

¿Qué voces escuchas? Aproximación a la lectura de cuentos a través de los ojos de los héroes silenciosos

Fernando Rodríguez-Valls, Ph.D.
California State University, Fullerton

María Capdevila, M.A.
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen. La lectura de cuentos tiende a enfocarse en los personajes principales e ignorar a los personajes secundarios. Sin las voces de éstos la lectura se vuelve egocéntrica y unívoca. En este artículo proponemos un modelo de lectura periférica e inclusiva en la que maestros y estudiantes escuchan y analizan las voces de los héroes silenciosos. El objetivo de este método es mostrar a los niños que leer cuentos con ojos inclusivos es el primer paso para convertirse en representantes de la pluralidad del mundo y, de este modo, ayudar a romper las fronteras que existen en nuestra sociedad.

Palabras claves: lectura periférica; héroes silenciosos; lectura egocéntrica; lectura inclusiva; pluralidad

"Había una vez una estrellita que quería ir a la escuela porque día a día... ella creía que lo mejor era estudiar para que cuando fuera grande supiera muchas, muchas cosas."
----García Vázquez, 2014

Introducción

Los cuentos son la herramienta perfecta para estimular el desarrollo de la imaginación y para fortalecer el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito de los niños. Edmunds y Bauserman (2006), Schiefele, Schaffner, Möller y Wigfield (2012), Pillinger y Wood (2014) y Sierschynski, Louie y Pughe (2014) resaltan la importancia que tiene la lectura de cuentos y cómo ésta motiva a los niños para interactuar de una manera lúdica con los personajes del cuento. Es través de estas lecturas que ellos empiezan a diferenciar conceptos como el bien y el mal. Esta distinción de lo que está bien y mal nace de la propia interpretación del niño, basada en sus experiencias personales, y de cómo el maestro y los padres les leen los cuentos, o les ayudan en su lectura e interpretación de éstos. Leer cuentos ayuda a que el niño pueda interpretar y entender el mundo. Freire (1999) define esta lectura como un proceso de liberación. En él, los lectores –niños, maestros, padres– inician un “proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica para conocerla críticamente” (pág. 17).

Para que esta transformación suceda, el niño tiene que poder escuchar las voces de todos los personajes del cuento (Janks, Dixon, Ferreira, Granville y Newfield, 2013). Si la lectura se focaliza solo en el personaje principal, la visión de la realidad, del mundo del personaje o del bien y del mal quedan reflejadas de una manera maniquea, egocéntrica y unívoca. Por el contrario, si la lectura incorpora una visión periférica e inclusiva de todos los personajes, el análisis ayuda a que los niños vean la importancia de crear una realidad y un mundo en el que lo que está bien y lo que está mal incluye y amalgama todas las maneras de pensar de todos los personaje (Sobel, 2008).

Esta lectura ampliada y abierta ofrece otras posibilidades de educación en la empatía. García y O'Donnell-Allen (2015) ven en esta lectura una ventana a través de la cual el niño puede confrontar y analizar los privilegios y desventajas de su realidad lingüística y cultural. El niño, que no necesariamente se siente identificado con el personaje principal, o no solamente con éste, podrá explorar distintas maneras de pensar, opciones y actitudes vitales y efectos de dichas actitudes desde la seguridad de la alfombra de su clase o el sillón de su casa. Será capaz, por tanto, de entender las distintas perspectivas y opiniones que diversos personajes traen a la comunidad o sociedad descritas en el cuento como reflejo de la suya propia (Lazar, Edwards, Thompson McMillon, 2012).

Esto resulta especialmente interesante cuando se trata de lectores que no se suelen identificar con el personaje principal por cuestiones de género, raza, o sustrato social. En estos casos, los niños podrán aproximarse al texto y vivir la lectura por medio de las voces de otros personajes del cuento. En este contexto, el cuento permite a los lectores “interpretar sus emociones; sus pensamientos, sus experiencias, ahondar en el conocimiento hacia sus semejantes; les hace conocer sus tentaciones y fracasos, aspiraciones y éxitos” (Correa Díaz, 2009, p. 83).

