiendo bastante heterogeneidad en el uso que se da a estos conceptos), algunos investigadores proponen reservar el sufijo -idad para referirse al plano fáctico y el sufijo -ismo para el plano normativo. Si a su vez tomamos en consideración que el prefijo multi- suele hacer referencia a la coexistencia de varios grupos étnicos y el prefijo inter- a la interacción e intercambio que entre ellos puede darse, como resultado contamos con cuatro conceptos básicos: multiculturalidad, que describe una situación histórica de convivencia entre grupos diferenciados; multiculturalismo, que propone favorecer esa coexistencia de grupos diferenciados; interculturalidad, que constata la existencia de intercambios interétnicos, interreligiosos, interlingüísticos, etc., entre grupos diferenciados; interculturalismo, una propuesta programática que busca promover que ese intercambio se produzca. Por último, algunos investigadores prefieren optar por el prefijo trans- para dar un mayor énfasis al hecho de que la interacción permite superar las barreras que habían sido erigidas por medio de los procesos de diferenciación y producir realidades culturales nuevas como resultado de esa interacción.

En suma, no solamente las propuestas programáticas declaradamente pluralistas, sino todos los procesos relacionados con cómo nos posicionamos ante la diversidad y cómo actuamos sobre ella constituyen el objeto teórico de los estudios sobre la gestión de la diversidad. Todos los procesos que caben en el continuum que va desde el rechazo más absoluto de lo diferente (que puede conllevar intentos de control, de subordinación, pero también de asimilación o de expulsión) hasta su aceptación más bienintencionada (ya sea que esta se centre en hacerles hueco a todas las identificaciones existentes y por existir, ya sea que se enfoque en favorecer la comunicación entre los sujetos -en tanto que representantes de grupos diferenciados, o en tanto que puntos de intersección de incontables líneas de diferenciación que interactúan conjuntamente dando lugar a posiciones de subjetividad inclasificables-, o entre las formas de actuar y las formas de interpretar esas acciones). En esta línea de investigación se ubica esta tesis doctoral.

2.1.8. Diferencia e identidad: constructos discursivos performativos

Como venimos manifestando, suscribimos la postura teórica según la cual la identidad es una construcción. Por supuesto, si afirmamos que los procesos de identificación guardan una relación

intrínseca con la diferencia, de ahí se deduce que también consideramos como construcción a la diferencia. Y así es, en efecto: suscribimos la tesis que reza que mientras que la diversidad es una condición, la diferencia es una construcción social (García et al., 1999b). No obstante, consideramos necesario aclarar un aspecto fundamental: aunque su origen no sea estrictamente natural, aunque su existencia no esté codificada en el genoma de la especie humana, aunque no sea innato, universal y por tanto inevitable, somos conscientes de que no por ello deja de tener efectos muy reales y materiales sobre la vida social. Los propios teóricos de la identificación cuyos esfuerzos deconstructivos hemos suscrito también dejan claro que una vez construida dicha noción, esta “cristaliza hasta el punto de convertirse en “una realidad poderosa y obligatoria” (Brubaker y Cooper, 2001: 6). Su influencia se torna inexcusable en la medida en que “organiza comportamiento generando grupos sociales y creando pautas de interacción entre estos grupos” (Dietz, 2012: 105). En otras palabras:

La naturaleza necesariamente ficcional de este proceso no socava en modo alguno su efectividad discursiva, material o política, aun cuando la pertenencia, la 'sutura en el relato' a través de la cual surgen las identidades resida, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por tanto, siempre se construya en parte en la fantasía o, al menos, dentro de un campo fantasmático (Hall, 2003: 18).

Esto es así porque, en términos generales, “las construcciones sociales, si bien convencionales, una vez creadas se cosifican u objetivizan, con lo que adquieren una condición de realidad innegable” (Revilla, 2003: 57). De modo que aunque en un principio no existan más allá del discurso, la identidad y la diferencia actúan: pues el discurso es un acto social y como tal tiene consecuencias muy palpables sobre la vida social (véase Butler, 2002). Ya lo hemos comprobado cuando hemos abordado las repercusiones del esencialismo estratégico empleado por los movimientos sociales. Ante evidencias como esta, no cabe sino admitir que, como científicos sociales, “we should not, for the moment, underestimate or neglect the importance of the act of imaginative rediscovery which this conception of a rediscovered, essential identity entails” (Hall, 1999: 224). Pues aunque el concepto esencialista de la identidad haya sido superado teóricamente, es innegable que sigue actuando en la vida sociopolítica y sigue demostrando una notable productividad a la hora de organizar la diversidad.

Ahora bien, eso no nos exime a los investigadores de nuestra responsabilidad como sujetos sociales. Investigar sobre estos temas y generar discurso científico sobre ellos también es un acto social que tiene efectos sobre el mundo social. Por ello, es obligación de un investigador dar cuenta del proceso de reificación al que es sometido cualquier concepto con el que trabaje (sea la cultura, sea la nación, sea la raza, etc.; Brubaker y Cooper, 2001). No hacerlo y en vez de ello partir de su existencia objetiva, o limitarse a constatar cómo determinado grupo percibe y estructura la realidad social y a asumir acríticamente sus conceptos, no es un acto neutro: al contrario, constituye otro acto discursivo más que contribuye a la reificación, a la cristalización de las nociones en cuestión, y facilita que puedan seguir actuando en la dirección en que lo hacen: en la dirección de la esencialización, la cual abre puertas al separatismo, la exclusión y la opresión (véase Welsch, 1999).

No es nuestro propósito profundizar en el debate sobre la obligación o no de la disciplina antropológica para asumir compromisos con la realidad social ni sobre la naturaleza exacta de esos compromisos, pues tales pretensiones superan los objetivos y el espacio de esta tesis. No obstante, sí consideramos que la antropología social no puede eludir al menos reflexionar sobre

las implicaciones que su producción puede tener para la realidad social. También por estas razones, además de las puramente disciplinares, resulta de interés que se fije no solamente en las alternativas teóricas al concepto de identidad, sino también en las alternativas políticas.

2.1.9. La convivencia como alternativa política

Como decíamos, la política de la diferencia y la identidad constituye en la actualidad el modelo predominante de organización política. En particular los esfuerzos por una mayor equidad se batan actualmente en el campo de las diferencias (independientemente de si se anuncian desde las posiciones subalternas o de si han sido asumidas a incorporadas dentro del discurso hegemónico sobre la organización de la diversidad). Así, las actuales iniciativas de fomento de la diversidad se proponen como meta una situación que incluye “a representation of multiple (ideally all) groups within a prescribed environment, such as a university or a workplace” (Dietz, 2007: 8). Y lo que es significativo es que hasta el concepto de diversidad se ha llegado a entender ya como sinónimo de diferencia, tal y como señalábamos anteriormente. De hecho, los principales mecanismos con los que se pretende fomentar que los sujetos participen desde su diversidad en los espacios sociales y públicos consisten en dedicarles una atención específica y/o en convertirlos en destinatarios de la acción afirmativa, también denominada discriminación positiva (es decir, de medidas correctoras dirigidas a compensar la posición de desventaja de la que parten los sujetos adscritos a las comunidades identitarias marcadas y que históricamente habían sido excluidos de esa participación). Pero tanto la atención específica como la acción afirmativa requieren que primero se delimiten los grupos a los que van dirigidas, lo cual equivale a construir diferencias. Y este proceso esconde una trampa, pues revierte en la re-esencialización de las nociones de identidad y cultura, cuyos riesgos ya hemos señalado:

It requires a certain stability of the ‘frontiers’ and delimitations established not only between the hegemonic majority and the subordinated minorities, but also between each one of these minority groups. So, paradoxically, the more successful a multiculturalist movement is in its struggle for recognition, the more deeply it adopts a static and essentialist notion of ‘culture’ (Vertovec/Wessendorf 2004). By subsuming complex ‘racial’, ‘ethnic’, ‘gender’, ‘cultural’, ‘subcultural’, and ‘life-style’ differences, overlappings and intersectionalities, the new multiculturalist core concept of ‘culture’ becomes more and more similar to the static notion that anthropology generated in the 19th century and which it has attempted to overcome definitively at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century (Dietz, 2007: 12).

Frente a estos planteamientos, es cierto que en la actualidad contamos con una propuesta teórica que ha supuesto un considerable avance al respecto de la relación que se puede establecer entre la diversidad y la diferencia: la teoría de la interseccionalidad. Este enfoque subraya que la diferencia nunca actúa en su forma conceptualmente pura, sino que se combina, se mezcla e interactúa con los demás elementos y diferencias de cada contexto social particular, produciendo experiencias sumamente diversas. En este sentido, la teoría interseccional, por un lado, consigue poner en primer plano el carácter de constructo abstracto de la diferencia, pero sin que eso implique negarla como categoría de la praxis social con efectos muy palpables sobre la convivencia humana. Por otro lado, este enfoque logra reconceptualizar en cierta medida el concepto de la diversidad, la cual puede dejar de entenderse como una suma mecánica de diferencias en la cual parece que se puede “distinguir de forma nítida, incluso a menudo ‘binaria’ entre sus características o indicadores respectivos” (Dietz, 2012: 88), y en lugar de ello pasa a significar la variación global

que es resultado del traslape de numerosas líneas de diferenciación, y que incluye “una creciente diversidad de mundos vivenciales, estilos de vida e identidades que ya no se pueden separar en un mundo ‘globalizado’, sino que acaban mezclándose e hibridándose” (Dietz, 2012: 88-89). De hecho, mientras que en el mundo anglosajón la estrategia política predominante sigue basándose en el esencialismo grupista, el marco legal antidiscriminatorio desarrollado en el contexto europeo (por ejemplo, la Directiva de Raza o la Directiva de Empleo) manifiesta otras tendencias: “combina la tradición multicultural de reconocimiento de ciertos rasgos, como marcas de identidad de grupos no privilegiados, con un fuerte énfasis en las capas, niveles y estrategias de identidad heterogéneas y múltiples que caracterizan al individuo” (Dietz, 2012: 91).

Sin embargo, desde el punto de vista político, esta opción tampoco parece convencer del todo: a la opción interseccional se le reprocha que una individualización excesiva de la diversidad revierte en la fragmentación identitaria, lo cual “desafía las posibilidades de generar sujetos políticos alternativos” (Dietz, 2012: 56). En otras palabras, lleva a la desmovilización del movimiento social y a la deslegitimación de las políticas de acción afirmativa. Este argumento parece indicar que es conveniente optar por el esencialismo estratégico: es decir, aun sabiendo que las identidades son una construcción, es justificado y conveniente hacerles una concesión temporal dados los resultados políticos que pueden lograr, y que consisten en abrir las puertas de acceso a las posiciones de prestigio y poder a sujetos a los que les estaban vedados. No obstante, esta opción tampoco se libra de críticas. Por un lado, la artificial homogeneización de los grupos en cuestión y el imperativo de encajar en ellos bien puede implicar violencia en el interior de estos movimientos y colectivos. Por otro lado, existe el riesgo de que el esencialismo sea reapropiado por los sectores hegemónicos, quienes lo utilicen para alimentar y fundamentar actitudes y políticas culturalistas y neorracistas (Dietz, 2007). Finalmente, el esencialismo erige unas fronteras intergrupales que se presentan como infranqueables y que revierten en antagonismos, enfrentamientos y en la potencial hostilidad entre los grupos, pudiendo desembocar en políticas del resentimiento e impedir generar alianzas políticas. Por este motivo, cabe preguntarse si, a pesar de los logros que haya conseguido, la política de la diferencia y la identidad es “un camino que conviene seguir transitando” (Grossberg, 2003: 149).

Pero ¿cuál podría ser la alternativa? ¿Cómo se podría plantear una política que parta de la diversidad pero vaya más allá de la construcción de identidades esencializantes y excluyentes? ¿Cómo se puede construir lo común sin borrar la diversidad? Para hallar la respuesta a estas preguntas, Grossberg (2003) propone preguntarse por “las condiciones mediante las que la gente puede pertenecer a un colectivo común sin convertirse en representantes de una única definición” (Grossberg, 2003: 150); es decir, apunta a la conveniencia de explorar aquellos mecanismos de hacer grupo que no partan del concepto de comunidad (empleando los términos de Brubaker y Cooper, 2001), sino de otros. Y para ello propone fijarse en el carácter productivo de la cultura, en el hecho de que la cultura se reformula y renegocia en la vida cotidiana, dando constantemente lugar a formas nuevas, compartidas entre aquellos que entran en interacción.

Pues bien, en Gilroy (2004) encontramos una propuesta muy similar a esta idea. Este autor, al observar el resurgimiento y fortalecimiento del racismo, del ultranacionalismo y del fascismo (particularmente en el mundo anglosajón pero no solo), concluye que el multiculturalismo ha fracasado. Sin embargo, a pesar de ello muestra la convicción de que aún es posible imaginar

escenarios más positivos, más acogedores, más pacíficos: la utopía aún es posible. ¿Qué lo lleva a tal conclusión? La constatación empírica de la capacidad humana para convivir, cohabitar e interactuar positivamente a pesar de las diferencias, a pesar de los conflictos identitarios: y no solamente en las fiestas de la multiculturalidad, sino sobre todo en la cotidianidad. A esta capacidad la denomina ‘convivialidad’:

Alongside racism, resources for the undoing of racism had evolved spontaneously, unseen, unlooked for, unwanted. It seemed to me that very often, at the interpersonal level rather than structural level, the consequences of racism were banal and ordinary. There were conflicts, but people resolved them. They didn't always get along with their neighbours, but they overcame those difficulties. I wanted to give the fact of that kind of creative and intuitive capacity among ordinary people, who manage those tensions, some sort of significance. I wanted to give it overdue recognition. [...] We had to start taking note of the fact that there were spontaneous ways in which many of these problems, the problems that we're now told are inevitable features of a clash of civilisations, cultures and outlooks, that those same problems melted away in the face of a kind of clankingly obvious sense of human sameness. This could not be grasped in the context of debates, which think culture in crude terms and say 'either you integrate immigrants or they stay separate'. I wanted to name that alternative possibility 'conviviality'. I didn't want to call it multiculturalism; I want to call it conviviality - just living together [...] process of living with difference without being overcome by xenophobia and hostility (Gilroy, 2006: 6-7).

A ojos de este estudioso, la convivialidad ofrece razones para el optimismo; pues el hecho de que esta forma de relacionarse e interactuar sea posible en la vida diaria hace pensar en que también es posible una gestión política de la diversidad que vaya en la misma línea y que sea más efectiva para lograr una convivencia pacífica que los proyectos que a día de hoy no han demostrado esa eficacia.

Por tanto, podemos concluir que sí existen, al menos en teoría, alternativas a la acción política colectiva: estas podrían pasar por la creación de espacios de diálogo e interacción entre ciudadanos que, unidos a una aproximación desesencializada a la diversidad, permitiesen construir nuevas autoidentificaciones colectivas, basadas no tanto en el hecho de compartir determinados atributos (que los diferencien frente a otros), sino en el hecho mismo de estar en relación y en interacción. Es decir, se trata de indagar en las posibles implicaciones políticas de lo que Brubaker y Cooper (2001) denominan como conexionismo, o que Agamben (1996) denomina la ‘comunidad que viene’: “una comunidad inesencial, un convenir que no concierne en modo alguno a una esencia” (Agamben, 1996: 18). El interrogante que se plantearía sería, pues, el siguiente: ¿pueden las prácticas de sociabilidad cotidiana revertir en la formación de grupos con la capacidad de actuar como agentes políticos? O ¿pueden estas prácticas facilitar el empoderamiento de los sujetos portadores de marcas identitarias por otras vías distintas a la acción afirmativa? Incluimos estos aspectos en nuestra investigación.

2.2. LA LITERATURA Y LA LECTURA

2.2.1. La cultura como comunicación

Una vez aclarado el punto en el que nos situamos teóricamente con respecto a la diversidad y su gestión, toca preguntarse de qué forma se relaciona ese ámbito con el de la literatura y la lectura. ¿Por qué tiene sentido estudiar la literatura desde la antropología social y cultural y, en concreto, desde los estudios antropológicos sobre la gestión de la diversidad?

La respuesta está relacionada con el giro hermenéutico en los estudios de la cultura, el cual debemos principalmente a Geertz (1973). A partir de los trabajos de este antropólogo y de su concepto de la ‘descripción densa’, tanto la cultura como la propia antropología y su método etnográfico empiezan a entenderse desde una perspectiva semiótica. Desde esta perspectiva, la cultura se enfoca como una red de textos y estudiarla consiste en desentrañar el entramado de significación, en identificar los hilos que se entrelazan y conforman el tejido del sentido:

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1973: 20).

En la actualidad, esta perspectiva se mantiene presente y podemos detectarla también en las revisiones conceptuales señaladas en el apartado anterior. Y es que plantear la cultura y la diversidad en una relación intrínseca con la acción equivale a hacerlo en una relación constitutiva con la interacción y, por tanto, la comunicación. Por ejemplo, Díaz de Rada (2010), a quien ya hemos citado hasta la saciedad como un ejemplo paradigmático de los teóricos de la idea de la cultura que aquí defendemos, incluye la dimensión discursiva y comunicativa en su revisión pormenorizada del concepto, cuando plantea que la cultura es “un discurso, el decurso, de un conjunto de reglas convencionales puestas en práctica en el tiempo de las situaciones sociales” (Díaz de Rada, 2010: 193). En otro momento, cuando aborda la supuesta diferencia entre los productos artísticos y otro tipo de mercancías que no suelen considerarse como culturales, apunta a que generalmente se señala la intención comunicativa como distintivo de los productos artísticos, pero concluye que en ningún caso es exclusiva de ellos, ya que incluso una acción tan prosaica como la venta de neveras puede estar envuelta en una maraña discursiva propia del marketing, en cuyo caso:

...el autor o el distribuidor no sólo esperan ya dinero a cambio de su trabajo; esperan también expresar, presionar hacia afuera, sobre las formas de su mundo, esperan que los otros participen de su forma de vivirlo; con su intención comunicativa, expresiva, el autor o el distribuidor esperan influir en la forma del mundo social. Y así, esperan que su discurso cultural tenga repercusión sobre los discursos culturales de los otros” (Díaz de Rada, 2010: 204).

Por su parte, tal y como decíamos, García y Rubio (2018), no pueden postular más claramente que la cultura y la diversidad se encuentran en las acciones de los sujetos o, para ser más exactos, en los significados de esas acciones, en las descripciones y las interpretaciones de lo que hacemos. En suma, las recientes trabajos que buscan revisar y afinar las herramientas conceptuales básicas de la disciplina antropológica, y en los que nos apoyamos en esta tesis doctoral, consideran la cultura (aparte de destacar otros aspectos, por supuesto) en términos intrínsecamente comunicativos, como “an ongoing conversation” (Fluck, 2009: 382), una conversación siempre en curso.

2.2.2. La literatura como comunicación cultural

Y es en este entramado comunicativo donde se sitúa la literatura: desde la perspectiva antropológica, la literatura se presenta como un modo específico de comunicación simbólica. Su especificidad consiste en determinados atributos que la caracterizan y también en la

funcionalidad que desempeña; ambos la distinguen de otros modos de comunicación cultural. Veamos cuáles son dichas características.

En primer lugar, la literatura se diferencia de otros discursos culturales por su contenido ficticio: “literary texts are, by definition, ‘fictionalizing acts’ and as such made-up worlds” (Fluck, 2009: 367). Pero decir que la literatura es ficticia y que representa un ‘mundo inventado’ no equivale a decir que es puramente imaginaria, pues también y al mismo tiempo se conecta con lo real; sin ello, de hecho, no sería comprensible. Pero al mismo tiempo va más allá de lo real, pues de lo contrario no sería más que una mera constatación de lo que hay, de lo que existe de hecho. En lugar de ello, tal y como señala Fluck (2009), la particularidad de la literatura consiste precisamente en representar conjuntamente las dimensiones de la experiencia que ya han sido vividas y representadas previamente y aquellas que aún no lo han sido, cuya existencia no está grabada en la memoria de las gentes. La literatura representa ambas dimensiones y las articula en un único acto de significación. De modo que el lugar de la literatura, y de lo ficticio en general, no está ni en lo real ni en lo imaginario, sino en una oscilación entre ambos, en un ‘in-between’ o ‘un tercer espacio’ entre ambas dimensiones (Ibíd.).

La segunda especificidad de la literatura consiste en el tipo de lenguaje que utiliza. Se trata, por un lado, de lenguaje poético: un lenguaje que, lejos de meramente informar de algún hecho o alguna realidad, invita a su contemplación más detenida y más consciente. Invita a parar la realización, a menudo automática e irreflexiva, de acciones culturales necesarias para asegurar nuestra supervivencia en nuestro momento inmediato e invita a dirigir el pensamiento y la conciencia hacia los diversos elementos de la experiencia tanto efectiva como potencial; pero no para analizar de manera cognoscitiva de la realidad ni por planificar mejor las estrategias pragmáticas de la supervivencia, sino como una experiencia autotélica, una experiencia que tiene fin en sí misma, el cual está asociado al placer y al disfrute. Por otro lado, el lenguaje de la ficción literaria se caracteriza por su naturaleza simbólica, que se fusiona con la referencial:

Con la lógica de la razón (que hace legible la historia) se entremezcla una lógica del símbolo. Esta lógica no es deductiva, sino asociativa: asocia al texto material (a cada una de sus frases) *otras* ideas, *otras* imágenes, *otras* significaciones (Barthes, 1987: 37).

En otras palabras, mientras que una receta para el gazpacho, las instrucciones para montar un armario empotrado o el listado bibliográfico de una tesis doctoral admitirían más bien poca interpretación, el significado de un texto literario, aunque apele a elementos de nuestra experiencia cotidiana para hacerse comprensible, es todo menos unívoco. Al contrario, es abierto por definición y se expande de forma potencialmente infinita. Por supuesto, esta característica no es exclusiva del lenguaje verbal que es el propio de la literatura, sino que es compartida con otros códigos artísticos, tales como el visual, el musical o el cinésico, si bien cada uno de ellos obedece unas lógicas de codificación e interpretación propias.

Como decíamos, aparte de poseer ciertas características definitorias, la literatura también cumple determinadas funciones. Fundamentalmente, constituye una de las múltiples estrategias por las que construimos el sentido, por las que establecemos un orden sobre los elementos dispersos de la realidad. La literatura se presenta, en este sentido, como una estructura mediadora que nos posibilita comprender la realidad:

Literature acts as intermediary between ourselves and the world by transporting from the world elements that are known to us and creating its own world, one that exceeds that which is known from common experience but also ready to be appropriated by our existence [...] literary fiction exists instead of knowledge or instead of experience, or it is a structure broadening our experience or knowledge by including those areas that remain unavailable to experience or knowledge (Markowski, 2012: 91).

De modo que la literatura actúa como una forma específica por la que los humanos conocemos e interpretamos la realidad: consiste en estructuras de sentido que los unos ponemos a disposición de otros para organizar y aprehender el mundo - y a nosotros mismos, nuestro lugar en ella. Se trata de una de las muchas formas posibles por las cuales los humanos dotamos de sentido nuestra experiencia, pero que posee una eficacia y una aplicabilidad extraordinarias, pues su naturaleza ficticia y la lógica del símbolo que obedece le permiten dar cobertura a los más diversos ámbitos de aquello que experimentamos, y también a aquellos elementos que escapan a nuestra experiencia directa y a nuestra capacidad cognoscitiva. En ambos casos, ya se trate de ordenar lo familiar o de aprehender lo incognoscible, las estructuras que ofrece la literatura para interpretar el mundo ayudan a “weaken its strangeness” (Markowski, 2012: 92). Y, reduciendo la extrañeza del mundo en el que se desenvuelve nuestra vida, nos brinda la ficción de que podemos domesticarlo, de que podemos controlarlo, de que podemos conjurarlo y encerrar en un cajón los miedos que nos provoca la imposibilidad de conseguir eso efectiva y definitivamente. En este sentido, los humanos creamos literatura y acudimos a ella, entre otros motivos, porque nos ayuda a mitigar la ansiedad que nos provoca lo desconocido, porque reduce el grado del caos que nos amenaza.

Elaborar un orden simbólico sobre la información fragmentada y caótica que percibimos de nuestro entorno y dotar nuestra experiencia de sentido constituye una necesidad antropológica, una necesidad humana universal, según Petit (2009, 2012). La antropóloga francesa narra una experiencia que expone de manera muy sugerente esta idea: relata cómo, durante su visita a América del Sur ocasionada por su participación en un congreso científico, en un momento dado se fija en el cielo nocturno y constata su incapacidad para reconocer ninguna de las constelaciones observables desde el hemisferio sur. Mirar el cielo negro sembrado de estrellas y no poder identificar ningún patrón conocido le provoca una intensa sensación de desorientación y le suscita la siguiente reflexión:

Una constelación es algo que no tiene ningún fundamento científico; las estrellas están agrupadas sólo por nuestra necesidad de relacionar, de construir conjuntos, de nombrarlos y contar historias sobre ellos. Es una mera construcción humana, fundada en nuestra cultura occidental, sobre la tradición helénica y prehelénica, y transmitida durante la Edad Media. Otras culturas imaginaron constelaciones diferentes, pero todas construyeron este cielo humano para que no entrásemos en pánico al caer la noche. Todas las sociedades lanzaron sobre el cielo una red de palabras, de historias, de cosmogonías que nos apropiamos por fragmentos a partir de la infancia (Petit, 2012: 264).

Todos los grupos humanos, pues, han desarrollado estrategias culturales enormemente abundantes y diversas para satisfacer la necesidad de sentido. Y la literatura, con su naturaleza declaradamente simbólica, es un ejemplo paradigmático de ellas. Todos los grupos humanos han inventado historias para explicarse el mundo y a sí mismo dentro de él, todos los grupos humanos han producido y reproducido relatos de ficción, como un modo de elaborar para sí un anclaje simbólico, a la vez que ofrecérselo a los demás miembros de su grupo, especialmente a aquellos de corta edad: “te presento el mundo del que provienes, te inscribo en una historia, en la sucesión de las generaciones, para que no estés demasiado en el aire, a lo largo de tu vida” (Petit, 2012: 266).

En otras palabras, la ficcionalización constituye un universal humano (Markowski, 2012) y, por tanto, es lógico la antropología se interese por ella.⁷

La disciplina ha acometido esta tarea desde diversas perspectivas. El ejemplo clásico es la *Morfología de los cuentos de hadas* de Propp (1974). En este trabajo, el lingüista y antropólogo ruso analizó los cuentos populares europeos y detectó que, a pesar de su inmensa cantidad y variedad, había determinadas partes de la trama que se repetían. Si bien no aparecían todas y cada una de estas partes en cada uno de los cuentos, sí constataba que aquellas que aparecían lo hacían siempre en el mismo orden. Las unidades constitutivas de los argumentos que identificó, y que denominó funciones, nos permiten hacer algunas observaciones significativas sobre cómo funciona la narratividad en general. Por ejemplo, nos permiten observar que una narración empieza con una crisis, una ruptura del orden: sea porque algún miembro de la familia se aleja de la casa, sea porque alguien transgrede una prohibición, lo que sobreviene es una situación en algún sentido anómala que obliga a los personajes a movilizar los recursos propios y a establecer colaboraciones para solucionar el problema y restablecer el orden. La narración, pues, tiene lugar ahí donde sobreviene una crisis: dicho de otro modo, sin crisis no hay relato. Si no hay una ruptura del orden, es que no hay nada que narrar. Si la Caperucita no hubiese desobedecido a su madre, no se hubiese parado a hablar con el lobo y no se hubiese alejado del camino, todo seguiría en orden y no habría cuento. Y esta característica no solamente es definitoria de la ficción narrativa, sino de toda narración. En relación con los discursos informativos en los medios de comunicación, por ejemplo, es notorio hasta qué punto la normalidad no constituye un hecho noticable:

Uno de los más claros resultados empíricos en este campo es la preferencia por los hechos dramáticos, anómalos y negativos: cuanto más negativas sean las consecuencias de un acontecimiento, más probabilidades tiene este de llegar a ser noticia (véase Simon, 1997, sobre los factores que influyen en el grado de cobertura informativa de los terremotos). Por esta razón, son noticiables los acontecimientos que constituyen y representan una infracción, una desviación, una ruptura de la normalidad como, por ejemplo, guerras, matanzas, terremotos o atentados (Igartúa, 2011: 634).

Por otro lado, las funciones que constituyen el desenlace de las historias contienen información sobre las aspiraciones sociales culturalmente específicas. Por su parte, los actantes, es decir, los

⁷ Hay que señalar la distinción conceptual entre la literatura, la ficción y la ficcionalización. La ficción es un concepto más amplio que el de literatura, ya que engloba diversos formatos y lenguajes. No obstante, conviene distinguirla de la ficcionalización (Fluck, 2009), por el hecho de que la ficción se presenta como un concepto ontológico, reificado, centrado un producto. Pensado así puede constituir una trampa, dado que lo que existe de hecho no es la ficción como una cosa, sino la ficcionalización como fenómeno, como proceso y como operación. Ahora bien, este fenómeno en realidad no se restringe a las esferas lúdicas y estéticas de acción semiótica, sino que es inherente a todo acto de construcción de significado. La literatura, por otro lado, es el concepto más específico de los tres y hace referencia a los productos de ficcionalización en los que el lenguaje verbal es el único o el predominante. Es decir, con literatura nos referimos a los textos: y no solamente los escritos (que son los que normalmente entendemos de forma prototípica bajo el término de literatura, aunque el concepto no se restringe a ellos), sino también los orales. Ahora bien, los textos literarios implican la existencia de una determinada materialidad: unos objetos, unos entramados de producción, unos agentes, unas relaciones entre ellos, todo lo cual posee una considerable especificidad cultural (sirva como prueba el hecho de que, en nuestras coordenadas espaciotemporales, el entramado que envuelve a la producción y la circulación de los textos escritos es mucho más elaborado que aquel que se articula en torno a los textos orales). Frente a ello, el concepto de ficcionalización remarcaría aquellos aspectos que son compartidos transculturalmente y que son los que constituyen propiamente el universal humano.

modelos básicos de los personajes de las ficciones narrativas, nos permiten extraer algunos de los posibles modelos de roles sociales. De nuevo, no es algo exclusivo de los cuentos, sino que ocurre en los más diversos tipos de narraciones. Las historias de vida, por ejemplo, independientemente de que las contemos en los variados contextos de la vida cotidiana o en el marco de una investigación etnográfica, se apoyan en su construcción sobre los patrones de vida delimitados como posibles en cada contexto cultural:

Given their constructed nature and their dependence upon the cultural conventions and language usage, life narratives obviously reflect the prevailing theories about 'possible lives' that are part of one's culture. Indeed, one important way of characterizing a culture is by the narrative models it makes available for describing the course of a life (Bruner, 2004: 694).

Posteriormente a este análisis formalista, Propp siguió ahondando en el estudio de la literatura popular desde otras perspectivas. Su trabajo culminó con *Las raíces históricas del cuento* (1987), una monografía que, aparte de ampliar el espectro de los cuentos analizados al continente africano y americano, supone una tentativa de ir más allá de los textos literarios y conectarlos con sus contextos de producción socioculturalmente específicos. Concretamente, y partiendo de la premisa de que el modo de producción material condiciona las producciones culturales y sociales “espirituales” (Propp, 1987: 19), ubica el origen de los cuentos maravillosos en épocas precapitalistas, en los supuestos tiempos primitivos de las hordas y de los primeros estados organizados. Los cuentos populares derivarían de la reproducción, la transformación, así como la contestación de los mitos, las concepciones y las costumbres surgidas en aquellos tiempos remotos. Estas dos aproximaciones, que naturalmente contienen muchos elementos revisables y criticables (empezando por la premisa evolucionista, pasando por el determinismo del materialismo cultural y terminando con el supuesto carácter espiritual, intangible y popular, es decir no-culto, de la cultura), constituyen dos ejemplos clásicos de cómo se puede abordar la ficción narrativa desde la antropología. Pero no son las únicas aproximaciones posibles. Analizar la ficción narrativa como un modo específico de comunicación cultural permite muchas más posibilidades. Pero para eso primero necesitamos una concepción de la literatura que permita dar cuenta de ello. Porque si bien es cierto que, dada la densidad simbólica con que representan lo cultural (Geertz, 1973; Rings, 2006), los textos literarios como tales se merecen la atención que reciben, eso no es un motivo para desatender su naturaleza intrínsecamente comunicativa y ampliar el prisma para contemplar todo el complejo comunicativo en el que se insertan como elementos de mediación.

2.2.3. El proceso comunicativo por medio de la literatura

Tradicionalmente, tanto en las disciplinas dedicadas a ella como en el lenguaje común relacionado con su papel en la vida social, la comunicación por medio de la literatura se ha concebido como un proceso unidireccional y delimitado, consistente en la transmisión de un mensaje, presuntamente unívoco, que es formulado por un emisor en un contexto determinado y con una intención determinada, y que llega por canales establecidos hasta el receptor, quien se limita a asimilarlo en su univocidad y, si acaso, a rendirle culto por su grandeza, si el grado de elaboración formal lo justifica. Los elementos que mencionamos son constituyentes del modelo clásico de comunicación que, sin embargo, resulta insuficiente cuando se trata de aplicarlo a la

comunicación por medio de la literatura. Y no es porque los elementos de comunicación descritos no sean identificados correctamente: el error se ubica más bien en las características y roles que se les suponen. El autor, el texto y el receptor se comportan de formas mucho más complejas en el proceso comunicativo que los conecta.

2.2.3.1. El punto de partida del texto. La figura del autor y la teoría de la intertextualidad

No obstante, así las cosas, las disciplinas tradicionales dedicadas al estudio de la literatura han puesto durante siglos un énfasis desmesurado en la figura del autor: en las circunstancias sociohistóricas y personales que lo han llevado a decirnos lo que nos quería decir y en su genialidad a la hora de emplear los recursos lingüísticos de aquella forma tan original. Y, sobre todas las demás cosas, se han dedicado a dilucidar qué es exactamente lo que el autor quería decirnos, cuál era su intención comunicativa con respecto a su potencial público. Y no solamente los estudios literarios tradicionales, sino también la enseñanza de la literatura ha participado siempre en este “exorbitante privilegio concedido al punto de partida de la obra” (Barthes, 1987: 36). Basta con ojear el marco legal de la educación obligatoria en las distintas comunidades autónomas del Estado español para comprobar que, a día de hoy, la educación literaria (frente a otras asignaturas artísticas presentes en las etapas obligatorias, tales como la plástica, que vertebran los conocimientos a adquirir en una medida mucho mayor en torno a la actividad creativa del propio alumnado) sigue consistiendo fundamentalmente en una historia y un análisis teórico de la escritura literaria hecha por otros, por los grandes clásicos. La persistencia de reivindicaciones de una educación literaria que priorice la experiencia lectora, emocional, estética y afectiva, es prueba de que formarse literariamente sigue siendo sinónimo primordialmente de memorizar retahílas de nombres y títulos y la secuenciación histórica de los movimientos literarios en que aquellos se ubican. Ahora bien, esta concepción de la comunicación literaria se explica perfectamente por el contexto ideológico que envuelve el momento en que se origina. Tal y como señala Barthes (1987), esta atención excesiva y exclusiva dedicada al momento de la emisión se enraíza en las filologías del siglo XIX que, aparte de poner la literatura al servicio de los proyectos nacionalistas, beben de la ideología propia de su momento: la ideología capitalista. El encumbramiento de la figura del autor es resultado directo del pensamiento burgués que coloca al individuo en el foco de su atención y ubica en el mérito individual y el genio creador el interés de la literatura y la causa de su grandeza.

El autor es un personaje moderno, producido indudablemente por nuestra sociedad, en la medida en que ésta, al salir de la Edad Media y gracias al empirismo inglés, el racionalismo francés y la fe personal de la Reforma, descubre el prestigio del individuo [...] Es lógico, por lo tanto, que en materia de literatura sea el positivismo, resumen y resultado de la ideología capitalista, el que haya concedido la máxima importancia a la ‘persona’ del autor. [...] La imagen de la literatura [...] tiene su centro, tiránicamente, en el autor, su persona, su historia, sus gestos, sus pasiones (Barthes, 1987: 66).

Sin embargo, tal y como señala el semiólogo, “en cuanto un hecho pasa a ser relatado [...] se produce una ruptura, la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte. Comienza la escritura” (Barthes, 1987: 65-66). La famosa metáfora barthesiana de la muerte del autor hace referencia a que, en el momento en que el texto es puesto en circulación, su significado deja de pertenecerle únicamente al autor.

Posteriormente a los positivismos decimonónicos, algunas corrientes interpretativas logran desplazar el centro de gravedad desde el autor hacia otros elementos del proceso comunicativo literario. El formalismo ruso, en particular, refocaliza la atención hacia el código y su relación constitutiva con el mensaje. El texto literario pasa a concebirse como un todo autónomo y cerrado cuya comprensión no requiere de datos biográficos, contextuales ni intencionales acerca del autor: tan solo requiere de conocimiento, esfuerzo y paciencia suficientes por parte del lector para descubrir el significado, que es inmanente. No obstante, esta concepción monolítica de la obra y de su significado será duramente criticada por Bajtín:

En lo que se refiere a la estilística, hay que decir que ha sido totalmente sorda al diálogo. Concebía ésta la obra literaria como un todo cerrado y autónomo, cuyos elementos constituían un sistema cerrado, que no suponía nada fuera de sí mismo, ningún otro enunciado [...] La obra en su conjunto, sea cual sea desde el punto de vista estilístico, es un monólogo autosuficiente y cerrado del autor, que, fuera de su marco, no presupone más que un oyente pasivo (Bajtín, 1989: 91).

El teórico ruso acuñará el concepto de polifonía (o heteroglosia) para referirse a que un texto literario es capaz de albergar una variedad de voces que expresan cosmovisiones diferentes e incluso contrapuestas, pudiendo desprender significados múltiples y diversos. La naturaleza polifónica del texto se debe a que no es un elemento aislado, sino que se inserta en un diálogo con otros textos y discursos, a los que reacciona retomándolos o reaccionando en contra de ellos.

Significativamente, esta línea desarrollada por Bajtín (que no se conoció en Occidente hasta después de su muerte en 1975) tiene su paralelo en el grupo de teóricos literarios, filósofos y semiólogos concentrados en torno a la revista francesa *Tel Quel*, que entre los años 60 y 80 del mismo siglo elaboran una teorización muy similar, según la cual:

El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: es una escritura-réplica (función o negación) de otro (de los otros) texto (s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico el autor vive en la historia, y la sociedad se escribe en el texto (Kristeva, 1981: 235).

Es decir, la literatura empieza a ser concebida como un acto de comunicación relacionado no solamente con la biografía del autor y su propia posición social, sino también con el universo discursivo en el que se produce - el denominado intertexto: “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1981: 190). En el trabajo del ya mencionado semiólogo Barthes, también miembro de este colectivo, podemos leer planteamientos similares:

Un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura (Barthes, 1987: 69).

Pero, además, estas ideas no solamente son aplicables a los textos literarios, sino que “el dialogismo es inherente al propio lenguaje” (Kristeva, 1981: 194). En realidad, todo enunciado es intrínsecamente dialógico, en la medida en que responde a algo que ha sido dicho previamente - y también en la medida en que se dirige a un receptor en quien busca suscitar una respuesta: “all utterances are dialogic, their meaning and logic dependent upon what has previously been said and on how they will be received by others” (Allen, 2000: 19). Significativamente, estas propuestas teóricas mismas constituyen una respuesta a las condiciones sociohistóricas en las que se desarrollan: mientras que la polifonía bajtiniana es una reacción en contra de la rigidez

monológica y doctrinaria de las políticas culturales de la Rusia posrevolucionaria, la lucha de los posestructuralistas franceses va dirigida en contra de la ideología burguesa que propugna la unidad y la autonomía de la conciencia individual y del texto como su manifestación (Allen, 2000). Sin embargo, ambas vienen a concluir y dejar definitivamente claro que toda expresión, incluida la literaria, es dialógica por definición, que todo texto se relaciona con otros textos existentes y con los discursos que coexisten en la vida social con los que se alinea (que reproduce y reinterpreta) o a los que se enfrenta. La propuesta de enfocar las relaciones que se establecen entre el texto literario (y no solamente) y su entorno discursivo se ha demostrado como muy fructífera desde entonces: podemos encontrarla por ejemplo en la base de los estudios culturales, un campo de investigación que experimentó un auge muy notable en los años 80-90 del siglo pasado y que se basa en “fusionar la noción filológica y estética de ‘texto’ con el concepto de ‘representación’ proveniente de los estudios de los medios de comunicación y la teorización antropológica y sociológica en torno a la ‘cultura’” (Dietz, 2012: 63).

De modo que lo que consiguen los teóricos de la intertextualidad es instalar una noción de texto literario (y no solamente) no como una cosa aislada, sino situada: se ubica en un sistema, en un contexto de significados (sin que esta ubicación determine un significado único, sin que con ello quede abolida la radical plurisignificatividad del signo). En otras palabras, el proceso comunicativo delimitado y unidireccional, tal y como lo hemos visto al inicio de este apartado, queda abierto en una dirección, ya que queda disuelta la solidez de un extremo que lo cerraba: su punto de partida, la figura del autor. Y es que el autor, antes de ser autor y en el momento de serlo, es también un lector de muchos textos y receptor y reproductor de muchos discursos previos, los cuales confluyen, aunque transformados, en su acto de expresión. Pero aún queda por disolver el otro extremo artificial: el punto de llegada, es decir, la figura del lector.

2.2.3.2. El punto de llegada del texto

Los teóricos de la intertextualidad hacen un primer guiño hacia el reconocimiento del receptor como un agente clave en el proceso comunicativo literario. Todos asumen que cuando un hecho pasa a ser relatado, “la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte” (Barthes, 1987: 65-66) y el texto, una vez escrito, queda fosilizado como “una suma de presencias y de vacíos [que] implícitamente reclaman al lector para que con su mente contribuya al éxito de la operación” (Villanueva, 2006: 36), la operación de la construcción de significado. El texto no puede cobrar entidad si no se reescribe en la mente del lector. De modo que, para que el texto resucite, el lector y la lectura son imprescindibles. Pero, además, este lector deja de ser concebido como receptor pasivo, tal y como se le había imaginado tradicionalmente. La lectura ya no se piensa como algo que nos ocurre, sino como algo que hacemos. No es una recepción pasiva, sino “una participación agresiva, una activa apropiación del otro” (Kristeva 1981: 236). El lector, para poder insuflarle vida a la piel muerta que dejó el autor, tiene que prestarle un poco de sí mismo.

‘El texto, el texto solo’, nos dicen, pero el texto solo es algo que no existe: en esa novela, en ese relato, en ese poema que estoy leyendo hay, de manera inmediata, un suplemento de sentido del que ni el diccionario ni la gramática pueden dar cuenta (Barthes, 1987: 37).

Por esta razón, defiende el francés, deberíamos dejar de preocuparnos tanto por lo que haya querido decir el autor y atender un poco más a lo que entiende aquél que devuelve su fruto a la

vida, aunque el significado que construya a partir del texto sea divergente con respecto a la intención del escritor.

El autor está considerado como eterno propietario de su obra, y nosotros, los lectores, como simples usufructuarios: esta economía implica evidentemente un tema de autoridad: el autor, según se piensa, tiene derechos sobre el lector, lo obliga a captar un determinado sentido de la obra, y este sentido, naturalmente, es el bueno, el verdadero. De ahí procede una moral crítica del recto sentido (y de su correspondiente pecado, el contrasentido): lo que se trata de establecer es siempre lo que el autor ha querido decir, y en ningún caso lo que el lector entiende (Barthes, 1987: 36).

Los desarrollos sucesivos de la teoría intertextual plantearán algunas hipótesis tentativas sobre la naturaleza del proceso de desciframiento del texto y sobre el papel que desempeña el lector en ese proceso. Genette, por ejemplo, concluirá que la tarea del lector consiste en identificar el intertexto, es decir, reinsertar el texto dentro del sistema literario y discursivo que es externo a él pero que se reescribe en su interior (Allen, 2000). Riffaterre, por su parte, planteará que descodificar un texto equivale a restablecer la relación que vincula los distintos elementos de los que se compone, de tal forma que encajen todos en un sentido coherente. Pero esta tarea implica decidir entre los múltiples significados que puede adoptar cada uno de los signos, y para eso también es necesario conocer el intertexto (Ibíd.). Ambos estudiosos se basan, pues, en la existencia de un intertexto fijo y en la suposición de que el lector puede descubrirlo en su totalidad, si es capaz de identificar las claves presentes en el texto mismo. No obstante, lo que plantean significa que comprender un texto es sinónimo de actualizar las relaciones intertextuales que tenía en mente el autor en el momento de la escritura. Esta idea, paradójicamente, vuelve a ser contraria a la reivindicación barthesiana de la bifurcación de sentidos, ya que supone la existencia de una única interpretación correcta, que es la que emana del autor. Ahora bien, si regresamos sobre los planteamientos iniciales de Barthes, tampoco resultan satisfactorios. Y es que para el francés, el lector es “un hombre sin historia, sin biografía, sin psicología; él es tan sólo ese alguien que mantiene reunidas en un mismo campo todas las huellas que constituyen el escrito” (Barthes, 1987: 71) Pero los lectores provienen de contextos muy distintos, traen bagajes intelectuales y artísticos muy diversos y sus experiencias de lectura son totalmente singulares.

De modo que la reivindicación que hace Barthes del papel del lector es un primer paso y un paso importante; pero sigue siendo incompleto. Los teóricos de la intertextualidad abren campo a la exploración de la figura del lector, pero su concepción de él es aún insuficiente, dado que no se plantean la complejidad que atañe a ese elemento del proceso comunicativo literario. De la misma manera en que se había conseguido situar el texto, se necesita situar al lector. Y aquí entra en escena la estética de la recepción.

2.2.3.3. El lector y la estética de la recepción

En los años sesenta surge otra corriente que revoluciona la teoría de la literatura: la estética de la recepción. Siguiendo la línea de las críticas al formalismo, a la hegemonía de la figura del autor y a las carencias de los enfoques inmanentistas, los teóricos literarios de la Escuela de Constanza dirigen su atención al proceso lector (simultáneamente a su trabajo, en la tradición anglosajona surgen planteamientos similares que se agrupan bajo el concepto de teoría de las respuestas lectoras). Por supuesto, la conciencia de la importancia del lector en la construcción del

significado de una obra literaria había existido previamente (Rosenblatt, 2002). Pero no es hasta esa fecha cuando se convierte en objeto de una teorización sistemática (Fluck, 2009), provocando un cambio de paradigma en los estudios sobre la literatura, al postular que el significado de un texto no existe fuera del acto de lectura y que, por tanto, el elemento de la comunicación que juega el rol decisivo en la construcción de significado es el lector.

El punto de partida de la estética de la recepción es, pues, el hecho de que el texto necesita al lector para adquirir significado. Ningún texto puede determinar su propio significado de forma absoluta: por muchas claves interpretativas que trate de ofrecer y por mucho esfuerzo que dediquemos a identificarlas, el texto está lleno de vacíos que el lector tiene que rellenar: “Every text consists of segments that are determinate, and of blanks between them that are indeterminate. In order to establish consistency between these segments, the reader has to become active in providing links for that which is missing” (Fluck, 2009: 370). En su estudio clásico sobre el acto de lectura, Iser (1978) señala que es precisamente en eso en lo que consiste el proceso de construcción de significado: en el acto de convertir las ausencias del texto en presencias. En el transcurso de este ejercicio, además, los signos adoptan significados múltiples más allá de sus significado literal, desencadenando la expansión semiótica, la cual que puede ser vivida por el lector como una experiencia gratificante y dejar huella en su memoria.

Pero los significados que puede adoptar cada signo dependen para su actualización, para su existencia, de que se los atribuya un lector concreto en un acto de lectura concreto. Y los significados que será capaz de atribuir cada lector dependerán de su experiencia y sus conocimientos previos, tanto literarios, como discursivos en general y vitales: “en el texto sólo percibimos los elementos del mismo que tienen que ver con nuestras experiencias [vitales o lectoras] previas” (Mendoza, 2003: 27). De modo que en la obra puede haber presentes alusiones a otros discursos que el lector no perciba: en ese caso seguirán latentes y no participarán en el significado finalmente construido. Por otro lado, en el proceso de lectura, por asociación con aquello que está siendo leído, en la mente del lector pueden brotar ideas, imágenes y símbolos que vengan determinados por su particular contexto sociohistórico o su experiencia vital singular y que no hayan sido conocidos por el autor en el momento de la escritura o no hayan sido tenidos en cuenta. Todos estos elementos, tanto las presencias como las ausencias en las asociaciones activadas en la mente del lector, son los que determinarán el significado que este construya a partir de las presencias y las ausencias del texto. Y esto conlleva una implicación fundamental: “readers come from numerous backgrounds and have numerous reading experiences [...] We cannot, therefore, refer to the presupposition of readers as if it were a singular, or predictable phenomenon (Allen, 2000: 132). Es decir, lejos de considerar al lector como un “hombre sin historia” (Barthes, 1987: 71), lo que debemos hacer es precisamente tomar conciencia de que “la recepción literaria es una actividad personal que está encauzada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo receptor” (Mendoza, 2003: 21). Por esa razón es tan necesario ubicar al lector, igual que al autor y el texto, en sus coordenadas espacio-temporales y reconocer las especificidades históricas, sociales, ideológicas, incluso individuales de los actos de lectura y de los significados que en ellos se construyen.

De lo que acabamos de decir se deriva, pues, que el significado de una obra es percibido de modos distintos en diferentes momentos, en diferentes lugares, por diferentes lectores y hasta por los

mismos lectores que retoman el mismo texto en ocasiones diferentes. Esto implica la total probabilidad de que el significado construido en un proceso de lectura sea en cierto grado diferente de la intención comunicativa del autor. Para entender una obra literaria exactamente en la línea que ha previsto el autor, el lector debería conocer el conjunto de discursos culturales que conocía el autor en el momento de la escritura y que inevitablemente quedaron plasmadas en su obra: debería conocer el denominado intertexto discursivo (Mendoza, 2003) del texto. Pero, por lo común, las referencias culturales del lector se distinguen, en mayor o menor medida, de las del escritor: el denominado intertexto lector no coincide con el intertexto discursivo. De esto se desprende que la intención del autor puede variar considerablemente de la interpretación que le dé el lector: de hecho, en el caso de las obras literarias clásicas, que se caracterizan por la perdurabilidad de su circulación, podemos observar que su interpretación -incluso la oficial, la canónica- va transformándose a lo largo de la historia. Dicho de otra manera, “las intenciones del autor nunca agotan el significado de una obra literaria” (Mendoza, 2003: 23).

La estética de la recepción reivindica que, en la comunicación por medio de la literatura, el lector es un productor de significado igual o más que el autor. Esta corriente plantea que las modificaciones que el lector introduce son naturales y positivas, aunque diverjan de la intención originaria de la obra. Por tanto, afirma que los lectores no merecen menos que los escritores que se los sitúe y que no se enjuicien sus interpretaciones sin que se atienda a sus coordenadas históricas, geográficas, socio-económicas y culturales, etc.

Ahora bien, las divergencias no solamente existen entre el emisor y el receptor, sino también entre los diferentes receptores. Incluso dentro de una misma sociedad y en las mismas coordenadas temporales existe cierto grado de diversidad en cuanto a los referentes culturales que poseen sus miembros. Dada esta heterogeneidad y también las particulares trayectorias vitales de los individuos, el mencionado intertexto lector es por defecto personal y, por tanto, puede provocar que una misma obra suscite reflexiones singulares y ofrezca sugerencias y perspectivas inéditas, algunas de las cuales nunca habrían podido ser previstas por el autor ni por otros lectores. Pero, además, dada la continua transformación de nuestros conocimientos y nuestras experiencias, el intertexto lector puede ser distinto en cada acto de lectura, pudiendo provocar con ello que incluso cada relectura tendrá como resultado un significado distinto a otras lecturas previas: distinto en un grado mayor o menor, pero difícilmente igual del todo.

Las respuestas hacia los textos literarios son plurales y, podríamos decir, casi infinitas. Varían de acuerdo a nuestra edad, a nuestra historia, a nuestra cultura, a nuestras experiencias previas, al momento y lugar en el que estamos leyendo, al modo y las personas con las que lo hacemos (Fittipaldi, 2012: 72).

Evidentemente, resaltar la idiosincrasia de cada lectura no significa negar que también hay elementos compartidos entre ellas. En términos generales, en la medida en que los seres humanos viven en sociedad, comparten con otros una gran cantidad de referentes culturales. Un diseño curricular centralizado que delimita los contenidos para ser impartidos en los centros educativos del mismo territorio, la amplia presencia de la cultura pop, del cine y del discurso mediático (véase Fittipaldi, 2012) o el hecho de pertenecer a una generación son algunos ejemplos de elementos que contribuyen a la existencia de lo que Fish (1980) denominó comunidades interpretativas, refiriéndose con ello a que los elementos contextuales ejercen influencias sobre los procesos interpretativos realizados por sujetos pertenecientes al mismo contexto. En otras palabras, “las interpretaciones de un texto no son estrictamente individuales sino producto de

estrategias y prácticas compartidas, de situaciones, propósitos y objetivos previos a la interpretación” (Mata, 2014: 118). De todas maneras, afirmar la existencia de patrones interpretativos condicionados por los cauces de la comunicación cultural no niega la heterogeneidad interpretativa existente, más bien al contrario. Y es que diferentes cauces comunicativos revierten en diferentes comunidades de interpretación y, por tanto, en interpretaciones diferentes.

2.2.3.4. Hacia una etnografía de la lectura

La contribución de la estética de la recepción consiste, pues, en volver la mirada hacia el último eslabón del proceso comunicativo literario que faltaba por incluir en la exploración de dicho proceso: el receptor. Prestarle a esta figura una atención detenida permite apreciar la diversidad que la caracteriza, así como enfocar de forma crítica el lugar social que se le otorga. Pero incluir esta perspectiva en los estudios literarios tiene también otras implicaciones, implicaciones disciplinares: supone un acercamiento significativo entre dichos estudios y la antropología. Esta última, tras el giro hermenéutico geertziano, estaba lista para dar un paso más allá de los análisis clásicos de las producciones de ficción y formular preguntas nuevas, en particular: ¿cuál es la función social de la literatura? ¿Cuáles son los motivos que mueven a los sujetos a interesarse por ella y a acudir a ella? Fluck (2009) señala que dichas preguntas están presentes en la base tanto de la estética de la recepción como de la nueva antropología de la literatura interpretativa que se forja en los años 70, pudiendo afirmarse que ambas forman parte de un mismo proyecto. La retroalimentación entre ambas está clara y la corrobora el hecho de que quien suele ser señalado como uno de los fundadores de la antropología de la literatura tal y como la conocemos hoy es precisamente Iser, aunque sea Geertz quien se considere como su máximo exponente (Markowski, 2012). Por otro lado, hay otro aspecto que también queda claro a partir de ese momento, y es que dichos interrogantes ya no pueden abordarse partiendo exclusivamente desde el texto literario: no queda sino acudir a las experiencias de los lectores y a la manera en que estas se manifiestan a través de sus propios discursos:

We can characterize the structure of the transfer that constitutes aesthetic experience, but we cannot come up with a ready-made formula to describe its content or psychic function. The whole point about aesthetic experience is that it goes beyond such formulas and ‘individuates’ them in entirely unpredictable ways. The problem is, however, that we have no direct access to that which is added in transfer. Strictly speaking, aesthetic experience is untranslatable. The only ‘document’ we have is the reader’s or interpreter’s redescription of the aesthetic object which has functioned as host (Fluck, 2009: 383).

Y para ello, naturalmente, va a resultar especialmente adecuado el método etnográfico. Surge de este modo la etnografía de la lectura como una línea de investigación antropológica que, si bien no cuenta con estudios muy numerosos, sí mantiene una presencia relativamente continuada en el panorama actual y ejerce fructíferas influencias interdisciplinares, en particular en la didáctica de la literatura (tal y como veremos más adelante). Entre los principales representantes de la etnografía de la lectura hemos de mencionar a Petit (1999, 2001, 2009, 2012), quien desarrolló una sólida trayectoria en torno a este eje temático, explorando por medio del método etnográfico el papel que juega la lectura literaria en situaciones de dificultad, de privación, de crisis, incluso de experiencias traumáticas, como herramienta de elaboración simbólica de la experiencia, de resiliencia, de resistencia, de construcción y de reconstrucción de la identidad personal. Por otro

lado, García Canclini, Gerber, López, Nivón, Pérez, Pinochet y Winocur (2015) son autores de una monografía que indaga de forma cualitativa en la diversidad de las maneras de leer de los jóvenes en la actualidad, los momentos que eligen para hacerlo y las motivaciones que los llevan a ello, tomando en consideración el papel de los nuevos soportes propiciados por las tecnologías de la información. Otra monografía similar fue dirigida por Cruces (2017): sus colaboradores también documentan las nuevas maneras de leer, que aparecen a causa de los cambios culturales y tecnológicos, y que se suman a la tradicional lectura individual y silenciosa, transformando el panorama actual de las prácticas lectoras. De acuerdo con la apertura antropológica de la perspectiva sobre la lectura, estos investigadores no descuidan tampoco los contextos emergentes de producción, circulación e interpretación de significados asociados a fenómenos tales como los blogueros y los booktubers, así como algunos formatos de lectura colectiva. Significativamente, desde otras disciplinas, tales como la sociología de la lectura, la historia de la lectura o la filosofía de la educación, también se han desarrollado enfoques similares (hemos localizado incluso incursiones interdisciplinarias explícitas y decididas en la antropología de la lectura, como en Larrosa, 1996). A modo de ejemplo, en Cavallo y Chartier (1997), encontramos ideas tan sugerentes como el establecimiento de un nuevo orden de la lectura, dominado por los principios de autodeterminación, automotivación y ludismo; las continuidades entre la cultura escrita y la cultura audiovisual; o también el imperativo de tomar en cuenta la diversidad mundial a la hora de hacer afirmaciones generalistas sobre las prácticas lectoras.

Evidentemente, las posibilidades de investigación que se abren gracias al enriquecimiento mutuo entre la antropología y la estética de la recepción son mucho más amplias que las que ya se han realizado y que hemos esbozado hasta aquí. Pero consideramos que estas posibilidades pueden apreciarse mejor si primero sintetizamos el concepto de comunicación por medio de la literatura que se puede construir a partir de las aportaciones de los enfoques que hemos presentado.

2.2.4. La literatura en un complejo comunicativo

El giro hacia el receptor, unido a las aportaciones de la teoría de la intertextualidad, permite atar los cabos que faltaban para poder contemplar en toda su amplitud y complejidad el proceso comunicativo mediado por la literatura. Como decíamos, los teóricos de la intertextualidad habían mostrado hasta qué punto el autor no podía ser considerado un creador autónomo de un ‘universo’ literario igualmente autónomo. Lejos de allí, el autor es un sujeto social, atravesado por los múltiples y contradictorios discursos en cuyo cruce se desenvuelve su vida y a cuya amalgama se dispone a añadir una capa más, lanzando un mensaje en cuyo seno dichos discursos se encuentran. Ahora bien, lo que nos permiten ver los estudios sobre la recepción es que este mensaje no se desplaza a través del tiempo y espacio de forma monolítica, sino que su significado es reconstruido y reinterpretado sobre la base de los particulares entrecruzamientos discursivos propios del contexto de la recepción. Y la idiosincrasia que caracteriza cada acto de lectura tiene una implicación fundamental: provoca que los significados, a pesar de que construyan a partir de un mismo texto, puedan multiplicarse potencialmente hasta el infinito: “la escritura canaliza, la lectura disemina” (Barthes, 1987: 37). Por otro lado, el mensaje lanzado por un emisor tampoco pretende ser una respuesta definitiva y autosuficiente, sino que se dirige a otros sujetos con la intención de suscitar reacciones y respuestas nuevas. Y, efectivamente, con mucha mayor

frecuencia de lo que estamos acostumbrados a reconocer, los lectores no se limitan a leer y callar. También responden, produciendo discursos propios en respuesta a lo recibido, que pueden guardar para sí, pero también compartir con otros, en contextos que van desde lo más íntimo, inmediato y familiar (como expresiones de interés, de admiración o de aburrimiento formuladas en voz alta de manera informal y espontánea, o como las recomendaciones y ‘anti-recomendaciones’ que hacen a las personas de su entorno), pasando por actos de comunicación semipúblicos (como en clubes de lectura) y públicos (como las conferencias), hasta producir incluso nuevos textos escritos de amplia circulación, ya sean literarios (reescrituras, obras nuevas) o no (críticas, reseñas, etc.), sumando así nuevos mensajes al conjunto de los que ya estaban en circulación previamente, y que también podrán formar parte de los entornos discursivos sobre los que se construyan interpretaciones futuras.

A la luz de estos planteamientos, el modelo tradicional de comunicación social por medio de la literatura que venimos criticando resulta profundamente sesgado y desvirtuado, tanto por ser artificialmente acotado como por atribuir la capacidad de producir significado solamente a algunos agentes y negándosela a otros. No obstante, según estamos viendo, dicho proceso comunicativo empieza mucho antes del autor y no cesa en el lector. De modo que la línea comunicativa se alarga y se convierte en una cadena: hay discursos que preexisten al autor y que confluyen en el texto literario, el cual confluye con otros discursos en la interpretación realizada por el lector, el cual a su vez emite nuevos discursos, pudiendo convertirse en autor de nuevos textos literarios, etc. Además, la producción de significado es realizada en numerosos momentos de ese proceso y por todos los agentes que intervienen en él, y no se concentra únicamente en ese centro de gravedad artificial que es el autor. Por otro lado, la línea no solamente se alarga en dirección lineal, sino que también se ramifica y bifurca, ya que tanto en la escritura como en la interpretación confluyen muchos discursos paralelos y muchas propuestas de sentido. De modo que, más que un modelo mecánico, unidireccional y delimitado de transmisión de mensaje de un emisor a un receptor, el proceso de comunicación por medio de la literatura -igual que, en realidad, toda comunicación cultural- es una complejísima red de actos de producción de significado, que están interconectados, convergiendo unas veces y divergiendo otras. En este entramado, el texto literario no es más que un elemento mediador y el autor no es sino uno de los múltiples agentes involucrados en la producción de significados.

¿Cuáles son los otros elementos mediadores y los otros agentes? Para responder a esta pregunta, por un lado hay que recordar, tal y como venimos advirtiendo, que la literatura, al igual que otros productos artísticos, no es un objeto neutro y aislado del resto de la vida social. Pero, además de ello, hay que tomar en cuenta que la lectura, al igual que la recepción del arte en general, tampoco es una práctica neutra y aislada del resto de relaciones y acciones sociales. La recepción artística es una práctica social que se ubica en un contexto formado por unas relaciones sociales y materiales. Veamos cómo lo plantea un antropólogo en relación con el arte en general:

Un cuadro de Picasso es mucho más que unas manchas de pintura emergiendo del genio creativo. Está conectado por todas partes, holísticamente, a la vida real de una infinidad de personas. Para empezar él mismo, naturalmente, con su biografía social, incluyendo a quienes le enseñaron las reglas de su práctica; quienes hacen posible con leyes, edificios y organigramas, la conservación y eventual circulación de su obra; quienes lo aprecian incluyéndolo en los libros de texto escolares, quienes imprimen sus reproducciones para la oficina de ventas del museo... y un largo etcétera de agentes e instituciones relacionados que componen un tejido enorme, al menos tan intrigante como la tela pintada. Ése es el tejido increíblemente complejo de

seres humanos que, con sus acciones, hacen a esa tela pintada ser lo que es. Mediante un recorte podemos limitar nuestra mirada a la tela pintada, abstrayendo el producto artístico de todas sus relaciones contextuales. Pero hemos de reconocer que si así lo hacemos, lo hacemos por preferencia personal, poniendo en juego una regla cultural más que consiste en reducir el concepto general de cultura a su expresión de arte puro, carente de contexto (Díaz de Rada, 2010: 114-115).

La comunicación por medio de la literatura es una práctica cultural como cualquier otra. Como tal, por un lado, posee una importante dimensión de materialidad cultural: piénsese no solamente en la especificidad cultural de los soportes físicos de la literatura, sino también y sobre todo en la materialidad de sus formas de producción y distribución (la escritura, la promoción y la distribución literarias poseen actualmente una dimensión fundamental de actividad económica, moldeada por las dimensiones y el peso de las lógicas de la industria editorial). Y, por otro lado, está envuelta en una maraña de relaciones discursivas (aparte de la literatura en sí, se produce un amplísimo metadiscurso social *sobre* ella, de carácter genérico y también específico: académico, comercial, etc.) y relaciones sociales, cuya trascendencia se vuelve tanto más significativa cuanto más reconocemos que los sujetos no solamente acuden a la literatura, sino que la utilizan como medio para una multitud de otros fines: no solo los ya esbozados fines comerciales, sino también fines identitarios, políticos, sociales, educativos, etc.

Todos estos elementos y todas estas relaciones contribuyen a encauzar la producción, la circulación, la interpretación de los significados en el proceso comunicativo por medio de la literatura. Para ejemplificar la influencia de los fines comerciales, mencionemos cómo las acciones promotoras de las editoriales orientan los gustos y las preferencias lectoras (Mata, 2013) y afectan a las formas en que son interpretados los textos concretos (Burwell, 2007). Para observar la trascendencia que puede adquirir el hecho de que se supedita la literatura a los fines de construcción identitaria, no hay que irse muy lejos tampoco: la forma en que se entiende y estudia la literatura hasta el día de hoy, organizada en dominios delimitados en función de criterios nacionales ('literatura castellana', etc.), tiene origen en las filologías decimonónicas de corte nacionalista, que parcelaron y reinterpretaron toda la tradición literaria pasada en esa clave, para erigirla en un símbolo más de las identidades que se estaban forjando en aquel momento como soporte ideológico de los Estados-nación (Mendoza, 1994), al igual que ocurrió con el patrimonio cultural en general (Prats, 1997). Otro ejemplo más reciente de usos de la literatura para la construcción identitaria es la reivindicación de la escritura de grupos sociales marginados (mujeres, grupos racializados, grupos étnicos, comunidades migrantes, etc.), como estrategia de visibilización y de reajuste de desequilibrios de poder; es decir, en este caso lo identitario se mezcla con lo político (Miampika, 2007). Obviamente, los usos políticos de la literatura no se circunscriben únicamente a las luchas identitarias. A lo largo de toda la historia podemos encontrar acciones realizadas por los agentes de regímenes autoritarios, dirigidas a orientar e incluso censurar la producción artística para controlar los significados en circulación y que podrían amenazar la solidez del régimen político e ideológico vigente. Y, por supuesto, también está la otra cara de la moneda de la instrumentalización política de la literatura, que consiste en utilizarla para lanzar desde posiciones subalternas mensajes de disidencia y denuncia, así como propuestas de unos escenarios más igualitarios y más deseables desde el punto de vista de la justicia social. En muchas ocasiones, naturalmente, los fines políticos, identitarios y sociales se mezclan en amalgamas enormemente complejas (contando además con un trasvase correspondiente en el ámbito educativo). Sirva como ejemplo la problemática racial en el

escenario poscolonial actual. Pues bien, en Gilroy (2006) podemos encontrar la idea de que es por medio del arte cómo esta problemática puede abordarse de forma eficaz:

These peculiar circumstances give artists a special mission. The psychological and emotional dispositions and political environment that are at stake here are distinctive. It means that artists can't just sort of seek to give this rejected or unwanted consciousness of the past back. You can't just fantasize about pumping the bad ideas out of people's heads and pumping in good ideas instead. This environment requires an anti-racist creativity, which is bound to certain arguments about pedagogy and curriculum and role of education and breaking the cycle of guilt and denial and ignorance, but are not reducible to that alone. I think artists have a special role to play here. That role works best when their art isn't able to separate itself from the tempo of political struggles that are articulated from within the communities concerned. I suppose this form of artistic intervention is a politics of art. It may perhaps also be a politics of culture (Gilroy, 2006: 4).

Promover la producción de un arte específico y confiar esta producción a agentes específicos es pues una de las maneras en que los usos políticos, identitarios, sociales y también educativos de la literatura afectan al entramado de la comunicación en el que esta se inserta. Pero también hay otras: existen numerosas iniciativas que en vez de producir literatura específica utilizan aquella ya existente; pero eso no quiere decir que esta literatura permanezca ajena a sus objetivos. Al contrario: dichos objetivos actúan como un filtro interpretativo que tamiza la manera en que esta literatura es leída. De modo que las intenciones con las que parten las diversas iniciativas que motivan e impulsan la producción y la lectura literarias para los más distintos objetivos también afectan al proceso comunicativo, dado que los agentes, instituciones, infraestructuras y discursos que incluyen actúan también como elementos mediadores, sumándose al propio texto literario y al entorno discursivo más amplio, e interactuando con ellos en el proceso de construcción de significados.

2.2.5. La recepción y las relaciones de poder

Las conclusiones de la estética de la recepción son sumamente significativas para una aproximación antropológica al fenómeno literario, entre otras razones, porque hablar de diversidad de interpretaciones implica hablar de asimetrías de poder. La asimetría más notoria ya la hemos abordado: es aquella que se establece entre el emisor y el receptor de un texto literario y que considera como desviaciones las aportaciones del receptor distintas a la supuesta intención comunicativa del emisor. Sin embargo, frente a esta asunción generalizada, García Canclini (2001) nos dice que:

[Los] desencuentros entre emisores y receptores del arte no deben ser vistos como desviaciones o incomprensiones de los segundos con respecto de un supuesto sentido verdadero de las obras. [...] Las obras no contienen significados fijos, establecidos de una vez y para siempre. Diferentes estructuras del campo artístico, y a veces de sus vínculos con la sociedad, engendran interpretaciones diversas de las mismas obras. El carácter abierto de las piezas artísticas y los textos literarios modernos los vuelve particularmente disponibles a que en el proceso de comunicación los vacíos, los lugares virtuales, se ocupen de elementos imprevistos. Pero esto es una propiedad de todas las manifestaciones culturales, solo más evidente en las denominadas artísticas (García Canclini, 2001: 149).

Pero las asimetrías no se agotan allí: también se establecen entre los significados producidos por distintos receptores. Existe otra idea ampliamente asumida que consiste en que las interpretaciones de determinadas personas son más correctas que otras. Aunque, en realidad, se trata de una extensión del supuesto anterior, la jerarquía entre la emisión y la recepción, dado que

por lo general las interpretaciones privilegiadas son aquellas realizadas por personas expertas o al menos personas cultas, a quienes su conocimiento del sistema literario, artístico y cultural permite permanecer más fieles al supuesto significado originario que buscaba comunicar el autor. Otras interpretaciones menos eruditas, que se construyen sobre otras referencias culturales o en las que quizás predomina el intertexto personal vital por encima del intertexto lector, son tachadas de incorrectas, incluso si son totalmente coherentes en relación con los elementos que aporta el propio texto. De modo que existen unas interpretaciones que gozan de aceptación mientras que otras son denostadas; y la decisión de cuáles serán cuáles está en manos de determinados sujetos y grupos, que son los que ostentan el privilegio de estipular los criterios que determinarán una interpretación adecuada.

Pues bien, una de las aportaciones fundamentales de la estética de la recepción consiste precisamente en deconstruir estas asunciones, en “cuestiona[r] que existan interpretaciones únicas o correctas, como tampoco falsas de los textos literarios” (García Canclini, 2001: 149) y en desafiar el “componente autoritario” (Ibíd.) presente en la voluntad de hacer coincidir plenamente las interpretaciones de los receptores con el sentido propuesto por el emisor. Esta corriente pone en tela de juicio la suposición misma de que un texto pueda poseer un significado unívoco y también de que exista una autoridad con un derecho privilegiado a estipular cuál es ese significado; independientemente de que sea el autor o un crítico literario quien usurpe el monopolio sobre su estipulación. Frente a ello, la estética de la recepción reivindica que las interpretaciones divergentes son totalmente naturales e incluso necesarias. Es más, precisamente el hecho de que los significados producidos en la recepción diverjan de los significados producidos en la emisión, y también entre sí, es lo que permite que la comunicación artística en general y la literaria en particular sigan fluyendo: “no habría propiamente literatura ni arte si solo existieran conjuntos de textos y obras repitiéndose en un monólogo interminable” (García Canclini, 2001: 150).

Ahora bien, esto no equivale a aceptar automáticamente como válidas y correctas todas las interpretaciones posibles. Lo que sí supone es indagar en la manera en que se relacionan “las operaciones de definición y control de las interpretaciones con las posiciones y estrategias sociales de los agentes” (García Canclini, 2001: 150). De modo que la asimetría que analiza la estética de la recepción especialmente en la relación entre el texto y el lector debe ser aplicada al resto de las relaciones sociales que se establecen en la comunicación por medio de la literatura. Una antropología que se proponga abordar los fenómenos del arte y la ficción no debería permitirse pasar por alto estos aspectos: “el conflicto por la consagración de la lectura legítima debe ser incluido en el análisis” (García Canclini, 2001: 151). Además, en sociedades autodenominadas democráticas, este aspecto cobra un matiz particular que tampoco debería escapar a la mirada antropológica, dado que, si bien ideológicamente la “democracia es pluralidad cultural, polisemia interpretativa” (García Canclini, 2001: 154), eso no impide que en el plano fáctico se articulen mecanismos de mediación en la comunicación literaria que presenten elementos autoritarios e intentos de control de significados.

3. OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El título de esta tesis doctoral reza claramente que nuestro foco de atención lo constituye la literatura (y la lectura). Sin embargo, por lo que acabamos de explicar, queda claro que no abordamos la literatura desde una perspectiva filológica, sino como un modo específico de comunicación cultural, que participa como elemento mediador en la construcción de significados culturales y en la acción social. Por otra parte, de la construcción de significados y de acción social nos interesa un aspecto concreto: la gestión de la diversidad. El objeto teórico de esta tesis doctoral se ubica, pues, en la intersección de todos estos elementos: es la gestión de la diversidad que se produce a través de los usos sociales de la literatura.

El objetivo general de esta tesis consiste, pues, en determinar de qué manera se organiza la diversidad intrínseca a la convivencia humana en algunos contextos concretos de usos sociales de la literatura. En otras palabras, se trata de esbozar el orden social que se produce en casos concretos en que la comunicación cultural se hace girar en torno a la literatura.

Este objetivo general puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- 1) En primer lugar, enfocaremos la manera en que se distribuye el poder de enunciación entre los sujetos que participan en estas acciones. Trataremos de identificar quiénes son los agentes productores de significados, en qué direcciones fluyen los discursos, qué lugar hay para la enunciación de las diversas lecturas del mundo y para que se produzca el diálogo entre ellas.
- 2) En segundo lugar, enfocaremos la(s) forma(s) en que se categoriza el mundo social en estos contextos. Trataremos de detectar el papel que juegan en ella(s) los procesos de diferenciación y de identificación y cómo estos se estructuran: si se construyen diferencias, cuáles son esas diferencias, y quiénes son los que llevan a cabo dichos procesos de diferenciación. Asimismo, trataremos de determinar qué procesos de identificación se realizan en estos contextos: quién identifica a quién y como qué, quién se identifica con quién y en virtud de qué, y qué lugar hay para la autoidentificación de los sujetos.

4. MÉTODOS Y TÉCNICAS

Tal y como hemos explicado en la presentación de esta tesis, nuestro análisis abarca dos contextos diferentes, pero solamente uno de ellos ha sido objeto de investigación empírica. En lo que respecta al contexto de la educación intercultural, lo que hacemos es una revisión bibliográfica crítica, es decir, nuestro material de análisis lo constituyen las publicaciones científicas de investigadores del ámbito pedagógico, referidas al uso de la literatura en relación con la gestión y más particularmente con el fomento de la diversidad cultural. En el caso de la intervención social por medio de la literatura que lleva a cabo la Asociación Entrelibros, en cambio, hemos tenido que producir todo el material de análisis. En este capítulo describiremos los métodos y las técnicas que hemos empleado para ello, así como el procedimiento de su análisis.

4.1. Etnografía

De nuestro marco teórico se desprende que enfocamos la gestión de la diversidad y la comunicación por medio de la literatura como prácticas de la cultura. Y, tal y como hemos aclarado, la cultura la entendemos como una amalgama inseparable de acciones y significaciones. Para poder dar cuenta de esta amalgama en el contexto de la Asociación Entrelibros, y por tanto para responder a los interrogantes que nos planteamos y satisfacer los objetivos que nos marcamos en esta tesis, es necesario adoptar un método que permita lograr una comprensión global de las relaciones y las significaciones que se tejen en torno a los fenómenos en cuestión. Por tanto, desde el inicio se presentaba como idónea para abordar nuestro objeto de estudio la etnografía, el método clásico de la disciplina antropológica.

Ahora bien, dada la trayectoria que ha recorrido y la amplitud de su uso, la etnografía ha llegado a significar “innumerables cosas, incluso incompatibles” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 10). Por ello, creemos necesario aclarar que hay determinados aspectos que consideramos consustanciales a ella: aspectos que además no se limitan a lo estrictamente metodológico, sino que son de orden epistemológico.

Durante sus sucesivas etapas (la clásica, la positivista y la naturalista), demarcadas por respectivas transformaciones metodológicas, la etnografía se basaba en dos supuestos principales (Hammersley y Atkinson, 1994; Gómez, 1995). Por un lado, el empirismo: la fuente principal del conocimiento era la experiencia sensorial, los fenómenos directamente observables por el investigador. Por otro lado, una determinada relación que establecía el sujeto investigador con su objeto de estudio y con los sujetos de investigación. La relación con el objeto de estudio se definía por una estricta separación: la investigación debía partir desde una total neutralidad y el investigador debía evitar a toda costa contaminar lo estudiado. Y en cuanto a la relación con los sujetos de investigación, esta se caracterizaba por una notable asimetría: el etnógrafo empirista se representaba a sí mismo no solo como diferente al resto de los sujetos que habitaban el contexto en que investigaba, sino también en cierto sentido como alguien superior. Enséñame lo que haces y yo te diré por qué lo haces, decía el científico social, como si su condición de profesional del conocimiento lo habilitara para adoptar una perspectiva más acertada que la de los demás sobre lo que hacían y sobre cómo vivían. Como si tuviera más posibilidades de poseer la verdad que los propios sujetos de investigación, los cuales en la investigación quedaban reducidos a un objeto. Estas asunciones, que nuestra perspectiva nos obliga a declarar como arrogantes e inaceptables,

aún hoy forman parte del vocabulario activo de muchos científicos sociales: aún queda quien dice que estudia sociedades, que estudia grupos, que estudia a personas.

Esta forma de plantear la etnografía cambia radicalmente a partir de los años ochenta, a raíz de lo que se ha denominado el giro reflexivo. La corriente reflexiva asume que “la mirada no es un hecho natural -vemos lo que somos, queremos y podemos- [...] nuestra percepción [es] selectiva y, por ello, creativa” (Alonso, 1998: 20). Ver, observar la realidad, deja de entenderse como un proceso puramente fisiológico, reconociéndose que posee un inexcusable componente histórico-social, que condiciona la perspectiva desde la cual se mira. Y esto es algo decisivo, dado que solo podremos ver aquello que nos permita ver la perspectiva que adoptemos, y esta perspectiva “es siempre selección y construcción” (Alonso, 1998: 21). De modo que los intentos de los positivistas y naturalistas resultan fútiles, pues la subjetividad del investigador no se puede eliminar. Y ni falta que hace.

Las cosas no nos necesitan para existir en el mundo, pero sí requieren de nosotros para pasar a existir en nuestro conocimiento. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino su elaboración. No sería posible si no se realizara una generalización y no se establecieran categorías por medio de las cuales articular la representación (Montañés, 2007). Y estos ejercicios necesariamente pasan por la subjetividad. Por ello, la antropología actual reconoce que “los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la *mente* y la *emoción* de otro ser humano” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 23, el subrayado es nuestro). Ahora bien, contrariamente a lo que podría pensarse, estas ideas no niegan la posibilidad de construir un conocimiento válido: tan solo dejan claro que no tiene sentido tratar de no contaminar al objeto de investigación, porque no existe conocimiento neutro, pues no existe visión sin perspectiva. A nivel práctico, es tan sencillo como explicitar, en lugar de enmascarar, la manera en que el sujeto investigador se ubica en la realidad investigada y se relaciona con ella: explicitar nuestro lugar de enunciación y la manera en que nuestro bagaje forjado previamente tanto por nuestra trayectoria formativa y nuestras orientaciones teóricas como por nuestras experiencias vitales afecta a la manera en que nos acercamos al contexto de investigación (tal y como hemos hecho al inicio de esta tesis).

Pero la reflexividad tiene también otra implicación fundamental, pues también presenta como ineludible la subjetividad de las otras personas que participan en el contexto social en que se investiga: “una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 23). De esta manera, los sujetos de investigación por fin dejan de ser objetos para constituirse en sujetos; dejan de ser cosas para constituirse en personas. Y sus miradas y sus voces también cuentan para el conocimiento que se está construyendo, y también con ellas este conocimiento debe ser negociado. De hecho, es por medio de esta triangulación cómo se garantiza la validez científica de la etnografía en su concepción actual: frente a la pretendidamente aséptica objetividad positivista y naturalista, la objetividad que parte de la reflexividad se constituye sobre la base de la intersubjetividad, es decir, del diálogo. Esta idea se torna absolutamente fundamental si tenemos en cuenta que describir la cultura (ya) no equivale a encontrar una piedra, sino a realizar abstracciones de comportamientos; abstracciones que son de naturaleza discursiva y en las que podemos estar de acuerdo o no, sin importar que seamos quienes investiguen o quienes vivan el contexto en cuestión:

Cada miembro de un grupo tiene una versión personal (si se prefiere una 'teoría') de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo, y así de su cultura, o, por usar un concepto más útil, de su 'micro-cultura'. Cada sociedad consiste en una multitud de tales grupos, y cada persona de esa sociedad ha de tener una versión personal acerca de cómo funcionan las cosas en cada uno de los subgrupos en los que esa persona tiene o busca afiliación. Goodenough se refiere a estas versiones individuales o constelaciones personales del conocimiento cultural como 'propriospectos' (Wolcott, 1993: 133).

Los propiospectos son pues las distintas maneras en que distintos individuos interpretan la manera en que organizan su diversidad. Los propiospectos por tanto no son idénticos, difieren entre sí (aunque en un grado variable); lo que tienen en común es que son aplicables a lo mismo:

La idea de una 'diversidad organizada' remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, versiones diferentes pero equivalentes o 'covalidables', de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles (García y Granados, 1999: 70).

Todo esto por supuesto no quiere decir que los propiospectos coexistan totalmente en paralelo. Aunque por lo general son implícitos, emergen discursivamente en determinadas situaciones: en las prácticas educativas, en situaciones de conflicto, o cuando se investiga sobre la cultura. Su articulación explícita siempre se produce en una situación comunicativa, por lo que entran en contacto entre sí, y eso revierte en que se contrastan, dialogan y se negocian. Y es cierto que como producto de esa negociación surge 'un algo identificable', algo compartido: pero ese algo dista mucho de ser ese sistema cerrado y autónomo que imaginó la etnografía clásica y que se pueda desvelar en su 'autenticidad' y 'esencia' si se aplican los métodos y las técnicas adecuadas. Tal y como venimos diciendo la descripción de la cultura es un discurso: un discurso que está en constante renegociación y en constante actualización, y que no se descubre, sino que se atribuye.

La idea de que la cultura se 'atribuye' ha sido de gran ayuda para comprender y explicar la etnografía. La cultura no espera pacientemente a ser descubierta; más bien se debe inferir de las palabras y acciones de los miembros del grupo que se estudia, para ser luego literalmente asignada a ese grupo por el antropólogo. La 'cultura' como tal, en tanto que declaración explícita sobre cómo actúan los miembros de un grupo social particular y sobre cómo creen que deberían actuar, no existe hasta que alguien que actúa en el rol del etnógrafo la sitúa allí (Wolcott, 1993: 133).

Por todo lo expuesto hasta aquí, queda claro que esta tesis no pretende enunciar ninguna 'verdad de las cosas'; somos conscientes de que a lo sumo podemos aspirar a ofrecer una manera coherente -una de varias posibles- de interpretar lo que las evidencias ponen a nuestra disposición.

4.2. Técnicas etnográficas

Las técnicas etnográficas por excelencia son la observación participante y la entrevista. Sin perjuicio en otras posibles técnicas que haya que incluir si lo exige la naturaleza de los datos, la etnografía se basa fundamentalmente en el empleo combinado de estas dos, por el hecho de que su utilización conjunta permite aunar en una sola explicación holística los diversos aspectos que es necesario aprehender para dar cuenta de los fenómenos culturales. Por un lado, permite poner en relación las acciones que se realizan con los significados que a estas se atribuyen. Por otro lado, permite poner en diálogo las distintas perspectivas desde las que aquellos son interpretados, tanto

las perspectivas desde fuera del sistema cultural (etic) como las perspectivas desde dentro de dicho sistema (etic).

4.2.1. Observación participante

La observación participante en general permite obtener información más allá de la que los sujetos de investigación aportan consciente y voluntariamente de manera verbal, pues “la información es obtenida desde la sensibilidad, desde la agudeza de percepción del investigador ante la acción de los sujetos de estudio” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 33). Nos permite fijarnos en las relaciones que se establecen entre los sujetos y los objetos en las coordenadas espacio-temporales habituales de su interacción. Además nos permite implicarnos en la actividad en un doble rol de investigadores y de integrantes del contexto social en cuestión, entablando con los sujetos de investigación las relaciones propias de ese contexto, lo cual resulta importante para generar una respuesta endógena del grupo (Angrosino, 2012). Naturalmente, conjugar ambos roles no siempre es fácil, puesto que obliga a oscilar continuamente entre cambiantes grados de implicación y de extrañamiento. En consecuencia, la relación que se establece entre ambas posiciones puede configurarse de varias maneras y además puede cambiar en el tiempo. En mi caso, tal y como ya he mencionado, desde mi entrada en el campo me incorporé en la asociación como voluntaria, a la vez que me presentaba como investigadora. En los primeros dos años de mi trabajo de campo aproximadamente actué, empleando los términos propuestos por Álvarez-Gayou (2009), en el papel de “participante como observadora”, papel que consiste en que “el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa” (Álvarez-Gayou, 2009: 105). Sin embargo, en el transcurso de mi investigación me empapé tanto del ‘microcosmos entrelibriano’ que me fueron encomendadas cada vez más tareas, incluso tareas de gestión interna de la asociación, de organización de eventos (por ejemplo el proyecto de Biblioteca Humana) y de extensión y formación (por ejemplo, en representación de Entrelibros impartí una sesión formativa en la Fundación Agua de Coco sobre el uso de la lectura en voz alta en iniciativas de intervención social). De modo que acabé actuando como “participante completa”, rol de investigación que implica “el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos” (Ibíd.).

4.2.1.1. Observación participante realizada

La observación participante que llevé a cabo en el marco de esta tesis se extendió desde septiembre de 2013 hasta junio de 2017 (con intermitencias debidas a la realización de estancias de investigación en el extranjero y a mis obligaciones docentes derivadas de mi vinculación contractual con el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada) y tuvo lugar en diversos subcontextos. A continuación relataré por cuáles de ellos transité durante mi investigación y los motivos por los que fueron seleccionados.

La Asociación fue creada en 2010, año en que empezó a desarrollar su actividad en el ámbito hospitalario y progresivamente fue ampliando tanto el número de sus voluntarios como el número y el tipo de ámbitos de actuación (los miembros de la asociación se refieren con el

término ‘proyecto’ a cada uno de los ámbitos o subcontextos, por lo que también lo utilizaremos). Las constantes modificaciones por supuesto no van todas en la línea del crecimiento, pues el abanico de proyectos varía cada curso escolar en función de la disponibilidad de los voluntarios, pudiendo suspenderse temporalmente o cancelarse definitivamente los proyectos que no es posible cubrir, así como crearse proyectos nuevos (en el periodo posterior a mi trabajo de campo se establecieron proyectos nuevos, por ejemplo, en una asociación de familias de niños con trastornos del espectro autista y en una unidad de día para personas mayores). Sin embargo, independientemente de los subcontextos y de las actividades adicionales que puedan diseñarse en cada uno de ellos en función de sus características, la actividad central -la lectura en voz alta y la conversación en torno a ella- es la misma en todos.

En el momento de la realización del trabajo de campo, la asociación contaba con 8 proyectos estables que consistían en reuniones periódicas (mayormente semanales) con algún colectivo y con algunos proyectos puntuales. Los proyectos estables tenían lugar en los siguientes contextos:

- Hospital Materno Infantil. Los voluntarios acudían semanalmente a cinco espacios: la ludoteca, la sala de espera del servicio de Urgencias, las habitaciones, la planta de Oncología Pediátrica y la Unidad de Cuidados Intensivos. En todos estos espacios ofrecían la lectura en voz alta a quienes se encontrasen presentes.
- Hospital Universitario de San Cecilio. Visitaban semanalmente a las habitaciones de la planta de Pediatría.
- Centro Penitenciario de Albolote. Con periodicidad semanal realizaban el Club de lectura en los respectivos “Módulos de respeto” femenino (el Módulo 10) y masculino (el Módulo 13). Asimismo, con periodicidad mensual organizaban el ciclo de conferencias titulado *Librepensamiento*, impartido por profesionales e investigadores expertos en diversos ámbitos de conocimiento, abierto a todos los internos e internas, fueran o no miembros del Club de lectura.
- Casa de acogida para mujeres víctimas de la violencia de género. Realizaban sesiones semanales de lectura en voz alta en grupo.
- Ciudad de los Niños. Acudían semanalmente a este colegio-hogar para realizar sesiones de lectura en voz alta en dos grupos de niveles distintos en horario lectivo.
- SAPAME (Salud para la Mente. Asociación de Usuarios de Salud Mental de Granada). Realizaban sesiones semanales de lectura en voz alta.
- CEIP Arrayanes. Llevaban a cabo un programa de formación y acompañamiento de las madres del colegio para realizar la lectura en voz alta con sus hijos en la intimidad de sus hogares. El programa consistía en suministrar libros recomendados y reunirse mensualmente para compartir las experiencias de lectura. Además, organizaban con estas mujeres paseos temáticos por distintos lugares emblemáticos de la ciudad de Granada.
- Asociación de Mujeres Romí. Este programa pretendió reproducir el formato de formación de madres lectoras, pero no cuajó. Primero adquirió el formato de lectura en voz alta y a los cuatro meses se extinguió.

Por otra parte, los eventos puntuales suelen tener lugar generalmente una vez al año y se realizan en colaboración con otras entidades. En el transcurso del trabajo de campo se celebraron los siguientes:

- Feria del Libro de Granada. Por lo general consistía en lectura en voz alta en un stand o a visitantes transeúntes, a excepción del año 2017, cuando la asociación organizó el proyecto Biblioteca Humana.
- Día del Libro en Andalucía en el Parque de las Ciencias. Lectura en voz alta a visitantes transeúntes.
- FEX (Festival Internacional de Música y Danza). Lectura en voz alta conjuntamente con actuación de los alumnos del Conservatorio en el Hospital Materno Infantil y en el Centro Penitenciario de Albolote.
- Diversos eventos en la Biblioteca de Andalucía.
- Colaboraciones con Amnistía Internacional.

Dada la cantidad y la diversidad de los contextos de actuación, necesariamente tuvimos que acotarlos a efectos de la observación. Desde el principio se me propuso incorporarme en la plantilla de voluntarios del proyecto de madres lectoras en el CEIP Arrayanes, en la zona norte de Granada (tal y como abordaremos en el análisis, la ausencia de padres en este proyecto no se debía en absoluto a su diseño por parte de la asociación). La elección del proyecto vino dada claramente por el contexto en que se ubicaba: la composición étnica y social del distrito, con una marcada presencia de población inmigrante extranjera y población de etnia romí, a primera vista parecía encajar bien con una tesis que versara sobre la gestión de la diversidad. De hecho, en el segundo año, la observación se extendió a otro proyecto de reciente creación: con las usuarias de la Asociación de Mujeres Romí, ubicada en el mismo distrito, con quienes en un primer momento se intentó replicar el proyecto de madres lectoras, aunque terminó adoptando el formato de leerles a ellas. Este proyecto se extinguió a los pocos meses, aunque las reuniones celebradas permitieron producir material muy relevante.

Llegado cierto momento, esta selección de proyectos comenzó a plantear algunos problemas. En primer lugar, las sesiones se realizaban con una periodicidad mensual y muchas veces se suspendían o posponían por la no disponibilidad de las destinatarias o de las instituciones que acogían la actividad. En segundo lugar, el proyecto de los Arrayanes, a diferencia del resto, no consistía en realizar lectura en voz alta y directamente en las sesiones, sino en acompañar y formar a madres para que realizaran lectura en voz alta con sus hijos en sus hogares. En las reuniones, las madres reproducían solo indirectamente las reacciones de sus hijos en relación con los libros leídos y la propia experiencia de lectura compartida. En consecuencia, el material producido se presentaba como muy insuficiente en proporción al tiempo transcurrido. El último motivo, pero no por ello menos importante, era que la profundización en los conceptos antropológicos de cultura y diversidad hacía saltar la alarma ante el intento por delimitar espacialmente la diversidad cultural y circunscribirla al elemento étnico, así como ante los sesgos y el ejercicio de relaciones de poder que subyacían a la reproducción apriorística en la investigación de categorías sociales prehechas (Pérez, 2018). Por todos estos motivos, decidí abrir la investigación a la actuación global de Entrelibros e incorporarme en otros proyectos.

Casualmente, en ese mismo momento surgió la posibilidad de poner mi tesis en relación con el proyecto de I+D+i *Ecologías de aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía* (financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, referencia EDU2014-51961-P), desde el cual se planteaba incorporar Entrelibros en un estudio cualitativo multicaseos que giraba en torno a los aprendizajes invisibles

que tenían lugar en diversas iniciativas fuera del contexto de la educación formal.⁸ Esta propuesta ofrecía una magnífica oportunidad para dotar mi propio proyecto de nuevas perspectivas, nuevas sinergias y nuevas proyecciones interdisciplinares, por lo que decidí aprovecharla. Este cambio conllevó mi incorporación en un equipo de trabajo por lo que, en este periodo, el trabajo de campo y la producción de material fueron realizados de forma colaborativa junto con Eduardo Oliver Rozalén, voluntario de Entrelibros, estudiante de filosofía y posteriormente del máster de enseñanza, y con el asesoramiento de Juan Mata Anaya, presidente de la asociación, profesor de Didáctica de Lengua y Literatura y mi codirector de tesis.

