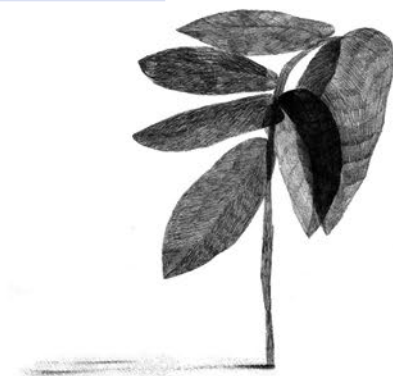




Estrategias de mediación cultural en emergencias:

lectura y escritura como refugios simbólicos

Tomo 1



María Elena Machuca
Ministra de Cultura y Patrimonio de Ecuador, Presidente del Consejo

Sylvie Durán Salvatierra
Ministra de Cultura y Juventud de Costa Rica, Presidenta del Comité Ejecutivo

Andrés Ossa
Director

Alberto Suárez
Secretario general (e)

Estrategias de mediación cultural en emergencias: lectura y escritura como refugios simbólicos. Tomo 1

© **Cerlalc 2022**

Publicado por

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc)
Calle 70 n° 9-52
Tel. (57-1) 518 70 70
cerlalc@cerlalc.org
www.cerlalc.org
Bogotá, D.C., Colombia

Autoras:

Evelyn Arizpe
Mónica Zárate
Julie McAdam
Lavinia Hirsu

Coordinación editorial:

Jeimy Hernández
Gerente de Lectura, Escritura y Bibliotecas
Cerlalc-UNESCO

Lorena Panche
Profesional de Lectura, Escritura y Bibliotecas
Cerlalc-UNESCO

Fotografías:

Julie McAdam
Lavinia Hirsu
Biblioteca de los Sueños, El Salvador

Corrección de estilo:

Robin Dimitrov

Diseño y diagramación:

Katherine González

Ilustraciones interiores:

Diego Donoso Suazola

Ilustración de portada:

Amanda Mijangos

Con el apoyo de:



OREALC/UNESCO Santiago



fundación sm

Agradecimientos de las autoras

Queremos agradecer a todas las personas que aportaron a este documento compartiendo sus palabras desde diversas partes del mundo y enlazando conocimientos y experiencias para que juntos podamos afrontar las crisis actuales y las que están por venir.

Gracias por sus contribuciones a Magda Angélica García von Hoegen, Rosario Obregón, María Esther Pérez Fera, Nora Obregón, Alfonso Ochoa, Edaena Mata, Macarena García González, Deborah Soria, IBBY México, Girándula–IBBY Ecuador, IBBY Chile, Amaia Hennebutte, Marie Ange Bordas, Laura Guerrero Guadarrama, Cutzi Quezada, Fabiola Farias y Jéssica Andrade Tolentino.

Prólogo

En el marco de la celebración de sus 50 años de creación, y siguiendo su compromiso por posicionar las prácticas alrededor de la cultura escrita y oral como elementos esenciales para el desarrollo y bienestar de los individuos, el Cerlalc pone a disposición de los países de la región la presente publicación. En ella se ofrecen orientaciones tanto para intervenir en emergencias causadas por desastres naturales como para afrontar los efectos de las crisis sociales y humanitarias, con un especial énfasis en las crisis migratorias. Esta iniciativa busca contribuir, desde el arte, la palabra y la lectura, a garantizar los derechos sociales y culturales de las poblaciones afectadas por emergencias complejas, y a generar comunidades resilientes y mejor preparadas para *reinterpretarse* y *recomponerse* de los daños generados por estas situaciones, tanto en lo físico como en lo socioemocional.

Este trabajo responde al objetivo misional del Cerlalc de contribuir a la puesta en marcha de acciones que, a través de la palabra, respondan de manera efectiva y pertinente a las más apremiantes necesidades y a los retos actuales que enfrentan hoy nuestras sociedades y se enmarca en la *Estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe 2019-2021*. Dicha estrategia busca apoyar a los países latinoamericanos y caribeños en la implementación de políticas, programas y proyectos que posibiliten la inclusión educativa, cultural y social de las personas migrantes.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – OREALC/ UNESCO Santiago comparte con el Cerlalc el propósito de promover la inclusión cultural y educativa de toda la población, especialmente de aquella que se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad. Por esta razón, brinda su apoyo como aliado de esta iniciativa, cuyos propósitos se encuentran en consonancia con el trabajo liderado por esta institución para ofrecer lineamientos dirigidos al sector educativo a fin de dar respuesta a las situaciones de crisis y emergencia.

La publicación que hoy presentamos fue desarrollada desde la gerencia de Lectura, Escritura y Bibliotecas del Cerlalc, en coordinación con un grupo de investigadoras de la Universidad de Glasgow liderado por la docente e investigadora mexicana Evelyn Arizpe y conformado por la pedagoga y especialista en mediación cultural Mónica Zárate, y por las profesoras e investigadoras Lavinia Hirsu y Julie McAdam.

En ella, se reafirma la importancia de promover y garantizar los derechos culturales de las víctimas de emergencias complejas como responsabilidad y acción prioritaria de los Estados, las organizaciones de la sociedad civil y otros actores sociales. En este escenario, el Centro busca apoyar las iniciativas de los sistemas bibliotecarios y los planes nacionales de lectura en Iberoamérica con el fin de contribuir, desde los lenguajes artísticos y la cultura escrita, a afrontar las dificultades que plantean las emergencias complejas.

Estas situaciones de crisis y emergencia, en el momento actual, abarcan una serie de fenómenos diversos y de creciente complejidad. Entre dichos fenómenos se encuentran los desastres naturales, ante los cuales los países latinoamericanos y del Caribe son particularmente vulnerables dadas las particulares condiciones geográficas, atmosféricas y climáticas de sus territorios. A ellos se suma el significativo aumento de los flujos migratorios internos y externos en los países de la región que, en los últimos años, ha alcanzado las proporciones de una crisis humanitaria¹ al haberse acentuado las condiciones de riesgo de exclusión económica, cultural y social para las poblaciones que, por diversas circunstancias, se ven forzadas a abandonar sus lugares de origen.

A este desafiante panorama se suma la pandemia de COVID-19, que ha desencadenado, en nuestra región y en el mundo, una crisis sanitaria, económica y social sin parangón en la historia reciente. Esta emergencia, que para mediados de 2021 había ocasionado la pérdida de más de 4 millones de vidas y que ha tenido un impacto de enormes proporciones en los sistemas de salud, el trabajo y la economía, también ha generado una profunda crisis social que ha conllevado —entre otras consecuencias cuya gravedad apenas comienza a dimensionarse— la vulneración de los derechos educativos y culturales de la población, especialmente, de aquellas personas que se encuentran en situación de pobreza.

¹ De acuerdo con la OIM (2020, *World Migration Report 2020*), la población de migrantes provenientes de América Latina y el Caribe que reside en Estados Unidos alcanzó los 26,6 millones de personas en 2019, y se estima que más de 3 millones de personas han emigrado desde Venezuela a los diferentes países de la región. Colombia y El Salvador, por su parte, presentaban para 2018 las más altas cifras de desplazamiento interno ocasionado por conflictos sociales, con cerca de 246.000 ciudadanos salvadoreños y 146.000 personas colombianas obligadas a desplazarse por causa de la violencia.

Al otro lado del espectro, y de manera significativa, a raíz de esta situación sin precedentes, la lectura, el arte, la creatividad y la cultura se han convertido en refugios simbólicos a los que han acudido masivamente las personas en todo el mundo, toda vez que no solo proporcionan bienestar y contención emocional, sino que, además, han abierto nuevas posibilidades para seguir hilvanando los lazos sociales y afectivos más allá de las barreras del aislamiento físico.

Frente a la complejidad del contexto actual, esta publicación da cuenta del importante papel que cumplen el arte, la lectura y la cultura, no solo en los ámbitos de la educación y la participación cultural, sino también en el mejoramiento de la salud y del bienestar físico y socioemocional, así como en la generación de procesos que les permitan a todas las personas transformar sus condiciones de vida y encontrar posibilidades para contribuir a la transformación de sus comunidades. En este sentido, uno de los principales propósitos de este documento es promover la articulación de las estrategias lideradas por el sector bibliotecario con las políticas y planes nacionales de lectura como parte indispensable de los mecanismos de atención en contextos críticos. De esta manera, las intervenciones desplegadas no se restringirán únicamente a la dimensión material de la crisis, sino que responderán también, y sobre todo, a las implicaciones que esta tiene en los planos humano, afectivo, emocional y cultural para los individuos y las comunidades.

Ante este imperativo de atender de manera integral y coordinada las situaciones de crisis, la cultura escrita y oral cumple un rol fundamental en todos los ámbitos del desarrollo sostenible y constituye una herramienta efectiva para encontrar soluciones a las actuales problemáticas socioeconómicas, educativas y culturales. En estas situaciones de crisis y emergencia, cuando se pone en riesgo la integridad física y emocional de los ciudadanos y se pierden los anclajes familiares, comunitarios y sociales, las posibilidades que ofrecen la literatura, la oralidad y la lectura, para abrir espacios de expresión, refugio y comunicación, permiten mitigar el impacto de estos eventos catastróficos y generar sentidos que posibilitan la interpretación, la reconstrucción simbólica y la reparación del dolor y el desastre tanto en su dimensión subjetiva como social.

Por todo ello, el Cerlalc busca proporcionar con este libro un insumo útil y pertinente a los países iberoamericanos para el desarrollo de estrategias de intervención cultural en contextos de crisis sanitarias, ambientales y sociales, que recurran al potencial creativo, transformador y curativo de la palabra y el arte para imaginar y generar nuevas posibilidades de comprender y recrear la realidad.

La Fundación SM converge con el Cerlalc y OREALC/UNESCO Santiago en una especial sensibilidad en el ámbito de la ciudadanía global con sentido, en el cuidado y reconocimiento del otro como válido y distinto, en la búsqueda del bien común y del bienestar de todas las personas, y en la protección del medioambiente y el desarrollo humano sostenible. Por ello, se suma a esta iniciativa y brinda su apoyo al trabajo editorial para el diseño y la publicación de este libro.

Andrés Felipe Ossa
Director Cerlalc-UNESCO

Claudia Uribe
Directora
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

María Teresa Ortiz Vélez
Directora
Fundación SM

Índice

Introducción.....	10
• La fuerza de la palabra ante los retos de la pandemia	14
Capítulo I. Puntos de partida sobre la atención cultural en contextos de movilidad humana	17
1. Cultura, educación y migración	17
2. Los entornos de movilidad humana.....	23
3. Los derechos culturales de las personas en entornos de movilidad.....	33
4. La intervención cultural en contextos adversos y espacios emergentes	38
Para reflexionar	47
Capítulo II. La palabra y la literatura como espacios seguros	49
1. La creatividad como sentido de vida	49
2. La palabra: contar, leer y escribir para transformar	52
3. La literatura infantil y juvenil: refugios simbólicos en tiempos de crisis.....	58
4. El potencial del libro álbum en la construcción de diálogos inclusivos.....	61
5. El mediador de lectura: un acompañante en contextos adversos.....	64
Referencias bibliográficas.....	66
Páginas web consultadas	78
Anexos.....	87
• Anexo 1: La investigación que sustenta y valida la atención y las iniciativas culturales en contextos adversos	87
• Anexo 2: Marco normativo internacional para la atención cultural en contextos de crisis y emergencias	100
• Anexo 3: Fichas de autores: conceptos y teorías.....	107
• Anexo 4: Referentes y experiencias significativas de intervenciones culturales en contextos de crisis y emergencias en el ámbito regional y global	116
• Anexo 5: Intervención cultural en emergencias sanitarias	131

Cuadros

• Cuadro 1. ¿Qué es la cultura?	18
• Cuadro 2. ¿Qué es la educación?	19
• Cuadro 3. Algunos riesgos de la estigmatización hacia las personas en condición de migración	21
• Cuadro 4. Para reflexionar. Representaciones sociales sobre migración y migrante.....	22
• Cuadro 5. Movilidad humana en América Latina y el Caribe	23
• Cuadro 6. Qué se entiende por emergencia.....	25
• Cuadro 7. Consecuencias más relevantes de las emergencias	26
• Cuadro 8. Principales grupos en situación de protección especial en contextos de movilidad humana	27
• Cuadro 9. Causas de la migración indígena.....	29
• Cuadro 10. Infancias migrantes en América Latina y el Caribe.....	30
• Cuadro 11. Contextos de emergencia en América Latina y el Caribe: casos específicos.....	32
• Cuadro 12. La cultura y el desarrollo sostenible: algunas contribuciones de la cultura a las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas	36
• Cuadro 13. ¿Qué es la resiliencia?.....	39
• Cuadro 14. La metáfora como puente fantástico en la reconstrucción personal	40
• Cuadro 15. Sobre el diálogo intercultural	41
• Cuadro 16. Indicios para evaluar la pertinencia de una intervención cultural incluyente	45
• Cuadro 17. Elementos a considerar para la construcción de comunidades de acogida	46
• Cuadro 18. La cultura ante el trauma y como reconstructora del tejido social.....	52
• Cuadro 19. La fuerza de las palabras en situaciones de emergencia: el caso de México	54
• Cuadro 20. Las narraciones tradicionales como refugios simbólicos	57
• Cuadro 21. Crear puentes con libros para niños.....	60
• Cuadro 22. ¿Por qué usar la literatura infantil y juvenil en situaciones complejas o adversas?.....	61
• Cuadro 23. El aporte de los libros álbum	63
• Cuadro 24. Organización en niveles como respuesta al aislamiento.....	137

Tablas

• Tabla 1. Medidas para el cumplimiento de los derechos culturales	34
• Tabla 2. Respuestas e iniciativas de apoyo.....	141

Introducción

Este documento se dirige a mediadores, agentes educativos y culturales y ONG, así como a funcionarios encargados de los programas y estrategias nacionales de lectura. Contiene las bases conceptuales, metodológicas y prácticas para la intervención cultural a través de la lectura, la literatura y la oralidad en situaciones de emergencia ocasionadas por desastres naturales y crisis sociales. Sus objetivos son recoger y sintetizar conceptos e información que sostienen las estrategias de intervención cultural y ofrecer herramientas puntuales y adecuadas a contextos de crisis y emergencia.