La lectura periférica e inclusiva ayuda a cambiar los paradigmas con los que se leen los cuentos. El cuento pasa de ser una herramienta que glorifica y magnifica las características del personaje principal a ser una plataforma de equidad e igualdad de todos los personajes. La lectura inclusiva potencia y pone en primer plano a los que Howard Zinn (2000) denomina como “Héroes Silenciosos/*Unsung Heroes*.” Escuchar y analizar a estos héroes silenciosos, personajes secundarios del cuento o la historia, ayuda a formular nuevas preguntas sobre el cuento y hace pensar a los niños de una manera colectiva en lugar de individual.

Howard Zinn (1995) en su libro *A People's History of the United States* nos muestra cómo la historia se puede contar más allá de los héroes que perpetúan una realidad teocéntrica. Leyendo y escuchando a los personajes de esta nueva historia nos damos cuenta de que la lectura crítica de la historia requiere múltiples perspectivas de la misma. Una mirada crítica a la historia estriba en la necesidad de escuchar a todos aquellos que participaron en ella, no solo a quienes disfrutaron del privilegio de contarla desde su perspectiva (Dunbar-Ortiz, 2015). La perspectiva de aquellos que, al ser poseedores únicos de la palabra escrita, pudieron mostrarse como los más importantes o significativos. La historia, en su rol de explicar el pasado para vivir el presente y poder construir un futuro, necesita incluir todas esas voces. Takaki (2008), Gay (2010) y Gorski (2013) explican que, sin estas voces, la historia tiende a perpetuar patrones de inequidad y hace que el pensamiento se vuelva obsoleto y viciado. Cuando leemos la historia de la gente, no la de los héroes, podemos entender mejor quienes somos como personas y cual es nuestro papel en la comunidad.

Este mismo modo inclusivo de entender la historia por medio de la pluralidad de perspectivas de los individuos se puede utilizar para la lectura de cuentos. En la lectura periférica e inclusiva, el objetivo ya no es que la niña o niño se vean reflejados solamente en el personaje principal. Como Montón (2011) explica, promover la inclusión hace que los niños aprendan a “aceptar al otro, a ser tolerantes ante la diversidad de opiniones, de puntos [...] abordar los prejuicios y estereotipos” (p. 100). El adulto – maestro, padre, hermano – que hace reflexionar al niño y reflexiona con él sobre la inclusión en la lectura de cuentos consigue que el niño valore por igual al personaje principal como a aquel cuya voz no es tan evidente pero que es parte integrante del cuento. De forma más o menos explícita le ayuda a entender que esa presencia es importante para apreciar toda la realidad de la historia. Lo más importante de esta lectura es ayudar a que el niño vea que en la vida real la gran mayoría de las personas que lo rodean, familiares y amigos, que a sus ojos son personajes principales, son también héroes silenciosos en la comunidad, en el trabajo o en la escuela. El niño comienza a entender, por tanto, que su comunidad y sociedad están

construidas por múltiples voces, a veces silenciosas o silenciadas, pero no por ello carentes de importancia (Schrodt, Fain y Hasty, 2015).

Los niños que aprenden a leer buscando las voces visibles y las voces ocultas, las perspectivas evidentes y las silenciadas, crecerán entendiendo la multiplicidad de opciones y formas de entender el mundo. Serán individuos de mirada abierta ante las diferencias y adultos promotores del diálogo y la colaboración tan necesarios para crear una sociedad democrática, multicultural y plurilingüe. En este contexto, el cuento es el instrumento con el que el niño y el maestro estarán “cultivando el pensamiento, creando un lenguaje interior, ofreciendo imágenes para pensar, desencadenando procesos psíquicos y narrativos revitalizadores” (Calvo Valios, 2015, p.19).

Para asegurar este desarrollo de ideas, formación de voces personales y colectivas, creación de pensamiento y creatividad, Vivian Vásquez (2014) en sus investigaciones, recalca la importancia de fomentar una lectura dialógica que permita responder al niño preguntas como: ¿qué voces son las que se oye más a menudo en la historia? ¿qué mundo se está ensalzando en el cuento? ¿cuáles son las voces que no se escuchan en el cuento? Analizar y responder estas preguntas requerirá que todos los que participan en la lectura de los cuentos lo hagan de una manera activa, dando opción así a que sus ideas sean valoradas de una manera equánime (Thorpe, 2011).