En la investigación etnográfica suele asumirse que esta debe ir dirigida a aprehender los fenómenos estudiados en su totalidad. Esto a menudo se traduce en una presunción errónea de que “el investigador debe ejercer la observación en condiciones de ubicuidad, de omnipresencia” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 35). Sin embargo, “la práctica enseña pronto que esto en realidad es otra utopía” (Ibíd.). En nuestro caso también, aun habiendo engrosado el equipo de trabajo, dada la cantidad y variedad de los proyectos se planteaba como tarea imposible cubrirlos todos: era necesario seleccionar. Por motivos prácticos, parecía conveniente elegir un contexto que permitiese realizar una observación frecuente y sistemática, y también lo suficientemente prolongada como para establecer relaciones con los participantes. Por ello, se descartaron contextos en los que la presencia de voluntarios y destinatarios fuera fluctuante, como ocurría en el contexto hospitalario. A su vez, se presentaba más adecuado escoger un contexto donde la lectura y la conversación se produjeran en grupos más amplios, para observar si había repercusión en las relaciones colectivas.

Por estas razones escogimos el proyecto desarrollado en el colegio Ciudad de los Niños. Se trata de un colegio concertado que acoge a menores de diversa procedencia, menores no acompañados, menores en protección, menores con problemas graves de comportamiento, etc.; en suma, niños y jóvenes con diversas y pronunciadas necesidades económicas, socioculturales, afectivas y de escolarización. El proyecto en este colegio había empezado al comienzo en curso 2015-2016 en dos grupos: un primero de Primaria y un primero de ESO. En el segundo trimestre, comenzando en el mes de febrero, la actividad se trasladó a un tercero de Primaria y un segundo de ESO. Fue en ese momento cuando me incorporé en el proyecto y cuando empezamos a realizar una observación sistemática. Durante cinco meses, hasta la finalización del curso escolar, acudimos cinco voluntarios (dos más aparte de los tres que llevamos a cabo la investigación) a las sesiones semanales en ambos grupos. Tras las sesiones anotábamos nuestras observaciones en un diario de campo colaborativo, incluyendo los acontecimientos, el transcurso de la conversación entre los participantes propiciada por las lecturas (con especial atención prestada a los testimonios personales relatados por los destinatarios), nuestras impresiones sobre el desarrollo de las sesiones, así como las conversaciones y valoraciones realizadas conjuntamente con otros voluntarios tras terminar las sesiones. En el diario de campo se incluyeron también las anotaciones que los

⁸ Los interrogantes generales que se planteaban en nuestro caso desde el punto de vista de este proyecto eran los siguientes: ¿qué puede ocurrir cuando la literatura trasciende el espacio de la educación formal, cuando se despoja de la acostumbrada lógica didacticista y evaluativa y se convierte en una experiencia colectiva y lúdica? ¿Qué aprendizajes pueden tener lugar en esas situaciones y qué habilidades pueden desarrollarse? ¿Qué condiciones tienen que darse para que eso ocurra? Los resultados de este proyecto de investigación pueden consultarse en Martínez y Fernández (2018).

voluntarios habían hecho de forma puntual durante el primer trimestre, antes de comenzar la observación en este proyecto. Este periodo de observación permitió producir material que resultó ser clave para esta tesis.

El material resultante producido por medio de la observación participante es un diario de campo (citado: DC-fecha) que abarca estos proyectos y eventos:

- Hospital Materno Infantil (dos meses en 2013).
- CEIP Arrayanes (cuatro años, 2013-2017), incluyendo los paseos temáticos por la ciudad de Granada, la conferencia impartida por las destinatarias en la Facultad de Ciencias de la Educación, y varios encuentros informales con ellas.
- Asociación de Mujeres Romí (cuatro meses en 2015).
- Ciudad de los Niños (anotaciones espontáneas mensuales de los meses septiembre de 2015 a enero de 2016 y observación sistemática semanal colaborativa desde febrero hasta junio de 2016), incluyendo dos visitas a la Facultad de Ciencias de la Educación, donde los niños impartieron una clase a los estudiantes de la facultad, un encuentro personal de los niños con el dibujante e investigador educativo Francesco Tonucci (conocido como Frato) y dos convivencias de final del curso.
- Día del Libro en el Parque de las Ciencias de Granada (dos citas anuales en 2014 y 2015).
- Curso de lectura en voz alta (2014).
- Feria del Libro en Granada (dos semanas de lectura en 2014 y 2015 y una semana del proyecto Biblioteca Humana en 2017)
- Los encuentros anuales entre los voluntarios de la asociación (cuatro citas anuales).

4.2.2. Entrevista

La segunda técnica etnográfica por excelencia es la entrevista. Este término hace referencia a un abanico de formatos de intercambio conversacional que convierten en fuente de información “la abundancia y precisión de los conocimientos de los sujetos mismos, los informantes” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 33-34). La entrevista es un complemento imprescindible de la observación, ya que nos permite dotar de sentido las acciones observadas en el campo y centrarnos en el significado de la experiencia para los participantes en los procesos que nos interesan, puesto que “da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación” (Gaínza, 2006: 220).

Como decimos, existen varias modalidades en que puede desarrollarse esta técnica dialógica. En esta tesis hemos optado principalmente por dos. En primer lugar, las entrevistas informales, que pueden definirse como “todas las conversaciones más o menos espontáneas que el investigador mantiene de forma fortuita con las personas en el transcurso del trabajo de campo y que pueden ser fuentes de datos” (Pujadas, Comas y Roca, 2010: 91). Estas aportaciones de nuestros informantes han brindado material muy significativo para esta investigación. Pero dado que se han producido en el contexto de la observación participante, estando estrechamente vinculadas a las acciones observadas en el campo, las hemos registrado en el diario de campo y así es cómo las referenciaremos.

El segundo elemento conversacional clave ha sido la entrevista semiestructurada. Frente a otros formatos, como la entrevista abierta exploratoria, la entrevista semiestructurada se realiza sobre la base de un conocimiento que se ha construido previamente por medio de la observación y la documentación, en el transcurso de las cuales ya se han identificado “los elementos hipotéticamente significativos del problema de investigación” (Pujadas et al., 2010: 92). Partiendo de estos elementos se elabora un guión, es decir, una relación de ítems que se consideran de potencial interés. Ahora bien, este guión no delimita de forma rígida el transcurso de la entrevista, sino que sirve para orientarla: se podría decir que funciona como un “perímetro” (Corbetta, 2010: 353) dentro del cual se trata de conducir el intercambio. No obstante, es el propio desarrollo de la conversación lo que determina finalmente la formulación de las preguntas, el orden de los ítems, e incluso su eventual eliminación o sustitución por otros nuevos; de modo que los límites de dicho perímetro son permeables y pueden traspasarse si resulta conveniente. Esta modalidad de la entrevista por tanto ofrece la ventaja de garantizar que se aborden los aspectos que se presuponen significativos, poniéndolos a prueba; pero a la vez es suficientemente flexible como para posibilitar que emerjan aspectos que no habían sido previstos y que el entrevistado formule sus respuestas en sus propios términos.

4.2.2.1. Entrevistas realizadas

La entrevista ha sido una técnica clave en esta investigación, puesto que ha permitido profundizar en las concepciones que manejan los voluntarios y los destinatarios sobre los objetivos, el carácter y los efectos de las prácticas desarrolladas en el contexto de la actuación de Entrelibros, así como en la forma en que los experimentan y evalúan. Además, dado el carácter necesariamente limitado de la observación tanto en el tiempo como en el espacio, la entrevista ha resultado ser aún más útil, por brindarnos acceso a la experiencia acumulada de los voluntarios más experimentados. Todos estos aspectos son fundamentales un enfoque interpretativo como el que pretendíamos.

La primera fase de las entrevistas tuvo lugar al poco tiempo de iniciar esta investigación y se centró en las participantes del proyecto del CEIP Arrayanes. Con un guión muy aproximativo (ver Anexo 1), entrevisté a cuatro mujeres que más trayectoria llevaban en el grupo de madres lectoras (E-Mariam, E-Mari, E-Mónica, E-Victoria) a pesar de varios intentos, resultó imposible concertar una cita con otras dos participantes asiduas). También hice una primera entrevista a la cofundadora de la asociación (E-Andrea) y al educador social del colegio (E-JoséIgnacio) que respaldaba la iniciativa a nivel institucional y participaba regularmente en las sesiones.

En la segunda fase de entrevistas, dada mi experiencia acumulada y dada la colaboración con el nuevo equipo, que abrió la posibilidad de compartir tanto la tarea de realización material de las entrevistas y su tratamiento como la tarea de reflexión y construcción teórica, ya estábamos en mejores condiciones para acometer un trabajo más amplio y más sistemático. Para efectos de las entrevistas, identificamos tres figuras que desempeñaban roles claramente diferenciados, lo cual hacía pensar que sus perspectivas podían diferir en algunos aspectos y arrojar lecturas complementarias sobre los mismos fenómenos. En todo caso se hacía necesario poner estas perspectivas en diálogo. Elaboramos un guión global que recogía los aspectos de interés tanto para mi tesis como para el otro proyecto de investigación y que incluía el listado de ítems y preguntas de ejemplo adaptadas a la perspectiva previsible de cada una de las tres figuras (ver

Anexo 4). Se trató de tener representación de las tres figuras en la realización de entrevistas, aunque por su desigual grado de vinculación con la asociación y por sus características y circunstancias esto resultó imposible.

La primera figura es, evidentemente, la del voluntario. La experiencia acumulada de las personas que dinamizan estas actividades, las anécdotas que con el paso del tiempo recuerdan como significativas, sus percepciones y sus valoraciones constituyen una fuente de información privilegiada. El número de los voluntarios de la asociación es amplio, por lo que tuvimos que realizar una selección. También hay que tener en cuenta que los efectivos del voluntariado son bastante fluctuantes: hay una incorporación constante de nuevos voluntarios a lo largo del año, y la proporción de los que se familiarizan en profundidad con la actividad de la asociación y desarrollan una trayectoria prolongada en ella es relativamente pequeña. Además, no todos los voluntarios afianzados poseen una actitud atenta y reflexiva que les permita afinar la percepción de lo que ocurre en los contextos de actuación a nivel personal o interpersonal y desarrollar un discurso propio acerca de ello, convirtiéndose así en potenciales informantes clave. Por tanto, en nuestra búsqueda de voluntarios entrevistables establecimos como criterio el hecho de que, a juicio de los fundadores y los miembros de la junta directiva de la asociación, llevaran cierto tiempo colaborando con la asociación y tuviesen un discurso propio relativamente elaborado acerca del papel que realiza la asociación y los efectos de su actuación. A su vez, procuramos tener representación del voluntariado de los distintos proyectos estables, dado que existen entre ellos algunas diferencias y particularidades. Como resultado, contamos con un total de diez voluntarios entrevistados (E-AnaD, E-AnaO, E-CristinaG, E-Fabiola, E-Fani, E-Irene, E-Liliana, E-MariCarmen, E-Susana, E-Víctor). Además, en esta fase volvimos a entrevistar, conjuntamente, a los fundadores de la asociación: a Andrea Villarrubia y a Juan Mata (E-JuanAndrea).

La segunda figura que emerge con claridad en nuestro contexto es la del destinatario. Preferimos hablar de “destinatario” y no de “participante” porque consideramos que todos, incluidos los voluntarios, participan de estas actividades y las experimentan de manera muy similar (de modo que, de aquí en adelante, nos referiremos con “participantes” de forma conjunta a los destinatarios y a los voluntarios). Los destinatarios son aquellas personas que frecuentan o habitan los distintos subcontextos por alguna circunstancia vital que los haya llevado allí (niños con algún problema de salud que pasan desde horas hasta meses y años en el espacio de algún servicio médico, mujeres que han sufrido malos tratos y confluyen en la casa de acogida, personas a las que su actividad delictiva ha ocasionado penas de reclusión, personas que se asocian por padecer algún trastorno mental, pero también visitantes de algunos eventos socioculturales a los que acudimos). De modo que la lectura en voz alta les es ofrecida una vez se ubican en ese subcontexto.

Los destinatarios son los protagonistas propiamente dichos de las actividades de Entrelibros: es su expresión, su bienestar, su experiencia lo que se busca con el estímulo literario. Constituyen, por tanto, un conjunto de informantes potencialmente muy relevante y nuestra intención inicial ha sido entrevistar a algunos de ellos; no obstante, nos hemos encontrado con varios obstáculos que nos han impedido realizar estas entrevistas. En primer lugar, la asociación no guarda registro de sus destinatarios, de modo que habría sido imposible acceder a las personas que no participasen en las actividades de Entrelibros en el momento de la producción de datos. En segundo lugar, hay

que tener en cuenta que muchos de los encuentros entre voluntarios y destinatarios son esporádicos y no permiten establecer una relación. Por otro lado, aquellos encuentros que son más sostenidos en el tiempo suelen desarrollarse en situaciones de carácter muy sensible que requieren de mucho tacto y confidencialidad. Ambas circunstancias dificultan seriamente la posibilidad de solicitar una entrevista personal. Se barajó la posibilidad de entrevistar a una paciente del Hospital Materno Infantil que ha sido ingresada en varias ocasiones y durante temporadas relativamente largas, estableciendo una relación de amistad con una de las voluntarias, pero finalmente no se consiguió. En el proyecto en la Ciudad de los Niños, tratamos, tras acordarlo con el maestro responsable del grupo, de aprovechar la última sesión de despedida y de evaluación para hacer una entrevista grupal a los alumnos de 3^a de Primaria y grabarla. Sin embargo, los niños se sintieron tan incómodos y asustados ante la presencia de la grabadora que el contenido de sus intervenciones se redujo drásticamente.

No obstante, la propia observación a lo largo de las sesiones anteriores nos había permitido recoger muchas reacciones, conversaciones e historias relatadas de forma espontánea en el marco de la actividad propiamente dicha, quedando así la perspectiva de los destinatarios registrada en el diario de campo. A ello se suman los relatos reproducidos por los voluntarios durante las entrevistas y en los demás formatos ya mencionados, como el blog y las propias producciones textuales de los destinatarios realizadas en el marco de las sesiones de lectura y conversación. De modo que aunque se haya accedido a ella por otras vías distintas a la entrevista, la perspectiva de los destinatarios tiene una presencia muy abundante en nuestro material.

Identificamos también una tercera figura que hemos denominado ‘testigo’: nos referimos a personas que están presentes en las actividades y en los subcontextos en los que estas se desarrollan sin ser voluntarias de la asociación ni destinatarias de la actuación. Se trata de familiares que acompañan a los niños hospitalizados, profesionales del hospital o la prisión, docentes de la Ciudad de los Niños, etc. El interés de incorporar la perspectiva de estas personas radica en que tienen una relación con los destinatarios más allá del marco de la actividad de Entrelibros y un conocimiento mucho más amplio de sus circunstancias, sus dificultades, sus gustos, actitudes y comportamientos, lo cual les permite apreciar desde otra perspectiva los efectos de la actuación de Entrelibros y las posibles transformaciones que esta pueda propiciar. Este conjunto de perspectivas es representado en el corpus de entrevistas por seis personas. En el ámbito hospitalario, entrevistamos a la auxiliar de enfermería del Hospital Materno Infantil (E-MaríaJosé), responsable de la ludoteca y presente en todas las sesiones desde hace años, y a la madre de un paciente de Oncología Pediátrica (E-CristinaB). En el ámbito penitenciario, entrevistamos a la responsable de proyectos educativos en el Centro Penitenciario (E-Mercedes). En el proyecto Ciudad de los Niños, contamos con la colaboración del maestro del 3^a de Educación Primaria y la profesora del 2^a de ESO, con quienes realizamos una entrevista conjunta siguiendo nuestro guión (E-DavidRosario), y también con la directora de este centro, que participó junto a los dos docentes en una conversación evaluativa abierta que no se atuvo al guión (E-CiudadNiños). Se planteó entrevistar también a la directora del CEIP Arrayanes, pero no fue posible. El listado de todas las entrevistas realizadas en el contexto de la actuación de la Asociación Entrelibros y el código de su anotación puede consultarse en el Anexo 5.

4.2.3. Material complementario

A los datos producidos por medio de la observación participante y la entrevista se sumaron algunas fuentes de información complementarias. Todo testimonio sobre la concepción y los efectos de las actividades de la asociación fue objeto potencial de interés, independientemente del momento o soporte en que haya sido registrado. Nos referimos en primer lugar a las memorias anuales, las hojas informativas trimestrales o los folletos explicativos utilizados para la formación del voluntariado; en segundo lugar a los textos producidos por los propios participantes en alguna actividad o en relación con ella; y en tercer lugar a relatos y anécdotas reproducidas por los voluntarios fuera del marco de las entrevistas o publicados en el blog de la asociación. Este corpus de materiales incluye principalmente:

- El blog de la asociación: todas las entradas escritas por voluntarios desde la fundación de la asociación hasta el mes de julio de 2017 (citado: B-fecha).
- Una serie de entrevistas que había realizado Giulia Fernández Avagliano a las internas en el Centro Penitenciario de Albolote que participaban en el club de lectura de Entrelibros, en el marco de su Trabajo Fin de Máster titulado “Efectos de la lectura compartida en un grupo de mujeres en prisión”, defendido en la Universidad de Granada en el año 2015 (citado: E-Giulia).
- Los testimonios escritos por los alumnos de la voluntaria y profesora de lengua Irene de Haro, quien había realizado como actividad extraescolar un club de lectura en el instituto de educación secundaria, ubicado en la localidad de Motril, replicando el método de Entrelibros (citado: T-IM).
- Los testimonios escritos por las mujeres en la casa de acogida sobre cómo experimentan las lecturas y los intercambios derivados y sobre los efectos que sobre ellas tienen (citado: T-CA).
- Los testimonios escritos por los internos del centro penitenciario sobre el significado que para ellos tiene el club de lectura y las demás actividades organizadas por Entrelibros (fueron publicados en el blog y así es cómo los referenciamos).
- Una historia de vida escrita por una alumna de Ciudad de los Niños (citado: T-Y).
- Memorias de actividades de la asociación (citado: M-curso)
- La página web de la asociación: www.asociacionentrelibros.es.

4.3. Procedimiento de análisis

Aunque haya determinados momentos en el proceso investigador en que todos los esfuerzos se concentren en analizar sistemáticamente todo el material producido, el análisis en realidad constituye un ejercicio transversal en toda investigación. Desde el primer momento, el investigador debe ir estableciendo un orden en la información con la que trabaja para poder seguir avanzando en el proceso. Y aunque ese orden sea constantemente revisado, modificado, desarrollado y completado a la luz de los nuevos datos producidos, lo que queremos señalar es que la propia producción de datos se hace posible y cada vez más eficaz precisamente gracias a que dichos esfuerzos de ordenar lo producido e ir construyendo categorías de análisis permiten afinar los propios interrogantes. De modo que en un proceso investigación la documentación bibliográfica, la producción de datos y su análisis en realidad no constituyen fases diferenciadas

que se sucedan una a otra, sino que todas esas acciones se desarrollan de forma paralela, estableciendo una relación cíclica y mutuamente constituyente entre ellas (Coffey y Atkinson, 2005). Esta tesis no es una excepción.

El primer momento que requirió de análisis fue la propia revisión bibliográfica crítica inicial. Una vez realizada la búsqueda de estudios que ponían en relación la literatura con la diversidad y el interculturalismo comencé a leerlos detenidamente. En primer lugar identifiqué los principales ámbitos a los que los estudios localizados pertenecían y progresivamente empecé a prestar especial atención al corpus de estudios del ámbito de la pedagogía y la didáctica dedicados al uso de la literatura infantil y juvenil para objetivos de educación intercultural. Tras varias lecturas empecé a identificar temas que se repetían en este conjunto de trabajos. Volví a leer los textos codificando su contenido en correspondencia con dichos temas, perfilando y afinándolos en este proceso de relectura e identificando las relaciones entre ellos.

El segundo momento, lógicamente, comenzó con mi entrada en el campo. Al principio, la actividad de *Entrelibros* me resultó totalmente novedosa, pues no había tenido experiencias previas con formatos de lectura colectiva, por lo que el contenido de mi diario de campo correspondiente a los inicios de mi observación resulta muy minucioso, pero también mucho más disperso y heterogéneo en comparación con las partes correspondientes a las fases posteriores, en las que mi atención iba enfocándose hacia cuestiones cada vez más concretas. Esta transformación es totalmente natural: “el objeto de investigación, siempre se va descubriendo. Difícilmente habría podido ser previsto en su integridad” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 32); y en mi caso era resultado directo de los procesos analíticos que estaban teniendo lugar de forma espontánea en el transcurso de mi observación, aun sin proponerme realizarlos todavía de forma sistemática y aun siendo consciente de que todavía me encontraba muy lejos de comprender bien lo que estaba ocurriendo en mi contexto de investigación y cuáles de sus elementos podrían merecer que les prestase mayor atención. Sin embargo, sería falso negar el peso que tuvieron estos procesos analíticos espontáneos en mi trabajo pues constituyeron una fase imprescindible en el proceso de construir una posible estructura de sentido en la que encajase la realidad que estaba experimentando. De hecho, aunque había realizado algunas entrevistas exploratorias en el primer año, no fue hasta el tercer año de mi investigación cuando me vi en condiciones de realizar un conjunto de ellas y de elaborar un guión riguroso con puntos de interés claros. Además, estas entrevistas me pusieron sobre la pista de los múltiples testimonios de voluntarios y destinatarios *Entrelibros* sobre el significado que tenían para ellos las actividades en cuestión y que estaban recogidos de manera indirecta en el blog de la asociación (material que también quedó incorporado). De modo que esta tesis no constituyó ninguna excepción a la tendencia observada por nuestros antropólogos de referencia, según la cual “se está en la mejor de las disposiciones para elaborar una buena ‘guía de campo’, apropiada para el estudio de una determinada sociedad o ámbito de ella, al finalizar el periodo del trabajo de campo” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 32). Lo que trato de resaltar es que esta tendencia se debe al hecho de que la producción de datos y su análisis están en continuo solapamiento - sin perjuicio en que en un momento dado el investigador decida poner fin a la producción de datos y se disponga a revisar detenidamente todo lo que ha producido. En mi caso, naturalmente, también llegó ese momento.

Una vez cerrada la producción de datos en el campo acometí su análisis sistemático, procediendo de manera similar a cómo lo había hecho en la fase de revisión bibliográfica: revisando todo el material numerosas veces para identificar temas recurrentes y significativos. Este proceso de análisis no obstante sí se diferenciaba en algo de aquellos que había realizado en la fase de revisión bibliográfica: y es que como consecuencia de todo el proceso previo ya estaba manejando una serie de categorías, que había producido para construir los ítems del guión. Por supuesto, no eran categorías definitivas, pues en el proceso de lecturas y relecturas atentas del material producido emergían numerosos matices que obligaban a detallar y desglosar las categorías previas, así como eliminar algunas o crear otras nuevas.

La mecánica de los procedimientos analíticos empleados en esta tesis (me refiero sobre todo a los momentos de análisis sistemático) coincidiría con el que se plantea desde la teoría fundamentada (Bernard y Ryan, 1998), si no fuera porque este método analítico se presenta como completamente inductivo, planteando como requisito eliminar cualquier supuesto teórico previo del proceso de codificación (Cuñat, 2007). Sin embargo, en esta tesis ya he dejado clara mi postura acerca de la imposibilidad de construir conocimiento desde la nada. Aun cuando no me haya basado a priori sobre ninguna propuesta teórica previamente definida para elaborar mi listado de categorías analíticas, no se puede negar que todos los procesos de análisis realizados en el marco de esta tesis se han visto influenciados por determinado bagaje teórico que manejaba en cada momento de mi proceso de investigación. En la fase del análisis de la producción bibliográfica, aunque no estuviese nada familiarizada con el discurso sobre la pedagogía de la lectura y la educación intercultural, sí lo estaba con la gestión de la diversidad y la construcción de la diferencia. Y aun cuando los temas propios de la educación intercultural y de la instrumentalización de la literatura para sus fines aportaban para mí elementos totalmente novedosos y desconocidos, la forma en que en estos estudios se conceptualizaba la cultura y la diversidad y la forma en que se proponía actuar sobre ella resultaba ser idéntica a aquella que había observado en mi experiencia investigadora previa en el ámbito de la comunicación mediática (García y Chovancova, 2013). Por otra parte, mis primeros tanteos analíticos de la actuación de Entrelibros se vieron muy influenciados por la línea de la antropología de la lectura de Petit (1999, 2001, 2009), aunque es cierto que en el transcurso de mi investigación mis interrogantes y mis categorías analíticas se fueron perfilando y puliendo hasta tal punto que el resultado ya no tuvo nada que ver con aquellos del inicio. No obstante, la influencia de esta antropóloga ha sido crucial para esta tesis y junto con la teoría de la intertextualidad y la estética de la recepción ha proporcionado base para forjar mi concepto de comunicación cultural por medio de la literatura, y por tanto la mirada misma con que he enfocado el fenómeno investigado.

4.3.1. Categorías de análisis: el contexto de Entrelibros

Las categorías de análisis construidas iban dirigidas a plasmar el proceso global de intervención social que lleva a cabo la asociación. Para ello, se hacía necesario cubrir dos macroaspectos principales.

- En primer lugar, resultaban ser de interés todos los aspectos pertenecientes a cómo se articula la iniciativa por parte de la asociación: la concepción de la iniciativa, sus objetivos y efectos buscados, el procedimiento con que se lleva a cabo, el material utilizado en el

proceso, las técnicas empleadas, las habilidades que se ponen en marcha, las relaciones que se establecen, etc. Todos estos aspectos los agrupamos bajo la supracategoría que denominamos ‘método’.

- En segundo lugar, nos propusimos identificar las repercusiones de la actuación, hayan sido previstas por los voluntarios o hayan surgido al margen de sus objetivos y expectativas (es importante señalar que, aunque los voluntarios tengan determinados objetivos y determinadas expectativas sobre las potenciales consecuencias de su actuación, estas son muy abiertas. Existe una arraigada consciencia entre los voluntarios de que la actuación de Entrelibros es un proceso fundamentalmente dialógico y, por tanto, los efectos pueden superar con creces cualquier suposición inicial). Todos estos aspectos los englobamos en la supracategoría ‘efectos’.

Hay que señalar que los nombres de las categorías (que señalamos en negrita) son meramente etiquetas operacionales, que no pretenden ser representativas de todo su contenido. En muchos casos recogen solamente alguno de los aspectos que se incluye en ellas, pues el nombre de la categoría se ha mantenido a lo largo del proceso de codificación aunque el contenido susceptible de entrar en ella se haya ido modificando. En muchos otros casos su nombre viene determinado por la necesidad de diferenciar unas categorías de otras con las que se pudieran confundir. En la explicación de cada categoría vamos a tratar de plasmar el abanico de los aspectos que englobamos bajo cada término operacional.

Supracategoría ‘método’

La primera cuestión que era necesario acometer en el análisis eran los propios *objetivos* de la asociación. Este aspecto se define fundamentalmente a partir de la *perspectiva de los voluntarios*. ¿Qué buscan los voluntarios con su actuación? ¿Con qué finalidad ofrecen a personas desconocidas la lectura en voz alta? ¿Para qué hace la asociación lo que hace y qué la mueve? ¿Son razones de promoción literaria, educativas, de intervención sociocultural? ¿En qué elementos de la realidad social pretenden incidir los voluntarios, de qué manera y en qué dirección? ¿Qué efectos buscan sobre sus destinatarios?

La cuestión de los destinatarios es igualmente fundamental: ¿cómo conceptualizan los voluntarios a las personas a las que ofrecen la actividad? ¿Definen a los potenciales destinatarios en función de alguna *categoría social*? ¿Qué papel juegan en este sentido las categorías sociales? ¿Juegan alguno? ¿Aparecen otros discursos sobre “el tipo de gente”, “el perfil de los destinatarios”, “los grupos target” con los que se trabaja? ¿Se definen en virtud de otros criterios distintos a las categorías sociales, como por ejemplo algún tipo de experiencia? ¿Existe algún atributo que defina a los potenciales destinatarios y que excluya a quienes no lo sean, o que defina a destinatarios privilegiados frente a otros que lo sean menos?

Por otro lado, consideramos importante contrastar los objetivos explicitados por los voluntarios con la percepción que de ellos tienen los propios destinatarios (*perspectiva de los participantes*). ¿Cuáles son las intenciones de la asociación según los destinatarios? ¿A quiénes piensan que dirigen su actividad y por qué? ¿Se perciben categorizados de alguna manera por parte de los voluntarios? ¿Qué relación guarda esa potencial categorización percibida con la propia autodefinición de los destinatarios?

El *canon* constituye una categoría imprescindible en nuestro análisis, dado que representa el objeto en torno al cual se articula la intervención literaria, social y educativa. ¿Qué tipo de producciones literarias constituyen la biblioteca de Entrelibros (*la selección de la asociación*)? ¿Cuáles son los criterios de inclusión de los títulos literarios dentro de este canon? ¿Son criterios temáticos, axiológicos, artísticos, pedagógicos? ¿Quién determina estos criterios y realiza la selección? ¿Juegan los destinatarios algún rol en la definición de los criterios y en la selección de los títulos? ¿Existen criterios de exclusión? ¿Cómo, en qué momento, por quién y en función de qué criterios se realiza la selección de los libros para cada sesión (*selección in situ*)?

¿Cómo transcurre una sesión de Entrelibros? ¿Cómo *comienza*? ¿Con qué actitud reciben los destinatarios la actividad? Con participantes nuevos, ¿cómo es la interacción al principio? ¿Se detectan actitudes de desconfianza, de vergüenza? ¿Qué estrategias se emplean para romper el hielo? ¿Cómo se va transformando el comienzo de la actividad y las actitudes de los destinatarios en grupos afianzados?

¿Cómo transcurre la *conversación*? ¿Qué papel juega en el desarrollo de la sesión y en los objetivos de la asociación? ¿De qué forma participan en ella los voluntarios? ¿Tratan de encauzarla en alguna dirección? ¿Qué papel juega el silencio y cómo se emplea?

¿Qué papel juega en el transcurso de las sesiones la corporalidad (*cuero-método*)? ¿Qué importancia y forma adopta el lenguaje corporal? ¿Cómo se gestiona el contacto físico con los destinatarios?

¿Cómo se lee un libro (*lectura-método*)? ¿Qué hay que tener en cuenta en la lectura en voz alta (el ritmo, el tono)? ¿Cómo se maneja el libro como un objeto físico? ¿Quién lee? ¿Siempre se lee?

¿De qué forma emplean los voluntarios el lenguaje (*lenguaje-método*)? ¿Qué registros emplean, qué forma verbal adopta su interacción con los destinatarios?

¿Cómo se gestiona el *tiempo* en el transcurso de la actividad? ¿Cuánto duran las sesiones? ¿Cuál es la duración ideal?

¿Cómo debería ser una persona que participe como *voluntaria*? ¿Qué conocimientos o habilidades son importantes para llevar bien las sesiones? ¿Qué hace que un mediador sea un buen mediador? ¿Cuál es su actitud con los participantes?

¿Qué elementos contextuales colaboran con las técnicas en la consecución de los efectos (*condicionantes*)? Por ejemplo, ¿cuánto de importante es el *espacio* donde se haga la actividad? ¿Incide la disposición del lugar y los significados y experiencias que le asignan los destinatarios en el transcurso de la actividad? De manera similar, ¿cómo repercute en el desarrollo de las sesiones la presencia de los testigos (*mediación de los colaboradores*), el rol que desempeñan con respecto a los destinatarios en otros contextos de interacción y la relación personal que tienen con ellos? ¿De qué forma repercuten sus propias concepciones y expectativas con respecto a la actividad en el transcurso de la sesión? Por otra parte, ¿hay elementos que constituyan una precondición, sin la cual no es posible que la iniciativa funcione? En el transcurso del análisis detectamos que, efectivamente, existe una precondición: la *actitud de los participantes*. No obstante, esta categoría es en cierto sentido ambigua en cuanto a su colocación dentro del árbol general, pues siendo una precondición también constituye una parte del método: constatamos que los voluntarios, siendo conscientes de estos prerrequisitos, emplean la técnica también con el objetivo de incidir en las

actitudes de los participantes, posibilitando que se creen las condiciones necesarias para la producción de los efectos. Sin embargo, su consecución no depende únicamente del esfuerzo de los voluntarios sino fundamentalmente de la colaboración por parte de los destinatarios. En otras palabras: el aspecto de método de la actitud de los participantes interactúa con su aspecto de precondición y se van alimentando mutuamente, a la vez que la actitud de los participantes conserva cierto grado de independencia con respecto a la actuación de los voluntarios.

Supracategoría 'efectos'

El análisis del material producido nos ha reafirmado en que los efectos que se producen pueden clasificarse en tres principales planos.

En primer lugar, observamos transformaciones que afectan al plano *lingüístico y literario*. ¿Cuáles son los cambios que ocurren en la actitud de los participantes ante la lectura en general y la lectura literaria en particular? ¿Qué repercusiones tiene su participación en la actividad en sus prácticas lectoras (*lectura-efectos*)? ¿Conlleva su experiencia lectora con Entrelibros repercusiones en la práctica escritora? ¿Se observa *creación literaria* por parte de los destinatarios en respuestas a los estímulos de la lectura? ¿Hay transformaciones observables en la competencia lingüística y comunicativa de los destinatarios, en su relación con el lenguaje (*lenguaje-efectos*)? ¿Adoptan los destinatarios registros específicos durante las sesiones? ¿Difieren estos registros de otros contextos de interacción? ¿Hay transformaciones en la forma en que se dirigen los destinatarios a los demás participantes?

En segundo lugar observamos que la actividad lectora-literaria de Entrelibros tiene efectos muy importantes sobre el plano personal y emocional de los participantes, fundamentalmente en el sentido de que propicia la conversación, afectando a sus contenidos. Pues bien, ¿cómo estimula la lectura colectiva y la manera en que se realiza a la formulación de autoconceptos y autorrelatos, de trozos de historias de vida (*expresión autoidentificativa*)? ¿Se observa una incidencia especial en la verbalización del autoconcepto, de los "posibles yos"? ¿Cómo se relaciona esta autoexpresión con los patrones y formatos de expresión presentes en las obras literarias, tales como la narración y la metáfora? ¿Existe una especial repercusión en la *expresión emocional*? ¿Qué emociones verbalizan los participantes (positivas, negativas; presentes, pasadas)? ¿Ocurren transformaciones en la capacidad de los destinatarios para hablar de su propio mundo emocional y en la capacidad para acoger las expresiones emocionales de los demás y responder a ellas? Finalmente, en relación con la conformación de ciudadanía, ¿se han presenciado conversaciones autodeterminadas que hayan trascendido el plano personal hacia la discusión de problemas colectivos (sociales, políticos, etc.) y la expresión de posicionamientos personales ante esas problemáticas (*expresión de opinión*)? Siguiendo con otros aspectos del plano personal-emocional, ¿se observa alguna *transformación* en la percepción *del espacio y tiempo*? ¿Se detectan transformaciones en el estado anímico e incluso físico de los participantes durante las sesiones (*bienestar-dolor*)? ¿Cómo actúa la lectura en situaciones de dolor psíquico y físico? ¿Proporciona alivio y consuelo, revierte en un aumento de relajación, de apertura? ¿Cómo afecta este hecho a la forma en que los destinatarios se enfrentan a la circunstancia que los ha llevado a sus respectivos contextos? ¿Se puede hablar de efectos terapéuticos y en qué sentido? Por último, por el número de testimonios valorativos muy generales (testimonios de agradecimiento,

testimonios sobre aprendizajes éticos y de vida contruidos a partir de las reflexiones suscitadas en la actividad) que no se pueden desmenuzar en las categorías de análisis anteriores, decidimos crear la categoría *aprendizaje vital-valoración*.

En tercer lugar, observamos numerosos efectos que pueden clasificarse dentro de un plano social-relacional. A raíz de la actividad, ¿se ponen en marcha, se construyen y se refuerzan habilidades que afecten a las *relaciones interpersonales*, de tú a tú? ¿Qué pautas de interacción se establecen entre los destinatarios y los voluntarios, entre unos destinatarios y otros? ¿Cómo se van transformando estas pautas a lo largo de varias sesiones? ¿Qué papel juegan en el transcurso de las sesiones el reconocimiento del otro y el respeto a él, la escucha activa, la confianza? ¿Qué relaciones se construyen entre los participantes? ¿Se observan transformaciones en las relaciones interpersonales previas? ¿Trascienden estas relaciones o sus transformaciones al contexto de la actividad? Las relaciones que se establezcan, ¿cómo se ven afectadas por las categorías sociales y cómo afectan a las categorías sociales que actúen en el contexto de interacción? ¿Qué papel juega en este sentido lo *intergeneracional* y cómo se ve transformado?

Por otro lado, ¿se observa alguna repercusión de la actividad en las *relaciones de grupo*? Con relaciones de grupo no nos referimos a una mera suma de relaciones de tú a tú, sino a la grupalidad en sentido que le dan Brubaker y Cooper (2001): en los grupos más afianzados, ¿se constata alguna repercusión de la actividad en el grado de cohesión del grupo, se observa la construcción de un sentimiento de pertenencia? En relación con este aspecto, ¿se observan en el transcurso de la actividad algunas acciones que puedan definirse como '*rituales*' (acciones pautadas y repetidas que surjan en el seno del grupo y que contribuyan a construir el sentimiento de pertenencia al grupo)?

Todas estas categorías son las que incluía el análisis en su fase final. No obstante, algunas de ellas resultaron tener un interés meramente tangencial para los objetivos de esta tesis e iban a engrosarla demasiado y de forma innecesaria. Por ejemplo, aspectos tales como el canon literario genérico de la asociación o los efectos sobre el plano lingüístico y literario habrían aportado información muy secundaria para nuestro objeto de estudio. Por ello, optamos por centrarnos en determinados conjuntos de categorías y presentarlos de forma exhaustiva, incorporando algunas alusiones puntuales al resto de los aspectos, de acuerdo con la forma en que se relacionaban. Concretamente, nos centramos en los objetivos de la asociación, el perfil de los destinatarios, los efectos personales y los efectos socio-relacionales.

5. RESULTADOS

5.1. CONTEXTO DE EDUCACIÓN FORMAL: LA LITERATURA AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

5.1.1. Contextualización

En la introducción teórica aludíamos a que entre la escuela y el paradigma pluralista, en sus diversas concreciones, se forja una relación muy estrecha. Una vez instalados los ideales del multiculturalismo e interculturalismo en el discurso hegemónico, la escuela se convierte en uno de sus principales aliados y empieza a generar su propio discurso, amplificando los valores que dicho paradigma propugna. Las dimensiones de esta nueva relación son más que considerables, teniendo en cuenta que terminan forjando toda una subdisciplina pedagógica; nos referimos a la educación intercultural, que podemos definir como:

El estudio científico de la educación, condicionada por los factores dinámicos de la identidad y la diversidad, que comprenden y explican la mutua relación entre culturas diferentes, coexistentes simultáneamente en el mismo espacio, como lógica consecuencia de sus distinciones (Fermoso, 1998: 236, cit. en Dietz, 2012: 73).

Pero, naturalmente, la educación intercultural no se limita a analizar de qué manera las configuraciones particulares de las relaciones culturales e identitarias de cada contexto sociopolítico afectan a los objetivos educativos generales, sino que también se propone actuar sobre dichas relaciones en determinada dirección, pues parte de la premisa de que plantean algún tipo de problematicidad. Por tanto, la educación intercultural constituye una de las múltiples estrategias que se han adoptado en diversos contextos sociopolíticos para gestionar la diversidad.

Anteriormente hemos señalado que las propuestas de gestionar la diversidad desde la escuela son abundantes y muy variadas en cuanto a los objetivos específicos que persiguen: incluyen desde la homogeneización o asimilación, pasando por la diferenciación o biculturización, la prevención del racismo y la xenofobia, la promoción de la interacción y la promoción del empoderamiento, hasta la decolonización (Dietz, 2012). Además, también difieren en cuanto al tipo específico de sujetos a los que se dirigen, si bien a este respecto hay una base que comparten: los distintos modelos se articulan todos en relación con la existencia de colectivos marcados que suponen otredad frente a las identificaciones hegemónicas y que están en una posición de desventaja. En sentido genérico, pues, la educación intercultural se traduce en una “aproximación diferencial a la educación de minorías” (Dietz, 2012: 13), siendo el quién constituye una minoría lo que varía de un contexto a otro.

5.1.1.1. El discurso intercultural y las migraciones (del Sur)⁹

En el contexto español, tal y como ya hemos introducido, el interculturalismo, incluido el educativo, establece una relación privilegiada con la población inmigrante extranjera. Es decir, el interculturalismo se vincula con una identificación categorial de los sujetos en función de los factores de etnia/nacionalidad y trayectoria migratoria transnacional, si bien a nivel implícito hallamos operando también el factor de la clase social (ya hemos aludido al papel que juega el carácter económico de la migración en la definición de ‘inmigrante’ como categoría social). Lo

⁹ Las ideas recogidas en este apartado fueron presentadas en el *XIV Congreso de Antropología* y publicadas en sus actas (Chovancova, 2017b).

que llama la atención de alguna antropología y también de algunos investigadores del ámbito de las ciencias de la educación (García Padrino, 2006) es que aún habiendo tenido la mayoría española una prolongada experiencia de convivencia con otras minorías étnicas (en particular la etnia romí) y nacionales (los nacionalismos históricos), el discurso intercultural muy pocas veces se ha llegado a vincular con ellas. Es decir, es fundamentalmente la migración internacional la que emerge como requisito de definición de todo concepto derivado de 'cultura'. Merece la pena que nos detengamos en este hecho, pues consideramos que se debe a razones políticas de profundo calado.

Existen razones objetivas por las que las migraciones se relacionan con los aspectos culturales. La movilidad y la permanencia de los sujetos (aunque por supuesto no son las únicas en hacerlo), en la medida en que afectan a la comunicación entre los miembros de distintos grupos, afectan también a la participación de los sujetos en la actualización de los patrones de pensamiento y comportamiento y en la elaboración simbólica de estos. Afectan, por tanto, a la reproducción y transformación de dichos patrones, así como a la amplitud, intensidad y carácter de los encuentros con la 'otredad', etc. La migración normalmente supone una dislocación, la introducción de los sujetos en un nuevo espacio de experiencia (Trigo, 2000), por lo que tiene como efecto potencial una ruptura, una crisis más o menos radical, una situación en la que los esquemas habituales dejan de ser operativos (Petit, 2009), en la cual pueden florecer los procesos de transformación y creatividad cultural. De modo que, aunque la diversidad y los encuentros con la 'otredad' están presentes en la vida social de forma constante y de muchas maneras, las migraciones sí pueden constituir un contexto particularmente interesante desde el punto de vista de lo cultural.

Sin embargo, estas razones no justifican ni de lejos que se establezca una vinculación privilegiada y casi exclusiva entre lo cultural -y lo intercultural- y las migraciones, y que además ocurra solamente con determinadas migraciones: nos referimos a las migraciones hacia el territorio del Estado español provenientes en particular de los países del Sur global. En efecto, en el contexto español, si bien se constatase con anterioridad la presencia de minorías étnicas y nacionales e incluso de personas extranjeras, el discurso intercultural no se empieza a articular con contundencia hasta los años ochenta y sobre todo los noventa del siglo XX. Se suele afirmar que la producción del discurso intercultural tiene lugar a raíz del incremento hacia el Estado español de migración laboral desde el Sur, presentándola como si hubiera sido una reacción inevitable a una transformación social muy relevante. No obstante, no acostumbran a señalarse determinados detalles de esta asociación que cambian notablemente los matices de su significado.

El punto clave es la entrada de España en la Unión Europea en el año 1985, pues con ella cambia radicalmente la situación sociopolítica del país. Con dicha incorporación, España adquiere una posición estratégica como puerta de entrada a la 'fortaleza europea' y se ve obligada a redefinir su política en materia de inmigración y estrechar la vigilancia de sus fronteras, acatando las directivas europeas dirigidas a limitar la entrada de inmigración extracomunitaria (Agrela y Gil, 2005). Pero este cambio se realiza con anterioridad a que la inmigración creciera de forma significativa, es decir, no se trata de mera reacción a un nuevo fenómeno social, sino de una preparación para prevenirlo. Y esto es algo que requiere de justificación. Por ese motivo, desde las instituciones se genera un discurso que interpreta la presencia de inmigrantes extracomunitarios

como una amenaza para la seguridad y para la identidad nacional y europea (discurso generosamente amplificado desde los medios de comunicación). La inmigración extracomunitaria queda así asociada a una intrínseca problematicidad, que se interpreta en términos de una infranqueable diferencia cultural. Y es con esta configuración con la que el discurso intercultural alcanza a la escuela.¹⁰

5.1.1.2. El discurso intercultural y la pedagogía. La apuesta por la ficción

En España, la educación intercultural se introduce o, al menos sistematiza como tal, al principio de los años noventa a raíz de un informe que solicita a los estados miembro la Comisión Europea:

En 1991 la Comisión Europea encargó a los Estados miembros elaborar un informe sobre la situación de la educación intercultural en cada territorio. Resultado de esta iniciativa es el Informe sobre la educación intercultural en España (1992). [...] El verdadero punto de inflexión [...] lo marca la fecha de 1992, cuando el MEC acogió con gran interés la iniciativa de la Comisión Europea antes citada, constatando la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar un área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de nuestras estructuras educativas ante este fenómeno (García Fernández, 2006: 1).

Como consecuencia de este impulso institucional, el ámbito escolar empieza a generar una gran cantidad tanto de investigaciones como de propuestas curriculares, prácticas, metodologías y recursos, que llevan por bandera el apoyo y la promoción de la diversidad cultural y que desde su instauración y hasta la actualidad van dirigidas principalmente a abordar los distintos aspectos derivados de la presencia de la población inmigrante extranjera en el sistema educativo nacional. Estas prácticas y propuestas son numerosas y heterogéneas: como ejemplo, mencionemos las jornadas y convivencias que dicen ‘celebrar’ la diversidad y que suelen recurrir a la gastronomía, a la danza y a otras manifestaciones folklorizadas y reificantes de la cultura para justificar que la diversidad está presente (véase García y Chovancova, 2013) - como si la diversidad no estuviera al orden del día en toda convivencia cotidiana, incluida la escolar (remitimos a los lectores a nuestro marco teórico). Pero estas celebraciones buenistas y aparentemente inocuas conviven con otras propuestas mucho más polémicas que afectan más estructuralmente al desarrollo de los procesos educativos y a la forma en que distintos sujetos pueden posicionarse en su entorno social: sirvan como ejemplo las diversas concreciones autonómicas de los espacios segregados para el alumnado inmigrado, como los Espacios de Bienvenida para Extranjeros (EBE) catalanes o las Aulas

¹⁰ No solamente la pedagogía, sino todas las esferas de la vida social comienzan a incorporar la perspectiva intercultural en este momento y con esta configuración: estrechamente vinculada a la inmigración del Sur, que es la que preocupa a los agentes político-administrativos. Incluso la producción científica dedicada a temas migratorios y realizada desde las diversas ramas y disciplinas crece exponencialmente en este periodo, en parte gracias al aumento de la financiación pública de estas investigaciones (como puede verse en Chovancova, 2017b, hasta el 75% de los proyectos pertenecientes a las ciencias sociales que fueron financiados en el marco del Plan Nacional de I+D en la convocatoria de 1992-1993 giraban en torno a las migraciones). Curiosamente, la antropología social y cultural tampoco ha permanecido ajena a las nuevas preocupaciones y ha engrosado significativamente su producción con los temas migratorios. Sanz (2011), García et al. (2014) y Chovancova (2017b) tratan de dilucidar los diversos motivos por los que la disciplina puede haberse sumado con tan pocos reparos a alimentar la sobresignificación de las migraciones en los estudios de lo social y lo cultural.

Temporales de Atención Lingüística (ATAL) andaluzas.¹¹ Finalmente, el ámbito escolar también se ha convertido en un contexto predilecto para incorporar también otra estrategia que en los últimos años viene siendo ampliamente utilizada por las administraciones públicas para hacer frente a multitud de problemas sociales: la estrategia del entretenimiento educativo. Esta aproximación consiste en:

...insertar un contenido educativo en mensajes destinados al entretenimiento (telenovelas, seriales radiofónicos, series de televisión, películas, vídeos musicales, cómics, juegos, canciones, etc.) con el fin de incrementar el conocimiento sobre el tema, generar actitudes favorables y provocar cambios comportamentales y sociales (Igartua, 2011: 638).

La ficción narrativa audiovisual, ya sea en formato de publicidad institucional o en formato de cine (Chovancova y González, 2015) es el formato más sonado, más ampliamente utilizado y sobre el que ya se han acometido varias investigaciones desde la antropología. Pero también ocupa espacio en este conjunto de intervenciones la ficción literaria, mucho menos explorada en comparación con la anterior. Es en esta en la que vamos a centrarnos.

A continuación vamos a detenernos en esbozar la manera en que el discurso intercultural, el ámbito educativo y escolar y la intervención por medio de la ficción literaria han confluído en el contexto del Estado español. Concretamente, vamos a realizar una revisión bibliográfica crítica de la producción científica del ámbito de la pedagogía dedicada al uso de la ficción literaria para los objetivos de la educación intercultural. El motivo por el que nos centramos en estudios vinculados a centros de investigación españoles se debe a que las propuestas de intervención por medio de la literatura están, lógicamente, en interrelación con las especificidades de los contextos sociopolíticos en que se ubican, lo cual hace que se perfilen de formas diferentes, hasta diametralmente opuestas. No obstante esta elección, en determinados momentos incluiremos la bibliografía producida en otros contextos: en algunas ocasiones porque nos ayudará a reforzar los mismos planteamientos que se ofrecen desde los centros de investigación españoles, en otras ocasiones porque el contrapunto comparativo nos ayudará a captar más claramente la especificidades del modelo concreto que nos interesa.

Procederemos de la siguiente manera: en primer lugar vamos a ver cómo justifican los investigadores la necesidad de sus propuestas, es decir, observaremos cómo conciben el contexto de partida al que tratan de responder y qué razones motivan la necesidad de actuación. Ato seguido identificaremos los objetivos que se proponen lograr. A continuación describiremos los instrumentos y procedimientos por medio de los cuales pretenden actuar en dirección hacia dichas metas: enfocaremos la manera en que consideran que puede contribuir a ellos la literatura (y qué literatura) y la lectura (y cómo conciben esta). En relación con ello, analizaremos la herramienta específica que proponen: el concepto de LIJ intercultural. Finalmente, identificaremos a quiénes dirigen sus propuestas, quiénes son sus destinatarios y qué motiva su

¹¹ Escojo estos ejemplos porque he tenido la oportunidad de acercarme a ellos en el curso de mi formación investigadora. En Chovancova y Gómez (2015) analizamos la repercusión mediática de los EBE. Por otro lado, las ATAL constituyen el contexto de investigación de un proyecto en curso titulado *Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de sus profesorado y de sus alumnado*, financiado por el Plan Nacional I+D+i, 2014, ref. CSO2013-43266-R, cuyo investigador principal es F. Javier García Castaño y cuyos resultados pueden consultarse en Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón y Goenechea (2018).

elección. Sobre la base de esta revisión, responderemos a los interrogantes que nos marcamos en los objetivos de esta tesis doctoral.

5.1.2. Justificación de las propuestas

¿De dónde dicen que parten las propuestas pedagógicas de intervenir sobre la diversidad cultural por medio de la literatura? ¿A qué realidades y necesidades afirman responder? Para justificar su existencia, los discursos pedagógicos que ponen en relación la literatura y la diversidad (y otros términos que son utilizados prácticamente como sinónimos de aquella: la multiculturalidad y la interculturalidad) aluden al contexto social en que está ubicada la acción educativa. En concreto, señalan que de forma relativamente reciente se han producido determinadas transformaciones sociales que han repercutido en una mayor diversificación cultural de la sociedad.

Las transformaciones que se han producido a lo largo de los últimos años han dado lugar a la coexistencia de varias culturas en un mismo espacio y, como consecuencia, al nacimiento de las sociedades multiculturales que hoy son una realidad (Marco, 2002: 9).

Por todo lo que venimos diciendo, es fácil intuir que dichas transformaciones tienen que ver fundamentalmente con las migraciones internacionales. La vinculación entre la diversidad cultural y las migraciones muchas ocasiones aparece de forma implícita, mientras que en otras tantas es referida explícitamente:

Hablar de interculturalidad es algo ya cotidiano porque concierne a las nuevas dimensiones que está adquiriendo la composición humana de nuestra sociedad y que es consecuencia de la desaparición de las fronteras a causa de los movimientos migratorios (Revista de Literatura, 2002: 3).

En algunas ocasiones, muy contadas, esta argumentación puede estar salpicada de la presencia de otras minorías étnicas y lingüísticas, aquellas que no se consideran como procedentes de la inmigración (fundamentalmente la etnia romí y las naciones históricas):

La realidad que nos encontramos actualmente en las aulas de cada uno de los niveles educativos en todo el Estado español es la presencia de un alumnado con orígenes culturales y lingüísticos muy diferentes, niños y adolescentes que provienen de varios países europeos, de Asia, de América Central y del Sur, del Centro de África y del Magreb. Además, si le añadimos que en las Comunidades Autónomas donde históricamente existen lenguas diferentes del castellano y tienen, como es normativo, una presencia importante en el sistema educativo, el dibujo del contexto que se nos presenta es un marco muy fértil, pero al mismo tiempo, muy complejo y con unos estudiantes cada vez más heterogéneos (Ballester, 2007: 15).

Estas otras minorías sin embargo solo se mencionan como un añadido, mientras que las migraciones aparecen de forma constante, siendo el eje que atraviesa y vertebrata todo el discurso en torno a la diversidad cultural: “La sociedad contemporánea [está] marcada por la eclosión de la globalización y consecuencia directa de ésta, la proliferación de los movimientos migratorios como causa fundamental del encuentro entre culturas” (Ibarra y Ballester, 2009: 9).

Ahora bien, la presencia de minorías étnicas y lingüísticas en la escuela exige a esta que se adapte a ellas para realizar mejor la labor que le corresponde: “La presencia de estudiantes inmigrantes en las aulas de los colegios es una realidad que debe tenerse en consideración por parte de todos los agentes educativos” (Yubero, Larrañaga y Sánchez, 2010: 51). Sin embargo, en muchos estudios no queda muy claro cuál es la naturaleza exacta de las causas que motivan la necesidad de dichas adaptaciones. Lo que encontramos en la mayoría de los trabajos es una asunción implícita que no

necesita ser explicada ni demostrada: la diversidad cultural, entendida como presencia de minorías étnicas procedentes de la inmigración, equivale a un problema: “la *agravante* situación de la multiculturalidad en las aulas europeas” (Marcelo, 2007: 81, el subrayado es nuestro). El ejemplo que acabamos de citar es muy elocuente al respecto, pero la idea está presente de forma implícita también en otras formulaciones más sutiles: por ejemplo, aquellas que plantean el tópico de que la presencia de minorías alóctonas supone para la escuela un *reto*.

El crecimiento de los movimientos migratorios y sus consecuencias posiblemente sea el reto más importante en la educación de este nuevo siglo. ¿Cómo abordar este diálogo entre las diversas culturas y la gran diversidad de seres humanos en el aula? (Ballester, 2007: 15).

Como decimos, en muchas de estas argumentaciones no se explica por qué esta situación supone para la escuela un desafío de tan enorme envergadura. En otras sí podemos encontrar algunas tentativas argumentativas, aunque bastante heterogéneas y sin reflexión alguna sobre por qué se establece una vinculación tan privilegiada entre estos problemas y los sujetos con experiencia migratoria. Aparecen, por ejemplo, referencias al riesgo de marginación y de exclusión (Sánchez y Yubero, 2010). También se mencionan las crisis ‘identitarias’ que atraviesa el alumnado en cuestión como consecuencia de unas diferencias supuestamente radicales entre los esquemas explicativos y los sentimientos de pertenencia vigentes en la escuela y en las familias migrantes:

Los individuos tienen que ceder a las presiones de las culturas hegemónicas y a hacer más pequeño el papel de sus identidades minoritarias para una mejor integración, o, de lo contrario, a elegir las identidades minoritarias como identidades únicas, monolíticas y separadas. Las dificultades culturales consisten, por consiguiente, en aprender a tratar con experiencias de múltiples identidades y de múltiples sentidos de pertenencia cultural (Morgado, 2006: 9. Véase también Marcelo, 2007).

El más recurrente de estos argumentos es, no obstante, el aumento de conflictividad. La presencia de minorías étnicas alóctonas se considera una amenaza para la convivencia pacífica: “incidir en la educación en valores y para la convivencia resulta imprescindible con los alumnos que tenemos actualmente en las aulas, cada vez de procedencia más diversa por el fenómeno de la inmigración” (García Vidal, 2005: 20. Véase también Cutillas, 2007; Sánchez y Yubero, 2010; Marcelo y Pascua, 2011). La retórica pedagógica en ocasiones eleva la alarma ante el riesgo de conflicto en la escuela a niveles bastante llamativos: “sólo a través de la promoción de la comunicación intercultural se puede reducir y / o tratar estos conflictos y *asegurar la supervivencia del planeta* que todos compartimos” (Bastos y Tomé, 2011: 3, el subrayado es nuestro).

Si bien no hay motivo para pensar que cualquiera de estas experiencias y peligros sea monopolio alguno de sujetos con experiencia migrante, a ojos de los pedagogos sí queda justificada la necesidad de actuaciones específicas en relación precisamente con estas personas. Todos concluyen que se necesita una intervención. Esta, en términos generales, pasa por asumir actitudes de apertura ante la diferencia y de su reconocimiento positivo. Es decir, se requieren “nuevos planteamientos políticos, sociales y, por supuesto, educativos que nos ayuden a entender el interculturalismo como una actitud positiva que [...] refuerce los ideales de un modelo democrático basado en el respeto y en la tolerancia” (Sánchez y Yubero, 2010: 197). En otras palabras, hay que esforzarse porque la diversidad y la diferencia sean vistas “como una valiosa fuente de enriquecimiento para todos los colectivos implicados en el encuentro de culturas” (Ibarra, 2009: 3).

Lógicamente, a la pedagogía le corresponde el papel de hacer que estas actitudes sean asumidas por las generaciones jóvenes: “*Está en nuestras manos* acrecentar en ellos el respeto y el interés hacia otras culturas y lenguas, fomentar el sentimiento fraternal y el sentido igualitario hacia los otros” (FGSR, 2008: 8, el subrayado es nuestro). A nivel más concreto, los objetivos de la educación intercultural así entendida vienen a ser “la enseñanza y el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos, con el fin de promover relaciones de igualdad y mutuo enriquecimiento entre personas de culturas diferentes” (Cutillas, 2007: 65). En la práctica, pues, esta tarea se traduce en comunicar a los niños y jóvenes cuál es el comportamiento deseable, adecuado y correcto ante las diversas situaciones derivadas de la convivencia con minorías –por ejemplo, “cómo debe comportarse [una sociedad] en la acogida a los inmigrantes” (Gutiérrez, 2009: 27)- y persuadirlos de que asuman esos modelos de comportamiento como propios.

5.1.3. El potencial de la lectura literaria¹²

Pero ¿por qué se escoge a la literatura como una de las estrategias para la intervención intercultural en pedagogía? ¿Cuál es la especificidad que la convierte en adecuada para ello? En este apartado sistematizamos y analizamos los argumentos que aportan los investigadores educativos para defender el uso de la literatura para los objetivos de la educación intercultural.¹³

5.1.3.1. Aspecto cognitivo

Uno de los pilares sobre los que descansa la idea de utilizar la literatura como herramienta sensibilizadora es su contenido en información cultural: “este tipo de textos contienen un gran caudal de conocimiento que se refiere a la cultura y permite que las personas de menor edad comiencen a tomar conciencia de lo que sucede en la realidad” (Varela y Encabo, 2009: 182). Según los educadores, exponer a los niños desde edades tempranas a la información sobre los ‘otros’ contribuye a que deconstruyan los prejuicios y normalicen la diferencia: “a través de su utilización logramos trabajar cuestiones actitudinales que serán fundamentales en el momento de plantear un sociedad más tolerante y respetuosa” (Ibíd.) y desnaturalicen la exclusión existente (Ibarra, 2009), y también a que comprendan las razones para un comportamiento distinto al que están acostumbrados (Núñez, 2005). Se argumenta además que la comprensión está directamente relacionada con la aceptación de los elementos culturales disonantes y, por ende, de sus portadores: “al conocer y comprender otras culturas, las podrán respetar, pues es evidente que el respeto al otro nace de la comprensión” (Ortega, 2010: 5). Esta premisa aparece una y otra vez en diversas formulaciones:

¹² Las ideas recogidas en este apartado fueron presentadas en el *VIII Congreso de Migraciones Internacionales en España* y publicadas en sus actas (Chovancova y González, 2015).

¹³ Frente a otros aspectos, tales como los objetivos de la educación intercultural o sus herramientas, la argumentación sobre el potencial de la lectura literaria no presenta diversidad cuando comparamos investigaciones realizadas desde distintos contextos sociopolíticos. Por ello, en este apartado incluimos referencias a estudios pedagógicos indistintamente de los contextos en los que (y para los que) son emitidos, pues en ocasiones logran condensar de forma muy elocuente o afinar con mayor precisión las mismas ideas que manejan los pedagogos que dirigen sus propuestas al contexto educativo español.

Los libros de ficción para niños, por ser como un lugar de intersección de la mirada del lector con la alteridad y otras culturas y formas de ver el mundo, pueden contribuir en el desarrollo de actitudes y comportamientos de acogida del Otro inmigrante (Bastos y Tomé, 2011: 4).

Esta asociación entre el conocimiento, la comprensión y la aceptación es muy recurrente en la bibliografía pedagógica (Núñez, 2005; Cutillas, 2007; Pascua, 2007) y con frecuencia desemboca en formulaciones algo simples, según las cuales el esquema ‘conozco, luego comprendo, luego acepto’ parece poder desarrollarse sin traba alguna:

Enseñando desde edades tempranas que hay diversidad de culturas, nacionalidades, idiomas, religiones, etc. se contribuye a una asimilación natural de esas diferencias y así la convivencia resulta más sencilla y natural, tanto para los niños ‘nacionales’ como para los inmigrantes o hijos de inmigrantes (Marcelo y Pascua, 2011: 3).

También Roig (2012) defiende las obras literarias que “se caracterizan por reflexionar sobre culturas ajenas mostrándolas a la sociedad de la que se parte con el fin de proporcionar al lector una posible convivencia, acercarlo a mitos y símbolos de otras culturas, y ayudarlo a comprender al ‘posible vecino’, al ‘otro’” (Roig, 2012: 364).

Salta a la vista la permanente asociación que se establece en estas argumentaciones científicas entre los conceptos cultura, grupo humano (que no acción humana) e inmigración extranjera. Reproduciendo las concepciones tradicionales que, tal y como señalábamos, se mantienen en circulación en las diversas esferas de la vida social y política, en este caso también la cultura se entiende como un sistema autónomo, cerrado y reificado, y vinculado de forma inseparable a grupos humanos, definidos fundamentalmente en función del factor nacional y la trayectoria migratoria, y cuyos miembros parecen estar amarrados de por vida a una ‘mochila’ cultural que traen desde su lugar de origen. Consideramos que esto es resultado directo de la incomunicación disciplinar que se produce entre la pedagogía y la antropología social. No es nada frecuente que los autores de los estudios que estamos analizando hagan referencia al tratamiento que reciben los conceptos de cultura y relaciones culturales desde las ciencias sociales. Es poco común encontrar menciones a estudios antropológicos actuales o por lo menos explicaciones de dichos conceptos en clave antropológica (para excepciones, véase Morgado, 2006; Marcoin, 2006; Ibarra, 2009). Por contra, hay quienes recurren incluso a la definición del Diccionario de la RAE, con toda la vaguedad e inespecificidad propia de un vocablo común (como Perera y Ramón, 2007). En realidad, esta tendencia parece caracterizar a todo el ámbito de la educación intercultural, no siendo en absoluto exclusiva de los estudios sobre el uso de la literatura para sus fines. Hace ya décadas se señalaba la ausencia de fundamento teórico antropológico en la investigación educativa dedicada a los temas de diversidad cultural (García, Granados y García-Cano, 1999a), situación que a día de hoy no parece haber cambiado mucho (Dietz, 2012) y cuyas consecuencias para las propuestas articuladas no son irrelevantes, pues estas contribuyen a problematizar la diversidad, esencializar las fronteras intergrupales y reproducir los tópicos occidentales de alteridad (Dietz, 2007).

Pero no menos interés suscita la otra idea que venimos exponiendo: la suposición de que la mera exposición a la información sobre grupos culturales distintos al propio lleva a un acercamiento comprensivo entre ellos. Algunos, muy pocos, estudiosos del ámbito se percatan de la trampa que supone este tipo de afirmaciones: “se puede leer una cultura diferente sin jamás acceder a ella, perpetuando una posición externa, turística” (Morgado, 2006: 15). Además, incluso si el lector

consigue aproximarse cognitivamente a una realidad anteriormente desconocida, esto no significa que la haya comprendido (Kuharets, 2001: xix). De todas formas, entre autores que defienden el planteamiento anteriormente citado hay algunos que ofrecen versiones muy prudentes y remarcan al máximo el matiz de potencialidad, además de trocar la relación de causalidad por una relación de requisitos: ‘no puedo aceptar sin comprender, no puedo comprender sin conocer’; sin que conocer implique automáticamente la aceptación. Es el caso, por ejemplo, de Ortega (2010) o García Padrino (2006).

Ahora bien, según otros autores, bastante contados, el potencial cognitivo de la lectura no tiene que ver tanto con la asimilación de cierta información cultural y étnicamente específica como más bien con el desarrollo de la capacidad cognitiva necesaria para “reconoce[r] al Otro en la multiplicidad de los rostros con que se manifiesta su existencia” (Azevedo, 2005: 15). Dicho de otra manera, el potencial cognitivo de la lectura consiste en que ayuda a leer el mundo, a interpretarlo, incluidas las relaciones de alteridad, y a ubicar en su entramado a sí mismo y a los demás (sin que sea determinante la lectura concreta que ese el proceso interpretativo tenga por resultado). Además, el lector no solo se queda en la categorización, sino que, paralelamente a esta, se ejercita en la atribución o reconocimiento de pensamientos e intenciones a los demás (Arizpe, 2012), ejercicio que puede llevarlo a percibir una humanidad compartida a pesar de las posibles diferencias (Rosenblatt, 2002), así como a experimentar las distintas actitudes posibles ante los ‘otros’ y ensayar de forma virtual las destrezas sociales necesarias para convivir con los demás, sea cual sea el carácter de la heterogeneidad (Booth, 2005; Nussbaum, 2005). Esto implica en cierto grado asumir que es posible convivir incluso con lo que nos resulta extraño e incomprensible, aspecto que algunos erigen en el pilar de toda educación intercultural:

Si en el centro del aprendizaje intercultural se hallan el encuentro con lo extraño y las confrontaciones con lo otro, es necesario entonces apoyar las fuerzas que le ayudan a uno a soportarlo. Comprender que lo extraño no es reducible a lo conocido es en este sentido una de las condiciones determinantes. El objetivo no puede ser la asimilación de lo extraño por medio del entendimiento y su aniquilación por medio del traslado a lo conocido (Dietz, 2012: 81-82).

Por otra parte, en el ejercicio de interpretación literaria las categorizaciones no solo se construyen, sino que, a la luz de las nuevas ideas y concepciones aportadas por el texto, también pueden reformularse las que ya se manejan: el lector aprende no solo a interpretar, sino también a reinterpretar el sentido de las cosas (Rosenblatt, 2002). De modo que una forma concreta de concebir el mundo social puede verse alterada y enriquecida tras determinadas lecturas. Y no solamente eso, sino que estas prácticas de reinterpretación pueden introducir más flexibilidad en los procesos de categorización y pueden hacer aumentar la disponibilidad de los sujetos a reajustar sus categorías ante futuros encuentros con lo diferente.

5.1.3.2. Aspecto emocional

Algunos investigadores subrayan que no es suficiente con deconstruir por la vía racional las ideas en las que se sustenta el rechazo, sino que es fundamental proporcionar también una base emocional sobre la cual poder construir nuevas actitudes y nuevos patrones de conducta: “El poder socializador de los relatos radica [...] en su fuerza emotiva” (Yubero y Larrañaga, 2011: 146). La ficción literaria se presenta como ideal para ello, pues incluso antes que conocimiento ofrece

una experiencia: la experiencia de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas (Mar, Oatley, Djikic y Mullin, 2011; Oatley, 2016).¹⁴

Nonfiction books may help readers gain factual information about a culture; however, it is fiction that allows us to experience the feelings and thoughts that guide the values and beliefs of our lifestyles. By vicariously living in another culture, we begin to gain an understanding of why people live as they do (Yokota, 1993: 164).

La lectura nos hace posible participar en experiencias que nos resultan distantes tanto por las barreras físicas (Oswald y Atkinson, 2011), como por las barreras socioculturales (Sims, 1997). Por medio de la simulación de experiencias que no se habrían tenido de otra manera, la ficción literaria amplía el bagaje emocional personal y, sobre todo, contribuye a desarrollar la capacidad de empatizar con otros sujetos. El lector aprende a ponerse imaginativamente en su lugar, además de que “se vuelve más capaz de prever las posibles repercusiones de sus propias acciones en la vida de los demás” (Rosenblatt, 2002: 207) y, por tanto, evitar aquellas que puedan ocasionar sufrimiento a otros seres humanos. Según esta autora, por tanto, el contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social. En suma, la ficción literaria ofrece una experiencia vicaria tanto de ideas como de emociones; por ambas vías, o precisamente por su interacción, el lector puede llegar a un mayor reconocimiento y una mayor aceptación de aquellos a quienes percibe como diferentes.

Este planteamiento, si bien está muy extendido y aceptado en el ámbito pedagógico, topa con algunas críticas que difícilmente pueden ser obviadas. Para empezar, Taylor (2007) comprueba que empatizar con personajes ‘realmente otros’ (no con sus representaciones simplificadas y orientalistas, sino con experiencias ajenas al mundo del lector e intraducibles a él) es mucho más difícil de lo que parece:

Each time whilst teaching this course, a student articulates her frustration at hitting a wall in her desire to identify with different characters, as she grapples with the distance and disparities she is coming to appreciate between her world, that of the characters and even the author (Taylor, 2007: 305).¹⁵

Además, esta autora pone en duda la asunción de que, una vez suscitada, la empatía lleve indefectiblemente a la acción social; es decir, el poder de la empatía para orientar el comportamiento podría estar sobrevalorado.¹⁶ En cambio, otros estudios afirman que, en términos generales, la lectura por sí sola no culmina en la acción social, y que si se quiere motivar

¹⁴ Este planteamiento en realidad entra en contradicción con la manera en que se concibe y lleva a la práctica la lectura literaria en la escuela en términos generales. Según constatan estudios del ámbito de la educación literaria, la emocionalidad que envuelve a la lectura entendida como experiencia sigue estando marginada, mientras se siguen privilegiando los aspectos cognitivos del proceso lector (Sanjuán, 2011).

¹⁵ La valoración que hace esta investigadora de la tendencia general de la educación multi/intercultural a explotar la identificación para sus fines no puede ser más lapidaria: “Multicultural education offers *consumerist* identification (with proxy or surrogate textual Others) as the principle modality of emotional engagement or caring and as an antidote to indifference. [It offers] schooled responses that reduce literary Others to identificatory proxies, screens or foils. [...] The epistemic violence of this mode of caring becomes apparent (Taylor, 2007: 307, el subrayado es nuestro).

¹⁶ Es cierto que en algunos estudios podemos encontrar testimonios sobre iniciativas concretas de acción por parte de alumnos que habían pasado por una ‘educación intercultural’ por medio de la lectura literaria (Arizpe, 2012). Sin embargo, se trata de una experiencia muy específica y que además pone un énfasis crucial en la mediación, es decir, en el acompañamiento en el proceso interpretativo, como complemento imprescindible de la lectura (hablaremos de esta postura más adelante), de modo que no se puede decir que dichas respuestas hayan sido suscitadas exclusivamente por la lectura de un libro.

a esta, hay que incidir en ella de forma específica; si bien la deconstrucción de los estereotipos es un requisito para ello (Oswald y Atkinson, 2011). Pero incluso si todo este proceso desembocase en una acción social directa, aún quedaría por evaluar su adecuación, pues en el abanico de las intervenciones suscitadas por la empatía cabe todo tipo de opciones, desde las más empoderadoras hasta las más caritativas y paternalistas.

5.1.3.3. Persuasión

El carácter emocional de la lectura literaria ofrecería también otras potencialidades para la intervención educativa aparte de la invitación a empatizar con quienes son diferentes a uno mismo: por ejemplo, permitiría proponer determinados mensajes y promocionar determinadas actitudes y creencias, que serían fácilmente asumidas por los lectores gracias a la naturaleza de las narraciones de ficción. Este es el argumento que subyace a la línea planteada por la mayoría de los estudios que estamos analizando, la cual defiende la necesidad de delimitar y emplear una literatura específica, la denominada literatura infantil y juvenil (LIJ) intercultural, que es pensada expresamente para presentar información cultural muy determinada y en combinación con estructuras emotivas específicas (profundizaremos en la definición y las características de la LIJ intercultural más adelante). Esta literatura se define por una serie de características temático-argumentales que están diseñadas para promover determinadas actitudes consideradas socialmente aceptadas, a la espera de que sean asumidas por los niños y adolescentes por medio de la identificación emocional (Núñez, 2005). Una vez lograda dicha identificación, parece haber una expectativa considerable de que los lectores se apropien de las actitudes en cuestión y, sobre todo, adapten a ellas su comportamiento: “Los acontecimientos que transcurren en un texto se convierten en modelos de experiencias vicarias, que tienen poder para orientar la toma de decisiones y nuestros propios juicios sobre el comportamiento que se considera adecuado” (Yubero y Larrañaga, 2011: 146). En términos de los propios pedagogos, el potencial de los relatos radica en que ‘transmiten valores’.

Es cierto que estos supuestos han sido parcialmente confirmados por investigaciones empíricas del ámbito de la psicología social, que han propuesto varias teorías que tratan de explicar la naturaleza y las condiciones del impacto persuasivo de los relatos de ficción (aunque la mayoría de estas investigaciones se centra en los contenidos audiovisuales, algunas de ellas abordan en la misma clave también los productos literarios). La teoría del cultivo, por ejemplo, plantea que la exposición continuada y repetida a narraciones de ficción influye en las actitudes y creencias de los receptores sobre los tópicos que en dichas narraciones se abordan. Por otra parte, la teoría del transporte narrativo plantea lo siguiente:

El fenómeno denominado transporte narrativo se puede conceptualizar como un constructo integrado por tres sub-procesos relacionados entre sí. En primer lugar, un sujeto transportado en un relato de ficción experimenta una pérdida de atención con respecto a la realidad física inmediata y, simultáneamente, una focalización de la atención en el relato y en la realidad que describe el mismo. Una segunda dimensión del concepto de transporte narrativo está relacionada con la activación de la imaginación y la inducción de imágenes mentales de alta vivacidad. Y, en tercer lugar, el transporte narrativo implica un efecto emocional en el individuo. La persona que se encuentra absorta en la ficción también experimenta con más intensidad las emociones pertinentes durante el proceso de exposición o consumo del relato. Según esta teoría los tres

procesos darían cuenta del estado de transporte narrativo y, este a su vez, conducirá a cambios en las creencias sobre el mundo social representado en la narración de ficción (Igartua, 2011: 645).

Estas investigaciones confirman que a mayor transporte narrativo experimentado durante la lectura, mayor es el acuerdo que muestran las personas con las creencias implícitas en el texto. Este efecto se debería a que desde el punto de vista cognitivo la implicación emocional impediría o limitaría la capacidad para contraargumentar dichas creencias:

Una persona implicada con la narración no efectuará una reflexión profunda, sistemática o exhaustiva sobre los argumentos del relato y, precisamente por ello, se producirá el impacto persuasivo. De este modo se plantea que existe una relación negativa entre el grado de implicación con la narración o transporte y la capacidad crítica o de contra-argumentación, lo que llevaría a que las narraciones de ficción sean herramientas poderosas para hacer frente a la resistencia que habitualmente se produce ante mensajes persuasivos retóricos, con una intención manifiesta por influir (Igartua, 2011: 645).

Ahora bien, hay una cuestión problemática y es que la inmersión en el relato no se produce de forma automática. Especialmente si el receptor detecta que la narración trata de plantear ideas contrarias a sus propias creencias, la inmersión puede verse dificultada y su impacto persuasivo puede resultar bloqueado. En otras palabras, cuanto mayores son los prejuicios de partida con respecto a algún fenómeno o colectivo, menor probabilidad existe de que confrontarlos por medio de la ficción narrativa resulte exitoso.

5.1.3.4. Procesos de identificación

Finalmente, la argumentación en clave emocional suele aparecer a menudo vinculada a los procesos de identificación que los lectores pueden establecer con los textos. La lectura literaria sería una potente herramienta de intervención porque contribuiría a construir la autocomprensión: “Investigaciones cualitativas y cuantitativas confirman los beneficios y aportaciones de la ficción narrativa -oral, escrita, visual- a niños y adolescentes: un apoyo en el desarrollo de procesos psíquicos complejos, como la construcción de la identidad” (Rincón, 2012: 197).

En relación con ello, suelen aparecer dos ideas. Por un lado, el texto literario puede cumplir la función de una especie de materia prima para esos procesos: “La lectura nos engendra. Todo lo que se lee es íntimamente forjado. Una persona cuando lee se lee” afirman Ballester e Ibarra (2013: 16), haciendo suya la idea de Ferrarotti (2002). En estos casos, es la elaboración, la regurgitación y, por tanto, la transformación creativa de esa materia prima lo que nos permite construirnos. Pero es mucho más recurrente otra perspectiva, la cual basa la relación entre la literatura y los procesos de identificación en el hecho de que los textos representan los diversos atributos categoriales de los seres humanos. Esta característica permite desplegar dos potencialidades que con frecuencia se expresan por medio de una metáfora: ‘el espejo y la ventana’. ‘Ventana’ hace referencia a un aspecto que ya hemos abordado - la empatía: a aquellas personas que no comparten el atributo categorial representado por el texto, esta representación les ofrece ‘vistas’ hacia otras formas de la experiencia. ‘Espejo’, por su parte, hace referencia a que al reflejar determinados ‘tipos de personas’ la literatura permite que personas del mismo tipo se sientan identificadas con los personajes, al igual que si se mirasen en un espejo: “observamos cómo elementos como el origen, la cultura, el idioma, las relaciones afectivas y la propia condición

sexual salen a flote en un variado número de títulos que representan un espejo ante el que podemos reconocernos a nosotros mismos” (Quiles, 2015: 1). Como vemos, se toman en cuenta características de muy diversos tipos. No obstante, aquellas clasificadas como ‘identidad cultural’ tienen un espacio privilegiado entre ellas:

La identidad cultural, ese arraigo que nos une a la colectividad en que hemos nacido y crecido como hablantes – que engloba desde la lengua materna hasta los sabores, las costumbres o el color de la piel, entre otros aspectos - ocupa un papel esencial en el ser humano (Quiles, 2015: 9).

El beneficio de este mecanismo para la intervención educativa en contextos de diversidad consiste según los estudios pedagógicos en que personas pertenecientes a colectivos estigmatizados pueden verse reconocidas en las imágenes ofrecidas por la literatura y reafirmarse positivamente en lo que son, y así “afianzar su personalidad, descubrir su auténtico ‘yo’ para crecer como seres sociales libres, tolerantes, críticos y solidarios” (Quiles, 2015: 2) (véase también Sims, 1990; Mendoza y Reese, 2005; Pascua, 2007; Bermúdez, 2010; Oswald y Atkinson, 2011).

Además, el argumento de la representación a menudo acostumbra a vincularse con otro de los diversos procesos de identificación - la identificación emocional o psicodinámica con los personajes, la cual puede definirse como “un proceso temporal de pérdida de autoconciencia por medio del cual el espectador vive la historia como si estuviera dentro de ella, difuminándose la distinción entre el sí mismo y el personaje” (Igartua, 2011: 647). Pues bien, en muchas ocasiones, compartir con los personajes algún rasgo identitario ‘objetivo’, ya sea la edad, la etnia o el fenotipo, se erige en un requisito imprescindible para que los lectores puedan involucrarse emocionalmente con un texto: “¿Cómo se va a identificar un niño senegalés, marroquí, sudamericano, chino o hindú con una historia si todas las ilustraciones de los cuentos que lee muestran niños europeos?” (Pascua, 2007: 27).

Desde nuestro punto de vista, sin embargo, este razonamiento plantea serios problemas. En la medida en que la identificación psicodinámica es de carácter emocional, afecta a los sentimientos y las experiencias de los personajes de ficción, y no a sus características ‘objetivas’ sin más. Aunque pueda verse facilitada por la identificación categorial (Igartua, 2011), no parece haber motivos para afirmar con tanta contundencia que guarde una relación intrínseca con ella. De hecho, estudios etnográficos realizados sobre la lectura desvelan que los lectores no tienen por qué entablar una relación de sintonía con personajes con los que compartan algunos rasgos objetivos, como nacionalidad, lengua, fenotipo, o incluso experiencias como la migratoria, mientras que documentan casos de lectores que afirmaban haberse identificado con los personajes menos esperados (Petit, 2009). Por otro lado, la identificación psicodinámica es temporal por definición, por tanto:

...puede variar en intensidad a lo largo de la exposición a un contenido de ficción, por lo que constituye un proceso flotante y una sensación que puede percibirse como intermitente, alternándose con estados de distanciamiento (Konijn y Hoorn, 2005). Además, la identificación es susceptible de circular de un personaje a otro a lo largo de la narración (Igartua, 2011: 647).

Es cierto que hay también investigadores que abordan la identificación psicodinámica sin vincularla en absoluto a la identificación categorial. Estos investigadores afirman que la implicación emocional se produce con aquellos personajes que por algún motivo resultan atractivos (Yubero, Larrañaga y Sánchez, 2003). En estos estudios, no obstante, no toman en cuenta la posible diversidad de criterios con los que unos lectores y otros valoren como atractivos

a unos personajes u otros, condicionados ya sea por factores culturales (Markus y Nurius, 1986), ya sea como resultado de experiencias individuales. Por tanto, al margen de las diferencias entre ambas aproximaciones, hay un elemento que comparten: la convicción de poder prever en qué condiciones y con qué personajes los lectores van a conectar emocionalmente. “El lector, con independencia de su edad, construye un cuadro mental sobre la narración, se identifica con los personajes y las situaciones, y queda inmerso emocionalmente en el texto” (Yubero y Larrañaga 2011: 146; véase también Tomé, 2012) - afirmaciones así no solamente dan por sentado que la identificación se produce, sino también dan a entender que se puede prever -y, por tanto, controlar- con qué personajes o con qué actitudes o experiencias se identificarán emocionalmente los lectores. Véase otro ejemplo aún más elocuente del carácter previsible y mecánico con que se imagina la identificación emocional por parte de los pedagogos: “Estas producciones literarias presentan, como personajes principales, a niños de la misma edad que sus lectores, lo que permite la identificación inmediata” (Bastos y Tomé, 2011: 9).

Sin embargo, “para tener impacto una obra no tiene por qué tratar circunstancias explícitamente similares a la situación del lector. El poder de la obra puede residir en su estructura emocional subyacente, su configuración de los impulsos humanos” (Rosenblatt, 2002: 68). Para tener impacto sobre el lector, una obra no tiene que contener un calco de la persona que lee: de sus atributos categoriales, pero tampoco de sus experiencias concretas. Los mencionados estudios etnográficos sobre la lectura indican que la identificación a menudo se produce en virtud de una relación metafórica y no literal que el lector establece por sí mismo (y de forma a menudo sorprendente para su entorno) entre las experiencias relatadas en el texto literario y las suyas propias: aquellas que él mismo determina como significativas para él, y que con frecuencia no coinciden con las suposiciones que un agente externo puede haber realizado sobre la base de algún atributo categorial o incluso de alguna experiencia vital. Y esto es así aún más cuando las experiencias de las que se trata son por algún motivo dolorosas (Petit, 2009; Fittipaldi, 2012). Y si las experiencias que son personalmente significativas para los individuos pueden ser infinitamente diversas, aún más infinitamente diversas pueden ser las metáforas con que esas experiencias se expresen.

Con ello, por supuesto, no pretendemos negar el potencial de determinada ficción literaria para influir sobre las actitudes y las creencias de determinados lectores en determinados contextos por medio de las diversas variantes de los procesos de identificación. Carecemos de base empírica para contradecir tales afirmaciones. Las consideraciones que estamos haciendo tan solo persiguen dos cosas: por un lado poner de manifiesto el excesivo simplismo con que este potencial se plantea desde la bibliografía científica del ámbito de la educación intercultural, y por otro lado remarcar hasta qué punto estas propuestas se articulan en torno a la pretensión por tener control sobre los procesos interpretativos que se tratan de mediar suministrando textos literarios.

5.1.4. Instrumentos: la literatura infantil y juvenil (LIJ) intercultural¹⁷

Como hemos podido ver, los pedagogos realizan una reflexión pausada sobre los motivos que convierten a la literatura en una aliada ideal en la consecución de los objetivos que persiguen. Estas reflexiones son realizadas a menudo en relación con la literatura en general; y de hecho, en contraste con otros contextos como el del multiculturalismo crítico estadounidense, en el contexto español hay quienes opinan que los objetivos de la educación intercultural pueden conseguirse también por medio de la literatura genérica, sin ‘apellidos’. No obstante, tal y como hemos venido anunciando, siguen siendo mucho más numerosos quienes concluyen que sí es necesaria una literatura específica, pensada y diseñada expresamente para los objetivos en cuestión. En consonancia con esta convicción, una cantidad abrumadora de los trabajos de investigación dedicados a este tema tienen por objetivo delimitar y definir esta literatura específica: la denominada literatura infantil y juvenil (LIJ) intercultural. En este apartado haremos una revisión detallada de las formas en que definen esta literatura, pues nos darán pistas importantes para responder a nuestros interrogantes.

5.1.4.1. La interculturalidad y la literatura general

¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura multi e intercultural? Parece ser una pregunta sencilla y, sin embargo, no hay un acuerdo acerca de cómo responder a ella. La razón es principalmente la diversidad de ámbitos desde los cuales se ha abordado. Es evidente que cada esfera de saber persigue unos objetivos más o menos diferentes, más o menos propios, y eso repercute inevitablemente en la manera en que se delimita el concepto. Pero incluso dentro de una misma disciplina hay una gran diversidad en cuanto a la definición, algo que, por otro lado, es connatural a la ciencia.

Así, en el terreno de los estudios literarios nos podemos encontrar con posiciones que equiparan la literatura intercultural con las que se han denominado escrituras migrantes (Valero, 2010). En este caso, la especificidad se argumenta con las particularidades que puede producir en la escritura la condición vital del ‘autor migrante’, que se supone híbrida: “ces voix d’ailleurs désormais d’ici” (Sorin, 2004: 33). El resultado es una definición del tipo hipervínculo: se pretenden definir conceptos literarios en función de elementos que se escapan al terreno literario y que distan de ser resueltos en las disciplinas correspondientes. Por eso es comprensible que esta postura haya generado críticas (Roncagliolo, 2007; Rossell, 2007) y desde ciertos ámbitos de la teoría y crítica literarias se plantea la necesidad de manejar criterios más específicos de la disciplina: los criterios formales y estéticos. La manera en que el contacto cultural se plasma en la configuración misma de la obra, en la forma que da a su materia verbal, es objeto, por ejemplo, del magnífico trabajo de Llamas (2012).

Todas estas oscilaciones definitorias tienen en realidad un trasfondo muy complejo que está relacionado con las discusiones en torno a la naturaleza de los estudios de la literatura mismos. No es nuestra intención resolverlas y tampoco ahondar en ellas. En esta ocasión, tan solo nos interesan como contrapunto que nos sirve para apreciar mejor las características definitorias de la

¹⁷ Las ideas contenidas en este apartado fueron publicadas en la revista *Ocnos* bajo el título “Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil” (Chovancova, 2015).

Literatura intercultural dirigida a niños y jóvenes, la cual no suele ocupar las páginas de los trabajos anteriormente citados.

La LIJ, la gran olvidada del arte de la palabra, participa de todas las inquietudes humanas (Mata, 2014), incluidas, por supuesto, las relacionadas con los contactos culturales (de hecho, la LIJ multicultural o intercultural forma actualmente un conjunto abultado de obras para niños y adolescentes. Véase la selección de la FGSR, 2008). No obstante, hay aspectos por los que sí constituye un capítulo aparte. Evidentemente, estos aspectos tienen que ver con el tipo de lector al que estas obras se dirigen – y no por el mero hecho de su corta edad, sino por las concepciones que se manejan tanto del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad como del papel que la literatura puede jugar en estos procesos.

5.1.4.2. Literatura para la infancia: la literatura al servicio de la ética

Dada su eficacia a la hora de comunicar interpretaciones del mundo, una de las funciones que han encontrado los relatos de ficción a lo largo de la historia ha sido la de dotar a las generaciones jóvenes de orientaciones que las ayudasen a desenvolverse en la vida de su sociedad. Lógicamente, la función primordialmente educativa, ya fuera más o menos explícita, ha repercutido en el contenido y configuración de los cuentos. Esto ha ocurrido de forma cambiante, según las transformaciones que han ido experimentando en las distintas coordenadas espaciotemporales las concepciones en torno a la infancia, las necesidades educativas de esta y el proceso educativo en sí (véase Colomer, 1987). Así, durante los últimos siglos, la ficción narrativa escrita dirigida a la infancia y la juventud se ha constituido en un corpus claramente delimitado y perfectamente diferenciable con respecto a la literatura destinada a los lectores adultos, siendo el principal factor de definición su intención didáctica y ética. En la actualidad, aun cuando el tono abiertamente moralizante y adoctrinador propio de periodos anteriores haya caído en desuso, la LIJ sigue vinculándose intrínsecamente con una intención consciente de comunicar y ‘contagiar’ contenidos de tipo ético (Carranza, 2006), si bien revestida de estrategias algo más sutiles. Por otra parte, dadas las limitadas capacidades interpretativas (Azevedo, 2005) que son atribuidas al lector infantil por la mayoría de los agentes educativos, los contenidos en cuestión son presentados de forma muy simple, “con mensajes obvios, una única lectura posible, interpretación preconcebida y una sola conclusión” (Colasanti, 2004: 123).¹⁸

De modo que las particularidades de contenido y formato de la LIJ se deben a la presuposición de necesidades específicas en los sujetos que se encuentran en proceso de socialización. Pero hay también otras necesidades que marcan la configuración de este producto cultural: a saber, las necesidades de la propia sociedad en cuyo funcionamiento tienen que incorporarse los nuevos

¹⁸ Esta situación ha empezado a cambiar muy recientemente. En primer lugar, la delimitación de la LIJ ha empezado a desdibujarse con el auge y la transformación del subgénero del álbum ilustrado, el cual constituye actualmente un campo de experimentación artística y conceptual sin precedentes y que empieza a borrar las fronteras entre destinatario infantil, juvenil y adulto. En segundo lugar, paulatinamente han comenzado a transformarse también las aproximaciones pedagógicas científicas y prácticas a la literatura para la infancia, poniendo en valor los mismos aspectos que en el caso de la literatura para los adultos, de carácter más artístico, lúdico, imaginativo, etc. (véase Mata, 2013). No obstante, las concepciones exclusivamente didacticistas de la ficción para la infancia están muy arraigadas y siguen resistiendo con fuerza a estos enfoques renovadores.

miembros. En este sentido, mientras que de la literatura para adultos no se espera más que recoger, representar y explorar los diversos aspectos de la experiencia humana o, sencillamente, fantasear con ellos o enfocarlos con una nueva luz, la LIJ obedece a una voluntad declarada de influir, de actuar sobre este mundo: no se le pide solamente que parta de la realidad existente, sino también que proponga una realidad mejor de la que ya tenemos, una realidad deseada, una utopía cuya realización se encarga a las generaciones más jóvenes (Larrosa, 2000). La LIJ actual es concebida, producida y utilizada como un vehículo de cambio social, como un instrumento para convertir en realidad un proyecto concreto de humanidad.

5.1.4.3. La LIJ al servicio de la educación intercultural

La convivencia sostenible entre grupos culturales percibidos como diferentes constituye uno de los múltiples capítulos del proyecto que la humanidad actual (mejor dicho, determinados sectores de ella, y en determinados espacios y momentos) ha imaginado para sí, desplegando diversas estrategias para llevarlo a la realidad, muchas de las cuales pasan por influenciar a las generaciones jóvenes. En este capítulo, también se conjura a la LIJ para que lo socorra. “La LIJ trasciende [...] los límites del mero discurso para erigirse en un poderoso factor de garantía sociocultural, como también, en uno de los pilares de la convivencia entre culturas en un mismo espacio geográfico...” (Ibarra y Ballester, 2009: 10).

Naturalmente, la LIJ intercultural producida y promovida en distintos contextos sociopolíticos no es homogénea. Anteriormente hemos aludido a que en relación con la educación multi e intercultural se han desarrollado diversos modelos y diversas propuestas, adaptados a las particularidades y los objetivos concretos de cada contexto sociopolítico. En relación con ello, lógicamente detectamos algunas diferencias en la manera en que se articulan las respectivas concepciones de la LIJ intercultural, diferencias que afectan fundamentalmente al nuevo escenario cultural soñado y propuesto por –o a través de– la LIJ. Por esta razón, y para que se aprecien mejor las especificidades de la LIJ intercultural en el contexto español, no vamos a describir esta de forma aislada, sino en comparación con otra, perteneciente a otro contexto y a otro modelo de educación que se proclama como favorable a la diversidad. Escogemos para ello la LIJ defendida por el multiculturalismo crítico estadounidense, por el peso cuantitativo que tiene en la producción científica, por su importancia histórica y por el perfil específico que ha llegado a tomar a lo largo de los años.