A raíz de la tragedia ocasionada por los terremotos que se registraron en 2017 en varias regiones de México, la Secretaría de Cultura mexicana solicitó al Cerlalc elaborar una guía para atender situaciones de crisis producidas por catástrofes naturales a través de la cultura y, específicamente, de la lectura. *La fuerza de las palabras. Protocolo para una intervención cultural en situaciones de emergencia* fue el resultado de este trabajo emprendido por el Centro, con el apoyo de la Dirección de Publicaciones de la Secretaría, para proporcionar a mediadores, entidades públicas y actores de la sociedad civil una serie de orientaciones metodológicas y prácticas que permitan emplear la palabra y las expresiones artísticas como herramienta efectiva para asistir a las poblaciones afectadas por desastres naturales.

Tras la acogida del protocolo y el interés generado a partir de su publicación, el Cerlalc decidió ampliar el alcance de dicho trabajo y desarrollar un documento que, más que una guía o protocolo, ofrezca un marco de acción general, aplicable a los países de la región de Latinoamérica y el Caribe, y que pudiera desplegarse tanto en contextos afectados por desastres naturales como para hacer frente a las igualmente devastadoras consecuencias de las crisis sociales y humanitarias, especialmente, las crisis migratorias.

Este documento surge de los procesos de intervención a través de la cultura que se realizaron en torno a los sismos en México, pero recoge y sistematiza otras experiencias de atención cultural, tanto en Latinoamérica como en otras regiones del mundo. Los procesos descritos en estas experiencias muestran una similitud en cuanto a los pasos que emergen orgánicamente a raíz de un desastre y es importante conocer estos pasos y aprovecharlos para no perder tiempo empezando cada vez “desde cero”.

Así, esta guía ofrece lecciones relevantes que pueden extenderse a través de contenidos adaptables a diversos contextos geográficos y culturales. El objetivo es contribuir puntualmente, a través de la palabra, la lectura, la escritura y los lenguajes expresivos, a la generación de comunidades resilientes y mejor preparadas para reinterpretarse y recomponerse física y emocionalmente de los daños generados por estas situaciones.

La intervención cultural en tiempos de conflicto y desastre tiene una larga historia, en la práctica, en algunos países, y las bases teóricas que se han utilizado para comprender el trabajo cultural en estas circunstancias se derivan de las artes y humanidades, la antropología social y cultural, los estudios sobre la seguridad y sobre salud mental (Phipps, 2017). En muchos casos, existe evidencia del impacto de las artes sobre las personas que han sufrido trauma y recientemente se ha visto un incremento en estas iniciativas, sobre todo con poblaciones de refugiados.

Los desastres naturales no son el único ni el más perjudicial desencadenante de situaciones de emergencia humanitaria y social en la región. La violencia y los conflictos sociales, los factores económicos y el cambio climático generan también crisis que afectan la integridad física y emocional de la población y que, además, ocasionan profundas rupturas en el entramado de relaciones, estructuras y sentidos que configuran el tejido social.

En el nuevo milenio, uno de los contextos más críticos es el que se refiere al desplazamiento forzado. Las oleadas migratorias se suceden con frecuencia desde hace siglos; sin embargo, dadas las condiciones sociales, económicas y políticas de las últimas décadas, este número se ha incrementado. Cada vez son más los que se ven forzados a dejar sus países debido al conflicto armado, los cambios climáticos y situaciones políticas que impiden el acceso a la educación y al trabajo, dan lugar a la pobreza, a la falta de oportunidades, y buscan mejorar sus condiciones intentando llegar a Europa, a Norteamérica u otros países considerados “desarrollados” o del “norte global”. El tema de la migración es complejo, sin fácil solución, y da lugar a una multitud de interpretaciones, desde perspectivas sociales, académicas y económicas, entre otras. Desafortunadamente, en la narrativa popular de los medios masivos de comunicación se tiende a simplificar el tema como una historia de “ellos” y “nosotros”. Esta perspectiva puede crear graves divisiones en cuanto a actitudes y respuestas a esta llamada “crisis de refugiados”.

Los miedos y la xenofobia han logrado que muchos países cierren sus fronteras y desarrollen políticas de inmigración hostiles. La tragedia es que entre más se cierran las fronteras, más peligrosas son las travesías: aumenta la criminalidad en cuanto al tráfico ilegal de personas y miles mueren en el camino, sea este por tierra o por mar. Además, si logran llegar a las fronteras o incluso pasar, la respuesta es detenerlos o concentrarlos en albergues, normalmente en condiciones inhóspitas.

Por otro lado, hay que notar que las noticias están dominadas por las historias de las personas que migran de países de bajos ingresos a países de economías fuertes; sin embargo, la cifra de migración entre países con economías emergentes es casi la mitad de la cifra total de migración global, y en algunos lugares llega hasta el 70%. Esta migración de “sur a sur” se conoce mucho menos, pero ya se realiza investigación en este campo. En estos contextos es común que un desplazamiento que inicialmente se pensaba temporal se prolongue por años, como en el caso de los refugiados sirios, desplazados a países vecinos.

Entre los contextos frágiles, donde se reúnen grupos e individuos que han tenido que dejar su lugar de origen —ya sea debido a conflictos armados, desastres naturales, violencia o pobreza—, confluyen experiencias traumatizantes, pero también se reúne una riqueza de lenguas, culturas y tradiciones distintas que pueden recogerse y contenerse a través de contar y leer historias. Se trabaja con las historias, los cuentos y las palabras porque abren un espacio central alrededor del cual todos pueden acomodarse y participar en la medida que les sea posible. Es un espacio con el potencial para ser intercultural, intergeneracional y plurilingüe. Es también un espacio donde la literatura y otras artes se convierten en aliados valiosos para trabajar con esta riqueza de lenguas y culturas para propiciar momentos compartidos de esparcimiento y de interacción y encaminarnos hacia la restauración de los tejidos sociales desgarrados por circunstancias adversas.

En el primer tomo del libro que se presenta a continuación, se resalta y profundiza en la dimensión de movilidad humana y su relación con la educación y la cultura, se ofrecen ejemplos de buenas prácticas locales, regionales y globales, y se incorporan estrategias que parten del potencial de la palabra y que responden al impacto de los recientes flujos masivos de desplazamiento.

En el primer capítulo se exponen, en primer lugar, los conceptos fundamentales del documento, comenzando por la cultura, la educación y la migración. Seguidamente, se detallan los entornos de la movilidad humana, y se continúa con algunas consideraciones sobre los derechos culturales de las personas en contextos de movilidad. Finalmente, en este primer capítulo se ofrecen también las bases para la intervención cultural ética y efectiva en contextos adversos y espacios emergentes, considerando el papel que juega la intervención cultural en los procesos de reconstrucción a través del arte y los lenguajes artísticos.

El segundo capítulo profundiza en la palabra y la literatura, comenzando por la creatividad y la cultura como aspectos esenciales en el sentido de vida de los seres humanos. De la palabra y sus posibles expresiones se pasa a la literatura infantil y juvenil por la forma en que estos textos, en particular, pueden crear refugios simbólicos en tiempos de crisis. Se presenta el libro álbum y el potencial que tiene en la construcción de diálogos inclusivos e interculturales. Asimismo, se introduce el concepto de la mediación como el acompañamiento necesario en este proceso de construcción de diálogos en contextos adversos.

En los anexos pueden encontrarse resúmenes de documentos que ofrecen más información sobre la investigación que sustenta y valida la atención y las iniciativas culturales en contextos adversos (Anexo 1), como también documentos que se integran a un marco normativo internacional para la atención cultural en contextos de crisis y emergencias (Anexo 2). En el Anexo 3 se incluyen las fichas de los autores, teóricos, cuyas ideas aportaron las bases para esta guía. El Anexo 4 recoge ejemplos de experiencias significativas de intervenciones culturales en contextos de crisis y emergencias en el ámbito regional y global. Los ejemplos incluyen bibliotecas y organizaciones globales y regionales, pero también se describe el trabajo de artistas. El Anexo 5 se refiere a la emergencia sanitaria o pandemia.

La fuerza de la palabra ante los retos de la pandemia

Durante las fases finales de la elaboración de esta guía surgió la pandemia del COVID-19. El tema de la emergencia sanitaria no había sido incluido en el temario original, pero dado el alcance de la crisis, se ha incluido un anexo con reflexiones y orientaciones relevantes a la situación. En otros contextos, las causas de las crisis son más visibles y algunos sectores de la población sufren el impacto más que otros. El presente contexto de emergencia sanitaria nos afecta a todos y se requiere un esfuerzo conjunto para minimizar el contagio, pero las brechas de desigualdad también se hacen evidentes y hay un impacto mayor en poblaciones ya de por sí vulnerables o marginadas, como los grupos migrantes que se encuentran en situaciones de detención.

Nadie sabe qué tan graves serán las consecuencias para la salud, para la economía y para la sociedad en general, y en el momento en que se publica este documento todavía no se tiene evidencia de cuáles son las iniciativas culturales que mejor pueden ayudar. Sin embargo, se ha registrado un estallido de respuestas a la situación de aislamiento alrededor de actividades creativas por vías de comunicación digital y sobre todo alrededor de cuentos orales y lectura en voz alta, pero también actividades de escritura e intercambio intercultural. Estas iniciativas han surgido de autores, ilustradores, cuentacuentos, *booktubers*, maestros y mediadores, junto con organizaciones como bibliotecas y otras instituciones que promueven los libros y la lectura. Resulta claro que, en medio de la incertidumbre y el miedo, y también del aburrimiento, recurrimos a los lenguajes artísticos —música, arte, teatro y la palabra—, a todo lo que estos lenguajes nos pueden ofrecer en estos tiempos aciagos: distracción, aprendizaje, estímulo creativo, reflexión y consuelo, entre otros apoyos.

» ¿Cómo adaptar la fuerza de la palabra ante esta situación?

En fuerte contraste con las crisis que dieron pie a esta guía, en las que las personas se agrupan y la mediación consiste en un acompañamiento físico, la pandemia impone el aislamiento. Los mediadores no pueden juntar grupos de niños², no pueden visitar refugios para migrantes o para los damnificados en un desastre natural. No todos tienen las mismas posibilidades de acceso a los medios digitales. Es inevitable que el aislamiento y la incertidumbre ocasionen conflictos y al momento en que se escriben estas líneas ya se han disparado las cifras de violencia de género y doméstica. Las personas vulnerables y marginadas sufrirán aún más por la falta de recursos y cuidado. Y por supuesto a todos nos rodea el espectro de la enfermedad misma y sus posibles consecuencias.

En el Anexo 5 se ofrece una breve sección sobre la intervención cultural para la emergencia sanitaria con algunos ejemplos de actividades creadas para el contexto de encierro, pero que a su vez conectan los espacios íntimos con el mundo exterior.

No dudemos que la palabra también nos apoyará en esta situación. Las historias nos ayudarán a entender y sobrellevar los eventos difíciles, a transformar las pérdidas y a sobrevivir. Así lo han hecho siempre y lo continuarán haciendo. Pero este nuevo contexto significa que los mediadores y voluntarios tienen que acoplar su acompañamiento a la realidad virtual, desde la selección de textos hasta la forma de presentarlos y de invitar a la participación. Tendremos que buscar la manera de crear recursos positivos para el apoyo moral y emocional y compartirlos para contrarrestar el pánico, el miedo, la soledad y la depresión. Tendremos que conectar con los recursos interiores de las personas que promuevan la calma y la fortaleza y, si miramos, reflexionamos y estamos atentos a los cambios que trae una crisis, podremos encontrar también el potencial que puede conducir a cambios constructivos, a la creación de nuevas historias que ofrezcan esperanza.

² El Cerlalc reconoce, valora y promueve la reflexión y la discusión en torno al lenguaje inclusivo y la equidad de género. No obstante, por razones de economía del lenguaje, y siguiendo la recomendación de la RAE al respecto, seguimos en esta publicación el uso que incluye en el género gramatical masculino plural a las personas de género masculino, femenino y de otros géneros.



Capítulo I

Puntos de partida sobre la atención cultural en contextos de movilidad humana

En este capítulo se presentan las bases para señalar y comprender el marco de intervención cultural en contextos adversos, primero, a través de los conceptos básicos como cultura, educación y migración; segundo, explicando los “contextos”, poblaciones y espacios que se abarcan y tercero, presentando las líneas y proyectos de investigación con relevancia global y regional que apoyan este tipo de atención. Dentro del potencial de la cultura y las artes para atender las necesidades de personas en situación de desplazamiento forzado, resalta la palabra como herramienta para crear ambientes hospitalarios y las expresiones estéticas que surgen de ella, es decir, la literatura, ya sea oral o escrita, junto con la respuesta de quienes la leen o escuchan, y las formas en que contribuyen al diálogo intercultural necesario para la convivencia.

1. Cultura, educación y migración

Cultura, educación y migración son tres componentes que dan sentido y significado a la naturaleza humana. Dichos componentes forman parte de los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos³ y son piezas clave en el propósito de alcanzar la dignidad de todas las personas.

La cultura abarca, por un lado, todas aquellas producciones materiales y no materiales y, por otro, la capacidad de los seres humanos para interpretar y simbolizar el entorno físico y social. En general, el concepto engloba todas las características propias de la naturaleza humana, en sí mismas complejas y dinámicas.

³ Artículos 13, 26 y 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Cultura es la forma en la que nos expresamos, lo que comemos y cómo lo preparamos, es la manera en la que usamos el espacio y el tiempo, son todos los detalles que se construyen en la vida cotidiana. La cultura no está limitada a un grupo en particular, es dinámica y puede integrar elementos culturales de otros grupos. Latinoamérica es una región caracterizada por la multiculturalidad, sus naciones se componen de sociedades diversas, entre las cuales la movilidad humana constituye un universo sumamente complejo y diferenciado, así como un componente fundamental para su comprensión y atención.

CUADRO 1 ¿Qué es cultura?⁴

La **cultura** es la manera en que las personas y las comunidades se apropian y dan sentido a la realidad para habitar el mundo; es el conjunto de formas de pensar, sentir, actuar y hacer que comparten los miembros de una sociedad, e implica una relación compleja y dinámica entre personas, imaginarios, escenarios y actividades cuya estructura tiene elementos que se mantienen estables y otros que cambian. Esta organización del sentido genera una **visión del mundo** específica.

La **visión del mundo** es el conjunto de opiniones, creencias y productos que conforman la imagen o concepto general de la realidad que tiene una persona, época o cultura, a partir del cual interpretará su propia naturaleza y la de todo lo existente.