En los siguientes apartados proponemos una secuencia de lectura de cuentos que ayuda a investigar esas voces que, por lo general, no se escuchan cuando niños y adultos leen juntos esas historias maravillosas que crean los escritores y dibujan los ilustradores. Esta secuencia de lectura empieza con el cuento *La historia de los colores/ The story of colors: A bilingual folktale from the jungles of Chiapas* escrito por el Subcomandante Marcos (1999). Esta historia nos ayuda a entender que el cuento es un motor del pensamiento crítico que promueve la reflexión sobre la realidad y sobre los diversos colores como metáfora de las distintas identidades y opciones que la forman. A este cuento le sigue la lectura de *Hairs/Pelitos* de Sandra Cisneros (1997). Una vez entendemos la realidad en sus distintas tonalidades, proponemos la lectura de un cuento sobre la familia y las diferencias que existen entre sus miembros. El último cuento que sugerimos es *El niño de cabeza/The Upside Down Boy* del poeta Juan Felipe Herrera (2000). La lectura de este libro amplifica el análisis de los colores y cómo éstos se reflejan en las familias que en determinadas circunstancias tienen que abandonar su realidad y cruzar fronteras para llegar a lugares con nuevos colores y con maneras diferentes de entender la familia. Tras analizar esta secuencia, exploramos cómo se puede preparar a las nuevas generaciones de maestros para que sean capaces de promover e implementar la lectura periférica e inclusiva de cuentos.

Lectura de colores

Por medio de la lectura y análisis de “*La historia de los colores*” del Subcomandante Marcos podemos comenzar a entender esta pluralidad de voces y perspectivas tan necesaria en el pensamiento crítico de los jóvenes lectores. Ya desde el inicio, el cuento comienza de forma dialéctica por medio de una conversación entre Antonio y una voz que se interpreta como la del

Subcomandante Marcos. La palabra del viejo Antonio como portavoz de la sabiduría popular y transmisor de los mitos precolombinos mesoamericanos nos explica con una preciosa sencillez el origen de los distintos colores del mundo. “Muy aburrido estaba el mundo con solo dos colores que lo pintaban [...] el negro que mandaba la noche, y el otro era el blanco que caminaba el día, y en medio estaba el gris.” El cuento nos presenta la bipolaridad y la falta de opciones como algo tedioso y escueto. Los colores, héroes silenciosos y plurales de la historia, son constantemente personificados ya que se mueven, se escapan o se reproducen. Así mismo, la pluralidad de colores se iguala de forma explícita con los distintos modos de pensar que existen en el mundo.

Un niño lector, activo y crítico, ayudado por sus padres o maestros, pronto descubre que los dioses del cuento no son los personajes principales. Éstos no son heroicos, al contrario, los dioses son meros catalizadores que, de forma casual, descubren y abren la puerta a los distintos colores, los auténticos héroes cotidianos de la historia. Éstos se escapan y toman fuerza. Los colores como personajes, se mueven, se mezclan y procrean para mostrar la valiosa y necesaria existencia de múltiples opciones, validando y ensalzando constantemente la diferencia y el mestizaje cromático como las opciones más hermosas existentes en el mundo.

Leer “*La historia de los colores*” crea un contexto en el que el maestro y el niño pueden analizar el concepto de raza asociada ésta a la esencia de cada color. Cada raza es un color que el niño no solo ve sino que escucha. La raza pasa de ser un héroe silencioso a una voz predominante. El niño puede mirarse en un espejo y ver que las tonalidades que lo forman deben ser motivo de orgullo. Así mismo, este niño lector activo puede ver que los colores que lo forman tienen voz e importancia en la creación del mundo en el que él vive. Como nos explica Anzaldúa (2015) todos los cuerpos tienen colores/razas “*My body is raced; I can’t escape that reality; can’t control how other people perceive me; can’t derace, e-race my body, or the reality of raced-ness*[Mi cuerpo es racial; No puedo huir de esta realidad; no puedo controlar como otra gente me percibe; no puedo quitarme la raza, no puedo borrarla de mi cuerpo, ni la realidad de mi esencia racial¹]” (pág. 65). Por medio de una lectura activa de este cuento, el niño encuentra referentes positivos en los que mirarse para entender su esencia y la de los otros individuos en su familia, aula o comunidad.