5.1.4.3.1. Criterio estético-formal

Aunque sea verdad que la LIJ no escapa a las discusiones en clave estética que florecen en torno a la literatura multi e intercultural para adultos, estas discusiones se matizan a la luz del componente esencial mencionado: su puesta al servicio del proyecto pedagógico (Cai, 2002). En primer lugar, hay que decir que en el terreno de la LIJ son muy poco comunes las propuestas de manejar criterios estéticos para delimitar aquella LIJ que pueda denominarse multi o intercultural. Bermúdez (2010) es un ejemplo de ellas. Según esta autora, el criterio fundamental que determina el carácter intercultural de la literatura es que haya una preocupación por la identidad y que esta se exprese literariamente. Propone tomar como ejemplo las literaturas hispanoamericanas, ya que

“la reflexión hispanoamericana sobre su identidad –y la de cada uno de los países o comunidades que constituyen esa unidad que llamamos ‘Hispanoamérica’– ha encontrado, desde sus orígenes mismos, un cauce de expresión destacado en su literatura” (Bermúdez, 2010: 128). Y no es porque considere que en el contexto hispanoamericano lo cultural sea más híbrido que en otros contextos (pues todo lo cultural es híbrido). Lo que ocurre es que no todos los ámbitos culturales producen una estética particular que dé nota de esa hibridez, de la conciencia y memoria de ella. Esta propuesta es uno de los muy pocos intentos decididos y concretos que hemos podido encontrar por definir la LIJ intercultural según unos criterios específicamente estéticos (y, así, por actualizar los planteamientos pedagógicos sobre la literatura e interculturalidad aplicando a ella los avances de la teoría literaria) y en realidad parte de una crítica de las tendencias predominantes en el ámbito pedagógico.

Hay otros trabajos en que los elementos formales son tomados en cuenta. Núñez (2005), por ejemplo, menciona la existencia de ciertos patrones argumentales y rasgos estilísticos como elementos que permiten acotar el género de la novela juvenil, pero con respecto a la novela juvenil intercultural menciona como particularidad tan solo la aparición recurrente de una serie de tópicos (como el viaje iniciático, el anciano sabio o la historia real), los cuales resultan poco definitorios. Por otro lado, Pena (2011) destaca como característica un recurso frecuente a la primera persona, con formato de diario y con tono confesional, cuyo objetivo es sumergir a los lectores en una visión más inmediata, en este caso, del proceso migratorio. En cualquier caso, ninguna de estas autoras pretende erigir el aspecto formal en un criterio de delimitación de la LIJ intercultural, la cual parece definirse por otros aspectos, como los que siguen.

5.1.4.3.2. Criterio temático-representacional

El criterio por excelencia para delimitar a la LIJ multi o intercultural es temático: en ambos contextos, una obra se considera multi o intercultural en la medida en que representa ya sea el contacto cultural en sí, ya sea a grupos culturales ‘otros’: “bajo la etiqueta ‘literatura multicultural infantil y juvenil’ incluimos tanto libros y cuentos que reflejan realidades de convivencia de varios pueblos en un mismo lugar, como literatura que trata sobre culturas muy diferentes” (Marcelo y Pascua, 2011: 8). En el primer caso, el contacto o la convivencia de distintos grupos se refleja en la LIJ explícitamente. Esto es más común en España y se plasma bajo la forma de las experiencias asociadas a la migración: desde el viaje hasta la integración en el nuevo mundo social. En el contexto estadounidense es menos común (Broadway y Conkle, 2011).

En cualquier caso, la representación explícita del contacto cultural no es un requisito, ni es una tendencia mayoritaria. Lo que predomina es el segundo caso: la LIJ multi o intercultural es aquella que representa a los distintos grupos culturales. En este caso, el contacto cultural no se tematiza, pero sí está implícito en las circunstancias que dan lugar a este tipo de LIJ. El hecho mismo de que se tematizen los aspectos de la vida de un grupo cultural, que estos grupos sean clasificados como ‘otros’ y la literatura correspondiente sea clasificada como multi o intercultural, remite a la existencia de un contacto cultural en la vida social real en cuyo seno esta LIJ se produce. La LIJ multi e intercultural, en estos casos, es aquella que retrata a los grupos involucrados en contactos culturales en el mundo extraliterario. Este aspecto es más o menos compartido por ambos contextos. La diferencia radica sobre todo en qué colectivos tienen que estar involucrados para

que podamos hablar de un encuentro cultural. En España, aunque este país históricamente no sea precisamente un ejemplo de homogeneidad cultural, está generalmente asumida la asociación de la interculturalidad (e interculturalismo) con los inmigrantes extranjeros. En particular, el discurso intercultural se articula en relación con los extranjeros procedentes del Sur global (García y Granados, 2000). Por ejemplo, la necesidad de interculturalizar el currículo, que implica diversificar el canon literario, es una respuesta a la presencia de alumnado inmigrante de este ‘perfil’. No obstante, esto no necesariamente implica que la diversidad retratada en la literatura sea aquella aportada por la inmigración extranjera: “en el ámbito de la literatura infantil y juvenil nos encontramos con obras cuyo tema principal o cuya ambientación es la cultura de otras zonas del mundo y de otros grupos étnicos; es lo que llamamos literatura infantil multicultural” (Perera y Ramón, 2007: 87). A pesar de que se mencionen “otros grupos étnicos”, es poco común que la diversidad étnica o nacional interna a España se asocie con lo intercultural en el ámbito de la LIJ. Por el contrario, no es difícil encontrarnos con representaciones exóticas y poco concretas de una otredad étnica difusa:

[El autor] nos lleva a un lugar exótico, aportando algunas descripciones, hablando de sus tajines y otras comidas, de los camellos, las cabras y los corderos que viven al lado de casa [o a] esa geografía con cabañas de paja, africanos de piel negra con sus vestidos de llamativos colores u otras ropas tradicionales (Marcelo y Pascua, 2011: 6).

Aunque sean pocas, en el contexto español existen algunas voces que rechazan esta aproximación por considerarla superficial (Ibarra y Ballester, 2009).

En los Estados Unidos, la concepción es bastante diferente, ya que reconoce la diversidad étnica y racial independientemente del hecho migratorio: “In schools that appear to be increasingly segregated along lines of color and class, literature, television, and other media may present some of the few opportunities for all students to encounter people of different racial, ethnic, and socio-economic groups” (Sims, 1997: 3). Así, la LIJ multicultural sería aquella que refleja “las diversas experiencias de la vida, tradiciones, historias, puntos de vista sobre el mundo y perspectivas de grupos culturales diversos que componen una sociedad” (Grant y Ladson-Billings, 1997, cit. en Mendoza y Reese, 2005: 4). Pero aún más significativa que la práctica ausencia de la mención de la inmigración nos parece la conciencia de la asimetría en las relaciones entre los grupos que se distinguen: “Multicultural literature refers to literature by and about people who are members of groups considered to be outside the sociopolitical mainstream of the United States” (Henderson y Young, 2011: 59). Para ser más precisos, se trata de personas “other than the white middle-class citizens of the United States” (Sims, 1997: 3) o, en otras palabras, de “racial or ethnic minority groups that are culturally and socially different from the white Anglo-Saxon majority in the United States” (Norton, 1999, cit. en Cai, 2002: 12). La LIJ multicultural se convierte así en aquella que “focuses attention on those groups whose histories and cultures have been omitted, distorted, or undervalued in society and in school curricula” (Sims, 1997: 3). De ahí que en ocasiones se dé un paso más y se incluya en la definición multicultural a otros sectores tradicionalmente marginados de la sociedad, como las mujeres, los grupos religiosos, los homosexuales o los discapacitados (Sims, 1997; Cai, 2002), alejándose así de la identificación, actualmente criticada (Welsch, 2008) según hemos visto, de la cultura con la etnicidad.

Ahora bien, las propuestas del contexto estadounidense no solo se diferencian de las españolas en el tipo de los grupos concebidos como ‘otros’, sino también en la forma de representarlos. Frente

al retrato superficial, exótico y folclórico, frecuente en la bibliografía del contexto español, los investigadores estadounidenses a los que estamos citando establecen un requisito primordial para que la representación de los grupos minoritarios pueda tener algún efecto positivo en las concepciones de los lectores: la autenticidad. La fidelidad en la representación de la vida cotidiana, actual e internamente diversa (Yokota, 1993) de los grupos minoritarios se considera esencial para deconstruir las ideas preconcebidas sobre ellos. Hasta tal punto es así, que la autenticidad se erige en el criterio básico para evaluar la calidad y adecuación de la LIJ multicultural. En caso de que no se cumpla, el libro debe ser rechazado, por muy bien escrito que esté (Cai, 2002). Según estos autores, si no se ataja la circulación de libros inauténticos, se corre el peligro de que los prejuicios de los alumnos se queden sin ser desafiados (González y Montaña, 2008), con lo cual la LIJ multicultural no cumplirá su cometido.

5.1.4.3.3. Criterio de autoría

En el contexto estadounidense, la cuestión de la autenticidad lleva asociada una preocupación por la autoría de los libros multiculturales. Al parecer, la mayoría de la LIJ multicultural es escrita por miembros de grupos minoritarios; no obstante, aquella escrita por sujetos originarios de otros grupos tampoco es escasa. Pues bien, con respecto a este segundo grupo, numerosos investigadores se plantean la siguiente pregunta: “Can authors outside the culture create authentic literature about a culture other than their own?” (Oswald y Atkinson, 2011: 4). La capacidad de estos autores para retratar fielmente los elementos culturales ajenos y su autoridad para pronunciarse sobre ellos es un aspecto muy debatido. Con frecuencia podemos encontrarnos con estas posiciones:

The chapter [...] does not include books about Latinos by authors who are not Latinos themselves. Whereas the merit of a book is not determined by the heritage of the author or illustrator but rather by their intention, knowledge, sensitivity, responsibility, and artistry, the experience of a people can seldom be told authentically from the outside (Campoy y Flor, 2011: 196).

La formulación es tajante; no obstante, deja un margen para algunos casos particulares en que los autores ajenos a la cultura en cuestión puedan llegar a construir una representación conseguida. Hay también posiciones más abiertas que extienden esta posibilidad a todos aquellos autores que compensen su falta de experiencia cultural por medio de un trabajo de investigación y una participación continuada en la vida del grupo representado (Yokota, 1993), así como por medio de la empatía:

None of those factors –race, sex, class, even language– matters as much as experience and empathy. If someone has lived and worked so closely within another community that she has assimilated their experiences, then I think she can come to feel what they feel (Minfong Ho, 2002, cit. en Oswald y Atkinson, 2011: 7).

Sea como sea, las obras de autores nativos salen favorecidas de la polémica: “if the writer is of the same skin color and speaks the same language as the people she writes about, then of course she’s more likely to portray them with more sensitivity than someone who is completely different” (Minfong Ho, 2002, cit. en Oswald y Atkinson, 2011: 7). Resulta llamativo que la capacidad de los autores nativos para captar la esencia de la cultura de su grupo nunca sea cuestionada por los investigadores – excepto en una única ocasión: “you don’t have to have a blood quantum but you

do have to have the ability to listen and to learn [...] that predilection to listen and to read, because there is nothing genetic about it at all” (Oswald y Atkinson, 2011: 23). Significativamente, esta opinión pertenece a uno de los autores considerados ‘forasteros’.

Las posturas al respecto son, pues, variadas y la polémica no está resuelta para estos investigadores. Tampoco es nuestro objetivo resolverla. Lo que pretendemos es llamar la atención sobre el hecho mismo de que se plantee y de que solo se plantee en el contexto estadounidense. Independientemente de si las posiciones más radicales puedan o no justificarse desde el punto de vista antropológico, lo que nos interesa ahora mismo es el objetivo que persiguen: establecer un monopolio sobre la producción de la LIJ multicultural, lo cual equivale a reservar una parcela de poder para grupos tradicionalmente marginados de su sociedad –especialmente, las personas “de color” (Sims, 1997: 3)– y, así, conquistar un lugar social para ellos:

The rise of multicultural literature is a political, rather than a literary, movement. It is a movement to claim space in literature and in education for the historically marginalized social groups, rather than one to renovate the craft of literature itself (Cai, 2002: xiii).

En la literatura científica escrita por académicos asociados a centros de investigación españoles, la reivindicación de que la LIJ sobre otros pueblos sea al mismo tiempo obra de otros autores es prácticamente inexistente. Es verdad que los sujetos que protagonizan el discurso intercultural en el contexto español, los inmigrantes extranjeros, constituyen una categoría de autores reconocida en cierto tipo de estudios sobre la literatura para adultos: la ya mencionada literatura migrante. Por otro lado, los capítulos cuarto y quinto del volumen dirigido por Miampika (2007) son uno de los escasísimos ejemplos que hemos encontrado (otro es una reflexión de Moure, 2011), en los que la reivindicación de una literatura escrita por estos autores es planteada como un acto de justicia, necesario para compensar la situación de marginación y silenciamiento en la que se encuentran en España. Sea como sea, con estas menciones regresamos otra vez al ámbito de la literatura general. En el terreno de la LIJ, a pesar de llevar por estandarte la voluntad de inclusión, no suele proponerse el apoyo a la autoría inmigrante como una estrategia, por ejemplo, para mostrar el potencial creativo de estos sujetos y contrarrestar así los prejuicios contra ellos y su desconocimiento. Tan solo hemos encontrado dos trabajos, dedicados a la LIJ de autores amazig, a la que reconocen el mérito de poner en valor la herencia cultural de este colectivo de inmigrantes. Se trata, en primer lugar, de una comunicación cuyo autor afirma lo siguiente:

Totes aquestes publicacions literàries i lingüístiques, moltes de les quals són obres de joves catalans d’origen nord-africà, han contribuït a donar a conèixer la llengua i la cultura amazigues i han ajudat a situar-les al lloc que es mereixen a la societat catalana (Akioud, 2011: 7).

En segundo lugar, Soto (2011) compara títulos de LIJ con temática árabe: por un lado aquellos escritos por españoles y, por otro, aquellos escritos por árabes emigrados hacia países occidentales y traducidos al español. Llega a la conclusión de que la producción de libros por autores inmigrantes diversifica temas y escenarios, profundiza en el retrato de las culturas (y, por tanto, en la capacidad de deshacer los prejuicios) y reenfoca los temas desde aquellos que son significativos desde la perspectiva de la sociedad de destino hacia aquellos que lo son para los propios inmigrados, como la experiencia personal del choque cultural y del rechazo. No obstante, la cuestión de la autoría parece ser importante solo parcialmente, en la medida en que contribuye a plantear alternativas a los clichés. Una vez ocurrida la transformación del enfoque, no hay razones para que los autores autóctonos no puedan escribir obras valiosas sobre la experiencia de

aquellas personas, ya sea en sus países de origen, ya sea en los de destino – aunque se requiera para ello de una “labor personal” (Soto, 2011: 23).

En cuanto a las relaciones de poder entre los grupos implicados en el contacto cultural, estas son tomadas en cuenta en tan solo uno de los estudios sobre la LIJ a los que hemos accedido. Su autora propone “extender la aplicación de la teoría poscolonial en el estudio de este tipo de literatura [LIJ] para redefinir una idea desvirtuada de multiculturalismo” (Alonso, 2012: 79). No obstante, no queda claro si la autoría juega un papel en su propuesta o si la asimetría de poder se propone solo como un elemento para orientar el análisis de la narrativa en sí.

5.1.4.3.4. Criterio axiológico

En España, el criterio temático-representacional también tiene un papel esencial a la hora de delimitar la LIJ intercultural. Sin embargo, en comparación con el contexto estadounidense, en el cual el énfasis está puesto en la representación explícita y fidedigna de los distintos colectivos y sus idiosincrasias, en el caso español la exactitud en la captación de las particularidades culturales pierde importancia y da paso a la descripción de las relaciones entre los grupos culturales. En la siguiente cita, podemos ver cómo este enfoque se percibe paralelamente a aquel ‘otro’ que se centra más en la descripción de las especificidades culturales de los ‘otros’:

Dichas obras, al igual que las propuestas, responden unas a la llamada ‘Interculturalidad’ por presentar contactos entre culturas, recrear situaciones de convivencia armónica o de conflictos, reflejar respeto o no a las diferencias, mostrar las transformaciones que se provocan en la vida cotidiana: tolerancia, paz, etc. Otras, encuadradas en el epígrafe de ‘Otras culturas’, se caracterizan por reflexionar sobre culturas ajenas mostrándolas a la sociedad de la que se parte con el fin de proporcionar al lector una posible convivencia, acercarlo a mitos y símbolos de otras culturas, y ayudarlo a comprender al ‘posible vecino’, al ‘otro’ (Roig, 2012: 364).

Pero la opción de detenerse en las relaciones no solamente se plantea como complementaria a la opción más estrictamente representacional, sino que se erige en un requisito imprescindible para que podamos hablar de LIJ intercultural:

[La tematización de la diversidad] es condición necesaria, pero en modo alguno suficiente [...] El discurso actual sobre la interculturalidad necesita de textos que respeten la diversidad cultural que confluye en nuestra sociedad [...] un canon construido en privilegio de la transmisión de valores (Ibarra, 2007: 26).

Así, en muchos casos, el privilegio del elemento relacional se transforma en un imperativo para promocionar aquellos títulos en los que las relaciones culturales se establezcan en términos de igualdad, dignidad y aceptación: “el profesorado deberá hacer una selección previa en la que se debe atender no sólo a la calidad estética sino también al fomento de actitudes que implican aproximación, respeto y solidaridad ante las diferencias, encarando la diversidad como fuente de riqueza” (Marco, 2002: 15). La finalidad de esta selección es situar al lector “ante la naturalidad con la que se puede convivir y comprender la diferencia” (Balça, Azevedo, Pires y Costa, 2011: 7) y, de esta manera, contagiarle dichas actitudes. No obstante, según otros especialistas:

No es necesario [...] que las narrativas, en sí mismas, sean modelos ideales de relaciones interculturales [...] es por medio de la exploración, por ejemplo, de conflictos, contradicciones y ausencia de modelos positivos de interculturalidad en las narrativas por lo que algunos de los sentidos valiosos para la Educación Intercultural pueden hacerse explícitos (Morgado, 2006: 18-19).

Esta orientación hacia lo relacional y lo axiológico a menudo provoca una desvinculación de lo estrictamente representacional y una inclinación hacia un tratamiento metafórico de la diferencia y de las actitudes ante ella. Es frecuente el recurso a la metáfora de los animales (Encabo, López y Jerez, 2012; Gutiérrez, 2009) –lo cual es considerado como algo inaceptable por los defensores del multiculturalismo en los Estados Unidos, al menos cuando va acompañado de la reproducción de las marcas étnicas, pues esto es entendido como una animalización de los colectivos así representados (Sabis-Burns, 2011)– o a la metáfora de los colores (Roig, 2012). Esta metaforización es la que explica que según numerosos especialistas del ámbito español sea admisible recuperar algunos clásicos de LIJ como utilizables para los fines de educación intercultural:

En la Literatura Infantil, hallamos casos paradigmáticos de la aceptación de la diferencia y comprensión de otras realidades distintas. Textos clásicos como *El patito feo*, versiones de *El jorobado de Notre Dame* o bien el mismo *Soldadito de plomo*, son historias que nos pueden ayudar a entender las diferencias entre las personas (López, s/f: 6).

O este otro ejemplo: “El Arca de Noé es el primer ejemplo legendario de convivencia con los animales como protagonistas” (Flor, 2002: 32). Esta vertiente de la LIJ, cuyo objetivo es potenciar unos patrones de conducta modélicos –ya sea ofreciéndolos directamente, ya sea suscitando su búsqueda exponiendo al lector a situaciones de conflicto–, solamente es considerada como intercultural en el ámbito español.

5.1.4.4. Los discursos pedagógicos y la producción literaria y editorial

Sea cual sea el criterio que se emplee para definir la LIJ o sea cual sea la manera en que estos se combinen, el resultado es en todos los casos la delimitación de una literatura específica, diferenciada del resto de literatura dirigida a la infancia y la juventud. Este hecho tiene consecuencias potencialmente muy palpables sobre el proceso comunicativo mediado por la literatura, pues el propósito de estos discursos no es solamente el de evaluar la producción existente, sino también el de orientar la selección del material para su uso en los distintos contextos educativos formales e informales (incluida la familia, la escuela, las bibliotecas, etc.), y, por tanto, su adquisición y compra. Y esto, lógicamente, afecta también a la producción. No hay que olvidar que las editoriales son empresas dedicadas a obtener beneficio económico, objetivo que cabe combinar con otros (ya sea interés pedagógico, humanístico o más propiamente artístico) en dosis muy variables (Mata, 2013). Asimismo, los autores pueden tener diversas motivaciones para producir literatura para la infancia: pero la económica es desde luego una de ellas. Por ello, a pesar de la retórica pedagógica que envuelve todo lo relacionado con la infancia, sería ingenuo pensar que los sectores de producción que se dirigen a ella son inmunes a la lógica mercantil. En efecto, la consigna ‘se produce aquello que se vende, se vende aquello que se produce’ ha afectado sustancialmente a la producción de libros para niños y jóvenes en varios momentos de su historia (Mata, 2013). Como consecuencia, “habrá editoriales que solicitan de los autores ese tipo de libro, y autores que, incluso sin que se les solicite directamente, considerarán interesante trabajar un tema que ofrece mayores posibilidades de venta. Habrá catálogos que destacarán [determinados

temas]” (Colasanti, 2004: 118).¹⁹ Incluso la propia comunidad educativa y académica comprometida con la ‘problemática’ intercultural trata de vincular sus propuestas directamente con la producción. Dado que este tipo específico de literatura no acostumbraba a editarse anteriormente, aparecen solicitudes por parte de educadores e investigadores de que se incremente su producción editorial:

Cada vez son más los autores y autoras que nos hablan en sus escritos de otras culturas; pero no así las editoriales porque echamos en falta una mayor edición de libros en los que el hecho intercultural esté presente. Bien es verdad que se va editando cada vez más literatura infantil y juvenil con esta temática, pero todavía es poco y más si tenemos en cuenta las últimas estadísticas del Ministerio de Educación, sobre escolares inmigrantes en nuestras aulas (Revista de Literatura, 2002: 3).

Por todos los motivos señalados, y teniendo en cuenta que la LIJ es uno de los subsectores con mayor facturación de todo el sector editorial español y cuyas ventas frente a otros subsectores no paran de aumentar (MECD, 2018b), es lógico que este tipo de solicitudes no caigan del todo en saco roto. Y en efecto, en el último informe sobre el Libro infantil y juvenil podemos leer que “aunque no existe un género hegemónico, se imponen los libros más pegados al realismo y a temas de actualidad como el acoso, la inmigración, la guerra o la discriminación” (MECD, 2018a). Pero las repercusiones no acaban ahí, pues el incremento de la edición de este tipo de libros retroalimenta a su vez a la propia producción científica. Con el argumento que la selección de obras adecuadas de entre todos los ofertados supone un trabajo añadido para los docentes, tanto por falta de tiempo como por falta de formación, se afirma que los expertos deben facilitar esa labor. Para satisfacer este objetivo, la bibliografía científica del ámbito rebosa de análisis y reseñas de títulos de LIJ intercultural (Núñez, 2005; García Padrino, 2006; Sardi, 2011; Pena, 2011; Prado, 2011; Roig, 2012), sus clasificaciones (Perera y Ramón, 2007; Ibarra y Ballester, 2009), propuestas de trabajo con obras concretas, guías que combinan reflexiones sobre los criterios de selección con recomendaciones de títulos (como Mira, 2006; Ballester, Ibarra y Devís, 2010), listados bibliográficos (como Aguilar, 2007; Sánchez y Yubero, 2010; Soto, 2011; Cañamares, Cerrillo, García y Solana, s/f), incluso guías de guías y listados de listados (como Díaz y Prats, 2011).²⁰

5.1.4.5. El papel de la lectura en la educación intercultural

Resulta muy llamativo hasta qué punto toda esta producción científica se centra en las obras en sí y desatiende un eslabón absolutamente decisivo en la comunicación social mediada por la literatura: el proceso lector. Son anecdóticas las referencias a la importancia del modo en que se desarrolla la propia lectura y, si aparecen, no toman en cuenta algunas de sus dimensiones fundamentales.

En primer lugar, parece partirse de lo que podríamos denominar la ‘presunción de lectura’, es decir, la premisa de que la lectura en efecto tiene lugar y que se desarrolla sin traba alguna, sin

¹⁹ Para la relación entre los catálogos elaborados por las editoriales y la compraventa, véase también Bajour y Carranza (2005). Además, en Rovira (2011) podemos ver un ejemplo de cómo estos mismos catálogos actúan como un argumento de autoridad incluso para seleccionar determinados títulos para su análisis por investigadores pedagógicos.

²⁰ Citamos solamente trabajos de investigadores del ámbito español o presentados en congresos organizados en España, pero en otros contextos la tendencia es similar, véase Yokota, 1993; Kuharets, 2001; Mendoza y Reese, 2005; East y Thomas, 2007; Caruso, 2009; Vidor, 2009; Clifford y Kalyanpur, 2011; Sabis-Burns, 2011.

tomar en cuenta los numerosos y potencialmente muy serios obstáculos, precisamente de carácter sociocultural, que pueden experimentar los destinatarios de estas propuestas, pudiendo impedirles acercarse al texto y apropiarse de él:

Parece que bastaría con colocar libros en las aulas para resolver todos estos problemas, pero sabemos de sobra, por experiencia, que no es así. Mucho menos cuando se trata de alumnos recién llegados al país y a la institución escolar. La literatura no siempre acoge. No a todo el mundo. No de manera automática (Rincón, 2012: 197).

Teniendo en cuenta que los discursos que estamos analizando esgrimen como su principal objetivo el de facilitar la participación en la sociedad de personas que se encuentran en situación de desventaja por motivos socioculturales, esta desatención acarrea una profunda contradicción interna.

En segundo lugar, no suele barajarse la posibilidad de que distintos lectores se acerquen un mismo texto de distintas maneras e interpreten mensajes distintos; lo cual, tal y como hemos visto, es una asunción básica de la estética de la recepción (Iser, 1978). Es más, si emerge la posibilidad de divergencia interpretativa, esta incluso llega a presentarse como algo indeseable:

Puede ocurrir que los valores, más o menos explicitados, planteados por el autor y una vez seleccionados por el mediador como adecuados para los lectores a los que se dirige, no sean percibidos, ni interpretados de acuerdo a las expectativas que se tienen, realizando percepciones diferenciales de los valores contenidos en la lectura (Yubero et al., 2003: 473).

La divergencia interpretativa se percibe como un riesgo, como un peligro que hay que evitar si no se quieren derrochar los esfuerzos y si se pretende ser exitoso en la consecución de los objetivos marcados por las propuestas pedagógicas. Esta visión ha sido en no pocas ocasiones duramente criticada, reprochándosele que intenta reducir a la literatura a un mero instrumento de control de las conciencias.

El discurso de los valores, es decir, el de la moral consensuada en nuestra sociedad, se apropia de la literatura con el fin de transmitir con eficacia sus contenidos. Para ello se selecciona el texto según criterios morales, que nada tienen que ver con lo literario, se establece un modo 'legítimo y único' de relación con el texto, se controla que esa relación responda al proyecto de transmisión del mensaje, finalmente se evalúa el logro de dicha transmisión. Para el éxito de una lectura pedagógica es necesario reducir las posibilidades de significación del texto a un único sentido válido y predeterminado. Para lograr esto o bien el mediador se asegura de que el texto contenga de forma lo más evidente posible el mensaje a transmitir, o bien tutela la lectura de modo tal que se imponga el sentido 'correcto' [de] textos ya interpretados y comentados, ya leídos, bien digeridos de antemano (Carranza, 2006: 6).

En tercer lugar, parece desearse y esperarse que los ideales 'reflejados' en los libros se impriman en la mente y el comportamiento de los pequeños lectores tal y como aparecen allí:

Actualmente podemos encontrar en las librerías textos escritos por autores de muchos países que tratan la idiosincrasia cultural de [diversas] zonas del planeta, o bien de los problemas que aparecen en la convivencia entre culturas. Sólo tenemos que acudir a ellos para que nuestros niños además de divertirse, aprendan a conocer y, por tanto, a comprender al compañero que se sienta a su lado y al mundo que les rodea: mestizo, diverso y pequeño (Perera y Ramón, 2007: 150).

La lectura de textos literarios clasificados como interculturales parece garantizar, cual receta mágica, el desarrollo de las actitudes necesarias para convivir en paz:

Creo en el mestizaje etnoliterario, y en la funcionalidad performativa de los textos interculturales porque tejen un mundo maravilloso frente al etnocentrismo cultural, porque crean empatía y actitudes de tolerancia, porque estrena y entrena destrezas de mediación y respeta y acoge las diferencias (Guerrero, 2007: 14).

Dedicarle una atención prácticamente exclusiva al material lector y depositar en él tal nivel de confianza manifiesta, a nuestro entender, una concepción equivocadamente aporreada del proceso lector y una noción falsamente mecánica de las relaciones que los destinatarios puedan establecer con los textos y a través de ellos (por supuesto, esta idea no se desprende de todos los trabajos por igual), evidenciando con ello hasta qué punto el foco de los esfuerzos se ubica, de entre todos los componentes involucrados, en la intención comunicativa de los propios mediadores.

5.1.4.5.1. Leer interculturalmente

Ahora bien, estas tendencias, que por otra parte no son exclusivas del discurso de la pedagogía intercultural sino que son una característica general de todo el discurso que erige la transmisión de los valores sociales y morales como propósito fundamental de la lectura literaria (Mata, 2014), parecen ser reconocidas también por algunos, bastante contados, investigadores del ámbito. Estos investigadores parten de que la literatura, al igual que todo producto artístico-cultural, es fruto de su contexto, por lo que ninguna obra puede ser neutra, sino que todas ellas están impregnadas de diversos elementos ideológicos y de cuestiones concernientes a la alteridad, en sus más diversas encarnaciones (Balça et al., 2011). Es decir, toda literatura tiene contenido cultural e incluso intercultural (dado su intrínseco carácter polifónico), y además todo encuentro con los textos lo es: “la interculturalidad [existe ya] entre el docente y los alumnos, entre unos relatos y otros, entre las maneras de ‘narrar’ y ‘leer’ los mismos relatos (Iturrioz, 2011: 5). Por ello, estos investigadores expresan su desacuerdo con la supuesta necesidad de una literatura específica:

Asistimos entonces a la adulteración más perversa de la LIJ, totalmente subyugada a la imposición de determinados condicionantes sociales, al sacrificio de la literatura a favor de la voluntad manifiesta de creación de un texto multicultural. Lamentablemente, esta exigencia no sólo desvirtúa la esencia del hecho literario, sino que, además, tampoco logra su propósito de partida, pues la multiculturalidad no reside en un texto construido bajo esta servidumbre, ni el calificativo de literatura multicultural se obtiene por el recuento numérico de personajes inmigrantes, las menciones al racismo y la discriminación o la exhibición sin sentido del discurso moralizante (Ibarra y Ballester, 2009: 11).

Frente a la ‘fe’ de sus compañeros en la ‘omnipotencia del recurso’ (como podríamos denominar a la tendencia a atribuir a las obras literarias la capacidad de imprimir actitudes y comportamientos en las mentes y los cuerpos de sus destinatarios), los representantes del enfoque crítico insisten en que es el proceso lector el que debe estar en el centro de atención de la educación intercultural:

El objetivo en este sentido, no es la creación y difusión de un gran número de textos erróneamente denominados multiculturales, puesto que tal rasgo no reside en el texto literario, sino la creación de un lector multicultural, esto es: ‘un lector abierto a la posibilidad de ver el mundo desde distintas perspectivas;

abierto a reconocer y valorar las diferencias; sensible a las riquezas de su propia cultura y la de los demás; en conclusión, que se reconoce a sí mismo y acepta al otro' (Dearden, 1994: 35) (Ibarra y Ballester, 2009: 11-12).

Estas contrapropuestas afirman que la mediación es más importante que el material y que la reflexión sobre las lecturas lo es más que confrontarse con modelos positivos: "Una Educación Intercultural depende menos de la selección de textos políticamente correctos y más de estrategias de mediación de textos que puedan repercutir en el mundo multicultural en el que los niños viven" (Morgado, 2006: 7). En otras palabras, en lugar de por una literatura intercultural, estos planteamientos abogan por 'leer interculturalmente': "la Educación Intercultural puede ser facilitada en relación con cualquier texto, cuando se está preparado para plantear cuestiones culturales reflexivas" (Morgado, 2006: 11). Es decir, de lo que se trata es de educar la mirada con que interpretamos los textos para así educar la mirada con que enfocamos la realidad. Por supuesto, aplicar la mirada intercultural supone desautomatizar los procesos interpretativos acostumbrados y eso conlleva esfuerzo, no solamente por parte de los niños y los jóvenes, sino también y sobre todo por parte de los propios educadores: "el adulto mediador deberá estar muy atento a los estereotipos, a los silencios y a las imágenes que estos textos transmiten a los niños sobre el Otro" (Balça, 2009: 29). Por tanto, si se quiere aprovechar el potencial de la literatura para los objetivos de la educación intercultural, la solución no pasa tanto por elaborar catálogos de obras de una determinada temática y una determinada intención comunicativa, sino más bien por la formación del propio profesorado que les asegure una buena "preparación para la interpretación de las obras literarias y actitud crítica ante los temas que denoten discriminación de cualquier tipo" (Marco, 2002: 12).

Estos planteamientos reconocen y ponen en valor la polisemia de los textos literarios y, según estamos viendo, apuestan por la conversación a la vez que acompañamiento del mediador en los procesos interpretativos. Todos estos elementos parecen abrir un espacio incomparablemente mayor a las posibilidades de divergencia, de heterogeneidad interpretativa. Sin embargo, en ocasiones parece deducirse que el destino último de estas conversaciones ya ha sido esbozado, que las interpretaciones definitivas ya han sido estipuladas de antemano:

La Educación Intercultural no se asienta únicamente en la existencia de catálogos multiculturales de libros o de libros de diversas culturas; se asienta sobre todo en la promoción de perspectivas y marcos de interpretación que lleven a los lectores a percibir la interdependencia del mundo en el que viven y la necesidad de interactuar positivamente con la diferencia, la diversidad, y la pluralidad (Morgado, 2006: 11).

Dicho de otra manera, en algunos casos parece que el objetivo de fondo sigue siendo el mismo, que sigue partiéndose de que ya se sabe lo que es correcto y adecuado, qué actitud debemos adoptar y cómo debemos actuar, y lo que cambia es el método por el cual se pretende llevar al alumnado a una conclusión ya prepensada. Por supuesto, no podemos atribuirle esta conclusión a la totalidad de los estudios de esta orientación.

Sea como sea, podemos afirmar que, al menos en su mayoría, los discursos que producen los investigadores del ámbito de la educación intercultural se proponen actuar como elemento mediador de la comunicación social a través de la literatura. Ya sea filtrando la selección, ya sea orientando la producción, ya sea encauzando la interpretación, en términos generales su propósito es aplicar filtros interpretativos con los que intervenir activamente en los significados

que se construyen en el proceso comunicativo mediado por la literatura en una dirección previamente determinada.

5.1.5. Destinatarios

Hemos visto cuál es el contexto de partida en torno al que los pedagogos articulan sus propuestas. Hemos analizado los objetivos específicos que se proponen alcanzar por medio de la intervención literario-educativa. Nos hemos detenido en el papel concreto que se atribuye a la literatura en relación con dichos objetivos y los requisitos que según los pedagogos debe cumplir esa literatura para que su aplicación sea efectiva. Todos estos elementos nos han dado pistas importantes sobre la existencia de categorizaciones que se establecen sobre los sujetos que habitan el contexto social sobre el que se pretende actuar. Para terminar de completar la información que necesitamos para analizar este aspecto, falta por mirar a quiénes se dirigen estas propuestas y qué función deben cumplir con cada tipo de destinatario.

Parece que para diferenciarse de los enfoques anteriores, abiertamente compensatorios y asimilacionistas, que se consideran superados (al menos a nivel teórico, pues algunas investigaciones antropológicas han señalado que los enfoques actuales siguen conservando un trasfondo asimilacionista, véase García et al. 1999a), las iniciativas actuales de la pedagogía intercultural tienen como destinatarios a todo el alumnado. Así, la educación intercultural española actual se plantea como:

...una educación que pone su acento en la generalidad de la población y no sólo en las minorías; supone enseñar a la totalidad de los ciudadanos a mirar a los otros bajo una óptica diferente, para comprender cómo piensa y cómo siente, con la finalidad de llegar a un reconocimiento mutuo (Pascua, 2007: 15).

En ese sentido, y contrariamente a los mencionados modelos compensatorios; “la educación intercultural no se limita a los centros con alumnos de otras nacionalidades o culturas sino que implica a cualquier aula” (Perera y Ramón, 2007: 89).

De modo que en cuanto a los objetivos, se trata activamente de borrar las diferencias que pueden haberse construido desde la sociedad o incluso desde otros modelos de educación intercultural. Sin embargo, al mismo tiempo, las herramientas literarias que se defienden y se diseñan desde la investigación pedagógica sí conservan una diferenciación clarísima, pues tal y como hemos visto están vinculadas exclusivamente con representar, ya sea de forma realista o metafórica, a las minorías. En consecuencia, la aplicación de la misma herramienta para los distintos sectores de ‘la totalidad del alumnado’ también es diferenciada.

Los investigadores se muestran muy conscientes de ese ‘doble filo’ de la misma ‘arma’. Así, plantean que exponer al alumnado autóctono a representaciones literarias de los sujetos alóctonos puede ser útil para mostrarles “aspectos de la vida, la religión y la cultura de personas de otras nacionalidades, contribuyendo así a comprender y aceptar esa ‘diferencia’ y a que acepten a niños de otras culturas” (Marcelo y Pascua, 2011: 4). Todo esto puede “contribuir en el desarrollo de actitudes y comportamientos de acogida del Otro inmigrante” (Bastos y Tomé, 2011: 4). Mientras tanto, la misma literatura puede servir a que “niños inmigrantes se sientan integrados cuando ven libros que hablan de su propio entorno, de su comida, de su país desde el respeto y desde la literatura, ayudando así además a reforzar su identidad” (Marcelo y Pascua, 2011: 4).

Se parte pues de que la misma literatura cumple funciones distintas para el alumnado autóctono y el alóctono, si bien ambos objetivos parciales confluyen en la consecución de un único objetivo general: la convivencia armónica y pacífica. No obstante, según podemos observar, todo este diseño está atravesado por un eje de diferenciación evidente: el mundo social se parcela en un ‘nosotros’ y un ‘otros’. En la siguiente cita se aprecia claramente que los alumnos autóctonos son quienes se consideran alumnos por defecto, y futuros ciudadanos por defecto, mientras que aquellos foráneos constituyen una categoría aparte, una categoría marcada, alterizada:

La literatura infantil es, por un lado, un lugar privilegiado de encuentro de los más jóvenes con la diversidad cultural, la alteridad y la diferencia, apoyando el desarrollo de las competencias interculturales y, por otro lado, puede ser una especie de refugio para los niños inmigrantes que pueden encontrar en estos libros no solo representaciones de sus experiencias personales, sino también de su cultura (Bastos y Tomé, 2011: 1).

En Pedro (2011) también se aprecia con toda claridad posible no solamente que existe una frontera, sino también a qué lado de esta se sitúan los emisores de estos estudios y por tanto los propulsores de estas iniciativas. Este autor propone incluir relatos procedentes de tradiciones no hispánicas porque “trabajar cuentos de diferentes culturas y no sólo los de la tradición hispánica [nos permite] abordar ampliamente eso que se ha venido llamando interculturalidad” y porque “nos permite ampliar el horizonte mental y cultural de los nuestros alumnos nativos”, a la vez que prestar especial atención a las narraciones propias de los países de origen de los alumnos foráneos equivale a dar “un paso más hacia la integración de los recién llegados, porque está comprobado que ésta no se produce si no hay voluntad de acercamiento consciente y explícita por ambas partes” (Pedro, 2011: 13).

5.1.6. La gestión de la diversidad en el modelo de LIJ intercultural²¹

Hemos repasado los principales elementos que componen los discursos académicos que proponen emplear literatura para interculturizar la sociedad a partir de la escuela, es decir, a partir de la infancia. Una vez realizada esta panorámica general, estamos en condiciones de responder a los interrogantes que nos planteamos en esta tesis. Nuestro principal foco de atención es la manera en que resulta gestionada la diversidad en esta propuesta de intervención por medio de la literatura. Para dar cuenta de ello, nos proponíamos abordar dos aspectos: en primer lugar, mapear la distribución del poder de enunciación en esta iniciativa de intervención, tratando de identificar qué agentes están implicados en ella, quiénes de ellos son los que producen y hacen circular los significados, y qué lugar hay para confrontar diversas lecturas del mundo y para que se produzca el diálogo entre ellas. En segundo lugar, pretendíamos detectar cómo se categoriza el mundo social que esta iniciativa conlleva, prestando especial atención a los procesos de diferenciación y de identificación y los agentes que los realizan. Todos estos aspectos están en realidad íntimamente interconectados, por lo que los explicaremos conjuntamente.

En relación con los lugares de enunciación, observamos la existencia de un emisor privilegiado: aparece un ‘nosotros’ que se refiere a la existencia de los ‘otros’ y propone actuar en relación con lo que su existencia supone. Este emisor son los educadores e investigadores educativos. Por

²¹ Las ideas recogidas en este apartado fueron presentadas en el seminario *Decolonizando Identidades. Pertenencia y rechazo de/desde el Sur Global* y publicadas en un libro homónimo, editado por Antonio Ortega y Chiara Olivieri (Chovancova, 2017a).

supuesto, teniendo en cuenta que lo que estamos analizando son trabajos de investigación, es absolutamente lógico que sean estas personas las que articulen y emitan estos textos. Sin embargo, hablar de enunciación abarca algo más amplio que eso, pues por mucho que sea su pluma la que vehicule estos mensajes, las visiones del mundo de las que dan cuenta no tendrían por qué ser exclusivamente las suyas. Pero de hecho lo son. Quien se manifiesta a través de estos textos es un 'nosotros' que habla de unos tales 'otros', pero sin invitar a estos 'otros' a participar en la construcción del discurso que sobre ellos está emitiendo y produciendo. Los 'otros' no hablan: su papel es limitado y consiste en ser objeto de la mirada, una mirada que clasifica y que los coloca en un lugar social determinado.

¿Quiénes son esos 'otros' cuyas voces y visiones se quedan excluidas? Detectamos principalmente dos ejes de diferenciación: por un lado la amalgama formada por la nacionalidad y el origen, por otro lado la edad.

5.1.6.1. La otredad de la inmigración extranjera

La diferencia más obvia y que atraviesa todo este discurso de forma explícita es la que se establece en función de la identidad nacional vinculada a la experiencia migratoria. En todos estos textos, es claramente la sociedad de 'acogida' la que habla, son los representantes del orden que se percibe como transformado. Ya hemos visto en algunos fragmentos citados cómo los educadores e investigadores educativos se autoidentifican como miembros del 'nosotros' autóctono, un 'nosotros' que se ve a sí mismo observando a los 'otros' que de repente parecen haber emergido en su seno. No hay lugar para las voces de quienes son los supuestos causantes de esa supuesta transformación.

Decíamos que la distribución del poder de enunciación y la categorización del mundo social están íntimamente relacionadas. Y en efecto este autopoicionamiento de los emisores al que hacemos referencia lleva implícita una interpretación de la realidad social. Aunque el objetivo expreso de estos textos sea diseñar y enunciar qué estrategias de intervención son las más adecuadas para actuar sobre el mundo social, existe un evidente paso previo que consiste en definir de qué manera ese mundo social es entendido. Y esa manera se basa en establecer una frontera abstracta y arbitraria que parcela el conjunto de quienes componen la sociedad, asignando a cada sujeto su lugar a un lado o al otro de esa frontera, procediendo de una forma que puede relacionarse con la estrategia nomotética. Los sujetos que habitan el mundo social en cuestión son clasificados dentro de categorías previamente delimitadas, sin que haya espacio para que se pronuncien al respecto. Por ello, cabe preguntarse sobre el grado de imposición de estas categorías y, por tanto, de violencia simbólica que puedan implicar. Y más cuando se toma en consideración que este reparto no es neutro. Pues tal y como venimos señalando, uno de los dos lados es el 'normal', es el que le corresponde a la población por defecto, que son 'los de aquí'. Mientras tanto, el otro lado corresponde a quienes son 'de otro sitio'. Son estos los que provocan que exista la diversidad, y que algo le esté pasando a la sociedad; ellos son los interculturales, los diversos, los divergentes, los que llevan una marca (y la llevarán indefinidamente, sin importar el tiempo que lleven 'aquí', la llevarán también sus hijos, mientras los siga delatando su acento, su religión, su nombre, su color).

Lo que estamos observando, pues, es que el uso que hacen de la literatura los educadores conlleva una clara categorización de la población. La literatura colabora en la tarea de diferenciar e identificar a los sujetos de acuerdo con unos esquemas clasificatorios determinados, llevando a cabo un “crucial ‘trabajo organizacional’ [...] de escenarios sociales” (Brubaker y Cooper, 2001: 20). Frecuentemente ha sido señalado que la escuela es, junto con otras instituciones, uno de los ‘identificadores’ más poderosos: “no porque pueda crear ‘identidades’ en el sentido fuerte –en general, no puede– sino porque tiene el material y los recursos simbólicos para imponer las categorías” (Ibíd.). El ejemplo de iniciativa que tenemos entre manos no está desencaminado de este diagnóstico.

Claro está que los docentes e investigadores educativos no actúan en ello exclusivamente por su cuenta. Sus planteamientos son en gran parte fruto de la interiorización y elaboración de prerrogativas que vienen de otras instancias. La escuela es una institución pública y es obvio que como tal sigue la política diseñada por la administración y el gobierno; a su vez, las actuaciones de las instituciones españolas responden directamente ante las instituciones europeas (la educación intercultural es un claro ejemplo de ello, pues tal y como hemos visto sus dimensiones actuales se deben principalmente al impulso de la UE). Pero, a pesar de ello, no deja de ser llamativo hasta qué punto el discurso interculturalista español (en comparación con otras variantes, por ejemplo la estadounidense) está monopolizado por las instituciones y los gobiernos. En términos generales, en España, son las instituciones públicas las que lideran la producción del discurso interculturalista, tomando la palabra en defensa de los inmigrantes extranjeros como colectivo vulnerable. Y eso tiene una implicación fundamental: es desde posiciones hegemónicas desde donde se propone intervenir ‘a favor de la diversidad’, promoviendo y diseñando las acciones necesarias (medidas de atención a la diversidad dirigidas a los inmigrantes extranjeros; medidas de sensibilización dirigidas a los autóctonos). Y lo mismo observamos en la intervención educativa por medio de la denominada LIJ intercultural: es desde posiciones hegemónicas desde donde parte la comunicación por medio de la literatura, y también desde donde esta literatura es escrita (recordemos que el criterio de la autoría no juega rol alguno en la definición de este tipo de literatura).

¿Pero qué objetivos motivan este despliegue institucional? En los textos que estamos analizando, estas actuaciones se justifican por el hecho de que es un deber de una sociedad democrática defender los derechos de los colectivos vulnerables y de las minorías y esforzarse por que haya buenas condiciones para que puedan participar plenamente y convivir armónicamente con el conjunto de la sociedad (Perera y Ramón, 2009). Pero este enarbolamiento de los valores cívico-democráticos con que se trata de sostener el discurso interculturalista choca enormemente con otras actuaciones que llevan a cabo las mismas instituciones: nos referimos al rígido control de las fronteras europeas exteriores y al tratamiento diferenciado que establece el marco legal en materia de extranjería para los ciudadanos de origen no español (Agrela y Gil, 2005). Estas disonancias hacen sospechar que la retórica del respeto y la armonía en el interior de las fronteras y el general interés por desarrollar iniciativas integracionistas podrían obedecer a motivos mucho más pragmáticos que aquellos reflejados en los discursos pedagógicos: en primer lugar, establecer un equilibrio entre los elementos divergentes en la esfera sociocultural y reducir su conflictividad potencial permite a los agentes dominantes mantener su posición y el control sobre el devenir sociopolítico. En segundo lugar, la cohesión social interna revierte en la capacidad de la sociedad

en su conjunto de competir en el mercado internacional. Significativamente, la propia Comisión Europea explicita esta última relación, a la vez que parece tener muy claro qué se supedita a qué:

La Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Parlamento Europeo, 2000).

Estas declaraciones arrojan una nueva luz sobre las intenciones defendidas desde la retórica pedagógica. Parece que lo que les interesa en el fondo a las instituciones propulsoras de iniciativas interculturalistas es que la nueva otredad quede integrada y absorbida dentro del sistema que ya está en marcha. Los nuevos miembros que consiguen ingresar en él están invitados a formar parte, pero solo en la medida en que no amenacen su configuración, su funcionamiento y sus éxitos (en este sentido, no es que este sistema no fuera internamente diverso antes de la presencia de los nuevos elementos divergentes, lo que ocurre es que ya se sabía cómo mantener su diversidad bajo control). Los nuevos, pues, están invitados, pero a engrosar las filas, a integrarse dentro de un 'nosotros' que les antecede, no a que construyamos juntos un nuevo 'nosotros' que pudiera desestabilizar lo que ya creemos que somos: "Los retos en este caso son animar a un mayor conocimiento lingüístico y literario en las personas jóvenes, y al mismo tiempo ayudarles a conseguir una mayor conciencia de su propia identidad nacional y lo que significa ser europeo" (Cotton, 2006: 25; véase también López, s/f; García Padrino, 2006; Perera y Ramón, 2007; Ballester, Ibarra y Devís, 2010). En este marco, permitirles que desplieguen su diferencia y su otredad dentro de ciertos límites bien puede cumplir el papel de válvula de escape y estar dirigido a liberar parcialmente las tensiones, y así evitar que su presencia provoque una transformación social profunda.

En conclusión, y tal y como concluyen numerosos investigadores, las iniciativas interculturalistas en el contexto europeo, incluido el español, esconden un lugar de enunciación profundamente eurocéntrico y un marco de actuación asimilacionista y neocolonial (Sebastiani, 2015). En estas iniciativas:

...el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista (Walsh, 2012: 64, cit. en Olmos y Contini, 2016: 693).

Esto se aplica también al ámbito de educación intercultural (García et al. 1999a; Dietz, 2012) y, dentro de él, al de la intervención por medio de la literatura:

En los libros para niños y jóvenes actuales 'el neocolonialismo se manifiesta a sí mismo tanto como una descripción/definición de culturas minoritarias como empedernidamente otras e inferiores de alguna manera con respecto a la cultura europea o eurocéntrica, o como una apropiación de otras culturas - es decir una asimilación de culturas minoritarias en la corriente dominante de pensamiento' (McGillis, 2000: 24, cit. en Alonso, 2012: 85).

5.1.6.2. La otredad de la infancia

Pero hay también otro eje de diferenciación implícito en todo este discurso. Este eje atraviesa el discurso pedagógico de forma estructural; si bien, contrariamente a los otros está mucho más asumido y no acostumbra a ser pensado como una fuente de asimetrías de poder. Nos referimos

a la diferencia que se establece en función del criterio de la edad. El ‘nosotros’ que habla desde estos textos es autóctono, pero ante todo es adulto. Son los adultos quienes saben cómo es la sociedad y también cómo debería ser. Son ellos quienes hacen un diagnóstico sobre la realidad social y proponen hacia dónde debería encaminarse: en este caso concreto, hacia dónde debería encaminarse en relación con lo que entienden como diversidad. Y aunque toda actuación pedagógica se establezca en torno a los niños, los que no son adultos, las voces de los niños están ausentes. Los niños (independientemente de su origen y su identidad étnica: es decir, tanto los ‘nuestros’ como los ‘otros’) son tan solo ‘objetos’ en torno a los cuales se enuncian todas estas ideas, pero se les niega la capacidad para articular una lectura del mundo que pueda ser válida para interpretar el contexto social al que se tratan de aplicar las propuestas en cuestión. Lo que se espera de los niños en todo caso es que se incorporen como realizadores de ideas prepensadas y soluciones prefabricadas. En otras palabras, se les encarga la materialización de un proyecto de futuro, pero no se cuenta con ellos en el diseño mismo de ese proyecto: este viene decidido de antemano por quienes se sitúan en el lado aventajado de la diferencia y monopolizan todo el poder de enunciación.

En cuanto a la literatura, al insertarse en este proceso comunicativo adquiere funciones específicas que superan al ámbito estrictamente literario: la LIJ, por encima de todo, “constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle *cómo debería ver el mundo*” (Colomer, 1999: 44, el subrayado es nuestro). Es decir, las obras producidas y utilizadas en estos procesos son convertidas en “un instrumento sofisticado para convencer al lector acerca de alguna verdad dada [para] exhortar al lector a actuar de una manera determinada [y para] enseñar al niño o al joven a entender el mundo y a sí mismo desde un ideal oficial” (Carranza, 2006: 5). No faltan quienes señalan que la puesta de la literatura al servicio de este tipo de objetivos compromete seriamente las funciones propias de la comunicación estética (Núñez, 2005; Mata, 2014), empobreciendo la literatura y convirtiéndola en mero utensilio de la propaganda (Carranza, 2005) y del control sobre la infancia (Mata, 2013).

No es nuestro objetivo ahora evaluar las perspectivas promocionadas. Lo que pretendemos es llamar la atención sobre el método por el que se quieren llevar a la realidad, pues lo que observamos es que se procura que los ideales transmitidos sean asumidos por los destinatarios en monólogo unidireccional, sin prestar atención a las posibles aportaciones de los propios destinatarios, incluidas sus aportaciones sobre su propia autoidentificación. En algunas ocasiones sí se acentúa la necesidad de atender a los intereses personales del alumnado en la suministración de material literario, pero esto parece ser secundario y dirigido a facilitar que los niños colaboren con el proyecto que se tiene sobre ellos.

Este planteamiento pone en evidencia la existencia de una relación claramente asimétrica entre los adultos y los niños, asunto que no es baladí, pues constituye un aspecto fundamental y frecuentemente olvidado de la configuración de las relaciones de poder. Es más, no solamente olvidado, sino quizás el que sigue siendo más naturalizado. A día de hoy la idea de que los adultos pueden y deben incorporar a los niños en los regímenes de la verdad, sigue siendo generalmente asumida independientemente del tipo de idea que se defiende; mientras tanto, no existe una convicción similar de que se deba permitir y mucho menos garantizar a los niños que participen en el diseño de dichos postulados. Hasta los sectores más progresistas que se vuelcan en labores de

concienciación tratando de corregir las desigualdades ahí donde se manifiesten (ya sean las relaciones de género, la diversidad sexual, las actitudes racistas y xenófobas, etc.) incurren en esta contradicción interna. Por ejemplo, en relación con el género, con enorme frecuencia podemos encontrarnos artículos y entradas en páginas web con recomendaciones de libros, encabezadas con titulares tales como “11 cuentos infantiles que convertirán a tu hija en un ser libre y sabio”²² o “6 libros que debes regalar a tu hija para convertirla en una mujer superpoderosa”²³. Formulaciones de este tipo no reconocen espacio alguno para el potencial reflexivo y creativo de la parte de la población a la que se dirigen. En cambio, intentan implantar en ella formas de pensar, poblar sus mentes con determinados imaginarios a la vez que erradicar de ellas otros, orientar su comportamiento de acuerdo con unas líneas determinadas. Por ello, a pesar de las aparentemente buenas intenciones, hay quienes ven subyacer a este tipo de estrategias una “voluntad de dominio sobre las nuevas generaciones” (Bajour y Carranza, 2005: 5). Y esto es lo que responden:

No se trata de que, como adultos, como personas que ya estamos en el mundo, que ya sabemos cómo es el mundo y hacia dónde va o hacia dónde debería ir, que ya tenemos ciertos proyectos para el mundo, convirtamos la infancia en la materia prima para la realización de nuestros proyectos sobre el mundo; de nuestras previsiones, nuestros deseos o nuestras expectativas sobre el futuro. Por ejemplo, una determinada idea de la vida humana, de la convivencia humana o del progreso humano que la educación, a partir de la infancia, debería tratar de realizar (Larrosa, 2000: 7).

Pensar a los niños como una prolongación de nosotros, en lugar de como nuevos individuos capaces de generar ideas que a nosotros ni se nos han ocurrido, concebirlos “como arcilla que vamos a modelar a nuestro antojo, ya sea para un proyecto individual, ya sea para una utopía colectiva” (Carranza, 2006: 4), ya sea para inculcarles determinadas actitudes, ya sea para incorporarlos en determinados ‘régimenes de la persona’ (Rose, 2003) en la estrategia identitaria²⁴, equivale a tratarlos como “el objeto y el punto de partida de nuestra voluntad de dominación” (Larrosa, 2000: 12). Y esta es la actitud que sigue siendo predominante en la aproximación pedagógica actual a la infancia. Por ello puede decirse que los niños y los jóvenes son hoy “las últimas gentes colonizadas que quedan” (Alonso, 2012: 86).

5.1.6.3. Valoración final

Ambos ejes de diferenciación que hemos detectado en los estudios que estamos analizando nos permiten concluir que el mundo social del que parten y al que se dirigen estas propuestas

²² Disponible en:

<http://www.educandoenigualdad.com/2017/06/22/11-cuentos-infantiles-que-convertiran-a-tu-hija-en-un-ser-libre-y-sabio/>

²³ Disponible en:

<http://www.actitudfem.com/guia/libros/6-libros-que-debes-regalar-tu-hija-para-convertirla-en-una-mujer-superpoderosa>

²⁴ La incorporación en determinados ‘régimenes de la persona’ hace referencia a los procesos por los cuales los seres humanos adoptan una determinada autocomprensión en respuesta a las interpelaciones recibidas desde su entorno (Rose, 2003). En Larrosa (2000) encontramos una perspectiva similar aplicada al ámbito pedagógico: este autor analiza las ‘tecnologías del yo’ por medio de las cuales la pedagogía (la cual normalmente se presenta como mediadora que ayuda a los sujetos a ‘descubrir’ su ‘identidad’, su ‘esencia’) actúa como constructora de subjetividades, como productora de determinadas formas de ser persona.

pedagógicas queda clarísimamente ordenado de antemano. Pero por mucho que se presente como una realidad objetiva, por mucho que estos textos se presenten como meros testigos que se limitan a constatar y reflejar lo que hay, este orden, como todo orden social, no es natural, sino construido. Parafraseando un dicho popular, podríamos decir que no es un orden con que se nace, es un orden que se hace.

La diferenciación, la identificación y la alterización son procesos que se llevan a cabo activamente. Así, cuando en estos textos se hace referencia a la diferencia étnica, lo que deberíamos leer es que está siendo ‘etnificada’ (Dietz, 2012). Igualmente, cuando se habla de una diversidad problemática, en realidad se trata de una diversidad problematizada. Y finalmente, al referirse a determinados sujetos como ‘otros’, son los propios autores de estos textos quienes están contribuyendo a alterizarlos. Las diferencias y las jerarquías bien pueden ser deconstruidas, bien afianzadas por el tratamiento que reciban; y en estos trabajos se observan muy pocos avances hacia la deconstrucción.

A todo ello se suma que esta categorización del mundo social está siendo proyectada desde una sola parte de dicho mundo, la cual se autoadjudica un poder de enunciación exclusivo. Los autores de estos textos no barajan la necesidad de adoptar opciones metodológicas que aseguren un espacio para las voces de los ‘otros’ y para lecturas del mundo alternativas. No se plantean contrastar con los otros habitantes de ese mundo social sus concepciones acerca de la sociedad de la que forman parte, acerca de la naturaleza de la diversidad, acerca de los problemas que plantea la convivencia, sus causas y sus posibles soluciones. Y tampoco consideran relevante contrastar sus propias categorizaciones e identificaciones esencialistas con los elementos (categoriales, relacionales o experienciales) que los propios ‘sujetos-objeto’ de estos estudios puedan considerar significativos para definir su propia autocomprensión. Por todo ello resulta un tanto contradictorio que quienes defienden este interculturalismo en la literatura y en la escuela argumenten con que están contribuyendo a la igualdad y la democracia.

Sin embargo, caben otras opciones. Consideramos que la iniciativa a cuyo análisis dedicamos el resto de esta tesis doctoral es un buen ejemplo de aproximación alternativa a la gestión de la diversidad por medio de la literatura.

5.2. CONTEXTO DE PRÁCTICAS LECTORAS EMERGENTES: LA ASOCIACIÓN ENTRELIBROS

5.2.1. Contextualización

5.2.1.1. Conversar en torno a la literatura con alumnos inmigrantes extranjeros

No estaríamos haciéndole al panorama pedagógico toda la justicia que merece si no hiciéramos referencia a la existencia de otro planteamiento alternativo al que hemos analizado en el capítulo anterior. Este planteamiento es más reciente y tiene una representación bastante menor, de momento: pues desde nuestro punto de vista supone en muchos aspectos una superación del paradigma dominante y constituye una línea de investigación muy prometedora. Este planteamiento está representado principalmente por el proyecto Visual Journeys (Colomer y Fittipaldi, 2012), aunque hay también otros estudios que van en una línea muy similar, como la tesis doctoral de Calvo (2012). Ambos proyectos giran en torno al uso de la literatura en las aulas de acogida para alumnos extranjeros recién llegados (en Cataluña y Escocia, y en Aragón, respectivamente), el objetivo principal de las cuales es la atención lingüística compensatoria inicial. El motivo por el que llaman nuestra atención es que ambos proyectos se basan en un giro radical hacia la lectura, opción que tiene consecuencias de un enorme alcance. Por otra parte, ambos presentan una novedad metodológica igualmente determinante: otorgan una importancia fundamental a la investigación empírica de corte cualitativo. Esto contrasta enormemente con el carácter teórico y proyectivo de la inmensa mayoría de los discursos analizados en el capítulo anterior, presididos por los discursos de los pedagogos sobre lo que quieren hacer y lo que hay que hacer, sin observar los resultados. Pero además, las opciones metodológicas concretas que realizan implican una invitación a participar en la producción del discurso a las voces que en el modelo anterior estaban ausentes.

El modo de ofrecer la literatura empleado en estos proyectos se caracteriza por varios aspectos clave. Para empezar, se pone un énfasis crucial en la experiencia lectora (Rosenblatt, 2002), priorizando los aspectos personales, emocionales y afectivos (Sanjuán, 2011) de la lectura, en lugar de un contenido a transmitir. Para seguir, el texto literario es ofrecido de modo lúdico, sin que se busque ningún objetivo didáctico concreto y predeterminado sobre los destinatarios, dejando vía libre para su interpretación creativa. Esto implica reconocer que los lectores juegan un papel activo en la interpretación, tal y como se plantea desde la teoría de las respuestas lectoras. Esta asunción es la que mueve a Calvo (2012) a afirmar que la mejor forma de elaborar una propuesta de lecturas para el alumnado de las aulas de acogida pasa por medio del análisis de sus reacciones a los textos. Y esta misma asunción es la que hace que estas investigadoras insistan en dejar un amplio espacio para las sorpresas que los lectores puedan deparar en el proceso interpretativo, incluidas sus autoproyecciones (Colomer, 2012). Finalmente, el modo de leer que se plantea es fundamentalmente compartido, siendo el formato empleado el de club de lectura, círculo literario o similares (Martínez, 2012), que consisten básicamente en conversar en grupos de tamaño reducido sobre las obras, intercambiando tanto las reflexiones sobre los diversos aspectos de la obra, como las conexiones personales que los lectores hayan establecido con ella.

Todo esto apunta a que el principal potencial que se le atribuye a la lectura como herramienta de intervención es distinto de aquel que hemos señalado en el modelo analizado en el capítulo anterior. Este potencial es de naturaleza fundamentalmente relacional y consiste en el fomento de

la socialización. El texto queda convertido en un pretexto y un catalizador de la interacción interpersonal, y su función primordial consiste en servir de estímulo emocional que mueva a los participantes a comunicarse con otros (Margallo, 2012).²⁵ Y esto tiene varias implicaciones. En primer lugar, permite afinar las habilidades interactivas, tales como la actitud de escucha, la atención a las ideas de otras personas, el respeto a los turnos de palabra, etc. En segundo lugar, poner en diálogo las respuestas personales a un mismo texto revierte en un aumento de todo lo que puede construirse en el proceso de recepción, pues “posibilita la emergencia y expansión de respuestas, y constituye una manera de establecer conexiones para generar, reorganizar, precisar o ampliar, entre todos, las ideas” (Fittipaldi, 2011: 21). En este compartir con otros las respuestas a la literatura, “los significados individuales pueden ser apoyados, retados, cuestionados y pueden surgir nuevas interpretaciones” (Martínez, 2012: 219). En otras palabras, la interpretación literaria colectiva constituye una invitación a personas diversas a formar parte de una comunidad lectora (Arizpe, 2012), comunidad en la que los significados se construyen colectivamente, tomando en cuenta y negociando diversas perspectivas e interpretaciones. Por todos estos motivos, y tal y como afirma Fittipaldi (2012), la lectura socializada es al mismo tiempo socializadora: dicho de otra forma, en actividades como estas la convivencia no solo constituye una meta abstracta, sino también el camino concreto para alcanzarla.

Todas estas consideraciones por supuesto no significan que se desatienda la selección de los textos que puedan ser adecuados. De hecho, se afirma que es ante un texto bien escogido cuando surge la necesidad de hablar y también cuando se consiguen vencer las reticencias y las resistencias que los alumnos (aunque también muchos docentes) puedan tener ya sea ante su implicación en el contexto concreto en el que les ha tocado insertarse, ya sea ante la propia lectura literaria. De modo que la preocupación por los criterios de selección continúa, pero las respuestas que ofrecen estas investigadoras cambian significativamente a la luz de la contrastación empírica que llevan a cabo. Así, comprueban la ineficacia de la ‘literatura botiquín’, dirigida a suministrar soluciones a problemas sociales, y de la ‘literatura espejo’, que busca que los lectores con determinadas características o experiencias puedan reconocerse en ella: hay que “huir de recetas simplificadoras que, en el caso de los recién llegados, asignan los libros según su procedencia” (Margallo, 2012: 149). Los nuevos criterios por excelencia son la presencia del elemento visual (tanto más importante cuanto menor es la competencia lingüística de los destinatarios en la lengua vehicular) y, sobre todo, la “densidad de significados” (Margallo, 2012: 148): es decir, la obra debe permitir múltiples, ricas y diversas lecturas e identificaciones. Asimismo, en caso de que los textos puedan apuntar hacia experiencias dolorosas que hayan sufrido los destinatarios, estas experiencias deben ser abordadas con máxima sutileza, pues las investigadoras afirman que en estos casos los textos demasiado directos tienden a ser percibidos como intrusión y a provocar la negativa a participar en la actividad que se propone, en este caso la lectura y la conversación.

²⁵ El énfasis puesto en la interacción hace que este enfoque se desmarque notablemente del modelo educativo descrito en el capítulo anterior. En su lugar, podemos conectarlo con el enfoque comunicativo, directamente interactivo, reivindicado en otras líneas de investigaciones sobre lo intercultural, tales como la psicología intercultural o la comunicación intercultural en el ámbito empresarial (Rings, 2006), que plantean que “más allá de los prerrequisitos cognitivos de ‘conocimientos’ acerca del otro, la situación intercultural requiere de ‘habilidades’ de empatía, sociabilidad y mediación entre contextos heterogéneos. Este tipo de competencias sólo se adquiere mediante la interacción” (Dietz, 2012: 82).

El canon es pues muy importante, pero tal y como hemos dicho al principio el rasgo más distintivo de este enfoque es la atención que recibe la mediación. El mediador es una figura clave, puesto que es “el encargado de gestionar la interacción” (Munita y Manresa, 2012). No obstante, eso implica que debe saber pasar al segundo plano, incluidas sus propias perspectivas de interpretación, y asegurar el espacio para que todos los destinatarios puedan exponer sus ideas y reflexiones – sus lecturas del texto y sus lecturas del mundo. Es decir, la mediación se traduce en vigilar la distribución del poder de enunciación, así como en garantizar que las diversas aportaciones reciban atención y sean escuchadas:

Darles el espacio para exponer sus ideas y reflexiones a partir de la lectura y, sobre todo, tomarnos el tiempo para escucharlos, son tareas imprescindibles si lo que buscamos es explorar maneras de ayudarlos en una mejor interpretación de los textos, del mundo y de sí mismos (Fittipaldi, 2011: 21).

Además, el mediador tiene como tarea crear el ambiente propicio para que los intercambios fluyan con espontaneidad y naturalidad. Acompañamiento, afecto, diálogo y confianza son algunos términos que vertebran las reflexiones en torno al proceso de mediación en la interpretación colectiva de los textos.

Todos los aspectos comentados hasta aquí nos parecen de sumo interés por las posibilidades que plantean para un modelo de intervención que gestione la diversidad de una manera distinta a cómo percibimos que lo hace el modelo descrito anteriormente. No obstante, hay un elemento que desde nuestro punto de vista sigue mereciendo discusión: nos referimos a la categorización de los destinatarios. Teniendo en cuenta que los contextos de investigación son las aulas de acogida, es obvio que existe una categorización e identificación exógena previa que se aplica tanto en una primera acotación de estos estudios como en la acción social que implica la intervención: los destinatarios de estas propuestas didácticas vienen a ser, como en otros tantos estudios, los inmigrantes extranjeros. Estos sujetos son delimitados en un primer momento por sus necesidades de aprendizaje lingüístico, pero a continuación son destacadas otras particularidades de naturaleza experiencial: la experiencia de ruptura y de crisis y el duelo migratorio. Hemos de destacar sin embargo que, probablemente como fruto de sus opciones metodológicas, estas investigaciones logran una posición mucho más compleja y reflexiva en torno al contenido de esta categoría. La metodología adoptada permite abrir espacio para la selección autodeterminada de los aspectos autoidentificativos por parte de los sujetos implicados y para la exploración de la multidimensionalidad de la experiencia humana. Como consecuencia del diálogo con la empiria que se establece, la categoría de inmigrante extranjero constituye tan solo un punto de partida, que se complementa con un marcado énfasis puesto en la imperiosa necesidad de que la literatura ofrecida permita a estos sujetos proyectarse hacia otras perspectivas y otras identificaciones:

Limitar la oferta temática a títulos que se centran en el folklore de las culturas de procedencia de los inmigrantes o se ambientan en sus países supone mantener a los inmigrantes en su lugar de origen [...] esta reducción de las lecturas que se ofrecen a los inmigrantes resulta perversa porque los encasilla en sus culturas de procedencia fijándolos en una posición de extranjería (Margallo, 2012: 145).

La postura que subyace a esta cita viene a coincidir con un lucidísimo planteamiento que nos ofrece una figura de referencia en las teorías sobre la transculturalidad, Epstein (2009). Reproducimos sus palabras por la manera en que logra condensar dicha idea:

I am willing to accept my identity at the beginning of my journey, but I do not agree to remain with it until the end of my life, to be an animal representing the tag on its cage. I do not agree to be determined in terms

of race, nation, gender, or class. Culture has any sense only insofar as it makes us dissidents and fugitives from our nature, our sex, or race, or age. [...] To be a representative of one's origins, or not to have any at all? This dilemma is, however, a false one. Origins are essential, but the purpose of culture is not to affirm them, but to go away from them, to become a river and not a dam (Epstein, 2009: 341).

Por supuesto, cabe preguntarse qué peso real tienen las categorizaciones iniciales en la forma en que resulta gestionada la diversidad en esta aproximación. Pero dado que estas categorizaciones coexisten con la conciencia del carácter productivo de la cultura y del carácter activo, procesual y autodeterminado de las identificaciones, es innegable que el escenario que se abre muy distinto y potencialmente abierto a nuevas emergencias.

5.2.1.2. Conversar en torno a la literatura... sin más

Los estudios que estamos describiendo se basan en la intersección entre los contextos de inmigración extranjera y una determinada manera de concebir el proceso lector y sus potencialidades. Sin embargo, estos mismos planteamientos sobre la lectura han sido desarrollados a niveles mucho más generales (por ejemplo en Chambers, 2007) y están contenidos en muchas iniciativas de renovación de la educación literaria (Rosenblatt, 2002; Colomer, 2012) y de renovación pedagógica global (las tertulias literarias dialógicas forman parte por ejemplo del concepto de comunidades de aprendizaje desarrollado por Flecha y Larena, 2008; véase también Valls, Soler y Flecha, 2008). También fuera del contexto escolar aparecen iniciativas cada vez más numerosas que tratan de intervenir en situaciones de dificultad, crisis o exclusión, por medio de estas concepciones de la lectura literaria (véase, por ejemplo, Arenas, 2011; Hirschman, 2011; Merino, 2011; Saucedo, 2011). Algunas son más recientes, otras llevan más trayectoria, y la mayoría de ellas están desconectadas entre sí y desconocen mutuamente su existencia; no obstante, hay parecidos muy llamativos entre sus discursos y sus planteamientos de fondo, tal y como comprueba por ejemplo Petit (2009).

La actuación de la Asociación Entrelibros, que vamos a analizar en el resto de esta tesis doctoral, se ubica en la misma línea. Se trata de una iniciativa de intervención social con una trayectoria relativamente corta, pero que ya ha recibido varios reconocimientos a su labor²⁶ y ha llamado la atención de los medios de comunicación²⁷. Sin embargo, sigue siendo poco documentada, tanto a nivel interno de la organización como desde el punto de vista académico. El principal interés que ha guiado nuestra elección de esta iniciativa radica en que, frente a los proyectos relacionados anteriormente, la Asociación Entrelibros no emplea ninguna categorización previa en la delimitación de sus potenciales destinatarios (aun cuando entre sus destinatarios se encuentran también sujetos que bien podrían encajar en los perfiles a los que se dirigen las iniciativas de la educación intercultural). A pesar de actuar en una gran variedad de contextos, como veremos, no

²⁶ La labor de Entrelibros ha sido premiada, por ejemplo, por la Sociedad Andaluza de Cancerología en el marco del *III Certamen de Iniciativas que Fomentan la Comunicación Positiva en la Prevención, Detección y Afrontamiento del Cáncer en Andalucía* (2017), o por la La Feria del Libro de Granada (2017), cuyos organizadores otorgan anualmente un reconocimiento a personas o instituciones que destacan en la edición de libros o la promoción de la lectura.

²⁷ La experiencia de Entrelibros ha sido objeto de varios artículos en la prensa escrita (por ejemplo en el periódico *Ideal*, 01/09/2016, o *El País*, 18/11/2016) y de reportajes en la radio (*Cadena Ser*, 25/06/2017) y la televisión (TVE, 19/06/2018; TG7, 29/05/2017).

utiliza categorías de ningún tipo en su diseño y tampoco lleva por bandera el apoyo o la promoción de la diversidad. No obstante, aunque el término diversidad y cultura estén ausentes de su discurso, nuestro marco teórico no nos permite desvincular dichas nociones de la actuación de esta asociación. Por este motivo decidimos ubicar nuestra investigación en el contexto de esta iniciativa, pues resultaba de un enorme interés observar cómo se gestiona la diversidad en un modelo de intervención por medio de la literatura que rompe con esa vinculación tan desproporcionada y esencializante que suele establecerse entre la diversidad cultural y la inmigración extranjera.

5.2.2. La Asociación Entrelibros

No hay mejor forma de introducir la Asociación Entrelibros que citando su propia ‘tarjeta de visita’, que encabeza todos sus documentos informativos. La asociación se autodefine como “una organización no gubernamental, sin ánimo de lucro, de carácter laico, abierta e integrada por voluntarias y voluntarios de diversas edades y dispares experiencias personales y profesionales”. Y así es cómo define su razón de ser y su cometido (citamos la presentación incluida en su página web):

El fundamento de las actividades de la Asociación Entrelibros es la lectura en voz alta, entendida como un encuentro, un desinteresado ofrecimiento de amistad. La lectura en voz alta da presencia pública a las palabras de los libros y promueve las palabras de quienes las escuchan, tanto más necesarias cuanto más vulnerables, abatidas o relegadas se encuentren esas personas. Al leer en voz alta ofrecemos tiempo y voluntad de conversación, que es para nosotros un modo de dar sentido a la experiencia individual y colectiva, de escuchar con atención los pensamientos, los recuerdos, los deseos o los sentimientos de otros (www.asociacionentrelibros.es).

Lo que vertebra todo el microcosmos de Entrelibros es la lectura literaria en voz alta, es decir, un formato de lectura que es por definición compartido. Aparte de esta particularidad, la iniciativa guarda enormes similitudes con los proyectos descritos en la introducción de este capítulo. En este caso también se considera que los textos literarios que se escogen juegan un rol clave; sin embargo, su delimitación no es temática, sino que uno de los criterios de selección más importantes es su ‘densidad’ de significados, que determina su potencial para conectar con la experiencia personal de los lectores y para despertar en ellos reacciones emocionales. Hemos de destacar además que el canon de Entrelibros es resultado de una larga experiencia y una constante atención prestada a las reacciones de los participantes. De modo que, mientras según el planteamiento de la educación intercultural un libro se considera adecuado porque se *presupone* que sirve para realizar un propósito previamente establecido sobre los destinatarios, los voluntarios de Entrelibros escogen un determinado libro porque *han comprobado* que “funciona muy bien” (E-JuanAndrea), refiriéndose con ello no solamente a que un libro gusta, sino sobre todo a que suele provocar respuestas emocionales intensas y autorrelatos a menudo sorprendentes. La selección de los textos supone, pues, un elemento clave, pero la forma de ofrecerlos es igualmente importante. La manera en que se introduce y comienza una sesión, la manera en que se sostiene el libro, el tono y el ritmo de la lectura, los silencios, la mirada, el lenguaje corporal, el contacto físico, incluso la manera de pasar las páginas, todo ello resulta crucial para el desarrollo exitoso de las sesiones, cuyo objetivo primordial no es otro que propiciar la conversación. Todas

las estrategias están dirigidas a ello, desde la creación de un ambiente de confianza y las preguntas que se formulan, hasta los juegos que se proponen en relación con los textos leídos.

Bastan estos breves apuntes para esbozar la manera en que Entrelibros incorpora la lectura en su intervención, pues tal y como hemos explicado, en esta tesis no vamos a realizar un análisis exhaustivo de estos aspectos de su método de intervención. Dedicarles un apartado propio aportaría información muy secundaria en relación con los objetivos de esta tesis y además la engrosaría innecesariamente, pues muchos de esos aspectos serán aludidos a lo largo de los demás apartados. Los resultados de nuestro estudio etnográfico que vamos a presentar a continuación girarán en torno a aspectos que consideramos estar más directamente vinculados con nuestros interrogantes: los objetivos de la asociación, su concepción acerca de las potencialidades de la lectura literaria como herramienta de intervención, el perfil de los destinatarios, y sobre todo los efectos que provoca: tanto los efectos de tipo emocional-personal como los de tipo socio-relacional.

5.2.3. La concepción de la mediación literaria

La asociación fue fundada por un grupo de personas que compartían el amor por la literatura y a quienes su experiencia personal había demostrado que ofrecer la lectura literaria en determinados contextos y situaciones podía tener unos efectos psíquicos y sociales extraordinariamente beneficiosos. La experiencia piloto fue llevada a cabo en el centro penitenciario de Albolote. Tras su satisfactorio resultado, en el año 2010, el grupo formalizó su existencia como asociación y empezó a desarrollar un proyecto en el Hospital Materno Infantil. Con la sucesiva incorporación de nuevos voluntarios, este proyecto se afianzó al establecerse como una especie de escuela de formación. Progresivamente se fueron añadiendo y estructurando proyectos nuevos, algunos de los cuales se extinguieron, mientras que otros perduraron hasta el día de hoy y fueron creciendo. Pero ¿qué fue exactamente lo que movió a estas personas a dedicar durante estos años varias horas semanales a leer con otros?

La actuación de Entrelibros es clasificada a menudo como una iniciativa de animación a la lectura o de promoción de la lectura. De hecho, a menudo es confundida con otro tipo de actividades literarias que entrarían en esas categorías, como por ejemplo los cuentacuentos. Sin embargo, los voluntarios no se sienten cómodos con estas clasificaciones, dado que consideran que su iniciativa posee algunas características que la diferencian radicalmente de las anteriores. Nos referimos fundamentalmente a que la finalidad no es la literatura por la literatura, no se trata de ampliar su territorio, los espacios en los que tenga una presencia significativa, porque lo merezca ella misma. La literatura es un medio; la finalidad se ubica en las personas que la reciben. Digamos que, por medio de la literatura, se trata de ampliar los “territorios” de las personas a las que se ofrece. En otras palabras, más que de una iniciativa de promoción de la lectura se trata de una iniciativa de intervención sociocultural, que se vertebra en torno a la literatura, pero cuyo objetivo último es el bienestar de las personas.

Los voluntarios fundadores de la asociación partían de la observación de que las producciones y actividades culturales y artísticas de los que ellos disfrutaban, tales como el cine, la música, o la literatura, no eran compartidos por otros sectores, muy amplios, de la sociedad. Los trabajadores,

las amas de casa o las personas analfabetas eran solamente algunos ejemplos de personas a las que el mundo cultural resultaba completamente ajeno. A lo largo de sus respectivas trayectorias profesionales, sociales e incluso políticas, los miembros fundadores ganaron una firme convicción de que era necesario implicarse activamente para que estas producciones y actividades fueran compartidas por quienes no tuvieran acceso a ellos, para que estas personas también los “*disfrutasen*” (E-JuanAndrea). Las primeras acciones culturales con proyección social que fueron realizando en los años previos a la fundación de Entrelibros se cruzaban con su actividad profesional, que estaba relacionada con la literatura (en particular, en el ámbito de la enseñanza, tanto secundaria como universitaria). De modo que si fue la literatura la que fue escogida de todos los tipos de producciones culturales artísticas como eje vertebrador de esta iniciativa, fue parcialmente por los derroteros vitales de las personas que la conformaron. Pero no solamente: en el fondo, esta elección se asentaba en el hecho de que, de todos los códigos artísticos y culturales, la literatura es la que ofrece el acceso a la *palabra*: la palabra en general, que permite la comunicación, y la palabra poética en particular, que amplía las capacidades individuales de simbolización:

De todas las cosas que permite experimentar la literatura, la más importante es el diálogo. El diálogo a partir del texto. La literatura te permite hablar del texto, pero por extensión, de tu propia vida y de lo que tú eres, de lo que tú sueñas, deseas, de tus recuerdos, de tu infancia... [...] por eso definiendo tanto la lectura (E-Andrea).

Ahora bien, no ya solamente la actividad lectora en sí, sino el propio interés por la literatura tiende a concebirse a menudo como algo que es propio del ocio de las élites intelectuales y socioeconómicas y que carece de significado para grupos de población con menores niveles culturales y formativos. En el caso de la literatura, esta connotación es mucho más acusada que en el caso de otras artes, como el cine y la música, que sí ofrecen en abundancia producciones muy populares, aunque de calidad artística variable. Sin embargo, los fundadores y voluntarios de Entrelibros están convencidos de que la literatura, la palabra poética, tiene potencial para enriquecer la vida de cualquier persona, independientemente de su nivel de formación y cultural, de su perfil profesional y de cualquier otra característica o circunstancia. Por ello, lo que busca Entrelibros especialmente es “hacer llegar la literatura a aquellos rincones donde habitualmente no llega” (E-Liliana). Ese fue realmente “uno de los motores iniciales de la iniciativa” (Ibíd.).

Estaríamos muy equivocados si pensáramos que, para aproximarse a las personas que no cultivan una relación cordial con la literatura, la asociación escoge producciones literarias simples o simplificadas, adaptadas a personas con poca experiencia interpretativa. Muy al contrario, la selección literaria de la asociación, muy cuidadosamente escogida, incluye en abundancia “las palabras más preciadas del patrimonio literario de la humanidad” (B-2012/06/01):

La lectura que la Asociación Entrelibros hizo el día 21 de febrero en el Centro Penitenciario de Albolote confirma algo que hemos defendido siempre y que no todo el mundo comprende o acepta. Y es lo siguiente: que la mejor literatura puede hospedarse en cualquier lugar y puede ser ofrecida a cualquier persona. Si se repasa la nómina de los autores leídos ese día –Cristina Fernández Cubas, Luis Cernuda, Wislawa Szymborska, Ernesto Cardenal, César Vallejo, mitos griegos...– se percibe que no hubo diferencia con los autores que podían haberse leído en un recital realizado en una biblioteca pública o en un aula universitaria (Ibíd.).

Y escoger producciones culturales del más alto nivel no es algo que hagan solamente con la literatura. En los actos culturales organizados de forma puntual en los que se combinan varias

artes, la tónica es idéntica. Sirva como ejemplo el espectáculo de danza, música y lectura que organiza la asociación anualmente en colaboración con el Conservatorio Profesional de Danza 'Reina Sofía' y el Real Conservatorio Superior de Música 'Victoria Eugenia' y que lleva a cabo en el marco del FEX, la extensión del Festival Internacional de Música y Danza de Granada. La ubicación de un evento de este tipo en la parrilla de un festival cultural de esta envergadura no llamaría la atención especialmente si sus destinatarios no fueran los que son: los pequeños pacientes del Hospital Materno Infantil y los internos y las internas de un centro penitenciario - personas algunas de las cuales no han tenido jamás la oportunidad de participar en una experiencia de este tipo (E-Mercedes) y que a menudo no son consideradas (o autoconsideradas) destinatarias dignas y receptoras capaces de apreciar las producciones culturales de alta calidad:

No faltarán quienes duden del sentido de realizar en el salón de actos de un centro penitenciario un espectáculo que aúne danza contemporánea, textos literarios y música. Con nuestra iniciativa queríamos demostrar sin embargo que contra las opiniones más escépticas, y aun en las condiciones más precarias, es posible ofrecer y hacer atrayente el lenguaje artístico más complejo (B-2012/06/30).

La respuesta y la acogida por parte de los destinatarios de este evento no puede ser más elocuente:

Los miembros de la Asociación Entrelibros que participaron en el acto llegaron a la conclusión de que el interés que demostraron los asistentes no siempre se ve en actos que pudieran considerarse de más alto nivel cultural. Y la palabra que al término del acto más se escuchó fue, en efecto, 'agradecimiento'. Los espectadores agradecían sobre todo la deferencia, la consideración de haber pensado en ellos como destinatarios de un espectáculo de esas características (B-2012/06/01).

En suma, lo que pretende Entrelibros sobre todo es "hacer presente la literatura en un espacio nuevo, ante personas injustamente privadas a menudo de esa alegría" (B-2013/04/21), sea por razones sociales, culturales o por mero desconocimiento y prejuicio ante las posibilidades interpretativas de las personas en cuestión, como es el caso de la comunidad sorda. Se trata pues de una labor social que tiene que ver con el acceso de las personas al arte y la cultura y en particular a la cultura escrita, se trata de facilitar el acceso a la palabra, al lenguaje oral y escrito en toda su amplitud y riqueza expresiva (y no solamente como una herramienta funcional y práctica de la interacción cotidiana). En este sentido, los voluntarios conciben su iniciativa también como "una manera de minar desigualdades" (E-Susana). En los siguientes apartados vamos a detenernos con mayor detalle en los aspectos de la lectura literaria que los voluntarios consideran más destacables y beneficiosos, y que son los que le dan sentido a su esfuerzo por extenderla, conformando en cierto modo sus objetivos específicos. Pero antes de ello miremos con lupa a quién dirige Entrelibros sus actividades.

5.2.4. Destinatarios: contextos y experiencias

Como decíamos, los voluntarios de Entrelibros consideran que la lectura literaria resulta beneficiosa para absolutamente cualquier persona. Por tanto, cualquier persona es destinataria potencial de sus actividades:

Cualquier ser humano, en su calidad de ser humano, es un receptor potencial de la actividad de Entrelibros. Creo que cualquier ser humano debería pasar alguna vez una tarde haciendo un ejercicio de lectura en voz alta, porque creo que descubriría muchas cosas y porque creo que establecería un espacio de compartir con los demás muy interesante (E-Irene).

A la pregunta de a quién dirige Entrelibros la lectura en voz alta, los voluntarios suelen responder, sencillamente, que a las personas, a los seres humanos en tanto que tales: “a las personas desde dentro, son las personas y el valor que tienen en sí mismas” (E-Víctor). Consideran que la lectura literaria puede tener efectos beneficiosos para cualquier sujeto, sin importar la edad, el género, ni cualquier otro atributo categorial:

La literatura y la voz de los lectores y las lectoras pueden mover el mundo emocional e intelectual de las personas, no importa su edad o su condición física o mental. Es el poder de las palabras dichas con hondura, sensibilidad y afecto (B-2016/10/05).

La única característica que tienen en común todas las personas presentes en los diversísimos contextos en los que la asociación actúa no es sino “su humanidad misma” (E-Irene) y, en consecuencia, su capacidad potencial para acoger de forma sensible lo que les es ofrecido y de abrirse a la comunicación y al vínculo con otros seres humanos. De modo que ninguna persona ni grupo que manifestara el interés por las actividades sería a priori excluida de ellas. De hecho, ha habido proyectos en contextos que no destacaban por ninguna característica particular: “también hay lecturas en colegios como la escuela infantil Duende, donde no hay conflicto social, emocional, ni enfermedad de ningún tipo: un entorno ‘normal’” (E-Liliana). De hecho, en algunas actividades puntuales, como en la celebración anual del Día del Libro en el Parque de las Ciencias de Granada, que consiste en ofrecer la lectura de un poema a los transeúntes, los destinatarios son escogidos al azar.

Ahora bien, sí es cierto que hay determinados grupos o perfiles con los cuales la asociación se vuelca especialmente. Se trata de “personas que, por alguna razón, lo necesitan más que otras” (E-JuanAndrea), personas que tienen un acceso más limitado a las producciones y actividades culturales artísticas. Tal y como hemos explicado en el apartado anterior, los voluntarios son muy conscientes de que alguna gente puede acceder a la palabra poética y a otros tesoros de la vida cultural de un modo más sencillo y menos atropellado que otras. Por ello, los grupos de población que busca Entrelibros con mayor ahínco (aunque, insistimos, no exclusivamente) son aquellos que para llegar a disfrutar toda esa riqueza tienen que recorrer un camino lleno de maleza y difícil de desbrozar. Pero estaríamos muy equivocados si dedujéramos de ello que los destinatarios de Entrelibros se definen en función de la clásica categoría de clase social.

La desventaja de la que parten estas personas puede ser resultado simplemente de encontrarse momentáneamente en un entorno que no les es propio: “tanto los niños como los adultos a los que se dirigen las actividades se encuentran normalmente en una situación de extrañeza, fuera de su entorno habitual, de un entorno que les es propicio” (E-Susana). Muchos de estos entornos, por ejemplo el colegio o el hospital, “son lugares necesarios, pero casi siempre aburridos – en el mejor de los casos. Hostiles en el peor” (DC-2015/09/24). Pero también puede ocurrir que sean los propios entornos naturales de las personas los que generen algún tipo de malestar porque no tengan la capacidad para aportar a sus habitantes lo que necesitan para cubrir sus necesidades y alcanzar el bienestar. Nos referimos a los entornos periféricos, marginados, que sufren “graves problemas de paro, analfabetismo, pobreza” (B-2012/09/22).

Por otro lado, la situación de dificultad en la que pueden encontrarse los sujetos no solamente se debe a sus entornos físico-sociales, sino también a alguna circunstancia vital que trastoque su modo de vida habitual. Quizás una de las situaciones menos graves de este tipo que nos podemos

encontrarnos es el caso de los niños que ingresan en el hospital por alguna enfermedad u operación puntual. Frente al halo trágico que rodea frecuentemente a la imagen de un niño hospitalizado en el imaginario social, la auxiliar de enfermería del Hospital Materno Infantil nos devuelve una perspectiva muy distinta sobre ellos:

Está un poco mitificado la estancia del niño en el hospital, pues ni todos los niños son crónicos, ni todos tienen cáncer, ni están todos supermalitos. Si el niño no tiene dolor o tiene fiebre, el niño es un niño, y lo que quiere es jugar y quiere estar bien. Y quiere leer, y quiere correr, etc. Si tiene cualquier otro síntoma es otra historia. Pero si nos centramos en que el niño está bien y puede subir a la ludoteca, al niño lo único que lo diferencia de otro niño es que tiene una vía puesta o que está recién operado de apendicitis. Piensan en el momento: “ahora no me duele”, “ahora lo paso bien”. Un adulto operado de apendicitis o de una hernia está una semana sin poder moverse, mientras que un niño operado de apendicitis a las doce horas sube andando por ahí con su portasueros y me pide la bola del fútbolín. Yo veo niños que se lo pasan genial, aún mejor que en su colegio o su entorno familiar, porque están más atendidos, son más libres, algunos son más felices que en su escuela, aunque sea duro decirlo. Por muchas razones diversas, pero aquí los niños están muy bien (E-MaríaJosé).

De modo que la mayor parte de los niños que atiende Entrelibros en el contexto hospitalario sufre, como mucho, un considerable grado de aburrimiento y aislamiento (aunque, evidentemente, en algún momento y en mayor o menor grado, todos pasan por algún malestar o dolor físico). Por supuesto, el caso de los pacientes crónicos y oncológicos es distinto, ya que al malestar y dolor se le suma que su estancia fuera de su hogar, lejos de sus familiares y amigos y sin poder realizar las actividades cotidianas es más prolongada. Pero, además, el malestar físico en estos casos se mezcla en dosis variables con el malestar psíquico, provocado por las preocupaciones y los miedos que rodean al estado de salud. Tal y como señala la auxiliar de enfermería, los adolescentes y adultos (incluidos los familiares de los niños hospitalizados, a los cuales tampoco hay que desatender) son mucho más proclives a ello que los niños:

Los niños crónicos u oncológicos están un poco mitificados porque los vemos desde el punto de vista del adulto, y es muy diferente. Los niños, a diferencia de los adultos, aunque tengan una enfermedad grave, no se cuestionan cosas como que van a morir. Por otro lado están los adolescentes, que son otra historia, aunque depende de la patología: si es una patología sin importancia, entonces no hay problema y no se calientan la cabeza. Ahora, si hablamos de enfermedades crónicas que afecten a su estado y sobre todo si se les cambia el aspecto físico, entonces es otra historia, tocamos otro terreno mucho más delicado. De hecho, la evolución de los niños pequeños de oncología no es la misma que la de los adolescentes. Es que un cáncer los machaca por dentro y por fuera, se les cae el pelo, adelgazan, les salen estrías, etc. Y pasa un mes y no reconoces al paciente. Eso cuando eres un niño pequeño no supone tanto problema, porque no tienen la misma autoconciencia de identidad, lo viven de una manera distinta. Incluso algún niño lo vive como si fuese un superhéroe por todas las medicinas que les dan. Un adolescente, sea chico o chica, no lo vive así para nada (E-MaríaJosé).

El malestar psíquico resultante de las preocupaciones por el estado de salud propio o ajeno, pues, parece ser un dominio más bien de las personas adolescentes y adultas. Una persona adulta resulta mucho más afectada por la conciencia de encontrarse, sea ella misma o sea algún ser querido suyo, “en los límites del miedo y del dolor, en una cama de hospital durante muchos e interminables días” (B-2015/02/02). (Por supuesto, con esto no pretendemos subestimar en absoluto la gravedad del estado de algunos de los pequeños pacientes con los que trabaja Entrelibros, tan solo tratamos de desmenuzar los componentes del malestar durante su estancia en el contexto de actuación de Entrelibros.)