Las **producciones humanas o culturales** en cualquier campo de la realidad —ya sea el arte, la técnica y la tecnología, o el quehacer cotidiano— indican maneras de ser, de pensar, de vestir, de comer y de amar, de amueblar, de cantar, de luchar y de soñar. Un hecho cultural simboliza y conjuga toda una manera de ser. Una pintura, un poema, una obra cinematográfica indican cómo somos, qué podemos hacer, qué nos falta por hacer. La cultura es la respuesta a los desafíos de la existencia (Fuentes, 1992, p. 37).

Ninguna cultura es superior a otra, así como tampoco ninguna cultura es estática. Hoy en día, las personas y los grupos combinan los recursos culturales propios, así como los de otras personas y grupos, que van desde la comida, el lenguaje y los cultos religiosos hasta los programas de televisión y las redes sociales en Internet, como un conjunto de herramientas para reafirmar o crear nuevos hábitos, tradiciones y costumbres.

“La Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo define la cultura como “forma de convivencia”. ‘Vivencia’ también significa adquisición de experiencia del mundo, por lo que “convivencia” no solo significa vivir juntos, sino también compartir la experiencia de la vida” (UNESCO, 1999, p. 71).

Partir de estas premisas nos lleva a conceptualizar a las sociedades como sistemas vivos en interacción permanente, cada una con sus propias maneras de entender y construir el mundo —es decir, que están insertos en una **relación intercultural**— y, sobre todo, a valorar la posibilidad de establecer diálogos multidireccionales y participativos a partir de la creación de proyectos interculturales.

Los procesos que se derivan de la interculturalidad permiten reflexionar sobre la construcción de identidades y la cosmovisión de las sociedades, establecer vínculos de comunicación y enriquecimiento de las realidades multiculturales, enfocar la diversidad como posibilidad de intercambio y no como amenaza a la continuidad.

⁴ Todos los cuadros, tablas y gráficos de este documento fueron elaborados por las autoras.

Por su parte, educación, entendida como la apropiación, asimilación e integración de los procesos culturales en los que se expresan significados, lenguajes, sentidos y prácticas, refiere a las formas en las que las personas interactúan en la configuración de su propia visión del entorno. Es así como la educación presupone una visión del mundo y de la vida a partir de la cual se proyecta el pensamiento, se imaginan otras realidades y se abre paso a la posibilidad como un horizonte a través del cual adquieren sentido las motivaciones humanas. Si bien todas las herramientas para entender el mundo, vivir, pertenecer, descubrirse y crear las proporciona la cultura, la necesidad y anhelo de pertenecer, conocer, crear, producir y transformar están en el campo de la educación.

El vínculo educación-cultura nos permite adentrarnos en las formas en las que la humanidad ha construido y transformado sus cosmovisiones, la organización del trabajo, la familia y la comunidad; las formas de expresión, los múltiples conocimientos y habilidades para enfrentar un problema; en fin, aquello que distingue a cada pueblo y que hace posible la riqueza y diversidad cultural. No obstante, si bien hay algunos elementos de la cultura y la educación que permanecen en el tiempo por considerarse vigentes y de valor excepcional para la continuidad de la especie humana, lo cierto es que ambos, cultura y educación, son procesos dinámicos cuya traducción en el marco de la garantía de los derechos humanos impacta tanto en lo individual como en lo colectivo, es decir, pueden ejercerse individualmente, pero también en asociación con otros y dentro de un grupo específico o una comunidad en particular.

CUADRO 2

¿Qué es la educación?

El término **educación**, en su sentido más amplio, no se limita al ámbito de la enseñanza escolarizada; por el contrario, se refiere a un complejo fenómeno social y de interacción humana que tiene lugar dentro de la cultura, incluyendo a la familia, los barrios, los grupos, las escuelas y en todas las formas de colectividad en las cuales existe comunicación humana (Duarte, 2003). De ahí que resulte crucial tratar de comprender la gama de contextos culturales en los que se desarrolla la vida de una persona.

Ligado a la educación están los conceptos de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, mismos que dan claridad a los procesos cognitivos mediante los cuales las personas internalizan los modelos culturales y los transforman para conocer y articular los mundos que les rodean. De acuerdo con Bruner (1999), existen muchas formas de aprender, tan singulares que resulta difícil categorizarlas y describirlas de manera absoluta. No obstante, afirma Bruner que los seres humanos manifiestan un modo único de refinar, transmitir y magnificar sus conocimientos a través del desarrollo de los procesos mentales. El vínculo entre cultura, aprendizaje y desarrollo del conocimiento es un hecho exclusivamente humano, el cual se manifiesta como base de la educación.

Ahora bien, la transmisión de los saberes y el desarrollo humano, dependiendo de lo que cada sociedad defina como objetivos de este, es el rasgo característico de la educación en

todas las sociedades. Pues es ahí donde se definen las herramientas que una cultura arraigará y transmitirá a lo largo de su historia y a través de las cuales sus miembros aprenderán a ordenar, manipular, cuestionar y transformar su entorno. Ergo, educación es, esencialmente, un hecho cultural, una reproducción de los esquemas, saberes, conocimientos y significados que un grupo humano elabora (Bruner, 1999).

Es importante precisar que tanto cultura como educación no se manifiestan como formas fijas, sino que son elementos plásticos en los que continuamente interactúan los modos tradicionales de la cultura con ideas nuevas e interpretaciones que los individuos desarrollan sobre ellos mismos y sobre la cultura en la que viven. Es por esta razón por la que cada cultura y cada generación tienen que definir y redefinir la naturaleza, orientación y objetivos de la educación para asegurarse de que la generación siguiente pueda responder a sus circunstancias de acuerdo con determinados modelos de desarrollo ético y político.

La migración, sustancial en la comprensión de la humanidad, se engarza como génesis y elemento transformador de las culturas y, sobre todo, como portadora de conocimientos y saberes distintos. Sin duda, las múltiples migraciones que han acontecido a lo largo de la historia son el nodo que entreteje la existencia humana. Quizás sea por ello por lo que algunos teóricos, entre los que se encuentran Andrés Tornos, José Manuel Valenzuela, Yercó Castro Neira, Laura Tamayo Vázquez, Nuria Sanz y Tonatiuh Guillén, entre otros, afirman que la historia de la humanidad es, en buena parte, la historia de los movimientos humanos, la comprensión de su diversidad y el entendimiento sobre las distintas formas de habitar el mundo. Adoptar este enfoque más amplio sobre la migración nos permite potenciar su dimensión cultural como detonante de acciones afirmativas en la reconfiguración de sociedades pluriculturales y diversas, tanto con los grupos en movimiento como con las comunidades de acogida.

No existen sociedades sin cultura, como tampoco sociedades sin migración. Cultura y migración son procesos sociales profundamente humanos que se entretejen en una relación necesaria y continua. A toda movilidad humana la acompaña su cultura —se la lleva en el equipaje de mano— y puede encontrarse con otras, interactúa a cada paso, avanza progresivamente hacia contenidos derivados de sí o bien que surgen del diálogo y del encuentro con lo nuevo. La migración sin duda impacta en la cultura, al igual que la cultura forma parte de los factores de la migración y es su compañera de viaje en todo momento (Sanz, N. y Valenzuela J., 2016, p. 11-15).

Cuando una persona migra lo hace por razones suficientes. Nadie abandona sin motivo su cultura, su familia, su comunidad, su lengua, incluso a sus muertos, para transitar por un camino que se promete desconocido y peligroso. Cada persona es un puente viviente, una conexión entre realidades que de principio se perciben lejanas pero que, por influjo de la interacción, se hibridan para crear nuevas realidades, visiones, sensibilidades e incluso subjetividades.

CUADRO 3**Algunos riesgos de la estigmatización hacia las personas en condición de migración**

- Imposibilidad de ejercer sus derechos culturales.
- Desvalorización y rechazo a las manifestaciones culturales propias.
- Negación de las manifestaciones públicas de expresión colectiva y creativa que refuerzan el sentimiento de pertenencia grupal.
- Ruptura entre la forma de vida del sujeto, el sentido de pertenencia y las formas de organización colectiva.
- Abuso de poder sobre las poblaciones en condición de movilidad y exclusión de estas poblaciones de las distintas formas de vida digna.
- Prácticas de discriminación y exclusión que transgreden la dignidad y derechos de las poblaciones migrantes.

En la actualidad, el impacto de los movimientos humanos dentro de la región latinoamericana es innegable. Este fenómeno está reconfigurando tanto los paisajes de nuestras sociedades como las formas de intercambio con los otros y con lo otro, con lo distinto, muchas de ellas ancladas a la estigmatización de las personas en condición de migración, mismas que redundan en una serie de acciones discriminatorias que atentan contra la dignidad de la persona.

Sin embargo, como ya se ha indicado, en párrafos anteriores, es desde la cultura y la educación donde se fundan las posibilidades en la construcción de la paz y la dignidad humana. Es ahí donde se abre la brecha para cuestionar los estereotipos, códigos, opiniones, creencias, valores, lógicas y normas que definen la llamada conciencia colectiva.

El ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas en contextos de movilidad (migrantes, refugiados, solicitantes de asilo y retornados) es un compromiso para la UNESCO y la inclusión de estas personas en la vida educativa y cultural en ambientes seguros, de respeto y salvaguarda a su integridad, uno de sus grandes retos.

CUADRO 4

Para reflexionar. Representaciones sociales sobre migración y migrante

Quienes trabajamos con poblaciones en movilidad tenemos la responsabilidad de hacer un ejercicio permanente de reflexión y análisis sobre lo que pensamos y proyectamos en relación con las ideas de migración y migrante, ya que ellas impactan directamente en el trabajo que realizamos, así como en los tipos de intercambio que propiciamos. De acuerdo con investigaciones presentadas por la UNESCO en distintos foros internacionales⁵, las dinámicas migratorias han sido sustancia de la historia de la humanidad y expresión de su evolución planetaria, retratada por la movilidad de personas, en todas las escalas y direcciones, tan continuas que pueden definirse como una práctica inherente a su existencia. Así, en sus orígenes, la migración no fue concebida como una solución desesperada, sino como la necesidad de dar respuesta a la curiosidad y de superar nuevos retos relacionados con la capacidad de adaptación.

Si bien en la actualidad las migraciones son reflejo y respuesta a las desigualdades sociales generadas en el interior de los países, estas se han criminalizado a tal grado que las personas que salen de su lugar de origen, sin importar las razones, son cada vez más violentadas en sus derechos.

Hoy en día, la migración —y la persona migrante— es percibida en el cotidiano como problema y amenaza recurrente asociada a imaginarios de violencia, delincuencia, vandalismo, pobreza, marginalidad, ilegalidad, crisis social, despojo, pérdida, mismos que se traducen en representaciones que se anclan en la conciencia social como etiquetas, estereotipos, juicios y prejuicios discriminatorios hacia las personas que tienen la necesidad de desplazarse por diversas razones, generando con ello binomios recurrentes: migración-amenaza, emigrante-ilegal, inmigración-pobreza.

En detrimento del derecho a la libertad de tránsito, estas representaciones sobre migración y migrante han intensificado brechas de desigualdad, prácticas discriminatorias y posturas xenofóbicas con relación a las poblaciones en movimiento, nulificando con ello el ejercicio del resto de los derechos humanos, pero principalmente, el respeto a la persona y su dignidad.

Pensar que toda persona es, además de portadora de cultura, creadora de ella nos obliga a reconsiderar las ideas que tenemos en torno a los qué, para qué y cómo del trabajo cultural dirigido a este sector. Pasar de la idea a la acción requiere del cuestionamiento sobre lo que pensamos del mundo que habitan las personas en contextos de movilidad; sobre las necesidades de reconocimiento, protección, cuidado e inclusión a las que se enfrentan; así como sobre la noción de migrante que permea nuestro imaginario.

⁵ Algunas de estas investigaciones de la UNESCO son las siguientes: *Migración y Cultura* (Sanz, N. y Valenzuela J., 2016); *Derechos culturales y derechos humanos* (UNESCO, 2018a); *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros* (UNESCO, 2019a). Al respecto, ver también *Nuevas tendencias de la migración en América Latina y el Caribe y urgentes problemáticas* (Cepal, 2019).

2. Los entornos de movilidad humana

» ¿Qué es un entorno de movilidad humana?

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2012), se entiende por *movilidad humana* la movilización de personas de un lugar a otro en ejercicio de su derecho a la libre circulación.

CUADRO 5

Movilidad humana en América Latina y el Caribe

De acuerdo con la Estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe 2019-2021 (UNESCO, 2019a), la movilidad humana en América Latina y el Caribe se encuentra marcada por:

- la progresiva transformación de la procedencia de la población en movilidad;
- un aumento sustantivo de la movilidad intrarregional;
- la presencia de flujos masivos de desplazamiento.

Se indica que el análisis de las causas de dichos flujos permite identificar factores vinculados a contextos políticos globales y regionales:

- crisis políticas, económicas y sociales nacionales;
- pobreza y violencia estructural en los países de la región;
- impacto del cambio climático en la actividad agrícola que afecta la disponibilidad de trabajo para la población rural;
- prevalencia de desastres de origen natural y antrópico con efectos prolongados en las zonas afectadas y sus habitantes.

Asimismo, en dicho documento queda de manifiesto que las prácticas xenofóbicas, discriminatorias y racistas van en alza en los múltiples contextos de las sociedades de acogida:

- racismo en los países de destino;
- situaciones de abuso, discriminación y xenofobia en el caso de los países receptores;
- prácticas racistas en espacios públicos y a través de redes sociales.

Aunado a ello, los análisis presentados por la UNESCO indican que en los entornos educativos emergen prácticas de violencia, desprecio, intolerancia, humillaciones y explotación que limitan las posibilidades para garantizar los factores protectores del derecho a la educación y la cultura, así como para potenciar sus beneficios en las trayectorias de vida de niños, adolescentes y jóvenes migrantes.

Estas movilizaciones se gestan a partir de procesos sociales complejos motivados por diversas circunstancias, ya sea voluntarias o forzadas, y se cristalizan en migraciones temporales o indefinidas. Es decir, las personas pueden permanecer en el lugar de destino por periodos cortos o largos, o, incluso, desarrollar una movilidad periódica.

Este proceso implica el cruce de los límites de una división geográfica o política, ya sea en el interior del país de origen (movilidad interna), o bien fuera del mismo (movilidad externa).

El concepto de movilidad es de uso reciente y tiene como propósito integrar en una sola idea todas las formas de movimiento de personas, como el refugio, la migración internacional, la movilidad forzada por delitos transnacionales (trata de personas), la movilidad en el marco de sistemas de integración, pero también, la movilidad a consecuencia de crisis sociales provocadas por fenómenos naturales.