Los colores no son los únicos héroes silenciosos que empiezan a oírse cuando el niño y el adulto examinan el libro con ojos inclusivos y comprensivos. El niño descubre a otros héroes callados en los diversos elementos de la naturaleza como son la guacamaya o la ceiba. Con clara influencia mesoamericana, el autor da también voz y agencia a la ceiba que, como explica Marion-Singer (2000) en sus estudios de los Lancadones, es un árbol “gigantesco cuyas raíces salen del inframundo y cuya copa alcanza el cielo... ceiba significa ‘árbol verde’, el sostén del mundo” (pág. 46). En este cuento, la ceiba, se convierte en la madre de los colores, la que ayuda a que éstos nazcan y la que promueve su multiplicidad. Los distintos colores, representantes de los distintos pensamientos, procrean nuevos colores que le traen más variedad y alegría al mundo. La guacamaya, claro símbolo también de la cultura mesoamericana, será la encargada de guardar y

¹ Los autores del artículo han traducido las citas en inglés incluidas en el texto.

proteger la existencia de todos los colores ya que “andaré paseando el color por sí a los hombres y mujeres se les olvida que muchos son los colores y los pensamientos.”

Por último, en el cuento se nos presentan las diferencias raciales como algo casual. El narrador da cuenta de las diferencias humanas a través de la aleatoriedad con la que los colores son lanzados por los dioses y caen en los hombres de distinta manera y así se crean “hombres de distintos colores y de distintos pensamientos.” No en vano, el autor resume explícitamente en las últimas frases del cuento su idea motriz de que solo “el mundo será alegre si todos los colores y todos los pensamientos tienen su lugar.” El niño concluye la lectura inclusiva del cuento con la idea de que todas las opciones y todas las voces son tan importantes como la suya y que en la diversidad estriba la belleza del mundo.

La familia y el cuento

Tras una lectura en la que la variedad de colores se presenta como una metáfora de nuestra sociedad, la lectura de “*Hairs/Pelitos*” le ofrece al niño la posibilidad de entender la diversidad dentro de la propia familia para después extrapolar esto a la diversidad de otras familias –razas, etnias, países, naciones– existentes en nuestra sociedad. Este cuento nace de uno de los capítulos del libro de Sandra Cisneros (1991) *La casa en Mango Street*. El personaje principal de las historias de este libro es Esperanza, una niña que crece soñando con tener una casa propia. Igual que en las distintas historias de la novela, en el cuento “*Hairs/Pelitos*”, Esperanza es el hilo conector que nos deja ver su perspectiva de todos los miembros de su familia por medio de una visión del cabello de cada uno y sus diferentes características.

Por medio de la visión de la narradora, que es el personaje conector, y gracias a la plasticidad de las imágenes y el lenguaje altamente poético a la vez que sencillo y asequible para los lectores más jóvenes, se nos ilustra la identidad única de cada miembro de la familia. Este cuento ofrece el marco perfecto para practicar una lectura periférica e inclusiva en la cual los personajes secundarios, los familiares de Esperanza, establecen un diálogo los unos con los otros. Así, por ejemplo, el maestro al leer con los estudiantes puede ayudar a incluir la voz de la madre para recrear como ella hablaría con Esperanza cuando ésta dice que su pelo huele “a pan dulce.” Preguntas como ¿estaría la mamá de acuerdo con la descripción que Esperanza hace de su pelo y el olor de este?, ¿cómo creen que se hablarían entre ellas? ¿Cómo crees que otros individuos de la clase de Esperanza describirían el cabello de sus madres y sus olores? ¿Lo harían de la misma manera por medio del pan dulce? ayudarían a entender el cuento como un diálogo de familia y a utilizar el cuento para un diálogo en la clase, con el que dar voz a todos los individuos. La inclusión de las voces de todos los personajes en este análisis de identidades enriquece la visión que Esperanza comparte sobre su vida y su familia. Así mismo, ayuda a los lectores a crear lazos con el texto y los individuos en él descritos, permitiéndole así entender las distintas perspectivas y visiones que cada individuo tiene de sus familiares y de las relaciones entre ellos.

