revista
PERIFERIAS

Conversaciones literarias: diseñando formas de reexistencia

El proyecto Libros Vivos Latinoamericanos en la Triple Frontera

Mariana Cortez

| Paraguay |

traducido por Ana Rivas

resumen

Con el proyecto Libros Vivos Latinoamericanos en la Triple Frontera estamos junto a niños que pertenecen a comunidades "orales", donde la escritura no es una práctica común y el acceso a una cultura alfabetizada es difícil y, por lo tanto, todavía muy limitado. El objetivo del proyecto es revitalizar el espacio del libro en las escuelas públicas y proponer prácticas de mediación literaria para formar a los lectores de estas comunidades. El "libro vivo" se inserta en la región de la triple frontera (Argentina, Brasil y Paraguay) y, como en cualquier zona fronteriza, las identidades son particularmente fluidas, en tránsito entre los tres países/estado, caracterizándose por ser un espacio de intercambios y tensiones culturales.

La presencia de las comunidades guaraníes originarias, a veces presente en las

facciones de los habitantes como vestigios o como marcas predominantes, y también en el idioma, se suma al contexto del proyecto Libros latinoamericanos vivos en la Triple Frontera. Sin embargo, debido a numerosos factores históricos, sociales y lingüísticos, las comunidades guaraníes son invisibles y están desacreditadas. Sin embargo, es posible identificar el apagamiento de las marcas étnico-culturales, ya que ni en los discursos de los maestros de las escuelas públicas ni en su currículo de estudio se identifica, en principio, la problemática de los encuentros culturales como algo vivo y valorado en el territorio. En este sentido, nos damos cuenta de que en una situación de interacción social, los actores mantienen y definen sus fronteras étnicas en relación con otros grupos sociales, en función de sus intereses y posiciones en determinadas circunstancias.

Camblong (2011), investigador argentino que trata temas específicos de la triple frontera, presenta a los pueblos de la región de la siguiente manera:

> *La memoria colectiva e individual de los bordes guarda y procesa un arsenal semiótico de chistes, de apelativos, de argumentaciones en pugna, de narrativas históricas, episódicas y legendarias producto de las fricciones propias de la frontera. En la frontera las diferencias sustentan miríadas de contactos que aparecen y desaparecen como relámpagos, contactos que pululan fugaces en las miradas, en los acentos, en los tonos, en la pronunciación, en las distancias, en las pieles y los peinados, en las ropas y en los zapatos, en las poses y en los gestos (CAMBLONG, 2011, p.17).*

Además de los temas conflictivos propios de los habitantes y de sus formas de vivir, se cuestiona la frontera física -puente, río, calle-puesto que es un espacio demarcado ficticiamente que divide a los estados-nación, porque el ir y venir es una constante entre estos residentes. Al igual que en el espacio escolar, hay personas que son fruto del matrimonio entre nacionalidades, hay quienes provienen de comunidades indígenas y

también quienes han vivido parte de su vida de un lado de la frontera, parte de otra, entre muchas otras posibilidades.

En cada una de las ciudades y escuelas donde trabajamos, encontramos contextos diferentes, a pesar de algunas características comunes (fluidez y tráfico entre países): En Foz do Iguaçu (Brasil), estamos en una escuela rural (una zona poco poblada que vive de la agricultura familiar), en Ciudad del Este (Paraguay), la escuela es urbana (zona muy poblada, en una zona de ocupación sin servicios básicos de saneamiento), mientras que en Puerto Iguazú (Argentina), la escuela está ubicada en una zona rural hoy rediseñada por el turismo (hotel grande y lujoso) y rodeada por tres comunidades indígenas guaraníes.