El malestar psíquico caracteriza muchos de los contextos en los que se ubican las actividades de la asociación y, lógicamente, no se relaciona exclusivamente con los problemas de salud. Un ejemplo prototípico son los internos del centro penitenciario. Su situación es especialmente dura: una separación mucho más radical de sus seres queridos y la privación de libertad llevan a afectar muchísimo a su estado de ánimo.

La situación de encierro los lleva a un estado depresivo y de negación de muchísimas cosas. Entonces el interés por otro tipo de cosas que nosotros les ofrecemos es mínimo. Eso es así hasta que ellos interiorizan que esto es lo que hay y que hay que pasarlo de la mejor forma posible (E-Mercedes).

En cierto grado, la privación de libertad supone un trauma: “por mucho que se disfrace, es una situación traumática” (E-JuanAndrea). La tristeza, la nostalgia, el abatimiento y el desinterés que experimentan las personas encarceladas es especialmente intenso en las primeras semanas tras su ingreso en prisión y progresivamente se va relajando, aunque es difícil que desaparezca del todo. Pero estas personas no son los únicos destinatarios de Entrelibros que se encuentran en una situación de estas características. La asociación trabaja también con numerosas personas que han sufrido la traumática experiencia de haber sido dañadas, heridas, tanto física como psíquicamente, por sus seres más queridos: nos referimos especialmente a las mujeres víctimas de la violencia de género que se encuentran en el piso de emergencia y a algunos de los alumnos de la Ciudad de los Niños. Los docentes del colegio describen así la situación de los últimos:

Aparte de necesidades afectivas, lo que estos niños tienen son malas experiencias, que es diferente. Una cosa es tener necesidades afectivas porque tu padre está trabajando y no te puede atender y otra cosa es tener necesidades afectivas y encima malas experiencias con tu entorno familiar. Es decir, hay niños con muchas dificultades –muy variada– pero todo confluye en lo mismo: que son niños que tienen una niñez diferente a la nuestra. Nosotros no nos podemos poner en el sudor de su piel porque es imposible. Nosotros hemos tenido una niñez mejor o peor, pero dentro de lo que cabe hemos tenido niñez (E-DavidRosario).

De modo que, si bien la asociación se dirige a cualquier persona o grupo, también cierto es que se dedica muy especialmente a aquellas personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, cuyas circunstancias y experiencias vitales las sitúan en una posición de desventaja en el camino por el que alcanzar la plenitud del bienestar y también por el que ayudarse del arte para alcanzarlo.

Ahora bien, consideramos fundamental señalar que los criterios por los que Entrelibros prioriza determinados contextos de actuación no obedecen a la estrategia habitual que consiste en regirse por categorías sociales prepensadas y reificadas a las que se presupongan unos atributos y unas necesidades específicas:

Podríamos hablar, sin ningún tipo de pudor, de ‘seres humanos’, de lo humano dentro de las categorías sociales [porque] los problemas de los seres humanos –la soledad, el amor, el deseo, el fracaso, la libertad, la esperanza– son comunes a todas las personas, independientemente de su situación social o su nivel de estudios (B-2012/06/01).

Los voluntarios se aproximan a todos los contextos con la conciencia de que cada uno es heterogéneo por defecto, de que cada uno reúne a personas de perfiles muy diversos desde el punto de vista de la edad, el género, la nacionalidad, la etnia, la trayectoria migratoria, el nivel de formación, incluso en cuanto a la relación con la lectura literaria (E-Liliana). En suma, la asociación no aplica ninguna categorización social acostumbrada en el diseño, el desarrollo ni la

evaluación de la iniciativa. Eso, sin embargo, no es obstáculo para reconocer la diversidad intrínseca entre los participantes y crear condiciones para que se manifieste y entre en diálogo.

En cambio, los criterios que emplea la asociación parten del concepto de experiencia y circunstancialidad: los destinatarios privilegiados son aquellos que experimentan algún tipo de dificultad (enfermedad, experiencia de violencia, situación de reclusión, crisis familiar, así como situación de desventaja en relación con el capital cultural). Quienes confluyen en los distintos proyectos comparten lógicamente alguna circunstancia o condición, y esta se convierte a menudo en objeto de exploración en el desarrollo de las sesiones. Pero esta circunstancia o condición no es utilizada en ningún caso para encasillar a una persona dentro de una etiqueta. Tanto los participantes como los voluntarios tienen muy presente que esta circunstancia o condición no agota la caracterización de las personas, ni de forma sincrónica ni de forma diacrónica. Además, esta dificultad siempre es de naturaleza procesual (independientemente de si es puntual o prolongada) y se ve constantemente afectada en su materialidad por la (re)acción de los sujetos protagonistas sobre ella y también resignificada por ellos.

Consideramos que este planteamiento, esta perspectiva desde la cual miran los voluntarios a sus destinatarios, rompe con el esencialismo del pensamiento habitual que presupone de forma demasiado rígida determinados atributos y necesidades a determinadas personas en función de su adscripción –que parte generalmente de un agente externo– a una determinada categoría. En este sentido, las intuiciones de los voluntarios, basadas en una constante y atenta observación empírica de la realidad social, van en paralelo con las recientes conclusiones científicas sobre la naturaleza de los principales conceptos de las ciencias sociales, como por ejemplo la pobreza o la exclusión social:

Ni la multidimensionalidad, ni los procesos acumulativos, ni la privación múltiple, ni la coincidencia de la pobreza con la exclusión, ni la formación de una clase permanente de excluidos, nada de esto ha podido ser comprobado. Todo lo contrario, la evidencia indica con toda claridad que se trata de momentos en la vida de los individuos durante los cuales éstos se ven afectados por una u otra privación o falta de inclusión que no los condena a caer en un círculo vicioso de degradación y exclusión ni a formar parte de una especie de clase de marginados o excluidos. En suma, se trata de lo que ya sabíamos acerca de la pobreza en las sociedades modernas, es decir, que es mayoritariamente una situación temporal en el seno de sociedades constantemente cambiantes y con altos niveles de movilidad social, sociedades en las que, usando el clásico ejemplo de los Estados Unidos, la gran mayoría son pobres alguna vez pero sólo muy pocos lo son para siempre (Rojas, 2011: 86-87).

Los voluntarios parten de que personas adscribibles a cualquier categoría social pueden pasar por una circunstancia difícil, pueden estar necesitadas de afecto, de comunicación, de compañía, pueden atravesar una situación de dolor y necesitar alivio y esperanza. Es cierto que en lo que respecta al acceso al disfrute del arte, determinados grupos de población lo tienen más fácil que otros, pero la atribución de esta dificultad a estos grupos no puede ser ni rígida ni definitiva. Además, en lo que respecta al consuelo, el estímulo y el placer (es decir, los aspectos más humanos posibles de toda la contribución que puede brindarnos el arte y que son los que están en el punto de mira de Entrelibros), la dificultad de acceso a ellos no entiende ni de edad, ni de clase, ni de género, solo entiende de casuísticas personales específicas, de determinadas experiencias y circunstancias, sean pasajeras o más prolongadas en el tiempo.

Una vez aclarado esto, veamos con detalle cuáles son los aspectos de la lectura literaria que los voluntarios consideran más destacables y beneficiosos y cómo se relacionan con las necesidades específicas que detectan en sus destinatarios.

5.2.5. Objetivos de la Asociación Entrelibros

5.2.5.1. Recurso de participación en la sociedad letrada

En el mundo actual, a pesar del imparable auge de los códigos comunicativos audiovisuales, la lectoescritura, sea tipográfica o sea digital, juega un papel primordial en el acceso a la información. Por tanto, “leer y escribir debe ser un derecho de todos” (B-2013/03/03). Pero lo que se plantea como un derecho también tiene una importante dimensión de obligación o, mejor dicho, de necesidad, ya que las nuevas utopías políticas y económicas denominadas *la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento* plantean unos requisitos relativamente exigentes en cuanto a la capacidad de los individuos para manejarse con textos. Las consecuencias sociales de no alcanzar esa capacidad en cierto grado son evidentes: “en el mundo actual, carecer de los rudimentos mínimos de lectura hace que exista una brecha tremenda” (E-JoséIgnacio). Las instituciones educativas procuran dotar a los escolares de la competencia lingüística y lectoescritora necesaria para prevenir la exclusión social que puede derivar de su ausencia, pero las herramientas que emplean con frecuencia resultan insuficientes de cara a la diversidad de habilidades, de objetivos y de motivaciones con la que los pequeños ciudadanos llegan a la escuela. Además, es notorio que la competencia lingüística y lectoescritora no solamente constituye una meta del proceso formativo escolar sino también un requisito para que este proceso formativo mismo pueda llevarse a cabo con relativo éxito. En consecuencia, el paso por la escuela puede derivar y a menudo deriva en el reforzamiento de la brecha y en la reafirmación del estigma social de las personas que no se hayan amoldado a sus objetivos, sus reglas y sus ritmos. En relación a estas cuestiones, los voluntarios se alinean con las posiciones que afirman que las bases de la competencia lingüística y lectoescritora se asientan en las fases previas al inicio del proceso formativo escolar, ya en la primera infancia, y que requieren de una continua realización -acompañada- de actividades interpretativas mucho más amplias y ubicuas que la mera descodificación, que es la que preside la enseñanza de la lectura y la escritura en la mayoría de las aulas de educación primaria (Cabrejo-Parra, 2001).

[Es importante] iniciar tempranamente a los niños en el lenguaje de los libros, de familiarizarlos con las palabras y la sintaxis de las historias, de acostumbrarlos al lenguaje poético, de asociar la lectura a momentos emotivos y acogedores, pues todo ello repercutirá en sus aprendizajes, sobre todo el de la lectura y la escritura, y aminorará los riesgos de fracaso escolar. Porque, en gran medida, el fracaso en la escuela tiene que ver con las carencias lingüísticas, con las insuficiencias que muchos niños arrastran desde pequeños. Está ampliamente demostrado que leerles cuentos o poemas desde su nacimiento facilita la inmersión en la lengua materna de un modo seguro, atrayente, feliz (B-2013/03/22).

Como vemos, sentar las bases de una buena competencia lingüística y lectoescritora en la primera infancia pasa por “asociar la lectura a momentos emotivos y acogedores”. Una relación afectiva con la lectura (y, a fin de cuentas, con cualquier cosa o actividad) es un requisito para despertar y mantener vivo el interés en ella. Sin embargo, una vez en la escuela, la lectura tiende a ser despojada progresivamente de su dimensión emocional, placentera y lúdica y comienza a ser convertida en mera herramienta funcional para acceder a otras metas, tales como la extracción de

la información y la superación de evaluaciones. Pennac (1993) explica con gran perspicacia el proceso por el que se va evaporando la temprana afición a los libros de muchos niños, al insertarse cada vez más en las lógicas y dinámicas propias del proceso formativo escolar. Algunas voluntarias de Entrelibros, que son a su vez docentes de literatura, corroboran las profundas diferencias entre la relación que guarda la escuela con la lectura y la forma en que se aborda la lectura en Entrelibros. En primer lugar, señalan como contraproducente la obligatoriedad de leer determinados textos, en determinados momentos, o incluso la obligatoriedad de leer en sí (frente al “derecho a no leer” proclamado por Pennac, 1993: 145): “La escuela nos muestra la literatura como una obligación, es una asignatura más que tienes que cursar y entonces no es lo mismo acercarte a la literatura por el placer de leer, de compartir, de imaginar, de recrear mundos” (E-Liliana). En segundo lugar, el proceso lector es sometido a un constante y exhaustivo control, por medio de preguntas de comprensión lectora y fichas de lectura. Estas, sin embargo, consisten primordialmente en “preguntas cerradas, cuadradas, que te hacen memorizar pero no pensar, que te coartan la duda y te encasillan en respuestas prefabricadas” (Ibíd.), preguntas que encauzan y limitan la interpretación y que requieren:

...respuestas concretas y específicas que van entorno a lo que dice el texto exactamente, tales como: “¿De qué color era la capa de la Caperucita?” Y esto aleja a las personas de la experiencia de la lectura, pues hace que tengan que estar súper atentos a los personajes, a datos específicos... (Ibíd.).

...y que suponen todo lo contrario de la “libertad creativa” (Ibíd.) que caracteriza a un proceso lector placentero y significativo. Y, en tercer lugar, la lectura es sometida al marco evaluativo que es el que estructura al proceso formativo en su totalidad y que tiene consecuencias absolutamente contraproducentes y nefastas para los procesos de aprendizaje. Así nos lo explican también los docentes del colegio Ciudad de los Niños:

D: Cuando están motivados aprenden muy rápido.

R: Pero sólo con escuchar la palabra ‘control’, ‘examen’... En el momento en el que ellos sienten que les van a evaluar, ya es horrible, horrible.

D: Yo he tenido alumnos que eran excelentes trabajando en el día a día, pero luego les decía que íbamos a hacer un examen y decían que ellos no lo sabían hacer. Porque, claro, tienen la autoestima tan baja... Así que yo ya no lo llamo ni ‘examen’. He optado por llamarlo ‘prueba escrita para al maestro’, una hoja que yo me llevo a mi casa para leerlo porque me aburro y ya está. Y los engaño y se creen que es para eso.

R: Yo hago lo mismo. Es que la palabra cae como una losa. Algunas veces les digo: “Venga, vamos a hacer un ‘controlillo’ y podéis sacar el libro”. Y ya son mayorcicos, tienen catorce o quince años. Y es curioso porque no sacan el libro y lo hacen. Pero esa [conciencia] de que ellos personalmente sean medidos o puestos a prueba... (E-DavidRosario)

Como consecuencia, y contrariamente a las intenciones declaradas de la institución escolar, la lectura se convierte cada vez más en objeto de rechazo, especialmente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. La solución, según Pennac, pasa por no considerar la aproximación placentera y lúdica a la literatura como propia de niños pequeños sino como propia de toda persona en todas sus edades. Mantener experiencias lectoras gratificantes y cargadas de afectividad a lo largo de la vida paralelamente a la “explotación” escolar de la lectura es imprescindible para mantener vivo y alimentar el interés y la curiosidad por la lectura. Y es lo que pretende hacer Entrelibros y lo hace reservando un lugar privilegiado para las resonancias personales ante la lectura y, así, ofreciendo una experiencia lectora gratificante y significativa:

Lo que hacemos nosotros es olvidarnos de esas preguntas que no tienen sentido para la experiencia y rescatamos cómo te sitúas tú ante esta lectura, qué sientes tú, qué te recuerda a ti esto. La diferencia en la manera de plantear la literatura por parte de Entrelibros es que el que escucha es parte de la propia historia, es protagonista de esa historia y del acto mismo de la propia lectura. Entonces su opinión cuenta, su historia cuenta, sus opiniones.... Ahí hay una cuestión fundamental: que en la escuela el sujeto no interesa y lo que importa es el texto como tal y en Entrelibros lo que importa es el sujeto al que estás leyendo (E-Liliana).

Significativamente, los mencionados docentes, un maestro de la etapa primaria y una profesora de lengua y literatura en la etapa secundaria, nos han confesado que ellos mismos sentían que carecían de estrategias para (re)despertar en sus alumnos una motivación intrínseca por la lectura:

El caballo de batalla ha sido desde el principio que la lectura no sea una labor pesada, horrible, que se hace en la clase de lengua, sino que la lectura les aportara algo. Y a veces te enfrentas a que tienes una biblioteca pero no sabes cómo acercar a los niños a la lectura y cómo romper con la idea de que leer es aburrido o que es de frikis (E-DavidRosario).

Afirman asimismo que las sesiones de Entrelibros les han mostrado un camino ideal para conseguirlo.

En suma, los voluntarios son conscientes de que la experiencia lectora y el hábito lector -y por extensión las iniciativas que lo fomenten, incluida la suya- contribuyen enormemente a que los individuos se doten de herramientas que les permitan participar en la sociedad de la que forman parte y así adaptarse mejor a las exigencias del momento histórico-cultural que les ha tocado vivir. Y esto es algo que ocurre y se constata en Entrelibros independientemente de la edad de los destinatarios. Por ejemplo, la responsable de los proyectos educativos en el centro penitenciario valora de esta forma las actividades culturales que Entrelibros lleva a cabo en la prisión:

Amplían sus aprendizajes y les enriquece a nivel cultural, educativo. Considero que es una forma en la que no te das cuenta de que estás aprendiendo, pero aprendes. Y más en personas adultas, de las que muchas no tienen casi hábitos de estudios. Es una forma de ayudarlos a que sea mejor su educación, sin que sean muy conscientes de ello (E-Mercedes).

La conciencia y la conformidad de los voluntarios con estas repercusiones de su actuación se manifiesta también en el hecho de que la mediación literaria va a menudo unida a la mediación intelectual, cuyo ejemplo particularmente ilustrativo es el ciclo de conferencias mensuales organizadas en el Centro Penitenciario de Albolote y titulado *Librepensamiento*. Se trata de charlas divulgativas sobre los temas más diversos, impartidas por profesionales y expertos en cada tema. En los cuatro años de existencia de este proyecto, se han abordado temas de múltiples disciplinas científicas, como la astrofísica, la psicología, la prehistoria, la historia del pueblo gitano o del islam, las filologías griega o china, etc. No han faltado las diferentes artes, incluida la música, la pintura, o la poesía. La asistencia a las conferencias es abierta a todas las personas, independientemente de si participan o no en el círculo lector, y tiene una acogida magnífica. Así explican los voluntarios las razones que los motivaron a incluir esta actividad paralelamente al club de lectura:

Desde el principio, nuestra pretensión ha sido hacer presentes las palabras y el sentido del conocimiento en un medio que tiende a empobrecer el lenguaje y a difuminar los saberes. Y esa mediación intelectual nos parece que aporta una cierta sensación de normalidad y mantiene un vínculo benéfico con la vida social y cultural que transcurre al otro lado de los muros (B-2015/06/06).

De modo que la iniciativa de Entrelibros tiene repercusiones muy relevantes en relación con la participación de los individuos en una sociedad que aspira a girar en torno a la producción y la

gestión del conocimiento. Pero esta utilidad funcional, aun consciente y reivindicada, no es primaria, sino que se integra dentro de un objetivo más amplio de utilidad personal global, que consiste, tal y como explica la asociación en su memoria de actividades del curso 2014-2015, en el “bienestar bio-psico-social de los participantes” (M-2014/2015: 9). Por tanto, aunque el argumento de la utilidad para prevenir el fracaso escolar sea esgrimido en ocasiones para señalar los múltiples beneficios de la lectura en general y la lectura en voz alta en particular (sobre todo para justificar los proyectos ubicados en colegios y proyectos de círculos de madres y padres lectores), las potencialidades de la lectura literaria que están generalmente en el foco de mira de la asociación son otras: se trata de beneficios de naturaleza primordialmente personal. Dedicaremos el resto de este apartado a verlas en detalle.

5.2.5.2. Activación emocional

El motivo básico, y del que parten todos los demás, por el que Entrelibros considera que merece la pena acercar la literatura a nuevos lectores es su capacidad para conmover, para tocar y poner en movimiento el mundo interior. La activación emocional del ser humano se produce en el día a día y, evidentemente, sin necesidad alguna de provocarla. No obstante, cuando ocurre por medio de experiencias estéticas, es vivida y disfrutada de una manera muy intensa y particular. La palabra poética, igual que otras artes, tiene ese poder:

Hay palabras que repercuten en el cerebro de una manera más intensa que otras, más evocadoras que otras, y eso no lo hace solamente una conversación de café: lo hace una palabra poética densa, significativa, sonora, que tiene en un momento dado la posibilidad de repercutir intensamente en el mundo emocional de quien la escucha. Eso es en el fondo lo que creo que estamos permanentemente eligiendo (E-JuanAndrea).

Escuchar una historia, sea real o sea de ficción, puede activar las mismas emociones que si hubiésemos experimentado la situación descrita o narrada en nuestra propia vida: las palabras “ayudan a sentir lo que otros sienten sin necesidad de una vivencia real” (B-2013/02/21). Pero igualmente pueden suscitar emociones totalmente inesperadas que surjan por alguna asociación imprevista e imprevisible entre el relato de ficción y la propia experiencia de los oyentes o lectores. Y es que el poder evocador de la palabra poética, frente a otras artes, y también frente a la palabra meramente referencial, se debe a la amplitud de su posible significación simbólica:

La literatura tiene ese valor, es una palabra común pero en un contexto literario esa palabra común adquiere una capacidad de crear significados, de evocar, de mover, de soñar, es decir, la mente se activa de una manera que es seguro que no es igual en una simple conversación. Entonces, hay una forma de decir la palabra común –puede ser la poesía, puede ser un cuento, una novela, un álbum ilustrado– en un contexto, en un momento, en un formato, en una estructura literaria en la que adquiere una potencialidad de posibles respuestas que no tiene la palabra común en una conversación (E-JuanAndrea).

Y con esto llegamos a otra palabra clave: las respuestas. La activación emocional provocada por la palabra poética tiene como consecuencia reacciones inusualmente abundantes por parte de los lectores u oyentes: “la palabra dicha en un libro puede crear, y crea, la posibilidad de respuestas muy, muy intensas” (E-JuanAndrea). Les prestaremos la atención que se merecen más adelante.

5.2.5.3. Entretenimiento y evasión

Distraerse, entretenerse y evadirse de una cotidianidad rutinaria acostumbra a ser visto como uno de los beneficios más triviales por quienes conforman el argumentario a favor de la promoción de la lectura literaria. Los voluntarios de Entrelibros, sin embargo, están convencidos de que la distracción y el entretenimiento merecen un lugar digno en la vida de los seres humanos, y no solamente en la edad infantil: “a veces de la lectura surge meramente el entretenimiento, y eso está muy bien y es muy legítimo” (E-CristinaG). Además, en la situación de muchos destinatarios de Entrelibros, la distracción y la evasión cobran unas dimensiones totalmente distintas y se convierten en una necesidad vital. Por ejemplo, los niños ingresados en el hospital y los familiares que los acompañan, además de estar encerrados en un espacio que no es el suyo, están inmersos en una rutina más o menos desagradable, en los mejores casos marcada por el aburrimiento y en los peores por un dolor físico y psíquico de intensidad variable. En su caso, olvidarse por un momento de donde están puede tener efectos muy reparadores. Así lo explica una de las madres que hemos conocido en Oncología Pediátrica:

Es muy difícil estar ahí ‘a pies juntillas’ al pie de la cama un día y otro día y otro mes y otro mes y que no llegue nadie a decirte nada, salvo tu familia, tu familia. Cuando alguien viene a contarte un cuento, tú te relajas, desconectas de la situación que tienes en el hospital y el niño también. Y ya si el niño sonríe, pues ya ves, besas los diez minutos o la hora que le están contando un cuento al niño (E-CristinaB).

En otros contextos, el tiempo se vuelve aún más enemigo. Quizás el centro penitenciario sea el contexto más indicado para encabezar la lista de los ejemplos: “Hay tantas horas muertas dentro de la prisión. Incluso la enseñanza reglada no ocupa mucho tiempo dentro del montón de horas que los internos están dentro” (E-Mercedes). Los propios internos corroboran hasta qué punto el tedio es sinónimo de su estancia en la cárcel y también lo que para ellos suponen las sesiones de Entrelibros:

Dicen que el tiempo es oro. Por el contrario, para nosotros el tiempo presente es enemigo [...] vosotras habéis convertido nuestro mal tiempo en un tiempo precioso, habéis conseguido que esperemos con impaciencia que llegue el miércoles a las diez de la mañana para deleitarnos con vuestra presencia. Sois un soplo de aire fresco para nuestros pulmones. Gracias por romper las barreras inexistentes entre nuestra mente y la libertad a través de los libros. Gracias por hacer que el tiempo que estáis con nosotros yo me olvide del sitio donde estoy y por conseguir que mi mente vuele en libertad (B-2012/08/29).

Sumergirse en una historia de ficción, desanclarse del tiempo y el espacio presente y olvidarse de los problemas y del dolor es clave para descansar, para recobrar las fuerzas anímicas y físicas necesarias para seguir afrontando las dificultades, para mantener o recuperar una mínima sensación de normalidad y la esperanza de que el futuro depare otras experiencias más positivas. De manera que la evasión, muy lejos de ser una trivialidad, puede suponer una herramienta para la supervivencia.

5.2.5.4. Cambio de percepción

Otra de las cualidades de la literatura que los voluntarios destacan como primordiales es la capacidad para modificar la percepción del mundo circundante y de la situación de uno mismo. En general, en condiciones normales, eso ya ocurre, la literatura tiene ese potencial. Pero en circunstancias de dificultad y de crisis, el beneficio que eso puede suponer es muchísimo más

grande. Por supuesto que no todas, pero sí muchas de las personas destinatarias de las actividades de Entrelibros se encuentran en una situación así. Las circunstancias de pérdida, de muerte, de violencia, de separación, de enfermedad, de despido, de privación de libertad, de soledad, de estigma: cualquiera de ellas puede inducir un estado en el que la persona no se esté dando cuenta de lo que está pasando a su alrededor, esté tan golpeada e impresionada por lo que le ha pasado o tan machacada por un dolor constante que a su alrededor no perciba nada: “En esa situación estás tan triste, tan ensimismado en tu problema, en tu dolor [...] estás tan encerrado que no ves más allá” (E-Estefanía). Y entonces, de pronto, una palabra puede traer un recuerdo; enlazar su situación actual con un momento del pasado, sea grave o feliz; o sacar a la superficie un deseo que estaba enterrado bajo los escombros. Un testimonio de la casa de acogida para mujeres víctimas de la violencia de género ilustra a la perfección esta idea. Se trata de una mujer que llevaba ya unos meses en el piso de emergencia:

Esta mujer no podía hablar. Era llanto continuo. Y hay una imagen preciosa que compartía el otro día: por primera vez se había fijado en el canto de un pájaro. Dice: “Es que por primera vez he oído un pajarito cantar. Yo me he tirado muchos años en los que yo eso no lo percibía” (E-JuanAndrea).

Gracias a la literatura y las conversaciones que ha ido manteniendo en torno a ella el grupo del que formaba parte, esta mujer consiguió salir de su interior machacado por el dolor, asomarse al mundo circundante y volver a percibir su belleza:

Llega un momento en el que ya no es ella, ella, ella, ella y sus daños, sino que llega un momento en el que los pájaros que estaban ahí, que han estado todo el tiempo ahí, empieza a escucharlos. Ahí se ha producido una apertura al exterior. Muy insignificante probablemente, pero es el principio de todo cambio. Y la literatura lo facilita (E-JuanAndrea).

Otro ejemplo similar son las pacientes adolescentes de Salud Mental con las que trabaja Entrelibros en el Hospital Materno Infantil.

Cuando las chicas de salud mental comentan –además, sistemáticamente, todas– que ahora se dan cuenta, gracias a la conversación que se puede mantener a partir de un libro, de cosas de las que antes no se habían dado cuenta, quiere decir que están abriendo su mundo a otra percepción de la vida. Claro, es que antes estaban tan metidas que no se daban cuenta de nada, pero ahora de repente empiezan a percibir algo (E-JuanAndrea).

El potencial para modificar la percepción –sea en circunstancias normales, sea en condiciones traumáticas, incómodas o de vulnerabilidad más prolongada– es, pues, uno de los principales beneficios que brinda la literatura según los voluntarios y una de las principales motivaciones de su labor. Los testimonios de los destinatarios reflejan que esta convicción logra transmitirse perfectamente en el desarrollo de las actividades:

Alguien dijo: [...] ‘Estas lecturas nos quitan los velos’. Y otro más añadió: ‘Es que las palabras de hoy tienen luz’. ¿Qué más se podía pedir? Se había entendido todo [...] Al terminar el acto, los miembros de la Asociación Entrelibros se miraban con felicidad, sabiendo que no se habían equivocado, que también en una prisión puede celebrarse el valor de la palabra, de la poesía, de la literatura que abre los ojos y golpea los corazones (B-2012/06/01).

5.2.5.5. El diálogo: conversar a partir de la literatura

Como decíamos, la literatura invita a respuestas. Si esto es así, caben dos opciones: considerarlas mero efecto secundario sin demasiada relevancia o acogerlas, escucharlas y devolverles otra

respuesta. Optar por lo segundo puede dar lugar a un diálogo interpersonal inusual, que ha sido suscitado por la literatura y que puede seguir girando en torno a ella, pero también puede tomar derroteros propios, regresando a ella de vez en cuando o desprendiéndose de ella por completo. Es decir, si se aborda de forma adecuada, la literatura tiene el poder de “comunicar a los seres humanos” (E-Irene) de una manera muy particular. Entrelibros no solamente acoge y fomenta esta dinámica, sino que la convierte en uno de sus objetivos principales:

Para Entrelibros, lo más importante es lo que sucede a partir de la lectura en voz alta. Y esto tiene que ver con dos cosas, en mi opinión: por un lado, con la posibilidad de comunicación, de hablar, de expresarse que ofrece -eso es lo más importante para mí; y por otro lado, con el poder que tiene la palabra literaria de generar bienestar, algún tipo de bienestar (E-Susana).

Permitir “el encuentro, el diálogo, la comunicación” (Ibíd.) es el objetivo principal de la asociación, el que con mayor frecuencia se señala y explicita. Tanto es así que, en muchas ocasiones, los voluntarios señalan que la conversación está incluso por encima de la lectura literaria. Eso quiere decir que, en determinados momentos, la lectura como tal ni siquiera se produce: “nuestro objetivo es leer y dialogar a través de la literatura, pero si en un momento dado ellas o ellos necesitan hablar por encima del texto, evidentemente el texto sobra” (E-JuanAndrea). Por supuesto, los voluntarios son conscientes de que hay muchas otras maneras de alentar la conversación entre personas. Hacer música juntos, jugar al fútbol, incluso contar chistes: cualquier pretexto que medie en nuestro acercamiento a otra persona sirve para ese propósito. Sin embargo, por sus características particulares, tales como la ya mencionada riqueza simbólica de la palabra o el espacio para la escucha atenta, la literatura lo propicia más que otras actividades y sobre todo, como veremos en los apartados correspondientes a los efectos personales, afecta a la cualidad de los testimonios que las personas hacen sobre ellas mismas y por consiguiente a la cualidad del intercambio.

5.2.5.6. Liberación emocional

Una de las cosas que permite el diálogo es “sacar hacia afuera”, comunicar lo que se lleva dentro, lo que ocupa la mente y oprime el pecho. Hablar, expresarse y ser escuchado es una necesidad universal que todas las personas experimentamos en el día a día, pero que puede volverse absolutamente apremiante en las situaciones críticas y en aquellos casos en que las personas, sea de forma individual o sea como grupos enteros, carecen del reconocimiento y de la aceptación necesarios. Es el caso, por ejemplo, de los miembros de SAPAME:

Eran usuarios ávidos de retornar a las actividades grupales, ahítos de verano y de calor, en busca de un hogar fuera de sus hogares donde compartir una vivencia compleja: son usuarios de salud mental, en busca de una merecida integración, de un necesario reconocimiento, cansados de la oscuridad a la que somete la sociedad todo aquello que no se ve capaz de entender (B-2016/10/04).

Compartir la lectura de un texto literario que facilite una elaboración simbólica de la experiencia y abrir un espacio para el diálogo y la escucha atenta genera unas condiciones idóneas para que las personas exterioricen sus vivencias emocionales, para que saquen a flote lo que guarden dentro. Y esto puede tener unos efectos, como mínimo, muy liberadores. De hecho, en los discursos que envuelven a las actividades de Entrelibros nos encontramos con frecuencia vocablos mucho más atrevidos, tales como catarsis, terapia o sanación - aunque los propios voluntarios se muestren

muy reacios a usarlos, para evitar incurrir en la banalización que conlleva un traspaso poco fundamentado de conceptos tan específicos al lenguaje común. Prefieren describir en otra clave metafórica los efectos liberadores y depurativos del diálogo sobre el mundo emocional:

En castellano hay una palabra que tiene un significado muy interesante: desahogo. Uno está como ahogado. Y el desahogo, que normalmente se refiere al desahogo verbal, es una especie de hablar para quitarse el ahogo o la presión. Todos sabemos que esto ocurre. ¿Pero qué lo produce? Pues lo puede producir el estar tumbado en una *chaise longue* de un psicoanalista, o lo puede producir sencillamente una conversación a partir de un poema muy evocador, muy cargado potencialmente de respuestas emocionales, poemas que puedan, en un momento determinado, vencer resistencias de una manera que el cerebro admite muy bien (E-JuanAndrea).

De modo que ofrecer la palabra, dirigirla a alguien, equivale en cierto sentido a ofrecer la ocasión para el alivio. Y esto es algo de lo que precisa cualquier persona en determinados momentos vitales: “es como lo que nos pasa a todos a veces, como cuando tú también tienes algo importante, y un día lo dices y te quedas en la gloria” (E-AnaD) y que puede ocurrir de una forma especialmente fluida cuando es por mediación de la literatura. También por esta razón Entrelibros trata de hacer llegar la palabra, tanto en forma poética como en forma de conversación, allí donde normalmente no llega.

5.2.5.7. Compartir, acompañar y crear lazos

Pero poder compartir las ideas, las emociones, los recuerdos y las esperanzas con alguien no solamente tiene sentido para liberarnos cuando algo nos oprime pecho y nos ahoga. Tiene sentido también por el “mero” hecho de acompañarnos mutuamente. “La idea es leer pero si no se da no pasa nada: el objetivo es compartir ese tiempo” (E-Liliana). Ya hemos señalado que hay infinitas maneras en que podemos acercarnos a las personas y ofrecerles nuestra presencia y no todas ellas tienen que desembocar ni desembocan siempre en tremendas confesiones personales. Y aun así se da lo más importante – estar juntos: “A veces es solo un ‘Venga, vamos a echar un rato, vamos a reír, vamos a leer. Vamos a vincularnos los unos con los otros’” (E-Irene). La lectura funciona, pues, como un instrumento mediador (un instrumento privilegiado, es cierto, pero un instrumento mediador) de las relaciones interpersonales. “Leer no es la meta; leer es otro medio para conseguir lo que se consigue hablando de los cumpleaños, es decir, compartir, pisar suelo común, conectar” (DC-2016/05/12).

Ofrecer compañía equivale a ser unos para otros testigos de nuestras vidas, a tejer las cuerdas invisibles entre las personas, a tejer esa telaraña que todos necesitamos, en tanto que animales sociales, para no precipitarnos en el vacío. Precisamente por esa razón es tan crucial que el ofrecimiento de la literatura, si se recurre a ella en este proceso, se produzca en voz alta: es decir, que la palabra poética se ofrezca directamente de persona en persona, en toda su sonoridad, visualidad, corporalidad, que haga sentir intensamente la presencia del otro. Porque, a fin de cuentas:

Quizás lo ‘curativo’ no es la literatura ni las conclusiones a las que se llega sino que lo ‘curativo’ está en el hecho mismo de compartir. Porque yo puedo leer en mi casa lo que estoy leyendo y hacer esas reflexiones y hacer esa filosofía, pero no adquiere ese carácter especial: el carácter especial está en que el otro me hace de receptáculo. Su recepción luego será la que sea. Nunca lo sabré, yo no sé lo que bulle en la cabeza de los demás, pero sí sé que algo de mí está en ellos y de repente me siento existir en ellos (E-Irene).

Si esto es algo que reconforta a una persona cualquiera en una situación cotidiana ‘normal’, podemos imaginar el alcance que puede tener en aquellos contextos que están marcados por una posibilidad mucho más limitada de acceder a la comunicación personal y a la compañía gratificante de otro ser humano. En efecto, muchísimas de las personas con las que trabaja Entrelibros experimentan un considerable sentimiento de soledad y encuentran serias dificultades y limitaciones para entablar el contacto humano que buscan. En algunos casos se trata de una experiencia temporal puntual, como por ejemplo durante la estancia en el hospital:

Yo creo que una persona que está en el hospital necesita más contacto humano. Necesita que lo abracen, que estén con él, ya sea con payasos, con cuentos, con música. Sobre todo con los niños, porque hay muchos ratos en el hospital en los que no están con otros niños y esa parte hay que suplirla con algo. Esa parte creo que con Entrelibros se hace (E-Estefanía).

Pero también hay casos en los que la soledad es experimentada de forma más continuada, incluso puede volverse crónica, enquistarse, y resultar en consecuencias muy difícilmente reparables. Nos referimos, por ejemplo, a los internos en el centro penitenciario. Reproducimos el testimonio que ha compartido con nosotros uno de ellos, por la perspicacia del autoanálisis y de la observación que hace sobre esta cuestión:

Cuando perdemos la libertad no solo perdemos la libertad de movimiento, perdemos muchas cosas más, entre ellas, el contacto físico. En prisión el abrazo prácticamente desaparece y aunque no nos percatemos, esa falta nos afecta. Podríamos robar parcialmente el refrán que dice que una fotografía vale más que mil palabras, al sustituir una palabra y decir: “Un abrazo vale más que mil palabras”. Por encima de los elementos verbales, visuales o inclusive olfatorios, el abrazo establece el contacto más directo, real y significativo de nuestras relaciones. Por desgracia, y casi sin advertirlo, si ya antes de entrar en prisión nos habíamos vuelto menos táctiles, más y más distantes, ahora en prisión, donde cada gesto llega a tener un significado propio, nos encontramos con que la ausencia de ese contacto físico viene acompañada de un alejamiento emocional. [...] El ser humano en prisión sigue siendo una especie sociable, capaz de amar y de ser amado. Un simple cazador tribal por evolución, que se encuentra rodeado de muros por todas partes y que se defiende encerrándose en sí mismo. En esta retirada emocional, muchos cierran las puertas incluso a los seres más próximos y que muchas veces son los más queridos, hasta que se encuentran solos en medio de la multitud. Incapaces de salir en busca de apoyo emocional, algunos se vuelven más tensos, irritables y hasta violentos. Impulsados a abroquelarse por su propia soledad, llegan a un estado en el que todo contacto les parece repelente, en que tocar o ser tocado significará herir o ser herido. Hambrientos de contacto y de consuelo, buscamos sustitutivos del cariño y del amor. Hasta cierto punto, nuestra capacidad de adaptación a este medio puede causar nuestra ruina social, pues después de vivir y sobrevivir en tan espantosas condiciones emocionales, al volver a la libertad, en vez de detenernos continuaremos luchando, porque así hemos combatido en nuestro penitenciario mundo urbano, alejándonos cada vez más del estado de acercamiento imprescindible para llevar relaciones satisfactorias (B-2015/01/11).

Posar sobre estas personas la mirada que las reconozca, dirigirles como regalo la palabra poética encarnada en la voz propia y ofrecerles “el abrazo sostenido que supone la conversación” (B-2017/02/16) sería la síntesis de lo que Entrelibros persigue con respecto a las necesidades de relación interpersonal.

5.2.5.8. Placer, bienestar, felicidad

La larga experiencia personal de los voluntarios con la lectura y la atenta observación de los efectos de su iniciativa sobre otras personas los lleva a la convicción de que “la palabra literaria

tiene el poder de generar bienestar” (E-Susana). El estado emocional que envuelve las sesiones de Entrelibros es muy elocuente al respecto:

En SAPAME buscamos estar juntos. Concentramos nuestras fuerzas, para salir de nuestro centro en los demás. La feliz grieta que nos permite ver la luz está en la palabra. La palabra literaria como bálsamo, como vehículo que entra en nosotros, que sale, que abona el alma y que, a su vez arranca sus demonios. [...] Suenan en voz alta tantos pensamientos que así enarbolados dejan de dar miedo... como la luz cuando al amanecer disipa los monstruos nocturnos de la infancia. Eso son los talleres de lectura en voz alta. Eso hacemos [los] miembros de Entrelibros: leer en voz alta para encender la luz, la que abona la comprensión amable; la que espanta el miedo y el dolor. La que alivia al concedernos ver (vernó) con otra perspectiva. Esa luz es la que encienden los que integran nuestro grupo, amable y delicado. Así es. Eso hacemos (todos) en SAPAME. Así nos abraza la palabra cuando en lo profundo se calman las voces temerosas de un yo interior que, al menos un poco en esas tardes, se vuelve claro, se serena (B-2017/02/16).

El compendio de los objetivos de la asociación difícilmente podría resumirse con otra palabra. Prestar atención a las personas, ofrecerles una afectuosa compañía y un estímulo tan sumamente rico no busca otra cosa que brindar a los destinatarios experiencias personales positivas. Testimonios como el siguiente, del maestro de 3^a de Primaria de la Ciudad de los Niños, muestran que este propósito se consigue con creces:

Yo creo que este año le hemos ofrecido a mi grupo la experiencia más placentera que ellos han tenido en mucho tiempo, con respecto a la lectura y con respecto a experiencias vitales [...] aparte de aumentar el gusto por la lectura, les hemos ofrecido las mejores experiencias que ellos van a tener –o han tenido– en mucho tiempo [...] Tengo aquí a unos niños con unas dificultades familiares importantes. Que ellos se hayan sentido queridos, que hayan disfrutado con la lectura, que haya gente que les haya leído, que se hayan sentido atraídos por los libros, que les hayáis regalado un libro, que nos hayamos comido una tarta con forma de libro. Todo eso, yo creo que difícilmente lo van a volver a repetir. Y yo creo que se les va a quedar grabado dentro como una de las mejores experiencias vitales. Entonces eso es muy importante, porque hay niños que tienen un caso o una circunstancia en la que todo es negativo –o casi todo– y tener este otro polo positivo, yo creo que eso les va a hacer muy bien (E-DavidRosario).

La activación emocional, que equivale a “una amistosa invitación a la vida” (B-2012/07/21); la posibilidad de escapar por un instante de las estrechas paredes que encierran el cuerpo y la mente en determinados momentos o periodos vitales; la posibilidad de mirar la misma existencia con otros lentes, más calmados, más sosegados, más alegres y coloridos; la posibilidad de vincularnos con otros, de llenarnos de otros y de hacernos existir en otros: todo esto “ayuda a un mejor vivir” (E-JuanAndrea), todo esto contribuye al bienestar bio-psico-social de los participantes. En otras palabras, y sin ánimo de ser pretenciosos, todos estos elementos que atraviesan la experiencia con Entrelibros son ríos que desembocan en un mismo mar, cuyo nombre es la felicidad.

Yo me voy a mi casa muchas veces feliz porque creo que yo he mejorado el mundo un poco esa tarde en el hecho de que esas personas han mejorado en algún sentido. ¿Y por qué han mejorado? Porque su situación ha mejorado, porque se sienten más felices, porque están más integrados y porque eso es lo que quisiéramos para todas las personas del mundo: que sintieran esa satisfacción de estar vivos, de estar bien, de dejar de lado sus resentimientos, sus dolores. Y no nos vamos a engañar: la gente, cuanto más felices, pues mejor funciona todo (E-Irene).

5.2.5.9. Divulgar el potencial de la literatura para ser vitalmente importante

Las consideraciones que acabamos de desglosar apuntan a que el sentido de la mediación literaria de Entrelibros se ubica por completo en los sujetos a los que se dirige y en absoluto tiene que ver

con otras actitudes, muy elitistas pero muy extendidas, de rendirle culto a la literatura, sea clásica o sea actual, de venerarla por ella misma. Además, entre las posibles aportaciones que la literatura puede brindar a las personas, aquellas de tipo más pragmático ocupan un lugar secundario. En el primer plano se encuentran los beneficios radicalmente personales: la posibilidad de que la literatura nos haga sentir, nos haga imaginar, nos haga soñar, nos ayude a surcar nuestro interior, a mirar desde otra perspectiva aquello que nos rodea y atraviesa, a jugar con estas miradas y a disfrutarlas. En suma, más que de divulgar la literatura se trata de divulgar su potencial para ser placentera y vitalmente importante. Esta tentativa cobra todo el sentido del mundo cuando tomamos en cuenta que, por lo general, la literatura suele ser percibida como algo aburrido, frío y contrapuesto a las necesidades reales de las personas, valoración que se filtra también en algunos testimonios de los propios destinatarios o testigos: “[Entrelibros,] aparte de una asociación dedicada a leer libros, tiene su parte humana” (E-CristinaB). Pues bien, el objetivo de la asociación es desafiar esta concepción generalizada y ofrecer a los destinatarios experimentar en carne propia que:

...la literatura, cuando se hace presente de una forma profunda, serena, libre, afecta e importa a cualquier persona, aunque durante su vida haya mantenido con ella una relación hostil. Quienes ayer escuchaban y dialogaban con los textos abiertamente, desde sus más hondas emociones, no habían mantenido una relación cordial con la palabra poética, pero anoche pudieron comprobar que las hermosas palabras de la literatura también habían sido escritas para ellos y les alentaban a hablar, a recordar, a emocionarse, a sentirse capaces y esperanzados (B-2015/12/15).

En suma, para Entrelibros, no hay otro sentido más fundamental de divulgar la literatura que el de divulgar la experiencia de que “la palabra escrita es un instrumento vital fundamental” (DC-2014/05/13).

Ahora bien, hay que dejar claro que, en la persecución de todos sus fines, Entrelibros procura a toda costa evitar un sesgo paternalista. Los voluntarios son más que conscientes de que muchos de sus destinatarios están en una situación de vulnerabilidad y de necesidad de algún tipo y, por supuesto, se trata de facilitar a esas personas algo que le sirva para mejorar esa situación. Pero no por ello se aproximan a ellos desde una posición de superioridad, ni moral ni de recursos. “No hay una relación de que yo venga a salvar a nadie o que venga a dar lecciones de vida, sino que se da una relación de igualdad” (E-Irene). Es más, son conscientes de su propia pequeñez ante los problemas que atraviesan las personas con las que trabajan: “Lo de ayudar [...] es mentira. [...] A esas mujeres, ¿en qué las vas a ayudar? Hombre, las ayudas si les das un permiso para que se vayan a casa” (E-AnaD). En la percepción de los voluntarios, ‘ayudar’, igual que otras palabras que son de uso habitual en las iniciativas de intervención, tales como ‘solidaridad’ o ‘compasión’, están cargadas de connotaciones con las que se sienten incómodos. “En el fondo, la com-pasión, es decir, una pasión compartida, sería una manera en la que uno se acerca a otro aunque sea la persona más perversa del mundo o la persona más amable y maravillosa” (E-JuanAndrea). Sin embargo, por la contaminación semántica que es resultado de que, históricamente, la intervención sociocultural ha sido monopolizada por los sectores religiosos, los voluntarios perciben que esta y las demás palabras no sirven para describir lo que hacen. Por supuesto, las iniciativas que parten de la sociedad civil y laica también corren el peligro de caer en la misma trampa:

Hay un montón de asociaciones que trabajan en hospitales o en otro tipo de situaciones en las que hay gente en riesgo de exclusión, no en una situación normal como la que sería la de cualquier colegio público o en cualquier sitio. Y me gusta muchísimo que Entrelibros no vaya allí por pena, ni por lástima, ni por caridad,

sino que vamos porque nos gusta leer en voz alta y porque consideramos que leer en voz alta tiene un efecto positivo: siempre, pero especialmente en los sitios en los que lo hacemos y por eso lo hacemos en estos sitios. No se trata de: “Ay, qué pena que están en la cárcel, qué pena que...”, ¡pues no! (E-CristinaG).

La actitud de los voluntarios de Entrelibros es radicalmente opuesta a la actitud paternalista propia de alguien que se acerca a las personas necesitadas pensando “nosotros somos los salvadores y tenemos algo que vosotros no tenéis y cuando os lo demos nos lo vais a agradecer” (Ibíd.). Es una actitud de respeto radical a los sujetos destinatarios, así como de conciencia permanente de que todas las personas que participan en estas actividades se llevan algo positivo: “también nosotros nos llevamos algo, también nosotros aprendemos, porque lo que se produce es un diálogo entre iguales” (Ibíd.). No se trata pues de beneficios que puedan expresarse en términos de ‘cielo’, ‘recompensa’, ni siquiera de ‘satisfacción’: se trata de beneficios que experimenta cualquier persona por el sencillo hecho de entrar en relación con otra.

5.2.6. Efectos personales y emocionales

A continuación vamos a desglosar los efectos que hemos observado en el plano personal y emocional, es decir, efectos que afectan a los participantes a nivel individual. Hemos de decir no obstante que la distinción que hacemos entre las dimensiones individual y social es meramente analítica y sirve para establecer un orden en todos los efectos que estamos observando. Sin embargo, somos conscientes de la imbricación y la relación mutuamente constitutiva de ambas dimensiones en la realidad. Así, los efectos clasificados como personales o individuales sólo tienen lugar en el contexto de una interacción social, de comunicación: la expresión emocional ocurre porque surgen unas circunstancias propicias para contarle algo a un otro. Otro ejemplo es la subjetividad, que ha sido definida como una sutura, como adscripción a discursos identitarios categoriales construidos socialmente. La expresión de la opinión es personal pero versa sobre temas colectivos; además, la opinión personal surge en primer lugar como resultado de alineación con o confrontación de opiniones de otros, adopción de argumentaciones elaboradas previamente por otros y de forma colectiva (en algunos casos tiene un ingrediente individual de elaborar y añadir razonamiento propio, pero sería imposible hacerlo sin esa base colectiva). Por ello, hay varios elementos en ambos apartados que bien podrían ubicarse en el otro, según se enfocaran. Por ejemplo la expresión de opinión podría ubicarse en el apartado de relaciones sociales por su componente de colectividad, de construcción de ciudadanía. El desarrollo de seguridad y autoestima es un efecto de tipo personal, pero lo hemos ubicado en el apartado de relaciones interpersonales porque está fundamentalmente vinculado con la participación individual. Esta propuesta de organización es pues solo una de muchas posibles.

5.2.6.1. Del ambiente al intercambio

Todos los voluntarios, destinatarios y testigos convienen en que en las sesiones de Entrelibros se crea un ambiente muy particular y que a menudo les cuesta describir con palabras: “no te lo puedo explicar, tienes que vivirlo” (E-Irene). Suelen hablar de *ese* ambiente, *ese* clima, *esa* atmósfera, sin poder encontrar una palabra para aprehenderlo que no sea “magia” (E-MaríaJosé). ¿Cuáles serían algunos de los componentes de este ambiente? En primer lugar, según hemos

podido observar y experimentar, las historias encarnadas en una voz pausada y sentida infunden “tranquilidad y calma” (E-JuanAndrea), “paz” (E-AnaO), de hecho la postura corporal comunica relajación y los participantes declaran sentirse muy a gusto. En segundo lugar, las narraciones y sus elementos estéticos, poéticos y gráficos, desbocan el pensamiento y el sentimiento de una manera singular, provocando una concentración y un silencio que denota un fluir intensísimo de la reflexión, de la memoria y de la emoción, un “clima interior” (E-AnaO) que, sin embargo, no se encierra en sí mismo sino que permanece expectante y atento a lo que ocurre, a lo que se lee, a lo que se dice, a cada gesto y palabra.

La lectura de Lucía nos envuelve a todos: la atmósfera creada llega a ser tan densa que en un momento de extrañamiento intencionado en el que desearía saber qué caras están poniendo los chavales, mi mirada y mi cuello se quedan rígidos porque siento que un giro brusco de mi mirada en busca de otros ojos sería cortante como un cuchillo (DC-2016/05/05).

En tercer lugar, la actitud y el trato que manifiestan los voluntarios, y que se contagia a los demás participantes (los analizaremos más adelante), genera un ambiente de seguridad y de confianza:

[Una sesión de Entrelibros] es un espacio donde tú te sientes protegido, donde sientes que no eres juzgado, donde sientes que puedes ser tú incondicionalmente, exactamente igual que un niño puede sentir con su padre que le va a perdonar todo lo que él es, sea bueno o sea malo, porque no importa que seas tú sino que lo que importa es que el vínculo que tenemos es incondicional. [Por eso,] cuando les digo que no hay club por lo que sea, ellos se decepcionan absolutamente. Lo necesitan absolutamente porque les cambia, porque ellos fluyen allí, porque se sienten en su hogar. Ellos sienten una paz... de lo que yo creo que es un hogar, de donde tú sientes que está tu sitio y ya está (E-Irene).

Un ambiente en el que los destinatarios se sienten reconocidos, acogidos, aceptados, muy cómodos; un ambiente en el que no hay lugar para el juicio y el rechazo, para la mirada censuradora que señale defectos que corregir para amoldar a los sujetos a un ideal que se tenga sobre ellos – esto es lo que hace posible que los sujetos abran de par en par las puertas a su mundo interior:

Cuando ellas hablan con el personal sanitario, al fin y al cabo es el personal sanitario. Cuando ellas hablan con el psicólogo, por mucho que yo les digo que pueden contarle lo que quieran porque es confidencial, porque van a guardar el secreto y no lo van a compartir con sus padres pero, ¿sabes lo que creo que ven en vosotros? Sobre todo si las voluntarias que llegan son de su edad, cercanía, y eso les da más libertad a la hora de expresarse, pero por otro lado sienten la libertad de no sentirse juzgadas –“Puedo decir lo que quiero pero tú no me vas a juzgar y, es más, a lo mejor te veo aquí veinte veces pero tú no me vas a decir nada, con lo cual puedo decir lo que quiera”. No tienen esa carga que a veces –sobre todo creo que pasa con los hijos. Los hijos se reservan muchas cosas a la hora de hablar con sus padres porque –te lo digo como madre– tienen miedo a que sus padres vayan “limando” por aquí y por allí mientras que vosotros no limáis nada, lo dicen y ya está, se queda dicho [...] nadie les etiqueta ni les juzga. Se sienten liberados (E-MaríaJosé).

La libertad que resulta de no sentir presión ni juicio alguno pendiendo sobre lo que uno puede contar de sí mismo emerge como un requisito para que los sujetos compartan sus vivencias personales: “ellos hablan si consideran –y entienden, observan, comprueban– que lo que van a decir va a ser bien acogido” (E-JuanAndrea). Y es precisamente lo que suele ocurrir. Como decía la poeta rusa Marina Tsvetáyeva, “todo arte no es más que la potencialidad de una respuesta”; pero para que esta respuesta se materialice, requiere de unas condiciones mínimas. Y, según observamos en esta investigación, es cuando el estímulo artístico es ofrecido de forma libre y lúdica, cuando se vincula con las experiencias y los sentidos vitales y no con objetivos escolares y academicistas, y cuando esto ocurre en un ambiente de comunicación, comprensión y bienestar; es entonces

cuando el estímulo artístico provoca unas ganas exacerbadas de compartir, de contar aquello que le suscita al receptor en ese momento (tanto el texto como la conversación que se desencadena en torno a él, la cual se convierte en otro componente más del estímulo). La lectura en voz alta abre puerta al diálogo: la gente responde a ella, aunque cada uno a su manera: aquella que le permite su circunstancia y su forma de ser, moldeada por su experiencia vital. La lectura en voz alta actúa, pues, fundamentalmente como disparador, como catalizador de la conversación. Y, ¿de qué habla la gente cuando habla a partir de la literatura?

Lógicamente, el intercambio gira en gran parte en torno a los textos mismos y a la actividad en sí, pero con enorme frecuencia las conversaciones se deslizan hacia otro plano: hacia la articulación de las propias experiencias vitales. Esto es perfectamente explicable desde la teoría de las respuestas lectoras: para entender un texto (es indiferente si es verbal, visual o de otro tipo), los receptores conectan los referentes recibidos con referentes de su experiencia anterior, tanto literaria como vital. Es más, según algunos autores, “en el texto sólo percibimos los elementos del mismo que tienen que ver con nuestras experiencias [vitales o lectoras]” (Mendoza, 2003: 27). La experiencia propia es fundamental para que el lector construya e interprete el texto que se le ofrece, especialmente cuando el bagaje lector previo no es muy abundante. Pero la relación funciona también de forma invertida: la lectura actúa como disparador que despierta resonancias de experiencia personal. Esto se puede observar claramente en la diversidad de reacciones que pueden surgir en respuesta a un mismo texto. En el grupo de madres lectoras del CEIP Arrayanes se propuso en una ocasión la lectura de *Abuelos*, un cuento en el que un hombre muy mayor propone a su esposa que salgan a bailar y divertirse, ya que toda la ciudad está de fiesta. La mujer le responde que no puede hacer eso, porque está vieja y fea. Él trata de convencerla de que sigue siendo bella. Una madre nos transmitió que su hija reaccionó de esta manera al cuento: “A mi hija le encantó ver que el noviazgo no se rompió, que estuvieron juntos toda la vida y que se siguen queriendo” (DC-2016/03/08). A lo que otra madre respondió:

 Mi hija dijo que la belleza no es de fuera, sino de dentro. Y que la belleza natural no es la misma que cuando te maquillas. Le gustó por la belleza, no por la relación, porque mis padres están divorciados (DC-2016/03/08).

Este recurso a la propia experiencia es una constante en el proceso interpretativo que tiene lugar durante la lectura literaria y, como hemos señalado, es totalmente natural que sea así. Pero en el caso que nos ocupa cobra una importancia crucial, ya que constituye uno de los objetivos últimos. La intervención que realiza Entrelibros busca, precisamente, “facilitar el contacto de las personas con ellas mismas” (E-AnaD), ofrece compañía mediada por la literatura con el objetivo de que sus destinatarios “se expresen, saquen lo que tienen dentro, y que no tienen otra forma de hacerlo que no sea a través del libro” (E-MariCarmen).

¿Cuáles son los componentes de estas resonancias personales? Hemos distinguido fundamentalmente tres. Los ordenamos por frecuencia de aparición.

5.2.6.2. Expresión emocional

Aunque haya tardado en ser reconocido por filólogos, pedagogos y otros expertos que se dedican a la enseñanza y la promoción de la lectura, el componente emocional es un componente

fundamental de la lectura literaria (Rosenblatt, 2002; Sanjuán, 2011). La lectura de un texto literario provoca vivencias emocionales que se multiplican exponencialmente cuando el texto es leído en voz alta por una persona a otra.

Después del verano retomamos los clubes de lectura en el centro penitenciario de Albolote. [...] Acude por primera vez M., una mujer que no sabe leer. Es de etnia gitana y no muy joven ya. Una semana antes habíamos hecho la apertura del curso con un acto de música y poesía en torno a Miguel Hernández, Federico García Lorca y Alfonsina Storni. Un grupo de internos interpretó canciones y las voluntarias de Entrelibros leímos poemas. [...] El miércoles siguiente M. acudió a nuestro encuentro semanal. Y se presentó diciendo que había sentido deseo de incorporarse al grupo de lectura tras escuchar las Nanas de la cebolla, de Miguel Hernández, que Andrea leyó. Le sorprendió tanto ese poema que había tomado la decisión de acercarse al espacio donde se hablaba de aquellas cosas. Le dimos la bienvenida y Andrea leyó de nuevo el poema, y mientras lo escuchaba, M. repetía emocionada “qué bonito”, en voz baja, para no interrumpir. [...] M., que nunca había escuchado el nombre de Miguel Hernández, que no sabía nada de su vida ni de su obra, se había abandonado a la voz que daba sentido y ritmo a aquel poema. Y se había sentido hasta tal punto cautivada que había dado el paso, nada fácil para ella como es fácil imaginar, de ir a la fuente de aquellas emociones. Y allí se sentó y allí sigue.

La presencia de M. en el grupo de lectura me hace recordar los pensamientos y las emociones que expresan las mujeres cada miércoles cuando escuchan los poemas, en cómo los asocian a sus alegrías, tristezas, preocupaciones y sueños, en el agradecimiento que manifiestan siempre por poder vivir esas experiencias (B-2016/11/01).

En las sesiones de Entrelibros, la literatura y las emociones van siempre de la mano. Las emociones envuelven totalmente la forma en que es experimentada la actividad y también constituyen el principal componente de los comentarios que hacen los destinatarios en torno al texto que se lee (E-Fabiola). En la casa de acogida, por ejemplo, en las conversaciones que surgen en torno a las lecturas, una voluntaria observa la tendencia de que las mujeres “no hablan directamente de los hechos, no ponen a parir a los hombres. Las experiencias que cuentan son más de por dentro de ellas que no por la parte exterior” (E-AnaO). Tal es el protagonismo del mundo emocional que los destinatarios y los testigos (E-DavidRosario) identifican del tiempo de la actividad como un tiempo dedicado a emocionarse: a sentir emociones, a pensar en ellas y a compartirlas:

Lo que se llevan de la actividad de Entrelibros no se puede tocar, ni oír ni ver. Es una emoción, un sentimiento, una energía. Es algo abstracto. Pero tiene todo que ver con las emociones. Cualquier palabra que piense se me queda muy corta (E-MaríaJosé).

De hecho, cuando los voluntarios propusieron al grupo de 3^a de Primaria de la Ciudad de los Niños que inventaran un nombre para la actividad semanal, una alumna propuso titularla *Sensaciones de los libros y los niños*, porque “así es cómo nos sentimos, cómo me siento yo aquí, que tenemos los libros y es lo que nosotros sentimos” (DC-2016/02/18).

Las vivencias emocionales que tienen lugar en las sesiones de Entrelibros son necesariamente diversas, por dos razones: porque la literatura en sí es fundamentalmente diversa y también porque las personas y sus trayectorias vitales lo son: “[El club de lectura] me hace reír, llorar y sentir miles de emociones diferentes. Cada persona lo vive de una manera diferente, según las emociones y vivencias de cada uno” (B-2012/09/07). En consecuencia, la conversación en torno a un mismo texto varía de persona en persona y de un grupo a otro. Incluso el contexto y las circunstancias de la lectura condicionan variaciones en la recepción de un mismo texto. Una voluntaria, por ejemplo, nos ha relatado las diferencias que ha observado en las respuestas a la lectura de *Pequeño azul y pequeño amarillo*. Este álbum ilustrado narra las aventuras de dos

manchas de color personificadas que desobedecen a sus padres y en su ausencia salen de sus casas para jugar. En un momento se dan un abrazo tan fuerte que su color cambia a verde. Al regresar a sus casas, sus padres no los reconocen, lo cual provoca tristeza a los pequeños, que desemboca en un llanto que los devuelve a sus colores originarios. El relato culmina con juegos y abrazos entre manchas de todos los colores, con los consiguientes cambios de color, pero ya sin provocar malestar. La voluntaria compara la lectura de este cuento en dos contextos: en el Hospital Materno Infantil y en el centro de menores en el que es educadora. En el primer espacio, la atención y las conversaciones de los niños se centraron en el tema de la desobediencia, mientras que en el colegio giraron en torno a la separación de los padres y el no-reconocimiento por parte de estos:

En el hospital lo ven de otra manera porque están allí con sus padres. Pero en el colegio, en la parte en la que se han vuelto verdes y van en busca de su familia, la encuentran por fin, pero nadie reconoce a pequeño azul y a pequeño amarillo, a mis niños les cambió la cara. Les cambió la cara como si pensasen: “A ver en qué acaba el cuento... Si en casa de pequeño azul no los reconocen y en casa de pequeño amarillo tampoco, a ver qué va a ser de ellos...” El hecho de que en el colegio no tienen a sus padres provocó que se fueran más a la parte del acompañamiento: “A ver si vuelvo con mi padre y mi madre...”. Y el reencuentro y el reconocimiento les dio mucha alegría porque era como si se reencontraran con sus padres. Se les veía la cara de felicidad a los chiquillos (E-Estefanía).

Los textos literarios desencadenan emociones nuevas al proponer la imaginación de situaciones vitales hipotéticas, pero también remueven emociones ya vividas: “las palabras penetran hasta lo más hondo del ser y revuelven los sustratos de la vida” (B-2016/11/01), “la lectura agita los mundos íntimos” (B-2012/08/22). Por supuesto, estas emociones no siempre son positivas. En las sesiones de lectura muchas veces reemergen emociones no elaboradas, olvidadas u ocultas, provocadas por acontecimientos del pasado reciente o lejano que fueron vividos como conflictivos, desagradables, incluso traumáticos. La lectura y la conversación las hacen revivir e invitan a sacarlas afuera. Pero, sean positivas o negativas las emociones que se remuevan, los destinatarios afirman que el proceso de tratar con ellas es vivido como feliz.

Para mí, el encuentro con Entrelibros ha sido, es y será una de mis mejores experiencias que he tenido en el último tiempo. Es como una terapia, de donde salgo llena de paz interior, de felicidad. Al principio me emocionaba mucho, lloraba, pero eso me ayudaba mucho (T-CA).

En palabras de una interna del centro penitenciario, “gracias a que hay club de lectura los miércoles robamos hora y media a nuestras miserias” (B-2013/12/08). La intensidad emocional, con todos sus matices, aparece en ocasiones como un sinónimo de sentirse vivo y recuperarla tras un tiempo de insensibilidad provocada por los sucesos de la vida es interpretado como volver a sentirse humano (DC-2017/04/24).

5.2.6.2.1. Dificultades y superaciones

Ahora bien, dado el carácter íntimo de las vivencias emocionales, existe una dificultad natural para compartirlas con otras personas: “a todos nos cuesta hablar de lo que sentimos, eso no es fácil” (E-Susana). Y es que exponernos nos hace vulnerables. Especialmente teniendo en cuenta que en numerosas ocasiones los encuentros tienen lugar entre personas relativamente desconocidas, es muy común y totalmente natural que en los inicios de la actividad manifiesten, como mínimo, cierto grado de timidez:

Cuando llega una mujer nueva, está callada. Normalmente cuando vienen nuevas ya tienen relación con alguna del grupo. Aunque a veces llegan personas que solo llevan tres semanas en prisión, pero en general el espacio para ellas es nuevo y se nota que están más expectantes y calladas (E-AnaD).

Los destinatarios nuevos, al principio, suelen sentir vergüenza, observan y esperan que hablen los otros primero para empezar a hablar ellos (E-MariCarmen). Pero conforme se desarrolla la actividad, y en un tiempo relativamente corto, las barreras de la timidez caen (E-Susana, E-Liliana) y las personas empiezan a abrir su mundo interior a los demás participantes.

Sobre todo notábamos [la timidez] con las chicas de salud mental, y era al principio de la actividad, pero luego ya no. Luego hablaban emocionalmente de cualquier cosa que surgiera: cómo se sentían, cómo habían llegado ahí... Recuerdo que por ejemplo A. hablaba del miedo que sentía a volver al instituto otra vez (E-Estefanía).

Pero las causas de las dificultades para conversar sobre las propias emociones muchas veces van más allá de la timidez propia de un encuentro nuevo. Con frecuencia sus causas son más estructurales y tienen que ver con una escasa experiencia a la hora de hacerlo. Evidentemente, la dificultad de expresión verbal de las emociones es algo totalmente natural en el caso de los niños pequeños:

Hay niños que como son muy pequeños no saben expresar eso con palabras, pero si lo expresan con gestos, con miradas, lo expresan diciendo: “más, más, más”. Quieren volver a esa página, la quieren releer, quieren ver sus detalles. Es su forma de emocionarse y de expresar que tienen mucho interés por todo lo que se dice en esa página (E-Fabiola).

Pero suele ocurrir que también quienes no son tan pequeños presentan estas dificultades. En numerosas ocasiones, los voluntarios son testigos de que los destinatarios no están acostumbrados a expresar las emociones delante de ciertas personas, por ejemplo sus padres o sus profesores: “les cuesta mucho pues no es algo normal para ellos. Hay algunos que leen a diario o tienen esas conversaciones con su familia pero hay otros que no” (E-MariCarmen). Y no solamente es un problema de los niños, muchas veces ocurre precisamente al revés, a los adultos en relación con los niños:

Ante los problemas los niños son capaces de asimilarlos más rápido que las personas adultas pues los adultos ocultan lo que les pasa a los niños. Esto es algo absurdo ya que los niños se dan cuenta perfectamente lo que les pasa a los padres, a veces son los niños los que ponen en palabras lo que los adultos sienten (E-MariCarmen).

En otros casos, la escasa experiencia de algunos niños a la hora de expresarse se debe a que sus familiares tienden a suplantarlos en esta tarea (más adelante analizaremos con más detenimiento la forma en que las diferencias de edad y los roles y las relaciones de poder adscritos a ellas afectan al desarrollo de la actividad):

D. era bastante callada y conmigo prácticamente no habló, pero curiosamente después de haber leído, su madre me dijo –porque su madre hablaba por ella– que su profesora le había propuesto como un trabajo o algo así escribir una novela a través de una aplicación del móvil. Leí lo que había escrito y vi que, aunque con muchas faltas de ortografía, contaba mucho ahí. Y en ese momento, por alguna razón la madre salió de la habitación. Y entonces D. empezó a hablar mucho. Me contó que en su colegio lengua se le daba muy mal y que la profesora les propuso escribir un libro como actividad de clase y que sus compañeros estaban escribiendo con ella; como una especie de Twitter en versión extendida, donde interactuaban y se seguían los unos a los otros (E-CristinaG).

Y, finalmente, hay también casos de personas que no saben expresar sus emociones en general: “se ven identificados y no saben cómo expresarlo. Recuerdo un niño que me decía: Jo es que no sé decirte lo que te quiero decir” (E-MariCarmen). En este caso, según hemos observado, Entrelibros ayuda a ensayar, a entrenar esa habilidad: “se abre el tiempo de confesiones [...] los que están acostumbrados a ello lo sueltan con naturalidad y a los que no están acostumbrados les abre una puerta que antes no existía (E-Liliana). En primer lugar, lo hace incidiendo en la capacidad de emocionarse –tal y como afirma una destinataria, con Entrelibros uno aprende a emocionarse (T-IM)–, ayudando a tomar conciencia de ese proceso y a desarrollar una actitud positiva ante él. Por ejemplo, cuando los dos grupos de la Ciudad de los Niños visitaron la Facultad de Ciencias de la Educación, una de las alumnas de 3^a de Primaria, Y., pidió el micrófono para decir delante del público que durante la charla había visto cómo a su maestro y a la directora del colegio se le habían saltado las lágrimas. Juan Mata le respondió: “os hemos dicho muchas veces que emocionarse es...” pero no terminó la frase, pues la propia alumna se le adelantó: “...es bueno” (DC-2016/04/21).

En segundo lugar, las sesiones de Entrelibros ofrecen una especie de laboratorio en el que ensayar y practicar de forma segura, intensiva, motivada y autodeterminada la verbalización de esas vivencias. Los destinatarios abrazan gratamente esa oportunidad y los efectos no se hacen esperar:

El club me ha ayudado a expresarme y, sobre todo, cómo expresarme. Me ha hecho llorar de risa y, también, llorar con una de las tristezas más profundas al escuchar cómo mi profesora pronunciaba las palabras del poema “A José M^o Palacio” de Machado (T-IM).

Efectivamente, hay cambios, hay evolución. Hay mujeres que han llegado allí más retraídas y con el paso del tiempo se han vuelto más expresivas, más confiadas en el grupo y también en el espacio. Lo he observado en más de una. Y ahora estoy pensando en una mujer en concreto. Al principio decíamos “esta mujer tiene una cara de ‘siesa’, está enfadada pero no con nosotras sino con el mundo”. Ahora lleva un par de sesiones que no se calla (E-AnaD).

En tercer lugar, ayuda a identificar, a reconocer, a nombrar las emociones (E-AnaO), y a poner orden en el mundo interior:

Muchas veces descubren cosas que no sabían que sentían. La mayoría de libros que yo he leído hablan de miedos, sueños, inseguridades y quizás son cosas que ellos no han pensado y se dan cuenta que les pasan; u otras veces no saben expresarlo y, cuando encuentran ese personaje al que le pasa lo mismo, pueden expresarlo (E-MariCarmen).

Este ejercicio es de una importancia vital (Petit, 2009). En la vida cotidiana hay muchas situaciones impregnadas de emociones sombrías y complicadas que necesitan un esfuerzo para ser integradas: “en materia de angustia y de inseguridad, toda persona puede considerarse experta” (B-2016/10/04). Pero luego hay acontecimientos que trastocan la vida de forma especialmente seria. Son muchos los casos que han conocido los voluntarios de Entrelibros, dado que trabajan sobre todo en contextos marcados por experiencias de crisis (Petit, 2009), como la casa de acogida para mujeres maltratadas, la planta de Oncología Pediátrica, la prisión, o la escuela hogar Ciudad de los Niños. Las mujeres víctimas de violencia machista, por ejemplo, “al principio suelen estar muy herméticas, no por no decirlo sino por no saber qué decir. Yo creo que al principio tienen que estar hechas un lío” (E-AnaO). Estas mujeres:

...los primeros días literalmente no pueden hablar. No son capaces de hablar y con cualquier alusión o cualquier cosa terminan llorando [...] Llegan aquí y están recientes porque el juez ha dictaminado acogida y están en estado de shock, es terrible (E-JuanAndrea).

En situaciones en que la vida golpea, el hecho de que a las personas se les permita y se las ayude a desahogarse emocionalmente es impagable (E-CristinaB) por los efectos catárticos, terapéuticos que posee. La compañía que conlleva la lectura en voz alta, así como la propia literatura en torno a la cual esa compañía se produce, también pueden brindar una ayuda importante para despertar la capacidad del sujeto de superar la situación crítica:

Cuando estás viviendo una situación de agobio, tristeza o duelo, leer alguna situación parecida suaviza la tuya, pues ya no te parece que solo tú estás teniendo ese dolor. Leerlo como que te abre el panorama, divide la carga y el sentimiento, porque hay otros ejemplos de esa situación, no eres el único. El ver otras situaciones también te libera, te abre opciones y posibilidades; te hace ver de forma distinta y te hace más digerible tu mundo, que en esa situación está casi cerrado y bloqueado. Te ayuda a solucionar cosas, quizás te dé posibilidades que a ti no se te habían ocurrido. Sucede algo en la lectura que quizás te hace llorar y es lo que necesitabas pero no podías, y quizás un libro te lo libera (E-Liliana).

¿Cuál es, exactamente, el papel de la compañía y de la literatura en estos procesos? Dejaremos el análisis del primer elemento para más adelante, ahora vamos a detenernos en el segundo.

5.2.6.2.2. El papel de la literatura en la expresión emocional

La literatura constituye un estímulo especialmente eficaz a la vivencia, y también la re-vivencia emocional. Los libros “dan pie a hablar, dan esa oportunidad, porque son como una autopista hacia el mundo de las emociones y los sentimientos” (E-Fabiola). En el hospital, por ejemplo, un libro puede traer “la emoción de la alegría, la emoción que te trae algún momento de tu vida que fue muy agradable” y que en un espacio y momento tan hostiles puede “teletransportarte a sitios, lugares, momentos que son agradables para ti, y que quieres recordar una y otra vez” (E-Fabiola). La lectura literaria en voz alta, además, constituye una invitación a conversar, a exteriorizar esas vivencias, las cuales reciben de forma simultánea una devolución que las reafirma e invita a seguir con su expresión - y también con su exploración, permitiendo al destinatario “rascar, saber un poco más, investigar un poco más” sobre sus vivencias emocionales (E-Fabiola). Tal y como analizaremos más adelante, el voluntario no solamente lee el texto, sino que permanece atento a las reacciones de los oyentes, recogiendo y respondiendo a ellas:

No tienes que llegar al final para detenerte. Sino que si ves un gesto muy concreto de rabia, de tristeza, alegría, tristeza, te detienes y hablas sobre ello. Al final del libro puedes seguir comentando o no. Es curioso porque hay muchísimos libros que dan mucho de sí, para hablar, para abrirse al mundo de las emociones y entonces no sueles pasar de la segunda página en toda la sesión. Pero sin embargo, aunque no has cubierto todo el objetivo de llegar al final del libro, has conseguido el objetivo con creces, pues el objetivo es que esa persona se abra si es lo que quiere, que hable de lo que está sintiendo, o no hable de lo que esté sintiendo, pero que se exprese de alguna forma y eso casi siempre se consigue (E-Fabiola).

Podríamos contar innumerables experiencias en que la lectura de un libro y una sencilla pregunta por parte de un voluntario desencadenaron testimonios emocionales de una intensidad impresionante: sobre lo que siente una muchacha adolescente cuyo hermano es víctima de acoso (DC-2016/05/05), sobre lo que siente una mujer cuando se descubre que se ha enamorado de otra mujer (E-AnaD), sobre lo que siente una mujer que asume un delito cometido junto con su

marido y luego descubre que este tiene una amante (E-AnaD), sobre lo que sienten los niños ante las burlas y el rechazo de los demás compañeros (véase el apartado 5.2.6.3.2.), sobre el sentimiento de soledad:

Todos, o casi todos, admitieron la soledad. P. fue el más determinante: dijo que la soledad era una experiencia general y que nadie podía decir lo contrario. Cada uno revivió un rato de soledad, salvo J., que decía que él no había estado nunca aislado (DC-2015/11/26).

...o sobre los miedos:

Como suele suceder con *El libro valiente*, dio ocasión a una exploración escalonada de la región del miedo de cada cual. Tras quedarse un instante pensativo, después de haber dicho “A mí no me da miedo nada”, J. añadió: “Me da miedo engancharme a la droga.” Apenas estuvo participativo durante la sesión y, sin embargo, en un contexto en el que la mayoría de los chicos hablaban de miedos más comunes (vértigo, morir ahogado, abejas, arañas, hormigas y demás bichos), de pronto J. rompió la dinámica para hablar de algo más extraño y, por tanto, personal, invitando con ello a que sus compañeros también lo hicieran: “me da miedo que se muera toda mi familia”, dijo R. Casi durante la totalidad de la sesión R. estuvo interrumpiendo a sus compañeros y parecía tomárselo todo a broma, pero de pronto, casi inaudiblemente, dijo esta frase y desde ese momento y hasta el final de la sesión su actitud cambió radicalmente: en silencio pero atenta, se limitó a escuchar (DC-2015/10/15).

En suma, a raíz del estímulo literario y la presencia humana cálida y atenta durante la lectura en voz alta, entre los participantes se entabla un intercambio comunicativo espontáneo cuyos contenidos e intensidad son distintos a otros contextos de interacción, que posee una marcada carga emotiva y que resulta altamente gratificante:

Quién me iba a decir a mí que un libro me iba a aportar tanto en estos momentos de mi vida, ahora que se me paró, poder compartir con los demás las emociones y emocionarte cuando alguna compañera cuenta su experiencia. Estos momentos son mágicos (B-2012/09/07).

Pero ¿a qué se debe esta capacidad de la literatura para provocar este tipo de conversaciones? ¿Por qué con los libros ocurre con tanta facilidad algo que de otra manera es tan difícil? Para empezar, tal y como afirman algunos voluntarios, la causa está en parte en que la lectura literaria instala un tiempo de calma y autorreflexión:

Yo creo que no nos paramos, que vamos muy rápido. Ellas por la adolescencia y el resto por el trabajo, la comida, la actividad... y tener un rato para sentarse a escucharse a uno mismo es algo que no hacemos. Entonces, yo creo que ese es un momento que tienen para escuchar lo que sienten ellas mismas. Me pasa a mí también. Vamos tan rápido... y en ese momento me siento, y pienso a ver qué siento y a ver qué emoción tengo (E-Estefanía).

Se trata de un aspecto importante y que parece ser mucho más difícil de conseguir con otro tipo de producciones artísticas, en particular los audiovisuales, dado que el ritmo con que suministran los estímulos los formatos audiovisuales más estandarizados actualmente suele ser mucho más acelerado.

Pero existen otros aspectos, quizás más determinantes, y que sí son compartidos por producciones artísticas de otro tipo: y es que el núcleo de este potencial parece estar en que la literatura lanza la invitación a conversar de forma indirecta, por medio de un rodeo. Los libros “ejercen de palanca, nos abren, y de repente, sin saber muy bien cómo, te encuentras confesándole a alguien a quien no habías visto nunca cosas que son muy íntimas tuyas” (E-Irene). Los voluntarios concluyen a partir de su experiencia que estas confesiones se producen con muchísima más facilidad que cuando la invitación a conversar se hace de manera más directa: “Alguien puede mirarte de frente

preguntarte qué te pasa y tú nada. Pero con el libro, de pronto, te abres” (E-Liliana); “Nuestros cuentos son un pasaporte al idiosincrásico país de cada niño” (DC-2015/09/24). Una voluntaria hace esta reflexión sobre su propia manera de responder a la literatura, que extrapola a los destinatarios de las actividades de Entrelibros y a cualquier persona:

Si a mí alguien, cuando no me encuentro bien o me preocupa algo, me preguntara “¿Qué te pasa?”, yo nunca le respondería. Por mi propia manera de ser, en condiciones normales, con una persona con la que no tengo un grado de intimidad grande, si me pregunta qué tal estoy yo no le contestaría. Sin embargo, si he leído algo al hilo de lo cual de repente he encontrado una respuesta, me permito quizás fluir verbalmente (E-Irene).

Incluso cuando es formulada por una persona de mucha confianza, una pregunta directa sobre un tema personal puede resultar demasiado invasiva, violenta, y más que invitar a una respuesta y una conversación puede zanjarla y reafirmar posibles barreras. Sin embargo, lanzar esa invitación de forma indirecta y alusiva, por ejemplo por medio de un libro, tiene como consecuencia que las personas no ofrezcan la misma resistencia:

Pasa como con los títeres: te pones una marioneta y no eres tú la que está hablando, la voz es de la marioneta. Entonces tú pasas a un tercer plano, pues el que habla es el muñeco y al muñeco sí le pueden contar un secreto. Esto es muy curioso. Con el libro siento que pasa lo mismo, no es tanto el lector como el libro en sí el que da la entrada (E-Liliana).

El libro ejerce un papel mediador que reduce la vulnerabilidad. Para explicar este mecanismo podríamos compararlo con un suceso narrado en la novela juvenil *Harry Potter*. En el segundo tomo de esta saga, los alumnos de la escuela de magia se enfrentan con un basilisco, una criatura enorme con forma de serpiente que es capaz de matar mirando a sus víctimas a los ojos. Sin embargo, cuando sus víctimas en lugar de mirar al basilisco directamente lo hacen a través de un reflejo (un charco de agua o un espejo), las consecuencias no son letales, tan solo quedan convertidos en piedra y pueden ser devueltos a su condición por medio de un hechizo. De una manera similar, en la conversación sobre cuestiones muy personales, el libro minimiza la sensación de sentirse atacado por la apelación directa del interlocutor. Esto es así porque:

La literatura es un símbolo abierto que permite llegar hasta donde uno quiera llegar. [En respuesta a la literatura,] nosotros mismos establecemos los límites de lo que queremos comunicar. Y a partir de ahí, todo fluye con naturalidad, sin necesidad de autoprotección. Sorprendentemente, las personas a través de la literatura se protegen menos de lo que yo esperaría que se protegiesen, y hay veces que alcanzan un grado de intimidad bastante elocuente” (E-Irene).

En otras palabras, la literatura abre puertas a conversaciones que sin esta mediación serían mucho más difíciles de conseguir, si no imposibles:

Creo que este invierno se ha hecho mucho por este grupo de niñas y creo que a través de la lectura han sacado una serie de cosas que quizás sin la lectura no habrían sacado. Por ejemplo, uno de los cuentos, *El abrigo de Pupa*, nos dio para toda una tarde por la carga que llevábamos. Me acuerdo cómo, a raíz de ese cuento, A. y L. nos contaron la carga que llevaban y cómo la habían llevado a la alimentación. No supieron sacarlo de otra manera. En el cuento salieron muchas emociones y ellas no se habían dado cuenta hasta entonces de la carga que llevaban encima. En la alimentación canalizaban la ansiedad que tenían por problemas que llevaban en la mochila. Habían pagado con la alimentación problemas que, como decía L., “podían arreglar luego de otra manera”, porque no son cosas tan importantes. Es que con todos los cuentos con los que hemos trabajado hemos sacado algo. Me resultaba muy curioso. Leíamos un cuento y hablando ese día M. dijo que le tocaba comer plátano y que le daba miedo el plátano. Tiene miedo a alimentos. Era

un libro sobre los miedos, creo. Tenía miedo a la fruta y tenía miedo a verse gorda cuando fuese grande, a crecer y a desarrollarse. Y todo eso nos lo dijo leyendo un cuento (E-Estefanía).

La literatura ayuda a abrir puertas interiores que están cerradas con llave. En muchas ocasiones, los destinatarios en realidad están deseando abrir esas puertas y hablar de ellos mismos, pero no han encontrado la oportunidad para hacerlo: “alguien tiene algo que está deseando salir pero no se lo permite, por alguna razón” (E-Liliana). En estos casos, la lectura en voz alta ofrece esa oportunidad. En 3ª de Primaria de la Ciudad de los Niños, por ejemplo, bastó con la lectura de un libro para que una alumna escribiera su propio libro, copiando la estructura de aquel pero rellenándolo con su propia experiencia (T-Y). Pero hay también casos en que la lectura no desemboca en una autoexpresión de esta forma tan fluida. Más bien al contrario, a raíz de la apelación literaria emerge la existencia de recuerdos dolorosos y de emociones negativas enquistadas, no elaboradas:

Son situaciones que despiertan cosas y no siempre son cosas agradables [...] hay veces en que es algo incómodo, doloroso y te dicen: “no, vamos a cambiar de tema, o vamos a cambiar de libro, o no quiero leer este”, o directamente no te dejan empezarlo. El otro día me pasó con un cuento que hablaba de los padres. Un niño que tiene que tener algún tipo de dificultad en la relación con su padre, y el cuento hablaba de los padres. Entonces decía: “yo ese no lo quiero”, y yo le decía que el otro compañero si que lo quiere, y volvía a decir que no lo quería (E-Fabiola).

Sin embargo:

Hay momentos en los que es algo incómodo, doloroso, pero quieren seguir hablando de eso [y es porque] cuando la lectura te está llevando a un momento doloroso, también es bueno, porque está haciendo ese trabajillo depurativo de “esto lo sigo teniendo aquí, lo sigo teniendo pendiente” (E-Fabiola).

En estas situaciones, por tanto, el voluntario tiene que emplear la sensibilidad necesaria para detectar que se pueden estar tocando fibras sensibles y discernir cuándo evitar presionar al destinatario para que continúe hablando de ello y cuándo y cómo animarlo a que explore esas emociones y las exprese, invitándolo a elaborarlas simbólicamente y acompañándolo en ese proceso. Se trata de una tarea delicadísima que no está desprovista de riesgos.

Por medio de la literatura, pues, podemos detectar la existencia de bloqueos emocionales y también lanzar una invitación a las personas a que reabran y revivan esas experiencias, facilitando su elaboración simbólica y su superación. Pero aparte de una invitación a la elaboración, la literatura ofrece también recursos para hacerlo. Para los destinatarios de Entrelibros, la literatura termina erigiéndose en un “vehículo de expresión” (T-IM), en ella descubren que ya existe una forma de expresar aquello que experimentan y con la que ellos pueden identificarse.

Ocurrió anoche en la Comunidad Terapéutica Cortijo Buenos Aires, en Granada. Al término de la sesión de lectura que habíamos realizado con los 16 hombres acogidos en la casa, uno de ellos, que minutos antes había rescatado de las zonas oscuras de su memoria un recuerdo muy feliz, el nacimiento de sus hijos, quiso apropiarse de uno de los poemas leídos, Mi canción, de Rabindranath Tagore, y componer con él una postal para enviarla como regalo a sus hijos. Impresionado, quiso que las palabras del poeta bengalí también fuesen sus palabras y decirles a través de Tagore lo que él consideraba que debía decirles (B-2015/12/15).

Además, cuando determinadas vivencias interiores no están claras, la literatura brinda recursos simbólicos para identificar y nombrar aquello que se experimenta: “a través de lo que les leemos van poniendo nombre aquello que sienten y que no pueden distinguir. Ponen nombres a sus emociones, sentimientos” (E-AnaO). “La poesía nos permite dar nombre, poner, darle palabras a

las emociones, que de otra manera no se podría hacer” (E-Giulia) y también expresar indirectamente algo cuya carga emocional hace imposible su expresión directa:

A veces no se termina de hablar de la cosa concreta, sino del libro, que actúa como un objeto de transición. Uno se apoya en el libro, aparentemente habla de un caso del libro, cuando en realidad está hablando de uno mismo (E-Susana).

Como veníamos diciendo, estos efectos de la lectura literaria resultan potencialmente beneficiosos en las situaciones de confusión y dolor circunstanciales, sean más o menos graves, que de forma temporal dificultan la expresión de elementos puntuales de la experiencia. Pero existen numerosos casos en que el dolor y la incapacidad de expresarlo no son circunstanciales, sino crónicos y estructurales. En los contextos en los que trabaja Entrelibros, no es raro encontrar a personas que arrastran una acumulación de carencias afectivas graves que les dificulta seriamente gestionar sus emociones, especialmente cuando estas se juntan con las carencias lingüísticas que imposibilitan compartir con otros esos procesos. En 1ª de ESO de la Ciudad de los Niños, por ejemplo, conocimos a un muchacho adolescente cuya manera de interactuar con los demás estaba marcada por la violencia y la agresividad (la forma en que saludó algunas veces a un voluntario consistió en un apretón de mano tan fuerte que provocaba dolor, de forma consciente; en otra ocasión encendió un mechero, acercándolo al pie) y cuya actitud general consistía en dinamitar las sesiones. No obstante, a través de algunas actividades nos pudimos asomar, aunque indirectamente, a la gravedad del malestar interior que estaba en el origen de su comportamiento: “hay casos en los que te imaginas lo que debe haber detrás, pero hay veces que tiene que ser tan bestia... Y este niño, emocionalmente está... no sé, por utilizar una palabra, desahuciado” (E-DavidRosario). En una sesión se planteó en su grupo relatar los recuerdos de su infancia, primero por escrito para luego compartirlos oralmente. La mayoría de los alumnos lo hicieron sin mayor dificultad, narrando sus recuerdos felices y también algunos más dolorosos. Pero este muchacho, tras escribir algunos recuerdos, cogió la hoja de papel y con un gesto de rabia la tiró a la basura. Así apreció la situación su profesora:

¡Qué lucha interna más grande! A ver, tampoco los niños contaron el día en que murió su abuelo, no contaron cosas especialmente dramáticas sino cosas muy normalitas como “de pequeño me llevaron a comer churros”. Pero es que él no fue capaz de ni de contar lo de los churros. Y claro, supongo que tú, igual que yo, te planteaste: ¿es que nunca en la vida, con trece años, nunca nadie ha tenido una buena palabra con él? ¿Nunca jamás, en trece años? (E-DavidRosario).

En otra ocasión se invitó a sus compañeros a que le dijeran cosas positivas y bonitas de su persona. Su reacción fue incrédula y agresiva:

E: El día que sus compañeros empezaron a decir cosas buenas sobre él...

R: También se puso violento.

E: Él estaba como: “¿dónde está la broma?”

R: Y quería levantarse, de hecho. Todo su afán era escaparse de ahí.

D: Porque no era capaz de gestionar que alguien le dijera algo positivo. Nunca nadie le había dicho algo así y a lo mejor se lo tomó como una ofensa (E-DavidRosario).

En algunas sesiones se le percibía al límite, al borde de romper sus barreras y expresarse, pero no terminaba de conseguirlo. No obstante, no hay que subestimar el papel que podía estar cumpliendo la invitación a hacerlo, respetuosa y sensible, pero cariñosa y sostenida en el tiempo.

Además, ha habido otros casos en que los efectos han ido más allá de propiciar que afloraran las dificultades de gestión emocional y en los que sí hemos presenciado pequeños pasos hacia su superación. Por ejemplo, un niño de 3^a de Primaria en el mismo colegio:

F. es un niño muy especial, tiene muchas emociones pero no sabe gestionarlas y no sabe cómo expresarlas. Y además tiene muchos problemas emocionales generados en su familia. Yo pienso que ese niño está en un entorno equivocado porque se está criando con su abuela, que no es su madre, y lo están haciendo un niño pequeño: él se cree que es un niño de seis, siete meses, el niño pequeño de la clase. Tiene conductas muy infantilizadas (E-DavidRosario).

Este niño rechazaba el contacto físico y se negaba a participar en las actividades de la clase y también se mantenía pasivo al comienzo de las actividades de Entrelibros. Sin embargo, tras muy pocos encuentros empezó a hacerlo y además desarrolló un vínculo muy fuerte con una voluntaria, que empezó a manifestar por medio de una ávida búsqueda de contacto físico con ella:

Es sorprendente lo de F. conmigo. Por lo visto él rechaza el contacto físico, no lo quiere. ¿Y habéis visto cómo se me pega? Es como una lapa. El otro día se lo planteó como un reto: “Que no me separo de ti” (E-JuanAndrea).

El maestro de este alumno hace un balance muy positivo de sus progresos:

Creo que él ha aprendido un poco a gestionar sus propias emociones. Ha sido capaz de abrazar, de tocar -antes se agarraba y no se quería soltar de Andrea e incluso de algunos más- y de participar. Él rechazaba incluso participar. Ha empezado a participar, a sonreír (E-DavidRosario).

5.2.6.2.3. Un compendio de factores

Pecaríamos de ingenuos si planteásemos que los efectos en el plano emocional, así como en otros, son resultado exclusivamente de la iniciativa de Entrelibros o de la lectura en voz alta. Estas últimas no se pueden separar del resto de ámbitos en los que se mueven los sujetos participantes, del resto de sus experiencias, del resto de intervenciones de las que son destinatarios. Los sujetos, los mundos sociales que habitan y las actuaciones en las que participan funcionan todas de manera holística, donde unos elementos interactúan con otros, complementando, apoyando y reforzándose mutuamente. Así, por ejemplo, en el contexto de la Ciudad de los Niños, “no se puede separar la escuela del resto de ámbitos. Es todo el resultado de un compendio de todo. Todo al final suma y todo genera un estado emocional nuevo” (E-DavidRosario).

Ahora bien, las distintas actuaciones poseen objetivos y métodos distintos, por lo que es totalmente lógico que no puedan responder satisfactoriamente a todas las necesidades de los destinatarios. El ejemplo prototípico sigue siendo el de la escuela: en contextos como el de la Ciudad de los Niños, la educación formal es la matriz en la que se insertan de forma complementaria los demás tipos de intervención social. No podemos poner en duda el papel tan fundamental que cumple la educación formal en la atención a los alumnos de este colegio, pero tampoco podemos perder de vista que presenta algunas carencias. En particular, y en relación con el tema que nos ocupa, nos referimos a las carencias a la hora de atender las necesidades de expresión emocional:

¿Qué es más bonito que enseñarle a un niño a que sus emociones afloren, a que las exprese? [...] Yo creo que vuestra labor ha contribuido a cambiar esas emociones, el saber gestionarlas, en él y en otros muchos más - incluso en mí. En la escuela eso no tiene tanta cabida. Deberíamos reflexionar: ¿qué es más importante?

¿Eso o tener a unos niños gruñendo, enfadados, porque no se acuerdan de ponerle el palito de que te llevas una a la suma? (E-DavidRosario).

En los demás contextos, los sujetos también cuentan con una variedad de recursos que se les ponen a disposición para ayudarlos a superar su situación de dificultad. En la casa de acogida, por ejemplo:

...tienen una psicóloga y tienen talleres, actividades. Tienen ayuda para salir de esa situación extrema. Ahora, Entrelibros ayuda dentro de todo eso y a lo mejor la hora con Entrelibros les vale más que la hora con la psicóloga, les es más beneficioso. Pero no hay que olvidar que tienen otro tipo de ayuda. Aunque no sería lo mismo sin Entrelibros (E-JuanAndrea).