Para poder además entender y valorar la perspectiva del otro, Lindsey, Roberts y Campbell Jones (2013) en sus estudios sobre cómo los estudiantes, maestros y educadores adquieren

competencia cultural, señalan la importancia de empezar con una auto-evaluación de quienes somos. Responder a la pregunta ¿quién soy? nos prepara para conversar con otros sobre cómo los vemos y cómo nos ven a nosotros. En otras ocasiones llegamos a entender mejor quienes somos por medio de la comparación con el otro, por medio de un acercamiento o distanciamiento de lo que vemos en los demás. De este modo, por medio de la lectura, y si ésta nos ofrece una multiplicidad de perspectivas con las que sentirnos identificados o de las que distanciarnos, los niños crean sus conexiones, deciden sus opiniones y posiciones y comienzan a crear una conciencia de quienes son como individuo y su posición en su comunidad bien sea la familia, el aula o la sociedad. Tal y como apunta Zebadúa Carbonell (2011) en la actualidad, las identidades que crean los niños lectores ya no “representan la pertenencia grupal única... no pregonan el sentimiento integral a una sola pertenencia identitaria, más bien recurren a éstas para tener un punto de partida hacia otros espacios culturales” (pág. 42).

Todos los elementos de nuestra identidad los construimos dentro de los contextos sociales donde vivimos nuestras experiencias (Díaz–Polanco, 2010). De igual manera, el niño va amplificando su identidad al leer un cuento cuando se compara con el personaje principal, en este caso Esperanza. Cuando Esperanza dice que su hermano tiene “el pelo como un cepillo” el niño imagina quién en su familia también tiene el pelo como un cepillo. Este proceso de convertirse en o conectar con los distintos personajes de la historia ayuda a crear conexiones con el texto y hace que la creatividad del niño se ponga en marcha.

La lectura inclusiva de “*Hairs/Pelitos*” promueve una evaluación de las voces de todos los personajes y la creación de un diálogo colectivo. Al dialogo mencionado anteriormente entre Esperanza y su madre se le unen los diálogos entre los otros miembros de la familia. La conexión entre todas estas conversaciones magnifica el modo en que Esperanza ve y muestra a sus familiares y a la vez le permite a ella validar si sus percepciones reflejan como los personajes secundarios se ven a si mismos y a otros. De la misma manera, los niños pueden establecer relaciones con sus propias experiencias y sus modos de ver y entender sus relaciones familiares. Por medio de este proceso analítico, los niños aprenden a entender su realidad personal y a crear diálogos con sus propias relaciones.

En la lectura inclusiva estos diálogos ocurren en lo que Rodríguez-Valls (2009) denomina como la Zona de Confort Cultural (ZCC). Este concepto se inspira en la idea acuñada por Vigotsky (1986) como la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD). La Zona de Confort Cultural (ZCC) es un espacio donde los maestros y los niños utilizan el cuento para aprender los unos de los otros y enriquecer el conocimiento mutuo con las experiencias y percepciones personales. Al examinar “*Hairs/Pelitos*” en la ZCC, el niño y el maestro dialogan sobre sus familias y sobre cómo éstas pueden ser diferentes y estar formadas y estructuradas de diferentes maneras. Las diferentes estructuras familiares reflejan también los roles que cada miembro tiene dentro de la suya propia. Al dialogar con el maestro y sus compañeros sobre estos roles familiares, el niño descubre esos héroes silenciosos que hay en cada familia. Por medio de la escenificación de distintos diálogos del texto, se puede dar voz a todos los personajes del cuento. Más aún, por medio de la escritura,

los niños y niñas pueden crear e incluir en la historia otros diálogos que no aparecen y que podrían tener unos personajes con otros. Ambas prácticas promueven la creación de un espacio común en el que todos los individuos, con sus voces y perspectivas, tienen cabida.

El siguiente paso sería la comparación y extrapolación de la estructura familiar que aparece en del texto con las que el lector puede encontrar en las otras comunidades de las que es miembro –la escuela, la comunidad, el estado y el país. Si conseguimos que el niño lector valore la voz de todos los miembros de cada uno de esos grupos, estaremos asegurando la base de una sociedad donde los niños, utilizando palabras de hooks (2003), son parte de “*a learning community that values wholeness over division, disassociation, splitting* [una comunidad de aprendizaje que valora la totalidad más que la división, dispersión, separación]” (p. 49).