» **¿Qué es un entorno de movilidad humana por situación de emergencia?**

De acuerdo con el manual para la aplicación de las *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana* (MSEE por sus siglas en inglés) (INEE, 2004), se define *emergencia* como un término genérico para cubrir dos amplias categorías de movilidad humana: por un lado, como consecuencia de desastres naturales, y, por otro, por emergencias sociales complejas.

“Los desastres naturales incluyen, entre otros, a huracanes/tifones, terremotos, sequías, inundaciones y erupciones volcánicas. Algunos desastres naturales, como los terremotos, pueden ocurrir sin aviso. Otros, como las sequías, pueden desarrollarse más lentamente, pero tienen un impacto igualmente devastador” (INEE, 2004, p. 7).

“Las emergencias sociales complejas son situaciones “hechas por el hombre” y causadas frecuentemente por conflictos o disturbios civiles, los cuales pueden ser agravados por un desastre natural. En tales circunstancias, las vidas, la protección, el bienestar y la dignidad de las poblaciones involucradas están en peligro por varios factores de crisis” (INEE, 2004, p. 8).

CUADRO 6**Qué se entiende por emergencia**

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), una emergencia es una “situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata”.

En ambos casos, peligro o desastre, ocurre una alteración del entorno que pone en riesgo a las personas que habitan en él y consecuentemente obligan tanto a las autoridades estatales como a los medios de comunicación y a la comunidad en general a reaccionar rápidamente.

La Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y la Media Luna Roja (IFRC, 2020) define desastre como:

[...] un evento calamitoso, repentino o previsible, que trastorna seriamente el funcionamiento de una comunidad o sociedad y causa unas pérdidas humanas, materiales, económicas o ambientales que desbordan la capacidad de la comunidad o sociedad afectada para hacer frente a la situación a través de sus propios recursos.

Por su parte, la ONU, en el Marco de Acción de Hyogo para 2005- 2015, establece que una amenaza, riesgo o peligro es:

[...] un evento físico potencialmente perjudicial, [un] fenómeno o actividad humana que puede causar pérdida de vidas o lesiones, daños materiales, grave perturbación de la vida social y económica o degradación ambiental. Las amenazas incluyen condiciones latentes que pueden materializarse en el futuro (ONU, 2005, p. 1).

De acuerdo con el tipo de emergencia que acontezca, serán los métodos y recursos que se utilizarán para garantizar la integridad y derechos de las personas afectadas. De manera general, pueden establecerse clasificaciones teniendo en cuenta el nivel de gravedad, además del origen de la emergencia y el tipo de riesgo:

- Conato de emergencia (es posible controlarla con acciones de rutina).
- Emergencia parcial (requiere de acciones en las que interviene personal especializado).
- Emergencia general (requiere la acción inmediata de equipos altamente especializados y todos los medios de protección y ayuda existentes con la intención de crear una atmósfera de tranquilidad y solucionar el problema a la brevedad).

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) establece cinco categorías detonantes de emergencias:

1. **Impactos naturales:** sequías, terremotos, inundaciones, deslaves, tormentas, emisiones nucleares y radioactividad.
2. **Crisis prolongadas:** se caracterizan por desastres naturales o conflictos recurrentes, una gobernanza débil, crisis alimentarias continuas, el colapso de los medios de vida y escasa capacidad institucional para reaccionar ante estas crisis.
3. **Crisis humanitaria y conflictos:** suele ser el resultado de una combinación de inestabilidad política, conflictos y violencia, desigualdades sociales y una pobreza subyacente.

4. **Plagas y enfermedades transfronterizas:** Se propagan principalmente de tres maneras: el comercio o el movimiento migratorio de las personas, los factores ambientales y los patógenos transmitidos por vectores.
5. **Emergencias complejas:** son fundamentalmente de carácter político y pueden hacer mella en la estabilidad cultural, civil, política y económica de las sociedades, sobre todo cuando menoscaban los medios de vida, acentúan la pobreza y elevan los niveles de vulnerabilidad⁶.

CUADRO 7

Consecuencias más relevantes de las emergencias

Las amenazas y los desastres tienen un gran impacto en las comunidades. Aunque cada tipo de amenaza o desastre tiene consecuencias particulares, algunas de las más comunes son:

- Pérdida de vidas humanas.
- Afectación física y psicológica.
- Aparición de enfermedades.
- Daños en la infraestructura física y la consecuente pérdida de los entornos de las comunidades (viviendas, escuelas, zonas de recreación, etcétera).

Conviene, igualmente, considerar otros efectos de una emergencia, como el cambio de hábitos cotidianos, la pérdida de las formas de subsistencia, la ruptura del tejido social, el menoscabo de referentes culturales, la convivencia con extraños, y, en ocasiones, el hacinamiento, entre otros. Todo ello conlleva, como es de esperarse, serios efectos en la psique de las personas y un desequilibrio emocional que reta su capacidad resiliente y que difícilmente se atenúa sin el apoyo de profesionales expertos y de todo el contexto de acogida.

En términos generales, hay un aumento de la vulnerabilidad de las poblaciones ante los múltiples quebrantos que pueden aparecer. Es pertinente aclarar que, si bien las emergencias afectan a todos por igual, algunos sectores de la población sufren impactos más profundos en sus vidas (FAO, s. f. b).

Para realizar una intervención cultural eficaz, es importante identificar cuáles son los fenómenos asociados a una situación de peligro o emergencia y a partir de ello definir las acciones, protocolos y mecanismos de atención pertinentes.

⁶ Para mayor información, ver FAO, s. f. a.

» ¿Por qué la movilidad humana es una emergencia compleja?

Las distintas formas de movilidad están influidas por una serie de factores sociales, políticos, culturales, económicos, naturales y raciales que las hacen complejas en sí mismas. No obstante, pueden reconocerse algunas características que definen su complejidad y que van delineando las condiciones de la experiencia migratoria (Aruj, 2008):

- Falta de alternativas para los logros ocupacionales.
- Incertidumbre social sobre el futuro económico.
- Inseguridad general frente al crecimiento de la violencia.
- Necesidades básicas insatisfechas.
- Frustración en las expectativas de vida.
- Frustración en la realización personal.
- Mandato generacional ligado a la comunidad de la cadena migratoria familiar.
- Acceso a la información acerca de las opciones en el exterior.
- Convicción de la imposibilidad de la realización ético-valorativa en la sociedad de origen.

A la par, se engarzan otras situaciones que hacen más compleja la crisis:

- Estrés.
- Incertidumbre.
- Temores y preocupaciones intensas.
- Dolor por la partida.
- Duelo frente a la pérdida.
- Emociones contradictorias.
- La lucha por la supervivencia.

CUADRO 8

Principales grupos en situación de protección especial en contextos de movilidad humana

- Las personas refugiadas y solicitantes de asilo.
- Las víctimas de trata de personas.
- Mujeres, niños, solos o acompañados.
- Adultos mayores.
- Personas en condición de discapacidad.
- Personas con patologías crónicas.
- Personas en situación de pobreza o pobreza extrema.
- Minorías.
- Personas y grupos indígenas.
- Personas que realizan procesos de migración internacional en situación documentaria irregular.

» ¿Cómo se configuran los contextos de emergencia en América Latina y el Caribe?

Aun cuando pueden hacerse comparaciones entre las crisis humanitarias o crisis naturales en distintas partes del mundo y las respuestas en cuanto a intervenciones culturales, es evidente que cada país o región tiene características especiales que determinan cómo se llevarán a cabo las acciones de auxilio, estabilización y prevención frente a la emergencia. Latinoamérica y el Caribe cubren una enorme y diversa área del mundo, por lo cual es importante considerar sus particularidades.

De acuerdo con la CEPAL (2014), la exposición a desastres naturales es una característica que define a esta región. Tanto la frecuencia como la forma de los desastres naturales (huracanes, inundaciones, sismos, tsunamis, incendios) han ido cambiando en los últimos años debido a los efectos provocados por el cambio climático. A pesar de las diferencias, el resultado es que individuos y poblaciones enteras pierden sus casas o sus pertenencias, sus tierras y trabajo y puede tomar muchos años reconstruir la infraestructura, sobre todo si sucede en un país con altos niveles de pobreza.

Las crisis sociales se agudizan con los desastres naturales y, aunque tienen muchas otras causas complejas, sus orígenes pueden asociarse a la época colonial, la esclavitud, el despojo de tierras y otras herencias históricas. Asimismo, las guerras de independencia, las revoluciones, dictaduras y movimientos de protesta, además de las intervenciones europeas y norteamericanas (tanto armadas como políticas, ideológicas y comerciales), se suman a la serie de causas histórico-políticas.

La segregación y fragmentación espacial en las grandes urbes ha acentuado las desigualdades sociales, lo cual causa violencia. La violencia surge también de la producción y el tráfico de drogas y el conflicto armado entre carteles. El crimen organizado junto con las pandillas son la causa de asaltos, secuestros y feminicidios y tienen un impacto tanto en las poblaciones rurales como urbanas. Más recientemente las protestas para defender el medio ambiente y pueblos indígenas también se han vuelto el blanco de represión y asesinatos. La precariedad se convierte en una de las principales razones para migrar y en la mayoría de los casos el migrante se enfrenta con una nueva serie de problemas.

Anclada a la falta de garantías respecto al suministro de los servicios básicos, en América Latina la condición de pobreza y marginalidad alcanza niveles máximos sobre toda la población, pero, particularmente, se arraiga en los entornos rurales e indígenas.

CUADRO 9

Causas de la migración indígena

Generalmente, a los pueblos originarios se les asume como sociedades enraizadas fuertemente en sus territorios y costumbres, y que generalmente se encuentran en zonas de alta riqueza natural alejadas de las zonas urbanas o de las metrópolis de los países.

Sin embargo, la migración o desplazamiento interno de las personas indígenas se presenta debido a múltiples factores, principalmente:

- La necesidad de escapar de los conflictos y la persecución.
- Los impactos del cambio climático que afectan sus cultivos y cosechas.
- El despojo de sus tierras.
- La desventaja social.
- El limitado acceso a servicios como educación, salud y oportunidades de empleo.

En América Latina:

- Alrededor del 40% de todos los pueblos indígenas viven en zonas urbanas.
- Para 2010 se estimaba una población de 45 millones de personas indígenas en la región.
- En 2018 se contabilizó una cantidad de 83.000 personas indígenas migrantes internacionales en nueve países de Centroamérica, en su mayoría mujeres indígenas.

Es importante recalcar que, aunque se mantengan lejos de su lugar de origen, los rasgos identitarios y los procesos de resignificación de la identidad se encuentran en constante movimiento para construir un nuevo sentido de pertenencia (González, s. f.).

Como vemos, la movilidad humana, cualquiera que sea su origen, tiene un impacto en quienes se quedan atrás, divide familias y afecta todas las áreas de la vida social: trabajo, escuela, familia y estabilidad psíquica y emocional. En estas afectaciones, destacan las brechas de desigualdad provocadas por la feminización de la pobreza y la feminización de la fuerza de trabajo, así como también la emergencia de los entornos de violencia y vulneración, arremetiendo principalmente en la infancia y la juventud⁷.

⁷ De acuerdo con la UNESCO, los jóvenes han recreado muchos procesos culturales e identitarios y han alcanzado gran visibilidad en nuestras sociedades. Sin embargo, también son los jóvenes quienes han resentido con mayor fuerza los procesos de precarización social, el cierre de expectativas, el cierre de los canales de movilidad social y son los principales partícipes de los procesos de violencia que vivimos en varios países de América Latina. Desafortunadamente, el capital cultural del que todos los jóvenes son portadores parece no contar como motor de desarrollo en las políticas de desarrollo de los Estados.

CUADRO 10

Infancias migrantes en América Latina y el Caribe

De acuerdo con Unicef (2018), en la región transitan alrededor de 6,3 millones de niños, y adolescentes, mismos que enfrentan situaciones que amenazan sus vidas y múltiples formas de violencia. En general, buscan alejarse de pandillas violentas que los atacan y de la pobreza y la exclusión que les niegan oportunidades, así como también, muchos viajan con la esperanza de reunirse con sus familias.

En general, los niños se movilizan solos o con sus familias, a menudo usan rutas peligrosas y pagan a traficantes para ayudarlos a cruzar las fronteras. Privados de sus derechos y necesidades, desprotegidos y a menudo solos, los niños y adolescentes en tránsito pueden convertirse en presa fácil de los tratantes y otras personas que abusan de ellos y los explotan.

En los países del norte de Centroamérica (El Salvador, Guatemala y Honduras) y México, la violencia relacionada con las bandas, la delincuencia organizada, la extorsión, la pobreza, el acceso limitado a servicios sociales y un sistema educativo deficiente forman parte de la vida diaria de millones de niños. Cada día, las familias que se enfrentan a esas duras condiciones toman la difícil decisión de dejar sus hogares, comunidades y países para buscar seguridad y un futuro mejor.

Factores de expulsión y consecuencias

- **Pobreza:** El Salvador, Guatemala y Honduras se encuentran entre los países más pobres del hemisferio occidental, con un 44%, un 68% y un 74% de niños que viven en la pobreza, en cada país, respectivamente. Esta presión económica puede dejar a los niños y a las familias sin hogar o sin los recursos para pagar sus necesidades más esenciales.
- **Violencia:** la violencia provocada por los grupos del crimen organizado es omnipresente en muchas comunidades del norte de Centroamérica, donde los niños son víctimas de reclutamiento forzado, abuso e incluso asesinato. Los niños y familias que emigran debido a la amenaza de la violencia pueden correr un riesgo aún mayor si son devueltos por la fuerza a las comunidades en las que ya antes corrían peligro.
- **Estigmatización:** los niños y las familias que regresan tienen que hacer frente a la estigmatización dentro de la comunidad debido a sus intentos fallidos de llegar a México o a los Estados Unidos. Esto puede dificultar que los niños que regresan se reintegren a la escuela y que los adultos encuentren trabajo.
- **Separación y detención:** la detención y la separación de la familia por parte de las autoridades de inmigración son experiencias profundamente traumáticas que pueden afectar negativamente el desarrollo a largo plazo de un niño. Mantener a las familias unidas y apoyar alternativas a la detención son medidas fundamentales para garantizar el interés superior de la niñez migrante y refugiada (Unicef, 2018).