La comparación de los efectos que consigue Entrelibros con los efectos de la atención psicológica aparece de forma recurrente en los diversos testimonios. Al comienzo de poner en marcha un programa de lectura en voz alta en la asociación Imeris, por ejemplo, a los voluntarios se les advirtió de las dificultades que se iban a encontrar en el trabajo con los menores destinatarios de la asociación:

Al principio nos habían dicho que era un grupo muy difícil, que no hablaban con los psicólogos ni participaban en ninguna actividad que había. Acudimos a hacer una lectura y hablaron, incluso uno de ellos hizo una confesión, como pasa otras tantas veces (E-Liliana).

La auxiliar de enfermería del hospital infantil también afirmó que las muchachas adolescentes ingresadas por trastornos de alimentación “se abren más con [los voluntarios] que con psicólogos” (E-MaríaJosé). Consideramos que esto se debe a una particularidad significativa del método de Entrelibros, que consiste en no manejar un objetivo específico sobre sus destinatarios. Mientras que los médicos, psicólogos, educadores, trabajadores sociales y otros profesionales que atienden a los destinatarios dentro de sus contextos se acercan a ellos desde la voluntad de guiarlos hacia determinadas –y legítimas– metas (sanación, reinserción, asimilación de determinadas actitudes, aprendizaje de determinados contenidos, etc.), los voluntarios de Entrelibros buscan crear un espacio en el que sencillamente sentir y pensar sobre la propia vida, siendo los destinatarios mismos quienes determinan el contenido y la profundidad personal de los intercambios. Como resultado de esta autodeterminación, constatamos que con enorme frecuencia los participantes expresan experiencias vitales muy íntimas que previamente han compartido con muy pocas personas o que, incluso, no habían exteriorizado nunca. Ahora bien, con ello no pretendemos de ninguna manera poner en duda la necesidad de una atención psicológica especializada en determinados casos ni pretendemos afirmar que la intervención de Entrelibros pueda sustituir una terapia psicológica. Al contrario, como ya hemos señalado previamente, los voluntarios de Entrelibros son muy conscientes de que no poseen las herramientas necesarias para una atención psicológica especializada y en ningún caso tratan de suplantar a los profesionales de la psicología en su labor.

5.2.6.3. Expresión autoidentificativa

5.2.6.3.1. La autocomprensión en situaciones de dificultad

Como ya hemos explicado previamente, los destinatarios privilegiados de Entrelibros son personas que experimentan algún tipo de dificultad o de crisis, sea puntual o prolongada en el tiempo. Esto afecta también a su autocomprensión como sujetos. Su condición o la experiencia

que atraviesan, así como los contextos que habitan a raíz de ella, provocan por lo general que en la interacción social adquieran algún atributo nuevo, haciéndoles sentir diferentes:

Ellos [en el hospital] son enfermos que tienen un nombre que va añadido a la muñeca, están enganchados a un aparato y hay momentos en los que ser enfermos supone –para ellos mismos– ser distintos. Están fuera de todo: fuera de su casa, de su ambiente, de sus amigos, de todo (E-JuanAndrea).

...o que se visibilice algún atributo suyo por encima de otros hasta el punto de que se sientan reducidos a él. Una mujer de origen marroquí afirmó en una conversación con nosotros: “odio la palabra inmigrante, odio que se me mire como a una inmigrante. Lo soy, pero soy mucho más que eso” (DC-2014/12/10). Otro ejemplo muy ilustrativo es una reflexión del presidente de una asociación de personas con enfermedades mentales:

Nos da igual nuestro diagnóstico, lo que nos importa es cómo nos sentimos. Y es tremendo que en el momento en que llevas una determinada etiqueta, ya todo el mundo, incluso los profesionales, creen justificado actuar en tu nombre y por tu supuesto bien (DC-2017/05/04).

En este sentido, una de las dimensiones de la actuación de Entrelibros consiste en devolver a los “pacientes”, “reclusos”, etc. a su condición de personas complejas y multidimensionales. También por eso existe en los contextos sensibles una tácita prohibición de preguntar sobre la enfermedad, sobre el delito, etc. Esto no significa que se evite hablar del tema: de hecho, la circunstancia o la condición de los sujetos se convierte a menudo en objeto de exploración en el desarrollo de las sesiones. Pero tanto los destinatarios como los voluntarios tienen muy presente que esta condición no agota la caracterización de las personas y, por ello, los voluntarios tienen siempre presente que sean los destinatarios mismos quienes determinen hasta qué punto y en qué momento es relevante abordar en la conversación estos elementos de su experiencia.

Además, paralelamente a un abordaje respetuoso de las circunstancias problemáticas de cada cual, los voluntarios propician activar en los destinatarios las conexiones con las dimensiones de la experiencia diferentes a aquella que ha llevado al contexto en cuestión. Para este objetivo resultan ser decisivos los primeros minutos del encuentro:

Yo eso lo he pensado siempre, que la importancia de esos minutos consiste en restituirles de pronto su identidad [...] para que de pronto vean que rompen su identidad hospitalaria y que recuperan su identidad social [...]. Por ejemplo, preguntar de dónde son, cómo se llaman, si tienen hermanos, si tienen amigos, si tienen algún tipo de espacio en el que se sienten a gusto. Es una manera de decirles: “tú eres distinto al número, al código de barras, que tienes aquí”. Por eso siempre hemos insistido mucho en que durante el tiempo que haga falta, esos niños se identifiquen: “me llamo tal, voy a tal colegio, tengo estos amigos, tengo varios hermanos, tengo una mascota, vivo en tal pueblo, mi calle se llama tal...”. Porque psicológicamente eso tiene una influencia muy grande desde el momento en que se sienten que son ellos, que hablan de ellos. Y hay momentos en los que, si solamente se tratara de empezar una sesión, una presentación rápida y la lectura de un cuento, yo creo que no tendría mucho sentido. Y siempre con la idea de que cuando llega la palabra poética, la palabra literaria, ya haya un ambiente creado de personas reales, no de enfermos (E-JuanAndrea).

En otros contextos encontramos testimonios similares. En SAPAME, la Asociación de Usuarios de Salud Mental, una de las sesiones fue registrada de esta manera:

En esa sala compartimos con naturalidad quiénes éramos. Y vimos que no hay líneas que separen claramente los juicios. No hablaron desde un yo enfermo. Hablaron desde un yo atravesado por las mismas preguntas y miedos que cualquier ser humano (B-2016/10/04).

En el contexto penitenciario, por ejemplo, “el ambiente en el que se desarrollan las sesiones hace que se reconozcan como personas y no como presas” (B-2015/12/29) y eso las hace “disfrutar de un estado de libertad que sus cuerpos no poseen, gracias en parte a que nuestra voz como lectores les lleva [...] la sensación de una vida normal, abierta al mundo” (B-2013/07/22). En palabras de una interna, “habéis conseguido, vosotros los voluntarios [...] una cosa que yo pensaba que jamás conseguiría estando entre estos muros: sentirme libre” (B-2012/08/16). Y otra voluntaria añade: “se les olvida que están en la cárcel, dicen, por ejemplo: ‘nos traéis la calle’” (E-AnaD). En suma, la actuación de los voluntarios logra, de alguna manera, incidir positivamente en la autocomprensión de los destinatarios, por cuanto hace que por un momento se sientan devueltos a la normalidad y reconocidos como humanos, como “personas plenas” (T-IM), más allá de determinadas etiquetas originadas por su condición o circunstancia.

5.2.6.3.2. La autocomprensión como tema de exploración

Pero los efectos de la iniciativa de Entrelibros sobre la autocomprensión de los sujetos no se agotan ahí: en ocasiones, la autocomprensión se convierte en un objeto de exploración por sí mismo. Determinados textos utilizados por la asociación favorecen que surjan conversaciones enfocadas específicamente en este tema. Por ejemplo:

Eduardo propuso en primer lugar la lectura de un poema de Ángel González: “Para que yo me llame Ángel González”. Y hablamos. Hablamos de quiénes somos, de qué tememos, de qué milagros se han ido sucediendo para que nuestra vida sea hoy una realidad. Hablamos de las perspectivas de nuestras existencias, y lo hablamos con dolor, con esperanza, con lucidez y determinación (B-2016/10/04).

Otros textos surten este efecto en combinación con las preguntas que escogen los voluntarios para estimular la conversación. Es el caso de *Elmer*: se trata de una serie de álbumes ilustrados que narran las aventuras de un elefante travieso y risueño que se distingue de todos los demás por ser un elefante multicolor. En el primer libro de la saga, Elmer se siente incómodo por sus características que lo hacen sentir diferente y abandona a la manada en busca de un remedio que le permita obtener el color gris. En 3ª de Primaria de la Ciudad de los Niños recibimos estas respuestas por parte del alumnado:

Les pregunto quién es el Elmer de esta clase. Responden en clave de quién es “el diferente”, “el rarito”, y muchos levantan la mano. Alejandro les pregunta cuándo se sienten así. Un niño dice que cuando juega al fútbol. El maestro explica que es por el sentimiento de inferioridad (es un muchacho pequeño). Otros también responden en esa clave. Y. y otra niña también dicen que cuando juegan al fútbol, porque les gusta mucho pero no saben jugar bien y los demás se ríen de ellas (DC-2016/02/18).

En una sesión posterior y en relación con otro libro, este mismo grupo ahondó aún más en el tema de la autocomprensión y en lo que les hacía sentirse diferentes e inferiores. *No eres una lagartija*. Este cuento habla de un pequeño ser que nace en un prado. Los demás animales no logran identificar sus características con ninguna especie y lo etiquetan como monstruo. El pequeño ser va transformando su apariencia, reflejando lo que le van diciendo los animales, hasta convertirse en un verdadero monstruo. Finalmente se encuentra con una niña, que no se asusta de él y le devuelve una imagen totalmente distinta de sí mismo, provocando de esta manera que el monstruo se convierta de nuevo en una lagartija. Así es cómo transcurrió la conversación durante la lectura y después de ella:

Llama la atención cómo los niños van aventurando hipótesis sobre el desarrollo de la historia, hipótesis que van todas en la línea de “salvar” al pequeño ser de su “destino monstruoso”. Conforme la lagartija va amoldándose a lo que le dicen que es, los niños van teniendo reacciones de decepción (y otras, como “va buscando a su madre”). Cuando la lagartija se encuentra con otra lagartija, la decepción y el desconcierto se profundizan. A. dice que el hecho de que la lagartija tenga los ojos rojos no tiene por qué significar que no sea una lagartija, porque perfectamente puede deberse a que ha salido al padre.

Juan pregunta si en alguna ocasión se habían sentido como monstruos, si alguna vez alguien les había dicho que lo fueran. L. dice que a ella le suelen decir “fea”. Y. dice que le pasa lo mismo, pero que no le hace caso. E. añade: “es algo que entra por un oído y sale por el otro”. Juan dice que aunque esa sea una muy buena estrategia, en ocasiones apetece poder contárselo a alguien. ¿A quién se lo cuentan? Entonces empieza a hablar A. Nos sorprende a todos diciendo que varios niños de cursos superiores se meten con ella, llamándola tonta, fea, chico... Y. a ratos toma la palabra y explica la situación de su amiga, dice que la llaman travesti. A A. se le nota que le duele. Con el carácter tan jovial y la actitud tan alegre y abierta, no entendemos que alguien pueda meterse con ella. Entonces interviene David, el maestro, y le dice que estas cosas deberían decírselas. Porque él puede pensar que A. está muy contenta y no saber que no lo está. Les remarca que de 9 a 14, él es su padre, su madre, su hermano, su amigo y que está para esas cosas. Dice también que mañana mismo va a hablar con esos chicos (sin que sepan que A. “se ha chivado”) y ya verá cómo cambian de chip. Además, si pasan esas cosas en el comedor, siempre hay dos maestros/as a los que se lo pueden decir, aunque es preferible que se lo digan a él, puesto que los conoce mejor y conoce también a otros niños y maestros. Notamos a A. dolida, pero también aliviada (DC-2016/04/07).

Observamos, pues, que la lectura conjuntamente con la conversación ofrecen un espejo en el que vernos a nosotros mismos: “En estas cuatro paredes que invaden mi vida de un tiempo para acá, estoy aprendiendo a conocerme a mí misma” (B-2012/09/07); “El cuento *Los elefantes nunca olvidan* también me ha gustado mucho porque me hizo ver de dónde soy, quién soy y dónde me gustaría pasar mi vida” (T-CA). Pero lo hacen de una manera muy distinta a cómo tiende a plantearse en la producción científica del ámbito de la pedagogía y la didáctica que propone el uso de la literatura para atender a la diversidad en las aulas. La identificación psicodinámica de los lectores con el texto no se produce tanto en función de unos marcadores objetivos de identificación categorial, como por similitud metafórica en la experiencia (véase Petit, 2009). Este hecho puede comprobarse claramente en la situación que tuvo lugar en el centro penitenciario tras la lectura del cuento *No más amores*. El cuento narra la historia de Molly Morgan Muir, una señorita de compañía que suele leer en voz alta a la señora Cromer-Blake. Tras el fallecimiento de esta, un fantasma de la casa, enamorado de la voz de Molly, ocupa el lugar de la señora Cromer-Blake para escuchar su lectura. Pero Molly va envejeciendo y perdiendo su bella voz, hasta que al fantasma deja de agraderle y este deja de acudir a la cita. Molly se indigna, le reprocha la injusticia y le pide que siga yendo a escuchar su lectura, pues ahora es ella quien está vieja, sola y necesitada de su presencia. El fantasma atiende a sus razones y todos los miércoles ella espera con ilusión e impaciencia su llegada, para así seguir leyéndole hasta su muerte. En aquella sesión en la prisión, que como de costumbre tuvo lugar un miércoles, la lectura en voz alta de este cuento adquirió un sentido muy especial:

Nunca, como he dicho antes, había tenido tanto sentido la lectura del cuento de Javier Marías. Nunca lo había leído ante mujeres que esperaban ansiosamente la llegada de cada miércoles (¡qué conmovedora coincidencia!) en los que la lectura les permite soñar, reír, llorar, hablar de sí mismas, compartir sueños e ilusiones... Tras la lectura del cuento, algunas de las mujeres tenían lágrimas en los ojos y el silencio era profundamente significativo [...] La espera del miércoles que esas lectoras hacen cada semana es lo que las mantiene vivas (B-2013/07/22).

Otro ejemplo muy ilustrativo de una identificación psicodinámica que no había sido prevista por los voluntarios tuvo lugar en el grupo de 2ª de ESO de la Ciudad de los Niños. El libro que abrió la conversación fue un álbum ilustrado titulado *Juul*, que trata de un muñeco de madera que es objeto de burlas por su pelo, por sus orejas, por sus piernas, etc. Ante las burlas, el personaje se siente tan dolido que va desprendiéndose de partes de su cuerpo. Después de la lectura preguntamos si alguno de ellos se había sentido como Juul alguna vez. Generalmente, este álbum suele abrir una discusión sobre la violencia interpersonal en sus formas más diversas, y de hecho posteriormente la conversación giró hacia el análisis de un caso concreto de acoso escolar. Sin embargo, en esta ocasión, el testimonio que inició la conversación no tuvo nada que ver con ese tema. La primera en tomar la palabra fue una de las profesoras. Fue su primera participación en una actividad de Entrelibros y nuestro primer encuentro en general. A pesar de ello nos confesó, entre lágrimas, que algunos meses antes había sufrido un problema neurológico que los médicos no conseguían diagnosticar. Afirmó sentirse identificada con Juul “por lo que la propia mente puede hacerle a uno mismo” (DC-2016/05/05).

Y es que, tal y como afirma Rosenblatt, “Para tener impacto, una obra no tiene por qué tratar circunstancias explícitamente similares a la situación del lector. El poder de la obra puede residir en su estructura emocional subyacente, su configuración de los impulsos humanos” (Rosenblatt, 2002: 68). En consecuencia, es difícil prever qué elementos de los textos literarios supondrán un motivo de identificación para cada lector. Asimismo, comprobamos que es difícil prever qué elementos de la experiencia de los sujetos serán para ellos un motivo de crisis y de malestar en su autocomprensión, qué elementos serán motivo de un conflicto interior y qué elementos ocasionarán su rechazo por parte de los demás miembros del grupo o de la sociedad más amplia y por parte de ellos mismos. De hecho, la conversación que empieza con un libro, si se le permite, puede tomar unos derroteros totalmente imprevisibles y hasta rocambolescos:

En las sesiones de SAPAME se habla de todo un poco. Las lecturas son nuestro hilo conductor, pero decidimos qué giro darles. Un poema sobre el sentido de la vida puede llevarnos a elogiar al huevo frito como la maravilla de las maravillas. Y ha ocurrido que leyendo a Séneca, hemos hablado sobre amigos de la infancia, sobre nuestros animales, o sobre la compañía que nos hace encontrarnos con el mismo desconocido a diario, sin que la costumbre de verlo nunca llegue a conseguir que se desprenda de su valor anónimo. Y hemos hablado de lo que amamos y de quienes amamos, y de cómo amamos, a veces, a sabiendas, en el error; a veces muy a pesar del dolor (B-2017/02/16).

Como decíamos, es difícil prever las identificaciones psicodinámicas de los lectores con los textos. Pero no es imposible. Sin embargo, acertar a la hora de hacerlo no depende tanto de cómo identificamos nosotros a las personas a las que nos dirigimos (bajo qué etiqueta social los clasificamos) sino de la atención que prestamos a sus reacciones y preocupaciones y de la energía que invertimos en hacer aflorar y conocer sus propias autoidentificaciones. Y es precisamente lo que hacen los voluntarios de Entrelibros: renunciar a una categorización social apriorística y a una identificación externa en favor del protagonismo de las identificaciones autodeterminadas de los sujetos.

5.2.6.3.3. Identificación relacional

¿Qué es exactamente lo que los participantes expresan de ellos mismos? El componente más frecuente son las referencias a sus identificaciones relacionales. Los destinatarios abordan muy

ampliamente las relaciones que los vinculan con otras personas, en particular aquellas cargadas de afectividad. Un ejemplo que resume esta idea son las conversaciones que surgen a partir de una de las actividades que se suelen proponer paralelamente a la lectura literaria y que consiste en traer a la sesión algún objeto que tenga una especial importancia personal para los participantes, explicando el porqué. Entre las múltiples maneras posibles de responder a esta propuesta, suele destacar una en concreto: “traigo este objeto porque me lo dio una persona muy importante para mí” o “porque pertenecía a una persona importante para mí”. Los testimonios de los alumnos de 2ª de ESO de la Ciudad de los Niños ilustran muy bien esta tendencia:

Empieza A.: no lo ha traído, pero tiene un mechero que pertenecía a su abuela. Alejandro le pregunta si lo usa, porque normalmente la gente guarda con muchísimo cuidado las cosas que son valiosas, para que no se pierdan y no se desgasten. A. dice que sí lo usa y yo respondo que hay también mucha gente que precisamente prefiere usar esos objetos en su vida cotidiana. Yo (Lucía) hablo de la muerte temprana de mi padre y de cómo mi hermana se apropió de los objetos que le habían pertenecido, incorporándolos en su vida cotidiana, por ejemplo un estuche para guardar los cigarrillos y un cubierto que lleva grabado el nombre de nuestro padre porque lo usó en la mili. Mientras mi hermana vivía en un piso compartido, lo tuvo guardado, pero cuando vivía en la casa familiar y ahora cuando tiene una casa propia, el cubierto forma parte de su cocina. Eso sí, es *su* cubierto, a nadie se le ocurre cogerlo para comer. Continúa J.: nos presenta un bolso, hecho pedazos y con un cordón, cuyo verde fosforito no pega en absoluto con la pana marrón del resto. Fue el primer regalo que le hizo B. cuando J. llegó a la residencia. Nos cuenta que en una ocasión alguien lo tiró encima de un tejado y él subió para cogerlo. “¡Por mi bolso mató!” El bolso está repleto de cosas más absurdas e inimaginables: un anillo de plástico que según J. le regaló A., dos espejos rotos, maquillaje, una compresa... muchos de esos objetos los ha recogido porque le han llamado la atención por algo, otros se los dieron sus compañeros. Evidentemente, tanto el bolso como su contenido tienen un enorme valor sentimental para J. Lo guarda en un armario bajo llave. C. nos presenta un peluche: se lo regaló su madre cuando tenía ocho años, después de que su padre le tirara a la basura todos sus juguetes. Se le corta la voz y nosotros no preguntamos más... L. trae una rosa y explica que en su casa tiene una que le regaló “una persona muy especial” y dos días después falleció (no preguntamos...). Ella le echó laca a esa rosa y la conserva aún. Esta rosa es otra, la ha cogido esta mañana para explicarnos. Pero dice que también la va a guardar. Al final no es verdad: se la da a A. y él me la da a mí. La guardo entre las hojas de mi agenda (DC-2016/06/09).

Lógicamente, entre todas las relaciones afectivas que rememoran los participantes, las que aparecen con mayor frecuencia son las relaciones familiares. En algunas ocasiones es resultado del texto que se ha leído:

En una de las poesías que hemos leído, de Marta Tikkanen que habla sobre las madres, a mí me gustó mucho, pues en tiempos como los que hemos pasado teniendo lejos a la familia, nos acordamos de ellas, las madres, algunas todavía en vida y otras que ya no están, pero estuvimos hablándolo y yo me sentí bien, al igual que mis compañeras, lo pienso, pues cada una contó algunas anécdotas con sus madres y muchos recuerdos (T-CA).

Un libro que nos hizo hablar de nuestros recuerdos fue *Los elefantes nunca olvidan* que gustó mucho porque cada una expresaba sus recuerdos y nos sirvió mucho para desahogarnos y poder ver que seamos de donde seamos y venir de donde vengamos, la familia siempre será la que esté contigo en el día a día, la que te apoya y está en los malos y en los buenos momentos. Me encantó mucho la poesía de “Canción para mi hijo” de Tagore. A mí me recordó mucho a mi padre, es un sentimiento cada verso leído (T-CA).

...pero en otras es resultado, sencillamente, del rol tan fundamental que juegan las relaciones con otros en la relación con uno mismo. Esto se filtra muy claramente en el caso de M., una paciente adolescente con trastorno de alimentación.

M., antes de irse de hospital, nos decía que se sentía muy mal por haber desperdiciado tanto la comida, sabiendo que había tanta gente en el mundo que se moría de hambre. Pero lo peor que llevó fue haberle mentido a su madre continuamente. Conforme iba perdiendo peso, la madre se preocupaba cada vez más por ella, pensaba que tendría alguna enfermedad como el cáncer. Cuando M. se recuperó, en el juego sobre las palabras le regaló a su madre la palabra “perdona”. Ahora es consciente de todo lo que ha ocasionado a los padres (E-MaríaJosé).

La actividad a la que hace mención la auxiliar de enfermería, el juego de las palabras, es otra de las actividades muy recurrentes de la asociación. Suele proponerse tras la lectura de *La gran fábrica de las palabras*, un álbum ilustrado que describe un país en el que para poder decir alguna palabra primero hay que comprarla. En consecuencia, algunas personas no pueden apenas articular ninguna, a no ser que hayan ahorrado mucho para comprarla o la hayan encontrado rebuscando en la basura. Tras la lectura de este cuento, los voluntarios suelen preguntar a los destinatarios qué palabra comprarían si tan solo pudieran comprar una. Suele dar unos resultados magníficos por cuanto los participantes expresan sobre sus gustos, sus afectos, pero también su dolor, sus preocupaciones. Sobre lo que queremos llamar la atención ahora mismo es sobre la frecuencia con que en todo ello aparece alguna alusión a las relaciones con otras personas:

Si solo pudieran comprar una palabra, ¿cuál sería? A. compraría la palabra “amor” para tener amor que dar a la persona a la que quiera. S. compraría “siempre: porque si hay algo bonito, que dure para siempre”. C. compraría “alegría”. J.: “hijoputa, porque hay mucha maldad en el mundo. Aunque también se puede usar con cariño, si eso”. Juan le pregunta: “Y si yo te invitara a una palabra, ¿cuál escogerías?” J. responde “cariño”. A la pregunta de a quién se la regalaría, responde que a L. (una compañera del grupo). A L. se le nota que la ha hecho feliz oír eso. L. escogería “hermana”, y nos cuenta que tiene dos hermanas, de 2 y 3 años. M. compraría “fresa”, R. “familia”, E. “felicidad o soñar”. P., después de pensarlo mucho, dice que elegiría “un te amo”. O. compraría “Pinki, porque es como yo llamo a L. y le tengo un cariño especial”. L. le responde: “especial como nosotros, que somos especiales.” V. confiesa que compraría un “abrazame”, después de pensarlo mucho y evitando las miradas y el tener que responder a los comentarios de sus compañeros (DC-2016/03/17).

Estamos hechos de las relaciones que nos atraviesan. Como decíamos, los vínculos familiares suelen tener protagonismo en ello, pero también aparecen otras relaciones personales significativas, tales como la amistad. Sirva como ejemplo una experiencia que tuvo un voluntario con dos niñas tras la lectura de un libro ya mencionado, *Los elefantes nunca olvidan*. Se trata de un cuento que narra la historia de un elefante que siendo muy pequeño es separado de su manada y crece entre búfalos, como si fuera uno más, hasta que un día se reencuentra con la manada de elefantes y debe decidir con qué grupo quedarse:

Empezamos a leer el libro y al término de la lectura, como siempre hago, paré cuando el elefante tiene que decidir si se va con los elefantes o con los búfalos, a ver qué conclusión aventuraban. Y una de las niñas, la mayor, la de 7 años, de pronto empezó como a estar ausente y suelta, y de pronto dijo: “Es que yo tengo un problema porque nos vamos a ir de excursión el jueves”. Yo entendí que estaba ida, que había abandonado el cuento, que no le había interesado mucho. Pero de pronto siguió hablando: “Es que, claro, nos vamos de excursión y la seño nos ha dicho que tenemos que ir sentados en el autobús de dos en dos con el cinturón y con la mano agarrada del compañero para evitar accidentes. Y, claro, yo tengo dos amigas muy íntimas que se llaman Carmen y Elena y las dos quieren venir conmigo, sentadas a mi lado en el autobús. Y ahora, claro, si le digo a Carmen que se ponga conmigo, Elena se pone celosa y se enfada y si le digo a Elena que se venga entonces Carmen se enfada. Y, claro, no sé qué hacer.” Y, de pronto, ella, con siete años, había trasladado todo el sentido del cuento a su dilema más inmediato, que era que tenía que elegir entre Carmen y Elena porque, en fin, en los autobuses se va de dos en dos (E-JuanAndrea).

5.2.6.3.4. Identificación categorial

En segundo lugar, a través de los comentarios espontáneos de los participantes se filtra la propia imagen que tienen de ellos mismos, el cómo se definen a sí mismos, el cómo se identifican a sí mismos “como alguien que encaja en determinada descripción o pertenece a cierta categoría” (Brubaker y Cooper, 2001: 22). En un apartado anterior hemos explicado cómo determinados textos y preguntas favorecen que aparezcan estos contenidos en las conversaciones. Incluimos otro ejemplo:

Andrea prosigue con la lectura de *Oliver Button es una nena*. Cuando acaba el libro, preguntamos a los chicos si entre ellos hay alguna “estrella” como Oliver Button. Algunos levantan la mano: “yo soy un estrella como portero”, “yo una estrella como futbolista”, “yo soy una estrella de las matemáticas” (DC-2016/05/12).

Entre los atributos categoriales con los que los destinatarios se perciben a sí mismos, hemos detectado algunos que son muy recurrentes en los debates sociales y políticos actuales y en las diversas iniciativas dirigidas a mitigar la discriminación, tales como la orientación sexual. Ocurrió, por ejemplo, en 2ª de ESO de la Ciudad de los Niños a raíz de la lectura de un cuento titulado *El niño perfecto*. El protagonista de la historia es “perfecto” porque estudia, hace los deberes, saca a su perro, pone la mesa, ayuda a limpiar, lee muchos libros, etc. Pero resulta que por las noches, cuando todos duermen, se levanta y se viste con ropa de mujer. Tras la lectura, con ánimo de conocer los posicionamientos de los adolescentes ante este tema que en la actualidad sigue siendo polémico, les preguntamos si considerarían adecuado leer este libro a niños pequeños. Tomó la palabra un muchacho cuyo estilo estético podría caracterizarse como andrógino y respondió: “Por supuesto que lo leería. Porque yo soy... bisexual. Me gustan tanto las chicas como los chicos” (DC-2016/04/07). Es verdad que mientras que el libro hablaba de identidad de género, el muchacho respondió en clave de orientación sexual. Pero no es lo importante. Lo que queremos señalar ahora es que para justificar su opción acerca de si considera este libro adecuado o no para lectores muy jóvenes, argumenta articulando un “yo soy así”. Las autopresentaciones en clave de orientación sexual han aparecido en varias ocasiones. E inevitablemente ha surgido también el malestar asociado a la escasa aceptación social de las orientaciones distintas a la heteronormativa:

Una mujer una vez nos contó la experiencia previa en una cárcel en la que había estado, por el mismo delito. Contó que se había enamorado de una presa, algo precioso. Está escrito en poesía, porque ella escribe poesía. Ella decía que era la primera vez en su vida que contaba tal cosa [...] la interna nos decía: “Pero ¿cómo voy aceptar que estaba enamorada de una mujer? ¡Se entera mi familia! ¡Encima de que estoy en la cárcel!” (E-AnaD).

De forma imprevista, este tema salió a flote también en relación al libro *Todos menos uno*. Es la historia de un guisante que no quiere ser como los demás y emprende un viaje, y va cogiendo el atributo que mejor le parece de cada animal con el que se va encontrando. Al final del libro se entierra y de él crece una planta de la que salen muchos guisantes diferentes. Una voluntaria cuenta la siguiente conversación a raíz de este libro:

Me acuerdo de una vez que leímos ese libro en oncología con un niño de doce o trece años. Estaba con su madre. En principio, uno puede escoger este libro porque habla de la diferencia, de la diversidad, de lo que enriquece. Aun así me sorprendió que, a pesar de la timidez propia de un adolescente, de que no nos conociéramos y de que estaba su madre, el niño se sintió cómodo y empezó a hablar. Entonces puso un ejemplo de que en su clase un chico era marginado porque era un chico que quería a otro chico (E-Susana).

Como es lógico, no solamente la orientación sexual, sino también la identidad de género sale a flote en estas conversaciones. En una ocasión, en la asociación SAPAME, estando presente solamente un destinatario, un voluntario hizo la lectura del poema “El camino no escogido” de Robert Frost. El poema describe a un viajero en un bosque, delante de cuyos ojos se abren dos posibles caminos y él se ve obligado a elegir uno de ellos, comprobando que, una vez escogido y andado este camino, es imposible volver atrás y recorrer el otro. Tras la lectura, el voluntario formuló la siguiente pregunta: “¿Alguna vez has sentido que te encontrabas en una encrucijada?” El hombre asintió con enorme emoción en el rostro, confesando que justamente se encontraba en una, ya que estaba decidiéndose si cambiar de sexo (DC-2016/05/13).

Aunque con una frecuencia mucho menor, también detectamos en la autopresentación la aparición de categorías étnicas y culturales. El siguiente suceso tuvo lugar la casa de acogida para mujeres maltratadas tras la lectura de *Los elefantes nunca olvidan*:

Estaban siete u ocho mujeres, como siempre, y dos de ellas eran madre e hija, las dos rumanas. La hija tiene treinta y tantos años y lleva en España unos catorce o quince años. Entonces, todas empezaron a hablar que si los elefantes o que si se van con los búfalos y tal... Entonces, la hija empezó a decir que ella se veía reflejada porque ella, que es rumana, después de todo el tiempo que lleva en España no quiere volver a Rumanía. Se siente de aquí, a pesar de las circunstancias que ha tenido de violencia y tal, pero ella incluso empieza a sentirse extraña en su tierra. Rechaza la comida, no le gusta la comida rumana –prefiere la comida de aquí–, la lengua no la ha olvidado pero ya no la practica... Entonces soltó todo un discurso sobre como ella, rumana, prefiere quedarse aquí a irse. Y a su lado estaba su madre, de unos cincuenta y tantos –largos– años y veo que está llorando. Entonces, la madre, cuando termina la hija le deja que hable y le dice: “Tú, que eres mi hija, lo ves de esa manera pero yo lo veo de otra”. Y empieza a decir –ella lleva menos años en España– que quiere regresar a Rumanía porque, a pesar de todo, tiene otra hija que está allí que tiene hijos y que aunque ella está muy agradecida a España, se siente muy contenta, muy feliz, sus raíces están allí, su vida, y ella sabe que quiere regresar (E-JuanAndrea).

5.2.6.3.5. La autopresentación y la narratividad

En el apartado anterior hemos hablado de las respuestas de los destinatarios que incluyen una formulación discursiva de su autocomprensión, pero nos hemos centrado en aquellas ocasiones en que las personas se definen, en sentido metafórico, con un sustantivo o un adjetivo, es decir, expresan alguna categoría con la que se identifican o algún atributo suyo. No obstante, con enorme frecuencia, el “quién soy, qué soy y cómo soy” se hace verbo, se narrativiza, se vuelve historia. En otras palabras, tras la lectura compartida de historias emergen más historias, “se amplían, crecen, emerge lo personal y se funde con lo ficticio de una manera muy sorprendente” (E-CristinaG). Veamos algunos casos ilustrativos.

Ya hemos mencionado la ocasión en que un alumno de 2ª de ESO de la Ciudad de los Niños respondió a la lectura de *El niño perfecto* definiéndose como bisexual. Pero su respuesta no acabó donde acaba el fragmento citado anteriormente. Su respuesta, que partió de un adjetivo, fluyó de forma espontánea y natural hacia el formato narrativo, convirtiéndose en relato. Retomamos el fragmento donde lo hemos dejado:

Por supuesto que lo leería. Porque yo soy... bisexual. Me gustan tanto las chicas como los chicos. Aquí ya lo he dicho, pero mi familia no lo sabía. Una vez se enteró un primo mío y yo le pedí que no dijera nada porque todo el mundo iba a reírse de mí y meterse conmigo. Y él lo dijo en medio de la clase. Cogí una silla y me fui para él, se la quería tirar. De la impotencia de no poder hacerlo me salí al pasillo y estuve durante

seis horas sentado y llorando. No comí, ni cené. Cuando llegué a mi casa se lo conté a mi madre. Y ella me echó a la calle. Al cabo de un mes, volvió a hablar conmigo y entonces ya me dijo que me aceptaba como era, aunque tenía mis imperfecciones. Perdí muchos amigos por eso (DC-2016/04/07).

En el 1^a de ESO de ese mismo colegio, ocurrió una transición similar tras la lectura del álbum ilustrado titulado *Yo*. El protagonista es un oso que se dedica a relatar lo fantástico que es y a enumerar todas sus buenas cualidades. Tan solo al final reconoce que aun así se siente solo en algunas ocasiones y entonces acude a otra persona (a otro oso). Ante este relato, un chico nos relató una historia autobiográfica estremecedora:

La sorpresa saltó cuando le llegó el turno a M., un chico participativo pero cauto en cuanto a intervenciones personales. Nos dejó sorprendidos cuando dijo que él había estado ¡cinco años solo! ¿Cinco años? Pues sí, cinco años. ¿Era posible que alguien, un crío, hubiera soportado tanto tiempo de soledad? Nos aclaró que entre los ocho y los 13 años (ahora tiene 14) había vivido entre su casa y el resto del mundo. Vivía en Fez con sus padres pero se escapaba continuamente, solo, y vivía de pequeños robos, de lo que conseguía en la basura o de lo que compartía con otros chicos que encontraba en el camino en su misma situación. Después de cada huida volvía a casa, el padre le daba una paliza y volvía a escaparse. Esa rara dialéctica de huida, paliza, huida, paliza duró cinco años hasta que a los trece decidió cruzar a España. Relató, con mucha fluidez y una naturalidad apabullante, como si estuviera comentando lo ocurrido un rato antes en el recreo, que se fue a la frontera de Melilla. Allí vivió en primera persona todo el infierno de los subsaharianos y fue testigo de cómo la policía marroquí disparaba y mataba a un grupo en una de las fronteras interiores marroquíes. “Tuve la suerte de entrar a España dentro de una camión. Otros amigos tuvieron que hacerlo fuera, en los bajos del vehículo y murieron o llegaron mal”. Entró por Motril y allí fue detenido y trasladado a un centro por la policía española. La lectura de *Yo* le supuso un tremendo acicate para contar sus peripecias que incluían muchas horas de esnifar pegamento y pequeños robos para subsistir. De sus años de frontera aún conservaba amigos. Uno de ellos, de su edad, murió a tiros en Suecia, según le habían contado. Los compañeros del aula no daban crédito al relato y le requerían detalles para comprobar la veracidad (DC-2015/12/01).

Para mencionar solamente un ejemplo más, quisiéramos relatar una respuesta muy particular de una niña de 8 años tras la lectura de *El libro sin dibujos*, que tuvo lugar en el 3^a de Primaria del mismo colegio. A partir de ese libro, una niña de 8 años escribió su propio “libro sin dibujos”, copiando el formato del libro original pero rellenándolo de su propia historia y su momento vital. Reproducimos parte del contenido de su escrito:

Este libro no tiene dibujos. Por lo cual es un poco aburrido... a no ser que contemos una historia medio hecha por alguien. [...] La historia que yo voy a escribir es de una niña llamada Y. Era una niña que vivía en una casa. Iba a una escuela. Y. lo tenía todo. Cuando fueron pasando los días, años, etc., la niña crecía y cada día iba siendo más lista e inteligente. Un día pasó algo terrible y la pequeña niña se asustó por no ver a su familia. A la pequeña niña la habían cogido para llevarla a un colegio de protección de menores. Ella no conocía a nadie y conforme los días pasaban se sentía feliz y acogida por los educadores, amigos, maestros, etc. A ese colegio no fue ella sola, fue también su hermano. M. era igual que la pequeña niña Y. Eran hermanos y eran como amigos. Mi hermano no se sentía igual que la pequeña, echaba de menos a su madre, padre, etc. Nunca reía por nada, solo pensaba en su familia, lloraba mucho y no hacía caso. Solo llorar, llorar y más llorar. No paraba de llorar y un día Y. le dijo a M.: “Ya sé que piensas en la mamá y en el papá, pero no vas a conseguir nada llorando. Lo único que vas a conseguir llorando es que seas triste y no sonrías, si sigues llorando así. Yo también me siento igual que tú, solo que lo oculto para no llorar. No llores más porque no vas a conseguir nada a cambio de llorar. Si sonrías, los días se pasan más rápido. Así fueron cómo pasaron los años y días, meses, etc. [...] Le dieron visitas a su madre llamada L. Era una buena madre y lo es. Se sentían muy felices, Y. tenía amigos, hermanos/as, primos, etc. Y esos niños aprendieron que si conoces, tendrás valor, otras cosas que serás capaz de hacer. Eso fue lo que aprendieron esos dos hermanos” (T-Y).

Podríamos citar innumerables ejemplos más de autopresentaciones que adquieren formato narrativo. Pero, en lugar de ello, detengámonos a pensar: ¿a qué puede deberse este hecho de que, en respuesta a historias, la gente cuente historias? El psicólogo cognitivista J. Bruner nos da pistas importantes para responder a esta pregunta. Bruner (1991) investigó ampliamente sobre el papel que juega la narratividad en la forma en que los humanos construimos y organizamos el conocimiento del mundo. Este autor parte de que la forma en que conocemos la realidad no es global y monolítica, sino que se organiza en dominios separados. Desarrollar capacidades cognitivas en un dominio no implica que estas puedan aplicarse automáticamente a otro dominio, entre otras cosas porque cada dominio tiene unos principios de organización diferentes y requiere procedimientos diferentes para manejarse en él. Por ejemplo, la forma en que organizamos el conocimiento de nuestro medio natural, que es uno de los dominios en los que más se ha profundizado desde la psicología cognitiva, se caracteriza por los principios de lógica y causalidad. Pero estos principios no son aplicables, por ejemplo, a la forma en que interpretamos, organizamos y estructuramos el conocimiento de las relaciones sociales, de la interacción humana cotidiana, de nosotros mismos o de nuestra cultura. La manera en que organizamos nuestra experiencia, nuestra memoria, el tiempo vivido en tanto que humanos parece consistir fundamentalmente en la narratividad, es decir en contar historias: una sucesión de hechos, de peripecias, que suceden a los “personajes” dentro de una cronología, generalmente pasada, y que a menudo se articulan en torno a una ruptura del orden.

We seem to have no other way of describing ‘lived time’ save in the form of a narrative [...] Even if we set down annales in the bare form of events (White, 1984), they will be seen to be events chosen with a view to their place in an implicit narrative (Bruner, 2004).

Y con narraciones o historias no nos referimos solo a creaciones tales como novelas o cuentos de ficción, sino a cuestiones tan básicas y tan ubicuas en nuestra experiencia cotidiana como lo es inventarse excusas, justificar el hacer algo o el no hacerlo, y sobre todo, presentarnos a nosotros mismos ante los demás:

While the act of writing autobiography is new under the sun –like writing itself– the self-told life narrative is, by all accounts, ancient and universal. People anywhere can tell you some intelligible account of their lives. What varies is the cultural and linguistic perspective or narrative form in which it is formulated and expressed (Bruner, 2004: 695).

En suma, componer y relatar historias parece ser una necesidad universal, una “necesidad antropológica”, tal y como la caracteriza la antropóloga de la lectura Petit (2009):

A lo largo de toda la vida, para construir sentido, para construirnos, no dejamos nunca de contar, en voz alta o en el secreto de nuestra soledad: nuestras vidas están completamente entrelazadas con relatos que unen entre sí elementos discontinuos (Petit, 2009: 122).

Pero que sea universal el principio narrativo en la organización cognitiva del tiempo vivido no significa que sean universales las formas narrativas concretas. Rosaldo (2000), por ejemplo, señala que conceptos tales como ‘clímax’, ‘el punto de vista’, ‘la relación entre el narrador y el oyente’ son conceptos propios de concepción aristotélica de la narración y que no sirven para describir las narraciones típicas del wayang, el teatro de sombras de títeres javanés. Esto significa que para saber contar historias de forma que tengan sentido en una relación comunicativa con otros humanos es requisito hacerse con el dominio de unas reglas específicas construidas culturalmente. En otras

palabras, no nacemos sabiendo contar historias, aprendemos a hacerlo en la interacción, impregnándonos de las historias que empapan nuestro entorno social:

La narrativa, como modo de discurso, está ya estructurada y preexiste al yo que se cuenta a sí mismo. Cada persona se encuentra ya inmersa en estructuras narrativas que le preexisten y en función de las cuales construye y organiza de un modo particular su experiencia, le impone un significado (Larrosa, 1995: 32).

Todas estas consideraciones en torno a la narratividad en general se aplican también a la narración autoidentificativa o, tal y como la denomina el filósofo de la educación J. Larrosa, a la experiencia de sí:

La construcción y la transformación de la conciencia de sí dependerá, entonces, de la participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias. Dependerá de ese proceso interminable de oír y leer historias, de contar historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de participar, en suma, en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura. La constitución narrativa de la experiencia de sí no es algo que se produzca en un soliloquio, en un diálogo íntimo del yo consigo mismo, sino en un diálogo entre narrativas, entre textos (Larrosa, 1995: 32).

Aunque la literatura no agote ni de lejos las fuentes de las que bebemos las narraciones (“las construcciones de narrativas vienen por mil sitios: la familia, los amigos, las películas, las experiencias personales”, E-JuanAndrea), es evidente que juega un rol muy importante en ello. Y en consecuencia también lo juegan las iniciativas que consiguen llevar la literatura a espacios donde esta no suele habitar, como es el caso de Entrelibros. La idea de la contribución que puede hacer la literatura para la construcción de narrativas personales de los destinatarios está en los cimientos mismos de la asociación. Es lo que se puede leer entre líneas en esta reflexión de uno de sus fundadores:

Una de las cosas que siempre me importan del valor de la literatura es la posibilidad de ayudar a construir narrativa o a dar sentido. Y dar sentido a una vida no es simplemente rehacer, reconstruir o reagrupar pedazos sueltos (que es una de las fórmulas, claro), sino que dar sentido a la vida es hacer un proyecto coherente. Esos proyectos coherentes se forman con mil cosas, no únicamente con la literatura, claro. Pero no siempre todo el mundo tiene la oportunidad de construir un proyecto que tenga coherencia en la narración: continuidad, sentido, un final previsible. Entonces, la literatura, por fortuna, sí ofrece esa posibilidad y sin duda ayuda –de una manera a lo mejor ínfima, pero ayuda– a esa narrativa que alguien está construyendo (E-JuanAndrea).

Ofrecer abundancia y diversidad de relatos, aunque sean de ficción, a cualquier persona, pero sobre todo a alguien que atraviesa una situación vital difícil o que parte con alguna desventaja, puede contribuir enormemente al sentido que le dé a su momento o su trayectoria vital:

Allí [en los relatos] se encuentran algo que contrasta con el sentido o la significación que ellos estaban dando a su propia vida. Si además eso se les refuerza después en conversaciones serias, con coherencia, con significado, con una expectativa de final mejor, bueno, yo creo que esa contribución ayuda mucho a construir (E-JuanAndrea).

Invitar a las personas a un espacio en el que reflexionar sobre la experiencia vivida y por vivir, llenar este espacio de presencias narrativas en forma de libros y de voces, y acompañar en ello de forma afectuosa: todo ello contribuye a la construcción del sentido – aunque “en unos casos será construir y en otros será, evidentemente, reconstruir. O, en el caso de las mujeres de la casa de acogida, construir a partir de escombros” (E-JuanAndrea). Y, según hemos podido observar, este ejercicio es experimentado por los destinatarios como extremadamente gratificante sin importar

realmente la situación en la que se encuentran. Sirva como ejemplo este relato de la casa de acogida para mujeres víctimas de la violencia de género:

A partir de un texto que leímos el jueves pasado, un poema de Miguel Martí i Pol que habla del paso del tiempo, del recuerdo de un amor de juventud y de la pasión que sentía cuando era joven. Ahora él es mayor y ya no siente de la misma manera y le pesa el paso del tiempo. Acaba y además se llama así el poema, “Y recordar no es vivir”. La lectura del poema provocó casi una catarsis en un contexto como el de estas mujeres. De pronto empezaron a contar sus historias personales, que no siempre salen. En concreto, las de sus primeros amores y de cómo algunas han estado incluso casadas con parejas con las que no han sentido nada. Es decir, salieron intimidades y cuestiones muy serias, muy serias. Incluso una llegó a contar que ha encontrado a su primer amor –el primero, entre los 14 y los 15 años– por Facebook, veinte años después, ahora, tras separarse ella de la pareja con la que ha convivido durante catorce años porque la maltrataba. Y cuenta que empieza a sentir mariposas en el estómago, que empieza a vivir el amor (E-JuanAndrea).

5.2.6.3.6. El presente que, narrando el pasado, dibuja el futuro

Como decíamos, la autonarración, el presentarse a los demás y a sí mismo en forma de relato, suele desarrollarse en pasado. Para explicar a los demás lo que somos, les explicamos cómo llegamos a serlo. Pero a pesar de ubicarse en el pasado, es innegable que el tiempo para el que esa narración tiene sentido es el tiempo presente. Lo que importa no son tanto los hechos del pasado en sí, como la relación que, según la interpretación del narrador, tienen con el presente, con su momento vital actual. Ahora bien, la función de la autonarración no se agota en el tiempo presente: al mismo tiempo esboza un futuro.

Yo creo que en el fondo lo que construimos es futuro. Porque incluso hablando de pasado lo que construimos es futuro. A veces el reconocimiento de lo que has sido te permite, a partir de esa reflexión, ver más allá. [...] Desde el momento en que tú asumas quién eres, dónde estás, lo que has sido... Desde ese momento esa reflexión te va a permitir mirar hacia el frente. Con las mujeres lo tengo muy claro, en la prisión y en la casa de acogida. Pero con los niños igual. Quizá esa sea la grandeza: que te permite construir el futuro, darle no sólo nombre a través de la palabra sino la posibilidad de poner puntos donde construir y donde tú asientes lo que eres (E-JuanAndrea).

La autonarración presente aloja una semilla del futuro. La bibliografía científica del ámbito de la psicología también apoya esta relación íntima entre la autocomprensión y autopresentación presente y la futura, la cual argumenta con dos principales razones. La primera es la siguiente: vivimos en un entorno narrativo. Como ya hemos dicho previamente, confrontarnos desde la infancia con las historias de otros nos da las claves de los patrones narrativos asumidos por nuestro entorno social. Pero en la medida en que nos apropiamos de estos patrones, no solamente conseguimos hacer más comprensible para otros nuestra propia historia, sino que esa forma discursiva de organizar el tiempo vivido se convierte en la manera en que nuestra mente organiza la experiencia – y es que, tal y como insiste Bruner (2004), es imposible separar entre la forma narrativa de la expresión y la forma narrativa del pensamiento. Por tanto, los patrones narrativos constituyen, en cierta medida, un horizonte que guiará nuestra vida futura, un cauce por el cual en cierta medida discurrirá:

The ways of telling and the ways of conceptualizing [...] become so habitual that they finally become recipes for structuring experience itself, for laying down routes into memory, for not only guiding the life narrative up to the present but directing it into the future (Bruner, 2004: 708).

En otras palabras, “these accounts come to take control of our ways of life” (Bruner, 2004: 695).

En segundo lugar, como consecuencia del origen construido de los patrones que rigen los relatos autobiográficos, las historias nos proveen de componentes narrativos (a la manera de las funciones morfológicas de los cuentos según la teoría de Propp) y de modelos de vidas que se conciben como posibles dentro de un contexto cultural específico: “Given their constructed nature and their dependence upon the cultural conventions and language usage, life narratives obviously reflect the prevailing theories about ‘possible lives’ that are part of one’s culture” (Bruner, 2004: 694). El abanico culturalmente específico de las posibles historias vitales también actúa encauzando la forma en que los sujetos tratan de guiar su vida. Markus y Nurius (1986) son otros psicólogos cognitivistas que también han profundizado en esta idea de posibles vidas y en el papel que juegan dentro de la autocomprensión. Estos autores se refieren a dichos modelos con el término de posibles yos, que definen de la siguiente manera:

Possible selves represent individuals’ ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming, and thus provide a conceptual link between cognition and motivation. Possible selves are the cognitive components of hopes, fears, goals, and threats, and they give the specific self-relevant form, meaning, organization, and direction to these dynamics. [...] This type of self-knowledge pertains to how individuals think about their potential and about their future (Markus y Nurius, 1986: 954).

Igual que Bruner, afirman que los posibles yoes se enraizan en un contexto cultural e histórico concreto: “the pool of possible selves derives from the categories made salient by the individual’s particular sociocultural and historical context and from the models, images, and symbols provided by the media and by the individual’s immediate social experiences” (Markus y Nurius, 1986: 954). Y también describen cómo mediatizan y regulan el comportamiento de los sujetos: “Possible selves are important, first, because they function as incentives for future behavior (i.e., they are selves to be approached or avoided) and second, because they provide an evaluative and interpretive context for the current view of self” (Ibíd.).

En otras palabras, las expectativas, los sueños y los miedos acerca de identificaciones alternativas a la presente también forman parte de la autocomprensión. En nuestro caso, de hecho, encontramos ejemplos de autonarraciones que se deslizan de forma natural y espontánea hacia formulaciones explícitas de imaginaciones sobre el futuro. La niña que fue autora de un *Libro sin dibujos* propio, por ejemplo, incluyó en el relato este pasaje:

Así fue cómo pasaron los años y días, meses, etc. Y. fue una niña que sabía leer, estudiar, etc. Pero lo que Y. deseaba más que nada en su vida era ser “maestra de magisterio de infantil”. Su hermano deseaba ser “actor en tele”. Esas eran las cosas que deseaban más que nada (T-Y).

Por su naturaleza misma, la literatura favorece especialmente que en la autocomprensión florezca el componente de los posibles yos, dado que ofrece un acervo de historias con las que comparar la propia vida, en las que inspirarse o incluso de las que tomar advertencias: “leer literatura es [...] una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias” (Rosenblatt, 2002: 10); “la literatura hace conocer íntimamente, más íntimamente quizás de lo que sería posible en la vida real, muchas personalidades” (Rosenblatt, 2002: 205). El mecanismo por el cual lo hace consiste en facilitar la identificación psicodinámica con sus personajes, independientemente de las similitudes y las diferencias que puedan tener con respecto a la personalidad del lector: “cuando leo un libro, me meto en el personaje por completo y con la imaginación vivo las aventuras, el miedo, los sueños, etc.” (B-2012/09/07). Los voluntarios de Entrelibros pudieron presenciar un ejemplo muy ilustrativo de este poder de la literatura de hacer

poblar el yo de otros yoes posibles. Este suceso tuvo lugar en la Asociación ADERES con uno de los niños autistas, que se caracterizan por “un empeño en el yo que les cuesta trascender” (E-Liliana). Este niño:

Un día dibujó a Caillou, un personaje de un libro. Me quedé alucinada porque fue una transición muy directa del yo al personaje del libro. Algo pasó en la lectura, que este muchacho pudo salir de su yo. Y es curioso también que esa salida de su yo no se produjo con personas sino con el personaje de un libro. Al principio lo que dibujaba era un autorretrato, después este autorretrato empezó a llenarse de cosas de afuera, después era él con un perro y el salto fue que él ya no aparecía, sino que era Caillou (E-Liliana).

De modo que la literatura de por sí tiene ese potencial. Pero este potencial va en aumento cuando la lectura literaria va acompañada de conversaciones.

Las construcciones de narrativas vienen por mil sitios [y] uno de ellos puede ser las historias, aunque sean de ficción. Y justamente porque son de ficción pueden tener más eficacia. Allí se encuentran algo que contrasta con el sentido o la significación que ellos estaban dando da su propia vida. Si además eso se les refuerza después en conversaciones serias, con coherencia, con significado, con una expectativa de final mejor, bueno, yo creo que esa contribución ayuda mucho a construir. [Como] el otro día, cuando estuvimos comentando con los de 2^a de ESO hasta dónde deberían llegar con sus estudios. Son mensajes que a lo mejor alientan lo que ya tenían pensado o les ofrecen una alternativa de construcción de futuro (E-JuanAndrea).

En los contextos en los que se ubica la iniciativa de Entrelibros, crear un espacio donde reflexionar y hablar de estos temas sea bienvenido cobra una importancia crucial, dado que los sujetos que los habitan tienden a ver de forma más limitada el abanico de las futuras experiencias vitales positivas que pueden alcanzar. El siguiente fragmento se refiere a los alumnos de la Ciudad de los Niños, pero es aplicable a cualquier persona, sea niña o adulta, sean personas con experiencia de violencia, sean personas privadas de libertad, sean personas jóvenes que aún están empezando a construirse.

Hay momentos en los que tendemos a juzgar las vidas por la vida nuestra. Pero claro, es que yo creo que ninguno de los cuatro nos hemos sentido que estaba condenado a no ir más allá. Aunque mi padre muriera en condiciones muy dramáticas cuando yo tenía siete años, yo muy pronto afortunadamente, construí una identidad de ir más allá que ninguno. Yo no sufrí eso, yo sufrí simplemente la pérdida de mi padre. Pero claro, es que aquí estos niños tienen circunstancias de sufrimiento muy terribles. [Y] los niños heridos, los niños pobres, a veces tienen sueños muy limitados. [Porque] por mucha imaginación que un niño tenga (que tiene, afortunadamente, como una manera de defensa), hay momentos en los que sabe también que tiene limitaciones. El niño empieza a construir identidades de limitaciones (no digo de fracaso) muy pronto, cuando ve a su familia, a su madre, a su padre, lo que le dicen que va a ser, en fin, mil historias (E-JuanAndrea).

Tratar de ampliar este abanico de posibilidades visualizables es uno de los objetivos implícitos de la asociación: “hay momentos en los que esas expectativas de vida hay que dárselas” (E-JuanAndrea). Esto se manifiesta de forma muy sutil en las actividades propuestas, en los gestos que los voluntarios tienen con los destinatarios, en la mirada que les devuelven sobre ellos mismos. Y es que, en el fondo, se trata de “invitarlos a ser lo que son y también lo que puedan llegar a ser, pero sin forzarlas a serlo” (DC-2016/03/18). Y los destinatarios se dan cuenta de ello. Por ejemplo, una alumna de 3^a de Primaria de la Ciudad de los Niños un día nos dijo lo siguiente:

Tomamos asiento, pero antes de leer Andrea quiere decirle algo a los niños. Resulta que con motivo de que este año ha sido nombrado como Año Internacional de las Legumbres, desde el CSIC se pusieron en contacto con Entrelibros para realizar una actividad de carácter divulgativo en la que la participación de Entrelibros consiste en leer cuentos que tengan como protagonista a alguna legumbre. Antes de que Andrea

pueda proseguir, alguien pregunta qué es una legumbre. Entre todos se ponen ejemplos: garbanzos, lentejas, judías, guisantes... Resuelto esto, Andrea continúa diciéndoles que han sido invitados a participar en esta actividad el día 9 de junio. En ese momento, L., con gran agitación, exclama: “¡Parecéis hadas madrinas! ¡Nos traéis muchos regalos! Venís a leernos, nos lleváis a la facultad, y ahora a esto...” (DC-2016/05/12).

Parecéis hadas madrinas: estas palabras conmovieron profundamente a los voluntarios, algunos de los cuales se quedaron muy sorprendidos de que algo aparentemente tan trivial como una invitación a visitar el Centro Experimental del Zaidín para una lectura de cuentos sobre legumbres haya provocado tanta gratitud. Recordaron y discutieron la situación en varias ocasiones, analizándola de la siguiente manera:

Salir [del colegio], hablar en público, decir cosas, que reconozcan su talento, que reconozcan ellos cosas inesperadas, que los lleven a lugares en los que hay personas adultas con las que hablar: parece una fantasía, pero es que para ellos es un cuento de hadas. Aunque a nosotros nos parezca una vulgaridad, a ellos no. [...] El hecho de que se vean en circunstancias inesperadas y de estímulo, de aliento en una dirección que ellos no sospechaban, claro... Yo pienso que L. está diciendo algo que está internamente construyendo: “Es que a lo mejor otra cosa es posible” (E-JuanAndrea).

Significativamente, en una entrevista posterior, los maestros de este colegio también expresaron la opinión de que son precisamente estos los resultados que se estaban consiguiendo gracias a la actuación conjunta de todos los agentes que atienden a este alumnado:

Yo creo que les hemos abierto esa puerta: la puerta de la imaginación. La puerta de que hay otros aspectos de la sociedad, otra realidad, que da cosas positivas. En sus vidas está el polo negativo, que es el que tienen ellos en su entorno y luego está el cole, la labor de los maestros, la labor de las asociaciones que colaboran, que les hacen ver que en la sociedad hay otras cosas positivas, y que todo lo adulto no es ser malo, regañón, que pega o que roba o que... sino que hay otros aspectos de la sociedad que, a lo mejor, si conseguimos rescatar a alguno ya hemos hecho una labor impagable (E-DavidRosario).

Como decíamos antes, las dificultades para imaginar posibles yoes que superen el estrecho marco de la vida actual, marcada por circunstancias y experiencias profundamente negativas, no son exclusivas de estos niños. Por suerte, tampoco son exclusivas de ellos las superaciones. Contamos, por ejemplo, con algunos testimonios de las internas del centro penitenciario que reconocen que la actuación de Entrelibros propició que volvieran a ser capaces de imaginarse en otros lugares, en otras circunstancias, con otras sensaciones y experiencias más felices:

“Nunca es tarde para ser lo que deberías haber sido”. Esta es una frase que me encanta, pues es la pura realidad, pues sé que detrás de estos muros que aprisionan nuestros sentimientos podemos lograr, si nos lo proponemos, todo lo que no fuimos capaces de ser, por miedo, por circunstancias de la vida (B-2012/09/07).

Cada uno es artífice de nuestro día a día, y yo tengo que crear mi destino. Cada día que empieza es el primer día del resto de nuestra vida (B-2012/09/07).

Gracias por darnos la oportunidad de soñar un poco más y hacernos reflexionar que hay más vida detrás de unas rejas. Porque las que no sueñan están muertas en vida, como aprendí en “El laberinto de la felicidad (B-2012/09/07).

Dicho de otro modo, han sido capaces de decirse a ellas mismas: “soñemos con palabras lo que deseamos alcanzar con la realidad” (B-2012/09/07).

5.2.6.4. Expresión de opiniones

Los efectos descritos hasta ahora son los que más explícitamente buscan los voluntarios de la asociación: que las personas compartan con otros sus vivencias emocionales y sus historias personales con el estímulo de la literatura. Pero los participantes en sus testimonios no solamente describen sus experiencias: también incluyen pistas, más o menos explícitas y más o menos amplias, sobre la forma en que las interpretan y sobre la postura que tienen ante ellas; y esto a menudo lleva a consideraciones más generales y a posturas y actitudes ante temas que nos atañen a todos de forma colectiva. Como resultado, en algunas ocasiones surgen discusiones sobre algunos temas sociales e incluso temas políticos. Vamos a detenernos en este aspecto por el interés que tiene para el diálogo de saberes y para la construcción de ciudadanía y de prácticas democráticas.

5.2.6.4.1. La expresión de opiniones y la edad de los destinatarios

Naturalmente, la tendencia a que las conversaciones se deslicen hacia este plano está por lo general relacionada con la edad de los participantes:

El tema de la conversación depende mucho de las edades. Los más pequeños no permiten mucha charla, rápidamente quieren cambiar de actividad. A lo mejor la charla se limita a que te digan qué les ha gustado, los colores, el formato, las páginas que se abrían, y ya está. Con los más grandes sí que te permite ir más allá. Te dicen que conocen a alguien a quien le pasa lo mismo, o incluso a ellos mismos. Luego las adolescentes sí que tienen charlas, charlas. Te comentan lo que les parece, si se sienten identificadas, también hablan con las madres. Se producen intercambios de información entre madres e hijas, que normalmente parten con diferentes opiniones. Se producen intercambios de información que desconocen las madres de sus hijas y viceversa. Algunas veces la conversación deriva en “vamos a arreglar el mundo”, vamos a ver qué ideas tiene cada uno y charlar, y charlar, y charlar durante mucho rato (E-Fabiola).

...pero eso no significa que los niños no sean capaces de expresar razonamientos muy serios sobre temas de interés colectivo. Por ejemplo, los alumnos de 3^a de Primaria de la Ciudad de los Niños hicieron reflexiones de una enorme profundidad sobre cómo debería ser la escuela ideal, que a su vez llevaban implícito un diagnóstico de algunos problemas notorios del sistema educativo. Estas ideas dejaron atónitos a los voluntarios en la sesión en que fueron formuladas por primera vez y también a los estudiantes universitarios a quienes fueron expuestas el día de la visita de estos niños a la Facultad de Ciencias de la Educación. Llamaron la atención incluso al investigador educativo y dibujante Francesco Tonucci, conocido como Frato, quien recogió las aportaciones de estos alumnos en sus viñetas y les hizo una visita personal en su colegio, solicitándoles que se convirtieran en sus asesores en su exploración de la educación. Entre estas ideas se encontraban, por ejemplo, la incorporación de actividades prácticas de la vida cotidiana en el proceso educativo (“aprender cosas útiles, como cocinar, hacer la cama y el peinado”, DC, 2016/04/21), la incorporación en la enseñanza de un mayor contacto directo con la realidad fuera de las aulas (“yo quiero que tengamos animales sueltos en el colegio, para que los acariciemos, aprendamos cómo son, les demos de comer, juguemos con ellos y aprendamos con ellos”; “clases con cristales, que no tengan paredes, para poder verlo todo y aprender de todo”, *Ibíd.*), una mayor puesta en práctica de las ideas como comunidades de aprendizaje y de encuentros intergeneracionales (“que vengan los padres al colegio y nos enseñen las cosas que saben y sus oficios [...] que vengan los padres de los maestros a decirnos qué hacían de pequeños, cómo eran, qué les gustaba hacer y si

hacían los deberes”, *Ibíd.*), la extrema burocratización del trabajo de los docentes que limita en demasía el tiempo que estos pueden dedicar al propio acompañamiento de sus educandos:

Y. dice: “En mi colegio ideal los maestros tendrían más tiempo libre para estar con nosotros.” Describe una viñeta de F. Tonucci en la que aparecen niños que quieren jugar con el maestro, pero este tiene delante un montón de cajas con papeles. La muchacha pide “que les quiten esas cajas a los maestros y que la educación sea para nosotros” (*Ibíd.*).

...y la sobrecarga que los docentes sufren en su trabajo (“yo pido cuatro días libres para los maestros, *Ibíd.*).

5.2.6.4.2. El papel de los voluntarios y de la literatura en la expresión de opiniones

La expresión e intercambio de opiniones sobre temas colectivos puede surgir de forma genuina y espontánea del propio grupo. En tal caso, los voluntarios no lo consideran una interrupción o desviación de la dinámica de la sesión, sino todo lo contrario: lo interpretan como una necesidad comunicativa de los destinatarios y como una oportunidad para un intercambio natural y fluido entre ellos. Por ejemplo, una sesión en la Asociación de Mujeres Romí empezó, como es habitual, preguntando por los hijos de estas mujeres, por los colegios a los que van, por quiénes son sus maestros, etc. Una de las mujeres identificó a la maestra de su hija como “P., la que tiene una chinita” (DC-2015/03/26). La conversación empezó a girar en torno a las adopciones y en concreto las adopciones de niñas chinas. Dio la casualidad de que uno de los libros que habían llevado las voluntarias a esa sesión fue *Los elefantes nunca olvidan*. La voluntaria Andrea decidió aprovechar el punto en que se encontraba la conversación para profundizar en ella ofreciendo esta lectura. Anteriormente ya hemos comentado el argumento del libro y también la costumbre de los voluntarios de parar la lectura justo en el momento en que el pequeño elefante tiene que decidir si regresa con la manada de elefantes o si se queda con los búfalos con los que se ha criado. Los voluntarios suelen aprovechar ese momento del cuento para que los propios destinatarios aventuren hipótesis sobre el desenlace porque las argumentaciones que articulan dejan traslucir gran cantidad de información personal, así como de sus opiniones y posturas. En este grupo también, la lectura de este libro sirvió para amplificar enormemente el diálogo. El dilema que plantea el cuento sacó a relucir numerosas historias personales muy diversas que incluían abandonos, internamientos, acogidas, adopciones, huidas de las familias adoptivas, búsquedas de progenitores biológicos, así como rupturas con familiares biológicos. Pero, además, provocó una reflexión muy seria acerca de los criterios por los que definimos la familia: los vínculos biológicos, incluso con quienes abandonan a un niño, o los vínculos afectivos con quienes cuidan del niño a pesar de no estar emparentados con él (DC-2015/03/26).

En casos como este, los voluntarios tratan de acoger y apoyar la conversación que surge de manera espontánea, sin prisas por cerrarla ni por pasar a otra cosa, ni siquiera a la propia lectura (puesto que, como ya hemos explicado, la más importante de las múltiples funciones que cumple la literatura en esta iniciativa es precisamente estimular la conversación). Ahora bien, puede ocurrir que el debate se desarrolle de una manera que resulte destructiva para el ambiente y contraproducente para el desarrollo de la sesión. Si los voluntarios perciben este peligro, entonces sí tratan de reconducir la conversación, tal y como podemos observar en el siguiente testimonio, que se ubica en el contexto penitenciario:

Comenzamos la charla. “¿Qué tal la semana?”, digo. Automáticamente pienso en lo estúpido de la pregunta, porque me miran haciéndomelo saber. Ya sé que es lo de siempre. Ya sé que si no hay nada nuevo bajo el sol, mucho menos lo hay a la sombra. Pero son condescendientes y contestan. Evasivamente, sin tristeza, hasta que dejamos morir esta primera conversación sin chicha. Jorge aviva la charla, “¿y de fuera, qué nos cuentas?”. Y salen temas que más bien sacan ellos. La huelga de estudiantes nos da para hablar de Wert, de las becas, de lo que pensamos. Hay allí quien defiende que las becas son un sacacuartos para el contribuyente, y comienza una apasionada defensa de la política de recortes que es contestada por una apasionada crítica contra la misma. Dentro y fuera, fútbol, religión y política no invitan al sosiego que buscamos, de modo que decido trazar otro camino. Declarativamente. “Chicos”, digo, “lo veis como yo, ¿verdad?”. Y lo ven como yo. Quieren remansarse (B-2013/12/08).

En otros casos, son los propios voluntarios quienes ofrecen lecturas específicas con la idea de que susciten debates sobre determinados temas. Esto suele suceder cuando en el grupo por alguna razón perciben potencial o necesidad para esa conversación en concreto. Los temas que suelen plantearse incluyen determinadas experiencias (tales como los miedos o la soledad), pero también algunos temas socialmente controvertidos, como pueden serlo las cuestiones relacionadas con la diversidad sexual. En el 3^a de Primaria de la Ciudad de los Niños, por ejemplo, se plantearon determinados aspectos de este ámbito a raíz de la lectura de *Oliver Button es una nena*.

El cuento plantea preguntas acerca de los roles de género que se formulan en voz alta. El maestro pregunta, interrumpiendo momentáneamente la lectura, qué es lo propio de los chicos y hay diversas respuestas: “jugar al fútbol y al baloncesto...”. Ante estas respuestas surgen reacciones por parte de otros alumnos como, por ejemplo, que “también existe fútbol femenino” y que, en general, chicas y chicos pueden hacer las mismas cosas. Alguien pregunta por ejemplo a quién le gusta saltar a la comba y tanto niñas como niños levantan la mano. Con la pregunta de a quién le gusta bailar, lo mismo (DC-2016/05/12).

Ahora bien, en 2^a de ESO de ese mismo colegio, temas similares desencadenaron discusiones mucho más encendidas. Tras la lectura de *El niño perfecto* que ya hemos comentado en apartados anteriores, surgió un debate amplio y complejo que de hecho duró más de una semana y se proyectó también fuera de las sesiones de Entrelibros. A la pregunta de si los alumnos piensan si es adecuado leer este libro a niños pequeños, las primeras reacciones por parte de algunos miembros del grupo fueron de burla y suscitaron una respuesta ofendida por parte de A., el muchacho bisexual, quien se dio por aludido. Cuando se calmaron estas primeras reacciones, empezaron a surgir comentarios realmente admirables. En particular una muchacha, L., dijo lo siguiente: “¿Y por qué no? No entiendo por qué no. ¿Cuál es el problema? ¿Por qué un niño es imperfecto porque le guste vestirse de niña o porque le gusten los niños?” (DC-2016/04/07). Otro compañero dijo: “Claro que sí. Es un libro como cualquier otro” (Ibíd.). S. afirmó que “todo el mundo tiene secretos y no por ello es menos perfecto” (Ibíd.). Por supuesto, hubo también quienes dijeron que no leerían este libro a niños. Uno en particular, R., mantuvo un discurso totalmente contrario al de sus compañeros y lo conectó con una experiencia personal (de un modo que mezcló la identidad de género con la orientación sexual): nos confesó, con tono de reproche, que estaba enamorado de una muchacha y esta le dijo que era lesbiana: “y no me viene ahora a decir que no le gustan los tíos...” (Ibíd.). También enlazó con que veía que había hombres a los que les gustaría ponerse falda, pero que no lo hacen porque la gente se reiría de ellos. Finalmente se dirigió al muchacho bisexual para recordarle que “no le había faltado nunca, aunque sea como es” (Ibíd.). Este último comentario volvió a despertar una reacción airada de L., quien se dirigió a él y a otros compañeros que con sus gestos suscribían la postura de R. y les dijo: “Flipo, porque ahora decís que no le habéis faltado nunca, pero cuántas veces os he oído insultarle

diciéndole que es maricón. Y cuando surge un problema sobre cualquier cosa, es lo primero que tenéis en la boca” (Ibíd.). Los voluntarios añadieron que se trata de un problema muy grave, pues hay muchas personas que sufren por sentirse rechazadas por esta causa, y que en el caso de las niñas está incluso peor visto que en el caso de los niños. Aludieron a un caso concreto de una “niña perfecta” que tenía orientación lesbiana y cuando su entorno empezó a darse cuenta, decidió quitarse la vida.

En la siguiente sesión no llegamos a leer ningún libro: la dedicamos entera a conversar, parcialmente sobre los efectos de la sesión anterior. Resultó además que algunas muchachas habían tenido un conflicto con R., porque suele hacer comentarios machistas como que “el lugar de las mujeres es la cocina” (DC-2016/04/14). Hablamos largo y tendido sobre los roles de género y les preguntamos qué opinaban al respecto. Un muchacho dijo que en una casa o piso compartido, quien haya ensuciado es quien debe limpiarlo. Otro defendió que no tiene por qué ser así, que otros pueden limpiar lo que él haya ensuciado, igual que él limpiaría lo de otros (de su respuesta se entendió algo así como un complejo de cuidados mutuos motivado por el cariño y sin distribución de tareas concretas por sexo concreto). También relató que tiene experiencia en cuidar de bebés, cambiarles los pañales, etc. I. respondió que él sí que no cambiaría los pañales nunca. Hablamos de que suelen ser las mujeres las personas sobre las que suele recaer el cuidado de los demás y un muchacho trató de explicárselo con el argumento de que las mujeres tienen mayor facilidad para ello porque son más atentas. Intervino un voluntario, Juan, para dejar claro que eso es un prejuicio y que los hombres muchas veces son excluidos y autoexcluidos de las tareas de cuidado de los demás y se pierden mucho con ello, porque son tareas hermosas. Contó a los adolescentes que a él mismo le gusta mucho cuidar de los bebés y sobre todo dormirlos. Los otros voluntarios también aportaron experiencias que rompían con la visión tradicional de los roles de género: Lucía contó el recuerdo de su padre cuidando de ella y de su hermana cuando eran muy pequeñas, mientras su madre trabajaba. Alejandro dijo que en su casa, él era el cocinero y que, además, la necesidad lo había obligado a aprender a planchar y que había encontrado “vídeos fascinantes en youtube para aprender a hacerlo” (Ibíd.).

Otro tema ampliamente explorado fueron la violencia y el acoso. Los voluntarios consideraron que podría ser interesante abordarlo en la Asociación de Mujeres Romí tras una conversación en la que salió a relucir hasta qué punto la interacción cotidiana en el entorno de estas destinatarias estaba impregnada de tratos violentos. En dicha conversación, una de las mujeres, T., aludió a una experiencia que había tenido recientemente: su niño se encontraba en la calle y se le acercaron otros tres niños y empezaron a pegarle y a quemarle las piernas con un mechero. Las madres de los agresores se encontraban a pocos metros de allí, pero estaban charlando y no prestaban atención a sus hijos ni a lo que estaba ocurriendo. Entonces T. salió a defender a su hijo y les avisó a las otras madres de lo que estaban haciendo sus hijos, sin provocar ninguna reacción en ellas. Entonces T. les pegó a sus hijos. A raíz de esta historia, que resultó ser solo una de incontables historias cotidianas similares que estas mujeres viven día a día, surgió una conversación encendida acerca de la supuesta necesidad de mostrarse violento para prevenir las agresiones de los demás y también acerca del rol del castigo físico en la educación de los hijos. Algunas de las mujeres se manifestaban con mucha vehemencia a favor de enseñar a los hijos a defenderse físicamente de las agresiones de los demás:

Yo le digo a mi niña: “cuando te pegue pégale fuerte, que no pasa nada. Ni chico ni grande, le tiras la camisa”. Si es gitano, payo, lo que sea, que le tire la camisa, que si hace falta que lo mate (DC-2015/03/26).

Presentaban esta actitud como sinónimo de “espabilar” y la justifican por la violencia que reina en su entorno: “Claro que tienes que pegar. Porque aquí, como no enseñes los dientes, te comen. Aquí, aquí te comen, seas grande o chico. Tienes que echarle muchísima maldad, tienes que echarle valor, porque si no, te matan” (Ibíd.). Significativamente, fueron las dos mujeres personalmente más dispuestas a ejercer la violencia las que más fervorosamente la justificaban. Estas mujeres señalaban como una debilidad educativa cuando otras mujeres trataban de enseñar a sus hijos que no pegaran a los demás, así como cuando evitaban castigar físicamente a sus hijos si lo merecían, dado que así los niños no aprendían respeto y “toreaban” tanto a sus padres como a las demás personas. Las trabajadoras sociales y las voluntarias presentes, así como las alumnas de prácticas, intentaban contraponerles otra visión y proponer otra forma de relacionarse: enseñar a los hijos a no pelearse con los demás, a intentar solucionar los conflictos a través del diálogo, a acudir a un adulto, sean los padres o los profesores, si las agresiones son repetidas y abusivas. Las demás mujeres, cuya actitud era más comedida y pacífica, no expresaron opinión alguna al respecto y se mantuvieron calladas durante esta conversación, de modo que las opciones más pacifistas fueron expresadas por las personas ajenas al entorno. La conversación no llevó a ninguna conclusión clara, pero permitió exponer las múltiples facetas de este problema, las diferentes formas de experimentar e interpretar la violencia en dos discursos contrapuestos y también la dificultad de romper con el ciclo de la violencia cuando esta impregna hasta la interacción más cotidiana e íntima: “es que aquí el saludo es el guantazo” (DC-2015/05/21).

En una sesión posterior, las voluntarias decidieron leer el libro *Juul* para, de forma muy sutil, regresar al tema para abordarlo desde otro punto de vista. Esta lectura, en efecto, permitió deslizar la conversación hacia otros aspectos y emociones: hacia la empatía y hacia el dolor ya no infligido a otros sino experimentado por uno mismo. Las mujeres reaccionaron a este libro muy negativamente en un primer momento, la historia les resultaba durísima y se negaban rotundamente a la posibilidad de leerla con sus hijos. Progresivamente, sin embargo, iban reconociendo el potencial de este libro para invitar a personas acosadas a contar sus historias y para conmover a las personas acosadoras y estimular su autorreflexión. De hecho, una de las mujeres presentes relató una experiencia de acoso de su hijo por parte de una maestra que la había dolido particularmente y de la que no había hablado con nadie previamente, ni siquiera con su hermana, que se enteró de lo sucedido en esta sesión. Al final, significativamente, una de las dos mujeres que anteriormente se habían mostrado como defensoras de ejercer la violencia fue la única que admitió que leería ese libro con sus hijos, “para que los niños que hagan eso sientan lástima” (DC-2015/05/21).

En 2ª de ESO de la Ciudad de los Niños también se planteó la lectura de *Juul* para explorar los temas de violencia y de acoso, dado que, según la experiencia de los voluntarios, este tema está por desgracia muy presente en los grupos de preadolescentes y adolescentes. En este caso también, la mediación de este álbum ilustrado permitió sacar un caso muy grave de acoso, que incluía desde vejaciones y burlas hasta amenazas y agresiones físicas espeluznantes. La víctima en este caso era el hermano de una de las alumnas de este grupo y algunos miembros de este, presentes y callados en esta sesión, habían tomado parte en las agresiones. La profesora estaba al tanto del caso, pero admitió que desconocía algunos detalles hasta que salieron a relucir en esta conversación. El

diálogo llevó a discutir las maneras en que los propios alumnos podían ayudar en este caso: físicamente, emocionalmente, no riéndole las gracias a los abusones, etc. Según los testimonios de los propios alumnos, esta conversación animó a muchos de ellos a implicarse como grupo en la solución del problema (DC-2016/05/05).

Los temas de interés colectivo que se discuten en algunas sesiones son muy variados, independientemente de si surgen de forma espontánea del propio grupo o como resultado de una propuesta literaria consciente por parte de los voluntarios. En el grupo de 2ª de ESO, por ejemplo, la lectura de *Yo* (un álbum ilustrado que aborda el tema de la relación de uno consigo mismo y con otras personas y toca también el tema de la soledad) motivó a uno de los muchachos a contar la historia de su migración hacia España y esta llevó al grupo a abordar otro tema relacionado: las fronteras.

¿Debían existir las fronteras entre países? Hubo de todo. M., más racional, dijo que sí, que tenía que haberlas para filtrar a los terroristas (no dijo esa palabra exactamente pero aludió a los atentados de París). Su opinión obtuvo algún respaldo pero la mayoría optó por su suprimirlas (DC-26/11/2015).

En otra ocasión, en este mismo grupo, se habló de la vida en la cárcel:

Cuando Juan dice que Entrelibros actúa también en la cárcel, empiezan a llover preguntas, por parte de R. sobre todo (le toca de cerca: conocidos y familiares suyos han pasado por la cárcel). R. empieza con el discurso de que en la cárcel se está bien porque no te falta de nada. Le dejamos claro que la cárcel no es un lugar para desear estar. Se pasa mal la privación de la libertad (DC-10/03/2016).

Con las mujeres de la Asociación Romí discutimos, por ejemplo, la adecuación y justificación de las medidas institucionales dirigidas a reducir el absentismo escolar en la zona (DC-2015-03-26) y hablamos sobre cuánta responsabilidad requiere tener un hijo y qué tipo de atención y educación necesita (Ibíd.).

5.2.6.4.3. Protagonismo de los destinatarios

En los intercambios de opiniones y posturas sobre temas colectivos, igual que en la expresión emocional y autoidentificativa, los voluntarios buscan que sean los destinatarios quienes hablen, quienes expresen sus actitudes, expliquen sus posturas y las argumenten. Cuando las posturas entre los participantes son dispares, la discusión se deja fluir entre ellos (siempre y cuando, tal y como ya hemos dicho, el desarrollo de la discusión sea constructivo y enriquecedor). En caso de que las posturas expresadas tiendan al monocromatismo, los voluntarios intervienen para aportar otras posibles formas de ver el mismo tema. El objetivo, sin embargo, no es redirigir las opiniones o ‘corregirlas’. Ni siquiera lo es alcanzar una postura consensuada: los voluntarios no tratan de que el grupo llegue a una determinada conclusión ni que la discusión lleve a un acuerdo entre todos en una postura concreta. De hecho, la conversación muchas veces concluye con la misma heterogeneidad con la que empezó. El objetivo es sencillamente diversificar las perspectivas, con el fin de suscitar la reflexión y el diálogo entre discursos y saberes. Incluso cuando se tocan temas delicados que merecerían un trabajo de sensibilización, los voluntarios evitan actuar de forma dirigista. Promueven que se profundice en dichos temas, pero lo proponen de forma sutil e indirecta y tratan de que se haga de manera exploratoria. Por supuesto, esto no significa que cuando los voluntarios se encuentran con posturas que les parecen inaceptables actúen de forma aséptica: los voluntarios expresan sus propias posturas personales como cualquier participante

más. Pero evitan en todo caso censurar aquellas posturas que ellos mismos no compartan o manifestar desprecio hacia ellas. Tratan de mantener la actitud de recoger las diversas aportaciones de los destinatarios y mostrar respeto por ellas reconociéndolas, enlazando con ellas y construyendo sobre ellas.

Como decíamos, los voluntarios participan en el debate con sus propias opiniones y posturas como uno más. Pero ponerse al mismo nivel que los destinatarios implica también ser muy conscientes en todo momento de que parten de una posición de ventaja a la hora de expresar su propia visión. Sea por su nivel cultural, sea por su edad, sea por su experiencia a la hora de moderar conversaciones en grupo, sea por disfrutar de una atención mayor al ser inevitablemente una figura de referencia: por todo ello, su competencia comunicativa y la seguridad a la hora de hablar tienden a estar más desarrolladas que la de los destinatarios. Por tanto, los voluntarios deben controlar y dosificar sus propias intervenciones para no ahogar con ellas las intervenciones de los destinatarios. Hacer emerger los discursos propios de los participantes es la prioridad. Es cierto que luego se les estimula a profundizar en la reflexión e incluso moverla más allá del punto en el que se encuentra, pero se considera que no tiene sentido hacer esto si previamente no se ha conseguido lo anterior. Se trata en definitiva de buscar un equilibrio entre ambos elementos, pero el primero de ellos es el requisito, el punto de partida: especialmente cuando se trata con destinatarios que por lo general se encuentran en una posición de subalternidad a la hora de poder transmitir su lectura del mundo y de que esta sea escuchada, sea por cuestiones de edad, de género, de rol social o de cualquier otro aspecto que puede constituir el eje de una asimetría de poder. Los voluntarios son muy conscientes de que, en las diversas esferas de la vida social, no todos los sujetos tienen el mismo acceso a exponer la forma en que interpretan el mundo. El poder de proponer una lectura del mundo, “el poder de nombrar, de identificar, de categorizar, de indicar qué es qué y quién es quién” (Brubaker y Cooper, 2001: 20), el poder contribuir al “mito autosustentador” (Grossberg, 2003: 168) de la sociedad en la que convivimos está distribuido de forma desigual. De hecho, en la práctica cotidiana de Entrelibros se observa con frecuencia la tendencia de determinados participantes a monopolizar una conversación cuyos protagonistas se busca que sean otros. Nos referimos sobre todo a los testigos, que se diferencian de los destinatarios por representar otro rol social, generalmente más aventajado en cuanto al poder de acción y de enunciación, como por ejemplo los docentes:

Lo vemos muy claramente cuando leemos en colegios, con quince o veinte alumnos, y al terminar la lectura quien habla en primer lugar es el maestro o la maestra y se lo carga todo. Dice la típica frase: “Es que ellos no entienden...” o “Es que son muy tímidos...”, ¿verdad? ¡Cuántas veces hemos querido fulminar al maestro o la maestra porque coarta! Es que lo estropea. Porque, primero, ya ha impedido la posibilidad de diálogo, porque los ha dejado en ridículo. Pero es que además habla en primer lugar. Sueltan su discurso y se lo cargan todo. Por favor, cállate. Y si quieres hablar, en último lugar: ¡los protagonistas son ellos! (E-JuanAndrea).

Frente a estas dinámicas, propias de innumerables contextos de interacción humana y en particular del contexto educativo, los voluntarios tratan conscientemente de reservar un espacio privilegiado para los discursos de los destinatarios. No todos ellos lo consiguen siempre, pero es lo que se busca y se insiste en aprender a hacerlo:

L.: Juan, me acuerdo perfectamente de una de las primeras veces que fui al hospital. Al terminar la sesión, llegaron a la ludoteca los payasos de la Fundación Theodora y empezaron con el juego de crear un cuento entre todos: te dan en la cabeza con un juguete de goma que silba y tienes que decir una frase; cuando la

acabas le dan a otra persona y esta tiene que continuar, y así. Y me acuerdo de que había una niña, una voluntaria nuestra que, cuando le tocó, empezó a decir una frase detrás de otra con muchísima soltura y creatividad. Y tú te enfadaste en ese momento y como que la recriminaste de alguna manera, como diciendo: “¡Pero cállate ya!”. No con esas palabras, evidentemente, pero le recordaste que debía dejar hablar a otros. Y recuerdo que te enfadaste bastante. A mí se me quedó eso grabado y con más observación lo entendí: ella como voluntaria debía tenerlo presente y en ese momento se le fue. Se dejó llevar tanto por la actividad que ella misma se sumergió en ella y perdió ese control.

A.: Ella era voluntaria y no niño, protagonista de la actividad. Sí, sí (E-JuanAndrea).

Este principio de actuación tiene como finalidad evitar que la propuesta de discursos por parte de sujetos aventajados (sean los voluntarios, sean los testigos o algunos miembros concretos del grupo) desemboque en una imposición y suplantación del discurso de los destinatarios. Porque, insistimos, no se trata de guiar a los destinatarios a una determinada postura, decidida de antemano como correcta y adecuada. No se trata de divulgar determinadas lecturas del mundo, ni de grabar en la mente de los destinatarios determinados mensajes. Se trata de crear condiciones para que construyan un discurso propio. Se trata de hacer aflorar la diversidad de posturas existentes de hecho en la sociedad y en el grupo concreto y de ponerlas en comunicación para hacer posible que se construya colectivamente a partir de ellas. Se trata de ofrecer la experiencia de haberse confrontado con otras posturas diferentes a la propia en un ambiente de escucha y de respeto y de una forma intrínsecamente ligada a la vivencia personal y emocional (véase Rosenblatt, 2002).

5.2.7. Efectos socio-relacionales

La lectura en voz alta es por definición una actividad colectiva. En la medida en que siempre se lee a alguien, independientemente del número de oyentes presentes (aunque sea una única persona), la dimensión social se establece por defecto. De hecho, como ya hemos esbozado, el objetivo principal de Entrelibros se ubica en esta dimensión colectiva, ya que consiste en “acompañar” (E-Víctor) por medio de la literatura, en “llegar a la persona” (E-Susana) a través de la palabra poética. Como ya hemos visto, a ello se adecúan también los criterios para construir el perfil de un buen voluntario: “tiene que ser alguien que tiene interés en estar con la gente, en las relaciones con otros, en el otro – porque leer en voz alta es estar interesado no sólo en uno mismo sino en el otro” (E-Susana).

La cuestión que se plantea entonces es de qué manera la lectura socializada es al mismo tiempo socializadora. En este apartado vamos a relatar los efectos que hemos observado sobre los participantes en el plano social-relacional.

5.2.7.1. Prácticas y habilidades interactivas

Como hemos explicado en apartados anteriores, aunque la actividad de Entrelibros se articula en torno a la lectura literaria, el objetivo último de esta es que propicie la conversación, la interacción. A este respecto hay que tener en cuenta que en numerosos contextos los voluntarios se dirigen a destinatarios nuevos para quienes son desconocidos. Incluso en los proyectos más afianzados hay un constante goteo de incorporaciones nuevas. Propiciar la conversación en estas condiciones,

especialmente la conversación de contenido personal, no es fácil y exige a los voluntarios poner en práctica de forma consciente habilidades interactivas y comunicativas particularmente afinadas.

5.2.7.1.1. Reconocimiento

Todas las habilidades, estrategias y actitudes que analizaremos en los siguientes apartados se insertan en una matriz más profunda y estructural de la iniciativa global de Entrelibros, que consiste en un reconocimiento activo y explícito de las personas. Se trata de mirar a las personas desde un prisma que las reconozca positivamente, por sus cualidades y por su valor, y de comunicarles esta mirada sobre ellas para “invitarlas a ser lo que son y también lo que puedan llegar a ser, pero sin forzarlas a serlo” (DC-2016/03/18). Comunicar esta mirada consiste tanto en las palabras:

Cuando acabó el libro, le dije que nunca nadie antes lo había leído tan bien. Ella se ruborizó, se sonrió, me sonrió. Era tan inteligente, tan distinta a su entorno natural, estaba tan en su lugar con el libro en las manos (B-2013/11/18).

...como en las acciones, los gestos. En los distintos proyectos de Entrelibros, la lectura en voz alta constituye un núcleo, en torno al cual, sin embargo, se articula un abanico de actividades paralelas. En el centro penitenciario, por ejemplo, lleva tres años desarrollándose un ciclo de conferencias mensuales tituladas ‘Librepensamiento’, que son abiertas a todos los internos, formen o no parte de los clubes de lectura. Consisten en invitar a expertos en distintas materias (principalmente científicos y artistas, etc.) a dar una charla divulgativa sobre temas muy diversos. Estas conferencias a primera vista no parecen tener mucha relación con la lectura literaria. Y, sin embargo, encajan a la perfección con uno de los ejes principales en torno a los cuales se articula la iniciativa de Entrelibros: hacer sentir a los participantes que forman parte de algo importante. Pues ¿qué les puede comunicar a personas privadas de libertad el hecho de que se las invite a ser destinatarias de conocimientos punteros? En muchas otras actividades puede observarse algo similar. Las madres lectoras del *Desayuno con letras*, del CEIP Arrayanes, han sido invitadas en repetidas ocasiones a impartir conferencias en la Facultad de Ciencias de la Educación sobre las actividades que realizan. Los alumnos del colegio Ciudad de los Niños han hecho lo mismo: por dos años consecutivos se convirtieron en maestros de los futuros maestros, enseñando a los estudiantes cómo debe ser una escuela ideal y un maestro ideal, respectivamente. ¿Qué les comunica a estos niños sobre sus capacidades, su valor y su potencial el hecho de que sus aportaciones sobre estos temas hayan sido enviadas al investigador educativo y viñetista Francesco Tonucci (Frato), quien acto seguido les solicitó que se convirtieran en sus asesores y los visitó personalmente en su colegio? ¿Qué les comunica a todas estas personas el hecho de que sean invitadas a decir unas palabras en la recogida del premio de la 36ª Feria del Libro de Granada otorgada a la asociación y entregada por el alcalde de la ciudad? Finalmente, mencionaremos una última actividad de Entrelibros que se sale del marco estricto de la lectura en voz alta: el proyecto Biblioteca Humana. Se trata de un proyecto originario de Dinamarca y puesto en marcha en diversos países, que consiste en invitar a personas para que por un momento se conviertan en ‘libro’ y narren la historia de su vida a ‘lectores’ que se acerquen a escucharlos. La asociación realizó esta actividad en el marco de la mencionada Feria del Libro en primavera de 2017, organizando cinco encuentros: con una mujer gitana, con una activista transexual, con una

persona con enfermedad mental, con una persona refugiada y con dos personas sin techo. Todas estas personas afirmaron sentirse profundamente agradecidas por el reconocimiento social que esta experiencia les supuso.

En el marco de la lectura en voz alta, específicamente, esta misma actitud de reconocimiento se manifiesta de forma más sutil, en el modo en que se distribuye el protagonismo. La relación comunicativa en ese momento se compone de tres elementos: el lector, el libro y el oyente. Para Entrelibros, es el oyente quien lleva el peso del protagonismo en esa relación. En esto se diferencia radicalmente de otras formas de lectura literaria, como por ejemplo la forma típicamente escolar. Dos voluntarias que son a su vez docentes constatan diferencias radicales entre la manera en que se propone la lectura literaria en la escuela y en Entrelibros. En la escuela, el protagonismo se deposita en el libro, la forma de proponerlo es impositiva, normalmente no va precedida de ningún prolegómeno que trate de conectar con los intereses de los lectores y tampoco suele esperarse ninguna respuesta por su parte (E-Susana, E-Liliana). Por el contrario, en Entrelibros:

El libro es y no es lo fundamental. El libro es lo fundamental porque es lo que va a permitir no hablar directamente sobre algunas cosas pero sí llegar a ellas. No es lo fundamental porque el libro solo es una herramienta, una llave, una historia que plantea una cuestión pero que en el fondo permite que el otro que está escuchando –y a veces también el que está leyendo– cuenten también su historia o sus dudas o sus pensamientos [...] llega un momento en el que tanto el libro como el lector pueden quedarse a un lado: cuando han dicho lo que tenían que decir para crear ese ambiente [...] Yo eso lo aprendí en Entrelibros: es más importante la persona (E-Susana).