Cuentos sin fronteras

El último cuento que proponemos en esta secuencia es la autobiografía de Juan Felipe Herrera titulada “*El niño de cabeza/ The upside down boy.*” En esta historia, el autor narra sus vivencias cuando su familia decide mudarse a los Estados Unidos. Utilizando una prosa con ecos de poesía, Herrera cuenta como él y su familia se adaptan a una nueva vida después de cruzar la frontera. El personaje principal y a la vez narrador de la historia nos cuenta su primer día en la escuela, sus retos para entender a la maestra y cómo su familia se va adaptando a su nueva realidad. A través de ese “yo” expresivo y directo, Herrera recrea unas situaciones llenas de detalle, en las que nos deja entrever sus impresiones y sentimientos. No obstante, en la lectura de este cuento es importante entender también la historia a través de los ojos del padre de Juan Felipe, de su abuela o de la misma maestra, a través de la cual podemos percibir las diferentes etapas de adaptación e integración que toda la familia experimenta en su nueva comunidad.

Una lectura centrada en el personaje principal del libro nos permite entender las experiencias de muchos jóvenes como Juan Felipe en su largo viaje desde sus países natales hasta los Estados Unidos. Rodríguez-Valls (2016) describe este viaje como la lectura de un cuento autobiográfico en el que al principio la única voz que se escucha es la del “yo” para, poco a poco, dejar paso a que otras voces y otras historias se hilvanen con la búsqueda que el inmigrante experimenta. Si a esta lectura le añadimos una lectura que reflexione sobre esos otros personajes secundarios, el niño lector podrá visualizar cómo la inmigración es, en muchos casos, una travesía colectiva que los miembros de una familia viven en común pero con sus distintas perspectivas.

Leer cómo los familiares del personaje protagonista reaccionan a las experiencias de éste en la escuela hace que el joven lector entienda la importancia de valorar a los que, como Juan Felipe, han experimentado la inmigración. Más aún, le ayuda a ver, como explican Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2010), que las relaciones “*are critical, and it is in schools that immigrant youth forge new friendships, create and solidify social networks and begin to acquire the academic, linguistic, and cultural knowledge that will sustain them through their journey* [las relaciones son críticas, y son las escuelas donde los jóvenes inmigrantes forjan nuevas amistades, crean y solidifican las redes sociales y empiezan a adquirir el conocimiento académico, lingüístico y

cultural que los sustentará a través de su viaje]” (p. 3). En este proceso de entender al otro, ya sean familiares o compañeros de escuela, el niño que también ha cruzado fronteras aprende a reflexionar sobre su voz y perspectiva, aunque éstas no hayan sido aún escritas. El lector inclusivo y comprensivo crece en habilidades críticas, de empatía y de respeto a sí mismo y a la diversidad.

La empatía, el respeto y el aprecio a lo diferente como valores únicos se han ido potenciando a través de la lectura inclusiva de estos tres cuentos. Partiendo de nuestra primera historia en la que encontramos la amalgama de colores que nos hace a todos únicos y nos ayuda a estar conectados con el otro; siguiendo por un análisis de la familia como hilo de unión con otros grupos, con otros colores y con otras razas y culminando con una historia en la que los grupos, los colores y las razas adquieren nuevas formas cuando cambian a un nuevo espacio, la lectura abierta y analítica de estos tres cuentos ayuda a los lectores a entender que la visión única es tan aburrida como peligrosa. La lectura inclusiva abre una vía para que, como esboza Savater (2015), los niños lectores continúen “el esfuerzo de tantos hombres honrados que se opusieron a los tiranos, el de tantos sabios que combatieron la ignorancia y la superstición” y demuestren que “es posible intervenir positivamente en el decurso aciago del destino, para sanarlo de sus peores tendencias” (p. 75).

Hacia una lectura inclusiva

Para finalizar exponemos a continuación las características que deben tener aquellos maestros que pretendan utilizar la lectura inclusiva de cuentos como plataforma para el crecimiento académico y personal de los estudiantes. Así mismo, proponemos ejemplos metodológicos con los que trabajar antes, durante y después de la lectura de estos cuentos que ayudan a promover el pensamiento crítico, analítico e inclusivo.

En su preparación para esta tarea de mediador entre el texto y el joven lector, el maestro se encuentra con una tarea doble. Por un lado, debe revisar su perspectiva hacia la realidad multicultural del aula, que por ende es reflejo de la multiculturalidad de la sociedad. Por otro lado, debe ser capaz de promover y propiciar una lectura activa y despierta en la que se establezca ese diálogo con las distintas voces del texto; una lectura que funcione en paralelo con la conversación interna descrita anteriormente entre el lector y el texto. En esta lectura, el maestro debe ser un mero facilitador de la comprensión y un catalizador del diálogo. Así mismo debe ser quien estimule el despertar de esa habilidad lectora que permite a los estudiantes desarrollar no solo sus capacidades críticas, sino una conciencia de búsqueda de esas otras voces con las que quizás se sentirá más identificado (Solé, 2014).