Las situaciones de desastre y crisis social limitan y obstaculizan la continuidad de las trayectorias escolares de niños y jóvenes, así como su integridad física y mental, sobre todo si se ven separados de sus familiares. La mayoría de las investigaciones y recomendaciones sobre la escolaridad en entornos de movilidad se centran en el papel y preparación que deben tener la escuela y los maestros para atender situaciones de desastre. Lo anterior, a fin de que la primera actúe como un posible refugio y los segundos, como acompañantes y apoyo en la organización del esfuerzo de ayuda. Szente (2018)⁸ señala que varios estudios sugieren que los maestros no se sienten preparados para situaciones posteriores al desastre, especialmente para hacer frente a las consecuencias a largo plazo de experimentar un trauma en términos de educación, impacto social y emocional y de salud física. Por lo tanto, entre los temas principales para el debate y el diseño de políticas de prevención y respuesta se encuentra la necesidad de más capacitaciones y experiencias prácticas, junto con estrategias interdisciplinarias para usarse con niños y jóvenes, pero también de manera intergeneracional.

En respuesta a esto, las perspectivas culturales anteponen las intervenciones culturales como respuesta metodológica frente al conflicto. Estas tienen un impacto sobre toda la población, pero en el caso de los niños y jóvenes estos mecanismos pueden ser las únicas vías para asegurar que la experiencia educativa y de transfiguración personal continúe.

La realidad indica que en situaciones de conflicto o de desastre, la posibilidad de juego y simbolización suele tener menos prioridad que el suministro de alimentos, de albergues y de medicamentos. No obstante, las oportunidades para el juego simbólico pueden tener una importante función en la recuperación emocional, así como de la sensación de normalidad y sosiego después de sus experiencias de pérdida, desplazamiento y trauma. La participación a través de los lenguajes artísticos y del juego es crucial en estos contextos, pues brinda la oportunidad de integrarse en una experiencia compartida, recuperar la conciencia de su propio valor y la autoestima, explorar su propia creatividad y sentirse conectados e integrados en una comunidad.

Ciertamente estamos hablando de una región compleja con inmensos problemas. No obstante, es importante resaltar los ricos acervos culturales tangibles e intangibles, la herencia lingüística de los pueblos originarios, como también la creatividad y resiliencia de comunidades a través de la música, la danza y los trabajos artesanales. No olvidemos tampoco que los recursos naturales y hasta los materiales de desecho pueden utilizarse de forma creativa. De todo ello podemos echar mano para repensar el tejido social.

⁸ Una colección de ensayos editado por Judit Szente (2018) destaca la importancia de aprender sobre las agencias que pueden brindar apoyo y cómo trabajar el trauma, pero también resalta la importancia del autocuidado para los adultos involucrados. Szente enfatiza la necesidad de que estos profesionales aprendan a proporcionar rutinas continuas y predecibles para los niños en caso de desastre, así como a identificar intervenciones apropiadas y oportunas para que los niños puedan comenzar su proceso de recuperación lo antes posible.

CUADRO 11

Contextos de emergencia en América Latina y el Caribe: casos específicos

Haití

Haití es un país situado entre dos placas tectónicas y en la ruta de huracanes. Es un país asediado por las catástrofes naturales y la inestabilidad política. Desde el siglo XVIII, la isla ha sido ocupada por fuerzas coloniales y poscoloniales, sus riquezas naturales han sido saqueadas y destruidas y la historia de esclavitud, revolución, corrupción y violencia ha dado lugar a la pobreza en la que viven los habitantes y a un país sin infraestructura y donde no hay ley. No es de sorprenderse que la emigración comenzó desde principios del siglo XX y se ha incrementado desde el devastador sismo en 2010. En la actualidad la situación es más grave, después de la secundaria, no pueden asistir a una educación superior por falta de profesionales, y son muy pocos los que pueden continuar sus estudios en el extranjero. Los haitianos eligen vivir en el extranjero, en Brasil, Chile, Ecuador, Argentina y México, en cualquier condición, para no quedar desesperados en sus tierras improductivas, afectadas por el cambio climático, los desastres naturales, y por una democracia incapaz de producir empleo.

Centroamérica y México

Las guerras civiles de la década de 1980 en Centroamérica resultaron en desplazamientos, inestabilidad económica e inseguridad para la región. Más recientemente, la emigración del llamado Triángulo Norte (El Salvador, Guatemala y Honduras) hacia Estados Unidos se ha incrementado bruscamente gracias a la incertidumbre política, junto con la corrupción, la actividad pandillera y la pobreza, aunadas a varios desastres naturales. La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) calcula que en el mundo hay más de 4,4 millones de migrantes internacionales de Centroamérica y que medio millón en promedio pasan anualmente por México. Durante ese paso suelen ser víctimas de carteles del narcotráfico, traficantes y tratantes, especialmente las mujeres y los menores no acompañados. Aunado a ello, las distintas políticas migratorias instrumentadas por las naciones han creado una situación crítica en las fronteras, dejando a miles de personas varadas, viviendo con el miedo de detención y deportación o arriesgando sus vidas al cruzar irregularmente. Por ejemplo, en las ciudades mexicanas fronterizas como Tijuana, Baja California, Ciudad Juárez, Chihuahua o Matamoros en el norte y Ciudad Hidalgo o Tapachula en el sur no hay suficientes albergues y los sistemas de salud, educación y acceso a empleo se han visto rebasados; además, se han incrementado la exclusión y la agresión hacia los migrantes en algunas localidades (ACNUR, 2017; MSF, 2017; REDODEM, 2015).

Venezuela

En Venezuela la crisis surgió a consecuencia de factores políticos, socioeconómicos y la situación de inseguridad y violencia, así como de la falta de alimentos, medicinas y servicios esenciales. El éxodo de más de cuatro millones de personas ha sido catalogado por la ACNUR como el más grande en la historia del hemisferio occidental en los últimos cincuenta años. Entre los que han salido se encuentran solicitantes de asilo, refugiados y migrantes económicos, muchos de ellos jóvenes que cuentan con educación superior, pero también familias con hijos, mujeres embarazadas, adultos mayores y personas con discapacidad. La ACNUR nota también que "llegan con recursos cada vez más escasos y tienen una necesidad inmediata de documentación, protección, albergue, alimentos y medicamentos". La mayoría de los refugiados y migrantes de Venezuela llegan a los países de Centro y Suramérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y el sur del Caribe). Esto ha tenido un efecto en estos países en cuanto a recursos y servicios, por ejemplo, salud y educación y en algunas partes ha provocado la xenofobia contra las personas venezolanas (ACNUR, 2018a).

3. Los derechos culturales de las personas en entornos de movilidad

» ¿Qué son los derechos culturales?

Proyectados en el artículo 15 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y amparados en el artículo 27⁹ de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos y, al igual que los demás, son universales, indivisibles e interdependientes. Su promoción y respeto cabales son esenciales para mantener la dignidad humana y para la interacción social positiva de individuos y comunidades en un mundo caracterizado por la diversidad y la pluralidad cultural.

En esencia, los derechos culturales:

- Son fundamentalmente derechos humanos para asegurar el disfrute y participación en la vida cultural y de sus componentes en condiciones de igualdad, dignidad humana y no discriminación.
- Son derechos relacionados con el arte y la cultura, entendidos en una amplia dimensión.
- Son derechos promovidos para garantizar que las personas y las comunidades tengan acceso a la vida cultural y puedan participar en aquella que sea de su elección.
- Son derechos relativos a cuestiones como la lengua; la producción cultural y artística; la participación en la cultura; el patrimonio cultural; los derechos de autor; las minorías y el acceso a la cultura, entre otros.
- Son derechos relacionados con la identidad individual y colectiva.

El derecho de toda persona a participar en la vida cultural está intrínsecamente vinculado con:

- El derecho a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones (art. 15, párr. 1 b).
- El derecho de toda persona a beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora (art. 15, párr. 1 c).
- El derecho a la indispensable libertad para la investigación científica y la actividad creadora (art. 15, párr. d).

⁹ Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

- El derecho a la educación (arts. 13 y 14), por medio de la cual los individuos y las comunidades transmiten sus valores, religión, costumbres, lenguas y otras referencias culturales, y que contribuye a propiciar un ambiente de comprensión mutua y respeto de los valores culturales.
- El derecho de todos los pueblos a la libre determinación (art. 1) y el derecho a un nivel de vida adecuado (art. 11).
- El derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad (art. 27).

Para garantizar que este derecho se cumpla, así como todas las libertades asociadas con él, la Observación General 21, emitida por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 2009), enlistó una serie de recomendaciones y medidas, especialmente dirigidas a las personas y comunidades que requieren protección especial¹⁰ en materia de derechos culturales. Entre las recomendaciones estipuladas destaca el respeto al libre acceso de las minorías a su cultura, patrimonio y otras formas de expresión, así como el libre ejercicio de su identidad y sus prácticas culturales. Ello incluye el derecho a recibir enseñanza no solo acerca de su propia cultura sino también de las de otros.

Tabla 1	
Medidas para el cumplimiento de los derechos culturales	
Respetar	<ul style="list-style-type: none"> a. Elegir libremente su propia identidad cultural, pertenecer o no a una comunidad. b. La libertad de opinión, la libertad de expresión en el idioma o los idiomas que elija y el derecho a buscar, recibir y transmitir información e ideas de todo tipo e índole, incluidas las formas artísticas, sin consideración de ninguna clase de fronteras. c. La libertad de creación, individualmente, en asociación con otros o dentro de una comunidad o un grupo. d. Tener acceso a su patrimonio cultural y lingüístico y al de otras personas. e. Participar libremente de manera activa e informada, y sin discriminación, en los procesos importantes de adopción de decisiones que puedan repercutir en su cultura.

¹⁰ Véase cuadro 8. Principales grupos en situación de protección especial en contextos de movilidad humana.

<p>Proteger</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Respetar y proteger el patrimonio cultural en todas sus formas, en tiempos de paz o de guerra, e incluso frente a desastres naturales. b. Respetar y proteger en las políticas y los programas medioambientales y de desarrollo económico el patrimonio cultural de todos los grupos y comunidades. c. Respetar y proteger la producción cultural de los pueblos indígenas, con inclusión de sus formas de expresión. d. Promulgar y hacer cumplir leyes que prohíban la discriminación sobre la base de la identidad cultural, así como la apología del odio nacional, racial o religioso que constituya una incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia.
<p>Cumplir (facilitar, promover, proporcionar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Adoptar políticas para la protección y promoción de la diversidad cultural y facilitar el acceso a una variedad rica y diversificada de expresiones culturales. b. Adoptar políticas que permitan a quienes pertenecen a diversas comunidades culturales dedicarse con libertad y sin discriminación a sus propias prácticas culturales y las de otras personas y elegir libremente su forma de vida. c. Promover el ejercicio del derecho de asociación de las minorías culturales y lingüísticas en pro del desarrollo de sus derechos culturales y lingüísticos. d. Otorgar ayuda financiera o de otro tipo a artistas y organizaciones públicas y privadas. e. Estimular la participación de científicos, artistas y otras personas en actividades internacionales de investigación científica o cultural. f. Adoptar medidas o establecer programas adecuados para apoyar a las minorías o a otras comunidades, entre otras, las comunidades de migrantes, en sus intentos por preservar su cultura. g. Tomar medidas adecuadas para corregir las formas estructurales de discriminación, a fin de que la representación insuficiente de ciertas comunidades en la vida pública no menoscabe su derecho a participar en la vida cultural. h. Adoptar medidas adecuadas para crear las condiciones que permitan una relación intercultural constructiva entre personas y grupos sobre la base de la comprensión, la tolerancia y el respeto mutuos (UNESCO, 2018a).

» ¿Cómo se integran la cultura y los derechos culturales en el marco de la Agenda 2030?

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (CEPAL, 2018a). Se trata de un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, el cual tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. La Agenda plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas, mismas que pretenden incidir en las causas estructurales de la pobreza, combatir las desigualdades y generar oportunidades para mejorar la calidad de vida de la población. En general, los ODS son un conjunto de aspiraciones compartidas para propiciar cambios a nivel mundial, nacional y local. Juntos incorporan y equilibran los tres pilares del desarrollo sostenible: el económico, el social y el ambiental (UNESCO, 2018b).

Para la Agenda 2030, tal y como lo describe la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la cultura es un elemento facilitador e impulsor del desarrollo sostenible, la paz y el progreso económico. En este sentido, el desarrollo no puede permanecer ajeno a la cultura y a los derechos humanos en general. No es posible implementar prácticas sostenibles si el desarrollo no parte de un profundo conocimiento de la identidad cultural.

Las características mencionadas nos hablan de la trascendencia de los derechos culturales hoy en día, en particular, en el marco de la Agenda 2030.

CUADRO 12

La cultura y el desarrollo sostenible: algunas contribuciones de la cultura a las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas

Las personas

- Identidad y conocimientos: se protegen y salvaguardan los bienes culturales.
- Inclusión y participación: se brinda apoyo para el acceso a la vida cultural y las diversas expresiones culturales.
- Se cultivan la libertad artística, la creatividad y la innovación.

El planeta

- Se protegen el patrimonio natural y la biodiversidad.
- Se fortalecen las relaciones positivas entre los ambientes culturales y naturales.
- Se promueve la resiliencia, comprendida la resiliencia cultural.

La prosperidad

- Se fomentan los medios de vida basados en la cultura y la creatividad.
- Se alcanza la apertura y el equilibrio en el comercio de bienes y servicios culturales.

La paz

- Se promueven la diversidad cultural y la cohesión social.
- Se promueve el sentimiento de identidad y pertenencia.
- Se promueven la restitución de bienes culturales y el acercamiento de las culturas.

Las alianzas

- La gestión de la cultura es de carácter transparente, participativo e informado.
- Salvaguardia del patrimonio material e inmaterial.
- Comercio mundial de bienes culturales y movilidad de los productores creativos.
- Se reducen las desigualdades mundiales en la salvaguardia y la promoción de la cultura (UNESCO, 2018b).

» **¿Cómo garantizar los derechos culturales en contextos de movilidad humana?**

Si partimos de que la cultura es el conjunto de procesos y mecanismos que interactúan en la construcción del sentido y el significado del mundo y de la vida, podemos inferir que la cultura y los procesos culturales tienen un papel central en la definición del sentido de pertenecer y estar juntos. Por ello, es necesario partir de una perspectiva cultural, en la cual se consideren algunos de los aspectos relevantes que dignifican el contacto entre los pueblos y el respeto a la diversidad cultural, soslayando que las diferencias culturales devengan elementos que produzcan y reproduzcan la desigualdad social.