Para los voluntarios de Entrelibros, lo que más importa son las reacciones que el libro transmitido por medio de la voz del lector suscita en los oyentes. Lo que importa son “sus sentimientos, sus experiencias, sus sueños” (B-2015/02/02). En esto se diferencia también de otras formas lúdicas de aproximarse a la literatura, como pueden ser los cuentacuentos:

La manera de aproximarse de un cuentacuentos es radicalmente opuesta, cumple otra función. La función es entretener, utiliza una manera más teatral, en el sentido de ficción, para entrar en contacto, ante la que la gente se entrega porque se ríe. Pero una sesión con un cuentacuentos difícilmente terminaría con alguien hablando de modo íntimo y personal [porque] no se consigue comunicar con esas minucias, con esos gestos, que el lugar es de los oyentes (E-JuanAndrea).

En una sesión de cuentacuentos, el protagonismo se sitúa en el cuento y en la persona narradora. El voluntario de Entrelibros, en cambio, debe saber desaparecer: “Tenemos por lo general una actitud de invisibilidad. Nosotros desaparecemos como protagonistas a los pocos minutos” (E-JuanAndrea).

Esta actitud de fondo de reconocimiento radical de los destinatarios como sujetos y como protagonistas tiene una manifestación clara y concreta en la interacción cotidiana en todos los encuentros personales que tienen lugar en torno a las actividades de Entrelibros. Los pequeños gestos de atención, tales como una consciente pregunta sobre cómo están y una espera a la respuesta, o tales como recordar detalles sobre la vida de los participantes, sobre sus intervenciones, etc., comunican a estas personas un sincero interés por ellas, un “se han fijado en mí, están pendientes de mí” (E-JuanAndrea):

Juan sabe perfectamente cómo nos llamamos, qué estudiamos, qué hacemos con nuestras vidas, qué estamos haciendo ahora mismo, ¡pero de todos los voluntarios! Me parece normal que sepa la vida de Andrea, de Susana, ¿pero de todos los voluntarios? ¡De un voluntario que lleva una semana en Entrelibros lo sabe todo!

Me pregunto qué cabeza debe tener porque eso me parece muy difícil. Intentando imitar a Juan, cuando estamos en la clase y llega un niño nuevo y nos volvemos a presentar, ellos se sorprenden mucho porque yo los presento e intento recordar todo lo que me han dicho. “Esta es María, que viene de Cenes, del colegio...” Eso les llama mucho la atención. Supongo que, enlazando con lo que dices, se sienten reconocidos. Piensan: “Oye, esta persona lleva aquí conmigo dos horas y sabe quién soy, qué hago... Se está interesando por mí, no ha venido aquí simplemente a pasar el rato” (E-CristinaG).

La auxiliar de enfermería del Hospital Materno Infantil también afirma observar que los destinatarios se sienten reconocidos (E-MaríaJosé). Todo esto se puede resumir con palabras de un voluntario (Edu): “no hay más secreto que el siguiente: un genuino interés por ellos” (DC-2015/09/24). Esta atención es algo que agrada a todo ser humano, pero teniendo en cuenta las características de los contextos en los que trabaja Entrelibros puede provocar efectos de unas dimensiones realmente extraordinarias.

5.2.7.1.2. Nombre

Para facilitar que las personas se sientan reconocidas, los voluntarios emplean conscientemente una técnica muy sencilla: tratar de recordar los nombres de los participantes, independientemente de si volverán a encontrarse con ellos en el futuro o no. Esta técnica obedece en gran parte a razones prácticas:

Trato de recordar los nombres de toda la gente con la que estoy. Las enfermeras no acaban de entenderlo, porque siempre me dicen: “en la 51 hay uno de tres años, en la 52 uno de trece...”. Y yo al pedir la lista de los niños al llegar al hospital les pregunto: “pero, ¿cómo se llaman?” Porque para mí es mucho más sencillo llegar y presentarme como Cristina e ir preguntando ya por alguien que hacerlo tímidamente como “Hola, estoy aquí”. Por otro lado, también porque con los niños más pequeños, cuando no quieren hablar, para mí es muy bueno saber el nombre porque finjo adivinarlo para romper el hielo (E-CristinaG).

...pero también a razones del propio método de Entrelibros. El hecho de que una voluntaria que solamente vaya a pasar dos horas con un niño se sepa su nombre sorprende positivamente a este niño, dado que no es algo habitual. Esta forma de tener a alguien en cuenta le “manda un mensaje muy importante” (E-CristinaG), pues ¿qué mejor manera de ganarse el respeto de una persona a la que no conocemos que prestando atención a un detalle tan importante y que no obstante, en la interacción habitual, suele ser pasado por alto en un primer encuentro? Aprenderse un nombre a la primera equivale a que decir: “da igual si nos volvemos a ver o no, extraño, pero durante este breve -largo- intercambio comunicativo tienes toda mi atención y mi respeto” (DC-2015/09/24). Esta técnica siempre surte efecto: “enseguida os aprendéis el nombre de los niños y ellos se sorprenden de que os los sepáis, eso les encanta, crea una conexión especial entre vosotros y ellos” (E-MaríaJosé). Y da igual si es con niños o con adultos:

Hoy, por ejemplo, en el proyecto de SAPAME he cometido un fallo. Al llegar, uno de los asistentes no se acordaba de mi nombre y me lo ha preguntado y le he dicho: “Ay, perdona, ¿me puedes recordar también el tuyo?” y me lo ha dicho. Pero más tarde ha llegado Irene y le ha dicho a este hombre: “Hola, A.” y él se ha sorprendido mucho: “¡Oh, te acuerdas de mi nombre!” (E-CristinaG).

5.2.7.1.3. Atención

En el contexto concreto de la interacción, el reconocimiento de las personas se traduce también en una actitud de atenta observación. Actuar como voluntario de Entrelibros no es leer sin más,

porque “si te dedicas solo a leer, no se produce ese intercambio” (E-Fabiola). Por esa razón, los voluntarios durante la lectura leen las páginas del libro, lógicamente, pero al mismo tiempo leen los rostros de los destinatarios, estando pendientes de cualquier reacción que la lectura pueda suscitar. Leer a alguien en voz alta es fundamentalmente “observar la reacción que el niño o la niña está teniendo con esa historia que le estás leyendo [...] lo que está disparando a nivel de imaginación, a nivel de emociones, a nivel de sentimiento” (E-Fabiola). Esta actitud requiere muchísima sensibilidad al microlenguaje del otro, a sus microgestualidades. Esto se hace particularmente evidente cuando los destinatarios son niños e incluso bebés. Muchos de los pacientes en el Hospital Materno Infantil y en el Hospital Clínico no saben leer aún y muchos no han aprendido aún ni a hablar. Hay incluso proyectos puntuales de Entrelibros en los cuales los bebés son los destinatarios privilegiados (como el festival de artes y primera infancia *Yo soy bebé*, en el cual Entrelibros participa cada año). En esos casos es importante estar especialmente atento a las manifestaciones no verbales de aprobación y de rechazo, tales como las sonrisas, las muecas o el deseo de tocar los libros (B-2012/06/05). Otro contexto en el que emerge claramente la particular multimodalidad de los lenguajes con los cuales nos comunicamos los humanos es cuando la lectura en voz alta se realiza en una comunidad de personas sordas:

Los textos llegan a los ojos de los asistentes a través del movimiento de las manos y las respuestas a esos textos se manifiestan igualmente con las manos, con la misma viveza y apasionamiento que se emplean cuando se usan sonidos articulados. Ha habido momentos en que una gran algarabía (¿debería emplear esta palabra?) de manos demostraba la vehemencia del debate y que los efectos del texto habían sido considerables. Nosotros escuchamos (¿escuchamos o vemos?) sus opiniones en silencio, asombrados, dependientes de la traducción de Beke, pero eso no nos impide participar en su conversación. Nuestros sonidos y sus gestos se relacionan con total naturalidad, se reconocen en lo fundamental. Dialogamos sin problemas (B-2013/03/22).

El voluntario está atento a las reacciones de los oyentes en toda su sutileza y conscientemente trata de recogerlas y responder a ellas. “No tienes que llegar al final del cuento para detenerte para hablar. Si ves un gesto muy concreto de rabia, de tristeza, alegría, te detienes y hablas sobre ello” (E-Fabiola). Y no solamente se trata de captar las emociones, sino también de recoger cualquier aportación verbal de los oyentes, aunque parezca alejarse de la historia contada:

L: Muchas veces son ellos los que empiezan a hablar. Lo que dicen en ocasiones tiene relación con la lectura y otras veces no. Si, por ejemplo, alguno dice ¡Pues yo tengo un perro!, empiezas el diálogo a partir del perro. Así se sueltan.

E: Y se desata la conversación.

L: Sí, que puede tener que ver con el libro o quizás no. Pues quizás les apetece hablar de otra cosa. Y eso también es liberador, porque comparten contigo sus preocupaciones, inquietudes. Esto no es como en la escuela, donde no quieren que hables de tu perro o no les importa. Al final son cuestiones neuronales: uno hace relaciones y si a él una neurona le hizo sinapsis con el perro, pues por qué no [responder a ello] (E-Liliana).

El voluntario, pues, debe saber leer la situación e intervenir de forma que sus intervenciones sirvan como estímulo a que los destinatarios reflexionen, sientan y hablen. Eso implica, por ejemplo, saber cuándo hablar y cuándo callar, saber detectar en qué momento no hace falta decir nada y en cuál es necesario un comentario, en qué momento una pregunta inmediata puede animar las intervenciones y cuándo puede frenarlas. También implica discernir cuándo contar algo suyo personal puede suscitar más intercambio y cuándo puede cortarlo. Los voluntarios

hablan también de “medir la densidad del silencio” (E-JuanAndrea), de saber distinguir entre silencios corteses, silencios de aburrimiento y silencios de extraordinaria atención para optar por una reacción adecuada. Y, paradójicamente, todo esto también implica saber cuándo leer y cuándo parar de hacerlo:

Nuestro objetivo es leer y dialogar a través de la literatura, pero si en un momento dado ellas –o ellos– necesitan hablar por encima del texto, evidentemente el texto sobra [...] tienes que tener la suficiente delicadeza o capacidad para percibir que en ese momento, si lees, te cargas la situación. Que esa persona necesita decirte algo y te lo va a decir por encima del texto que tú lleves (E-JuanAndrea).

Pero esta atención, esta sensibilidad, estas “antenillas que perciban lo que está ocurriendo” (E-JuanAndrea) van mucho más allá y consisten en atender a las necesidades de la persona en sentido más amplio. Pues puede pasar perfectamente que la persona a la que se dirige el voluntario no tenga ganas o no esté en disposición o en condiciones de que se le lea. Por ello, antes de proceder a leer los libros, lo primero que hay que hacer es mapear bien la situación y detectar si esa persona necesita hablar, si necesita escuchar, si necesita estar sola, si es un niño que está enfermo y necesita descansar, o si necesita que lo acompañen haciendo un dibujo o “que juegues con él tirada en el suelo un rato” (E-CristinaG). En suma, de lo que se trata es de observar, de escuchar qué necesita esa persona en ese momento:

Esta semana en oncología me dijeron que H., un niño precioso, no estaba porque estaba en la UCI, porque acababa de salir de quirófano. Y resulta que cuando bajo a oncología me dicen que ya ha salido de la UCI y que está en la habitación. Entonces, yo no llevaba libros para él e iba a pasar de largo porque iba a otra habitación pero me lo encontré en su puerta, gritando: “¡Yo quiero jamón, yo quiero jamón!”. Había salido de la operación y lo que quería era comer porque llevaba todo el día sin comer. Entonces, claro, entro. Y le digo: “H., ¿qué te pasa?”. Y me dice: “¡Que quiero comer! ¡Que llevo cincuenta y cinco mil minutos sin comer!” Y yo: “¿Pero tú sabes lo que son cincuenta y cinco mil minutos?” Y dice: “No, pero me da igual”. Total, que paso a explicarle los minutos. Y se me ocurrió de repente coger un papel y decirle: “Mira, una hora tiene sesenta minutos. ¿Tú sabes cuántos son?” Me puse con eso y se tranquilizó. Me escuchó con lo del papel y descubrió que cincuenta y cinco mil minutos era una barbaridad, que él no había estado tanto rato sin comer. Digo esto porque me parece un ejemplo muy significativo de que allí no había que leer, sino que había que tranquilizarlo porque él quería comer jamón pero no podía porque estaba bajo los efectos de la anestesia. Al final terminó comiendo jamón –todo sea dicho– y yo leyéndole, pero en los primeros momentos no. Esa es la clave. Este ejemplo es muy amable y hay otros más duros, como cuando entré a la habitación de A., que estaba durmiendo, y le dije a su madre que volvería en otro momento, pero ella me pidió que me sentara allí con ella. Y estuve dos horas escuchando cómo ella vivió el proceso de que a su hijo de seis años le descubriesen un tumor (E-JuanAndrea).

Todas estas habilidades, muy sutiles, se afinan con la experiencia, pero “no se trata de una experiencia de acumulación de años: es una experiencia de sensibilidad para saber exactamente qué conviene. Y se trata de una experiencia que yo creo que la mayoría tiene” (E-JuanAndrea). No obstante, hay contextos cuyas prácticas acostumbradas tienden a dejar de lado esta actitud y adoptar otras. Por ejemplo, el contexto educativo. Pues bien, los docentes del colegio Ciudad de los Niños afirman que a raíz de haber participado en las sesiones de Entrelibros han tomado una mayor conciencia de lo ‘ortopédico’ que resulta tener que programar todo un curso por adelantado, primando los contenidos prescritos por encima de las necesidades particulares de los niños. Afirman haber comprobado hasta qué punto se pueden llevar a cabo las clases aprovechando la energía cambiante del grupo en cada momento y situación, destacando esto

como uno de los principales beneficios y aprendizajes que han realizado ellos mismos en el curso de las actividades (E-DavidRosario).

5.2.7.1.4. Escucha

Cuando los voluntarios hablan de esa actitud atenta y observadora a menudo la expresan en términos de escucha. En este sentido, la escucha aparece como metáfora para referirse a esa actitud global de prestar atención a las necesidades individuales tanto estructurales como momentáneas. No obstante, al mismo tiempo emerge como categoría en un sentido literal. La escucha atenta y activa a los discursos de los participantes constituye uno de los objetivos de la asociación y una de sus principales aportaciones a los sujetos con los que trabaja: “Los niños [y los mayores] hoy en día no se sienten escuchados. Creo que necesitan que se les escuche más. Y eso lo hacemos los voluntarios de Entrelibros” (E-Estefanía). Pero también forma parte importante del bagaje de habilidades blandas que debe saber poner en práctica un voluntario de Entrelibros:

E: ¿Cuál crees que debe ser el papel del voluntario?

S: El principal escuchar. Ese es el principal. Porque yo creo que la tendencia es intervenir, intervenir explicando demasiado el libro o de lo que cree que el libro quiere hablar (E-Susana).

Tal y como indican los testimonios de los destinatarios, esta actitud se logra transmitir con claro éxito: “allí, cada uno de nosotros somos libres de expresar nuestras preocupaciones, de ser escuchados, de ser entendidos” (T-IM). Los destinatarios captan a la perfección que el objetivo de la asociación es crear un espacio para que ellos compartan, para que ellos hablen, y los destinatarios acogen magníficamente esta invitación. Tanto es así que el efecto más acusado de la escucha practicada por los voluntarios es, precisamente, una explosión comunicativa por parte de los destinatarios, que surge con una naturalidad extraordinaria y se caracteriza por contenidos muy personales:

E: La conversación nos parece que se entabla con una facilidad poco común. Si se compara con otras actividades vemos que nosotros conseguimos hablar con niños, que no nos conocen de nada y sin embargo se abren [...] nos llama la atención y nos fijamos en cómo sucede eso, y por qué es tan importante para ellos hablar, y por qué no tienen facilidad para hacerlo en otro sitio.

M: Porque ven en vosotros la capacidad de escucha, que no es poco, es muchísimo. Lo que yo veo con esos niños es que saben que no pasa nada porque se os interrumpa [...] los niños en sus casas y en la escuela creen que no se les va a escuchar, que su opinión no importa, en cambio aquí nadie dice “qué tontería estás diciendo”, pues no nos parece que nadie diga ninguna tontería [...] Yo veo que un niño cuando se abre es como una cascada porque tiene muchas cosas que decir y se le ha escuchado muy poco o no tiene la suerte de estar en una familia que le escuche. Hay casos en el que los niños han vomitado cosas que a los adultos nos sorprenden totalmente. Han vomitado cosas que igual no tenían nada que ver con el momento. Como por ejemplo ocurrió un día en la presentación de quiénes somos. Fue algo así como: “Hola, soy Fulanito y vivo con mi abuela porque mi padre pegaba a mi madre”. Esto pasa porque hay un sitio en el que alguien se preocupa por escucharlos. Seguramente su madre viva muy angustiada, la abuela esté pensando en otras cosas y nadie escucha al niño (E-MaríaJosé).

La auxiliar de enfermería del Hospital Materno Infantil constata que “cuando uno se atreve a hablar y los demás ven vuestra respuesta, todos se animan, se contagia esa actitud positiva y de confianza” (E-MaríaJosé). Pero los efectos de la escucha no se quedan ahí. Lo que nos parece aún más significativo es que la actitud de escucha por parte de los voluntarios no solamente hace

hablar a los destinatarios, sino que los hace, a ellos también, escuchar. Parece que el bienestar que provoca a las personas el hecho de que sientan atendidas y bien recibidas sus intervenciones hace que ellas mismas pongan en práctica esta actitud (aunque, indudablemente, los contenidos de las conversaciones y su relevancia para la experiencia personal y cotidiana de los destinatarios también colaboran en este aspecto). Contamos con numerosos testimonios de voluntarios que registran este hecho, pues les llama mucho la atención: “Con Saray no hay límites. Siempre quiere un cuento más y otro y otro. Es insaciable su deseo de escuchar” (B-2012/06/10). Recordamos particularmente el ambiente de una sesión en 2ª de la ESO en la Ciudad de los Niños, por haberlo presenciado directamente:

Están serios desde el primer momento y durante la lectura el silencio podría cortarse con un cuchillo. Leo despacio, con voz grave y seria [...] durante la lectura los voy mirando a los ojos y me devuelven la mirada, me la clavan, con caras que van desde piedra hasta el llanto a punto de estallar. El grado de empatía y de escucha atenta y seria es impresionante (DC-2016/05/05).

Pero no se trata solamente de que los voluntarios perciban y registren un ambiente momentáneo de escucha en una coyuntura específica o en relación con un libro o tema en particular. Contamos también con testimonios que afirman que, por un lado, esta actitud y práctica han sido resultado directo de la actuación global de Entrelibros:

F: Me acuerdo de que el otro día Lucía decía que su madre no la entendía, y después de todo lo que habló aquella tarde comprendió a su madre y ya no estaba enfadada con ella. Era como que la madre pensaba una cosa y ella otra, pero que cada uno puede pensar lo que quiera mientras nos respetemos, y que ninguno tiene la verdad absoluta. Ella tenía su verdad y hablando con ella la ayudamos a ver la de su madre. Hablamos de que cada uno tiende a defender que lleva razón y que eso genera muchos conflictos y entonces muchas veces tenemos que pararnos y ponernos en el lugar de la otra persona y ver que, aunque tú lleves razón, la otra persona también tiene razón.

E: Esa podría ser una de las cosas que Lucía aprendió con vosotras, ¿no? A escuchar al otro.

F: Sí (E-Estefanía).

Y, por otro lado, contamos con testimonios que declaran que esta actitud ha sido tan interiorizada por los destinatarios que ha continuado emergiendo en repetidas ocasiones y de alguna forma se ha constituido en un aprendizaje que ha venido para quedarse. Un ejemplo lo encontramos en la entrevista que realizamos con los docentes de los distintos grupos en la Ciudad de los Niños (esta entrevista poseía un marcado carácter evaluativo y un alto grado de reflexión, al realizarse tras acabar el primer curso en el que estuvimos presentes en el colegio:

¿Qué ocurre? Pues que cuando ven que hay cinco o seis adultos, que una persona lee y todos se callan y que están escuchando, pues ellos ven y copian. Ellos copian las conductas. Como cuando ellos veían que él, cuando le tocaba leer, leía muy bien, y que cuando no leía él estaba ahí en silencio (E-DavidRosario).

5.2.7.1.5. Respeto

Muy relacionada con todo lo anterior está la actitud de respeto. Con respeto nos referimos por un lado a la seriedad, entendida no como una actitud de gravedad, como una ausencia de la risa y el humor, sino a una actitud de tomarse muy en serio a los destinatarios. Esto implica tomar conciencia de y comunicarles activamente que lo que se hace con ellos y, sobre todo, lo que ellos

exteriorizan, es importante. Saber recoger y darle valor a lo que ellos mismos aportan es algo imprescindible para generar una actitud receptiva por parte de los destinatarios. Esto vuelve a ser particularmente significativo cuando los destinatarios son niños. Con demasiada facilidad y frecuencia, los adultos tienden a minusvalorar las aportaciones de los niños: “lo típico de que un niño es un niño, y qué importa su palabra si no sabe nada de la vida” (E-Liliana). Una voluntaria cuenta hasta qué punto llegan a sorprenderse los niños de que los adultos los traten de igual a igual:

Muchas veces llego a las habitaciones del Clínico, que son muy pequeñas, y cuando llevo mucho tiempo leyendo a veces me siento en el suelo. Y es en ese momento cuando me preguntan: “¿Cuántos años tienes?” Como si dijeran: “No es propio de un adulto sentarse en el suelo; ni tampoco lo es tener esta conversación que estás teniendo conmigo” (E-CristinaG).

Los niños, sin embargo, son perfectamente capaces de percibir y de distinguir cuándo se los toma en serio y cuándo este respeto les es negado: “Ellos os ven a vosotros dos y a Alejandro, que estáis allí con ellos y los tratáis como iguales. Eso, primero, no lo ven en sus padres, pero tampoco en otros muchos casos” (E-JuanAndrea). Por supuesto, lo mismo es aplicable en mayor o menor medida a los adolescentes y a los adultos, a todas las personas en general. Valga como ejemplo la valoración que hace una alumna de un instituto en Motril del club de lectura semanal organizado en horario extraescolar por una voluntaria de Entrelibros:

¿Alguna vez has experimentado esa sensación inigualable de poder ser libre sin miedo a represalias? ¿Has tenido la increíble oportunidad de abrirte a los demás, aprender y emocionarte en 30 pequeños minutos y todo sólo por leer unas palabras escritas en un papel? Yo sí (T-IM).

Hacer sentir a las personas que lo que sienten, lo que dicen y de lo que dudan es importante es imprescindible metodológicamente, ya que, en esta y en cualquier otra actividad o relación, los destinatarios se entregan si y solamente si hay buena recepción por parte de los interlocutores: “cuando un niño ve que su palabra y su estar es importante, se reafirma y eso abre la puerta de que pueda abrirse” (E-Liliana). En el caso de los niños y jóvenes, sin embargo, posee dimensiones mucho más grandes, dado que equivale a reconocer el valor de la infancia y la adolescencia no solamente en forma de grandilocuentes y abstractos discursos educativos (bajo los cuales a menudo se perpetúan prácticas excesivamente impositivas), sino en la relación concreta de tú a tú.

La seriedad, la actitud de darle importancia a lo que dicen los participantes, resulta ser además particularmente eficaz cuando el contenido o el tono de sus aportaciones son de alguna manera inadecuadas o cuando resultan burlescos o hirientes para los demás participantes. Un voluntario (Edu) hace la siguiente observación al respecto:

Es encomiable el cariño con el que Juan sorteaba las respuestas impertinentes de algunos de los chicos. Nunca he presenciado una bofetada que infundiese tanto respeto como el gesto de demostrar cariñosamente a tu interlocutor que su aportación resulta impertinente – tomándolo en serio. He visto adolescentes transitar así desde la más sincera intención de tomarte el pelo al más serio respeto en apenas unos instantes (DC-2015/09/24).

Antes mencionábamos que las risas son más que bienvenidas en el transcurso de las sesiones (de hecho, cuando los destinatarios hacen alguna broma, “no sólo hay que reírse sino que hay que celebrarlo”, E-JuanAndrea). Pero eso, por supuesto, no incluye a la burla, que es una cuestión distinta y sí merece ser censurada. Otro ejemplo de actuación impertinente son las

manifestaciones de desprecio o incluso insultos dirigidos a otros participantes. En el grupo de 2ª de ESO de la Ciudad de los Niños presenciamos en una ocasión un intercambio de insultos, ocasionado por un tema bastante serio y justificado, pero no por ello más agradable o deseable. La forma en que los voluntarios abordaron la situación no consistió en ignorar esas verbalizaciones, en desviar la atención de ellos y en cambiar de tema, sino todo lo contrario: los recogieron y aprovecharon la ocasión para reflexionar sobre la importancia que tienen las palabras con las que nos dirigimos unos a otros y también el tono en que lo hacemos. Los participantes compartieron cómo se sienten cuando son insultados o cuando son llamados por apelativos despreciativos. Se generó un debate animado que se convirtió en una búsqueda de palabras y apelativos que a cada uno de ellos suscitaban cariño e incluso en una exploración de la forma en que el tono de un saludo puede afectar al estado del ánimo (DC-2016/04/14). Los efectos de aquella conversación se manifestaron en las siguientes sesiones, en las cuales cada uno de los participantes daba la bienvenida a los voluntarios con un saludo muy expresivo y conscientemente cariñoso.

5.2.7.1.6. Estrategias ‘naturales’, aprendizajes espontáneos

Tal y como estamos viendo, para guiar la conversación “no hay estrategia diseñada y estudiada, [no hay] nada predefinido” (E-Víctor). El método que emplean los voluntarios en términos generales consiste en “tirar de corazón y lo que salga” (E-Víctor), en otras palabras, en una capacidad interactiva y comunicativa activa y atenta, pero respetuosa. Empieza como una técnica consciente, pero se naturaliza hasta convertirse en una forma totalmente interiorizada de relacionarse con los demás:

E: ¿Entonces hay un método?

F: Claro. Sí, sí, sí. Todo lo que hemos estado hablando. El presentarte, el observar, el dejar hablar cuando quieren hablar, el no forzar... Todo eso forma parte de un método, pero claro la diferencia es que eso salga de forma natural y no de forma mecánica.

E: ¿Cuando aplicas este método lo aplicamos de forma consciente?

F: Cuando lo haces de forma natural ya no eres consciente de que estás utilizando recursos del método. Pero al principio sí (E-Fabiola).

Estas actitudes y las habilidades comunicativas puestas en marcha por los voluntarios también se contagian a los destinatarios: “lo que observo es que la delicadeza es máxima entre los miembros [del grupo]. Y el respeto. Y el cuidado” (B-2017/02/16). Como resultado de ello, entre los participantes se establece un determinado ambiente y determinadas pautas de interacción, marcadas por la escucha atenta, el respeto a los turnos de palabra y el respeto al contenido de las intervenciones, que se manifiesta en la abundancia de las devoluciones: “se generó una escucha dialogada, un toma y daca lleno de preguntas y respuestas, de puntos de vista que no buscaban la verdad, pero que se aportaban con verdad” (B-2016/10/04) y en un lenguaje delicado, tanto verbal como corporal: “las miradas eran afables, directas, sostenidas en los ojos” (Ibíd.), que comunica la acogida de las intervenciones y la acogida de los participantes mismos:

Para nosotras –y eso lo repiten mucho– este es un espacio de respeto, de tranquilidad, de paz. Y ahí esos términos no están devaluados –entendedme– sino que son muy valiosos. El tiempo que están allí, el escuchar a los demás, el respetar los turnos de palabra, el que nadie diga algo porque sabe que va a molestar al otro... en ese ámbito es fundamental (E-JuanAndrea)

La puesta en práctica de estas actitudes y el ejercicio de estas habilidades por parte de los destinatarios ocurre de forma natural y espontánea: “No hace falta que se expongan los pasos que vamos a seguir para que haya un entendimiento común de lo que está sucediendo y de ese respeto al turno. Se va dando de forma natural” (E-Liliana, p.10-11). Hasta tal punto interiorizan los destinatarios estas pautas de interacción que ellos mismos las exigen cuando notan su ausencia:

Ellas dicen que aquello es un espacio de escucha y también han hecho referencia a que fuera no hay eso. Un día hubo un conflicto dentro del grupo, hubo un enfrentamiento...en ese momento una mujer joven se levantó y dijo: yo me voy ahora mismo de aquí porque si esto se va a convertir en lo mismo que hay fuera. Entonces efectivamente fuera no hay respeto, escucha...lo que hay es conflicto. Sin embargo el espacio que nosotros creamos lo cuidan y se cuidan, se escuchan y se respetan (E-AnaD).

5.2.7.1.7. Confianza

Dedicar tiempo personal a estas actividades y a estas personas, y otorgarle importancia a lo que se va a hacer en cada sesión y a lo que van a verbalizar los participantes equivale a una actitud comprometida. Los voluntarios son conscientes de que el compromiso es fundamental para esta labor, de hecho es lo único que se les pide cuando se incorporan en la asociación. El compromiso demostrado por parte de los voluntarios no pasa desapercibido a los destinatarios y es un ingrediente clave para “cocinar” la relación comunicativa, puesto que es imprescindible para generar la confianza - y “ganarse la confianza de estos chicos es cosa de paciencia y tozuda perseverancia” (DC-2015/10/15). El compromiso implica continuidad, implica perseverancia. Implica estar allí semana tras semana y no faltar, y si se falta, avisar, informar, comunicar que se lamenta la ausencia (E-Estefanía). La responsable de proyectos culturales en el centro penitenciario afirma que una de las cuestiones que más destacan de todos los testimonios que le llegan por parte de los internos que participan en los clubes de lectura es “el agradecimiento a estas mujeres que vienen todas las semanas que no fallan nunca” (E-Mercedes). En palabras del voluntario Edu: “¿Qué hemos hecho bien? Sin suficiencia: somos gente legal” (DC-2015/09/24).

Además, ganarse la confianza de los destinatarios puede llegar a ser una conquista con implicaciones mucho más profundas cuando se trata de contextos y casos en los que la capacidad de los sujetos de confiar en el otro está truncada por sus circunstancias y experiencias interpersonales previas, como puede ser el caso de mujeres víctimas de la violencia de género o de personas con enfermedades mentales. Una voluntaria habla explícitamente del “renacimiento de una confianza de la que muchos de los allí presentes dudaban. Confiaron los unos en los otros [...] y su dolor, por obra y gracia de la palabra, durante aquel rato de misterioso equilibrio, fue más pequeño. Fue más soportable. Y la vida fue un poco mejor (B-2016/10/04).

5.2.7.1.8. Participación, autoestima, seguridad

Como decíamos, crear un ambiente de confianza es un requisito fundamental para que pueda establecerse una relación comunicativa, la cual implica lógicamente que no sean solamente los voluntarios quienes hablen, sino también los destinatarios. Por supuesto que esto no ocurre de forma automática y, de hecho, los voluntarios afirman claramente que no todas las personas terminan hablando, no todas las personas terminan abriendo su interior a los demás participantes, “no todas las sesiones son grandes” (E-Irene) en este sentido. Sin embargo, las veces que eso ocurre son incontables. Tal y como hemos visto en apartados anteriores, eso tiene numerosas implicaciones a nivel personal. Pero merece la pena detenernos también en el aspecto social de

estos efectos, pues dar un paso adelante para tomar parte de una conversación con extraños o a leer en voz alta delante de ellos tiene una importante dimensión de participación pública.

“Y las voces... a veces temblaban, pero se atrevían a existir” (B-2016/10/04). Atreverse a existir en forma de la propia voz articulada delante de extraños y en relación a un producto cultural podría parecer a simple vista un acto de poca trascendencia. Sin embargo, si tomamos en consideración el contexto del cual parten los sujetos con los que trabaja Entrelibros, podemos hacernos una idea de lo gigantesco que ese gesto puede llegar a ser. Hemos conocido a varias personas que tenían enormes dificultades para hablar delante de los demás de las propias experiencias y opiniones y que en el transcurso de nuestras sesiones dieron pasos progresivos hacia el desarrollo de esa capacidad. E. del CEIP Arrayanes es el ejemplo más evidente: una mujer callada, insegura, siempre en la sombra protectora de su hermana, llegó no solamente a hablar como las demás de las conversaciones íntimas durante la lectura con sus hijos, sino también a participar en un baile ante el público e incluso en una de las charlas que impartieron las mujeres de este grupo en la Facultad de Ciencias de Educación. Como otro ejemplo, sirva el testimonio de una voluntaria que acudía a la sala de urgencias del Hospital Materno Infantil y que relata un encuentro que se le quedó especialmente grabado:

Me detendré en R. (7), una niña que venía con sus padres, con un aspecto de mendicidad evidente. Se mostró tímida y reticente al principio, pero, alejada en su asiento, participaba en la conversación. Le acerqué el libro. Se lo dejé en las manos, y entonces decidió tomar ella la iniciativa y ayudarme a leer. Me leyó aquel libro, que jugaba con palabras ilustradas (colores, partes del cuerpo, frutas), a pesar de que sus familiares no querían permitirle acercarse. Mientras ella pronunciaba “nariz” conmigo, zafándose de la oposición de los mayores, miraba las páginas maravillada. Y se tocaba la nariz. Sus padres se burlaban. No sé si de ella, del libro, de mí... El caso es que Rita les hacía un gesto desdeñoso, y seguía leyendo, jugando, sonriendo (B-2013/11/18).

Teniendo en cuenta la corta edad de la niña y las actitudes de burla y desprecio por parte de sus personas más cercanas, su comportamiento constituye un auténtico acto de rebeldía. Y es un acto que requiere una buena dosis de valor, de autoestima: “he reído, he llorado, he viajado a otros lugares, he sufrido como si yo fuera el personaje del libro, y he conseguido hasta que suba un poco mi autoestima” (B-2012/08/16); y de seguridad de sí mismo. En algunos casos, esta autoestima y seguridad ya forman parte del bagaje personal de los sujetos, pero en otros casos es precisamente en el marco de la actividad de Entrelibros cuando los participantes aprenden a ponerla en práctica:

Creo que se sienten seguros, como si les entrase una fuerza distinta y lo expresan con mucha claridad. Incluso les debe sorprender el escucharse a sí mismo el momento de hablar en el que sientes el silencio y eres el foco. Les fortalece, les da seguridad el tener esa oportunidad a pronunciarse, y les ayuda a saber pronunciarse en otros contextos (E-Liliana).

En prácticamente todos los proyectos y contextos los voluntarios y los destinatarios mismos constatan estos procesos, especialmente allí donde los proyectos son más continuados: las pacientes adolescentes crónicas del Hospital Materno Infantil (E-MariCarmen), las mujeres víctimas de la violencia de género (E-AnaD) o también los alumnos de la Ciudad de los Niños. Estos alumnos, que habían mostrado un auténtico pánico a hablar en público y, particularmente, a hacerlo a través del micrófono o la grabadora (y a tocar siquiera estos aparatos), se hicieron con el escenario durante su primera visita a la Facultad de Ciencias de la Educación. Iniciaron su charla con una timidez y vergüenza que parecía insuperable y, sin embargo, hacia su final pudimos ver cómo algunos de ellos literalmente arrancaban el micrófono de la mano de su

compañero para ofrecer su aportación. Una de de las niñas, L., pidió palabra para decirles a los futuros maestros que una de sus obligaciones era ayudar a sus alumnos a superar sus miedos y, muy significativamente, cuando acabó la charla se acercó a una voluntaria para decirle: “Gracias, maestra, por ayudarme a superar mi miedo con el micrófono” (DC-2016/04/21). Un año más tarde, en el acto público de entrega del premio de la Feria del Libro de Granada a la asociación, esta niña, con 9 años de edad, leyó un discurso de agradecimiento en representación de los alumnos de la Ciudad de los Niños, y lo hizo delante del alcalde, los medios de comunicación y un centenar de asistentes.

En este caso, observamos que la actuación de Entrelibros contribuye a transformar no solamente la capacidad interactiva de los sujetos, sino también al grado y el carácter de su participación en el espacio público. Otro ejemplo de esta dimensión lo encontramos en el CEIP Arrayanes, donde las mujeres empezaron como “destinatarias”, “usuarias” de la intervención de Entrelibros, pero terminaron asumiendo de tal manera el discurso y el hacer de la asociación, que se convirtieron ellas mismas en sus portavoces y en sus instrumentos de difusión, impartiendo las mencionadas charlas en la Facultad de Ciencias de Educación y dinamizando la red de las madres del colegio que participan en nuestro proyecto. Además, se terminaron organizando como una especie de asociación cultural que ha dado pasos importantes hacia “otra” forma de habitar la ciudad. Esta dimensión tomó forma fundamentalmente por medio de las visitas a los distintos lugares emblemáticos de Granada que organizamos en el marco del proyecto. Pasear por las zonas históricas de la ciudad, conocer su pasado y presente, incluso tomar un café en una plaza céntrica en compañía de otras mujeres, son actividades muy familiares y casi cotidianas para determinados grupos de población, pero no para todos. Desde luego no solían serlo para estas mujeres, que no acostumbraban salir del entorno más inmediato de sus casas y el colegio, para las que incluso visitar la biblioteca de su propio barrio se hacía un mundo por percibirla lejana, para las que visitar el centro no era más que una tarea asociada con ocasionales trámites burocráticos. Finalmente, el proyecto en el centro penitenciario resulta significativo desde el punto de vista de la participación en lo público. Evidentemente, en este caso no se trata de formas de ocupar el espacio. Nos referimos a la magnífica acogida que tienen por parte de los internos las conferencias del ciclo ‘Librepensamiento’, pues no hay que desatender lo que puede significar que personas con muy bajos índices de alfabetización, que es una de las características de la población que habita este espacio, participen de esta forma en la democratización del conocimiento.

Aparte de la seguridad de uno mismo, ser capaz de actuar ante la mirada de otros y de hablar ante los oídos de otros requiere de una mínima conciencia de que lo que se tenga que hacer o decir es de interés general, de interés público. Esta dimensión de conciencia, seguridad y estima de sí mismo la comprobamos particularmente con los miembros de SAPAME. En este proyecto tuvimos la oportunidad de conocer a personas abatidas por su condición de enfermos mentales y por la etiqueta que llevan puesta ante los ojos de la sociedad. Sin embargo, estas personas encontraron una nueva fuerza y motivación para salir del reducido espacio de sus hogares e incorporarse en un nuevo espacio social que se articulaba en torno al círculo de lectura, porque de repente se dieron cuenta de que tenían cosas que decir que podían interesar a otras personas. La conciencia de que la aportación de uno es potencialmente digna de reconocimiento es un primer requisito para la participación. Y esa conciencia es algo que brinda también Entrelibros. Volvemos a mencionar a L. de la Ciudad de los Niños, que pidió la palabra en la charla en la Facultad de

Ciencias de la Educación para decir lo siguiente: “aunque nosotros seamos pequeños y vosotros grandes, nosotros también tenemos mucho que enseñaros a vosotros” (DC-2016/04/21).

5.2.7.2. Intersubjetividad, la riqueza de los otros

La dimensión social de la actividad de Entrelibros es una característica fundamental tanto de su método y como de sus efectos. Pero esta dimensión no acaba en lo estrictamente interactivo. La presencia de otras personas con las que compartir, intercambiar y construir tiene otras implicaciones de profunda relevancia. Para empezar, equivale a un entorno compuesto de elementos muy variados, en cuanto a formas de ser, de pensar, de actuar, incluso de interpretar los hechos y de evaluar a las personas; entorno en el cual cada sujeto puede mirar y mirarse, y contrastar sus opiniones, perspectivas, visiones de los otros y de sí.

Cuando compartes experiencia con un grupo esto te sirve, quiero decir que el grupo de iguales es el espacio privilegiado para el aprendizaje. El grupo te proporciona poder confrontar y no en el sentido violento sino ver cómo el mundo es variado y donde también puedes ver que hay personas como tú. Aprendes como hay personas que le gusta unos poemas por algo y a otras que no les gusta por otra cosa. Toda esa variedad facilita el aprendizaje. Individualmente sería de forma distinta (E-AnaD).

Evidentemente, los contextos en los que se actúa poseen ya de por sí esta variedad, cualquier forma en que un sujeto entra en comunicación con otro la contiene. Por ejemplo, en el Hospital Materno Infantil observamos cómo las adolescentes ingresadas por problemas psiquiátricos se apoyan unas a otras, cómo el hecho de que una de ellas se recupere lo suficiente como para salir los fines de semana actúa como aliciente y motivación para otras (E-CristinaB, E-MariCarmen). De hecho, la lectura solitaria de un libro de por sí ya funciona de esa manera. El caso es que las actividades de Entrelibros constituyen una fuente muy particular de esta diversidad, dado que crean consciente y deliberadamente un espacio para que aflore y para que, al ser compartida de forma dialógica e inmediata con personas de carne y hueso, se multiplique e intensifique. Los destinatarios también captan que se trata de un espacio muy particular en este sentido:

Para mí, ir los lunes al club de lectura ha significado la oportunidad de conocer a personas que a lo mejor no hubiera podido conocer sin este club y conocer más a fondo a aquellos que ya eran mis amigos. Porque en este [espacio] abrimos nuestra mente para dar cabida a otros puntos de vista que nos enriquecen y a la vez brindar nuestra experiencia a los demás para contribuir al mismo propósito a partir de los temas que suscitan los textos leídos (T-IM).

En muchos de los contextos analizados, poder confrontarse con otros puntos de vista puede resultar de vital importancia, ya que permite romper con el enfrascamiento al que a menudo lleva a las personas el hecho de que estén atravesando una situación de crisis. Veamos, por ejemplo, el testimonio de una interna del centro penitenciario:

Quién me iba a decir a mí que un libro me iba a aportar tanto en estos momentos de mi vida, ahora que se me paró. Poder compartir con los demás las emociones y emocionarte cuando alguna compañera cuenta su experiencia, estos momentos son mágicos (B-2012/09/07).

Muchas veces, tomar conciencia de que otras personas tienen experiencias similares a la propia equivale a descubrir que no se está solo en esa experiencia (E-MaríaJosé) y eso, junto con observar cómo los otros se enfrentan a lo mismo, puede suponer un giro decisivo en el proceso de elaboración de su experiencia y en su capacidad de resiliencia: “hay sensatez de quien ha tenido

miedo, pero que cada vez tiene menos, porque sabe que no está solo” (B-2017/02/16). Pero también confrontarse con otras experiencias y emociones diferentes, en otras palabras, que alguien consiga hacer a la persona “pensar en otra cosa”, puede ayudarla a salir de sí y empezar a apreciar nuevos caminos posibles. Efectos de este tipo se pueden apreciar especialmente en el grupo de las mujeres víctimas de la violencia de género y entre los internos del centro penitenciario. Contamos con el testimonio de una destinataria que sintetiza a la perfección esta idea. Se trata de una mujer que estuvo ingresada en el hospital y que narra la experiencia que le puede suponer un encuentro hecho de libros y de voces a “los que nos encontramos en los límites del miedo y del dolor” (B-2015/02/02). Así es cómo describe su estado anímico tras la visita de una voluntaria de Entrelibros:

Quando se fue, dejó la estancia llena de paz y buenas vibraciones y aquella noche los sueños fueron de luz. Sobre la aburrida pared de la habitación, gastada de tanto mirarla, se proyectaba un castillo de fuegos artificiales sobre el cielo blanco. Había luces azul turquesa como el mar, moradas como las violetas, amarillas como el sol, naranjas como las frutas, verdes como la yedra y no había marrones, ni grises, ni beis. Dos de aquellas luces resaltaban sobre las demás, no por su color sino porque se movían inquietas de un lado a otro, como si quisieran escapar de la pared. Por la mañana, cuando llegó la luz del día se disiparon como por arte de magia, se fueron todas, menos dos, las dos luces inquietas que con su color de rosa se posaron en las mejillas. Y la enfermedad inició su retirada (B-2015/02/02).

Vivir la experiencia ofrecida por Entrelibros puede ayudar a los destinatarios a descubrir que el entorno social en el que se ubican posee una riqueza que no sospechaban. Cualquier presencia que se comunique puede suponer una fuente de la que beber agua fresca – y, en el fondo, eso es lo que hace Entrelibros, dinamizar la comunicación. En algunos casos, además, observamos que los destinatarios identifican esa riqueza especialmente con los propios voluntarios. Esto ocurre en particular en el caso de los internos del centro penitenciario, quienes suelen referirse a la presencia de los voluntarios de Entrelibros como a “una bocanada de aire fresco” (E-Mercedes), que les “quita mucha cárcel” (B-2015/12/29) y les “trae la calle” (E-AnaD). Dadas sus circunstancias, es totalmente de esperar esta percepción en este contexto, pero lo que es llamativo es que no es el único en el que ocurre. Esto se debe una vez más a los objetivos –acompañamiento–, al método –conversación por medio de la literatura– y al papel de los voluntarios en todo ello. En apartados anteriores analizábamos a los voluntarios en tanto que oídos, por su capacidad y actitud de escucha atenta. Pero los voluntarios no solamente actúan como oídos, sino también como voces:

No sólo hay un oído que escuche las emociones, los recuerdos o las historias que expresan, sino que hay una voz que guía o que propone, o que sugiere, que reconforta, que reconoce lo que has sido –lo que quizás no ves por tu situación de dolor– pero que lo ve. Y te lo dice. Y lo reconoce (E-JuanAndrea).

Así, una de las cosas que destacan los destinatarios en relación a los voluntarios es que “siempre han sabido escucharnos y ayudarnos a entender cosas que no habíamos visto antes” (T-CA). Por ejemplo, en una ocasión en la Ciudad de los Niños, surgió una conversación sobre la vida en la cárcel. Unos alumnos de 2ª de ESO empezaron a hablar de las supuestas bondades de la cárcel, reproduciendo algunos tópicos poco fundamentados que circulan en determinados grupos sociales: básicamente, como un espacio donde no se está tan mal, dado que asegura un techo y comida gratis sin necesidad de trabajar ni de estudiar. Los voluntarios aprovecharon ágilmente su conocimiento de primera mano del entorno carcelario para ofrecerles una narrativa contrapuesta (DC-2016/03/10). La dinamización de la comunicación entre personas que comparten un espacio,

la presencia de los voluntarios como “otros” en esos espacios y por supuesto también la presencia de historias de ficción en los libros, todo ello constituye una fuente de narrativas con las que contrastar las que se tienen asumidas. Y eso puede desembocar en cambios en actitudes y opiniones y en la construcción de nuevos puntos de vista a partir de la intersubjetividad. Por supuesto, los destinatarios no son los únicos protagonistas de estos aprendizajes: a los voluntarios les ocurre lo mismo (E-Estefanía).

5.2.7.2.1. Imitación

Los voluntarios, pues, a pesar de que una de sus principales virtudes es saber desaparecer y ceder el protagonismo a los demás participantes, no dejan de ser una figura de referencia. Esto ocurre especialmente cuando los destinatarios son niños, aunque también adolescentes y en ocasiones adultos, y se manifiesta en forma de imitaciones. Son incontables los casos en los que los voluntarios y los testigos observan maravillados cómo los pequeños destinatarios adoptan las conductas que han visto hacer a los voluntarios y que evidentemente les han gustado. Una voluntaria relata la siguiente experiencia:

Y así me las encontré, la mayor, de once años, leyendo el texto palabra por palabra, a sabiendas que los cuatro meses de su hermana no eran impedimento para hacerlo así, y mostrándole las ilustraciones tal como siempre he hecho yo con ella y como ha visto a hacer a los lectores de Entrelibros cuando nos ha acompañado al hospital. Y la pequeña riendo alborozada, alargando los brazos para cazar marcianos y pegarles un buen chupetón si alguno se descuidaba (B-2012/11/27).

Se podría pensar que se trata de un caso específico por la exposición que han tenido estas niñas a la lectura en voz alta desde que nacieron. Sin embargo, el hecho de que los propios destinatarios deseen leer en voz alta es uno de los efectos más notorios en la inmensa mayoría de los proyectos y, para que ello ocurra, es suficiente con que el destinatario haya asistido a una única sesión. Es lo que ocurrió en una ocasión, por ejemplo, en la sala de espera de urgencias del Hospital Materno Infantil. Allí, una voluntaria leyó a quienes estaban presentes *La pequeña oruga glotona*, un libro para primeros lectores. Conforme avanzaba la tarde, algunos niños se iban marchando y a su vez iban llegando otros nuevos, de modo que en un momento dado coincidieron unos que habían presenciado las lecturas y otros que no. En ese momento, una niña se apoderó del primer libro leído y “en su condición de veterana de la tarde, iba explicando a los demás el trayecto de la pequeña oruga glotona a través de los agujeritos de las páginas” (B-2013/11/10), imitando la forma de tocar el libro, la entonación, los gestos. Los docentes de la Ciudad de los Niños afirman haber presenciado en muchas ocasiones imitaciones del mismo tipo incluso fuera de las sesiones de Entrelibros y, como hemos mencionado, no solamente por parte de niños pequeños:

En secundaria ha generado momentos divertidísimos porque, en alguna ocasión, cuando os marchabais, alguno cogía un libro y hacía imitaciones. Te lo juro. Imitación de lectura solemne, en plan: “Y las hojas del árbol...” En ese sentido, ha sido magnífico, porque aparte del punto divertido, que siempre es bueno y relaja, da pie a continuar con la siguiente hora con otro ambiente. Lo hicieron una vez cuando os marchasteis, y otra antes de que entrarais. No recuerdo quién era, pero uno de los alumnos que normalmente molestan y hacen ruido. Coge su libro y los tenía a todos ahí callados en un círculo, diciéndoles: “¿Qué es nosequé?” Y haciendo gestos y... bueno, bueno, muy divertido (E-DavidRosario).

La imitación de las conductas parece ser claramente un resultado de que a los destinatarios les gustan esas conductas, pues les provocan placer (E-DavidRosario). Pero también parecen deberse a la admiración por personas que las realizan y que les provocan ese placer.

Tengo muchos recuerdos de las lecturas en la sección de Oncología Pediátrica, pero quiero destacar de entre ellos el de Cristina cuando, tras una tarde de lecturas las dos solas en su habitación e impresionada por Frederick de Leo Lionni, al incorporarse su madre que había estado fuera un rato, le manifestó cuánto le había gustado la hermosa historia del ratón que amaba la poesía. Era tal su entusiasmo que quiso que yo lo volviera a leer, pero le contesté que ella podía hacerlo y vi cómo una hermosa adolescente, en un principio tímida y luego decidida, imitaba mi tono y mis cadencias para leer a su madre una historia que sé que nunca olvidó.

- Qué bien lees, Cristina- dijo su madre. Y ella le respondió:

- Lo hago como Andrea. ¿Te gusta?

- Sí, mucho (B-2013/01/07).

Un caso muy ilustrativo lo registramos en la Ciudad de los Niños, donde una niña, que no sabía leer aún, pidió sentarse en el regazo del voluntario que estuviese leyendo y que este le leyera al oído para luego ella decir el texto en voz alta al resto de la clase igual que hacían los voluntarios (DC-2016/03/10). Este caso evidencia especialmente hasta qué punto los destinatarios pueden llegar a identificarse con la actividad y también con las personas que la realizan, reconociendo como atractivos su rol y su forma de ser y de relacionarse con los demás. De hecho, una voluntaria relata que en una ocasión en el Hospital Materno Infantil hizo una lectura que propició hacerle a la pequeña destinataria la típica pregunta: ¿qué te gustaría ser de mayor? La niña respondió: “lectora para niños como tú” (E-Liliana).

5.2.7.2.2. Compañía

El intercambio comunicativo que propicia el método de Entrelibros equivale, pues, a ofrecerse mutuamente otras posibles formas de mirar, de pensar y de actuar, diferentes a las propias de cada sujeto. Pero los posibles beneficios de la intersubjetividad no acaban ahí. Aunque sus elementos no sirvan para inspirarse, para ser adoptados y para construirse con ellos, sí sirven como una fuente de compañía. Una voluntaria señala como una de las experiencias más destacadas la “complicidad de cuando ves que alguien le coge la mano al de al lado, la aprieta y le da un clínex. De pronto se produce esa solidaridad, esa compañía. Ese ‘estoy aquí’” (E-JuanAndrea). Hacer sentir a una persona acompañada dota a la sociabilidad de un componente emocional-afectivo que cobra muchísima importancia en los contextos en los que trabaja Entrelibros, pues la mayoría de ellos está marcada por una experiencia de aislamiento: “un niño en el hospital está aislado, una mujer en el piso [de acogida] está aislada, en la cárcel está aislada, está todo el mundo aislado” (E-JuanAndrea).

Estamos hablando de grupos sociales que a veces tienen unas características muy solitarias. Tienen, valga la palabra, la enfermedad de la soledad. En la prisión hay mucha enfermedad de soledad, en el hospital también, en SAPAME... y de repente, quizás lo curativo no es la literatura ni las conclusiones a las que se llegan sino que lo curativo está en el hecho mismo de compartir (E-Irene).

La madre de un paciente de Oncología Pediátrica, por ejemplo, relató en la entrevista que le hicimos la experiencia de soledad que supone también para los familiares, especialmente para las

madres, la hospitalización prolongada de un niño, y más con un diagnóstico tan grave como es el cáncer: “es muy difícil estar ahí a pies juntillas, al pie de la cama, un día y otro día, y otro mes y otro mes, y que no llegue nadie a decirte nada, salvo tu familia, tu familia” (E-CristinaB). En situaciones así, incluso un breve momento en que se le acerque un voluntario a leerle un cuento o sencillamente a compartir un rato conversando, permitiéndole, por ejemplo, desahogar su estupor y su tristeza ante una enfermedad que no entiende, puede suponer un alivio inimaginable. Esta faceta es consustancial a la labor de Entrelibros: “el consuelo de tener a alguien con quien compartir el dolor forma parte de nuestra actividad como lectores” (B-2016/12/01). En este sentido, son numerosos los testimonios en los que se respira una valoración de las actividades de Entrelibros como “un acto de desinteresada fraternidad (B-2012/07/21) por consistir en algo tan sencillo como “juntar vidas” (B-2012/08/16).

Pero brindar compañía no equivale meramente a yuxtaponer vidas en paralelo. Y tampoco se trata de algo que necesiten y aprecien exclusivamente quienes estén atravesando un momento vital particularmente delicado. Brindar compañía remite a algo mucho más profundo y universal: remite al papel de la intersubjetividad como constitutiva de la subjetividad; remite, en sentido metafórico, a la mirada de uno que se posa sobre otro, reconociéndolo como sujeto y permitiéndole emerger como tal (Cabrejo-Parra, 2001). Ya hemos hablado de cómo la presencia de otros ofrece ventanas por las cuales asomarse a otros horizontes. Pues a la vez ofrece espejos: un otro es alguien en quien puedo mirarme y quien me mira, reconociendo mi existencia. Esta idea quedó plasmada a la perfección en uno de los encuentros que Entrelibros programó en el marco de la ya mencionada Biblioteca Humana en la Feria del Libro de Granada. Uno de los dos protagonistas de la sesión dedicada a la experiencia de vivir en la calle tituló su historia “A ras de suelo nadie me mira” y narró lo que suponía para él estar acostado al lado de un cajero automático viendo a la gente pasar y sin que nadie de los transeúntes posara sobre él su mirada. Con enorme dolor confesaba ante los asistentes lo que solía pensar en aquella situación: “eso que está acostado a ras de suelo no es un bulto, es una persona y un corazón, que siente y que sufre” (DC-2017/04/24). Es indescriptible la emoción y el agradecimiento con la que recibió la oportunidad de ‘verse visto’ por otros en el marco de aquel encuentro, especialmente cuando una de las asistentes respondió de esta manera a las historias que habían compartido él y su compañera:

Sé que os sentís llenos de sombras, pero necesitáis saber que también irradiáis muchísima luz. Sé que es difícil verla desde dentro de vosotros mismos. Pero que sepáis que la emoción y las sonrisas que veis en nuestras caras no son sino un reflejo de la luz que emana de vosotros mismos (Ibíd.).

La mirada del otro es, pues, necesaria para que nos sintamos vivos, para que sintamos que existimos. Y es asimismo necesaria para que nos sintamos existir plenamente. Reproducimos la reflexión que una voluntaria hizo al respecto, por la forma en que logra sintetizar la idea de la plenitud con la que nos sentimos existir cuando existimos en otros, cuando nos ven los otros; y también la de la desolación que supone sentirnos invisibles para los demás:

Quizás cuantos más años me pasan por encima soy más consciente de que el grado de satisfacción que tiene uno con la vida está muy relacionado con las relaciones personales que tienes. El grado en el que te sientes enraizado con los demás o vinculado a los demás: somos seres sociales, existimos en tanto que existimos en otros y nos espejamos en los otros y les importamos a los demás. Yo creo que la verdadera devastación del ser humano está en su soledad verdadera y la verdadera soledad está en la incomunicación. Y creo que hay muchísimos seres humanos a nuestro alrededor que están devastados por su ausencia de vínculos, por la

soledad no escogida. Yo me he sentido –y esto es una experiencia personal mía– tanto más feliz cuanto más me he sentido vinculada a los demás y tanto más triste cuanto más cercenado he sentido el vínculo con los demás. Incluso vínculos que yo creía que debían existir y que me he dado cuenta de que no existían. Probablemente la sensación más triste que existe en el universo es la de de repente comprender que no existe el vínculo que tú creías que existía con ciertas personas, o con las personas. Y al revés. Quizá una felicidad inmensa es la que se experimenta cuando te sientes reconocido en otros, querido en otros, existente en otros (E-Irene).

Lo que tienen de particular, entonces, las conversaciones que con tan extraordinaria frecuencia se producen en las sesiones de Entrelibros, es que en ellas las vidas no se yuxtaponen, sino que se comparten formando “un conjunto de vigas posadas las unas en las otras” (B-2017/02/16), apoyando mutuamente su existencia y brindando la satisfacción (momentánea como todas las satisfacciones, pero no por ello menos salvífica), de una necesidad que es universal, pues “no hay otra forma posible de existir en el ser humano más que en los demás” (E-Irene). Ser mirado, captar la mirada y devolverla, tomar conciencia y hacer consciente de que se mira y de que se es mirado. Lo que busca brindar Entrelibros en última instancia es la oportunidad de participar en ese juego de espejos infinito (de miradas-espejo, de conversaciones-espejo) en el que nos afirmamos como sujetos, y también nos transformamos.

5.2.7.3. Relaciones interpersonales

Hemos analizado los aspectos y habilidades interaccionales y también las implicaciones sutiles que para la construcción de los sujetos aporta la intersubjetividad emergente en las conversaciones en torno a la literatura. Queda por mirar con lupa un último componente de los efectos sociales de la actividad de Entrelibros: la construcción de las relaciones.

5.2.7.3.1. Construcción de relaciones interpersonales

Los voluntarios de Entrelibros son conscientes de que las relaciones interpersonales amplifican todos los efectos de la lectura literaria. Por tanto, las relaciones son uno de los objetivos y también el método para conseguir ese y otros objetivos. De hecho, el foco puesto en la construcción de una relación más o menos prolongada con los destinatarios constituye una marca de identidad consciente y explícita de esta asociación, que la diferencia de otros proyectos e iniciativas que puedan estar funcionando en los mismos contextos (E-Mercedes). Como consecuencia de ello, tanto los voluntarios como los destinatarios constatan como uno de los efectos más notorios de su actuación el establecimiento de relaciones. Y no de relaciones cualesquiera, sino de relaciones especialmente profundas, a menudo íntimas y muy personalizadas (E-AnaD). Una interna del centro penitenciario de Albolote, por ejemplo, afirma lo siguiente:

La relación entre nosotras, entre las mujeres que leemos en este grupo, es especial. Se crean lazos con las mujeres reclusas del Grupo de Lectura. Limas asperezas. Aquí las ves de otra manera porque las conoces. Fuera del grupo nos tratamos pero no nos conocemos. Nunca llegas a conocer a las personas. Las conoces superficialmente pero el fondo [solo] lo puedes conocer como cuando aquí en el grupo contamos cosas, anécdotas (E-Giulia).

Y no solamente se constata la creación de relaciones, propiciadas por el particular ambiente de confianza que acompaña a las conversaciones a partir de la literatura. También se constata que

personas que en otros contextos de interacción experimentan dificultades a la hora de relacionarse con otros realizan ese aprendizaje o re-aprendizaje a raíz de las sesiones de Entrelibros:

Para mí es fácil relacionarme con los demás, con todos, nunca he tenido problemas, ni cuando llegué al módulo 9, soy tranquila, no tengo problemas, me llevo bien con todo el mundo, hombres, mujeres... Pero hay gente que lo lleva mal, que tiene problemas para relacionarse y aquí, en el Club de Lectura, se relacionan mejor, por lo que yo veo (E-Giulia).

En numerosos casos, los sujetos experimentan una incapacidad temporal para entablar vínculos como resultado de su momento vital (como las mujeres maltratadas) o de su circunstancia (como los internos del centro penitenciario). En determinados proyectos, sin embargo, estas dificultades constituyen una de las características definitorias de los sujetos destinatarios, derivadas de su condición. Nos referimos por un lado a un proyecto nuevo que se ha puesto en marcha recientemente con la Asociación de Padres de Niños Autistas, enfocado principalmente hacia la expresión emocional y el desarrollo de la empatía, pero también con un componente social-relacional muy importante. Pero sobre todo nos referimos a un proyecto más afianzado con la asociación ADERES (Asociación por el Desarrollo de las Relaciones Sociales), dedicada a la inclusión social de niños con dificultades serias para relacionarse con otros niños, por múltiples causas cognitivas, afectivas, comportamentales, etc. En este caso, los voluntarios colaboraban activamente con el objetivo de ADERES que consistía en estimular la creación de vínculos sociales entre los propios niños, ya que no solían tener amigos en sus colegios y acostumbraban a relacionarse exclusivamente con sus familiares. Por esa razón, mientras que en otros proyectos los niños y los padres, si están presentes, suelen participar juntos en las sesiones de Entrelibros, en este proyecto se les separaba. Estas tentativas daban claramente su fruto:

Después de leer juntos solíamos dejarles un momento de lectura libre. Y veíamos situaciones en que había un acercamiento natural. O estaban dos de ellos mirando el mismo libro juntos, o incluso se ponían a leer juntos: yo te tengo el libro y tú lees, ahora al revés, y así. Y allí en lo social esto son pasos de gigantes (E-Liliana).

La enorme frecuencia y facilidad con que se establecen relaciones en las sesiones de Entrelibros, lógicamente, se debe en gran parte precisamente al contexto en el que se encuentran estas personas, la circunstancia en la que se hallan los destinatarios y la experiencia concreta que atraviesan. Pero al mismo tiempo es consecuencia de la propia actividad y del método con que se desarrolla, por la comunicación tan personal e intensa que propicia. Y es que “oír confesiones une mucho” (E-JuanAndrea). Desnudarse ante otros, dejar que alguien quien al inicio de un encuentro era un extraño total se asome a las recovecos del alma de uno, y ser a la vez testigo de cómo los demás también se desnudan ante uno: todo eso deja huellas profundas. Tras experiencias así, la creación de un vínculo es una consecuencia casi inevitable.

Cuando empezamos a leer y lo comentamos, siempre se saca algo, mostramos algo de nuestra vida, de lo que pensamos, etc. Y eso implica que los demás adquieren mayor conocimiento de ti, al igual que tú de los demás. Y cada vez que se avanza en eso, van saliendo relaciones afectivas. Llámese amistad, complicidad, lo que sea (E-AnaO).

La palabra ‘amistad’ aparece en numerosas ocasiones asociada a los efectos constatados tanto por voluntarios como por destinatarios (E-CristinaG; E-CiudadNiños). A raíz de algunos encuentros especialmente intensos o prolongados en el tiempo, han surgido algunas amistades en el sentido propio de la palabra (E-JuanAndrea). En otras ocasiones presenciamos declaraciones

especialmente sentidas del valor que habían supuesto determinadas personas que se habían conocido en el contexto de Entrelibros, aunque sus encuentros no se prolongaran en el tiempo. Mencionaremos el caso de una de las protagonistas de la Biblioteca Humana, quien agradeció de esta manera a una voluntaria que participó en la organización del evento:

Ahora a título personal, muchísimas gracias por haber removido con esta historia mis sentimientos y por haber hecho que vuelva a sentirme viva. Me ha encantado conocerte y espero que formes parte de mi vida hasta que tú quieras (DC-2017/04/24).

Es verdad que la Biblioteca Humana tuvo muchas particularidades en cuanto se trataba de un encuentro puramente personal en el cual la literatura estaba presente solo metafóricamente en el diseño de la actividad. Pero las mismas cosas ocurren en las sesiones “estándar”. Porque las lecturas mueven a la comunicación, las lecturas emocionalmente intensas mueven a confesiones, y unas confesiones mueven a otras confesiones. Pero aparte del texto literario y de la apertura de los demás participantes hay otro elemento que resulta imprescindible para conseguir crear un ambiente que invite a compartir vivencias íntimas: un respeto absoluto por los límites autodeterminados de lo confesable.

Aparte de llegar y contar cuentos, también habláis con nosotros, también traéis un “¿Cómo estás? ¿Cómo no estás?” Pero siempre con cierta precaución, porque no sabéis tampoco hasta dónde os queremos contar. Y cuando percibís que no queremos contar más, no preguntáis más (E-CristinaB).

Si los sujetos percibiesen un mínimo grado de insistencia por parte de los demás para hablar y para hablar de ciertos temas, se les generaría una sensación de presión que conllevaría lo opuesto a lo que se desea y coartaría la conversación. Y lo que suele ocurrir con Entrelibros es justamente lo contrario:

Se generan vínculos entre seres humanos y son vínculos que sorprendentemente siempre son cómodos. En mi experiencia con la lectura en voz alta nunca he sentido incomodidad por parte de nadie, porque la literatura es un símbolo abierto que permite llegar hasta donde uno quiera llegar. Incluso en eso, nosotros mismos establecemos los límites de lo que queremos comunicar. Y a partir de ahí, todo fluye con naturalidad, sin necesidad de autoprotección (E-Irene).

Esto no es fácil de conseguir, teniendo en cuenta que el grueso de los voluntarios pasa por la asociación de manera fugaz y que la proporción de quienes terminan colaborando durante más de un año es muy reducida. Los desplazamientos por razones de estudios y las bajas por parte de quienes se dan cuenta de que no pueden asumir el compromiso son las principales causas de la fluctuación de los efectivos. En este sentido, la asociación se enfrenta al mismo problema que cualquier iniciativa basada en el voluntariado. Ante ello, los responsables de la asociación tienen que tomar decisiones sobre el reparto de los voluntarios en los distintos proyectos. Por ello, entre otras razones, la ‘escuela de formación’ de los nuevos voluntarios es la ludoteca del Hospital Materno Infantil, donde son muy raros los pacientes que participen en más de una sesión. Y es que en otros contextos, tales como la prisión o la casa de acogida, la constante fluctuación del voluntariado supondría un problema tanto logístico como metodológico.

De modo que existen diversos grados de implicación no solamente de los destinatarios sino también de los voluntarios: los voluntarios más temporales tienden a coincidir con los destinatarios más temporales y, al contrario, los voluntarios más afianzados tienden a coincidir con los destinatarios más afianzados. Esto inevitablemente afecta a la experiencia que realizan y a las relaciones que se pueden construir en cada contexto, lo cual es un hecho que no podemos

pasar por alto cuando analizamos las implicaciones socio-relacionales de este caso. Lo que es llamativo, sin embargo, es el grado de intensidad afectiva que acompaña incluso a las relaciones más fugaces que se dan en las actividades de Entrelibros. Así, incluso cuando dos personas se encuentran y conversan juntas a partir de la literatura en una sola ocasión, lo que surge entre ellas puede calificarse como “un vínculo para un rato” (E-Víctor): para un rato, sí, pero un vínculo al fin y al cabo. Por ello, cualquier reencuentro es vivido de forma especialmente intensa.

En algún sentido es casi inverosímil lo rápido que se crean relaciones de mucha profundidad en el hospital. A veces basta con que hayas visto tres veces al niño. Si uno lo viese desde fuera, resultaría increíble. Es como si fuese una relación de larga duración cuando en realidad has visto a ese mismo niño cuatro jueves seguidos, es decir, cuatro veces (E-Susana).

En otras palabras, la diferencia cualitativa entre las diversas relaciones dentro de las actividades de la asociación parece ser mucho menos significativa que la diferencia cualitativa entre la más fugaz de las relaciones propiciadas Entrelibros y las relaciones que puedan establecerse en otros contextos naturales de interacción:

Hay relaciones que son muy epidérmicas. Yo veo a personas todos los días, pero no me siento vinculada con todas las personas [...] de lo que sí que me doy cuenta es de que si la lectura propicia algo, son precisamente lazos con los demás. Si la podemos considerar terapéutica o curativa es precisamente porque genera esos lazos con los demás de un modo muy íntimo, muy verdadero y además muy instantáneo. En una sesión –sólo en una sesión– tú ya has podido de repente establecer esos vínculos con alguien con quien nunca te imaginarías que podrías llegar a establecerla, porque tiene un “algo” de medicamento... hasta mágico, si quieres. Yo creo que el cien por cien de las personas que pasan por una sesión del club de lectura sienten esto que estoy diciendo –hasta los que en teoría parece que no han estado (E-Irene).

5.2.7.3.2. Afecto

Las relaciones interpersonales que construyen los participantes en el marco de las actividades de Entrelibros, sean prolongadas o sean momentáneas, tienden a estar acompañadas de altas dosis de afectividad. La afectividad es un fin en sí mismo, y también es un medio para conseguir cualquier otro objetivo. Porque, si bien importa aquello que ofrecemos, también importa la manera en que lo hacemos. Una voluntaria, por ejemplo, expresó la importancia de la implicación personal y la calidez humana y la influencia de estas en el resultado de todo lo que hacemos comparando su actividad en Entrelibros con su ámbito laboral, en concreto, la atención sanitaria:

Mi tesis doctoral fue sobre la satisfacción en los pacientes, así que de eso sé un rato. Lo importante es la relación, el trato, incluso más que la capacitación técnica, aunque esta por supuesto también es importante. Pero por encima de eso está la cualidad, la humanidad de las relaciones (E-AnaD).

Los voluntarios son conscientes de que leer en voz alta revierte en el establecimiento de “íntimas relaciones emocionales [...] algo tan necesario como el alimento o el abrigo” (B-2013/03/22) entre quien lee y quien escucha, sean adultos, sean niños, sean bebés. De hecho, en el tríptico sobre los beneficios de la lectura en voz alta elaborado por la asociación se puede leer lo siguiente: “Leer a otros es, por encima de todo, una demostración de afecto”. De ahí que una aproximación afectuosa a las personas forme parte consciente del método. Por ejemplo, los primeros cuentos con los que se suele presentar la actividad a nuevos destinatarios están cargados de mucho afecto: un caso prototípico es *El regalo*, cuya lectura compartida desemboca casi automáticamente en abrazos. Estas elecciones en las primeras sesiones son totalmente deliberadas y se dirigen a crear

un ambiente y una disposición marcadas por la convicción de que “los afectos cuentan” (E-JuanAndrea), lo cual por lo general se consigue sin mayores problemas. La responsable de proyectos culturales y educativos en el centro penitenciario, por ejemplo, respondió de esta manera cuando le preguntamos qué beneficio sería el que más destacaría de la actuación de Entrelibros:

El momento de paz que encuentran cuando vienen los voluntarios a leerles, la revelación que tienen con ellos, el agradecimiento a estas mujeres que vienen todas las semanas que no fallan nunca. Pero por encima de todo, incluso por encima de la lectura, destacaría la afectividad (E-Mercedes).

La afectividad puesta en escena por los voluntarios funciona por un lado como disparador de manifestaciones de cariño entre los destinatarios que tienen alguna relación previamente. Los abrazos, las caricias y las palabras tiernas entre los niños y sus padres, por ejemplo en el Hospital Materno Infantil, son el ejemplo más notorio. Hay también otros casos, sin embargo, en los que la relación afectiva no sería tan fácil de presuponer. Lo que reproducimos a continuación fue una situación que presenciamos en 2^a de ESO en la Ciudad de los Niños, que nos llamó la atención por encarnar con enorme intensidad esta dinámica relacional entre un grupo de alumnos y su profesora:

La primera en arrancar una historia es L. Es profesora de este grupo pero lleva dos meses de baja y ahora se está incorporando progresivamente. [...] En este momento ya no puede reprimir las lágrimas y estalla en llanto. Pide perdón, da las gracias por haber podido estar con nosotros. Mientras habla, tiene la mano sobre la rodilla de A. [un alumno]. Cuando empieza a llorar, A. es el primero que la abraza. También se levantan otros de su sitio y finalmente la mayoría del grupo termina en un ‘abrazo cebolla’ en torno a L. Es una escena indescriptible: un puñado de adolescentes, alumnos de una escuela hogar, arrojando a su maestra a la que le han fallado las defensas (DC-2016/05/05).

Por otro lado, las muestras cariñosas de los voluntarios funcionan como invitaciones, como manos tendidas para que los destinatarios construyan una relación afectiva también con ellos, personas inicialmente desconocidas y ajenas a los contextos en los que se ubican. Así lo narra un interno del centro penitenciario: “Cada vez que vienen no solo vienen cargados de libros para leer y de sabiduría para compartir, sino que vienen cargados de abrazos para todos. Y me pregunto: ¿Cómo agradecerles ese cariño que nos transmiten en cada abrazo?” (B-2015/01/11). Y en el grupo de 3^a de Primaria en la Ciudad de los Niños fuimos testigos (y destinatarios) de formulaciones especialmente afectuosas de la relación que los niños habían establecido con los voluntarios. Aquel día, la lectura de *No soy una lagartija* suscitó una conversación en torno a la dificultad con la que se experimenta el ser diferente y el sentirse rechazado. Una niña compartió su malestar y desánimo ante comentarios poco agradables que había recibido por parte de otros niños. El maestro del grupo supo abordar maravillosamente este momento, indagando más a fondo en el asunto, animando a la alumna y proponiéndole soluciones. Asimismo aprovechó para animar a todos sus alumnos para que contaran con él si tuvieran cualquier problema o malestar. Les dijo literalmente que “desde las 9 hasta las 14, él era su padre, su madre, su hermano, su amigo y que estaba para esas cosas” (DC-2016/04/07). La conversación tomó un giro inesperado cuando otra alumna tomó al maestro al pie de la letra y dijo que ella tenía a varios padres (su padre se habían separado y su madre estaba conviviendo con otro hombre) y dijo que “aunque fuera hija de su padre, todos eran sus padres”. En reacción a ello, los niños empezaron espontáneamente a decir que todos ellos tenían a varios padres y madres, pero ahora en un sentido metafórico: refiriéndose a todas aquellas personas que se preocupaban por ellos. Y entonces surgió un bullicio

indescribiblemente animado y cada uno de ellos empezó a enumerar a sus ‘padres y madres’, señalando con las manos al maestro – y también a los voluntarios. En otra ocasión, en reacción a uno de los detalles atentos que tuvieron los voluntarios con el grupo, una alumna de esta misma clase dijo: “¡Parecéis hadas madrinas! ¡Nos traéis muchos regalos! Venís a leernos, nos lleváis a la facultad, y ahora a esto...” (DC-2016/05/12). Finalmente, reproducimos una anécdota en la que la expresión del cariño de una niña de seis años de Oncología Pediátrica tomó una forma literaria, metafórica, tomada directamente de un cuento que acababa de leerle una voluntaria:

Hace unos días ocurrió algo especial. Le leí por primera vez a S. *Un beso antes de desayunar*, de Raquel Díaz Reguera, que captó su atención de inmediato. El libro narra las aventuras de un beso que la madre de Violeta deposita, como cada mañana, en la almohada de su hija antes de irse a trabajar. Estuvo muy atenta a la lectura y, al terminar, su madre le recordó que esa mañana no había querido desayunar y que tampoco había querido comer a mediodía. Hablamos de lo importante que era comer para ponerse buena y me prometió que al día siguiente desayunaría, pero que tenía que dejarle un beso en la almohada para que al despertar estuviera allí. Yo llevaba ese día los labios pintados de color rojo y, con suavidad, deposité la huella de mis labios en su almohada, como en el cuento. No olvido los ojos de S. mirando el dibujo de mis labios en la almohada y su promesa de desayunar al día siguiente. Mis ojos se humedecieron observando la escena y tuve que mirar para otro lado para evitar que se encontraran con los suyos (B-2012/06/10).

5.2.7.3.3. Trascendencia de las relaciones

Anteriormente mencionábamos que las relaciones que se establecen en el contexto de las actividades de Entrelibros son percibidas por algunos voluntarios como “un vínculo para un rato” (E-Víctor). Sin embargo, estas relaciones no se circunscriben exclusivamente a dichas actividades, sino que de una manera u otra trascienden más allá de ellas. Esto ocurre especialmente en aquellos proyectos que son de duración más prolongada. Por ejemplo, en el ámbito penitenciario, constatamos que las relaciones que se establecen entre los internos a raíz de compartir vivencias personales en las conversaciones a partir de la literatura de alguna manera se trasladan de alguna manera hacia afuera de esas actividades, hacia otros contextos de interacción de esas mismas personas. Así lo observan los funcionarios de la prisión: “Los que participan de una misma actividad son más cómplices, hacen piña [...] hay más relaciones entre los miembros de un mismo grupo fuera, hablan entre ellos, se fomentan más las relaciones” (E-Mercedes). En algunos casos, se constata una voluntad por parte de los destinatarios de prolongar el contacto y la relación más allá de la actividad. Es el caso de las adolescentes ingresadas por problemas de salud mental, que con frecuencia intercambian los números de teléfono tanto con los voluntarios como con otras pacientes e intentan encontrarse también fuera del hospital (E-Fabiola). Los pequeños pacientes también muchas veces se hacen “los mejores amigos del alma” (E-CristinaG) como fruto no solamente de su convivencia temporal obligada sino también de los intensos intercambios realizados a raíz de la lectura compartida. Pero para hablar de la trascendencia de estas relaciones, no necesariamente tiene que tratarse de que las personas traben amistades que articulen sus encuentros en todos los demás contextos. En muchos casos, sencillamente, lo que se traslada de las sesiones de Entrelibros hacia afuera de ellas es una actitud mutua: “en el grupo hay buen rollo y este buen rollo luego sale al patio, te lo llevas fuera” (E-Giulia). Y, por supuesto, en el caso de los encuentros que se producen en una sola ocasión, tampoco puede hablarse de que se establezca una amistad en sentido propio de la palabra. Pero sí podemos afirmar que la

vinculación emocional que se produce durante la conversación puede alcanzar tal intensidad que a menudo deja un fuerte poso, un recuerdo muy vívido y duradero de aquel momento:

E: Dices que es un acompañamiento para ese rato, y, ¿cuánto de ese rato trasciende más de ese rato? ¿Tienes alguna experiencia de que se haya quedado algún poso?

V: Sí, claro y se tiene muchas veces. Un ejemplo, ahora te hablo de cosas de Miguel y de otros, y me noto la voz diferente. Se me estremece (E-Víctor).

Como ya hemos explicado anteriormente, la emoción vivida y compartida produce un vínculo entre las personas, aunque sea un vínculo efímero, aunque las personas en cuestión sepan que probablemente no volverán a verse. Pero es que el hecho de que las relaciones que se forjen trasciendan al contexto de la actividad o al contexto más amplio en el que esta se ubica no es un requisito para reconocerles valor. Muchas veces su beneficio consiste precisamente en insertarse de forma momentánea en aquellos contextos, dado que su ayuda para sobrellevarlos puede resultar fundamental. Y, a fin de cuentas, todas las relaciones humanas son en mayor o menor medida contextuales y circunstanciales.

Entiendo que los más pequeños no se ven luego, pero está muy bien que tengan esos amigos allí porque están en el hospital, que es un contexto horrible incluso aunque estén allí por una enfermedad súper tonta o pequeña. No es un contexto en el que uno esté a gusto. Así que creo que está muy bien que, con la excusa de nuestros libros o con cualquier otra excusa, se conozcan. Creo que eso les hace la estancia más leve, más suave, más divertida (E-CristinaG).

5.2.7.3.4. Transformación de las relaciones

Hemos hablado de relaciones que se establecen a raíz de la actuación de Entrelibros, y esto ocurre principalmente entre personas que al inicio de la actividad son mutuamente extrañas (el caso prototípico es la relación voluntario-destinatario, aunque muchas veces es también el caso de las relaciones entre destinatarios). Sin embargo, en muchas otras ocasiones, las relaciones interpersonales que tienen lugar entre los destinatarios en el marco de las actividades de Entrelibros son inseparables de los contextos más amplios en los que se ubican. Las relaciones entre los niños y sus familiares son un ejemplo muy obvio de ello. También los lazos particularmente fuertes que caracterizan a los niños ingresados en el hospital (especialmente en oncología) y sus familiares, y que son resultado principalmente de la experiencia crítica que atraviesan conjuntamente (E-Estefanía). “Por la enfermedad se establece un vínculo muy fuerte [...] en las habitaciones he visto mucha unión en las familias” (E-CristinaB). Lo mismo puede decirse de los alumnos de la Ciudad de los Niños (y sus docentes), de los internos del centro penitenciario, los miembros de SAPAME... Todas estas personas coinciden en otros ámbitos de interacción más o menos frecuente e intensa. Dicho de otra manera, en los proyectos estables las actividades de Entrelibros suelen insertarse en una red de relaciones ya existentes. En estos casos, podría plantearse la pregunta de si estas actividades siguen teniendo alguna repercusión en el plano relacional y cuál sería esa repercusión. De las respuestas de nuestros entrevistados deducimos que efectivamente siguen jugando un papel importante: como mínimo, actúan como un amplificador de las relaciones existentes.

Probablemente las cosas que pasan allí dentro amplifican las relaciones que ellas ya tienen fuera. Si hay algún conato de conflicto en las sesiones, seguro que fuera es mucho mayor. Por ejemplo, hay dos mujeres,

una mayor y otra menor, y la mayor ha adoptado a la menor, la cuida, la regaña... y esto pasa también fuera. Creo que la actividad se da como una prolongación (E-AnaD).

Lo que es significativo, sin embargo, es que no solamente tiene lugar una extensión de las relaciones que se trasladan tal cual del contexto más amplio al contexto de Entrelibros. Y es que también existe una transformación de estas relaciones. Esto se debe a que el método de la actuación permite a los sujetos compartir vivencias que muy difícilmente compartirían en otros ámbitos de interacción o que, directamente, no compartirían (de hecho, la cantidad de “primeras confesiones” es abrumadora). Esto equivale a una profundización y ampliación del conocimiento mutuo entre los sujetos: “para mí, ir los lunes al club de lectura ha significado la oportunidad [de] conocer más a fondo a aquellos que ya eran mis amigos” (T-IM) y también puede conllevar un cambio en la actitud ante esas personas: conocer mejor a una persona puede provocar que se la valore más (E-AnaD). Por ello:

No es tanto que creen amistades nuevas – a lo mejor sí o a lo mejor no. Pero lo que sí es cierto es que cualquier experiencia compartida, en general, aunque sean dos personas que se conocen en un ascensor o en un viaje en autobús, toda persona que comparte con otra algo personal o íntimo, necesariamente –y ahí no hay ningún tipo de duda– crea un vínculo con otra persona diferente. Personas que están trabajando juntas quince años, basta un día, en una fiesta, en un autobús, que se confiesen algo para que automáticamente la relación se modifique, porque es muy complicado compartir de verdad algo. En el momento en el que alguien comparte cambiamos la relación, no la miramos igual. Si esto se produce –y la literatura lo produce– en un entorno que en principio es hostil, es evidente que la manera en que por ejemplo en la prisión se relacionan las personas (a partir de las cosas que se narran, se cuentan, se dicen, se intercambian, se comparten), la relación no es la misma. No puede ser la misma. Con nadie que te pida a ti algo o nadie que te haya mostrado lágrimas, o nadie que te muestre su pasado, con nadie así va a continuar todo igual. Y si eso ocurre además con una persona a la que no tragamos, la tensión se rebaja o la tensión adquiere menos intensidad al saber algo personal de esa persona. Eso ocurre. Claro que se crean lazos nuevos, pero además se crean lazos nuevos porque la idea de hablar de cosas comunes –un libro, un texto, un poema, un cuento– naturalmente te rompe la imagen que tú puedas tener de otra persona. No es lo mismo cruzarte con ella que sentarte a compartir –aunque no sea tu vida íntima– comentarios, reflexiones, opiniones. Claro que cambia (E-JuanAndrea).

5.2.7.3.5. Peligros

Los vínculos emocionales que se entablan en el contexto de las actividades de Entrelibros no están desprovistos de potenciales peligros. Hay quienes ven negativa una implicación emocional demasiado intensa de los voluntarios con los destinatarios, por podrían tener consecuencias imprevisibles estos dada la situación delicada en la que a menudo se encuentran. La auxiliar de enfermería del Hospital Materno Infantil, por ejemplo, observa y opina lo siguiente al respecto de los vínculos que se crean entre los padres, los niños y los voluntarios de la actividad:

Me parece que no debería de ser [así]. Creo que la asociación juega un papel muy importante de escucha y de compartir sentimientos, pero, luego hay unas patologías tan complejas que muchas veces van acompañadas de patologías mentales, de otros problemas de fondo. [...] A veces veo que alguna voluntaria se implica demasiado, sobre todo con las niñas de trastorno alimenticio. Son niñas con características especiales y a veces son capaces de manipular a las personas, ellas saben muy bien cómo jugar sus cartas con vosotros. [...] A mí me da miedo profundizar con ellas porque no somos profesionales de esto, y porque tú puedes creer que lo haces divinamente y en verdad estás metiendo la pata –al decirle, por ejemplo “Qué guapa estás”, porque piensa que ha ganado dos kilos y esa noche no va a cenar. Y es que hay que tener tanto

cuidado con ellas. Sobre todo con ellas. Porque con otros niños crónicos no hay ningún problema. Pero con estas niñas hay que tener mucho, mucho cuidado (E-MaríaJosé).

Sin embargo, los voluntarios piensan que, sin una implicación emocional intensa por su parte, el trabajo de la asociación se quedaría a medias, pues de lo que se trata finalmente es de establecer relaciones interpersonales y estas no pueden separarse de lo emocional y afectivo - todo lo contrario, se edifican sobre estas dimensiones.

Por otro lado, el hecho de que se trate fundamentalmente de trabajar con emociones y con sentimientos, y en unas situaciones a menudo extremadamente delicadas, acarrea riesgos también para los voluntarios. Esto ocurre especialmente si un voluntario (quien a fin de cuentas también es una persona con emociones, sentimientos y problemas) está atravesando una situación de inestabilidad emocional.

A mí me surgió una situación complicada en lo personal, mi hermano estaba enfermo. Entonces empecé a mezclar mis lecturas en el hospital con la situación que vivía mi hermano. Me costaba separar ambas cosas, todos los casos me remitían a mi hermano. Empecé a guardar muchas emociones y no podía salir de allí sin llevarme lo que pasara en el hospital a mi casa (E-Liliana).

En ese caso su desempeño en su tarea puede tambalearse: “Cuando tú vas allí, vas a dar algo y tienes que estar bien. Porque tú creas la atmósfera y tienes que estar atento a lo que sientes tú. Y cuando te vuelves vulnerable no tienes ese brillo, esa magia” (E-Liliana). De todas maneras, esto no tiene por qué ser una razón para abandonar el voluntariado, al menos no de forma automática. Por lo general, acompañar a personas en situación de vulnerabilidad puede hacerse difícil cuando quien acompaña también está vulnerable. No obstante, en otros casos, dependiendo de cada persona y de su momento, realizar esta labor puede tener un efecto reconfortante y beneficioso (E-Liliana). Sea como sea, el abanico de situaciones que pueden darse en este sentido y de reacciones que caben ante ellas conlleva una toma de conciencia y unos aprendizajes fundamentales sobre la forma que tiene cada uno de gestionar sus propias emociones. Así, existen personas que tienden a protegerse estableciendo separaciones rigurosas: hay muchos voluntarios que se niegan de partida a acudir al ámbito hospitalario, pues la visión de niños con enfermedad les supera. Hay también quienes sí hacen voluntariado en la ludoteca, pero por la misma razón no entrarían jamás en Oncología Pediátrica. La auxiliar de enfermería explica de esta manera las particularidades de este contexto y la estrategia que ella ha desarrollado para hacerles frente:

Quizás es por sobrevivir en este mundo, pero yo diferencio mucho mi vida personal de mi vida profesional. Cuando me quito el uniforme dejo a los niños aquí y cojo mi casa, y viceversa. Esa es la manera que tengo de romper estos mundos tan diferentes. Tampoco soy de piedra y confieso que muchas veces estoy fuera y se me parte el alma al pensar que dejo algún niño que quiero un montón en el hospital y no sé si volveré a verle al día siguiente. Pero procuro que cada vez me pase menos. Yo no lo veo como algo negativo, es una manera de sobrevivir y resistir, y de dar lo mejor que tengo cada día (E-MaríaJosé).

Partiendo de su propia perspectiva y experiencia, la auxiliar de enfermería suele aconsejar a los nuevos voluntarios que “no se debe mezclar vuestra vida personal con vuestra vida de voluntaria” (E-MaríaJosé). Pero no hay que perder de vista la diferencia que existe entre trabajar diariamente con estas situaciones y dedicar a ellas algunas horas semanales como voluntario. Son papeles distintos y obedecen a objetivos distintos. Por esta razón, los voluntarios que acceden a acudir a contextos delicados no acostumbran a ponerle freno a su implicación personal y tienden a ver sus límites de forma muy compleja y sutil: “hay que buscar un equilibrio entre el apego y el desapego

de forma que ellos tengan ese vínculo y tú también, pero manteniendo la salud mental” (E-Liliana). Este aprendizaje, sin duda positivo y aplicable a todas las esferas de la vida personal, se construye precisamente en la exposición frecuente a situaciones emocionalmente intensas en el marco de los intercambios personales. (En cuanto a los destinatarios, no tenemos fuentes que confirmen la misma toma de conciencia de procesos de aprendizaje sobre la gestión emocional, aunque eso no significa que no ocurra.)

5.2.7.4. Relaciones colectivas

Hasta aquí nos hemos ocupado principalmente de las implicaciones que una intervención social por medio de la lectura literaria, tal y como la practica la Asociación Entrelibros, puede tener para la dimensión interpersonal, para la relación y la comunicación de tú a tú que se establece entre las personas que participan en estas actividades. Este aspecto ha ocupado la inmensa mayoría de nuestro análisis de los efectos socio-relacionales debido el carácter intrínsecamente interactivo de este modelo de intervención. No obstante, quedan por enfocar otras dimensiones de los efectos socio-relacionales, vinculadas con lo colectivo, con la vida en sociedad. Nos referimos a las dinámicas grupales, que incluyen tanto los aspectos de diferenciación interna (las dinámicas de la desunión) como los aspectos de integración, cohesión y pertenencia (las dinámicas de la unión). Se trata de efectos que podrían clasificarse como secundarios: en primer lugar, porque la asociación nunca se ha propuesto perseguirlos conscientemente y, en segundo lugar, porque son mucho menos previsibles y sistemáticos que los efectos interpersonales. No obstante, se derivan directamente de la matriz interactiva de este modelo de intervención y por tanto constituyen efectos en potencia que sin duda merecería la pena explorar en futuras aplicaciones de este método de intervención social.

5.2.7.4.1. Las relaciones y la diferenciación social

Como hemos explicado previamente, la asociación no toma en cuenta ninguna categoría social para definir a sus destinatarios potenciales. Eso por supuesto no significa que las categorías sociales y las diferencias y desigualdades que aquellas implican no operen en el transcurso de las actividades y en los contextos en los que se ubican. Hablando de la dimensión relacional, por tanto, cabe preguntarse de qué manera pueden las categorías sociales, tales como el género, la edad o la etnicidad, estar afectando al desarrollo de la iniciativa y, también, de qué manera la iniciativa puede incidir en las relaciones entre los sujetos que están atravesadas por dichas diferencias.

5.2.7.4.1.1. Género

La lectura literaria goza actualmente de un considerable reconocimiento social, al menos en el discurso oficial de los estratos hegemónicas de las sociedades denominadas occidentales. Sin embargo, sería falso considerar que ha gozado de esta valoración en todos los tiempos, en todas las sociedades y en todos los grupos que las componen. Sería falso considerar incluso que una declaración de valoración positiva de la lectura literaria en la actualidad, empleada con frecuencia como un recurso en la construcción de una autoimagen social positiva, tiene un correlato en la

práctica. La lectura literaria, en sus múltiples variantes (entre ellas su variante prototípica, lectura solitaria como actividad de ocio), es una práctica social que como tal carece de ubicuidad histórica, geográfica y social (Petit, 2009). Aunque a lo largo de los siglos haya logrado y mantenido una posición bien valorada en el discurso cultural hegemónico, existen amplias capas de población con cuyo sistema de sentido no ha conseguido conectar. Tampoco hay que desestimar el rol que juega la propia escuela en el desarrollo de actitudes negativas ante la lectura, al incardinarla dentro de un marco evaluativo e impositivo (Pennac, 1992; Petit, 2009) Son muchísimas las personas que hoy en día mantienen más bien una valoración negativa de ella, como una actividad que requiere mucho esfuerzo pero no aporta beneficios apenas, es aburrida y carece de sentido práctico. Algunas personas lo declaran abiertamente. En una ocasión, por ejemplo, una voluntaria recibió esta respuesta de una madre a cuyo hijo le había ofrecido un rato de lectura en la sala de espera de urgencias: “No, a mi niño ya le leen demasiados libros en la escuela” (E-Cristina). Otras personas occultan esta convicción detrás de una apariencia de asiduos lectores.

Pues bien, este rechazo a la lectura documentado histórica y socialmente guarda una relación estrecha con los roles de género. Existen varios aspectos de la lectura literaria que se contradicen con unos modelos de masculinidad hegemónicos en determinados estratos o grupos sociales. Por un lado, la masculinidad se asocia con la acción, en contraste con la pasividad que se ha atribuido al género femenino; y estar sentado mirando un objeto de papel lleno de garabatos no se corresponde precisamente con el paradigma de la acción resolutive. Por otro lado, y más importante aún, la lectura literaria se vincula con el ámbito íntimo, personal y emocional; y todos sabemos hasta qué punto sigue estando arraigado el prejuicio de que son las mujeres las que se emocionan y que a los hombres no les corresponde hacerlo, y mucho menos en público. Si tenemos en cuenta que, tal y como venimos mostrando, en la actuación de Entrelibros las dimensiones emocionales de la lectura se manifiestan particularmente (y no solamente eso, sino que los voluntarios tienen puesto en ellas un foco privilegiado), surge la pregunta de cómo quedará modelada la participación en estas actividades en relación con los roles de género.