Para tales efectos, un maestro activo y preparado para inculcar modelos de lectura periférica e inclusiva debe trabajar en la búsqueda de textos inclusivos y relatos con variedad de voces y personajes para que, incluso cuando en los textos las voces de éstos no reciban importancia central, los lectores puedan rellenar esos huecos y restablecer sus modelos de justicia social y hacer sus propias conexiones textuales. La variedad étnica, cultural y lingüística del aula debe verse retratada en las lecturas que en esta se realicen.

No obstante, encontrar estos textos no es tarea única; el maestro debe estar preparado para contextualizarlos. Como facilitador textual y cultural, debe aportar todos aquellos elementos desconocidos para los alumnos, incluso para aquellos pertenecientes a la cultura retratada en el texto en cuestión. Es esencial, por tanto, ahondar en la contextualización geográfica, histórica y política; ubicación temporal del texto; información sobre el autor y el origen de éste y relevancia del texto dentro de la cultura a la que pertenece. Estas cuestiones, que rodean a la historia y son necesarias para su comprensión real, evitando caer en análisis culturales superficiales y estereotipados, deben ser facilitadas por el maestro, bien sea por medio de la explicación directa, la investigación o la discusión guiada (Delpit, 2006). Un maestro guía ayuda a que los alumnos entiendan todos estos elementos, a menudo totalmente desconocidos por los jóvenes lectores, incluso cuando pertenecen a la cultura que se está ensalzando. Ese maestro facilitador les sitúa en una posición activa y alerta en la que estén preparados para indagar en profundidad y de forma inclusiva en el texto que están a punto de leer. Es tarea del maestro, por tanto, aportar o guiar hacia esos datos que permiten a todos los lectores entender el texto en un momento y lugar determinados y con unas funciones sociales, políticas o educativas específicas (Tomlinson, 2014). Es así como los lectores podrán sacar de él toda la información que para ellos sea relevante y rellenar esos huecos, voces y perspectivas discutidas anteriormente.

Una vez se han facilitado las herramientas previas para que la lectura sea activa y completa, el maestro debe estar preparado para el proceso que se desarrolla durante la misma. El adulto debe ser un amplificador del texto pero no un intérprete de éste. Debe estar preparado para señalar una variedad de espacios que los estudiantes llenen con sus interpretaciones, conexiones y con su propia voz. El maestro debe ser la persona que ayude a despertar las habilidades críticas y exponga a los estudiantes a una interacción con el texto, los individuos y las situaciones en él descritos. Debe, por último, tener un oído abierto para escuchar, incluir y amplificar las voces de todos los miembros del aula. Durante la lectura, al mostrar estas actitudes abiertas -de ojos, oídos y pensamiento- ante el texto y los individuos que en él aparecen (personajes) y de él participan (lectores), el maestro estará modelando esas habilidades críticas y de interpretación textual y cultural. Así mismo, estará siendo un referente en el respeto y la inclusión e inculcando la habilidad de mirar más allá de una única cultura, voz o interpretación de la realidad.

La lectura inclusiva, donde todos los personajes son importantes y todas las voces cuentan, nace del pensamiento crítico y la creatividad. Por medio de distintas modalidades de expresión -escrita, oral, plástica, dramatizada, etc.- el maestro y el niño conversan con ojos comprensivos e inclusivos sobre todos los personajes, sus perspectivas, sus historias contadas y sus historias silenciadas. El resultado es altamente enriquecedor y holístico al tratarse de una lectura que promueve la inclusión y el respeto despertando una conciencia democrática. Al mismo tiempo, ayuda a los lectores a encontrar y desarrollar habilidades analíticas y críticas y a crecer en el conocimiento de su mundo y su realidad personal. A través de la lectura inclusiva todos los lectores están asumiendo su responsabilidad en la creación de un mundo donde todas las voces cuentan y todas las ideas suman para construir un futuro mejor y más equitativo.