Además de la diversidad descrita anteriormente, debido a las características socioeconómicas de los barrios en los que desarrollamos nuestras acciones, encontramos y vivimos con niños y niñas trabajadores, ya sea en el campo, donde se dedican a la agricultura y la ganadería, o en Ciudad del Este, donde el comercio es un espacio común para el trabajo infantil, o en Puerto Iguazú, en los servicios hoteleros. Libros Vivos inició sus actividades en una escuela rural de la zona rural de Foz do Iguaçu en 2014. Allí nos dimos cuenta rápidamente de que los niños querían contar y hablar, en lugar de escucharnos. Comenzábamos contando una historia y, tan pronto como presentamos a un personaje, uno de ellos comenzaba - "ahhhhhh sabe que allí en mi casa...." o "Domingo, aquí en el galpón, fue el velorio del Sr. Juan..." o "En mi casa hay una mata de jabuticaba....". Así seguía una larga conversación a partir de la historia contada en el libro, pero llena de intervenciones de las experiencias narradas por los niños. A través de estas observaciones iniciales, buscamos apoyo teórico que nos ayudara a reflexionar sobre nuestras experiencias vividas.

II

Conversando con otras investigaciones

Aidan Chambers (2007) define esta práctica narrada como "Conversaciones literarias". El teórico propone lo que él llama el enfoque "Dime", un término aún no traducido al portugués, pero para el que proponemos "Háblame/Cuéntame"; su propuesta es formar al lector literario a través de la conversación, porque la crítica no es más que hablar con el texto y sobre él, a partir de sus experiencias, de los acontecimientos cotidianos o de establecer conexiones con otras experiencias artísticas que hemos tenido. El educador sugiere que las conversaciones literarias comiencen con las siguientes preguntas: ¿qué le gustó de la historia? ¿Qué es lo que no le gustó? ¿Qué te sorprendió (desconcertó)? ¿Y qué conexiones puedes establecer?

De las respuestas del grupo surgen temas de discusión, que pueden ser una cuestión ética, como durante la lectura de la obra The Yellow Bag, de Lygia Bojunga Nunes con los niños de la escuela rural . En él, discutimos la dificultad de que los niños participen en las decisiones familiares. Aclaramos que este no era un tema previamente pensado por el grupo de mediadores - era el propio deseo de los niños de hablar. Otro ejemplo: a través del mismo trabajo, discutimos el "desconcierto" que causó el destino de uno de los personajes, quizás el más querido por la clase: el Rey Gallo. En la historia de Nunes, el lector no sabe si el gallo realmente viajó por el mundo o si es una metáfora de su muerte. La discusión se centró en la calidad de la obra leída, porque algunos dijeron que no era buena, mientras que otros identificaron la posibilidad de imaginar el fin, reconociendo la propia ambigüedad literaria.

Chambers escucha las respuestas de los niños para formular temas de discusión y esta estrategia nos llevó, naturalmente, a los "Círculos de Cultura", presentados en Educación como práctica de la libertad (1999), por Paulo Freire. Empezamos a entender la posibilidad de la "Conversación Literaria" como un espacio democrático de discusión, en el que cada participante toma la palabra para exponer y reflexionar sobre sus argumentos. Con las acciones de lectura literaria pretendemos reunir los "círculos de la cultura" que se desarrollan bajo una línea horizontal en la que hay, en lugar de un profesor, un mediador,

alguien que también se coloca y forma parte de un proceso de transformación, donde se crea un entorno para compartir conocimientos, dudas -siempre a través del contacto con el Otro(a): texto - autor, ilustrador- o el colega en el círculo. El mediador, en esta experiencia, es un sujeto más activo en el proceso de conocimiento y (re)conocimiento mediado, en nuestro caso, por la literatura.

Esta práctica indica que la mediación de la lectura literaria está intrínsecamente ligada a la cultura del estudiante y, también, a la del mediador, y que es con el diálogo que fluye el conocimiento , no a través del artificio de la imposición del conocimiento, como ocurre comúnmente en las aulas.

De Freire pasamos a la "pedagogía decolonial", tratada aquí a través de las reflexiones de Catherine Walsh, investigadora americana residente en Ecuador. Trabajó con Paulo Freire, y sus ideas están muy en sintonía con las de él.