La dimensión en la que más claramente se manifiesta esta cuestión es la composición del propio voluntariado: constatamos que tan solo 14 de las 121 personas registradas como voluntarias desde la fundación de la asociación han sido hombres (fuente: base de datos interna de la asociación). Es decir, el voluntariado está altamente feminizado, con un 89% de mujeres. La presencia de un hombre entre las 10 personas voluntarias entrevistadas es, por tanto, numéricamente representativa. A la pregunta de a qué puede deberse esto, el voluntario entrevistado respondió:

No es por falta de sensibilidad. La sensibilidad está, la tenemos exactamente igual. Pero en los hombres está enterrada bajo siglos de cultura machista: aquello de que los hombres somos de una manera, las mujeres de otra, y que esto es para uno y no para otros (E-Víctor).

Una de las voluntarias realiza el mismo diagnóstico:

Los roles entre el género masculino y femenino desde la prehistoria han estado divididos. Los hombres se encargan de tal y las mujeres de cual. De tradición se ha hecho así, también con la lectura. La lectura siempre ha sido considerada como algo banal, al menos en ciertas circunstancias, y parece que es más de mujeres (E-Liliana).

En cualquier caso, los voluntarios disponibles se distribuyen en los distintos proyectos independientemente de su género (por ejemplo, al módulo de los hombres en la prisión acuden voluntarias mujeres), excepto en el caso de la casa de acogida de mujeres maltratadas, donde se

evita la presencia de voluntarios varones por las normas propias del centro (de hecho, un voluntario manifestó un gran interés por colaborar en este contexto, pero no le fue permitido, E-Víctor).

Naturalmente, hay otros sectores de ‘población’ presentes en el microcosmos de Entrelibros en los que encontramos las mismas presencias y ausencias, en particular entre las personas que aquí denominamos testigos. Las personas que acompañan a los pacientes en el hospital infantil y, por tanto, están presentes en la lectura (en caso de que deciden quedarse) o conversan con los voluntarios antes o después de la sesión (en caso de que deciden marcharse a descansar), suelen ser principalmente sus madres o, incluso, abuelas. Los padres están presentes con una frecuencia mucho menor. Las razones son las mismas: la tradicional vinculación de los cuidados con el género femenino. En el proyecto de madres lectoras en el CEIP Arrayanes (quienes están a caballo entre ser destinatarias y testigos), constatamos algo similar: aunque el grupo está abierto a cualquier persona, son las madres quienes acuden a las reuniones mensuales y quienes realizan la lectura con sus hijos en sus hogares. Los hombres que están presentes en las reuniones, así como en los paseos por la ciudad, son exclusivamente voluntarios de la asociación y personal docente del colegio (el educador social y el bibliotecario). En el espacio del hogar, los padres pueden estar presentes en el mismo espacio en que se realice la lectura, pero generalmente sin tomar parte activa en ella, estando de paso o, a lo sumo, dedicándose de forma paralela a su propia lectura solitaria (E-Mariam; E-Mónica). De todas maneras, no podemos obviar el hecho de que las propias mujeres tendrían ciertas reticencias a la incorporación de los hombres en este espacio, al menos con respecto a ciertos hombres: sus maridos. Independientemente de la adscripción étnica o religiosa de las familias, las mujeres perciben el espacio de las reuniones como un espacio propio, un espacio dedicado a pasar el tiempo juntas charlando, como hacen cuando quedan para tomar un café. Si los maridos estuviesen presentes, se distorsionarían el ambiente, los contenidos y el grado de intimidad de los testimonios. Incluso la presencia de los voluntarios y del personal docente masculino ya lo hace: de hecho, esta observación solamente ha sido posible hacerla en conversaciones informales entre una voluntaria y las mujeres fuera de las sesiones (DC-2014/03/11), en las que el grado de relajación y confianza por parte de estas aumentó por percibir la pertenencia a la misma categoría de género, a pesar de las diferencias étnicas o religiosas. Eso no quiere decir que este espacio esté vetado a los maridos, al contrario; sencillamente, que su ausencia es percibida por las mujeres en parte como positiva.

De todas maneras, no debemos subestimar la importancia de que estas mujeres, y en ocasiones los hombres, tanto en el hospital como en Arrayanes, presencien una lectura emotiva realizada por un hombre y seguida de su participación en una conversación personal e íntima, o incluso otra manifestación de una masculinidad alternativa. Por ejemplo, cuando una madre del grupo tuvo a su último hijo, lo llevó a una reunión del *Desayuno con letras*. Todas las mujeres presentes se quedaron pasmadas cuando el voluntario presente afirmó que era un experto en hacer dormir a los bebés, cogió al bebé que estaba llorando, se colocó una toalla en el hombro y empezó a arrullarlo. Al cabo de un momento, el bebé se quedó callado y relajado y las caras de las mujeres manifestaban un auténtico asombro ante la escena (especialmente la propia madre, que se puso a sacar fotos al voluntario con su bebé en brazos), que chocaba evidentemente con sus imaginarios naturalizados. Fue un choque desde luego positivo (DC-2014/02/07).

Lo mismo podemos preguntarnos sobre los destinatarios en general. ¿Qué puede significar que un niño o niña, una o un adolescente, provenientes de entornos en los cuales los roles de género están estrictamente marcados y asumidos, presencien que un hombre les lea cuentos y hable con ellos de los sentimientos y de las emociones? ¿Hasta dónde puede llegar el impacto de la exposición de estos destinatarios a una imagen así cuando estas experiencias se prolongan en el tiempo y cuando, además, se entabla un vínculo afectivo entre ellos y el voluntario en cuestión? Para ejemplificar las situaciones a las que nos referimos, mencionaremos un momento que presenciamos en el grupo de 3ª de Primaria en la Ciudad de los Niños, le tocó a un voluntario joven leer un libro titulado Siempre te querré. El libro narra una historia muy emotiva sobre la relación de una madre con su hijo, desde el momento en que espera su llegada al mundo hasta el momento de su vejez y muerte. La mujer se está acordando de la vida de su hijo y de cómo en distintos momentos le cantaba una nana “Siempre te querré [...] siempre tendrás mi amor”. Hasta que, en las últimas páginas, es el hijo quien le canta la canción a su madre que está a punto de fallecer. El voluntario, que no conocía el libro, en la primera ocasión decidió cantar la nana con una melodía inventada y una voz dulcísima. Cuando la nana iba apareciendo a lo largo del cuento, la volvía a cantar. Se repitió tantas veces que se convirtió en una especie de mantra que hipnotizó a los niños, que se quedaron totalmente absortos (DC-2016/06/09). Aunque no podemos medir los efectos de esta experiencia, es innegable que esta demostración práctica de que otras masculinidades son posibles posee un enorme valor educativo.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar cómo el método de Entrelibros hace posible que afloren y se afirmen identidades de género e identidades sexuales que no encajan en los esquemas binarios normativos. Un día en el 2ª de ESO en la Ciudad de los Niños leímos el cuento titulado El niño perfecto. El protagonista es “perfecto” porque estudia, hace los deberes, saca a su perro, pone la mesa, ayuda a limpiar, lee muchos libros, etc. Pero resulta que por las noches, cuando todos duermen, se levanta y se viste con ropa de mujer. Tras la lectura, preguntamos a los participantes si leerían este libro a niños más pequeños que ellos. Tomó la palabra un muchacho cuyo estilo estético podría caracterizarse como andrógino y nos contó lo siguiente:

Por supuesto que lo leería. Porque yo soy... bisexual. Me gustan tanto las chicas como los chicos. Aquí ya lo he dicho, pero mi familia no lo sabía. Una vez se enteró un primo mío y yo le pedí que no dijera nada porque todo el mundo iba a reírse de mí y meterse conmigo. Y él lo dijo en medio de la clase. Cogí una silla y me fui para él, se la quería tirar. De la impotencia de no poder hacerlo me salí al pasillo y estuve durante seis horas sentado y llorando. No comí, ni cené. Cuando llegué a mi casa se lo conté a mi madre. Y ella me echó a la calle. Al cabo de un mes, volvió a hablar conmigo y entonces ya me dijo que me aceptaba como era, aunque tenía mis imperfecciones. Perdí muchos amigos por eso (DC-2016/04/07).

En otra ocasión, en la asociación SAPAME, estando presente solamente un destinatario, un voluntario hizo la lectura del poema El camino no escogido de Robert Frost. El poema describe a un viajero en un bosque, delante de cuyos ojos se abren dos posibles caminos y él se ve obligado a elegir uno de ellos, comprobando que, una vez escogido y andado este camino, es imposible volver atrás y recorrer el otro. Tras la lectura, el voluntario formuló la siguiente pregunta: “¿Alguna vez has sentido que te encontrabas en una encrucijada?” El hombre asintió con enorme emoción en el rostro, confesando que justamente se encontraba en una, ya que estaba decidiéndose si cambiar de sexo.

Finalmente, se plantea la pregunta de si las diferencias de género afectan de alguna manera a la acogida de la iniciativa por parte de los destinatarios y a su participación en las sesiones. En la mayoría de los casos, las sesiones se desarrollan en grupos mixtos, a excepción, lógicamente, de la casa de acogida para mujeres víctimas de violencia de género y la prisión. En este último contexto, la iniciativa se desarrolla tanto en un módulo de hombres como en uno de mujeres y las voluntarias de ambos grupos no constatan diferencias significativas entre ellos, aunque la responsable de los proyectos educativos en la prisión sí afirma que mientras los hombres asisten más y son más participativos, las mujeres viven las sesiones de forma más emotiva. En el grupo de 3º de Primaria del colegio Ciudad de los Niños, el único contraste significativo que detectamos es que las niñas destacaban por la frecuencia en la toma de la palabra y por la profundidad y la complejidad en la verbalización de sus intervenciones. Estas diferencias, no obstante, parecen deberse a un desfase madurativo entre los niños y las niñas. La acogida de la actividad es igualmente positiva en todos y todas, así como la facilidad con que se prestan a participar en la manifestación de todo tipo de emociones que surgen en las sesiones. A este respecto, hemos de señalar que, por suerte, los alumnos de este grupo están expuestos en el día a día a un modelo de masculinidad firme, pero sensible y cariñosa, encarnado en su excepcional maestro. En el grupo de 2º de ESO observamos heterogeneidad en cuanto a la mayor o menor dificultad para compartir experiencias vitales y emocionales. Sin embargo, las diferencias no se distribuyen a lo largo del eje del género: eran tanto las muchachas como los muchachos quienes nos sorprendían con la frecuencia y el contenido personal de sus testimonios, y eran tanto muchachas como muchachos quienes destacaban por su silencio (en el caso de estos últimos, los avances que observamos ocurrieron también en participantes femeninas igual que los masculinos). Mencionaremos una intervención especialmente emotiva realizada por un muchacho. En la segunda charla que impartieron los alumnos de la Ciudad de los Niños en la Facultad de Ciencias de la Educación, una estudiante universitaria preguntó a los niños si había algún libro o texto que los haya impactado especialmente. Uno de los alumnos del grupo de 2ª de la ESO contó que, cuando era pequeño, tenía muchísimos problemas de comportamiento porque lo había abandonado su madre. Ante la situación, su padre le dio un poema cuyo contenido no supo reproducir, tan solamente recuerda el impacto que su lectura tuvo sobre él y su comportamiento. El muchacho hizo esta confesión desgarradora entre lágrimas y delante de todos los presentes (más de 100 personas, contando a los compañeros y los docentes de su colegio y, sobre todo, a los estudiantes universitarios) (DC-2017/04/30).

En cualquier caso, sería muy erróneo negar la existencia de imaginarios diferenciados de género en nuestros destinatarios más jóvenes. Esos imaginarios siguen funcionando y salen a flote en las conversaciones. Por ejemplo, la lectura de *El niño perfecto* en 2º de ESO de la Ciudad de los Niños desencadenó un debate muy vivo acerca de los roles de género, con un enfrentamiento encarnizado entre perspectivas feministas y machistas, en las que participaron tanto muchachos como muchachas y que, según el testimonio de la profesora, trascendió a la sesión y duró unos días (DC-2016/04/14).

De todas maneras, la influencia es recíproca: no solamente las relaciones de género afectan al desarrollo de la iniciativa, sino que también la iniciativa deja cierta huella en las relaciones y los imaginarios de género. Mencionemos el caso de un muchacho adolescente, hijo mayor de una mujer que participaba en el *Desayuno con letras* en el CEIP Arrayanes. El muchacho estaba en la

edad de buscar la compañía de amigos y, según la percepción de su madre, se estaba alejando del núcleo familiar, con la correspondiente disminución de la cercanía y confianza en la relación madre-hijo. Sin embargo, cuando su madre empezó a llevarse cuentos a su hogar para leerlos con sus hijos (dos varones de mayor edad y una niña de 6 años), tuvo lugar una transformación muy notable. El hijo mayor estuvo presente en las lecturas con sus hermanos desde el principio, pero su implicación se intensificó por una circunstancia particular: inicialmente, la familia realizaba la lectura conjunta sentada a la mesa en la cocina pero, con la llegada del invierno, el frío invitaba a acurrucarse todos juntos en la cama, bajo una manta. La madre nos comentó con enorme emoción lo sorprendida que se quedó cuando, en este momento tan íntimo, incluso su hijo mayor se agarró a su pierna mientras la escuchaba leer álbumes ilustrados. En palabras de esta madre, su hijo ‘regresó’ a ella a raíz de la lectura compartida y la conversación en torno a ella. Además, el muchacho se aficionó a esos momentos hasta tal punto que, cuando tiempo después nació un nuevo hermano, se convirtió en lector para él, compartiendo esta ‘tarea’ autoadjudicada con su hermana menor.

Resumiendo, leer para otros, y especialmente hacerlo para personas desconocidas como voluntario de un colectivo, con la dimensión pública que así adquiere, parece percibirse como discordante con la imagen asumida del hombre, como una puesta en duda de la propia virilidad. Se requiere mucha seguridad de sí mismo para no temer este peligro. Naturalmente, superar estos impedimentos se presenta como deseable y necesario:

Hay que desenterrar esa sensibilidad. Es un tema cultural, pero tiene que ir despertando cada uno. Yo creo que el secreto está en la conciencia de que me estoy perdiendo cosas. No que tengo la obligación de hacerlo porque todos somos iguales, porque lo dice la ley, etc. Sino porque, si yo no hago esto, me lo estoy perdiendo. Y si yo no crío a mi hijo en ello, él se lo está perdiendo. Y son muchas cosas como para perderse (E-Víctor).

De todas maneras, nuestros entrevistados no se muestran pesimistas con los pequeños avances que se están consiguiendo en nuestra sociedad actual: “El cuidado, el leer cuentos por la noche por ejemplo, siempre ha estado más vinculado a lo femenino. Pero hoy en día no lo es tanto. Hoy el cascarón está quebrado. Ahora hay que ir quitándolo poco a poco” (E-Liliana). Por supuesto, somos conscientes de que tenemos por delante una tarea ardua y de largo recorrido. Pero consideramos que la actuación de Entrelibros está contribuyendo a ella al proporcionar imágenes de virilidad alternativas. Es verdad que las ocasiones en que eso ocurre no son muy numerosas. Pero cuando se producen, el hecho de que partan desde lo cotidiano y experiencial y el hecho de que estén envueltas de una carga emocional y afectiva tan intensa, multiplican cualitativamente sus efectos y hacen que se guarden en la retina y en la mente tanto de los destinatarios, como de los testigos y los propios voluntarios.

5.2.7.4.1.2. Edad

En nuestra sociedad y nuestro momento histórico, la infancia se concibe como una etapa vital específica y distinta de la edad adolescente y de la edad adulta. En la actualidad, además, esta diferenciación se profundiza a raíz de la vertiginosa transformación en las diversas esferas de la configuración de nuestro mundo. Partiendo de ahí, resulta inevitable que la distancia o la cercanía de edad también afecte a la participación e influya en lo que se comparte y en las

relaciones que se crean. En el ámbito hospitalario, por ejemplo, las voluntarias perciben muy claramente cómo la diferencia de edad de alguien desconocido que se acerca a un niño afecta a la seguridad y comodidad de este:

Aunque yo tenga 22 años, me llaman “señora”, así que ellos me ven como alguien mucho más mayor. Ahí hay cierta distancia que, aunque yo no quiera que esté, ellos la sienten y de primeras no van a hablar conmigo sobre cualquier cosa que se les pase por la cabeza (E-CristinaG).

El primer acercamiento es en ocasiones más fácil y relajado cuando están presentes otros niños, aunque no sean exactamente de la misma edad. Por eso, siempre que era posible, las voluntarias del Hospital Clínico buscaban reunir a los niños en la “escuela” en lugar de quedarse en las habitaciones: observaban que ayudaba a dinamizar la interacción, los intercambios y las relaciones (hablamos en pasado porque a partir de cierto momento la “escuela” dejó de estar en funcionamiento). En la ludoteca del Hospital Materno Infantil, además, cuando el número de voluntarios y de niños lo permite, la costumbre es agrupar a los niños por edades, “porque hemos visto que funciona” (E-MaríaJosé). Ahora bien, en ocasiones se constata la creación de vínculos muy bonitos entre niños y jóvenes de edades muy dispares, como en el caso de un niño de 5 años y una muchacha de 16, cuya relación trascendió el ingreso en el hospital y se mantuvo en el tiempo (E-MaríaJosé).

Esta actitud inicialmente reservada, distante y casi desconfiada de algunos niños ante los voluntarios, no obstante, no tarda en transformarse por completo en el transcurso de la actividad, en particular cuando los niños comprueban que, a pesar de ser adultos, los voluntarios los tratan como a iguales (véase el apartado 5.2.7.1.5 sobre el ‘Respeto’). La experiencia de sentirse respetado, de ver que la aportación de uno es tomada seriamente por los adultos a pesar de que se es un niño es, sin duda, uno de los principales beneficios de la actividad en el plano intergeneracional. Pero no es el único. En ocasiones, el des/encuentro entre generaciones se complica porque está atravesado por el reparto de otro tipo de roles, como los roles de progenitores y de hijos o los roles de docentes y de alumnos. En los distintos espacios de los dos hospitales, a menudo participan también los familiares (como decíamos antes, mayormente son las madres). Es sobre todo en relación con ellos donde ocurren algunas transformaciones intergeneracionales particularmente interesantes. Como punto de partida, la presencia de los familiares influye decisivamente en el desarrollo de las actividades, ya que los niños no se comportan de la misma manera cuando están separados de ellos. Por un lado puede ayudar a que los niños se suelten más fácilmente desde el inicio de la actividad (E-CristinaG), pero otras veces puede actuar de forma contraria:

Los niños son mucho más espontáneos cuando no están los padres. Alguna vez he indicado a los voluntarios que no llamen a los padres porque hemos visto a algunos críos con una necesidad enorme de hablar, pero resulta que las madres no les dejan. A veces le preguntas a un niño de 14 años cómo ha comido y contesta la madre. Y a cualquier cosa que preguntes al niño, te contesta la madre. Y le dices: “Es que quiero que me conteste él” y la madre responde: “Es que es muy tímido”. Entonces el niño, como ya tiene la etiqueta, no se esfuerza en nada. Los padres ponemos muchas etiquetas. Yo prefiero sesiones sin padres. Los niños cambian mucho cuando no están los padres, comparten más, lo hacen mejor, son más responsables, son generosos y hacen las cosas por ello mismos, no buscan la autorización de los padres. El niño –aunque no todos los niños– con padres es más pequeño, más bebé, e incluso miran a sus padres cuando les propones jugar, etc. Luego también es verdad que hay padres que son maravillosos, pero incluso con estos los niños cambian mucho (E-MaríaJosé).

En la misma línea que señala la auxiliar de enfermería, los voluntarios afirman que en numerosas ocasiones, cuando se han asomado a las habitaciones del hospital ofreciendo un rato de lectura y de compañía, se han encontrado con una negativa rotunda por parte de los padres, argumentada por el supuesto desinterés del niño, mientras el rostro de este mostraba un claro deseo y frustración por no poder disfrutar del ofrecimiento. De modo que no debemos perder de vista que las relaciones generacionales, en particular aquellas que se articulan en el seno de un núcleo familiar pero también aquellas ubicadas en el ámbito educativo, están atravesadas de asimetrías de poder, que pueden ser utilizadas y experimentadas de formas muy diversas.

Es natural, por tanto, que las franjas etarias y los roles adscritos a ellas afecten a la interacción que tiene lugar en las actividades de Entrelibros. Pero esto es algo inevitable y no se puede decir que sea intrínsecamente negativo ni positivo, sino que cada composición del grupo tiene sus ventajas y desventajas (que además están sujetas a la situacionalidad) y es adecuada para alguno de los posibles objetivos. Cuando se intuye que un niño necesita verbalizar alguna vivencia interna y se percibe que la presencia de los familiares puede obstaculizar esa verbalización, sí se puede intentar buscar un encuentro con él sin los familiares (aunque no siempre se consigue y, desde luego, nunca se hace en contra de la voluntad de los últimos). Pero el formato contrario, con la presencia de los familiares, también tiene un punto a favor de incalculable valor, ya que facilita la comunicación intergeneracional en el seno de la familia, la cual a menudo puede ser difícil a pesar de la voluntad comunicativa por parte de los distintos miembros. Nos referimos sobre todo a cuando es necesario abordar con los hijos algunos temas sensibles, tales como la muerte, la sexualidad, los celos entre los hermanos o similares (DC-2014/03/01). En casos como estos, una pregunta directa por parte de los padres puede resultar demasiado invasiva y más que invitar a una respuesta y una conversación las zanja y reafirma las barreras; mientras que lanzar esa invitación de forma indirecta y alusiva, por medio de un libro, suele tener efectos contrarios.

Pero tener que afrontar alguna situación complicada no es un requisito para que se hagan patentes los beneficios de la lectura compartida por niños y adultos. En términos generales, y tal y como decíamos anteriormente, leer juntos facilita que las personas hablen de sus experiencias íntimas, y eso equivale a facilitar que se conozcan, lo cual a su vez equivale a contribuir a que se afiance el vínculo entre ellas. Y este “encuentro entre gente conocida”, este conocerse de otra manera, tiene un impacto innegable en las relaciones intrafamiliares. Por ejemplo, tal y como cuenta una voluntaria (E-MariCarmen), a menudo ocurre que los niños atraviesan algún tipo de experiencia que no son capaces de discernir, identificar y verbalizar porque no tienen aún recursos para ello. En tal caso, un libro puede ofrecerles los recursos necesarios, literales o metafóricos, y de repente los adultos ven a los niños exteriorizando aspectos de su experiencia hasta ese momento desconocidos. Y también ocurre al revés: los propios adultos pueden encontrarse reflejados en las mismas historias y compartir con los niños vivencias de las que no suelen hablar normalmente. Los niños a menudo se sorprenden al comprobar que sus padres, hermanos, abuelos, pero también otros adultos experimentan, igual que ellos, emociones tales como el miedo o la inseguridad o sueñan con cosas distintas a las que tienen o viven. Por ejemplo, cuando preguntamos a los alumnos de 3^a de Primaria del colegio Ciudad de los Niños cómo se habían sentido en su primera visita a la Facultad de Ciencias de la Educación, comentaron que una de las experiencias que más les había impactado había sido ver llorar (de emoción) a su maestro y a algunos estudiantes (DC-2016/04/28).

En otras palabras, las distintas generaciones pueden conocerse mejor a través de los libros y fortalecer los vínculos que los unen. Y esto no solamente es aplicable cuando una de las generaciones involucradas son los niños. Para ejemplificar esta idea, vamos a reproducir un suceso relatado por una voluntaria que tuvo lugar la casa de acogida para mujeres maltratadas tras la lectura de *Los elefantes nunca olvidan*. Se trata de un cuento que narra la historia de un elefante que siendo muy pequeño es separado de su manada y crece entre búfalos, como si fuera uno más, hasta que un día se reencuentra con la manada de elefantes y debe decidir con qué grupo quedarse.

Estaban siete u ocho mujeres, como siempre, y dos de ellas eran madre e hija, las dos rumanas. La hija tiene treinta y tantos años y lleva en España unos catorce o quince años. Entonces, todas empezaron a hablar que si los elefantes o que si se van con los búfalos y tal... Entonces, la hija empezó a decir que ella se veía reflejada porque ella, que es rumana, después de todo el tiempo que lleva en España no quiere volver a Rumanía. Se siente de aquí, a pesar de las circunstancias que ha tenido de violencia y tal, pero ella incluso empieza a sentirse extraña en su tierra. Rechaza la comida, no le gusta la comida rumana –prefiere la comida de aquí–, la lengua no la ha olvidado pero ya no la practica... Entonces soltó todo un discurso sobre como ella, rumana, prefiere quedarse aquí a irse. Y a su lado estaba su madre, de unos cincuenta y tantos –largo– años y veo que está llorando. Entonces, la madre, cuando termina la hija le deja que hable y le dice: “Tú, que eres mi hija, lo ves de esa manera pero yo lo veo de otra”. Y empieza a decir –ella lleva menos años en España– que quiere regresar a Rumanía porque, a pesar de todo, tiene otra hija que está allí que tiene hijos y que aunque ella está muy agradecida a España, se siente muy contenta, muy feliz, sus raíces están allí, su vida, y ella sabe que quiere regresar. Resumo, pero son los dos mundos –búfalo o elefante– con una brutalidad que yo no la he visto nunca, y sobre todo en el dolor de la madre. Esas lágrimas del dolor de tener que optar y decidir, elegir y de repente dijo: “Es que quiero regresar” (E-JuanAndrea).

La literatura actúa, pues, como elemento mediador de relaciones entre generaciones porque cataliza la conversación entre ellas. Y es irrelevante si se trata de generaciones emparentadas o no. Los propios voluntarios también toman parte en estos encuentros y son conscientes de ello:

Nosotros somos, por ejemplo, dos generaciones. Andrea y yo [Juan] somos una y vosotros otra. Tanto para los del grupo de 3ª de Primaria como para los de 2ª de ESO es algo evidente. Y yo creo que gran parte de su fascinación se debe en realidad a ese componente de encuentro con unas generaciones que les están diciendo cosas (E-JuanAndrea).

Pero además de actuar como elemento mediador de estas relaciones, la literatura también puede erigirse en su símbolo, puede funcionar como un puente simbólico que tienden entre sí personas que en un principio se perciben como diferentes y distantes por razones de edad. Un ejemplo de ello son las recomendaciones literarias que circulan entre distintos miembros de la familia. Una voluntaria, por ejemplo, las relata así:

Lilian, por su parte, acaba de disfrutar de “Las brujas”, de Roald Dahl, publicado en Alfaguara Infantil, que le recomendé fervientemente este verano y se dispone a iniciar la lectura de *Mujercitas*, el clásico de Louisa May Alcott, que le regaló mi madre hace unas semanas. También a mí me invitó a leerlo hace ya muchos años, igual que había hecho ella en su adolescencia. Así que las novelas pasan de una generación a otra, y otra más. Quizás Lilian se lo recomiende a Aura [su hermana menor] algún día (B-2012/11/27).

Resumiendo, el elemento intergeneracional es inseparable de la actuación de *Entrelibros* y, además, está integrado de forma totalmente natural – tan natural que hasta pasa desapercibido para quienes intentan diseñar espacios de encuentro de este tipo por ejemplo desde la educación formal (de hecho los docentes de uno de los centros con los que colabora *Entrelibros* propusieron en una ocasión a los voluntarios planificar algún proyecto etiquetable específicamente como

intergeneracional). Reproducimos la reflexión que hizo al respecto un voluntario en nuestra entrevista:

El mundo educativo va por modas: lo intergeneracional está de moda, la educación emocional está de moda. Y muchas veces se hace de estos programas una especie de teoría abstracta intentando encontrar la fórmula, cuando la fórmula la están viendo [...] Y creo que ese tipo de cuestiones, más que plantearlas de modo artificioso –que es como suele ocurrir–, conviene plantearlas, por ejemplo, a través de la literatura. Porque la literatura, una vez más ofrece la posibilidad de hablar entre la gente que ya ha vivido y la gente que está empezando a vivir (E-JuanAndrea).

5.2.7.4.1.3. Etnicidad

La diversidad de identificaciones étnicas o nacionales y sus implicaciones para las dinámicas relacionales entre los sujetos que asisten a las actividades no son especialmente acusadas. En la mayoría de los contextos no faltan personas que se identifiquen como miembros de alguna minoría nacional o étnica (véase, por ejemplo, el caso de la familia rumana que hemos relatado en el apartado anterior), pero por lo general no hemos observado ninguna incidencia destacable de estas adscripciones en la participación de los sujetos ni en las relaciones que se entablan entre ellos.

Una excepción la encontramos en el CEIP Arrayanes. Hemos de tomar en cuenta que el contexto en el que se ubica este colegio (una zona periférica y marginalizada de la ciudad de Granada, que se empezó a edificar para dar alojamiento a habitantes de etnia gitana evacuados del Sacromonte a causa de los derrumbes provocados por las inundaciones de los años 60, y que posteriormente ha ido recibiendo población inmigrada por los precios relativamente bajos de las viviendas) no está desprovisto de reticencias mutuas entre, principalmente, tres grupos étnicos: marroquíes, gitanos y payos españoles. Estas reticencias se manifiestan en el día a día del colegio (en algunas ocasiones, una mujer se ha quejado delante de nosotros de haber sido insultada, ella y sus hijos, por su etnicidad y por su religión) y afectan también a las presencias y las ausencias en el grupo de madres lectoras. En los primeros años de existencia del grupo, este estaba formado por algunas mujeres españolas payas, una mujer cubana y una mujer marroquí. Todas ellas eran personas que destacaban por su nivel cultural, por la importancia que otorgaban a la formación de sus hijos y por su implicación activa en todas las esferas de la vida del colegio. La mujer marroquí, M., se diferenciaba además en el grado de su implicación del resto de madres de la misma nacionalidad. Estas poseían un grado bastante menor de formación y del conocimiento del castellano, y eso dificultaba su participación en distintas actividades, incluido el *Desayuno con letras*. M., gracias a su fuerte personalidad y al respeto que había ganado por su actitud atenta (ante el colectivo marroquí y quien fuera que necesitase asistencia de cualquier tipo) se ha construido un papel de intermediaria entre la vida del colegio y muchas madres (especialmente marroquíes, pero no solo). Finalmente ha conseguido aglutinar en torno a ella a un grupo de mujeres marroquíes que han vencido su vergüenza y la inseguridad y han empezado a tener más presencia en colegio en general y en el *Desayuno con letras* en particular, hasta el punto de que actualmente constituyen una mayoría en este grupo. No obstante, este liderazgo, como cualquier otro, implica no solamente atracción y presencias sino también repulsión y ausencias (E-Ignacio). Por ejemplo, hemos observado casos de dos mujeres españolas payas que han dejado de asistir a las sesiones, porque por sus características personales no encajaban en el grupo ya formado. Por otro lado, hemos de

mencionar que las mujeres que forman el grupo, especialmente M., suelen manifestar un marcado rechazo ante una gran parte de otras familias de alumnos del colegio, en particular las gitanas, por sus concepciones de cuidado y educación de los niños, que interpretan como deficientes y negligentes, y también por lo que interpretan como falta de cultura (que se manifiesta en numerosos prejuicios ante los propios marroquíes musulmanes) y educación (sus formas de interacción son evaluadas por nuestras destinatarias como bruscas e irrespetuosas). De todas maneras, esta actitud no fue impedimento para que tanto M. como otras mujeres acompañasen a los voluntarios a la Asociación de Mujeres Romí para explicar el proyecto de madres lectoras y compartir su experiencia, con la intención de que Entrelibros replicase este proyecto con las mujeres gitanas (este proyecto no se llegó a afianzar, quedó suspendido tras cuatro sesiones). En conclusión, el aspecto étnico está presente, pero no actúa de ninguna forma determinista y está atravesado de particularidades individuales, de dinámicas interpersonales y de redes relacionales concretas.

Además, en otro proyecto hemos observado que el recurso a identificaciones supuestamente étnicas aparece para justificar discursivamente solidaridades y conflictos de otro orden muy distinto. Nos referimos al colegio Ciudad de los Niños. Recordemos que se trata de un colegio hogar para alumnado con grandes dificultades sociales, económicas y familiares, por lo que posee muchas particularidades frente a otros centros educativos. El alumnado es étnicamente diverso: “es un cole muy intercultural y está todo muy mezclado. Aquí hay gitanos, payos, de origen extranjero” (E-DavidRosario), pero esto no parece tener prácticamente ninguna relevancia para las relaciones que se establecen entre ellos. Los docentes afirman que:

En pocos sitios hemos visto que llegue alguien y que el segundo día ya esté integrado en el grupo [...] En general es un cole que acepta mucho las diferencias. Luego surgen problemas, como en todo, porque el día a día hace que... Pero de primeras es un cole que asume muy bien las diferencias porque todos somos muy diferentes (E-DavidRosario).

Ahora bien, sí existe un tipo de diferencia que afecta de manera radical el funcionamiento y la convivencia del centro: la diferencia entre los alumnos y los educadores. Los docentes entrevistados afirman que los alumnos perciben una barrera insalvable entre ambos colectivos, que se debe a la acumulación de experiencias negativas por parte de este alumnado y el retraso escolar provocado por razones de distinta índole, todo lo cual les imposibilita imaginar un futuro esperanzador y alcanzable por medio de la educación formal. Los educadores, por su parte, aunque actúen por el bien del alumnado y su trato sea agradable y cariñoso, según hemos podido observar, no dejan de representar a una institución en esencia coercitiva, controladora, sancionadora y que muchas veces no consigue explicar el sentido de las prácticas a las que obliga. Existe, pues, una brecha entre ambos colectivos que se manifiesta en la forma en que los alumnos suelen referirse a los educadores: “payos”. Este término es utilizado independientemente de la adscripción étnica de los educadores y los alumnos. Ahora bien, partiendo de este contexto, lo que observamos es que la actuación de Entrelibros ha contribuido precisamente a mitigar esta barrera.

Yo creo que nuestro rol como maestros se ve afectado [porque] para ellos ha sido una manera de humanizarnos. Porque si nos sentamos en círculo y todos participamos... Y yo normalmente no tengo ningún problema en contar cosas de mi vida fuera de las sesiones, pero es verdad que esta actividad consistía en hablar todo el tiempo de nuestros sentimientos, de nuestras posiciones ante ciertos temas de la vida. Y en ese sentido ha sido muy enriquecedora [...] Creo que nos hemos humanizado todos un poco [y] hemos estrechado los lazos entre nosotros (E-DavidRosario).

La diferencia entre el “nosotros” y el “vosotros” se traslada en un principio a todas las personas que son ajenas al centro pero acuden para colaborar con él de cualquier manera. Los voluntarios de Entrelibros también son percibidos como alguien diferente al “nosotros, los alumnos”. Sin embargo, la forma en que se han hecho presentes entre los alumnos ha provocado un efecto imprevisto que ha consistido precisamente en desdibujar esa diferencia. Los voluntarios también representan “un mundo que a ellos les parece ajeno, externo o contrapuesto al suyo” (E-DavidRosario), pero han logrado modificar esa percepción y los alumnos han empezado a ver que ese mundo “es inclusivo y no exclusivo, y que tienen cabida en él” (E-DavidRosario).

En el caso del CEIP Arrayanes observamos que las categorías sociales (género, etnicidad) se mezclan, cruzan y confunden con diferencias genuinas de dicho contexto, establecidas en función de las características individuales y las dinámicas colectivas particulares. Observamos que las diferencias que funcionan en este contexto afectan a la forma en que se desarrolla la actuación de Entrelibros, a la vez que esta ejerce cierto efecto cohesionador que supera dichas diferencias. En el caso de la Ciudad de los Niños, seguimos detectando una huella de diferenciación étnica, pero descubrimos que se queda reducida a mero término que es utilizado de forma metafórica para referirse a una diferenciación social de otro orden, asociada a diferencias de edad, incluso de clase social y, sobre todo, a los roles específicos del contexto escolar y la asimetría de poder asociada a ellos. Los efectos cohesionadores de la actuación de Entrelibros se vuelven en este caso más patentes y explícitos. Estas dos experiencias apuntan a que el método de Entrelibros tiene un marcado potencial para minar las barreras entre los sujetos edificadas sobre el desconocimiento y los prejuicios. Este potencial rara vez se convierte en un objetivo explícito, excepto en una ocasión: en la Biblioteca Humana organizada en la Feria del Libro. En este evento, la selección de las personas a las que extender la invitación para actuar como “libro” se rigió por el hecho de que estas personas representaran alguno de los rasgos presentes en el abanico de estigmas sociales. Como resultado, el elenco final estuvo compuesto por dos personas sin hogar, una mujer gitana, una persona con enfermedad mental, una persona refugiada y una persona transexual. Aunque en la organización de este proyecto se manejaban estos “perfiles”, es importante señalar que el recurso deliberado a ellos no se debe confundir con una intención de reducir a las personas a su condición, todo lo contrario: por medio de historias personales, el objetivo era precisamente humanizar a dichos “perfiles”, haciéndole justicia a la complejidad de la vida y demostrando que ninguna persona es reductible a uno solo de sus atributos.

Evidentemente, este potencial para superar las diferencias humanizando a las personas no se despliega por igual en todos los contextos. En el contexto penitenciario, por ejemplo, existe una diferencia radical entre los internos y los funcionarios, en la cual de hecho se apoya el funcionamiento de una institución así. En este sentido, la responsable de los proyectos educativos afirma ser percibida de forma distinta a como lo son los demás empleados de la prisión, lo cual es totalmente lógico por las tareas que desempeña:

Yo trabajo todos los días y ellos saben que de alguna forma pertenezco al sistema, pero no me ven como al funcionario. Dicen que yo no soy lo mismo porque lo que hago con ellos es diferente, yo no le abro ni cierro las puertas (E-Mercedes).

Pues bien, en una ocasión en el tránsito hacia el lugar donde iba a tener lugar la sesión, una voluntaria presenció una respuesta personal de una funcionaria a un cuento que se iba a leer ese día. Los internos no fueron testigos de ello y no sabemos qué podría haber pasado si eso hubiese

ocurrido. Este suceso nos plantea la pregunta de si hay diferencias que, por el propio funcionamiento de cada contexto, no se puedan humanizar y no convenga que eso ocurra.

5.2.7.4.2. Relaciones de grupo

Según hemos concluido en el apartado anterior, el método de Entrelibros tiene un marcado potencial cohesionador. Vamos a detenernos un poco más en este aspecto, en cómo ocurre y en cómo puede generar nuevas autoidentificaciones y pertenencias colectivas.

Para referirse a este último elemento, numerosos investigadores emplean el concepto de identidad colectiva. Nosotros, sin embargo, no emplearemos este concepto, dado que nos alineamos con las críticas que hacen a él Brubaker y Cooper (2001). Estos autores hacen una revisión crítica del concepto de identidad como categoría de análisis social (que no categoría política). Argumentan que este concepto es demasiado vago y ambiguo y en consecuencia, en lugar de facilitarla, lo que hace es obstaculizar la comprensión de los diversísimos procesos de identificación. Los autores no se quedan en la crítica y la deconstrucción, sino que tratan de afinar alternativas conceptuales que sirvan al objeto de la descripción y análisis de todo ese cajón de sastre que actualmente suele ser etiquetado como identidad. En el apartado dedicado a la identidad colectiva, proponen tres conceptos alternativos: la comunidad haría referencia al aspecto categorial, al hecho de que varios sujetos compartan algún atributo común; el conexionismo se referiría al aspecto relacional, a los lazos relacionales que unen a las personas; y la grupalidad serviría para hablar de la pertenencia, del sentimiento de “pertenecer a un grupo distintivo, unido y solidario” (Brubaker y Cooper, 2001: 26). En realidad, esta distinción analítica viene a coincidir con la que hemos aplicado en los apartados anteriores: en el apartado dedicado a las relaciones interpersonales hemos abordado el conexionismo; en el apartado dedicado a la diferenciación social y a cómo los sujetos se relacionan dentro y a través de las fronteras categoriales ha quedado expuesta la dimensión de la comunidad. Queda, pues, por analizar el aspecto de la grupalidad.

5.2.7.4.2.1. Cohesión

Para empezar, hemos de aclarar algunas características de los contextos en los que tienen lugar los efectos de tipo grupal. Como hemos explicado al inicio, la asociación distingue entre colaboraciones en eventos puntuales y proyectos que denomina como estables. Los proyectos estables tienen cierta continuidad en el tiempo y las sesiones que se enmarcan en ellos tienen cierta regularidad. No obstante, esto no significa que los propios grupos sean estables en su composición. En contextos tales como el centro penitenciario o la casa de acogida (en contraste con los distintos espacios del ámbito hospitalario, por ejemplo), las sesiones se desarrollan en grupos más o menos numerosos compuestos por varios destinatarios, pero incluso en estos hay constantes altas y bajas por los ingresos y salidas de internos y de mujeres acogidas. El contexto en el que hemos desarrollado observación sistemática para esta investigación, y que hemos elegido precisamente porque era el que mejores condiciones presentaba para la observación de las relaciones de grupo -el colegio Ciudad de los Niños-, podría suponerse a primera vista como el más estable a este respecto; pero en este caso eso tampoco es cierto. Los grupos en este colegio se refundan continuamente: “cada dos semanas o cada mes se van dos alumnos y vienen tres...”

(E-DavidRosario). De modo que incluso en los proyectos más estables y regulares, los grupos son cambiantes.

Por otro lado, los grupos que consiguen estabilizarse temporalmente poseen una gran variedad de dinámicas internas. El grupo de 3^a de Primaria, por ejemplo, nos llamó la atención desde el primer momento por su altísimo grado de cohesión:

Mi primer día en este colegio y en este grupo. Una acogida magnífica. Los niños están sentados en sus pupitres, que están colocados en U. Es un grupo muy especial: el maestro es muy bueno, muy sensible y atento, ha sabido trabajar el sentimiento de pertenencia del grupo, se nota muchísima cohesión y complicidad entre él y los niños. Se sienta entre ellos, al lado de un muchacho con problemas auditivos, y le ayuda a responder (DC-2016/02/18).

Sin embargo, las dinámicas de unión, de ir todos a una, van siempre paralelas a las dinámicas de desunión, de conflicto, de competencia, incluso dentro de grupos que parecen estar cohesionados. Así lo hemos comprobado también en este grupo. Hemos detectado entre los alumnos un implícito reparto de roles: había algunas alumnas que siempre empezaban una conversación y trataban de liderarla en su transcurso, consiguiendo y disfrutando un protagonismo y una visibilidad mucho mayor que otros compañeros y compañeras suyos. Algunos de estos tendían siempre a mantenerse en la periferia de la atención, apenas intervenían y nunca lo hacían en primer lugar. Este reparto de roles, además, ha ido cambiando a lo largo del tiempo.

Siempre había cuatro que iniciaban la conversación. Siempre eran las mismas personas las que tiraban del carro y los demás se unían y empezaban a hablar. Había competencia entre las chicas y eso ha hecho que cambien los roles. Y. se estaba viendo destronada por A., Z. antes era muy participativa pero se ha venido abajo y deja que hablen las otras (E-DavidRosario).

Además, en los momentos de los abrazos hemos notado de manera muy sutil una competencia por la atención y el cariño de los voluntarios, perfectamente explicable por las enormes necesidades afectivas que tienen estos niños:

En este grupo percibo pequeños conflictos por nuestra atención, cercanía, contacto. Cuando estamos con los abrazos, a menudo hay tres o cuatro niños pegados a un voluntario al mismo tiempo. En ciertos momentos he percibido cómo alguien más quiere acercarse y el que está ya abrazado se lo impide con mucha sutileza. El 'llegado' lo mira triste y se va (DC-2016/03/10).

En el grupo de 2^a de ESO también presenciamos un reajuste de roles y relaciones ocasionado por la incorporación reciente de una nueva alumna.

S. llegó en el segundo cuatrimestre y las demás niñas no sabían si hacerse amigas suyas o cogerla del cuello. Hubo ahí un conflicto, un proceso que se notó, repercutió en la dinámica de la clase y en las actividades de Entrelibros salía a flor de piel (E-DavidRosario).

En otras palabras, proyectos estables no equivalen a grupos estables y, tal y como es natural en cualquier agrupación de dos o más personas, grupos estabilizados no equivalen a relaciones desprovistas de conflictos, fricciones y tensiones, en mayor o menor grado, aunque estas no tienen por qué estar reñidas, sino que conviven, con solidaridades, complicidades y grupalidad más o menos fuerte - y siempre contextual. Ahora bien, igual que en el caso de otros elementos analizados, no solamente se trata de que las dinámicas que ya estaban funcionando en los distintos grupos hayan afectado a las actividades de Entrelibros, sino también al revés.

El papel que ha desempeñado Entrelibros al respecto de estas dinámicas ha consistido principalmente en hacerlas emerger y conocerlas mejor, facilitando a los docentes canalizar su

energía y aprovecharlas para el resto de actividades del grupo fuera de las sesiones, especialmente para actividades específicas de aprendizaje colaborativo:

En las actividades que he planteado después he notado que los roles están más claros y el grupo más cohesionado, que está claro que hay algunos que colaboran y otros que no van a colaborar. Está identificado el problema, aunque eso no significa excluir a nadie: es un “vale, ya sabemos cómo somos todos y vamos a intentar llevar una actividad para adelante: tirando de aficiones y de ver quiénes congenian más entre sí” (E-DavidRosario).

Pero, tal y como ha adelantado este testimonio, las sesiones de Entrelibros también han tenido un acusado efecto cohesionador, “eso de que los grupos se unen tanto, esa amalgama” (E-Víctor). Es un efecto que constatan tanto los voluntarios como los propios destinatarios y los testigos de todo el abanico de los proyectos de la asociación. “Estamos aquí juntas, todas amigas” (T-CA), “y luego está la unión, la cohesión, que hay entre el grupo” (E-Giulia), “en grupo se siente como en familia” (B-2015/12/29) son algunas muestras de ello. Incluso el maestro del grupo de 3ª de Primaria de Ciudad de los Niños, que anteriormente hemos destacado por la sorprendente cohesión colectiva que nos encontramos al inicio de la intervención, afirma que la contribución de Entrelibros para mantener y profundizar esa cohesión ha sido decisiva: “Hemos estrechado los lazos entre nosotros. Ya lo decíamos antes: el hacer cosas juntos y que sean cosas agradables, cosas enriquecedoras, pues unen un poco más los lazos humanos que existen entre nosotros” (E-DavidRosario).

Finalmente, destaquemos que hacer grupo no significa que sus miembros se fusionen tanto con él que se vuelvan gregarios. Al contrario, lo que hemos observado es que la cohesión va de la mano con el desarrollo de una seguridad y autoconfianza que capacita a los individuos para ir a contracorriente y hacer frente a algunos requerimientos colectivos que no son deseables:

A mí me sorprendieron muchos chicos como R. Es buen chico y estoy bien con él, ha ido trabajando con esfuerzo y lo que ha conseguido al final de curso es genial, estoy muy orgullosa de él. Pero él, personalmente, es muy pasivo. Y en esta actividad no sólo no ha sido pasivo sino que ha sido muy participativo y ha estado siempre sacando ‘temita’. Y eso luego se refleja en cosas tan importantes como la siguiente: en un recreo tuvo un parte por haber fumado y se encontró en la situación de “o me pongo las pilas ahora o voy a tirar un año a la basura”. Hablé con él y le dije que le habíamos visto fumando y que mi obligación era ponerle un parte. Entonces él me dijo que se lo habían dado y tal, a lo que le dije: “Yo te he visto hablando y participando en la actividad de Entrelibros y sé que eres capaz de tener opinión y decir no.” Y esto había pasado ya muchas veces. Bueno, pues se le dio una oportunidad y en una siguiente ocasión en la que le invitaron a fumar –porque siempre hay uno que es el que reparte tabaco e incita a los demás a fumar– él dijo que no y se fue y se quitó de en medio. Y le dije: “Hombre, olé. Ya vamos cogiendo un poco las riendas de nuestra vida”. Y, en fin, esto parece que es una cosa pequeña pero...

E: R. estaba muy despierto. Y cuando no recordábamos algo en la actividad, él sí lo hacía y nos lo decía.

R: Muy, muy despierto. Y además hay veces –como liaban tanto jaleo– que parecía que lo silenciaban a él, pero él esperaba –con su tono bajo y sin ser arrollador– y no se quedaba sin decir su opinión (E-DavidRosario).

Ahora bien, ¿qué aspectos del método favorecen que ocurran estos procesos? En primer lugar, los voluntarios lanzan constantemente una invitación a todos los presentes a tomar parte del grupo en el que se realiza la actividad. Especialmente en los grupos en los que se hacen patentes las asimetrías en el grado de participación, como en el 3ª de Primaria de la Ciudad de los Niños, cobran importancia técnicas de inclusión activa, que consisten en prestar atención

conscientemente a todos los participantes, pero especialmente a los más callados e invisibles, comunicándoles con la mirada, con los gestos, con las palabras que se les sigue teniendo en cuenta, que siguen siendo visibles y vistos. Eso no significa que se dejen de acoger y celebrar las aportaciones de quienes tienden a acaparar la conversación: básicamente se trata de moderar la sesión procurando repartir el espacio para la intervención entre todas las personas, y especialmente asegurando a los menos atrevidos de que en el momento en que quieran intervenir tendrán oportunidad para hacerlo. También es importante que esta constante invitación nunca se convierta en obligación ni presión de ningún tipo. Para ello es crucial tener la sensibilidad para detectar hasta dónde quiere llegar cada persona en cada momento. Cuando esta actitud se combina con que los contenidos y las actividades que se ofrecen son resultan interesantes y gratificantes para los destinatarios, los efectos no se hacen esperar. Como ejemplo, comentaremos un caso que ocurrió en la ludoteca del Hospital Materno Infantil en un grupo de pacientes adolescentes que, como ya hemos explicado, suelen pasar temporadas más largas en este espacio y por tanto ocurre fácilmente que participen juntas en varias sesiones seguidas. En una ocasión se juntaron tres niñas que desde el principio no mostraban mucho interés en la actividad y, cuando estaban presentes, estaban más pendientes de sus teléfonos móviles que de la conversación. Sin embargo, el desarrollo de las sesiones las iba seduciendo poco a poco:

Hubo un caso que había tres niñas, en concreto una de ellos era muy insegura, todo el rato estaba con el móvil, con WhatsApp o Facebook, no quería saber nada. Pero quería estar presente. Fue un gran logro ver que cada semana se integraba más, dejaba el móvil un ratito y al final fue de las personas que más participaban. Eso pasa cuando tienes oportunidad de tratar mucho con ellos. También hubo una niña que durante la conversación no estaba con el móvil pero sí lo dejaba siempre al lado y estaba mirándolo. Pues al final de las sesiones ni lo miraba y una vez, incluso, se olvidó el móvil en la ludoteca (E-MariCarmen).

En segundo lugar, los procesos integradores y cohesionadores parecen deberse en gran parte también al tipo de actividad que sea realiza: la lectura literaria en voz alta. Sea cual sea la edad de los destinatarios, siempre existen actividades que les pueden interesar tanto que se sumerjan en ellas por completo - y narrar historias parece ejercer ese poder de una manera prácticamente universal. Cuando las historias son ofrecidas en grupo, la experiencia del vuelo narrativo se combina con una experiencia de sociabilidad gratificante, uniéndose en un cóctel al que, según observamos, muy pocas personas pueden y quieren resistirse. Conseguir que la diversidad de las de formas de ser y de pensar, la diversidad de gustos, de apetitos, de estados de ánimo, de repente se concentre en torno a un mismo punto; que los pensamientos y las sensaciones de repente giren en torno a un mismo centro y se encuentren en una simultaneidad, sin que esta anule su divergencia: todo ello hace grupo.

La lectura en voz alta implica que todos estemos escuchando lo mismo, que estamos todos participando de lo mismo. En ese mismo momento estamos todos percibiendo las palabras, las frases, los contenidos. Y pienso que cuando se junta el tiempo y el espacio en el mismo sitio se crean vínculos muy enriquecedores. Aunque cada uno saque sus propias conclusiones sobre el cuento, todos estamos haciendo lo mismo [y] todos estamos relacionados, conectados, teniendo una experiencia de compartir intensa (E-AnaO).

En otras palabras, lo que estrecha los lazos entre las personas es, a fin de cuentas, hacer cosas agradables juntos; pero cuando estos quehaceres involucran el pensamiento y la emoción, tal y como ocurre en la lectura literaria, su efecto se multiplica.

5.2.7.4.2.2. Pertenencia

Según Brubaker y Cooper (2001), la grupalidad, o sea, el sentimiento de pertenencia a una colectividad percibida como delimitable e identificable (lo cual no implica una existencia objetiva de esta colectividad), puede surgir como consecuencia de la comunidad, del conexionismo, o de la combinación de ambos (aunque el hecho de que se produzca depende también de otros factores, que mencionaremos más adelante). En el caso que estamos explorando, la grupalidad se presenta como resultado directo del conexionismo. El método de la asociación se fundamenta en lo interaccional y lo interpersonal, no busca conscientemente crear un sentimiento de grupo o de pertenencia. Sin embargo, esto sí ocurre y es resultado directo de lo interaccional e interpersonal. De alguna manera, cuando lo interpersonal se fortalece y desarrolla a muchas bandas, revierte en un reforzamiento de la unión del grupo que lo engloba - como cuando al fortalecer las fibras de un tejido resulta fortalecido el tejido mismo. Los destinatarios en muchos proyectos estables verbalizan con frecuencia la percepción de formar parte de un grupo, como resultado directo de la realización de las actividades que ofrece Entrelibros: “los miembros del club de lectura son más cómplices, hacen piña que con respecto a los que hacen otra actividad como la revista, o los de la biblioteca” (E-Mercedes); “Esto es entre nosotras. En este grupo de lectura algo nos une, hay como una complicidad” (E-Giulia).

En nuestro caso, por tanto, el conexionismo produce grupalidad, y esta no tiene relación con la comunidad - es más, tal y como hemos visto, en muchas ocasiones se produce a pesar de la existencia de elementos comunitarios diferenciados, neutralizando su papel potencial en la organización de las relaciones sociales dentro de los contextos observados. De hecho, en algunos casos el sentimiento de pertenencia se extiende más allá incluso del pequeño grupo en el que se experimenta. Emerge como una necesidad universal, pero que es posible satisfacer (que las actividades de Entrelibros ayudan a satisfacer) a distintos niveles, desde un pequeño grupúsculo, pasando por una comunidad imaginada más amplia o, incluso, a un nivel global de especie humana:

Hay una especie de ‘esencial muestra’ de lo más puro humano en esto que hacemos en Entrelibros, y tú de repente te sientes humano y de repente todo tiene sentido porque tú eres parte de algo, que es a lo que creo que pobrementemente aspiramos todos los seres humanos, a formar parte de algo, a formar parte del grupo, a sentirte parte de tu propia especie. Y eso te reconforta (E-Irene).

Como hemos adelantado, la producción de grupalidad en nuestro contexto de investigación va acompañada de algunos de los denominados “otros factores”. Brubaker y Cooper (2001) mencionan como ejemplos de estos factores la formulación de narrativas y discursos y la existencia de eventos particulares. En el desarrollo de las actividades de Entrelibros detectamos la presencia de ambos elementos que, si bien se manifiestan a una escala micro y con un carácter muy sutil, contribuyen en un grado considerable a la producción de grupalidad. Nos referimos, por un lado, a que los participantes producen discursos y símbolos de autorrepresentación colectiva y, por otro, a que producen y realizan microeventos de naturaleza cuasi-ritual. En cuanto al primer aspecto, mencionaremos un ejemplo en que la actuación de Entrelibros y particularmente los cuentos con los que trabaja han ofrecido a los destinatarios elementos para la construcción de nuevos imaginarios colectivos y para la condensación simbólica del sentimiento de pertenencia. Se trata de una propuesta del maestro de 3ª de Primaria de la Ciudad de los Niños:

Este tipo de libros, si compráramos algunos, yo creo que funcionarían muy bien para cursos posteriores porque ya serían como libros de nuestra familia, serían libros conocidos por todos. Es decir, nuestros niños pasarían de curso siempre teniendo como referencia esos libros. Hablarían de ellos en el patio, en otro ámbito, y esos libros serían ya como de nuestro cole. Yo creo que sería interesante (E-DavidRosario).

En el segundo aspecto vamos a detenernos algo más.

5.2.7.4.2.3. Ritual

Cuando hablamos de acciones rituales, no nos referimos a ninguna ceremonia con significados religiosos sino que hablamos más bien, en el sentido que les da Goffman (1959), de acciones pautadas y repetidas en la interacción social cotidiana que se asocian con determinados significados y efectos. En nuestro contexto de investigación observamos, efectivamente, la existencia de acciones que responden a esta descripción. El efecto que se busca es, por un lado, preparar un ambiente y una disposición personal: algunas de estas acciones ayudan a romper el hielo al inicio de cada reencuentro y a acelerar la generación de una sensación de familiaridad entre los voluntarios y los destinatarios y entre estos y la actividad (E-Susana). Pero su función también consiste en marcar de una manera distintiva a la actividad, al tiempo en que se desarrolla y, lo que es más significativo para nosotros en este momento, al grupo en que tiene lugar:

Los rituales son prácticas sociales simbólicas que tienen por objeto recrear la comunidad, reuniéndola en la celebración de un acontecimiento. El rito revive la cohesión del grupo y por lo tanto también contribuye a la construcción de su identidad (Álvarez, 2005: 226).

El saludo es el principal ritual social que marca la entrada dentro de cada actividad. Se trata de un ritual social básico altamente pautado en nuestra interacción cotidiana que comunica fundamentalmente el reconocimiento de una persona por otra. En el contexto de la actuación de Entrelibros posee el mismo significado, pero con la particularidad de que este significado es ampliado exponencialmente de forma consciente y buscada. Aunque las actividades se hagan en grupo, la forma habitual en que los voluntarios saludan a los destinatarios es por un lado individualizada y por otro cargada de afectividad. Se acercan a cada uno de ellos, dirigiéndose a ellos por su nombre, besando y abrazándolos, preguntando por los acontecimientos de la última semana y por su estado de ánimo y prestando atención a las respuestas. En otras palabras, el saludo se ejerce de una forma consciente y atenta, aunque siempre natural y evitando la mecanicidad. El sentido de ello es aprovechar esta oportunidad privilegiada para acercarse personalmente a cada uno de los presentes para hacerles sentir un genuino y sincero interés por ellas, a la vez que para captar señales sobre su estado y disposición:

Entramos en el aula: nos reciben con alegría y nos damos los buenos días. Comienza el ritual del saludo: desde hace algunas sesiones se ha convertido en una práctica habitual saludar personalmente a cada niño (nos acercamos nosotros a sus mesas uno a uno) antes de sentarnos en el centro y dar comienzo a la lectura. Conforme voy saludando a los niños me doy cuenta de que hoy Y., A., M., L. y S. parecen algo apagados, no sé si por tristeza o por cansancio. Poco más tarde el maestro revela que A. está enfadado porque le ha quitado una canica, porque ha llegado tarde a clase; dice que cuando termine la clase se la devolverá. También nos cuenta que S. está malita hoy. M., L., S. y A. se irán animando poco a poco durante la sesión, pero hoy Y. está muy triste, aunque le ofrezco un beso durante el saludo y prepara sin reticencias la mejilla para recibirlo. N., R., B., C., E. y P. me saludan con especial entusiasmo: sobre todo R., con su amplísima sonrisa. Cuando saludo a E., me cuenta que tiene una carta secreta para mí y que me la dará otro día. Algunos insisten en

hacerme saltar, otros quieren un abrazo o un beso; A. y P. quieren que me eche un pulso con ellos... Lo que se dice un saludo a la carta (DC-2016/05/12).

Así es cómo suele transcurrir el momento del saludo en 3ª de Primaria de la Ciudad de los Niños. En 2ª de ESO, por las aparentes reticencias iniciales de los alumnos adolescentes, se tardó algo más en entablar la misma confianza y cercanía. Para romper el hielo que se mantenía durante varias de las primeras sesiones, se recurrió precisamente al saludo. En una ocasión, en un momento especialmente distendido en el que la conversación fluía muy bien, los voluntarios propusieron acordar un saludo específico con el que se darían la bienvenida mutuamente todas las semanas. La propuesta tuvo una acogida magnífica y los alumnos empezaron a proponer saludos divertidos. Finalmente no se llegó a un acuerdo colectivo, pero los voluntarios se quedaron con el saludo que le gustaba a cada uno y en la próxima sesión lo utilizaron, provocando a los alumnos una enorme y grata sorpresa. Así narra este proceso de acercamiento uno de los voluntarios:

Al abandonar la clase de tercero nos dirigimos a 2ª de ESO, donde nos esperan ya sentados en sus sillas, aunque faltan todavía unos pocos compañeros por llegar. A la entrada, tal y como acordamos en sesiones pasadas, saludamos con un “¡Qué paha, illo!” o con un “¡Cheeeeee, Luceeeena!” (a A. y a P., sobre todo, parece hacerles mucha gracia). En pasadas sesiones, tras este saludo general, saludé personalmente a los chavales que se acercaban a mí pero no así al resto, y esto me generaba cierta incomodidad. El motivo por el que hacía esto era cierta timidez e inseguridad. Pero, tras pensarlo (y observar al resto de compañeros), decidí que en esta ocasión iba a actuar de manera distinta y los saludaría uno a uno, de la manera que pareciese apropiada con cada cual. Parece que acierto al tomar esta decisión y se produce algún saludo muy divertido, como con A. y S., a las que saludo con un “¡Holi!!!!!!”, tal y como ellas propusieron. Reímos (DC-2016/05/05).

El recurso repetido a esta manera tan particular de celebrar el reencuentro generó una evolución muy marcada en la actitud de los alumnos y en su relación con los voluntarios:

Entramos al aula y el recibimiento es muy alegre. En esta ocasión me doy cuenta de que no soy sólo yo el que se acerca a saludarlos, sino ellos a mí. Todos sonrían y nos saludan con un “¡Qué paha, illo!” (sobre todo P. y A., a quienes les sigue haciendo mucha gracia este saludo). Les devuelvo el “¡Qué paha, illo!” y les doy la mano con fuerza y cariño. S. y A. me saludan con mucha alegría con un “¡Holi!!!!!!” y reímos. Se ponen en pie y se acercan a mí: les hace mucha gracia que lleve un jersey navideño con renos porque estamos en mayo, pero esta semana hace mucho frío. Me abrazan S. y A.: me sorprende que A. me dé un abrazo tan fuerte. L. también se acerca a abrazarme. Le doy la mano a R. y a J. y este último me cuenta que ha estado algunos días sin venir porque no le apetecía y le digo que me alegro de volver a verlo. Intercambio besos con L. y N., le estrecho la mano a M. y le doy un abrazo a J. (DC-2016/05/12).

Llama la atención la intensidad con que están presentes en estos rituales las muestras de afectividad, especialmente los abrazos. Por supuesto, el recurso a los abrazos tampoco es nada protocolario ni mecánico y se adapta a cada contexto, cada circunstancia y a cada persona. En 3ª de Primaria, por ejemplo, se ha convertido en un elemento inexcusable tanto de la bienvenida como de la despedida. Especialmente los abrazos finales, que tienen que dar todos los voluntarios a todos los niños -y en muchas ocasiones había que repetirlos-, llegan a durar hasta 20 minutos y más, y no parecen tener fin. En las primeras sesiones, incluso, llegaban a retrasar la llegada de los voluntarios al siguiente grupo, los de 2ª de ESO, quienes en una ocasión acudieron en comitiva al aula de 3ª de Primaria para llamar la atención a los voluntarios y pedirles explicaciones y un compromiso de mejora, con el argumento de que “no nos gusta que nos hagan perder el tiempo que nos gusta” (DC-2016/05/05). Evidentemente, en otros contextos y con destinatarios

adolescentes y adultos, la presencia de los abrazos no llega a esos extremos. En el centro penitenciario, por ejemplo, los destinatarios, especialmente los hombres, parecen tener más dificultades para entregarse a este ritual de afectividad. Así es cómo narra el transcurso habitual de las muestras de cariño una voluntaria:

Repartí besos. Siempre los obligo a levantarse para plantarles dos besos en la cara, y les aprieto los brazos o los hombros. No llego a abrazarles, me quedo en el paso previo, y el estado de ese gesto muestra su reticencia a la confianza plena del abrazo, pero es más que el mero roce de mejillas, más que el convencional beso al aire. Los miro, los aprieto. Digo sus nombres. Les pregunto cómo están. Aunque ya veo cómo están [...] Cuando el tiempo está agotado, me pongo en pie nuevamente. Ahora, tras amasar nuestra confianza una hora y media, sí me abrazan. El próximo miércoles será una vuelta a empezar (B-2013/12/08).

Aun así, como ya hemos explicado en el apartado dedicado al afecto, los abrazos son señalados por los destinatarios de todas las edades, géneros y en todos los contextos como uno de los elementos más valiosos de la experiencia que tienen con Entrelibros.

En muchos grupos se han creado otras costumbres más allá del saludo que marcan el comienzo de la actividad y que poseen el significado de preparación para un momento muy especial. En el centro penitenciario, por ejemplo, tras el saludo, los internos han adoptado como costumbre el gesto de coger las sillas y colocarlas en círculo. En otros contextos, las sillas y los destinatarios ya están colocados en círculo cuando los voluntarios entran en la sala, pero en el centro penitenciario la adecuación del espacio forma parte del ritual de preparación. En SAPAME, la secuencia de acciones pautadas que han identificado los voluntarios es algo más amplia:

Eduardo y yo llevamos asistiendo a SAPAME desde el pasado mes de marzo. Allí realizamos nuestras lecturas en voz alta cada jueves, siguiendo un ritual que se instaló con naturalidad entre nosotros, sin que, sin embargo, hayamos nunca hablado de ello para crearlo: los que desean asistir nos esperan en el descansillo que hay en la puerta de la sede de SAPAME, y nos ven llegar, y nos saludan hacia fuera desde el cristal. Al abrir la puerta, nos besamos, nos abrazamos, nos preguntamos por nuestras respectivas vidas y, sin más dilación, vamos todos juntos a la sala donde nos reunimos, que es diáfana y tranquila. Mientras empezamos, nos contamos la semana. Fuera se escuchan los acordes de una guitarra (hay taller de canto en la otra sala). Puede ser que haya alguna cara nueva y nos presentamos, pero nunca se alarga demasiado esta introducción. Rápido preguntan: “¿qué traéis hoy para leer?” (B-2016/10/04).

Las costumbres previas al comienzo de la actividad actúan como un marcador simbólico de un tiempo que se sitúa fuera del tiempo ordinario. Tal y como hemos explicado en el apartado dedicado a la percepción del tiempo, los destinatarios identifican con mucha claridad la dimensión temporal en la que entran durante la actividad como distinta a la dimensión temporal ordinaria. Los propios voluntarios fomentan en ocasiones que a la actividad se la dote de una entidad clara y diferenciada. En el 3^a de Primaria de la Ciudad de los Niños, por ejemplo, propusieron a los niños que inventaran un nombre para los encuentros semanales en torno a los cuentos. De la auténtica explosión de las magníficas ideas que tuvieron los niños mencionaremos tres que más nos sorprendieron por la profundidad con la que captaron la finalidad de nuestros encuentros literarios: “*Nuestro espejo*, porque leemos los cuentos, pero nos leemos en ellos”; “*Las sensaciones de los libros y los niños*” y, finalmente, “*Maestro, ¡aborta misión!*” (DC-2016/02/18). Queremos destacar especialmente esta última propuesta, ya que condensa a la perfección el hecho de que los niños perciben el tiempo con Entrelibros como radicalmente diferente del resto del tiempo en el horario escolar, marcado por las tareas y la evaluación.

Una vez comenzada la actividad, en su transcurso existen otros aspectos de la relación interpersonal que adquieren una forma cuasi-ritual. En primer lugar, existen acciones pautadas que codifican el protagonismo de los destinatarios, la importancia otorgada a sus gustos y necesidades y a su autodeterminación. Estas acciones se concentran en particular en torno al comienzo de la propia lectura y la elección de los libros *in situ*. El paso de la conversación inicial a la lectura en voz alta nunca se hace mientras el voluntario no percibe que el ambiente es propicio y, aún así, va siempre introducido con comentarios y preguntas que, lejos de imponer, invitan a hacer este paso y solicitan el consentimiento de los destinatarios para hacerlo. Por otra parte, tal y como hemos explicado en el apartado sobre el canon, los voluntarios llevan preparado un conjunto de libros que según su menor o mayor conocimiento de las personas destinatarias podrían resultarles interesantes. No obstante, el ofrecimiento del libro en el momento de la lectura va siempre acompañado de una breve presentación que justifica su posible interés, además de crear expectativas de lectura (Mendoza, 2006) y que permanece atenta a los gestos y comentarios de interés o desinterés, de aprobación o desaprobación por parte de los destinatarios. Acto seguido, se invita a los destinatarios que elijan qué libro quieren que se les lea. En segundo lugar, se emplean determinados elementos que simbolizan la horizontalidad de las relaciones, la colectividad, la comunidad. Anteriormente hemos hablado de la forma en que el voluntario trata de moderar las intervenciones de los destinatarios para asegurar la posibilidad de todos ellos para pronunciarse. Además, hemos mencionado la importancia que tiene el hecho de que el voluntario se implique en la conversación como uno más, tratando de neutralizar el rol de figura de referencia que posee. Esta idea se materializa en la disposición circular del espacio y los participantes. Siempre que las instalaciones (y la acústica) lo permiten, los participantes se sientan en círculo y a la misma altura, y los voluntarios se mezclan con los destinatarios:

El círculo crea el ambiente, ese efecto ritual y ancestral que incluso la pedagogía fomenta hoy en día. Ese es un ingrediente clave. El poderte mirar a los ojos crea un ambiente distinto a que te mire la nuca, si estás de espaldas a mí. La mirada tiene una fuerza fundamental. Además, para crear el ambiente, desde el principio hay que crear confianza, empatía, tú también contar, dar de ti y proyectar esa transparencia. Así, el otro ve una relación de iguales, ve que te pones a su altura (E-Liliana).

A través de elementos horizontalidad espacial se trata, pues, de crear un ambiente de horizontalidad relacional. Unas líneas más arriba hemos comentado cómo este hecho ha sido interiorizado por los internos del centro penitenciario hasta convertirse en un ritual de preparación.

Los voluntarios recurren a la ritualización de forma consciente e intencionada, porque saben que agudiza la percepción de la actividad como algo diferenciado, la dota de continuidad en el transcurso del tiempo, contribuye a generar la disposición personal necesaria para crear el ambiente propicio y facilita que los destinatarios sientan el espacio de la actividad como algo propio, como algo compartido en colectividad. Pero esta ritualización es siempre flexible, adaptada a cada contexto, a cada momento, a cada persona. Más que tratar de implantar rituales pensados de antemano, lo que hacen los voluntarios es lanzar una invitación a la ritualización, proponiendo (pero no imponiendo) prácticas concretas. Estas son distintas en cada contexto, pues se inspiran directamente en las características de cada grupo o persona, nacen de la interacción con ellos y son siempre consensuados. En cada contexto, las costumbres propuestas se dejan evolucionar, adaptarse, incluso, si no arraigan, se las abandona. Por ejemplo, en 3ª de

Primaria de la Ciudad de los Niños, el nombre acordado por el grupo no se ha utilizado más que en dos sesiones. Los distintos formatos del saludo en 2ª de ESO han sido progresivamente abandonados, en la medida en que se han estrechado las relaciones y el saludo ha tomado forma de una conversación totalmente natural entre amigos. En algunas ocasiones, significativamente, el abandono de ciertas costumbres ha supuesto la adopción de costumbres nuevas que han surgido de forma genuina de los destinatarios mismos. De modo que la ritualización no representa solamente como una de las técnicas empleadas por los voluntarios para diferenciar la actividad y al grupo en que se desarrolla, sino que aparece como una tendencia genuina de los propios destinatarios, quienes manifiestan de esta manera hasta qué punto son especiales para ellos tanto lo que se hace como las personas con las que se hace.

5.2.8. La gestión de la diversidad en la intervención de la Asociación Entrelibros²⁸

Una vez realizada una descripción detallada del complejo comunicativo que tiene lugar en la iniciativa de Entrelibros y del microcosmos social que la envuelve, vamos a retomar las principales ideas que nos permiten anunciar con claridad de qué manera resulta gestionada la diversidad humana en esta forma de intervención por medio de la literatura.

5.2.8.1. Procesos de diferenciación e identificación

En relación con los procesos de diferenciación e identificación, observamos un hecho fundamental: una ausencia total de categorización social por parte de los voluntarios en el diseño de la iniciativa. Cualquier persona es destinatario potencial de los beneficios que se le atribuyen a la lectura literaria, así como a otras producciones y actividades artísticas e intelectuales y a los vínculos sociales que pueden establecerse por medio de ellas. La única diferencia que puede detectarse con cierta nitidez obedece a un criterio bien distinto en comparación con el planteamiento de la educación intercultural: la dificultad de acceder al disfrute de dichas producciones y de sus múltiples beneficios. Ahora bien, independientemente de que esta dificultad se deba a circunstancias vitales momentáneas o a impedimentos estructurales, se concibe como intrínsecamente flexible, temporal, procesual, y está constantemente puesta a prueba a la luz de la interpretación de los propios destinatarios.

La ausencia de procesos de diferenciación evidentemente no significa ninguna homogeneización del mundo social en que se desenvuelve la iniciativa Entrelibros. Al contrario, la concepción que se maneja es que cada contexto es heterogéneo por definición, pues está habitado por una combinación siempre singular de personas, cada una de las cuales es reconocida en su idiosincrasia. Por supuesto, no por ello se pierde la conciencia de que determinadas circunstancias tienden a acarrear determinadas experiencias y problemas, como tampoco se pierde de mente que existen problemas estructurales muy arraigados que condicionan negativamente la experiencia de numerosos sujetos. Sin embargo, esta conciencia carece por completo de esencialismo y determinismo, lo cual se manifiesta en el imperativo de permanecer atentos a las señales que

²⁸ Las ideas recogidas en este apartado fueron presentadas en el seminario *Decolonizando Identidades. Pertenencia y rechazo de/desde el Sur Global* y publicadas en un libro homónimo, editado por Antonio Ortega y Chiara Olivieri (Chovancova, 2017a).

emiten los propios destinatarios sobre cómo conceptualizan su experiencia y la manera en que los afecta. Es decir, la asociación renuncia a la categorización apriorística en favor de las identificaciones autodeterminadas de los sujetos. Toda diferenciación que pueda realizarse desde el punto de vista de los voluntarios se coloca en un escalón inferior, quedando supeditada a las autopresentaciones de los sujetos, reconociendo de este modo su agenciamiento. En el transcurso de las sesiones puede observarse hasta qué punto llega este privilegio otorgado a la autoidentificación, pues incluye no solamente el cómo identificarnos, sino también el cuándo hacerlo y si hacerlo siquiera.

Pero los efectos de la intervención relacionados con la identificación van incluso más allá, pues tal y como hemos visto, en aquellos contextos o situaciones en que los sujetos puedan sentirse reducidos a un solo aspecto de su experiencia o a un atributo categorial, momentáneamente o de forma prolongada, la iniciativa de Entrelibros contribuye a mitigar esta sensación y a devolver a las personas a su multidimensionalidad y su complejidad, con la dignificación que eso supone. Este modo de proceder equivale al mismo tiempo a una ausencia de alterización: es más, contribuye a deconstruirla en aquellos casos en que los sujetos se sientan alterizados. Finalmente, no es insignificante que todos estos procesos tengan lugar no solamente entre los voluntarios y los destinatarios, sino también entre los distintos destinatarios, quienes de esta manera a menudo descubren dimensiones nuevas de la personalidad de aquellos con quienes cohabitan un contexto, modificando la percepción que de ellos tenían previamente a la intervención.

Otro elemento clave en relación con los destinatarios es la ausencia de teleologías. Los voluntarios no manejan ningún objetivo concreto sobre aquellos, no tratan de encauzar su comportamiento, sus actitudes o personalidad en ninguna dirección (véase Larrosa, 1995; Rose, 2003). En comparación con otros tipos de intervención de la que suelen ser destinatarios los sujetos en cuestión, sea la pedagógica, la médica, la psicológica o la sociocultural, el objetivo de Entrelibros es muy distinto: tan solo pretenden crear un espacio que invite a conversar con otros, a compartir, a socializar, a convivir con ellos. Esto implica tratar de suscitar la producción de discursos por parte de los destinatarios, pero también implica una notable ausencia de control sobre el contenido de esos discursos y ausencia de un modelo hacia el cual encaminarlos. Todo lo contrario, lo que busca la iniciativa es crear condiciones para el potencial creativo de la dinámica del intercambio espontáneo.

Como consecuencia de este planteamiento y de la autodeterminación que se otorga a los sujetos destinatarios, estos afirman sentirse liberados. Ello se nota claramente en la abundancia de narrativas personales que articulan en el transcurso de las sesiones, una abundancia notablemente superior a otros contextos de interacción y que es resultado directo de la ausencia de juicio y de censura sobre sus intervenciones que trate de guiarlos a ideales o metas predefinidas, y de la autodeterminación a la hora de intervenir, en cuanto a la forma en que hacerlo y en cuanto a los pensamientos que expresar. Estas narrativas personales están a menudo incluyen discursos autoidentificativos, también de tipo categorial, pero las diferenciaciones e identificaciones que surgen en el transcurso de estos procesos tienen resultados siempre imprevisibles, encajando mucho más en la estrategia ideográfica que en la nomotética.

Dicho lo anterior, consideramos necesario hacer una pequeña aclaración: no pretendemos deducir de nuestras observaciones que la iniciativa actúe como mero elemento mediador entre los

sujetos y su entorno, como una palanca con cuya ayuda los sujetos puedan exteriorizar un interior que ya esté formado. Esta es una concepción que envuelve demasiado a menudo a las más distintas intervenciones psicológicas y pedagógicas, que se presentan como facilitadoras de que los sujetos se manifiesten ‘tal y como son’, ocultando el papel que estas mismas intervenciones juegan en la producción de las personalidades que ‘se manifiestan’ por su mediación. Tal y como señala Larrosa (1995), esa idea tan arraigada de que “las prácticas educativas son meras ‘mediadoras’ donde se disponen los ‘recursos’ para el ‘desarrollo de los individuos’” (Larrosa, 1995: 260) no hace sino ocultar y enmascarar su carácter de “operación constitutiva” (Ibíd.) de subjetividades, es decir, su papel de “productora[s] de personas” (Ibíd.). Y es que:

La conciencia de uno mismo no es algo que uno progresivamente descubra y aprenda a describir mejor. Es más bien algo que va fabricándose e inventándose, algo que se va construyendo y reconstruyendo en operaciones de narración y con la narración (Larrosa, 1995: 310).

Nosotros, que hemos dejado clara nuestra postura en relación con el carácter construido de las ‘esencias identitarias’, sean colectivas o individuales, tampoco podemos caer en la trampa de afirmar que gracias a este tipo de intervenciones los sujetos no hacen sino expresar lo más auténtico de lo que ya son y que ya llevan dentro. Al contrario, somos muy conscientes de que no solamente la pedagogía, sino cualquier intervención, incluida la de Entrelibros:

...no puede ser vista ya como un espacio neutro o aporético de desarrollo o de mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o la mejora del autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la autoconfianza, el autocontrol, la autorregulación, etc., sino que produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular (Larrosa, 1995: 292).

Por tanto, queremos dejar clara nuestra conciencia de que la particular manera de intervención de esta iniciativa también repercute en la construcción de subjetividades que en ella se ‘manifiestan’. Ahora bien, determinar de qué manera lo hace y qué tipo de subjetividades produce es algo que habremos de dilucidar en otra ocasión, pues para determinarlo haría falta un análisis más detallado y dirigido específicamente a ese fin.

5.2.8.2. Distribución del poder de enunciación

Estamos afirmando que los voluntarios no emplean ninguna categorización social en el diseño y la realización de su intervención. Sin embargo, es evidente e innegable que existe en ella una línea de diferenciación implícita: la que se establece entre los destinatarios y los voluntarios. Y no es un dato insignificante, pues los voluntarios, especialmente los más experimentados, actúan como figuras de referencia en las diversas actividades, y ello los dota de una mayor visibilidad y potencial autoridad. Además, por lo general presentan una mayor competencia comunicativa y una mayor seguridad a la hora de plantear sus perspectivas. Por estos motivos, los voluntarios gozan de una notable ventaja a la hora de enunciar sus lecturas del mundo y también a la hora de que estas sean tomadas en cuenta y erigidas en una referencia, en detrimento de otras interpretaciones alternativas del mundo social. Es decir, como punto de partida, en los contextos en que actúa Entrelibros, como en cualquier otro contexto social, la distribución del poder de enunciación no está desprovista de asimetrías:

Puede suceder, desde luego, que la subjetividad como valor necesario para la vida también esté desigualmente distribuida, que algunos individuos tengan tal vez la posibilidad de ocupar más de una posición, que algunas posiciones brinden perspectivas específicas de la realidad diferentes de otras y que algunas de ellas lleguen a valorarse más que otras (Grossberg, 2003: 166-167).

Ahora bien, lo que diferencia la iniciativa de Entrelibros de otras (como la correspondiente a la educación intercultural) es una constante y omnipresente conciencia de este privilegio emisor y el imperativo más que fundamental por limitarlo. La prioridad absoluta de la intervención se ubica en hacer emerger los discursos de los destinatarios, subalternizados sea en el contexto concreto de intervención sea en otros contextos de la vida social. La máxima básica que por tanto debe aprender toda voluntario inmediatamente al incorporarse en las filas de la asociación consiste en aprender a regular sus propias intervenciones, supeditándolas a la finalidad de fomentar las intervenciones de los destinatarios. A la vez, de forma algo más progresiva, se insiste en aprender a gestionar las intervenciones de los distintos destinatarios de forma que unos no silencien a otros y de forma que los discursos de unos no resulten en una imposición sobre otros. En los intercambios, los voluntarios deben buscar que todos los destinatarios tengan la ocasión de expresar sus actitudes y explicar sus posturas, velando porque todas las respuestas y propuestas sean recogidas de forma respetuosa y reciban una retroalimentación seria.

Como resultado de estas estrategias conscientes, se logran evitar algunas tendencias que hemos identificado en el modelo analizado anteriormente. En primer lugar, se elimina la imposición de determinados temas como relevantes, ya sea porque estén de moda en la retórica educativa, ya sea porque sean motivo de inquietud para la administración pública. Lo que se prioriza en todo momento son las inquietudes que manifiestan los propios destinatarios. Por supuesto, no por ello están ausentes los temas de interés colectivo. Ahora bien, en comparación con otros modelos de intervención, estos temas son abordados principalmente cuando surgen de manera espontánea y autodeterminada, aprovechando el momento en que los destinatarios tengan una motivación intrínseca para su exploración. En caso de que no se haya manifestado inquietud de ese tipo, los voluntarios bien pueden proponerlos, pero estando puesto el foco de atención siempre en las reacciones de los destinatarios.

Sea cual sea la fuente del interés por un tema determinado, una vez acogido por los interlocutores, el imperativo es evitar encauzarlo dentro de unos marcos interpretativos prehechos. En lugar de ello se crea espacio para el libre fluir de la interpretación, en el que pueden emerger las asociaciones personales entre el texto y la propia experiencia vital, así como las diversas visiones del mundo condicionadas por distintos contextos de socialización. Es decir, se elimina de forma consciente y decidida la suministración y la imposición de determinadas perspectivas sobre un tema; se renuncia al control sobre el proceso de construcción de significados. En lugar de ello se busca reservar espacio para la enunciación de las lecturas del mundo potencialmente subalternas. Esta actuación es en cierto sentido similar a la ‘acción afirmativa’ promulgada por el multiculturalismo crítico, pero se diferencia de ella en que no se rige por unas cuotas establecidas en función de marcadores ‘objetivos’ de una identidad colectiva esencializada. Frente a ello, la necesidad de dejar fluir unos discursos más que otros se determina radicalmente sobre la base de la observación, de la atención dedicada a la situación comunicativa, de lo que se percibe por medio de unas habilidades interactivas afinadísimas. De este modo, los sujetos no son tomados mecánicamente por representantes homogéneos de una denominación, sino que su mayor o

menor ventaja en cuanto al poder de enunciación se ‘calcula’ tomando en cuenta el conglomerado de todos los factores que confluyen en su persona y tomando pulso a su propio desenvolvimiento en las situaciones comunicativas concretas.

Todas estas estrategias tienen por resultado una multiplicación de los focos desde los que se emiten las lecturas del mundo y una radical horizontalidad de las direcciones en que fluyen los discursos. Por ello, el complejo comunicativo en este caso, más que a una cascada (como en el modelo anterior), se asemeja a una telaraña o un tejido. Además de ello, el enfoque empleado es esencialmente constructivo, en particular cuando los temas que emergen trascienden la esfera personal y se vuelven de interés colectivo. Esto atañe también a los valores éticos, que no se ‘transmiten’ ya prepensados y encapsulados, sino que son constantemente contruidos en un proceso dialógico de contrastación, confrontación, argumentación y negociación colectiva (Mata, 2014). Lo que lleva a cabo Entrelibros es pues una construcción colectiva que se sostiene sobre el diálogo entre diferencias, que son tomadas en cuenta y respondidas. Es decir, estamos ante una práctica de construir desde la intersticialidad ciudadana propuestas de interpretaciones colectivas de lo social y propuestas para abordar problemas que nos atañen a todos.

5.2.8.3. Implicaciones educativas, sociales y políticas

El resultado de esta manera de actuar es pues el establecimiento de un diálogo atento, serio y fructífero entre las más diversas lecturas del mundo. Y aunque la iniciativa de Entrelibros no se autoidentifique con un propósito expreso de promover la diversidad, esta característica suya nos permite conectarla con algunas reivindicaciones y enfoques asentados en el ámbito de la gestión de la diversidad. En concreto, consideramos que sintoniza a la perfección con la solicitud lanzada por los teóricos de la poscolonialidad de que las distintas esferas de interacción social e institucional se impregnen de un radical enfoque dialógico (Antor, 2010) como una medida imprescindible para corregir las asimetrías estructurales en la distribución del poder de enunciación.

Asimismo, el diálogo y la interacción directos con personas concretas han sido señalados como requisitos para una propuesta educativa que no solamente se proponga tumbar las barreras sino que efectivamente lo logre. En este sentido, más que suministrar conocimiento sobre los ‘otros’ o recetar imperativos éticos que se queden en la retórica, “una educación intercultural eficaz exige que la gente viva encuentros estructurados, amplios y repetidos de tipo afectivo y conductual (real con otros)” (Cushner, 1998: 369, cit. en Dietz, 2012: 197), porque “the more concrete are the relationships between people, the more they abandon both abstract oppositions and abstract identities” (Epstein, 2009: 349). La cuestión es que a menudo estas reivindicaciones y propuestas resultan algo abstractas y no es fácil dar con una metodología que asegure llevarlas a cabo. Pues bien, consideramos que lo que tenemos sobre la mesa es un ejemplo muy concreto y muy eficaz de una metodología dialógica e interactiva, y que es aplicable en muchos los contextos de comunicación, no solamente los educativos y aquellos vinculados con la literatura.²⁹

²⁹ Aunque estamos diciendo que esta metodología dialógica es aplicable a otros contextos de interacción, en ningún caso queremos decir con ello que por articularse en torno a la literatura y desarrollarse en un formato lúdico carezca de seriedad y de trascendencia social y cívica. Todo lo contrario, está reconocidísimo que participar en actividades de

Pero las implicaciones de esta estrategia de intervención pueden conectarse también con otras preocupaciones de carácter colectivo, más explícitamente políticas. Es cierto que de forma implícita y profunda la dimensión política está presente ya en la corrección de los desequilibrios estructurales en la distribución del poder de enunciación a la que hemos aludido más arriba; pero ahora nos referimos a la posibilidad de un replanteamiento expreso de nuestra forma de hacer política y de organizarnos como seres sociales. En relación con ello, recordemos algunos de los interrogantes que recogíamos en nuestro marco teórico:

¿En qué medida puede seguir existiendo una sociedad sin una cultura común, aunque sea constantemente reformulada y renegociada? ¿Cuáles son las condiciones mediante las que la gente puede pertenecer a un colectivo común sin convertirse en representantes de una única definición? [...] ¿Cuáles son los nuevos modelos posibles de comunidades y alianzas políticas? (Grossberg, 2003: 150).

En otras palabras, se trata de preguntarse cómo puede ejercerse la acción (y la contestación) política más allá de la opción del esencialismo identitario estratégico y cómo puede construirse lo común sin borrar la diversidad de fondo. Pues bien, consideramos que las actividades que estamos presentando bien pueden servir como ejemplo de nuevos espacios de sociabilidad y de construcción ciudadana que no están determinados por una ‘identidad colectiva’ previamente delimitada. En cambio, esta iniciativa consiste en crear experiencia de comunidad allí donde previamente no existen supuestos ‘objetivos’ para que la haya; crear una comunidad momentánea, contextual, que no funde a los participantes en miembros de una sola cosa, que no anula la diversidad, pero que aun así permite compartir experiencias y ejercitar la comunicación - esa “materia prima de la que se crean las relaciones sociales” (Díaz de Rada, 2010: 244). Por ello, a lo que apunta este modelo de intervención es a la posibilidad de construir “una pertenencia sin identidad, una noción de lo que podríamos llamar singularidad como base de una política alternativa, una política fundada en lo que Giorgio Agamben (1993) denominó ‘la comunidad que viene’” (Grossberg, 2003: 175).

Ahora bien, igual que en el apartado anterior, nos vemos obligados a aclarar un aspecto. Por todo lo que estamos afirmando, pudiera parecer que estamos presentando el proceder de Entrelibros como un método infalible para alcanzar una convivencia utópica, como una panacea de la igualdad y la cohesión grupal, como un crisol de ideas compartibles por todos. Si bien es cierto que la confrontación de discursos en el marco de esta intervención tiende a desarrollarse en un ambiente acogedor caracterizado por la escucha y el reconocimiento de forma bastante más frecuente que en otros contextos de interacción social, también es cierto que los intercambios no siempre son armónicos, que no tienen por qué desembocar en una conclusión compartida por todos, ni tienen que llevar indefectiblemente a una mejora de las relaciones interpersonales o grupales. Por ello, nuestro análisis no pretende enmarcar la iniciativa de Entrelibros en la tentativa tan generalizada de “hacer del arte y la cultura recursos para el realismo mágico de la comprensión universal [y de la] reconciliación planetaria” (García Canclini, 2001: 30-31), pues consideramos, junto con el teórico argentino, que esta pretensión es idealista e ingenua:

Es útil que se advierta sobre las versiones demasiado amables del mestizaje [pues debe] reconocerse lo que contienen de desgarramiento y lo que no llega a ser fusionado. Una teoría no ingenua de la hibridación es

interpretación literaria colectiva posee ya de por sí una innegable vinculación con la participación pública (Petit, 2001).

inseparable de una conciencia crítica de sus límites, de lo que no se deja o no quiere o no puede ser hibridado (García Canclini, 2001: 20).

Lo único que sí podemos afirmar con total seguridad es que el método de interpretación literaria colectiva que emplea *Entrelibros* actúa como un impresionante catalizador del intercambio, del diálogo; y el diálogo entre los seres humanos es potencialmente siempre “un campo inestable, conflictivo” (García Canclini, 2001: 31).

Por tanto, no podemos concluir que hayamos dado con una receta mágica para hacer a la gente convivir en armonía. Pero sí podemos decir que estamos ante un método que invita a una socialización gratificante en medio de la diversidad constitutiva de todo grupo humano, sin anularla, y que abre espacio para el carácter productivo de la cultura, sin tratar de controlar el rumbo de esa productividad. Por tanto, podemos afirmar que este método, aun sin proponérselo, gestiona la diversidad de forma más democrática que el analizado anteriormente, en tanto que permite “trabajar democráticamente con las divergencias” (García Canclini, 2001: 20).

6. CONCLUSIONES

A continuación vamos a recapitular los puntos de partida, los propósitos y los resultados de esta tesis.

6.1. Planteamiento teórico y metodológico de la tesis

El objetivo de esta tesis ha sido analizar la manera en que es gestionada la diversidad cultural en iniciativas de intervención social por medio de la literatura. Partiendo como lo hacemos de una perspectiva antropológica, por gestión de la diversidad entendemos no solamente las propuestas programáticas explícitas que definen la diversidad en algún sentido y que plantean actuar sobre ella en alguna dirección, sino todos los procesos relacionados con cómo nos posicionamos ante la diversidad y cómo actuamos sobre ella. A su vez, manejamos un concepto de cultura revisado y actualizado, que enfoca esta como organización de la diversidad, la cual entendemos como consustancial a la convivencia humana en todo contexto y todo momento. Es decir, declaramos abandonar el concepto tradicional de cultura que plantea esta como un sistema de reglas y patrones cerrado y autónomo, delimitable y comparable, estático y reificado, una concepción que pasa por alto la diversidad interna y sobredimensiona la diversidad intercultural, y que vincula la cultura de forma esencialista con grupos y sujetos e incluso con territorios. En lugar de ello, hemos optado por un concepto que está siendo ampliamente explorado en la antropología actual: un concepto formal y antisustancialista, que no se basa en unos atributos inalienables de un grupo determinado de personas, sino que se ubica en la acción humana y los significados que en torno a esta se construyen, siendo por tanto radicalmente contextual, flexible y cambiante. Según esta concepción, la cultura no sería sino el conglomerado de estrategias dirigidas a construir un orden sobre una realidad social siempre dinámica en la que la disparidad entre los intereses y las acciones de los sujetos que cohabitan un contexto social pueden acarrear potenciales conflictos. En este sentido, pues, la cultura guardaría una relación absolutamente definitoria con la diversidad, pues la diversidad sería intrínseca a todo contexto de relación e interacción y persistiría aun en el seno del orden que se intentase establecer sobre ella en todo momento.

En esta tesis nos interesaba explorar estos procesos en un contexto específico de la relación social: el contexto de la comunicación cultural mediada por el fenómeno literario, cuya naturaleza particular se debe al carácter ficticio de los textos producidos, a la prioridad otorgada a la función poética del lenguaje y al hecho de obedecer a la lógica del símbolo. Tal y como nos hemos esforzado en aclarar, no entendemos la literatura exclusivamente en términos de textos de una determinada cualidad y calidad producidos por determinados agentes con una determinada intención comunicativa, ni tampoco reconocemos que estos textos y estos emisores tengan monopolio alguno sobre los significados producidos socialmente en relación con la literatura. Hemos tratado de explicar que entendemos la comunicación por medio de la literatura como una red compleja de procesos de construcción de significado que se trama no solamente en torno a textos literarios sino también en torno a los metatextos y los contextos de producción y recepción, que afectan los marcos interpretativos y por tanto a los significados que se producen. Por otro lado, en este complejo comunicativo intervienen agentes muy diversos que son al mismo tiempo emisores, receptores y mediadores, y que no actúan como agentes aislados y autónomos, sino comunicados, relacionados, interdependientes.