Bibliografía

- Anzaldúa, G. (2015). *Light in the dark/Luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- Calvo Valios, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Cisneros, S. (1991). *The house on Mango Street*. London, UK: Vintage.
- Cisneros, S. (1997). *Hairs/Pelitos*. Deborah, IA: Dragonfly Books.
- Correa Díaz, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Foro Universitario*, 13(44), 89-98. Sitio web: <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art11.pdf>
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: New Press.
- Díaz-Polanco, H. (2010). Identidades múltiples en la globalización. En D. Gutiérrez Martínez (Coord.) *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad* (págs. 199–239). México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dunbar-Ortiz, R. (2015). *An indigenous people's history of the United States*. Boston, MA: Beacon Press.
- Edmunds, K. M. y Bauserman, K. L. (2006), What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *The Reading Teacher*, 59, 414–424.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D. F., México: Siglo XXI.
- García, A. y O'Donnell-Allen, C. (2015). *Pose, wobble, flow: A culturally proactive approach to literacy instruction*. New York, NY: Teachers College Press.
- García Vázquez, C. (2014). *La estrellita que quería ir a la escuela*. Sitio web: <http://www.losmejores cuentos.com/cuentos/infantiles1620.php>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. New York, NY: Teachers College Press.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York, NY: Routledge.
- Herrera, J. F. (2000). *El niño de cabeza/The Upside Down Boy*. New York, NY: Children's Books Press.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. y Newfield, D. (2013). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York, NY: Routledge.
- Lazar, A. M., Edwards, P. A. y Thompson McMillon, G. (2012). *Bridging literacy and equity: The essential guide to social equity teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lindsey, R. B., Roberts, L. M. y Campbell Jones F. L. (2013). *The culturally proficient school: An implementation guide for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marion Singer, M. O. (2000). Bajo la sombra de la gran ceiba: la cosmovisión de los lacandones. *Desacatos*, (5), 45-56.

- Montón, M. J. (2011). La atención a los alumnos y las alumnas con desventaja cultural. En E. Martín y T. Mauri (Coords.) *Atención a la diversidad y educación inclusiva* (págs. 89-106). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Pillinger C., and Wood C. (2014), Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48, 155–163.
- Rodríguez-Valls, F. (2009). Culturally relevant poetry: Creating *Esperanza* (hope) with stanzas. *Multicultural Education*, 17(1), 10-13.
- Rodriguez-Valls, F. (2016). Pedagogy of the Immigrant: A journey towards inclusive classrooms. *Teachers and curriculum*, 16(1), 41-48.
- Savater, F. (2015). *Voltaire contra los fanáticos*. Barcelona, España: Ariel.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., y Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- Schrodt K., Fain J. G. y Hasty M. (2015). Exploring Culturally Relevant Texts With Kindergartners and Their Families. *The Reading Teacher*, 68(8), 589–598.
- Sierschynski, J., Louie, B., y Pughe, B. (2014). Complexity in Picture Books. *The Reading Teacher*, 68(4), 287–295.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- [Solé, I. \(2014\). El aprendizaje de la competencia lectora. En C. Lomas \(Ed.\), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* \(págs. 84-96\). México: FLACSO.](#)
- Suárez-Orozco, C. y Suárez- Orozco, M. (2010). Learning a new land: Immigrant students in American society. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Subcomandante Marcos. (1999). *La historia de los colores/The story of colors: A bilingual folktale from the jungles of Chiapas*. El Paso, TX: Cinco Puntos Press.
- Takaki, R. (2008). *A different mirror: A history of multicultural America*. New York, NY: Back Bay Books.
- Thorpe, H. (2011). *Just like us: The true story of four Mexican girls coming of age in America*. New York, NY: Scribner.
- [Tomlinson, C. A. \(2014\). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.](#)
- Vasquez, V. M. (2014). *Negotiating critical literacies with Young children*. New York, NY: Routledge.
- Vygotsky, L. V. (1986). *Thought and language*. Boston, MA: The MIT Press.
- Zebadúa Carbonell, Juan Pablo. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR*, 9(1), 36-47.
- Zinn, H. (2000). Unsung Heroes. *The Progressive*, 64(6), 16. Sitio web: <http://howardzinn.org/unsung-heroes/>

Zinn, H. (1995). *A people's history of the United States: 1492-Present*. New York, NY: Harper Collins.