Para ello, resulta necesario reconocer la cultura y los procesos culturales como dispositivos indispensables en la construcción de proyectos de desarrollo humano que contrarresten la reproducción de las desigualdades entre los distintos grupos apostando por la conformación de nuevos ámbitos de convivencia respetuosos de las diferencias culturales, donde la relación con lo distinto devenga en puentes culturales enriquecedores.

Garantizar el ejercicio de los derechos culturales antepone el reto de comprender que la diversidad enriquece la vida y contribuye como condición al desarrollo. Esta idea ha sido adoptada por la UNESCO y acogida en distintas iniciativas propuestas por organismos públicos, privados y de la sociedad civil. Esta perspectiva nos obliga a abrir nuestros horizontes a las diversas y variadas manifestaciones de la colectividad para comprender su génesis, desarrollo e implicaciones en las relaciones sociales con el fin de encontrar áreas de oportunidad para la construcción de nuevos modelos de paz.

Por ejemplo, existen miradas que anteponen la globalización como productora de escenarios unilineales de homogeneización cultural, pero resulta que, paradójicamente, se han observado fuertes procesos simultáneos de diversificación o fragmentación social y cultural (Bustamante, 2016). La veta se encuentra aquí en hacer realidad el reconocimiento de la diversidad cultural y en la posibilidad de crear relaciones interculturales definidas desde el respeto mutuo.

Hoy por hoy, estamos frente a nuevos horizontes civilizatorios migrantes e interculturales, definidos a través de conceptos como diáspora, hibridación, transculturación, desterritorialización/reterritorialización, comunidades transnacionales, redes migratorias y otros conceptos desde los cuales se busca captar la condición humana que subyace a las transformaciones y recreaciones culturales que dan sentido de vida a millones de seres humanos en el mundo (Sanz y Valenzuela, 2016, p. 23).

Por lo anterior, resulta fundamental la comprensión de los procesos socioculturales desde perspectivas que cuestionen las visiones autorreferidas, unívocas y verticales. En paralelo, es prioritario responder a la expansión y transformación de las culturas y sus prácticas con metodologías renovadas, especialmente en entornos de movilidad humana, que pongan en el centro de la experiencia la edificación de sociedades más justas, empáticas respetuosas e incluyentes.

La pregunta es cómo articular un proceso de cambio que dé cabida a la proyección de nuevas identidades imaginadas y de representaciones colectivas; cómo generar redes de encuentro que den otros sentidos y significados a la experiencia adversa; cómo potenciamos la creatividad y la curiosidad frente a la emergencia; cómo aseguramos la participación y reconocimiento de la diversidad como acto de dignidad humana.

¿Cómo ligamos todo esto en un proyecto de intervención cultural?

4. La intervención cultural en contextos adversos y espacios emergentes

» ¿Qué papel juega la intervención cultural en los procesos de reconstrucción frente a la adversidad y la crisis?

En tiempos de crisis todos los referentes personales pierden sentido, las zonas de confort desaparecen y el caos invade los imaginarios. Cuando todo se derrumba o se trastoca, también algunas rigideces o imposibilidades se ven sacudidas y es entonces cuando el desastre se vuelve oportunidad para la reinención. A través de los objetos culturales, por ejemplo, los libros y las narraciones, las personas encuentran una posibilidad para reencontrarse, para

revivir en secreto aquello que tiene que ver con sus propios asuntos e intercalar sus historias entre líneas. Los libros leídos ayudan a veces a soportar el dolor o el miedo, a transformar las penas en ideas y, poco a poco, a recuperarse a sí mismo.

En las situaciones adversas, los procesos resilientes y de simbolización de la experiencia a partir de la metáfora son una vía privilegiada para reencontrarse con uno mismo, con la experiencia y las emociones; son una manera de volver a habitar el mundo, de asimilar lo que se fue, lo que queda vacío y, a la vez, dar entrada a la posibilidad, a la reconstrucción.

CUADRO 13

¿Qué es la resiliencia?

Resiliencia es un concepto en boga que refiere a la gama de circunstancias a través de las cuales las personas generan mecanismos de procuración, protección y cuidado propio, indispensables para afrontar situaciones adversas. Tal como lo afirman distintos especialistas en el tema, la resiliencia, más que una capacidad individual, es un proceso que tiene lugar en el intercambio con los otros y con el medio, pues es precisamente en el intercambio con lo diverso como cada uno puede desarrollar tanto factores de riesgo como factores resilientes.

Cuando dichos factores actúan simultáneamente abren el espectro de posibilidades y respuestas frente a la adversidad, en el mejor de los casos, favorables a la estabilidad psíquica y emocional de la persona. De esta manera, la persona no evade la realidad, por el contrario, abre caminos de resolución a la crisis.

El proceso de adquirir resiliencia es el proceso de la vida, dado que toda la gente debe superar episodios de estrés y rupturas en el proceso de vivir. Por lo anterior, la resiliencia no debe considerarse una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. La resiliencia implica un proceso que puede ser desarrollado y promovido e incorpora la idea de que la adaptación positiva no es solo tarea del individuo, sino que la familia, la escuela la comunidad y la sociedad deben proveer recursos para que el individuo pueda desarrollarse más plenamente.

Para Cyrulnik (2001a) uno de los orígenes de la resiliencia es el afecto, el afecto que nos constituye, el afecto que somos en el devenir de lo posible. Afecto que posibilita que lleguemos a ser sujetos de nuestra propia historia. Desde este lugar, es posible afirmar que uno de los orígenes de la resiliencia es el anhelo, el deseo, la intuición, la ilusión vislumbrada de algo bello, distinto, algo mejor, la necesidad de tener esperanza.

En general, la resiliencia tiene que ver con el aumento de las probabilidades de éxito más allá de la vulnerabilidad que viene de los contextos vitales, con sacar adelante un proyecto de vida, construido socialmente y abonado con aspectos personales y comunitarios para convertirse en un sujeto social y un ciudadano que entiende las responsabilidades para consigo mismo y con los otros reconociendo el valor de lo colectivo (Trujillo García, 2011).

Por su parte, **el arte y los lenguajes artísticos**, como caminos para la elaboración de metáforas, permiten la reconstrucción personal, son parte integrante del arte de habitar que nos resulta esencial, son esas actividades que consisten en apropiarnos del exterior, tejer todo tipo de cosas alrededor de nosotros para hacernos cómplices de ellas, para acotar distancias y convertirlas en objetos próximos. Nos permiten entrar en el juego simbólico¹¹ para disponer cosas a nuestro alrededor y que tomen sentido en nuestras vidas, es decir, permite también la resignificación y creación de diferentes asociaciones entre esta, la imaginación, las ideas y las emociones propias.

CUADRO 14

La metáfora como puente fantástico en la reconstrucción personal

A veces, nuestras representaciones de la realidad son vagas e imprecisas. A veces, nuestras imágenes de lo sucedido no pueden explicarse a través de lo literal. A veces, ni las palabras, ni las imágenes, ni los sonidos, ni el cuerpo son suficientes para decir lo que pensamos o sentimos. En ese momento, donde nada es lo que parece y lo que parece no se asemeja a lo que queremos decir, las metáforas se vuelven puentes fantásticos que permiten saltar de lo real a lo irreal y viceversa.

Una metáfora es una figura literaria que nos permite realizar ciertas comparaciones y transferencias para transfigurarlas en algo más. El arte y los lenguajes artísticos encuentran en la metáfora canales de comunicación para comprender la experiencia, transformar la realidad en ficción y alejarnos por un momento de aquello que nos lastima, nos duele o simplemente nos aqueja.

La acción lúdico-metabófica no es solo un ejercicio para el divertimento, es también la posibilidad de aprender y comprender la realidad de la vida.

Desde este lugar, hay que confiar en la fuerza de las metáforas, especialmente las que proponen los libros, pues ellas permiten dar otros sentidos a las tragedias evitando evocarlas directamente, transformando vivencias dolorosas, elaborando pérdidas y restableciendo vínculos sociales.

Aproximarnos desde las metáforas, además de que puede resultar más amable considerando grupos multilingües con habilidades lectoras diversas, lleva también a crear metáforas propias (DGP, 2018).

La intervención cultural reconfigura la pérdida en estrategias para el diálogo intercultural, el intercambio, el reconocimiento de sí y de lo otro, el acompañamiento, la hospitalidad, el acercamiento, el refugio, el encuentro y la convivencia. En general, tiende los puentes para hablar de lo vivido, para dar voz a los miedos, para dar una salida al mundo interior. Vivir el proceso creativo es una manera de resarcirse, es una forma de transfigurar la adversidad y el dolor en posibilidad, placer y juego.

¹¹ El juego simbólico tiene que ver con procesos y recursos internos donde la fantasía y el conocimiento de las propias emociones, como mecanismos de adaptación al entorno, generan un distanciamiento de la realidad a partir de proyectar situaciones ficticias que entretengan nuevos sentidos y significados.

CUADRO 15

Sobre el diálogo intercultural

Los diálogos interculturales abren camino a la construcción colectiva, a la creación de un proyecto social amplio. Un proyecto de formación que implica una postura ética y filosófica para repensar y reorganizar la sociedad multicultural y diversa a partir del intercambio y el enriquecimiento mutuo requiere y reclama una sociedad donde se pueda experimentar el diálogo crítico, la interacción justa, equitativa, horizontal y respetuosa entre culturas.

Este ejercicio requiere, asimismo, del establecimiento de relaciones y prácticas humanas que abran la posibilidad al entendimiento mutuo, donde las lenguas y los lenguajes no son una limitante cultural, sino una posibilidad.

Lo intercultural es ante todo autocrítica y autoconocimiento a partir del reconocimiento del otro y lo otro; es un acto de comprensión y respeto que no pretende la supremacía o universalidad de ningún saber, conocimiento o categoría sobre los otros. Es un acto de construcción, deconstrucción, reconstrucción, significación y resignificación permanente de lo que se posiciona como verdad y que da sentido al aquí y ahora.

La interculturalidad es un proyecto social amplio que implica, además del reconocimiento, aceptación y coexistencia de los pueblos originarios (visiones del mundo y formas particulares de vida y desarrollo), un posicionamiento ético, filosófico y político frente a las formas de subordinación, desigualdad y discriminación que han puesto en un lugar de pobreza, explotación y exclusión política a los pueblos (Olivé, 2006).

La interculturalidad es enriquecimiento colectivo más allá de los límites culturales. Es espacio-tiempo donde el hombre hace conciencia de la existencia de otras personas, valores, culturas. La interculturalidad, como acción y autocrítica, nos lleva a superar las encrucijadas de la lógica del pensamiento moderno, es decir, de la cultura dominante (Panikkar, 1995).

Las culturas humanas no son entidades cerradas y monolíticas que mantengan una identidad única y singular a lo largo de los siglos; por el contrario, interactúan permanentemente con las demás, se mezclan con ellas, toman prestados elementos culturales y de esta manera cambian su identidad y la definición de sí mismas.

Fundada en estas premisas (procesos resilientes, simbolización, metáfora, juego simbólico, interculturalidad), la intervención cultural es una invitación para entender y vivir de otra manera la realidad, de empoderar a las personas a través de la creación colectiva, de repensar nuestra relación con el mundo, cuestionar los caminos ya trazados y salir de ellos. La intervención cultural tiene que ver con la libertad de ir y venir, con la posibilidad de entrar a voluntad en otro mundo y salir de él, y por medio de este tipo de idas y vueltas, dar cabida a la autonomía.

En suma, la intervención cultural se posiciona como una oportunidad para construir desde la individualidad vínculos de memoria, de respeto, empatía y de acercamiento consigo mismo y con el otro. Este es un ejercicio que brinda la posibilidad de crear un espacio no solo de reflexión, sino de toma de decisiones, de ejercicio del derecho a imaginar y visualizar un panorama esperanzador que provea un cobijo ante las desventajas a las que se está expuesto al ser migrante.

» ¿Qué es una intervención cultural ética y efectiva?

Para lograr una intervención cultural efectiva es necesario que sea ética y para entender por qué, nos referiremos a la investigación realizada por Alison Phipps¹² sobre el trabajo cultural con refugiados.

Phipps señala dos elementos que redundan en principios básicos para quienes están interesados en realizar cualquier intervención cultural en contextos de emergencia y adversos:

1. El trabajo cultural con refugiados debe darles prioridad a los aspectos éticos y estéticos de cualquier actividad para la promoción efectiva del bienestar intercultural y social.
2. El hacer trabajo cultural juntos crea un ambiente de cuidado para la sociedad y tiene beneficios terapéuticos claves para el bienestar y la superación de la angustia mental (Phipps, 2017, pp. 4-5).

El trabajo cultural, según estos dos componentes, ayuda a entender y superar las experiencias traumáticas.

Phipps advierte que hay iniciativas que no resultan ser efectivas e inclusivas porque no se tomaron en cuenta ciertos elementos éticos, por ejemplo, aquellos que tienen que ver con el principio de participación e inclusión. Por bien intencionadas que sean, si las iniciativas no se construyen para y con los afectados, pueden generar rechazo y resistencia ante una imposición que se percibe vertical, “desde arriba”, y no desde la agencia y participación de la comunidad misma en su diseño, creación y producción.

Es así como el trabajo cultural puede, sin querer, contribuir a perpetuar estereotipos y modelos de déficit. Pensemos, por ejemplo, en aquellos enfoques caritativos que, aun cuando sean bien intencionados, reproducen narrativas o imágenes estereotipadas de la experiencia migrante, muchas veces prejuiciadas y xenofóbicas.

En este apartado resaltamos algunos de los mensajes del resumen de Phipps más relevantes e importantes para este marco de acción:

- El trabajo estético no tiene como objetivos finales promover ni la resiliencia, ni el empoderamiento, ni la transformación; su función es apoyar las necesidades primarias del ser humano en cuanto a la creatividad, la cultura y las artes.
- Este trabajo implica la solidaridad, el compromiso, la creación de relaciones de confianza mutua.

¹² Profesora de la Universidad de Glasgow quien ha trabajado en la integración de refugiados durante años. Su investigación contiene una serie de mensajes claves para cualquier intervención cultural, aplicable a diversos contextos y poblaciones. Phipps crea su resumen tras revisar el marco histórico del trabajo cultural con refugiados en Europa y analizar estudios de caso recientes, incluso de sus propios proyectos (ver Anexo 1).