Teniendo en cuenta estos elementos, hemos centrado nuestra investigación en un caso específico de comunicación cultural por medio de la literatura: las iniciativas que utilizan textos literarios como herramientas para la intervención social, es decir, con el objetivo de incidir favorablemente sobre la sociedad en relación con problemas sociales y desigualdades existentes. La configuración relacional de estas iniciativas unida a la naturaleza específica que adquiere el lenguaje en sus procesos comunicativos genera un contexto cultural particularmente interesante. Nuestro objetivo consistía en determinar de qué manera se organiza la diversidad por actuación de estas iniciativas.

Hemos incluido dos contextos de actuación. Por un lado, hemos analizado la manera en que se plantea el uso de la literatura infantil y juvenil para los objetivos de la educación intercultural en el marco de la educación formal, dado que goza de una amplia aceptación e implantación y dado que lleva la promoción de la diversidad por bandera. La manera en que hemos explorado este contexto ha sido parcial, si bien no aleatoria: nuestro material de análisis lo ha constituido la producción científica de investigadores del ámbito de la pedagogía y la didáctica dedicada al uso de la literatura para dichos fines. Hemos realizado una revisión bibliográfica crítica de esta producción, es decir, hemos analizado los discursos de quienes se atribuyen autoridad en la materia.

Por otro lado, hemos realizado una investigación empírica sobre un ejemplo de iniciativas emergentes de intervención social por medio de la literatura, que se vertebran en torno a la lectura y la interpretación colectivas. En nuestro caso, se trataba de la Asociación Entrelibros, dedicada a ofrecer la lectura literaria en voz alta y la conversación a partir de la literatura como modo de acompañamiento a personas en los más variados contextos, la mayoría de los cuales están presididos por circunstancias de dificultad o vulnerabilidad de muy diversa índole. Hemos realizado una investigación de corte etnográfico, empleando las principales técnicas etnográficas de producción de datos: la observación participante y distintas modalidades de la entrevista, además de incluir algunos materiales complementarios.

Hemos analizado el material correspondiente a ambos contextos de forma paralela, tratando primero de esbozar un panorama global de los elementos fundamentales que componen el universo discursivo de cada uno, para después responder a unos mismos interrogantes, los que se derivan de los objetivos de esta tesis. Para ello, nos hemos centrado en una serie de conceptos analíticos, empezando por la que constituye una de las principales estrategias a la que recurrimos para organizar la diversidad: los procesos de diferenciación e identificación, es decir, los procesos que consisten en erigir una línea divisoria abstracta en función de algún atributo, que parelele el continuo de la realidad en conjuntos, a los cuales quedarían asignados los elementos de esa realidad. Hemos centrado nuestra atención en si se construyen o no diferencias en las propuestas de intervención analizadas, de qué tipo son, quién las construye, cuál es la categorización social resultante, quién es identificado por quién y como qué. Asimismo, hemos enfocado con lupa la presencia o ausencia de procesos de alterización, y por tanto de exclusión; el espacio que se otorga para la autoidentificación de los sujetos que habitan los contextos sociales a los que se dirigen las propuestas en cuestión; y también si estos procesos de diferenciación guardan relación con las dos principales estrategias de construcción de la diferencia: la nomotética y la ideográfica.

Asimismo, nos hemos detenido en la forma en que se distribuye el poder de enunciación entre los agentes que habitan los respectivos contextos. La manera en que interpretamos y categorizamos el mundo en general y el mundo social en particular no es única y homogénea: en todo contexto social coexisten diversas maneras de hacerlo. Sin embargo, no todas tienen siempre la misma posibilidad de ser enunciadas y de ser tenidas en cuenta en la elaboración de interpretaciones colectivas hegemónicas.

Hemos analizado los dos ejes, los procesos de diferenciación y la distribución del poder de enunciación, de forma paralela porque en realidad hay entre ellos una estrecha relación de retroalimentación: la parcelación del mundo social que se hace desde posiciones hegemónicas implica la asignación de algunos sujetos en grupos a los que se les niega la capacidad o la legitimidad para proponer discursos a la colectividad, incluida la categorización del mundo social y su propia autoidentificación, generando así un círculo vicioso de alterización y exclusión. Para romper con este círculo, es necesario desarrollar mecanismos conscientes para descentralizar el poder de enunciación e incluir las voces de los sujetos y grupos alterizados y las lecturas del mundo que puedan proponer. Estos mecanismos, lógicamente, también pueden ser de naturaleza muy diversa, abarcando desde el esencialismo estratégico identitario y la acción afirmativa, hasta el diseño de espacios de sociabilidad que desafíen las categorizaciones hegemónicas y las limitaciones que estas imponen, fomenten la participación individual y abran paso al carácter productivo y creativo de la interacción humana. Hemos tratado de rastrear la presencia de este tipo de mecanismos en ambas propuestas analizadas.

6.2. Resultados de la tesis

6.2.1. La literatura al servicio de la educación intercultural

En el ámbito de la educación intercultural, el uso de la literatura se inserta dentro de una relación social y comunicativa presidida por la existencia de un emisor privilegiado. Los autores de estas propuestas se identifican con un 'nosotros', el cual se refiere a la existencia de los 'otros' y propone actuar en relación con lo que su existencia supone: un supuesto peligro de conflicto social. Estos 'otros', sin embargo, no están invitados a participar en la producción del discurso que se articula en torno a ellos: ni en el diagnóstico, ni en las propuestas de intervención. Los 'otros' son objetos de mirada y de actuación, y en parte también destinatarios pasivos de los mensajes. No hay mecanismos para que sus voces sean escuchadas ni oídas, ni se manifiesta convicción alguna de que pueda ser necesario. Detectamos pues una presencia clara de procesos de diferenciación y de alterización, vinculándose estos con la desigualdad y exclusión en lo que respecta al poder de enunciación.

Ahora bien, son dos los ejes de diferenciación que emergen de los textos analizados, uno explícito y otro implícito. En cuanto al primero, la frontera se erige en función de la nacionalidad unida a la trayectoria migratoria: el 'nosotros' coincide con el lugar de enunciación de quienes se identifican como nacionales y autóctonos, como carentes de una trayectoria migratoria internacional trazable en su historia familiar reciente. Los 'otros' son, por excelencia, los inmigrantes extranjeros, en particular aquellos procedentes de los flujos migratorios que se 'desatan' en el escenario poscolonial, aquellos procedentes del Sur global. Los emisores, por tanto,

se ubican claramente en un lugar de enunciación privilegiado, en una posición epistémica hegemónica. Desde esta posición enuncian su lectura del mundo, la cual incluye una categorización social, que aparece como un punto de partida previo a cualquier acercamiento al contexto social en cuestión. Los sujetos que habitan ese contexto son asignados por estos agentes emisores para ocupar un lugar a un lado o al otro de la línea divisoria. Esta categorización no se somete a revisión, de modo que la estrategia clasificatoria puede identificarse como nomotética: los sujetos que habitan el mundo social referido son clasificados dentro de categorías previamente delimitadas, sin que haya espacio para que se pronuncien al respecto. Las categorizaciones y las identificaciones realizadas por los agentes emisores no se someten al diálogo, no se someten a contraste con las autoidentificaciones de los propios sujetos en torno a los que se articulan estos discursos. Por ello, cabe preguntarse sobre el grado de imposición de estas categorías y, por tanto, de violencia simbólica que puedan implicar.

En estas propuestas de intervención social, por tanto, la literatura se pone al servicio de la tarea de diferenciar e identificar a los sujetos de acuerdo con unos esquemas clasificatorios determinados y al servicio de promocionar determinados marcos interpretativos, determinadas lecturas del mundo y determinadas posicionamientos sobre cómo actuar ante el mundo así interpretado. Y aquí entra en escena el segundo eje de diferenciación, que prácticamente no se llega a explicitar, pero que está en la base misma de esta propuesta de intervención, en tanto que propuesta pedagógica. El 'nosotros' al que hacemos referencia no solamente es autóctono, no solamente es nacional: también es adulto. Y es que lo que tratan de comunicar estos textos son propuestas actitudinales y comportamentales dirigidas a un receptor infantil y juvenil. Los destinatarios de estas propuestas, de la intención comunicativa mediada por la literatura, son los niños y los adolescentes; independientemente de la categoría nacional-étnico-migratoria que se les asigne. Y si no se plantea la opción de abrir espacio para que la población 'inmigrante extranjera' en general se pronuncie sobre el diagnóstico de la realidad social y sobre la dirección en que se propone actuar sobre ella, tampoco se plantea en ningún momento abrir un espacio para que se pronuncien al respecto los niños y los jóvenes, de la categoría étnico-nacional-migratoria que sea. La comunicación de estas propuestas actitudinales y comportamentales es por tanto unidireccional y descendente: lo que se espera de los niños (de todos ellos) es que asuman las lecturas del mundo y las actuaciones propuestas y se incorporen como realizadores de ideas prepensadas y soluciones prefabricadas por los adultos (por una parte de ellos). Es decir, se les encarga la materialización de un proyecto de futuro, pero no se cuenta con ellos en el diseño mismo de ese proyecto; este viene decidido de antemano por quienes se sitúan en el lado aventajado de la diferencia y monopolizan todo el poder de enunciación. A los destinatarios de este acto comunicativo no se les reconoce ni la capacidad ni la legitimidad para articular una lectura del mundo válida.

Por todas las asimetrías que atraviesan este discurso resulta un tanto contradictorio que quienes lo defienden argumenten con que están contribuyendo a la igualdad, a la democracia y a la participación. Los valores cívico-democráticos a los que se apela chocan con el trasfondo que subyace a sus propuestas: un claro intento de control por parte de determinados agentes sobre los procesos de producción de significado y, por medio de ellos, sobre el devenir de la sociedad. Para orientar este devenir, hay una parte de población que queda convertida en instrumento. En primer lugar, lógicamente, los niños y los adolescentes; aunque hemos de remarcar que los

representantes de la escuela no son los únicos en hacerlo, pues este patrón subyace a la forma en que la sociedad entera se relaciona con la infancia. En segundo lugar, la población inmigrante extranjera también queda instrumentalizada para determinados fines. A este respecto, también estaríamos equivocados si planteásemos que son exclusivamente los educadores y los investigadores educativos quienes actúan en esta línea. Estos agentes más bien actúan como una prolongación y una encarnación de unos lugares de enunciación más amplios, que coinciden con las posiciones institucionales y hegemónicas en materia del interculturalismo, posiciones que corresponden tanto a la administración nacional y como a la comunitaria y cuya orientación política en materia de las migraciones y el interculturalismo ha sido señalada y criticada como profundamente eurocéntrica, asimilacionista y neocolonial. A pesar de la retórica del igualitarismo y la democracia con que se los justifica, los bienintencionados esfuerzos de los pedagogos por ‘atender’ a la población inmigrante y extranjera vienen a colaborar con políticas que esencializan y alterizan a esta población y la enfocan ya sea como amenaza, ya sea como un instrumento necesario para asegurar la competitividad en el mercado global, sometiéndola en ambos casos.

6.2.2. La lectura en voz alta y la conversación en torno a la literatura en la Asociación Entrelibros

Frente al modelo anterior, en el método de intervención de la Asociación Entrelibros detectamos una ausencia total de categorización social apriorística por parte de los voluntarios: se parte de que cada contexto es heterogéneo por definición, pues está habitado por una combinación siempre singular de personas a su vez singulares. Esto no equivale a negar que determinadas circunstancias tiendan a ir de la mano con determinadas experiencias y problemas, y tampoco equivale a negar la existencia de diferencias estructurales. Sin embargo, la forma en que se conceptualizan estos hechos carece del esencialismo y determinismo que emana del modelo anterior.

La única idea que se maneja a la hora de pensar a los potenciales destinatarios es el grado de dificultad que estos puedan tener a la hora de acceder a los beneficios de las producciones culturales, de poder disfrutarlas y aprovecharlas para su bienestar bio-psico-social. Pero aun cuando asumiésemos esta conceptualización como un proceso de diferenciación, sería muy distinto a los procesos de diferenciación detectados en el modelo descrito anteriormente, por tres motivos. Primero, porque en este caso no conlleva absolutamente ninguna actuación diferencial en relación con los destinatarios. Segundo, porque se concibe como intrínsecamente flexible, temporal, procesual, independientemente de si se debe a circunstancias vitales momentáneas o a cuestiones de tipo estructural. Y tercero, porque está constantemente puesta a prueba a la luz de la interpretación de los propios destinatarios, otorgando un privilegio absoluto a sus autoidentificaciones. Por tanto, las identificaciones categoriales no están ausentes en la actuación de Entrelibros, pero su emergencia y su naturaleza están sujetos al transcurso de la conversación y a la necesidad autoidentificativa de los propios sujetos destinatarios, coincidiendo de este modo con la estrategia ideográfica.

En la medida en que los sujetos no son objetos de categorización, tampoco hay cabida para la construcción de la alteridad, lo cual constituye otra diferencia sustancial con el modelo anterior. Es más, la actuación de Entrelibros a menudo actúa en la dirección contraria. Al activar los

componentes de la autocomprensión que pueden encontrarse sepultados por el peso de las circunstancias vitales o por el peso de los prejuicios estructurales, se restaura la complejidad y la multidimensionalidad de las personas que puedan sentirse injustamente reducidas a un solo aspecto de su experiencia. Por otro lado, al facilitar el acceso a la diversidad de experiencias, ideas y autocomprensiones, la actuación de Entrelibros facilita el acceso al acervo de la diversidad con que poder construir y incluso transformar la forma en que los sujetos se sitúan en el mundo. Ahora bien, los voluntarios no buscan que estos procesos ocurran: pues igual que están ausentes las categorizaciones lo están las teleologías: no se pretende actuar en ninguna dirección predeterminada sobre los destinatarios, ni se los pretende moldear de acuerdo con un ideal, ni conducir a ninguna meta concreta. Si los sujetos experimentan estos procesos, ocurre de forma autodeterminada.

Lo mismo que sucede con las identificaciones ocurre también con la enunciación de las lecturas del mundo en general: se busca activamente el protagonismo de los destinatarios, en particular aquellos que se perciban como más silenciados. La iniciativa de Entrelibros se sostiene sobre el objetivo de facilitar las condiciones para que los destinatarios articulen sus propios discursos y enuncien sus propias inquietudes y sus propios posicionamientos epistémicos. Por ello, cobra importancia fundamental la manera en que los voluntarios gestionan las interacciones en el transcurso de las sesiones, presidida por el imperativo de regular las intervenciones de los emisores más aventajados y despejar el ‘foro de debate’ sobre todo para quienes gozan de menos posibilidades y menos oportunidades para hacerlo. Esto atañe también a los temas de interés colectivo, en cuya exploración se trata de garantizar las condiciones para que queden expuestos los diversos propiospectos, en particular los más subalternizados. Como decíamos, esta forma de proceder guarda cierta similitud con la ‘acción afirmativa’ promulgada por los movimientos que apuestan por el esencialismo identitario estratégico, pero con la diferencia de que se hace en función de la atención radical al sujeto y a la situación comunicativa y no en función de unas identificaciones categoriales esencializantes y deterministas.

En consecuencia, frente al modelo anterior, se diversifican los focos emisores de discursos y se hace aflorar la coexistencia de la variedad de significados que es consustancial a toda situación de convivencia, pudiendo las diversas lecturas del mundo entrar en una relación dialógica y desembocar potencialmente, si bien no necesariamente, en la construcción de significados nuevos y compartibles. Por ello, la conversación en torno a la literatura así enfocada se convierte en un foro de debate público que sí puede calificarse como participativo y democrático. Pero, además, tampoco hay que desatender el hecho de que estos intercambios tengan lugar en un ambiente acogedor, presidido por un reconocimiento radical a toda persona y una escucha atenta y seria. Pues este ambiente invita no solamente a participar sino también a construir vínculos interpersonales y grupales entre personas desconocidas y a transformar los vínculos ya existentes. De modo que, en última instancia, el lenguaje poético se pone al servicio de la creación de un espacio de sociabilidad gratificante y de una experiencia de comunidad sin que unos marcadores identitarios colectivos sean un requisito previo para ellas. Un espacio de convivialidad que desafíe las diferencias, que abra cauces para el encuentro con lo diverso y para el carácter creativo y productivo de la cultura, y que además ‘contagia’ las habilidades interactivas necesarias para que esos encuentros efectivamente se produzcan.

6.3. Palabras finales

Naturalmente, quedan muchos frentes abiertos. Por supuesto, sería necesario realizar un análisis más polifacético de los discursos que circulan en el contexto educativo en relación con este tema. Asimismo, sería preciso realizar una observación multisituada de las variadas formas en que se aplican en el aula las propuestas pedagógicas que hemos analizado (si se aplican) y también enfocar la manera en que la estrategia literaria se combina con el resto de actuaciones interculturalistas, pues seguramente descubriésemos una amplia gama de otros elementos y agentes que también intervendrán en los procesos interpretativos, pudiendo matizarlos o incluso revertirlos radicalmente. En lo que respecta a la actuación de *Entrelibros*, es cierto que la hemos explorado de forma empírica y mucho más profunda y holística. Aun así quedan aspectos directamente relacionados con el tema de esta tesis que sería necesario abordar para que la imagen fuese completa: en particular nos referimos, tal y como mencionábamos, a la interrelación que se establece entre el método de intervención y la construcción de determinado tipo de subjetividades (Rose, 2003).

No obstante, el trabajo realizado sí nos permite formular una afirmación general: a pesar de su naturaleza polifónica, el lenguaje poético no promueve la diversidad de forma automática. Lejos de allí, el lenguaje poético puede insertarse dentro de las más diversas configuraciones relacionales, bien sea para amplificarlas y afianzarlas, bien sea para transformarlas, colaborando así con una manera u otra de gestionar la diversidad. En esta tesis, en concreto, hemos podido observar que existen iniciativas de intervención por medio de la literatura que a pesar de inscribirse en proyectos pluralistas podrían estar obstaculizando el despliegue de la diversidad inherente a todo contexto de convivencia humana. Pero también, paralelamente a ello, existen otras iniciativas que aun sin adherirse explícitamente a ningún modelo pluralista logran, con una eficacia y eficiencia mucho mayor, aprovechar las potencialidades del lenguaje poético para descentralizar el poder de enunciación y para democratizar la construcción de lo común.

Finalmente, quisiéramos añadir una reflexión. En los apartados iniciales aludíamos al compromiso de la antropología social y cultural con la revisión del concepto de cultura, la diversidad y otros conceptos derivados, y con la vigilancia de sus usos. Asimismo, hemos dejado clara nuestra convicción acerca de que ni es posible ni es adecuado tratar de desvincular la investigación del lugar de enunciación y el posicionamiento de quien está produciendo el conocimiento. Por ello, nos sentimos en la obligación de incluir una pequeña valoración de estos resultados.

No podemos olvidar que toda investigación se ubica en un contexto social y obedece a determinadas inquietudes y determinadas necesidades. Y la antropología es quizás la disciplina que más presente tiene esta realidad. E igual que la antropología clásica se ubicaba en un contexto colonial y ponía la producción del conocimiento al servicio de los intereses imperiales, la antropología actual se ubica en un contexto que, tras la revisión crítica de los acontecimientos históricos, ha concluido que la igualdad es el ideal más deseable al que hay que aspirar. Así, fenómenos culturales que conllevan la desigualdad y la exclusión rara vez son abordadas por la antropología de forma aséptica: su estudio suele ir de la mano con la denuncia de dichas realidades. Por ello, si descubrimos que el discurso hegemónico sobre la gestión de diversidad es eurocéntrico y tiene repercusiones asimilatorias y neocoloniales, un trabajo de antropología

actual no puede evitar un intento por desequilibrarlo y por reivindicar un espacio para que se manifiesten las voces silenciadas y para que la pluralidad pueda incidir en el curso de la historia. Esta tesis no es ninguna excepción. No podemos no denunciar la contradicción presente en las propuestas que se autojustifican con discursos democratizadores y sin embargo usurpan todo el espacio para producir discurso acerca de lo común y reproducen parcelaciones sesgadas e interesadas del mundo social, imponiéndoselas a los sujetos cuyas necesidades afirman defender. Y tampoco podemos ocultar nuestra simpatía por una iniciativa que, aun sin generar una grandilocuente retórica autojustificatoria, logra una repercusión social enormemente positiva.

Olmos y Contini (2016) se preguntan: “¿qué alternativas existen a esta visión del norte global sobre la gestión de la diversidad cultural enmarcada dentro del Estado-nación?, ¿a dónde podemos mirar para encontrar dichas alternativas?” (Olmos y Contini, 2016: 706). Las propias autoras afirman intuir que las alternativas se encuentran diseminadas por los infinitos puntos del mapa poscolonial, pero también en el ‘aquí’, en el seno mismo de nuestra sociedad; si bien, de momento, agazapadas e invisibles. Y es lo que demuestra nuestro análisis: que sí caben otras opciones de gestionar la diversidad, y que las tenemos al alcance de la mano. Tan solo falta afinar las ‘antenas’ que nos permitan reconocerlas, aunque ello requiera un trabajo de deconstrucción de categorías e ideas tan arraigadas como lo es la vinculación entre la diversidad cultural y la inmigración extranjera.

Consideramos que la iniciativa de la Asociación Entrelibros es un buen ejemplo de una aproximación alternativa a la gestión de la diversidad por medio de la literatura. Una aproximación cuya forma de percibir la realidad social, de ubicarse en ella y de actuar sobre y con ella resulta radicalmente respetuosa. Una aproximación que no pretende erigirse en ninguna garantía social, que tiene la humildad suficiente para reconocer los privilegios de los que goza y también para renunciar a ellos, y renunciar al intento de controlar el devenir social y convertir a las personas en un instrumento para sus propios intereses. Una aproximación que se ‘limita’ a invitar a una socialización gratificante en medio de la diversidad constitutiva de todo grupo humano y que abre espacio para el carácter productivo de la cultura, sin tratar de imponer un rumbo de esa productividad. Y que asume que a partir de ahí pueden ocurrir millones de cosas, tanto positivas como negativas, humanas todas; cosas cuyo rumbo será siempre imprevisible.

7. CONCLUSIONS (ENGLISH VERSION)

7.1. Theoretical and methodological approach of the doctoral thesis

Before we summarize the results of this doctoral thesis, let us recapitulate the theoretical and methodological framework we base on and the objectives we set.

The overall objective of this dissertation was to analyze the way in which cultural diversity is managed in initiatives that make use of the literature for the aims of socio-educational intervention. Importantly, we understand diversity management not only as clearly structured programs which define the diversity in some sense and aim explicitly to act upon it in a certain manner. From the anthropological viewpoint, we assume that diversity management is present in every social process linked to our actions and our attitudes towards cultural diversity, and as such it takes place in many different social contexts.

This approach to cultural diversity management is ultimately due to the reexamination of the concept of culture which has been taking place in the discipline of Social Anthropology for the last decades. We align with the current studies that suggest to abandon the traditional concept, that means understanding culture as a coherent system of patterns and rules and putting it as closed, autonomous, delimitable, static and reified. This concept ignores the internal diversity of each supposed system and oversizes the differences between systems. Furthermore, it binds culture to persons, groups and even to territories in an essentialist fashion. In contrast to this conception, the current anthropological research suggests to approach diversity as a consubstantial part of human cohabitation, being present in every context and every moment. What is more, it suggests to understand culture itself in terms of organization of this diversity. It is therefore a formal and anti-substantialist concept of culture. It is not based on supposed inalienable attributes of groups of people; quite differently, it is located in the human action and in the meanings and interpretations humans produce about it; hence it is radically relational, contextual and flexible. In this light, culture is to be understood as a set of strategies aimed to build an order on a social reality which is always dynamic and in which the disparity between the individual interests and actions may result in potential conflicts. The relation culture bears with diversity is thus absolutely defining, as diversity is intrinsically present in each and every context of human relation and interaction and it persists even at the very heart of any order that may be produced on it.

These are the concepts of culture, diversity and diversity management we employ in this dissertation and we were interested in learning about them in a particular context of social relation: the context of cultural communication mediated by the literary phenomenon. The specificity of this context lies in the fictional nature of the literary texts, and in the priority given to the poetic function of language and to the logic of symbol over the logic of reason. As we explained in our theoretical framework, we do not conceive literature solely as texts of a specific nature and quality, produced by specific agents and with a specific communicative intent, neither do we acknowledge that these texts and these senders would have monopoly on the meanings produced in relation to literature. We made an effort to clarify that we approach the cultural communication via literature as a complex network of processes of meaning construction, woven by literary texts but also by their metatexts and the contexts of production and reception, for all these elements affect the interpretive frames and, therefore, the meanings produced. On the other hand, there are many different agents who intervene in this communication complex as senders,

receivers and mediators at the same time, and who do not take part at these processes from an isolated and autonomous position but as social agents which are connected and interdependent.

With all these elements in mind, we focused our research on a specific case of cultural communication mediated by literature: the initiatives that use literary texts as a tool for social intervention, that is to say, whose goal is to have a positive impact on the society with regard to its social problems and inequalities. The relational configuration of these initiatives, together with the specific nature and force language acquires in their communicative processes, generate a particularly interesting context of study. Our objective was to determine in what way the diversity is managed by action of these initiatives.

Two of these initiatives were approached as contexts of study, though with different methodologies. Firstly we focused on the way children's and youth literature is integrated into the framework of intercultural education in the formal education setting. The particular interest of this initiative for the purposes of this dissertation stems from its explicit self-definition (and its wide acceptance) as a tool for fostering diversity. We took an insight into this initiative by the means of a critical review of the bibliography which had been produced on this topic by researchers from the field of education; that is to say, we analyzed the discourses of those who claim authority over defining the uses of literature that would be diversity-fostering.

Secondly, we carried out empirical research on a quite different kind of social intervention via literature: we focused on a concrete case picked from the wide range of emerging initiatives that hinge upon collective literary reading and interpreting. The case we selected is Asociación Entrelibros, a non-governmental organization devoted to reading aloud and talking around literature as a means of accompanying people, many of whom inhabit or transit contexts and situations marked by difficulties and vulnerability. We conducted an ethnographic research employing the main techniques linked to this method: we carried out immersive, participant observation and we employed different types of ethnographic interview. We included also complementary sources of information such as the blog of the association and other testimonies by its volunteers and beneficiaries.

We analyzed the material belonging to both contexts in parallel, aiming first to trace a global overview of the essential elements that compose the discursive universe of each of them, and intending afterwards to answer the questions stemming from the purposes of this dissertation. To reach the least, we focused on a series of analytical concepts, beginning with those which constitute one of the main strategies by which diversity is organized: the processes of differentiation and identification, that is to say, the processes which consist in building up abstract divisory lines, based on a certain attribute, that divide the continuum of the reality into sets and allocate the elements of the reality into these sets. We wanted to know whether differences are constructed in the two intervention models and, if so, what kind of differences they are, who the agents constructing them are, what the resulting social categorization is like, who is being identified as what and by whom. We also looked closely at the processes of alterization and, therefore, of exclusion; at the space given to the self-identification of the subjects who inhabit the contexts of intervention; and at the relation existing between the processes detected and the main difference-construction strategies: the nomothetic approach and the ideographic approach. Finally, we focused on the way in which the access to enunciation is distributed among different

agents that cohabit in the contexts in question. The relevance of this analytical axis is given by the fact that different manners of interpreting and categorizing reality coexist in each and every social context, but not all of them have the same possibility to be enunciated and to be taken into account for the elaboration of a collective and hegemonic interpretation.

The two main axes, the processes of differentiation and the distribution of the access to enunciation, are actually in a very close feedback relation. The categorization of the social reality made from the hegemonic positions includes the assignment of people into groups whose ability or legitimacy to suggest discourses and interpretations to the community –discourses that include categorization of social reality itself– are systematically denied. The result is a vicious circle of alterization and exclusion. In order to break it, conscious mechanism need to be developed that would decentralize the access to enunciation and would include the voices of altered groups and persons and the interpretations they may propose. Logically, these mechanisms also may be of very different types, from strategic essentialism and affirmative action policies to generation of sociability spaces, that would defy hegemonic categorizations and the limits they impose, that would foster the individual participation and that would make room for the productive and creative potential of human interaction. Thus, we also aimed to detect the presence of these mechanisms in both models analyzed.

7.2. Results of the doctoral thesis

7.2.1. Literature at the service of intercultural education

After this brief summary of our starting points and of our research objectives, let us provide a synthetic overview of the outcomes we achieved.

In the context of intercultural education, the use of literature is inserted in a social and communicative relation characterized by a privilege bestowed to some senders above others. The authors of the proposals explained in the studies reviewed identify themselves as ‘us’. They refer simultaneously to the existence of certain ‘others’ and encourage to act on what their presence supposedly involves: potential exclusion and social conflict. These ‘others’, however, are not invited to co-produce the discourse constructed on them: neither do they take part on the diagnosis of the supposed dangers and problems, nor on the solutions suggested. They are simply an object of gaze and of action and, partially, passive receivers of the messages circulating. There are no mechanisms aimed to make their voices heard and listened to, and no conviction is shown of the need of doing so. Therefore, we can state that there clearly are processes of differentiation and alterization taking place, and that these processes are linked to inequality and exclusion with regards to the access to enunciation.

Now, this differentiation hinges upon two axis: one explicit and another implicit. As for the first one, the borderline is erected on the basis of the nationality together with the migratory trajectory: ‘us’ overlaps with the locus of enunciation of those who identify themselves as Spanish and autochthonous, and in whose recent family history no international migration can be traced. Whereas the ‘others’ are, par excellence, the foreign immigrants, especially those coming from migratory flows ‘unleashed’ on the poscolonial scene, those coming from the Global South.

The senders of the messages transmitted via intercultural literature are thus located in a privileged locus of enunciation, in a hegemonic epistemic position. From this position they enunciate their interpretation of the world, which includes certain social categorization. This categorization gives structure to any approach to the social context. The subjects inhabiting the social context in question are allocated by the enunciating agents to one side or the other of the divisory line. The social categorization is no object of revision, hence a nomothetic classification strategy is used: the persons are classified into previously demarcated categories and there is no room for them to take a stance on it. The categorizations and the identifications accomplished by the senders are not submitted for consideration, they are not checked against the self-identifications by the subjects themselves who motivate the production of this discourse. Therefore, we should ask to what degree these categories might be imposed and to what extent they might imply symbolic violence.

In sum, the studies on intercultural education we analyzed, the literary phenomenon becomes a tool for promoting certain interpretative frames, certain ways of reading the world and of acting on the world thus understood. These studies put the literature at the service of differentiating and identifying people in accordance to a specific classification system. But as we mentioned before, the nationality together with migration is not the only axis of this differentiation. There is a second one, an axis that barely comes to be explicitly stated in these texts, but it obviously constitutes the basis of this intervention, as it is an intervention of a pedagogical nature. 'Us' is not only Spanish and autochthonous, it is also adult. What these texts aim to do is to propose to children and young people how to feel about certain social issues and how to react to them. The receivers of these proposals, and of the communicative intention mediated by the literature, are children and adolescents. The senders are adults, and with this regard they act in the same way as with regard to the first axis of differentiation mentioned above: no participation is expected from the receivers on the production of this discourse, no space is provided for them to speak (independently of the categories regarding their nationality and their migration background they are allocated to). The communication of these proposals is one-way and downward: the children and the young people are expected to join interpretations of the world already finished and actions already programmed, and to enlist as 'makers' of the ideas and the solutions prefabricated by the adults (actually, only by some of them). They are requested to carry out projects for future but they are not taken into account for designing them. These projects have been already decided by subjects who are located on the advantaged side of the difference and who monopolize all the access to enunciation. They do not acknowledge that the receivers would have the ability or the legitimacy to formulate an acceptable interpretation of the world.

In light of the asymmetries crossing this discourse, it is rather contradictory that the arguments provided in its favour are articulated in terms of fostering equality, democracy and participation. The civil and democratic values invoked clash with the underlying goals of this discourse: a clear attempt by certain agents to gain control over the processes of meaning production and, through them, over the development of the society. Some of the population become tools in order to guide this development. Firstly, it is the children and adolescents – of course, this does not happen only in the school setting, rather the opposite: this instrumentalizing attitude towards new generations is quite a pattern in our cultural coordinates. Secondly, the population classified as foreign immigrants is also instrumentalized for certain aims. In this case it would be a mistake too if we

stated that this tendency is unique to teachers and educational researchers. These agents rather act as an extension of wider loci of enunciation that are linked to institutional and hegemonic positions in the field of interculturalism. These positions belong to public administration at regional and national level, but also at european level, whose political orientation in the field of migrations and interculturalism has been pointed out as deeply Eurocentric, assimilationist and neo-colonial. Despite the democratic and egalitarian rhetoric used to legitimate this discourse, the well-intentioned efforts of the educational researchers to address the needs of the foreign immigrant population actually contribute to policies that essentialize and alterize this population, and put it either as a menace or as an asset which is necessary to guarantee the competitiveness in the global market, subduing it in both cases.

7.2.2. Asociación Entrelibros: reading aloud and talking around literature

In contrast to the model depicted above, the intervention method of Asociación Entrelibros lacks any a priori social categorization. Each and every context of intervention is conceived as heterogenous by definition, inasmuch as it is inhabited by a unique combination of unique persons. Of course, the volunteers do not deny that certain circumstances tend to go hand in hand with certain experiences and difficulties, nor do they ignore the existence of structural differences and their effects on the people's lives. But no essentialism nor determinism can be found in the way these issues are conceptualized in this model.

The only aspect that is taken into account when considering the range of the potential addressees is the level of difficulty they may have accessing the benefits of cultural productions, and the obstacles they may meet when it comes to enjoy those productions and use them to improve their biopsychosocial well-being. But even if we admit this conceptualization as a differentiation process, it would be very unlike the differentiation processes depicted before, for three reasons. Firstly, because this does not imply any differences in the way the addressees are approached. Secondly, because this differentiation is conceived as intrinsically flexible and processual, independently of whether those difficulties are due to temporary circumstances or due to questions of structural nature. And thirdly, because this differentiation is permanently put to the test in the interaction, in which the self-identification of the addressees is granted absolute privilege over exogenous identification. This means that the categorial identifications are not absent from this intervention, but whether and in what terms they emerge is subject to the course of the conversation and to the self-identification needs of the addressees themselves. Thus, it is rather an ideographic classification strategy which can be found in this model.

Inasmuch as the persons are no object to categorization, there is no room for construction of otherness. This makes an essential difference between both models analyzed. What is more, Asociación Entrelibros frequently acts in the opposite direction, for its intervention activates components of self-understanding which are buried beneath the weight of life circumstances or of the structural prejudices and by this it restores the complexity and multidimensionality of persons, who may otherwise feel unfairly reduced to just one aspect of their experience. On the other hand, by facilitating access to a wider range of experiences, ideas and ways of self-understanding, it actually facilitates access to diversity with which to construct and even transform the way people locate themselves in the world. However, the volunteers do not search

for these effects deliberately. They do not seek to act upon the addressees in any particular direction: they do not try to shape them according to any particular mould, nor do they intend to conduct them to any particular goal. Teleologies are absent from this intervention exactly as the categorizations are. If the beneficiaries of experience the processes described, it happens in a self-determined way.

Regarding the access to enunciate interpretations of the reality, the same may be observed as in the case of the identification: the addressees are given full prominence, especially those who are in a particularly silenced position. The intervention of Asociación Entrelibros pursues to provide conditions for them to enunciate their own discourses, to express their concerns and their epistemic positioning, regarding personal issues as well as matters of collective interest. For this reason, the way in which the interaction is handled in the course of the sessions plays an essential role: the imperative for the volunteers is to regulate the participation of those who have it easier to occupy the 'forum' and to actively clear space for those who have less possibilities and opportunities to do it. This methodology thus aims to guarantee the conditions needed so that all propriospects, especially the subaltern ones, have a chance to be exposed. As we said before, this way of proceeding is similar to affirmative action to some extent. The difference lies in the criterion according to which the subaltern positioning is determined: it is not the categorical identification, essentialist and determinist in nature. It is a radical attention paid to the subject and to the communicative situation what guides the determination of who is being silenced.

As a consequence of this way of intervention, the foci of enunciation are multiplied and the discourses enunciated are diversified. Thus the different meanings which coexist in each and every situation of human cohabitation may arise. Different understandings of reality (including social reality) may enter into dialogue and this can potentially, though not necessarily, lead to creation of new shared meanings. And this is how talking around literature becomes a public discussion forum that can be assessed as participative and democratic. Besides, it should not be disregarded that these exchanges occur in a warm and pleasant environment laden with radical respect and serious attention paid to every person. For an environment like this invites not only to participate, but also to establish bonds among people first unknown and to transform relations already existing. That means that the poetic language is put at the service of creating conditions for pleasant sociability and for experiencing community beyond markers of categorical identification. In other words, it helps create space for conviviality: a kind of relation that defies differences, provides encounter with the diversity, opens up channels for the productive and creative nature of culture and fosters the exercise of the interactive skills that are necessary so that the encounter can actually occur.

7.3. Final words

In spite of these outcomes reached, many fronts still stay open. The discourses that circulate in the intercultural educational context have to be analyzed in a more multidimensional way. The implementation of the proposals depicted has to be observed empirically: how they are implemented and whether they are implemented at all. In addition, it is necessary to address the joint action of the literary strategy and the rest of the interculturalist interventions, as we would probably discover many other agents and contextual elements that may have very heterogeneous

impact on the interpretive processes. Regarding the intervention of Asociación Entrelibros, our investigation has been empirical and much more holistic and profound, but some other aspects still need to be analyzed to make the picture complete: especially the interrelation between this method of intervention and the construction of certain types of subjectivity (Rose, 2003).

However, the results of our research allow us to make a general statement: despite its polyphonic nature, poetic language does not automatically foster diversity. To the contrary, it can be inserted in most diverse relational configurations and with most diverse aims and effects on them: it can amplify and consolidate them, but it can also transform them. That means that literature and reading can contribute to different ways of managing diversity. In our particular case, we observe that there are social intervention models whose way of using literature and reading might be hindering the display of the diversity which is inherent to each and every context of human cohabitation, even though they claim to foster it. On the other hand, there are initiatives that do not align themselves with any pluralistic project; nevertheless, they achieve to make the most of the potentialities of poetic language, using it to decentralize the access to enunciation and to democratize the construction of what we share.

Finally, we would like to add a thought on these results. In the opening paragraphs we addressed the commitment of Social Anthropology to reconsider the concepts of culture and diversity, and to watch the way in which they are used. We also made clear to what extent it is inadequate and even impossible to disassociate the research from the locus of enunciation and from the positioning of the person producer of knowledge. For these reasons, we feel obliged to include an assessment of the results obtained.

We cannot forget that each investigation is located in a given social context and it responds to given concerns and needs. The Anthropology is perhaps one of the disciplines that are most aware of this reality. And just as the Classic Anthropology was located in a colonial context and aimed to produce knowledge to be put at the service of imperial interests, the current Anthropology is located in a very different context, in which the critical examination of the past decades history led to conclude that the equality is the most desirable of the ideals. Thus, cultural phenomena involving inequality, domination or exclusion are scarcely addressed by the current discipline in a a wholly impartial way and their study quite often entails even their denunciation.

Hence if a hegemonic discourse on managing diversity is found to be Eurocentric and to have assimilationist and neo-colonial repercussion, an investigation made from the current anthropological viewpoint only hardly can avoid the attempt to destabilize that discourse and to reclaim space for silenced voices to manifest and for plurality to take part on the course of history. This dissertation is no exception to this tendency. We cannot avoid denouncing the contradiction inherent in intervention proposals that justify themselves with democratic values, while their senders occupy all the space available for producing discourse on collective issues and while they reproduce biased and self-interested social segmentations and impose these on the persons whose needs they claim to defend. Nor can we conceal our sympathy for an initiative that does not generate any grandiloquent rhetoric to justify itself, but it still achieves a highly positive social impact.

Olmos & Contini (2016) pose the following question: “what alternatives are there for the Global North viewpoint on managing diversity framed within the nation-state? Where can we look to

find those alternatives?” (Olmos & Contini, 2016: 706, our translation). The same authors affirm to suspect that those alternatives are disseminated across the infinite points of the postcolonial map, but also ‘here’, in the very heart of our society; albeit hidden and invisible. And this is what our analysis comes to confirm: other ways of managing diversity are possible, they already do exist. And they are at our fingertips. All we need to do is to fine-tune the sensors needed to detect them, even if it requires us to deconstruct some of our deep-rooted categories and ideas, such as our tendency to connect cultural diversity with foreign immigration.

We consider that the initiative of Asociación Entrelibros es a good example of an alternative approach to diversity management, in this case by means of literary phenomenon. It is an approach whose way of perceiving social reality, whose way of locating oneself within this reality and whose way of acting on it is radically respectful. It is an approach that does not set itself up as any social guarantee. It is humble enough to recognize its privileged position and, what is more, to renounce it. And it also renounces any attempt to have control over the social reality and processes and to use persons as a means to achieve its own interests. It is an example of an initiative whose ‘only’ ambition is to invite everybody to socialize pleasantly with others amid the diversity inherent in any human encounter. It is an endeavor that opens space to the productive character of culture, without imposing any pre-constructed direction to that productivity, simply because it accepts that marvellously infinite and unpredictable things may happen when people enter into relation with others.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Agrela Romero, B. y Gil Araújo, S. (2005). Constructing Otherness: the Management of Migration and Diversity in the Spanish Context. *Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relations*, 43, 9-33.
- Aguilar Ródenas, C. (2007). LIJ, interculturalidad e interdisciplinariedad: recursos bibliográficos. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 67-70.
- Aguiló Bonet, A. J. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences [En Línea]*, 22, 5-28. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/181/18111430001.pdf>
- Akioud, H. (2011). La comunitat amaziga a Catalunya: llengua, literatura i identitat. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. Londres: Routledge.
- Alonso Benito, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso Soroa, M. L. (2012). Estado de la cuestión sobre la perspectiva poscolonial: Subversión de conceptos en literatura infantil y juvenil actual. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(1), 79-89.
- Álvarez Muro, A. (2007). Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación. *Estudios de Lingüística Del Español (ELiEs)*, 25. Disponible en <http://elies.rediris.es/elies25/>
- Álvarez-Gayou Jurguenson, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.
- Anderson, B. (2007). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Antor, H. (2010). From Postcolonialism and Interculturalism to the Ethics of Transculturalism in The Age of Globalization. En H. Antor, M. Merkl, K. Stierstorfer y L. Volkmann (Eds.), *From Interculturalism to Transculturalism: Mediating Encounters in Cosmopolitan Contexts* (pp. 1-14). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Arenas, A. M. (2011). El arte de narrar para cultivar el alivio y la esperanza. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Azevedo, F. F. de. (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. *Ocnos*, 1, 7-18. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/161/143>

- Bajour, C. y Carranza, M. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Imaginaria*, 158, 1-13. Disponible en www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Balça, Á. (2009). Entreculturas - lazos entre interculturalidad y literatura infantil. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (244), 28-35.
- Balça, Â., Azevedo, F., Pires, M. N. y Costa, P. (2011). Identidades culturales y globalización: otra mirada al alcance de la literatura infantil. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ballester, J., Ibarra, N. y Devís, A. (2010). La educación literaria ante el reto de la interculturalidad. En J. Herrera Cubas, M. Abril Villalba y C. A. Perdomo López (Eds.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 545-558). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Ballester, J. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 15-19.
- Ballester, J. y Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238>
- Barrett, M. (2014). Multiculturalism and interculturalism: Is there a difference? Disponible en <http://www.multiculturalismforum.org/blog/2014/9/1/martyn-barrett-multiculturalism-and-interculturalism.html>
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bastos, G. y Tomé, M. da C. (2011). ¿Sentirse como en casa? Representaciones de la inmigración en la literatura infantil portuguesa. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu.
- Benessaieh, A. (2008). Understanding Transculturality. En A. Benessaieh (Ed.), *Canada and the Americas: Multidisciplinary Perspectives on Transculturality*. Toronto: York University.
- Benessaieh, A. (2010). Multiculturalism, Interculturality, Transculturality. En A. Benessaieh (Ed.), *Amèriques transculturelles/Transcultural Americas* (pp. 11-38). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bermúdez Martínez, M. (2010). Literatura infantil y juvenil hispanoamericana: perspectivas de lectura. En J. Herrera Cubas, M. Abril Villalba y C. A. Perdomo López (Eds.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 125-138). La Laguna: Universidad de La Laguna.

- Bernard, H. R. y Ryan, G. W. (1998). Text Analysis: Qualitative and Quantitative Methods. *Handbook of Methods in Cultural Anthropology* (pp. 595-646). Londres: Sage.
- Booth, W. C. (2005). *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Broadway, F. S. y Conkle, D. M. (2011). The Power of Illustrations in Multicultural Children Books: Unfolding Visual Literacy. En L. Atkinson Smolen y R. A. Oswald (Eds.), *Multicultural Literature and Response. Affirming Diverse Voices* (pp. 67-94). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación Del CECyP*, 7, 1-66.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, (18), 1-20.
- Burwell, C. (2007). Reading Lolita in times of war: women's book clubs and the politics of reception. *Intercultural Education*, 18(4), 281-296. <http://doi.org/10.1080/14675980701605147>
- Butler, J. (2002). Acerca del término Queer. En *Cuerpos que importan* (pp. 313-339). Buenos Aires: Paidós.
- Cabrejo-Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 12-19. Disponible en http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflections on Critical Issues*. Westport: Greenwood.
- Calvo Valios, V. (2012). *El discurso literario: Construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Campoy, F. I. y Flor Ada, A. (2011). Latino Literature for Children and Adolescents. En L. Atkinson Smolen y R. A. Oswald (Eds.), *Multicultural Literature and Response. Affirming Diverse Voices* (pp. 195-230). Santa Barbara, California.
- Cañamares, C., Cerrillo, P. C., García Padrino, J. y Solana Pérez, L. (n.d.). Literatura Infantil y Juvenil Española e Interculturalidad.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria*, 181, 1-11. Disponible en www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm
- Caruso, J. J. (2009). Multimedia Review Colorín Colorado: Diversity and Current Issues Website. *International Journal of Multicultural Education*, 11(1).
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

- Cavallero, G. y Chartier, R. (Eds.). (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chambers, A. (2015). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Chovancova, L. (2017a). Literatura, diversidad y relaciones de poder. En A. Ortega Santos y C. Olivieri (Eds.), *Decolonizando identidades. Pertenencia y rechazo de/desde el Sur Global* (pp. 27-38). Granada: Instituto de Migraciones.
- Chovancova, L. (2017b). ¿Qué investigar para poder investigar? Una explicación “materialista” del interés de la antropología española por las migraciones. En T. Vicente Rabanaque, M. J. García Hernández y T. Vizcaíno Estevan (Eds.), *XIV Congreso de Antropología. Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías* (pp. 2194-2201). Valencia: Universitat de Valencia.
- Chovancova, L. y González Fernández, A. M. (2015). El cine y la literatura como herramientas de intervención en contextos de diversidad cultural. Aproximación al estado de la cuestión. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías y J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (p. S03/27-S03/38). Granada: Instituto de Migraciones.
- Clifford, E. y Kalyanpur, M. (2011). Immigrant Narratives: Power, Difference, and Representation in Young-Adult Novels with Immigrant Protagonists. *International Journal of Multicultural Education*, 13(1). Disponible en <http://www.ijme-journal.org/ijme/index.php/ijme/article/viewArticle/358>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Colasanti, M. (2004). La culpa es de los sofistas. En *Fragatas para tierras lejanas: conferencias sobre literatura* (pp. 115-124). Bogotá: Grupo Editorial Norma. Disponible en http://books.google.es/books?id=IcQMDiDNlo4C&pg=PA115&lpg=PA115&dq=colasanti+la+culpa+es+de+los+sofistas&source=bl&ots=_q2Uv14Luk&sig=I9Z07xLYT-GMKEPzQpxUbZjqCfU&hl=es&sa=X&ei=SrOIUv2XGsnA7Aaqw4CQAAQ&ved=0CD0Q6AEwAQ#v=onepage&q=colasanti+la+culpa+es+de+los+sofistas&f=false
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes 2* (pp. 7-25). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Colomer, T. (1987). Eterna Capercucita. La renovación del imaginario colectivo. *CLIJ*, 7, 7-19.
- Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Eds.). (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Cotton, P. (2006). El reto de los libros de imágenes europeos: EPBC y ESET. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (216), 21-29.
- Cruces, F., Lluch, G., Zafra, R., López García, J., Durán, G. G., Moreno, J., Colombo, R., Esteban, N., Asteve, A., Calvo, V. y Monar, M. (2017). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica. Disponible en https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/601/
- Cuñat Giménez, R. J. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. XX Congreso anual de AEDEM* (pp. 1-13). Palma de Mallorca: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Congreso Nacional. Disponible en https://www.academia.edu/8411106/DECISIONES_GLOBALES_1_APLICACION_DE_LA_TEORIA_FUNDAMENTADA_GROUNDED_THEORY_AL_ESTUDIO_DEL_PROCESO_DE_CREACION_DE_EMPRESAS
- Cutillas, V. (2007). Por un escenario multicultural. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 61-66.
- De Lucas, J. (2009). Diversidad, pluralismo, multiculturalidad. *Boletín ECOS*, 8, 1-9.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz Plaja-Taboada, A. y Prats Ripoll, M. (2011). Com es presenten la immigració i la diferència en les fonts de documentació de LIJ? En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7-30.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- East, K. y Thomas, R. L. (2007). *Across Cultures. A Guide to Multicultural Literature for Children*. (C. Barr, Ed.). Westport: Libraries Unlimited.
- Encabo Fernández, E., López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación, mayo-agosto*(358), 406-425.
- Epstein, M. (2009). Transculture. A Broad Way Between Globalism and Multiculturalism. *American Journal of Economics and Sociology*, 68(1), 327-351.
- Ferrarotti, F. (2002). *Leer, leerse: la agonía del libro en el cambio de milenio*. Barcelona: Península.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Harvard University Press.

- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Fittipaldi, M. (2011). Los niños conversan sobre libros: ¿Cómo categorizar sus respuestas? En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Fundación ECOEM.
- Flor Rebanal, J. (2002). Cuentos desde la diversidad. Interculturalidad a través de la literatura infantil. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (191), 23-34.
- Flores Martínez, T. (2005). *Materiales y objetos tradicionales para contar cuentos*. Granada: Arial.
- Fluck, W. (2009). Why We Need Fiction. Reception Aesthetics, Literary Anthropology, Funktionsgeschichte. *Romance with America? Essays on Culture, Literature and American Studies* (pp. 365-384). Heidelberg: Winter.
- Gáinza Veloso, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales Cerón (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 219-263). Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N., Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A., Nivón Bolán, E., Pérez Camacho, C., Pinochet Cobos, C. y Winocur Iparraquirre, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores* (Vol. 13). México, D.F.: Paidós, Fundación Telefónica.
- García Castaño, F. J. (2014). La cultura como organización de la diversidad. En M. Cátedra Tomas y M. J. Devillard (Eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luís García García* (pp. 107-143). Barcelona: Bellaterra. Disponible en <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2014/07/GarciaCastano2014.pdf>
- García Castaño, F. J. y Chovancova, L. (2013). Representación de la interculturalidad en el discurso mediático: la inmigración extranjera a escena. En A. Granados Martínez (Ed.), *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación* (pp. 261-286). Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (2000). ¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Currículum*, 14, 9-27.

- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A. y García-Cano Torrico, M. (1999a). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En A. Franzé (Ed.), *Lengua y cultura de origen* (pp. 215-280). Madrid.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. Á. (1999b). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46). Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J., López Fernández, R. y Thamm, M. (2014). Sujetos y territorios en el estudio de las migraciones desde la antropología en España. *QuAderns-E*, 19(2), 100-125.
- García Castaño, F. J., Olmos Alcaraz, A., Contini, P. y Rubio Gómez, M. (2011). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural. En E. Gualda Caballero (Ed.), *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad* (pp. 31-65). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2018). *Las trampas de la diversidad: sobre la producción de diferencias en la escuela*. En proceso de publicación.
- García Fernández, J. A. (2006). La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución, temática, metodología, necesidades y tendencias futuras. En *Actas del I Congreso Internacional d'Educació a la Mediterrània. Educació, integració i moviments migratoris. Propostes per al segle XXI*. Palma de Mallorca.
- García López, F. (2009). *Los servicios bibliotecarios multiculturales en las bibliotecas públicas españolas*. Gijón: Trea.
- García Padrino, J. (2006). Literatura infantil e interculturalidad. *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (pp. 89-101). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- García Vidal, P. (2005). La interculturalidad en los cuentos: una visión del mundo en la clase de literatura. *Lenguaje y Textos*, 23, 19-29.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gilroy, P. (2006). Colonial Crimes and Convivial Cultures. En *Rethinking Nordic Colonialism Exhibition. Keynote Speech*. Disponible en <http://www.rethinking-nordic-colonialism.org/files/pdf/ACT2/ESSAYS/Gilroy.pdf>
- Gilroy, P. (2004). On living with difference. *After empire: melancholia or convivial culture?* (pp. 1-28). London: Routledge.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Falcón, J. J. y Chovancova, L. (2015). Escolarización y segregación de inmigrantes extranjeros en la prensa española. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías y J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (p. S23/46-S23/58). Granada: Instituto de Migraciones.

- Gómez Pellón, E. (1995). La evolución del concepto etnografía. En Á. Aguirre Baztán (Ed.), *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 21-45). Terrasa: Marcombo.
- Gonzalez, R. y Montaña, T. (2008). Critical analysis of Chicana/o children's literature: Moving from cultural differences to sociopolitical realities. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 3(1), 75-95. <http://doi.org/10.9741/2161-2978.1014>
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 148-180). Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerrero Ruiz, P. (2007). Pedagogía Intercultural y Literatura Infantil y Juvenil. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 13-14.
- Gutiérrez García, F. (2009). La sociedad receptora en una muestra de álbumes ilustrados para primeros lectores. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (244), 23-27.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. En J. Rutherford (Ed.), *Identity, Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). London: Lawrence and Wishart.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Henderson, D. L. y Young, T. (2011). Voices of Multicultural Authors. En *Multicultural Literature and Response. Affirming Diverse Voices* (pp. 59-66). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Huggan, G. (2006). Derailing the “trans”? Postcolonial studies and the negative effects of speed. En H. Antor (Ed.), *Inter- und transkulturelle Studien: theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis* (pp. 55-61). Heidelberg: Winter.
- Ibarra, N. (2007). ¿Literatura Infantil y Juvenil e Interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 21-27.
- Ibarra, N. (2009). La heredera de Babel: LIJ e interculturalidad. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (244), 3-4.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2009). ¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente? *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (244), 6-12.
- Igartua, J. J. (2011). Comunicación mediática, persuasión narrativa y Educación para la Paz. En D. Páez, C. Martín Beristain, J. L. González, N. Basabe y J. de Rivera (Eds.), *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz* (pp. 631-677). Madrid: Fundamentos.

- Iser, W. (n.d.). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*.
- Iturrioz, P. (2001). *La lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural*.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Kuharets, O. R. (Ed.). (2001). *Venture into Cultures. A Resource Book of Multicultural Materials and Programs* (2nd ed.). Chicago: American Library Association.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa Bondía, J. (1995). Las tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación psicológica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-332). Madrid: La Piqueta.
- Larrosa Bondía, J. (1996). Venenos y antídotos. Platón. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 43-89). Barcelona: Laertes.
- Larrosa Bondía, J. (2000). El enigma de la infancia. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. (pp. 165-179). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Disponible en http://api.ning.com/files/IIZuhR*b6Z3Fo-jANdR51JMmtXRuysFGws5aBtbXay6rP*U7UcC9tMl2lHiWbfQtYjCk8hY7u6eIV0wxW-t6AB*quRY0lobb/LarrosaPedagogiaProfana.pdf
- Llamas Ubieto, M. (2012). *Lecturas del contacto: manifestaciones estéticas de la interculturalidad y la transculturalidad*. Madrid: Arco Libros.
- López Valero, A. (n.d.). El taller de Lengua y Literatura como estrategia para una educación intercultural. Disponible en http://otri.datacom.st/hum_edu/dillubu/Ponencias/Ponencia_de_D_Amando_Lopez_Valero.pdf
- Mar, R. A.; Oatley, K.; Djikic, M. y Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influence before, during and after reading. *Cognition & Emotion*, 25(5), 818-833.
- Marcelo Wirnitzer, G. (2007). Referencias culturales de la LIJ multicultural. Una ventana hacia la tolerancia. En I. Pascua Febles, G. Marcelo Wirnitzer, A. Perera Santana y E. Ramón Molina (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 55-83). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Marcelo Wirnitzer, G. y Pascua, I. (2011). Entender para aceptar: la LIJ multicultural en la España actual. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marco, A. (2002). Multiculturalismo y educación. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (191), 9-17.
- Marcoin, F. (2006). La infancia, entre lo universal y lo particular. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (216), 39-48.

- Margallo, A. M. (2012). Qué literatura para los recién llegados. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 144-171). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Markowski, M. P. (2012). Anthropology and Literature. *Teksty Drugie*, (2), 85-93.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Martínez Rodríguez, J. B. y Fernández Rodríguez, E. (2018.): Ecologías de aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples. Madrid: Morata.
- Martínez-Roldán, C. (2012). Pláticas literarias con estudiantes bilingües: la metodología de estudio de caso. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 213-238). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Mata Anaya, J. (2013). Desire, Love, Enthusiasm, Doubts and Other Emotions. Fifty Years of Children's Literature in Spain. En G. Grilli (Ed.), *Fifty Years of Children's Books from Around the World* (pp. 181-198). Bolonia: Bononia University Press.
- Mata Anaya, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 104-121.
- MECD. (2018a). *El sector del libro en España*. Disponible en [https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:864ae325-5db4-4ada-b7df-903b60c529f1/El Sector del Libro en España_Abril_2018.pdf](https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:864ae325-5db4-4ada-b7df-903b60c529f1/El_Sector_del_Libro_en_Espa%ntilde;a_Abril_2018.pdf)
- MECD. (2018b). *Los libros infantiles y juveniles en España*.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza Fillola, A. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En P. C. Cerrillo Torremocha y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 16-60). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Mendoza, J. y Reese, D. (2005). Una inspección de libros ilustrados multiculturales para los programas de la niñez temprana: Posibilidades y peligros Introducción. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2), 1-24. Disponible en <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendoza-sp.html>
- Merino Oliveros, G. T. (2011). Soy de aquí y soy de allá y también soy del mundo. En T. Colomer, A. M. Margallo y R. Neus (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Miampika, L.-W. (Ed.). (2007). *Migraciones y mutaciones interculturales en España: sociedades, artes y literatura*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Mira, A. R. (2006). ¿Qué literatura para el alumnado de los primeros años? Un enfoque intercultural. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (216), 83-92.

- Montañés Serrano, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: la necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. *Política y Sociedad*, 44(1), 13-29.
- Morgado, M. (2006). Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (216), 7-20.
- Moure, G. (2011). Sobre el otro, desde el otro, o del otro. En T. Colomer, A. M. Margallo y R. Neus (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Núñez Delgado, M. P. (2005). Literatura juvenil y educación intercultural: ¿estética vs. axiología? *IV Congreso de Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 609-618). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Disponible en <http://digibug.ugr.es/handle/10481/24047>
- Nussbaum, M. C. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: A. Machado Libros.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628.
- Olmos Alcaraz, A. y Contini, P. (2016). Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4). Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400685
- Ortega Larrea, A. (2010). Didáctica de la LIJ y su aportación a un concepto intercultural de género. *CiDD: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*. Girona: Universitat de Girona.
- Oswald, R. A. y Atkinson Smolen, L. (2011). Introduction to Multicultural Literature. En L. Atkinson Smolen y R. A. Oswald (Eds.), *Multicultural Literature and Response. Affirming Diverse Voices* (pp. 1-16). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Parlamento Europeo (2000). Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la presidencia. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Pascua Febles, I. (2007). Literatura infantil multicultural. Su traducción. En I. Pascua Febles, G. Marcelo Wirnitzer, A. Perera Santana y E. Ramón Molina (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 11-53). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pedro Gómez, F. de. (2011). El fondo mítico de los cuentos. Una estrategia de integración intercultural. *III Jornada sobre la Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (pp. 1-24). Lérida.
- Pena, M. (2011). Cuando la colectividad emigrante se convierte en la colectividad de acogida: el ejemplo de la literatura infantil y juvenil gallega. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real

(Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Perera Santana, Á. y Ramón Molina, E. (2007). La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula. En I. Pascua Febles, G. Marcelo Wirnitzer, A. Perera Santana y E. Ramón Molina (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 85-216). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Perera Santana, Á. y Ramón Molina, E. (2009). La Literatura Infantil Multicultural en Educación Infantil, literatura para la tolerancia. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, (244), 13-22.

Pérez Ruiz, M. L. (2018). *La construcción social de la diferencia para la investigación antropológica sobre etnicidad, raza, género y clase*. México D.F. Disponible en <https://ceasmexico.wordpress.com/2018/02/15/perez-ruiz-anthroday/>

Petit, M. (2012). La literatura, parte integrante del arte de habitar. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 263-281). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.

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

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la literatura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2005000200014&script=sci_arttext&lng=en

Prado, J. (2011). La configuración del niño y adolescente migrante en la narrativa peruana a partir de los años 50. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Prats, L. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.

Propp, V. (1987). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.

Propp, V. y Mélétski, E. M. (1974). *Morfología del cuento, seguida de Las transformaciones de los cuentos maravillosos y El estudio estructural y tipología del cuento*. Madrid: Fundamentos.

Pujadas Muñoz, J. J., Comas d'Argemir, D. y Roca i Girona, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Quiles Cabrera, M. del C. (2015). Quién eres y de dónde vienes: señas de identidad en la literatura infantil y juvenil. *Tonos Digital*, 28. Disponible en <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1238/776>
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, (4), 54-67.
- Rincón, A. (2012). De la imagen a la palabra. Conversaciones literarias en el aula de acogida. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 197-205). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Rings, G. (2016). Otherness in Contemporary European Cinema. *The Other in Contemporary Migrant Cinema. Imagining a New Europe* (pp. 13-46). London: Routledge.
- Rings, G. (2006). Broken Orientalism. *Fremdsprachen Lehren Un Lernen*, 35, 136-149.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I. y Goenechea Permisán, C. (Eds.). (2018). *Trayectorias en las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- Roig Rechou, B.-A. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação, Porto Alegre*, 35(3), 362-370.
- Roncagliolo, S. (2007). Los que son de aquí. Literatura e inmigración en la España del siglo XXI. *Quórum. Revista de Pensamiento Iberoamericano*, (19), 151-158.
- Rosaldo, R. (1993). *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press.
- Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214-250). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rossell, A. (2007). Manifestaciones poéticas de la identidad en la literatura de autores neoalemanes: ¿a qué llamamos literatura intercultural? *Revista de Filología Alemana*, 15, 127-137. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2905369>
- Rovira Collado, J. (2011). Historietas que acogen: de la inmigración a las adopciones internacionales. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sabis-Burns, D. (2011). Taking a Critical Look at Native Americans in Children Literature. En L. Atkinson Smolen y R. A. Oswald (Eds.), *Multicultural Literature and Response. Affirming Diverse Voices* (pp. 131-152). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Sánchez García, S. y Yubero Jiménez, S. (2010). La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social. En E. Larrañaga Rubio (Ed.), *Miradas a lo social: procesos y problemas sobre los que actúa Trabajo Social* (pp. 197-206). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Unviersidad de Castilla-La Mancha.

- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/212>
- Santos, B. da S. (2011). Introducción. Las epistemologías del Sur. En A. Vianello y B. Mané (Eds.), *Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Barcelona: CIDOB. Disponible en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Sanz Abad, J. (2011). Panorámica general de los grupos de investigación en Antropología Social en el Estado español. *Revista de Antropología Social*, 20, 9-29.
- Sardi, V. (2011). La inmigración como metáfora o Cuando San Pedro viajó en tren (2008) de Liliana Bodoc y Valeria Docampo. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Saucedo, A. L. (2011). “Cuentos para soñar”, experiencias de narración oral entre migrantes. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sebastiani, L. (2015). La colonialidad del poder y del saber en las políticas públicas de la Unión Europea: Reflexiones a partir de una investigación sobre “inmigración” e “intergración.” *Revista de Antropología Experimental*, 15, 535-552.
- Sims Bishop, R. (1997). Selecting Literature for a Multicultural Curriculum. En V. J. Harris (Ed.), *Using Multiethnic Literature in the K-8 Classroom* (pp. 1-6). Norwood: MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Sorin, N. (2004). La figure de l'étranger dans les collections pour la jeunesse chez Hurtubise HMH. *Bulletin de l'Association Pour La Recherche Interculturelle*, 40, 33-44.
- Soto, B. (2011). La literatura infantil y juvenil de temática árabe en España: una aproximación discursiva. En T. Colomer, A. M. Margallo y N. Real (Eds.), *Actes del Simposi Internacional: La literatura que acull: infància, immigració i lectura* (p. Publicación en CD digital). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Taylor, L. K. (2007). Reading desire: from empathy to estrangement, from enlightenment to implication. *Intercultural Education*, 18(4), 297-316. <http://doi.org/10.1080/14675980701605170>
- Tomé, M. da C. (2012). El otro en la literatura juvenil portuguesa del nuevo milenio. *Ocnos*, 8, 89-102. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/205>
- Trigo, A. (2000). Migrancia, memoria, modernidad. En M. Moraña (Ed.), *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío de los estudios culturales* (pp. 273-291). Pittsburgh: Cuarto propio / Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. Disponible en <http://people.cohums.ohio-state.edu/trigo1/pdffiles/migrancia-memoria-modern.pdf>

- Valero Cuadra, P. (2010). Las traducciones al español de literatura intercultural alemana. *Cuadernos de Filología Alemana*, (Anexo III), 301-309.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>
- Varela Tembra, J. J. y Encabo Fernández, E. (2009). La recepción cultural a través de la literatura infantil. El caso del Picture book: The Girl Who Swam to Euskadi. *Revista Garoza*, (9), 175-183.
- Velasco Maíllo, H. M. y Prieto de Pedro, J. (2016). *La diversidad cultural*. Madrid: Trotta.
- Velasco Maíllo, H. y Díaz de Rada Brun, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vidor, C. (2009). Children's Book Review: The Wise, Beautiful, and Fascinating Korean World of Linda Sue Park. *International Journal of Multicultural Education*, 11(2).
- Villanueva, D. (2006). *El comentario de texto narrativo: cuento y novela*. Madrid: Marenostrum.
- Welsch, W. (2008). El camino hacia la sociedad transcultural. En A. Sanz Cabrerizo (Ed.), *Interculturales, transliteraturas* (pp. 107-131). Madrid: Arco Libros.
- Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En A. Díaz de Rada Brun, H. M. Velasco Maíllo y F. J. García Castaño (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.
- Yokota, J. (1993). Issues in selecting multicultural children's literature. *Language Arts*, 70(3), 156-167. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/10.2307/41482079>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2011). Cazando valores, valorando lectores. *Actas del Encuentro Internacional de Cultura Lectora de la FILIJ* (pp. 145-149). México D.F.: Conaculta Libros.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez, S. (2003). Lectura, textos e imágenes: un estudio sobre la percepción de valores de los lectores. En *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da investigação as Práticas. Actas do I Encontro Internacional* (pp. 471-485). Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez, S. (2010). El valor de la lectura y su relación con los hábitos lectores y el éxito escolar en niños inmigrantes. *Educare-Educere. Transformações Do Olhar: Perspectivas Ibéricas Sobre Literatura Infantil e Educação Intercultural*, XIV(julio), 51-63. Disponible en <http://www.uclm.es/cepli/v2/contenido.asp?tc=subvis40973vsovf>
- 11 cuentos infantiles que convertirán a tu hija en un ser libre y sabio. (n.d.). Disponible en <http://www.educandoenigualdad.com/2017/06/22/11-cuentos-infantiles-que-convertiran-a-tu-hija-en-un-ser-libre-y-sabio/>
- Somos ciudadanos, no inmigrantes. (n.d.). Disponible en <https://prestado51.wordpress.com/2013/01/29/somos-ciudadanos-no-inmigrantes/>

6 libros que debes regalar a tu hija para convertirla en una mujer superpoderosa. (n.d).
Disponible en:
<https://www.actitudfem.com/guia/libros/6-libros-que-debes-regalar-tu-hija-para-convertirla-en-una-mujer-superpoderosa>

S/A (2002). Editorial. *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, 191, 3.

S/A (2008). La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil (No. 5). *IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil*. “Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural.” San Sebastián. Disponible en
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3085>

9. ANEXOS

Anexo 1: Guión de entrevista a las madres lectoras del proyecto *Desayuno con letras* en el CEIP Arrayanes

GUIÓN ENTREVISTA - MADRES

0. Me presento a mí y mi proyecto

1. Su persona, su historia

¿Cómo te llamas? ¿Qué edad tienes? ¿Dónde vives? ¿Cuántos hijos tienes? ¿A qué te dedicas?

2. Su actividad, iniciativa, participación

¿Qué hacéis aquí, para qué os juntáis?

¿Cuánto tiempo llevas participando?

¿Cómo te enteraste de esta actividad?

¿Por qué te llamó la atención? ¿Por qué seguiste viniendo?

¿Qué es lo que más te gusta? ¿Qué es lo que menos? ¿Cambiarías algo? ¿Crees que se podría mejorar?

3. Su relación con la lectura

¿Te gusta leer? ¿Lees mucho? ¿Qué lees?

¿Cuándo empezó a gustarte la lectura? ¿Te llevó alguien a leer?

Antes de venir aquí, ¿leías con tus hijos? ¿Leías para ti?

¿Dirías que esta actividad cambió en algo tu relación con la lectura? ¿Lees más, te gusta más, lees otras cosas?

4. La percepción por su entorno

¿Qué dicen tus niños de esto? ¿Qué relación tienen ellos con la lectura? ¿Y antes de esto?

¿Hablas de esto con otra gente? ¿Qué piensan tus familiares, amigos, los maestros del colegio... de esta actividad?

¿Conoces a alguien a quien no le guste? ¿Qué le hayáis contado pero no le interesa? ¿Que se haya acercado pero no quiera volver? ¿Por qué crees que ocurre eso?

5. Su relación con la gente

¿Qué relación tienes con otros participantes? ¿Os conocíais antes? ¿Son familiares, amigos?

¿Os lleváis bien? ¿Dirías que esta experiencia os ha ayudado a llevaros mejor?

¿Conociste aquí a gente nueva? ¿Crees que la habrías conocido si no hubiera sido por esto?

Veo que os juntáis españoles y también inmigrantes. ¿Tú crees que eso marca alguna diferencia?

¿Te relacionas con inmigrantes/españoles en otros lugares?

6. Su percepción del barrio

¿Qué particularidades tiene este barrio en tu opinión? ¿Cómo lo describirías?

¿Cuáles son sus problemas?

¿Cómo se podría ayudar?

¿Qué grupos conviven en el barrio?

¿Cómo es su relación? ¿Se llevan bien? ¿Hay conflictos?

¿Se relacionan los españoles y los inmigrantes, los blancos y los gitanos? En el colegio, en la calle, amistades...

¿Cómo crees que podría ayudar la lectura? ¿Y la lectura que hacéis vosotras aquí?

Anexo 2: Guión de entrevista al educador social en el CEIP Arrayanes y participante en el proyecto *Desayuno con letras*

GUIÓN ENTREVISTA – EDUCADOR SOCIAL

1. Su persona, su historia

¿Cómo te llamas? ¿Qué edad tienes? ¿De dónde eres? ¿Dónde vives? ¿Tienes hijos?
¿A qué te dedicas? ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en este barrio?

2. Su percepción del barrio

¿Qué particularidades tiene este barrio en tu opinión? ¿Cómo lo describirías?
¿Cuáles son sus problemas?
¿Qué grupos conviven en el barrio?
¿Cómo es su relación? ¿Se llevan bien? ¿Hay conflictos?
¿Se relacionan los españoles y los inmigrantes, los payos y los gitanos? En el colegio, en la calle, amistades...
¿Qué relación tienen con los médicos, con los maestros, en fin, con los representantes de las instituciones?
¿Cómo se podría ayudar? ¿Qué programas hay para ello?
¿Cómo acoge la gente estas iniciativas? Los padres, los niños, los maestros... ¿Cómo colaboran?
¿Cómo crees que fomentar la lectura podría ayudar?

3. Su relación con la lectura

A ti, ¿te gusta leer? ¿Lees mucho? ¿Qué lees?
¿Cuándo empezó a gustarte la lectura? ¿Te llevó alguien a leer?
¿Dirías que esta actividad cambió en algo tu relación con la lectura? ¿Lees más, te gusta más, lees de otra manera, lees otras cosas? ¿Lees con alguien, lees para alguien?
¿Por qué piensas que es buena la lectura? ¿Por qué crees que sería bueno o necesario llevar la lectura a la gente que no lee?
¿Qué lugar tiene esta actividad en el proyecto para el que trabajas?

4. Percepción de la actividad

¿Qué es lo que intentáis hacer aquí con la lectura? ¿En qué consiste?
¿Qué particularidad tiene la lectura que intentáis hacer vosotros aquí?

¿En qué te parecen particulares Juan y Andrea como animadores a la lectura?

¿Cuánto tiempo lleváis haciéndolo?

¿Quién lo realiza? ¿Quiénes participan? ¿Cómo se difunde/intenta captar gente?

¿Cómo surgió la idea de hacerlo? ¿Cuándo y cómo os decidisteis traer esta actividad al colegio?

¿Por qué quisisteis hacerlo? ¿Cuál es vuestro objetivo?

5. Percepción del potencial

¿Qué creéis que se puede conseguir? ¿Qué os gustaría conseguir?

¿Qué creéis que se ha conseguido ya?

¿Habéis conseguido atraer a personas que antes no se implicaran?

¿Cómo percibes a las participantes? ¿Qué efectos/transformaciones observas en ellas?

- vergüenza/desenvoltura
- relaciones entre ellas, relaciones con otras madres
- relaciones con los maestros
- implicación en el colegio, en el barrio
- relaciones con sus hijos
- resultados escolares de sus hijos

¿En qué crees que puede haber contribuido a ello la lectura y la participación en esta actividad?

¿Qué relación tienes con las participantes? ¿Dirías que esta actividad cambió en algo ella?

GUIÓN ENTREVISTA - ANDREA

1. Su persona, su historia

¿Cómo te llamas? ¿Qué edad tienes? ¿Dónde vives? ¿A qué te dedicas?

2. Su relación con la lectura

A ti, ¿te gusta leer? ¿Lees mucho? ¿Qué lees?

¿Cuándo empezó a gustarte la lectura? ¿Te llevó alguien a leer?

¿Qué significa para ti la lectura? ¿Qué te aporta?

3. Su actividad, iniciativa, participación

¿Qué es lo que intentáis hacer en el colegio Arrayanes con la lectura? ¿En qué consiste?

¿Cuánto tiempo lleváis haciéndolo?

¿Quién lo realiza? ¿Quiénes participan? ¿Cómo se difunde/intenta captar gente?

¿Cómo surgió la idea de hacerlo? ¿Cuándo y cómo os decidisteis traer la lectura al colegio?

¿Por qué quisisteis hacerlo? ¿Cuál es vuestro objetivo?

¿Qué acogida tiene vuestra propuesta?

¿Habéis conseguido atraer a personas que antes no se implicaran?

¿Conoces a alguien a hayáis invitado pero no le interesa? ¿Que se haya acercado pero no quiera volver? ¿Por qué crees que ocurre eso?

4. Percepción del potencial

¿Por qué es buena la lectura? ¿Por qué crees que sería bueno o necesario llevar la lectura a la gente que no lee?

¿Qué creéis que se puede conseguir? ¿Qué os gustaría conseguir?

¿Qué creéis que se ha conseguido ya?

¿Cómo percibes a las participantes? ¿Qué efectos/transformaciones observas en ellas?

- vergüenza/desenvoltura
- relaciones entre ellas, relaciones con otras madres
- relaciones con los maestros
- implicación en el colegio, en el barrio
- relaciones con sus hijos

- resultados escolares de sus hijos

¿En qué crees que puede haber contribuido a ello la lectura y la participación en esta actividad?

5. Su percepción del barrio

¿Qué particularidades tiene este barrio en tu opinión? ¿Cómo lo describirías?

¿Cuáles son sus problemas?

¿Cómo se podría ayudar?

¿Qué grupos conviven en el barrio?

¿Cómo es su relación? ¿Se llevan bien? ¿Hay conflictos?

¿Se relacionan los españoles y los inmigrantes, los blancos y los gitanos? En el colegio, en la calle, amistades...

¿Cómo crees que podría ayudar la lectura? ¿Y la lectura que hacéis en el DL?

GUIÓN ENTREVISTA

*En negrita las preguntas más relevantes

Item	Voluntarios	Testigos (maestros, padres...)	Destinatarios
	¿Qué supone para ti la lectura en voz alta?	¿Qué supone para ti la lectura en voz alta?	¿Qué supone para ti la lectura en voz alta?
DESTINATARIOS / MOTIVACIÓN	<p>¿A quiénes dirigís vuestra actividad? ¿Tienen algo en común?</p> <p>Trabajáis con gente muy diversa. ¿Observas alguna diferencia relevante entre los distintos contextos? (Ludoteca del hospital, habitaciones, prisión, mujeres, Ciudad de los niños...) ¿Observas alguna diferencia relevante entre grupos de edad? (Niños, adolescentes, adultos, mayores...)</p>	<p>¿Por qué queríais participar en nuestras actividades?</p>	<p>¿Por qué querías participar en nuestras actividades?</p>
CATEGORÍAS SOCIALES	<p>¿Observas alguna diferencia relevante en relación al género, edad, clase social, cultura...?</p> <p>¿Afecta a la selección de textos, a la conversación, a la relación con los voluntarios?</p>		
CANON	<p>¿Cómo son las obras que ofrecéis?</p> <p>¿Cuáles son los criterios de su selección 1) a la hora de adquirirlos 2) durante una actividad concreta?</p>	<p>¿Cómo describirías la literatura que lee Entrelibros? ¿Dirías que tiene algo de especial? ¿Es distinta de la que se estudia en el cole...?</p> <p>¿Qué libros son los que más te hayan gustado, marcado? ¿Por qué?</p>	<p>¿Cómo describirías la literatura que lee Entrelibros? ¿Dirías que tiene algo de especial? ¿Es distinta de la que se estudia en el cole...?</p> <p>¿Qué libros son los que más te hayan gustado, marcado? ¿Por qué?</p>
ESPACIO	<p>¿En qué espacios físicos</p>		

O	<p>hacéis la lectura? ¿Cuál es la disposición de las sillas...? Según tu opinión, ¿cuánto de importante es el espacio donde se haga la actividad?</p>		
TIEMPO	<p>¿Cuánto duran las actividades? ¿Cuál es para ti la duración ideal?</p>		<p>¿Cuánto te gustaría que durase la lectura?</p>
COMIE NZOS	<p>Con participantes nuevos, ¿cómo es la interacción al principio? (Vergüenza, desconfianza...) ¿Cómo hacéis para romper el hielo? ¿Qué importancia tiene recordar el nombre de los participantes y llamarlos por él?</p>	<p>¿Cómo percibías a los [niños] cuando nos acercamos por primera vez? (Vergüenza, desconfianza...)</p>	<p>¿Cómo te sentiste cuando se te acercaron por primera vez? (Vergüenza, desconfianza...) ¿Querías seguir participando en la actividad?</p>
SALUD O	<p>Con grupos que ya llevan tiempo, observamos que el saludo es un momento importante del reencuentro. ¿Cómo transcurre este momento en los distintos contextos?</p>		
FORMA DE LEER	<p>¿Cómo se lee un libro? ¿Qué hay que tener en cuenta en la lectura en voz alta? (Ritmo, tono, mirada...) ¿Quién lee? ¿Siempre se lee?</p>	<p>¿Tiene algo de especial la forma en que leen los voluntarios?</p>	<p>¿Tiene algo de especial la forma en que leen los voluntarios?</p>
DESPU ÉS DE LEER	<p>Cuando cierras el libro, ¿qué haces, qué pasa? ¿La gente se pone a hablar? Si no, ¿qué preguntas son las adecuadas? ¿Qué papel juega el silencio?</p>	<p>Después de cerrar el libro, ¿qué ocurre? ¿Cómo percibes a los [niños]? ¿Se quedan en silencio, hablan?</p>	<p>Después de cerrar el libro, ¿qué ocurre? ¿Te apetece quedarte en silencio, hablar?</p>
TEMAS CONVE RSACIÓ N	<p>¿Cuando se desata la conversación, ¿de qué habla la gente? (Del libro, de su interpretación, de su experiencia, de su estado anímico...) ¿Qué te suscita lo que escuchas decir a los [niños]?</p>	<p>¿De qué se suele hablar? (Del libro, de su interpretación, de su experiencia, de su estado anímico...) ¿Qué te suscita lo que escuchas decir a los [niños]? ¿Y a los voluntarios?</p>	<p>¿De qué sueles hablar? (Del libro, de su interpretación, de su experiencia, de su estado anímico...) ¿Qué te suscita lo que escuchas decir a los demás?</p>

FORMAS CONVERSACIÓN	<p>¿Cómo describirías la interacción entre los participantes en ese momento? Hay algunas reglas no escritas? (Escucha, atención, respeto al turno de palabra, ¿se permiten expresiones de desaprobación?...)</p> <p>¿Hay alguna diferencia en ello entre grupos con participantes nuevos y grupos afianzados?</p> <p>¿Cuál es el papel del voluntario en ese momento? ¿dirigir, encauzar la conversación de alguna forma? ¿Responder, seguir preguntando o evitarlo? (Tacto...) ¿Escuchar, callar?</p> <p>¿Cómo percibes que se sienten cuando hablan de sus sentimientos con la gente que está presente? (Miedo, vergüenza, satisfacción...)</p>	<p>¿Cómo describirías la interacción entre los participantes en ese momento? Hay algunas reglas no escritas? (Escucha, atención, respeto al turno de palabra, ¿se permiten expresiones de desaprobación?...)</p> <p>¿Es distinta a otros contextos?</p> <p>¿Cómo te parece que actúan los voluntarios en ese momento?</p> <p>¿Cómo percibes que se sienten [los niños] cuando hablan de sus sentimientos con la gente que está presente? (Miedo, vergüenza, satisfacción...)</p>	<p>¿Cómo te parece que actúan los voluntarios en ese momento?</p> <p>¿Cómo te hace sentir cuando hablas de tus sentimientos con la gente que está presente? (Miedo, vergüenza, satisfacción...)</p>
LENGUAJE	<p>¿Cómo describirías el lenguaje, el registro, con el que os comunicáis? ¿Difiere de otros contextos de interacción?</p>	<p>¿Cómo describirías el lenguaje, el registro, con el que os comunicáis en ese momento? ¿Difiere de otros momentos?</p>	<p>¿Cómo describirías el lenguaje, el registro, con el que os comunicáis en ese momento? ¿Difiere de otros momentos?</p>
DURANTE LA SESIÓN	<p>¿Observas algún proceso de transformación durante la sesión en la actitud o el estado de los participantes? (Aumento de relajación, apertura, cercanía, confianza...) ¿Lo observas con mayor grado en grupos afianzados?</p> <p>¿Observas alguna transformación de la percepción del tiempo y el espacio durante la actividad?</p>	<p>¿Observas algún proceso de transformación durante la sesión en la actitud o el estado de los participantes? (Aumento de relajación, apertura, cercanía, confianza...) ¿Lo observas con mayor grado en grupos afianzados?</p>	<p>¿Qué experimentas, cómo te sientes durante la actividad?</p> <p>¿Cómo va cambiando tu ánimo a lo largo de la sesión? (Relajación, cercanía, confianza)</p> <p>Transformación de la percepción del tiempo y el espacio: ¿te has sentido alguna vez transportado otro sitio...? (necesitamos más preguntas)</p>
DOLOR	<p>¿Cómo actúa la lectura en situaciones de dolor,</p>	<p>¿Cómo actúa la lectura en situaciones de dolor,</p>	<p>¿Te sientes escuchado, acompañado, más fuerte,</p>

	sufrimiento físico o psíquico?	sufrimiento físico o psíquico? (MJosé) ¿Cómo percibes que se sienten de ánimo, de cuerpo? ¿Y cuando nos vamos? ¿Escuchados, acompañados, más fuertes, aliviados, consolados? ¿Crees que experimentan esas sensaciones también en otros contextos, con otras actividades, con otras personas?	aliviado, consolado?
CUERPO	El cuerpo: ¿Cuál es la postura corporal de los asistentes? ¿Observas que cambie a lo largo de la sesión? Lenguaje corporal: ¿Percibes algo de sus gestos? ¿Qué tratas de comunicar tú con ¿tus gestos, miradas? El contacto físico: ¿cómo es? ¿Qué frecuencia y carácter tiene? ¿Es distinto a otros contextos? ¿Qué importancia tiene?	¿Qué papel juega en tu percepción el contacto físico?	¿Te sientes bien físicamente? ¿Te sientes más relajado? ¿Te apetece dar abrazos?
RITUAL	¿Observas que algunas acciones se conviertan en rituales? (acciones repetidas, con efecto determinado) ¿Buscáis establecer rituales? (nombrar la actividad, pautar el saludo...)	¿Observas que algunas acciones se conviertan en rituales? ¿Qué papel juegan en tu opinión?	(Cuando sepamos cuáles preguntamos por ellos específicamente)
DESPUÉS DE LA SESIÓN	¿Cómo se queda la gente hacia el final de la sesión? (Estado anímico, psíquico, físico...)	¿Cómo se quedan cuando nos vamos, de ánimo, de cuerpo?	¿Cómo te quedas cuando nos vamos, de ánimo, de cuerpo? ¿Experimentas esas sensaciones también en otros contextos, con otras actividades, con otras personas?
RELACIONES CON VOLUNTARIOS	¿Se construye alguna relación especial entre los participantes y los voluntarios?	¿Se construye alguna relación especial entre los participantes y los voluntarios? ¿Piensan en Entrelibros, en	¿Tienes alguna relación especial con los voluntarios? ¿Piensas en Entrelibros, en los voluntarios, en los

		los voluntarios, en los libros leídos cuando no están con ellos? ¿Hay gestos, expresiones, que hayan adoptado de nuestras sesiones?	libros leídos cuando no estás con ellos? ¿Hay gestos, expresiones, que hayas/hayáis adoptado de nuestras sesiones?
RELACIONES ENTRE ELLOS	Relaciones entre los participantes: ¿Cómo son fuera? ¿Cómo son en las sesiones? ¿Trasciende algo de las sesiones hacia otros contextos? ¿Dirías que se producen amistades a raíz de compartir sesiones?	Relaciones entre los participantes: ¿Cómo son fuera? ¿Cómo son en las sesiones? ¿Trasciende algo de las sesiones hacia otros contextos? ¿Dirías que se producen amistades a raíz de compartir sesiones?	¿Tenías relaciones con otros participantes fuera de las sesiones? ¿Dirías que ha cambiado en algo tu relación con ellos? ¿Has hecho amigos a raíz de las sesiones?
RELACIONES GRUPO	¿Observas una mayor cohesión en los grupos con el paso del tiempo? ¿Una mayor capacidad de escucha, de reconocimiento del otro, de seguridad a la hora de hablar?	¿Notas algún cambio, algo especial, desde que nos conocen? ¿Observas una mayor cohesión en los grupos con el paso del tiempo? ¿Una mayor capacidad de escucha, de reconocimiento del otro, de seguridad a la hora de hablar?	¿Te sentías parte del grupo durante las sesiones? ¿Más que antes? ¿Notas algún cambio, algo especial en ti/en tu grupo, desde que nos conoces?
EXPRE SIÓN	¿Has conocido a personas con dificultad para emocionarse o de expresar las emociones? ¿Has observado alguna transformación después de participar en la lectura en voz alta?	¿Has percibido que algunos tuvieron dificultad para emocionarse o de expresar las emociones? ¿Has observado alguna transformación después de participar en la lectura en voz alta?	¿Dirías que tienes más facilidad ahora para hablar de tus sentimientos? ¿Dirías que ha cambiado en algo tu relación contigo mismo?
VOLUN TARIOS	¿Cómo debería ser una persona que participe como voluntaria? ¿Qué conocimientos o habilidades son importantes para llevar bien las sesiones? ¿Qué hace que un mediador sea un buen mediador? ¿Cuál es su actitud con los participantes? ¿Cómo habla?	¿Qué tienen de especial los voluntarios de Entrelibros? ¿Cómo tratan a los [niños], cuál es su actitud con ellos? ¿Cómo actúan en las sesiones?	¿Qué tienen de especial los voluntarios de Entrelibros? ¿Cómo te sientes tratado por ellos, cuál es su actitud contigo y con los demás?
AMBIEN TE	¿Cómo describirías el ambiente que hay que conseguir para que una	¿Cómo describirías el ambiente de las sesiones? ¿Con qué crees que se consigue?	¿Cómo describirías el ambiente de las sesiones? ¿Con qué crees que se

	sesión se desarrolle bien? ¿Cómo hacer para conseguirlo?		consigue?
OBJETIVO	¿Cuál es el objetivo de Entrelibros? Ofrecer lectura, ¿por qué? Como compañía, como comunicación, ¿para qué? (Afirmación, reconocimiento de las personas que tenemos delante, confianza en sus capacidades y en su valor...)	¿Cómo resumirías cuál es la aportación de Entrelibros para los [niños]? ¿Cuál crees que es el objetivo de Entrelibros? (¿Buscan curar, tratar, integrar?)	¿Cómo resumirías lo que te ha aportado Entrelibros? ¿Por qué crees que estamos aquí? ¿Qué queremos de vosotros? (¿Buscan curar, tratar, integrar?)
APRENDIZAJE PERSONAL	¿Qué has aprendido como voluntario en Entrelibros?	¿Qué habéis aprendido con Entrelibros? ¿Qué habéis aprendido de los voluntarios o de otros participantes? ¿Has aprendido algo sobre ti mismo? ¿Qué crees que has/habéis enseñado a los voluntarios?	¿Qué has aprendido con Entrelibros? ¿Qué has aprendido de los voluntarios o de otros [niños]? ¿Has aprendido algo sobre ti mismo? ¿Qué crees que has/habéis enseñado a los voluntarios?

Anexo 5: Listado de entrevistas realizadas en el contexto de la actuación de la Asociación Entrelibros

Rol	Subcontexto	Anotación de la entrevista	Personas entrevistadas	Fecha	Lugar	Entrevistador	Duración	Guión (anexo n°)
Voluntarios	Fundadores: todos los subcontextos	E-Andrea	Andrea Villarrubia	2015/04/07	casa de la entrevistadora	Lucía Chovancova	1:21:46	3
		E-JuanAndrea	Andrea Villarrubia Juan Mata	2016/05/14	casa de los entrevistados	Lucía Chovancova Eduardo Oliver	3:51:22	4
	Centro penitenciario	E-AnaD	Ana Delgado	2016/06/13	despacho de la entrevistadora	Lucía Chovancova	1:25:47	4
	Casa de acogida	E-AnaO	Ana Ortega	2016/06/08	despacho de la entrevistadora	Lucía Chovancova	00:48:34	4
	Hospital Materno Infantil Hospital Clínico	E-CristinaG	Cristina García	2016/05/19	casa del entrevistador	Eduardo Oliver	1:55:53	4
	Hospital Materno Infantil	E-Fabiola	Fabiola Vargas	2016/06/14	despacho de la entrevistada	Eduardo Oliver	1:04:15	4
	Hospital Materno Infantil	E-Fani	Estefanía Martín	2016/06/13	un banco en una calle peatonal	Eduardo Oliver	1:08:05	4
	Centro penitenciario SAPAME	E-Irene	Irene de Haro	2016/06/27	una cafetería	Eduardo Oliver	1:30:05	4
	Hospital Clínico Centro penitenciario Aderes	E-Liliana	Liliana Fandiño	2016/06/14	despacho de la entrevistadora	Lucía Chovancova	01:55:46	4
	Hospital Materno Infantil	E-MariCarmen	María del Carmen Burruecos	2016/06/08	parque público	Eduardo Oliver	1:03:12	4
	Hospital Materno Infantil Hospital Clínico	E-Susana	Susana Díaz	2016/06/08	una cafetería	Eduardo Oliver	1:16:02	4
	Hospital Materno Infantil	E-Víctor	Victor Martín	2016/06/10	despacho de la entrevistadora	Lucía Chovancova	1:06:10	4
Testigos	Hospital Materno Infantil	E-MaríaJosé	auxiliar de enfermería	2016/06/20	ludoteca del Hospital Materno Infantil	Lucía Chovancova	1:31:08	4
	Hospital Materno Infantil	E-CristinaB	madre de paciente oncológico	2016/05/19	Hospital Materno Infantil	Eduardo Oliver	1:01:30	4
	Centro penitenciario	E-Mercedes	responsable de proyectos educativos	2016/06/27	sala de visitas externa del centro penitenciario	Lucía Chovancova Eduardo Oliver (presente Andrea Villarrubia)	1:00:58	4

	Ciudad de los Niños	E-DavidRosario	docentes tutores de 3ª de Primaria y 2ª de ESO	2016/06/27	un aula en el colegio	Lucía Chovancova Eduardo Oliver	0:58:24	4
	Ciudad de los Niños	E-CiudadNiños	docentes tutores de 3ª de Primaria y 2ª de ESO directora del centro	2016/06/23	la sala de juntas del colegio	Lucía Chovancova (presentes Juan Mata y Andrea Villarrubia)	1:37:4	-
	Arrayanes	E-JoséIgnacio	educador social	2015/04/16	despacho del entrevistado	Lucía Chovancova	00:47:54	2
Destinatarias	Arrayanes	E-Mariam	madre lectora	2014/12/10	casa de la entrevistada	Lucía Chovancova	1:38:07	1
	Arrayanes	E-Mari	madre lectora	2014/12/03	casa de la entrevistada	Lucía Chovancova	1:00:24	1
	Arrayanes	E-Mónica	madre lectora	2014/12/15	casa de la entrevistada	Lucía Chovancova	1:40:33	1
	Arrayanes	E-Victoria	madre lectora	2015/01/28	un aula en el colegio	Lucía Chovancova	1:35:31	1