Las propuestas decoloniales entienden que la tensión en América Latina no está necesariamente en la lucha de clases tal como la entendieron los marxistas, sino específicamente en el "trazo", en la perspectiva racial. Walsh reflexiona que "La matriz de la colonialidad afirma el lugar central de la raza, el racismo y la racialización como elementos constitutivos y fundamentales de las relaciones de dominación".

Los teóricos desde esta perspectiva empiezan a entender como urgente -considerar América Latina por sí misma, con sus condiciones, formaciones y conflictos, rechazando la perspectiva "blanca, patriarcal y eurocéntrica", valorando también las propuestas de soluciones planteadas por nuestra diversidad, afirmando que los pueblos originarios son determinantes en la práctica de la interculturalidad crítica, "una construcción de y desde personas que sufrieron una historia de sumisión y subordinación".

Walsh se alinea con esta perspectiva y señalará que Franz Fanon (1979) y Freire son precursores de este "giro" decolonial, o propuesta de una interculturalidad crítica. Fanon ya pensaba en la cuestión racial y su estructura resultante como el eje fundamental de sus reflexiones. Freire, por su parte, insistía en la lucha de clases como la base estructural de

las formas de vivir en el mundo. Para la perspectiva decolonial, la cuestión de la raza, como se ha dicho, es el factor que define las relaciones de poder en América Latina y es lo que le da una forma jerárquica a nuestra sociedad. Con el tiempo, fuimos llevados a comprendernos no a partir de nuestra idiosincrasia, elaborada a través de la "escucha" de la comunidad, sino desde lo que el Otro pensaba de nosotros. Y, ante esta provocación, autores como Quijano, Dussel, Mignolo proponen la "inversión" del modo como pensamos el territorio y su gente.

Volviendo a Walsh, señalamos que ella ha trabajado durante mucho tiempo en comunidades indígenas en Ecuador, y se practica una poderosa escucha de las comunidades indígenas. Como resultado, comenzaron a cuestionarse sobre el concepto de "interculturalidad", un término que, según el autor, fue cooptado por los Estados, que comenzaron a "vender" la diversidad cultural latinoamericana. Las comunidades, sin embargo, entendieron que no bastaba con hacer oficial la "diversidad cultural" de este país. Era necesario, sobre todo, escuchar, ocupar los espacios de toma de decisiones, reivindicar una posición de ser y estar en los ámbitos de poder y descolonizar así el conocimiento.

Los discursos oficiales en América Latina acojen y utilizan la idea del multiculturalismo, pero insertados en una perspectiva neoliberal. Esta idea es ampliamente utilizada, por ejemplo, por las empresas de cosméticos o de turismo. La perspectiva decolonial comprenderá, por tanto, que los Estados se apropian de una "comercialización multicultural", en la que las tensiones raciales se diluyen y la diversidad étnico-cultural se convierte en una mercancía. Los teóricos mencionados se opondrán a ello, proponiendo que sólo cuando se escuche la forma de ser de las comunidades (de los pueblos originarios o de la diáspora africana) habrá de hecho un pensamiento latinoamericano a partir de nosotros mismos.

III

Conversaciones multilingue

Reafirmamos, a continuación, la importancia de escuchar a la comunidad y la

ejemplificamos a través de la mediación de lectura literaria realizada en Paraguay, en Ciudad del Este. Es bueno aclarar que somos un grupo "extranjero" a la comunidad - un grupo que va de la Universidad a la escuela y este grupo es diverso en idiomas - brasileños e hispanohablantes de la triple frontera (Argentina, Brasil y Paraguay), pero también de otras regiones - colombianos, ecuatorianos, salvadoreños. Nuestro trabajo es ir al espacio escolar para leer con los niños y en el caso de Paraguay para leer con niños bilingües/plurilingües (español, guaraní - Jopará, portugués...).