- Cuando se describe un espacio como “seguro” es porque genera las condiciones para el diálogo y la escucha, donde el punto de vista de todos los que participan en él será recibido sin prejuicios. De hecho, la creación del espacio se hace de manera conjunta, nunca es arbitraria.
- Hay que reconocer que cualquier grupo afectado por la crisis, por ejemplo, los refugiados, no son grupos homogéneos.
- Al dar voz a las experiencias que no se comprenden del todo en contextos de poco conflicto, el trabajo cultural permite compartir y contrarrestar perfiles negativos.
- Apoyar la expresión de historias, memorias y experiencias toma tiempo y es un proceso que debe respetar los tiempos de los involucrados, ofreciendo espacios para contemplación y pausas.
- El trabajo cultural puede ofrecer un espacio para la expresión de emociones y sentimientos complejos, para el duelo colectivo e individual, para el desarrollo de la resiliencia y el proceso de aceptar cambios difíciles.
- Una buena intervención, es la que llega a todos, no solamente a los afectados por el desastre; al dar prioridad a las dimensiones estética, afectiva y simbólica se construyen y refuerzan las capacidades de todos los involucrados.
- El objetivo final de toda intervención cultural es alcanzar el mayor bienestar social para todos, dentro de un marco intercultural.

Para terminar, Phipps nos recuerda otro punto esencial: además de ser éticos, los resultados del trabajo cultural deben ser esperanzadores, es decir, deben proyectar mundos posibles o proporcionar sitios para la memoria y el recuerdo, la reflexión colectiva y, a través de ellos provocar experiencias comunes, en síntesis, el bienestar intercultural.

» ¿Qué elementos deben considerarse para realizar intervenciones culturales incluyentes?

Garantizar la igualdad de oportunidades para todos en materia de educación sigue siendo un desafío a escala mundial. *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030* hace hincapié en que la inclusión y la igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad (UNESCO, 2016).

Asociada a esta idea, los derechos humanos prohíben toda forma de exclusión o de restricción de las oportunidades fundadas en las diferencias socialmente aceptadas o percibidas, tales como el sexo, el origen étnico o social, el idioma, la religión, la nacionalidad, la posición económica, las aptitudes. Como puede verse, partir del enfoque de inclusión no solo se refiere a la atención de las personas en condición de discapacidad, además considera a todos los grupos que histórica, social o culturalmente han sido excluidos o marginados¹³.

En este sentido, la UNESCO establece que para llegar a estos grupos y asegurar su desarrollo e integración social es indispensable elaborar y aplicar políticas y programas inclusivos que eliminen los obstáculos a la participación tomando en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminen todas las formas de discriminación.

Por lo anterior, a continuación, se describen algunos elementos a considerar en las intervenciones culturales para provocar la participación y el desarrollo lúdico de cualquier persona, pero principalmente, con niños y adolescentes (ONU, 2013):

- Estar libres de estrés.
- Estar libres de exclusión social, prejuicios o discriminación.
- Tener un entorno en que estén protegidos del daño o la violencia social.
- Tener un entorno suficientemente libre de desechos, contaminación, tráfico y otros peligros físicos para que puedan circular libremente y de forma segura dentro de su vecindario.
- Disfrutar de momentos para el descanso.
- Disponer de tiempo libre, sin actividades impuestas de ningún tipo.
- Contar con tiempo y con un espacio accesible para jugar, sin control ni gestión de las personas adultas.

¹³ Para más referencias, véase el cuadro 8, Principales grupos en situación de protección especial en contextos de movilidad humana, incluido en este apartado.

- Contar con espacio y oportunidades para jugar al aire libre, en un entorno físico diverso y estimulante.
- Tener oportunidades de experimentar e interactuar con entornos naturales.
- Tener oportunidades de invertir su propio espacio y tiempo para crear y transformar su mundo, usando su imaginación y su lenguaje.
- Tener oportunidades de explorar y comprender el patrimonio cultural y artístico de su comunidad y de participar en él, crearlo y plasmarlo.
- Tener oportunidades de participar en juegos, deportes y otras actividades recreativas, apoyados, cuando sea necesario, por facilitadores o instructores cualificados.

CUADRO 16

Indicios para evaluar la pertinencia de una intervención cultural incluyente

1. **Autopercepción.** Realice un relato objetivo, sin adjetivos y después anote qué percibió, de qué se dio cuenta a partir de ciertas preguntas: ¿cómo me sentía físicamente — cansado, saludable—?; y, emocionalmente, ¿animado, preocupado, cómodo, temeroso?; ¿el clima era frío, caluroso, lluvioso?
2. **El espacio físico y la atmósfera.** Describa el ambiente social a partir de las siguientes preguntas: ¿cuántas personas asistieron?; ¿cuáles eran las edades de las personas?; ¿de qué nacionalidades eran?; ¿cuáles eran sus contextos?; ¿cómo era el ambiente social (las relaciones entre los asistentes)?
3. **Convivencia.** Reflexione sobre las relaciones interculturales expresadas en ese ambiente: ¿la convivencia se dio de manera horizontal o vertical, incluyente o excluyente?; ¿hubo espacios de escucha para que se expresaran todos los participantes?; ¿la convivencia fue dialógica, gentil, entusiasta?
4. **Tema seleccionado.** Anote la pertinencia del tema que seleccionó para esa sesión: ¿qué les interesó más?; ¿qué actividades fueron más estimulantes?; ¿se logró la participación de todos o alguien quedó aislado?; ¿hubo risas, diálogo, intercambio de ideas, oportunidades de lectura compartida?
5. **Confianza y esparcimiento.** Analice los logros obtenidos en la sesión respecto al reconocimiento y aceptación de los otros: ¿fueron reconocidas las aportaciones de todos los participantes?; ¿las dinámicas y estrategias propuestas ayudaron a liberar tensiones?; ¿las actividades lograron hacer comunidad, invitaron al gozo, a la expresión, a sentirse acogidos y esperanzados?

Los cambios sociales no se hacen realidad hasta que quedan enraizados en la cultura. Las transformaciones culturales son las que hacen posible una nueva manera de percibir, una nueva forma de mirar, de entender y explicar. Una nueva forma de responder, de actuar e interactuar.

Ese es el gran reto que la inclusión nos plantea hoy. Como sociedad, tenemos que cambiar para responder de una manera más humana y plena a los derechos fundamentales de todas las personas, especialmente de aquellas que son segregadas, excluidas, discriminadas y violentadas con prejuicios racistas, clasistas y xenófobos. Implica también replantear los valores y códigos que den paso a la consolidación de verdaderas comunidades de acogida¹⁴.

CUADRO 17

Elementos a considerar para la construcción de comunidades de acogida

- Reforzar los bienes comunitarios y espacios seguros como centros de jóvenes, centros comunitarios, escuelas, bibliotecas, dispensarios médicos y actividades culturales comunitarias.
- Establecer planes de acción con actores clave a nivel local y municipal para coordinar programas en comunidades priorizadas que busquen abordar las preocupaciones de las poblaciones en movilidad: empleo, capacitación vocacional o técnica.
- Reforzar los programas de atención creando, por ejemplo, redes de juventud que prioricen riesgos comunes, definan actividades de mitigación y diseñen estrategias para facilitar el diálogo con autoridades y contribuyan a construir enlaces más fuertes con el Estado.
- Trabajar con actores de desarrollo y del sector privado para identificar estrategias que permitan la inclusión de población afectada, especialmente al asegurar más acceso al empleo y educación.
- Documentar buenas prácticas en metodologías utilizadas por actores humanitarios sobre cómo acceder y trabajar en zonas de alto riesgo.
- Reducir la exposición a la violencia en entornos comunitarios a través de la protección por presencia e iniciativas comunitarias para mitigar el riesgo de reclutamiento y la explotación sexual (ACNUR, 2018b).

¹⁴ Por comunidad de acogida se entiende a los países y comunidades que buscan mantener una política de fronteras abiertas y proveer protección a personas que huyen de la persecución y el conflicto; en permitirles acceso a salud, educación, vivienda y empleo; y en aceptar e integrarles.

Para reflexionar

Si entendemos la cultura como “forma de convivencia”, esta tiene que ver con las palabras, las imágenes, así como con otros lenguajes y manifestaciones artísticas y culturales que nos permiten compartir la experiencia de la vida; por un lado, expresarla y, por otro, vislumbrar la de los demás. La educación ayuda a comprender el mundo ofreciendo herramientas dinámicas para enfrentar los problemas e imaginar formas de convivencia más amables. Nos deja entender las razones y consecuencias de la movilidad humana y el hecho de que cultura y migración están profundamente conectadas. La intervención cultural basada en la metáfora y la interacción intercultural nos permite abordar las brechas de desigualdad, prácticas discriminatorias y posturas xenofóbicas potenciando la dimensión cultural de la migración y creando acciones afirmativas de convivencia donde sean respetados los derechos humanos.



Capítulo II

La palabra y la literatura como espacios seguros

1. La creatividad como sentido de vida

Realizar intervenciones culturales, a partir del juego con las palabras, es una oportunidad para revivir el pensamiento como vínculo de memoria, de respeto, de empatía y de acercamiento con uno mismo y con el otro, para crear un espacio no solo de reflexión, sino también de toma de decisiones, de ejercicio del derecho a imaginar y visualizar un panorama esperanzador que provea un cobijo ante las desventajas a las que está expuesta la persona en condición de migración.

Aquí, la creación se entiende como el resultado de un proceso en donde el gozo por lo realizado radica en la satisfacción de lo experimentado. Se trata pues de un proceso cargado de sentido para quien lo vive, de un proceso individual que se puede enriquecer en lo colectivo. A este proceso lo nombramos proceso creativo.

Crear, imaginar, ficcionar y jugar nos invita, dice Pescetti (2018, p. 39):

a que nos olvidemos de nuestra propia cara, de nuestra manera habitual de ser, a que nos pongamos otra máscara, otros roles. Quizás veamos que en nosotros también hay otros y que esos juegos [simbólicos] los despiertan e invitan a salir y revelarse. Obtendremos, por un momento, aquello que tanto anhelaba Borges: el alivio que da dejar de ser nosotros mismos [...] Salir de la rutina, de la repetición mecánica y conectar con el impulso vital de la manera más directa.

Cuando las personas se reconocen en su ser lúdico y creativo es probable que encuentren sentido a la vida, es decir, sentido a su existencia, a tener una razón de estar aquí y ahora, de concebirse como constructores de realidades a partir del diálogo constante entre la imaginación y la fantasía, entre la realidad y la posibilidad.

La creatividad es una capacidad inherente al ser humano; “es un sinónimo de pensamiento divergente en tanto es capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia” (Rodari, 2011, p. 235). Aunada al cuestionamiento, se convierte en acción y da pauta a la asociación, análisis, inducción, deducción y reflexión de ideas. La creatividad es un proceso individual y permanente con

el que se generan nuevos referentes y se amplía la percepción del mundo, en un diálogo continuo que se enriquece en lo colectivo, lo cual le da un nuevo sentido a la realidad y permite transformarla. Como menciona Gianni Rodari (2011) en su texto *Gramática de la fantasía* al hablar de creatividad:

es creativa una mente siempre activa, siempre haciendo preguntas, descubriendo problemas donde los otros encuentran respuestas satisfactorias, a sus anchas en las situaciones fluidas que trabaja continuamente [...] capaz de generar juicios autónomos e independientes, que rechaza lo codificado, que vuelve a manipular objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos (p. 235).

Desde el ámbito cultural el arte es el lenguaje más apropiado para explorar y manifestar la subjetividad, es un camino de ida y vuelta entre el mundo interno y el mundo externo, una oportunidad para conocerse a sí mismo e imaginar mundos posibles. Como dice la cita atribuida a Maxine Greene (ver Anexo 3): “Se ha dicho que las artes no pueden cambiar el mundo, pero pueden cambiar a los seres humanos que podrían cambiar el mundo”.

La creatividad no tiene como fin un producto específico, el fin es el proceso en sí mismo, ese momento de indagación y descubrimiento personal donde encontramos pistas de quiénes somos, dónde estamos, qué queremos, qué sentimos o cómo vemos la realidad. Es ahí donde abrimos camino a la posibilidad, al error, a disponer un espacio para crear. Las artes nos ayudan a preservar los espacios interiores de la humanidad y de la imaginación, nos remiten a la alegría, al amor y la esperanza y nos ayudan a visualizar nuevas perspectivas y posibilidades.

Si bien este proceso no es privativo de las artes, empecemos por ubicarlo en este rubro para poder clarificar su intencionalidad en nuestro quehacer.

Crear e inventar presupone cuestionar, no responder; investigar, no explicar; demanda acciones en el mundo, no solo su contemplación. Tomar en cuenta los aprendizajes que pueden emerger de una relación poética con el mundo y con los otros, es hacer un reclamo por unas acciones educativas que permitan al niño primero gozar y después entender. Esta afirmación niega el concepto de una realidad fija, que ha de ser consumida para afirmarla como una dimensión temporal del vivir; es coproducida desde lo impredecible del encuentro transformativo entre el cuerpo, las palabras, y las imágenes del mundo, no consume conocimientos del mundo, es el mundo, y favorece los aprendizajes que actúan en el mundo (Goulart y Simonis, 2011).

Pensar en un proceso creativo desde las artes implica visualizar estrategias que induzcan a la exploración, la transformación y la expresión de sentimientos

e ideas, y no a la reproducción de patrones o aprendizaje de alguna técnica artística. El reto radica en hacer que las experiencias con las artes sean significativas, es decir, que sean una oportunidad para dialogar con el mundo sin criterios de evaluación ya que lo que está de por medio es una proyección de la persona misma.

Cuando la experiencia radica en un proceso creativo, difícilmente los productos culturales (cuento, ilustración, composición, etcétera) serán los mismos, ya que este proceso está cargado de una intencionalidad, para algunos la de querer externar su percepción de las cosas, para otros la necesidad de cuestionar su realidad y para algunos más, la oportunidad de incitar a otras personas a vivirla.

Los que nos proponemos realizar intervenciones culturales, estamos frente al enorme reto de probar otras formas de trabajo e inventar nuevos caminos que nos permitan salir de los lugares comunes. Aunque no existe una sola forma de vivir y desarrollar el proceso creativo, consideramos que dentro del mismo se transita por ciertos momentos que permiten dar más referentes a la imaginación para crear más y nuevas asociaciones, como:

- Evocar rasgos de la memoria (vivencias y conocimientos previos).
- Sugerir detonantes y estímulos para generar otros referentes y nuevos significados.
- Explorar y cuestionar temáticas, supuestos, materiales y objetos.
- Generar un espacio de confianza para dar libertad a la asociación de ideas y la toma de decisiones.
- Contar con factores sorpresa que rompan los esquemas de lo predecible.
- Pensar en lo opuesto.
- Plantear retos atractivos que despierten la curiosidad.
- Socializar las experiencias.