El antropólogo español Meliá (2012), pero radicado en Paraguay, denuncia en sus reflexiones la "Farsa del bilingüismo paraguayo". Así, podemos entender la exaltación de la diversidad cultural en los términos criticados por Walsh, afirmando que, con la oficialización de las dos lenguas, el español se impuso en territorios anteriormente habitados sólo por el pueblo guaraní. Señala que, muchas veces, esta lengua ancestral se limita a las zonas rurales. Aunque creemos en las reflexiones de Meliá, encontramos, incluso en una escuela urbana de la segunda ciudad más grande del Paraguay, que el idioma de socialización es predominantemente la variante jopará, es decir, una mezcla de español y guaraní. Planteamos la hipótesis de que el guaraní-jopará se encuentra en las comunidades de estratos socioeconómicos bajos y que esta ubicación es determinante en la forma de ser y estar en la división de clases y que estos grupos de habla guaraní ocupan territorios de la zona urbana en los márgenes del centro comercial. Es decir, el lenguaje de uso está íntimamente ligado a la condición de raza y su subalternización, como proponen los autores decoloniales.

En la secuencia, analizamos dos situaciones: la primera ocurrió inmediatamente después de

la revitalización del espacio de la biblioteca. Propusimos la creación de una colección de narrativas orales en guaraní para que la cultura local formara parte de la biblioteca y estuviera a disposición de sus usuarios. Fuimos en busca de profesores que pudieran grabar estas historias, pero como nuestro contacto con los profesionales de la escuela era todavía muy limitado, nos encontramos con un poco de dificultad, pero también entendimos esta estrategia como una forma de acercarnos a ellos. Sin embargo, en conversaciones con los maestros, notamos cierta resistencia y uno de ellos nos aclaró: "Esto hay que pedírselo al maestro de guaraní. Él sabe hablar bien, nosotros no". Como estábamos en el contacto inicial, entendimos la respuesta como desconfianza con respecto a la presencia de la Universidad en el espacio escolar de un país vecino.

El segundo momento se relaciona con el anterior y ofrece formas de entenderlo: hablando con uno de los profesores sobre un proyecto futuro (para el 2º semestre de 2019), en el que invitaríamos a los alumnos de 6º grado a contar cuentos en guaraní, el profesor explicó: "Mira, el guaraní es muy difícil, puedes pedirles que cuenten el cuento en jopará. Nadie aquí en la escuela sabe bien guaraní, sólo la maestra de guaraní.

A través de estas revelaciones, se pudo comprender el valor que los maestros atribuyen a los dos idiomas: el guaraní (oficial, "no accesible", lengua del Otro) y el jopará (habitual, de uso, menospreciado, idioma de ellos). El profesor estaba seguro de que no nos interesaría el lenguaje de la comunidad, pero nuestra intención era exactamente la contraria a la imaginada: conocerlos pero, sobre todo, estar con ellos, no sólo como objeto de investigación, sino para garantizar un espacio democrático de intercambio de conocimientos.

Cabe mencionar que los niños casi siempre son conscientes del uso contextual de las lenguas, ya que interactúan con nosotros predominantemente en español. Sin embargo, nuestras interlocuciones, especialmente desde la perspectiva de los mediadores, se vuelven particularmente desafiantes, porque la lectura en voz alta y las conversaciones literarias propuestas como estrategias de mediación requieren escucha y, a través de la respuesta dada, se construye el sentido colectivamente, como hemos intentado aclarar anteriormente. El escollo que surge es que, muchas veces, la lengua de los niños es un español con mucha interferencia del guaraní y, para que nuestra conversación sea efectiva, es necesario

disponibilidad para estar con ellos.

Esta cuestión fue evidenciada claramente en una de las mediaciones realizadas, cuando niños de 6º grado (11 a 14 años) nos preguntaron sobre nuestra actitud hacia su lengua materna. La situación se produjo durante la conversación propuesta tras leer un cuento en el que los protagonistas, aunque no hablaban (un gorila y un gato), buscaban una forma de hablar a través del lenguaje de signos.

Cuando la historia terminó, el mediador comenzó a preguntar a cada uno por qué la historia les parecía "linda" (haciendo un juego de palabras con el nombre del libro - Cosita Linda, de Anthony Browne), los estudiantes respondieron con frases cortas, "el gato", "el gato cuando se puso fuerte" o "me gustó la história". Hasta que uno de los estudiantes dio una respuesta muy baja y el mediador le pidió que repitiera, porque no había escuchado. Lo repitió y de nuevo ella no lo entendió. La tercera vez, hubo comprensión, y todos se rieron. Entonces, ella dijo: "Tienes que ser paciente con nosotros". Y explicó todo el problema lingüístico que hay que afrontar en las mediaciones.

En ese momento, otro estudiante le dijo algo en guaraní a su colega que había hablado en voz baja. El mediador fue, una vez más, incapaz de entender. Luego, otro estudiante tradujo para ella, tranquilizándola. Sin embargo, uno de los niños sobresalió y dijo: "Habla con ella en guaraní". Pero la mediadora insistió en que ella no entendía y le preguntó: "¿Cómo puedo entenderte? No se, entiende y listo. En otras palabras, esperaba que de alguna manera el mediador aprendiera o hiciera un esfuerzo para que la mediación pudiera hacerse en su idioma. A partir de ese momento, una parte de los alumnos comenzó a comunicarse en guaraní con el mediador, mientras que la otra parte, de manera colaborativa, trató de mediar la situación, traduciendo las frases del guaraní al español.

IV

Espacios interculturales

A través del diálogo descrito, es posible entender que la resistencia propia del

adolescente en relación al adulto se produce, en este caso, afirmativamente a través del lenguaje. Son claramente conscientes del poder lingüístico y "juegan" con él. Lo que es absolutamente normal en el espacio escolar, es decir, el juego de poder entre el adulto (autoridad) y el joven, se reproduce en la cuestión lingüística. Dicho esto, se puede inferir, en este caso, que no hay "vergüenza" ni negación de la lengua materna, sino que, por el contrario, hay consciencia de que, si queremos hablar, el interlocutor también debe adaptarse a la cultura local . El lenguaje, por lo tanto, se convirtió en un activo en la negociación de las relaciones de poder y exigió un "re acomodo" por parte de los mediadores, ya que las cuestiones planteadas por la comunidad exigían un enfoque más negociado y menos impositivo desde el punto de vista lingüístico-cultural. Esta experiencia nos llevó a revisar toda nuestra planificación inicial y a pensar en cómo proceder con la mediación de lectura en un espacio multilingüe.

Nuestras acciones en el 2do semestre 2019 se estructuró de manera que pudiéramos establecer una relación horizontal con este grupo, en la que los mediadores contaran historias en español y los alumnos las contaran en jopará o a través de otro idioma, no sólo verbal; más aún, para que, a través de esta estrategia, poco a poco los mediadores se acercaran a este contexto lingüístico-cultural.

A partir de las tensiones y los escollos que surgieron durante las mediaciones, es posible percibir que en los espacios interculturales, el enfoque dado a las Conversaciones Literarias debería abrir una perspectiva más lingüístico-cultural. Así, la propuesta de Conversación Literaria desarrollada por el proyecto Libros Latinoamericanos Vivos en la Triple Frontera tiene los siguientes objetivos:

1) un espacio para conocernos y reconocernos - así nos percibimos y somos percibidos como mediadores ;

2) un ambiente potente para la formación de los lectores literarios

3) un lugar democrático y liberador.

Tal vez, propiciando este ambiente de escucha democrática, podamos, con los niños, pensar en la escuela, la biblioteca y los libros desde una "lógica inversa", es decir, aquella en la que la propia comunidad traza caminos para nuestras "Conversaciones Literarias" y construye en este espacio de diálogo una nueva forma de (re)existir.

| Referencias |

CHAMBERS, Aidan. **Dime. Los niños, la lectura y la conversación.** México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CAMBLONG, A. “Experiências de confines, contactos y mestizajes.” In: **Abehache**: *Revista da Associação Brasileira de Hispanistas* – v. 1, n. 1, São Paulo: ABH, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. José Lourênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed.62, 2016.

_____**Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MELIÁ, Bartolomeu. “La interculturalidad y la farsa del bilingüismo”. **abehache** - ano 2 - nº 2 - 1º semestre 2012.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 3, n. 6, 2012. (disponível em: http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071)