Los momentos de este proceso no son lineales, en ocasiones pueden ser simultáneos, todos están en constante juego durante la creatividad. Sin duda, estas sugerencias se verán enriquecidas con lo que cada uno de nosotros podamos sumar, desde nuestros saberes y experiencias con las artes y expresadas a través de ellas, comenzando por la palabra.

CUADRO 18

La cultura ante el trauma y como reconstructora del tejido social

Si se comprende la cultura como un entramado profundo de significados, se abre un universo para entender que la misma abarca toda una serie de símbolos desde los cuales el ser humano interpreta su mundo, construye su realidad, enfrenta el tiempo y el lugar en el que le toca vivir y crea las estrategias de sobrevivencia, los procesos para superar las crisis y fortalecerse. Lo interesante de la cultura, más allá de los productos materiales, es todo lo que subyace en los mismos, justamente esos símbolos, los arquetipos, las representaciones sociales, las creencias que se constituyen en base fundamental para sostener a las personas y la raíz de sus subjetividades.

La cultura es como un magma que nos conecta a nivel inconsciente y en ella quedan grabados también los horrores que las sociedades han producido, el terror, el miedo, la desconfianza, todo aquello que mata no solo físicamente sino a nivel emocional, psíquico, espiritual. En esa gran complejidad propia a nivel individual y colectivo, el arte, visto como un derecho humano y no como la validación de productos culturales de grupos élite, se constituye en un pilar fundamental para generar fisuras, para develar lo oculto en la vida cotidiana, para crear movimiento en la consciencia y rescatar los tejidos sociales.

Boris Cyrulnik (ver Anexo 3) hace una propuesta para explicar la importancia de la creatividad y el arte al sostener que el relato y la creación de identidades narrativas son un puente entre las realidades y los traumas culturales. A través de este puente, el colectivo puede tomar consciencia de su historia y dialogar sobre ella. En este sentido el arte se convierte en un elemento profundamente sanador y reconstructor del tejido social.

Todas las penas son soportables si las convertimos en un relato [...] contar el propio desastre es hacerlo existir en la mente de otro y darse así la ilusión de ser comprendido, aceptado, a pesar de la herida. Es también convertir la pena en una confianza que adquiere valor de relación. [...] Hay así una transformación emocional de la pena que hace que, al compartirla, cambie inmediatamente de forma (Cyrulnik, 2009, pp. 109-110).

Este relato puede presentarse como una puesta en escena, una obra literaria o visual. Cumple también el rol de convertirse en espejo frente al público que la presencia. De esta forma se abren espacios de diálogo y también de empatía. Se abren lazos de conexión entre quienes han vivido las tragedias y quienes no las han experimentado porque comparten un mismo territorio, características comunes culturales y sociales. Más profundo aún: comparten elementos profundamente humanos que entran en sintonía al conocer a fondo las partes afectivas y subjetivas de quienes han sido protagonistas de la historia.

Magda Angélica García von Hagen

2. La palabra: contar, leer y escribir para transformar

Las palabras forman parte de, y a la vez nutren, ese entramado profundo de significados que es la cultura. Conjuramos los símbolos, representaciones y creencias en narrativas que pueden expresarse de forma oral o escrita y justamente en ello radica su fuerza. Además, las palabras crean y recrean los lenguajes desde que el ser humano comenzó a hablar, dotándolo de la posibilidad de disfrutar una riqueza plurilingüe. El resultado del conjuro de la palabra es la literatura, a través de la cual alcanzamos mundos imaginarios que reflejan el nuestro o que presentan realidades alternas.

Contar cuentos es una actividad humana fundamental, invaluable para entender la experiencia individual y colectiva, para construir el conocimiento y para enseñar, inspirar y soñar. Los elementos literarios como la metáfora y el humor, las voces de los narradores y los protagonistas son resortes que generan procesos afectivos y cognitivos. Los cuentos y la literatura para niños no son solo el primer paso para el desarrollo del lenguaje y la adquisición de competencias esenciales, sino también para la construcción de un sentido del “yo” y de la pertenencia, a la vez que crea conexiones con los “otros” y con sus mundos. La coyuntura entre la pertenencia y las conexiones con otros sirven como ayuda al lector para mirarse a sí mismo, situarse y reflexionar ante lo que ve a su alrededor, a establecer lazos entre el pasado y el presente, y a mirar hacia el futuro.

La literatura es un reflejo de la vida real, del drama humano en toda su complejidad, pero que también ofrece vistas de vidas alternativas, de distintas realidades y mundos posibles que generan una comprensión más profunda de la realidad y pueden inspirar la transformación. Al escuchar o leer conocemos historias, personajes y circunstancias, ya sean cómicas o trágicas, nos imaginamos cómo son y esto echa a andar un proceso simbólico a través del cual se genera empatía y autoconocimiento. Cuando nos reconocemos en él, el texto puede ofrecernos ánimo o consuelo. Hablando sobre los personajes y sus situaciones ficticias se abre la posibilidad de expresar sentimientos y opiniones propios sin temor a sentirnos vulnerables. Además, la lectura puede inspirar a la creación de mundos reales y fantásticos, tocando temas que iluminan zonas oscuras, pero a la vez conducen a la reflexión.

Cuando encontramos las historias y vivencias de otros, podemos sentir su dolor, pero también sus alegrías. Falcón Vignoli (2015) habla de cómo en estos espacios que abren una convivencia con la alteridad, se crea la “dignidad imaginal” en el encuentro con los otros y el cuestionamiento de las supuestas diferencias (ver Anexo 3). De esta forma, a través de las historias podemos entendernos unos a otros un poco mejor y quizá nos lleve a solidarizarnos con nuestros prójimos. Al estimular a los lectores o escuchas a compartir significados, los cuentos y los libros se convierten en herramientas potentes y amables de cohesión comunitaria y transformación social.

El potencial sanador de la literatura en contextos históricos complejos o “de crisis” se ha comprobado en muchos entornos. Los estudios de la antropóloga francesa Michèle Petit (ver Anexo 3) recogen varias de estas instancias, especialmente en Sudamérica. En *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, dice que la lectura puede volverse un espacio acogedor para pensar, reflexionar y reconstruir la identidad, recuperar algo de lo perdido y enfrentar lo nuevo:

Cada uno de los libros leídos es una morada prestada en la cual uno se siente protegido y puede soñar con otros futuros, elaborar una distancia, cambiar de punto de vista. Más allá del carácter envolvente, protector, habitable, de la lectura, lo que se hace posible en ciertas condiciones es una transformación de las emociones y los sentimientos, una elaboración simbolizada de la experiencia vivida (2008, p. 295).

Petit utiliza la metáfora del libro como morada o como hogar, una metáfora relevante no solamente en contextos donde hay destrucción sino también en contextos de movilidad: “Para aquellos que han perdido sus casas y los paisajes que les eran familiares, los libros pueden ser otros tantos hogares prestados, un medio para recomponer sus cimientos espaciales” (Petit, 2015, p. 51).

CUADRO 19

La fuerza de las palabras en situaciones de emergencia: el caso de México

Un ejemplo de la potencia que tiene la palabra en contextos adversos es el caso del trabajo de la Secretaría de Cultura en México después de los sismos de septiembre de 2017 y que derivó en un trabajo de sistematización que involucró a distintas instancias gubernamentales y de la sociedad civil, tanto nacionales como internacionales, así como a funcionarios y servidores públicos, artistas, gestores, mediadores, voluntarios, pedagogos, psicólogos, médicos, niños, madres, padres, abuelos, familias, vecinos y amigos que de una manera u otra transitaron por la crisis.

La fuerza de las palabras. Protocolo para una intervención cultural en situaciones de emergencia (Cerlalc y Secretaría de Cultura, 2018) se concibió como una guía de acción que sirviera de orientación para entender dónde, cuándo y cómo se debe actuar en caso de emergencias complejas. Está dirigido a mediadores, promotores y demás profesionales de la palabra que demandan herramientas suficientes para participar en una intervención cultural. Esta iniciativa fue posible gracias a la colaboración entre la Secretaría de Cultura de México y el Cerlalc, quienes emprendieron la tarea de construir un protocolo para atender a las poblaciones afectadas por los desastres naturales, desde la cultura y más específicamente desde la lectura, a través del poder transformador de la palabra escrita.

Tal como se establece en la presentación del protocolo, el Cerlalc, como centro de categoría 2 de la UNESCO, promueve el desarrollo de estrategias y marcos de acción que prevean el riesgo de desastres a través de la planificación de medidas y la reducción de los impactos para proteger de manera más eficaz a las personas, las comunidades y los países, sus medios de subsistencia, su salud, su patrimonio cultural, sus activos socioeconómicos y sus ecosistemas, reforzando así su resiliencia como mecanismo que permite a las personas y las sociedades resistir, absorber, adaptarse y recuperarse de los efectos devastadores de una manera oportuna y eficaz. Es por ello por lo que el protocolo reposa en la certeza de que la lectura, la escritura y, en general, el uso de la palabra son catalizadores de historias, herramientas para renombrar el mundo y poner en palabras las experiencias vividas. El protocolo sistematiza la experiencia mexicana y la traduce en una guía para actuar en cada una de las fases alrededor de una emergencia, un manual accesible que contempla en su ejecución las etapas de prevención, auxilio y recuperación desde la fuerza de la palabra, es decir, desde la lectura, la escritura y la oralidad, como recursos invaluable para la resignificación de las experiencias, como parte del proceso que nos permite reconstruirnos ante la adversidad.

En el proceso para implementar una respuesta cultural en este contexto, se hizo evidente que antes de cualquier capacitación o acción, era necesario que voluntarios (en este caso casi todos mediadores de lectura) y organizadores describieran primero lo que les sucedió a ellos. En las sesiones iniciales, se observó que todos querían hablar y que el desahogo, el compartir las experiencias y emociones, era un paso imprescindible para después trabajar con los más afectados. Esta fue una lección importante porque muestra cómo la palabra es el primer vehículo al cual las personas tienden a aferrarse para comenzar a volver a reconstruir significado en sus vidas.

Se observó algo parecido en los talleres del programa “Leer con migrantes”, llevado a cabo también por la Secretaría de Cultura con mediadores de salas de lectura: los participantes mostraron una profunda necesidad de contar no solamente sus experiencias de trabajo con los migrantes que llegaban a México, sino también las historias que esos migrantes les contaban. Así, las emociones se tornan en palabras y estas toman forma y se contienen en historias a través de las cuales les damos sentido a los eventos complejos e incomprensibles que nos afectan profundamente como seres humanos. Armados de libros y cuentos, los mediadores trabajaron con grupos de migrantes o ingresaron a diversas comunidades afectadas por los terremotos. Como dijo Claudia, una de las mediadoras, en una entrevista sobre su labor después del sismo:

“Con respecto a esos días, quiero concluir que comprobé una vez más el poder de los cuentos, el poder que tiene la palabra a través de las historias que hacen revivir, florecer, reflejarse y verse en el otro para poder enfrentar o entender nuestra propia realidad”.

» Oralidad, lectura y escritura

Debido a su plasticidad, la palabra puede fusionarse con otras artes como la música, el teatro y las artes visuales y todas ellas pueden aportar en la atención cultural y a restaurar el tejido social. Por ejemplo, las propuestas de Augusto Boal (2015) para hacer teatro social, comunitario y participativo tienen el objetivo de lograr el empoderamiento y la transformación a través del cuerpo y el diálogo (ver Anexo 3).

La palabra aparece en una variedad de manifestaciones desde los arrullos y nanas, los libros ilustrados de cuentos de hadas, las novelas gráficas, hasta las novelas clásicas y formas literarias digitales que todavía no tienen nombre. Estas múltiples formas permiten alcanzar a más personas y a la vez ofrecen la oportunidad de que estas respondan de distintas formas también, agregando sus voces en las maneras que les son posibles.

Como señalamos al comienzo, esta guía gira en torno a la palabra y las formas de expresión que se sustentan en ella: la oralidad, la lectura y la escritura. A través de la palabra en todas estas modalidades se crean espacios seguros y simbólicos dentro de los cuales pueden reforzarse los procesos resilientes que contribuyen a reestablecer al individuo y así al tejido social.

Oralidad

La oralidad es una manifestación básica de la comunicación y se ha convertido en una necesidad indispensable para la vida. Se ha manifestado en distintas formas que van desde los cantos de alabanzas y la poesía, hasta las leyendas que expresaban las tradiciones de la comunidad. Es de destacar que, como lo menciona doctora María Luz Rodríguez, esta expresión constituyó durante mucho tiempo uno de los principales medios de educar el individuo dentro y para su comunidad:

Surgieron refranes llenos de sabiduría, poemas breves, que provenían de la tradición oral popular. La temática de ellas abarcaba desde los consejos útiles y prácticos para la vida próspera, hasta las reflexiones acerca de la relación entre transitar por el camino de la sabiduría y obedecer a la ley de la divinidad” (Rodríguez Cosme, s. f.).

Sin duda, a través de la oralidad han trascendido los saberes, tradiciones, relatos y sentidos contenidos en esta modalidad de la palabra, pues es gracias a la transmisión de los descendientes más directos de cada familia, de boca en boca, que se llega a un ámbito intergeneracional.

La oralidad, afirma Rodríguez, encierra desde la palabra hasta los matices de las expresiones, sus relaciones con los sentimientos, acciones, costumbres de los individuos, donde no se pueden perder de vista los fenómenos de transmisión y apropiación: recepción, voz, silencio, gestos, ritmo, los cuales no han sido estudiados por muchas disciplinas.

Es así como concluye que los argumentos demuestran la relación que se establece entre la tríada transmisión-apropiación-cultura, donde el conocimiento de la oralidad se conservará, gracias a la transmisión de la memoria histórica que trasciende de una época a otra, demostrando que es dinámica, porque se mueve, transforma y enriquece a través del tiempo y logra establecer lazos comunicantes entre las personas a través del intercambio comunicativo.

CUADRO 20**Las narraciones tradicionales como refugios simbólicos**

Irene Vasco, escritora y mediadora colombiana, nos recuerda que, en algunas comunidades, por buenos y bonitos que sean, los libros no siempre son la mejor forma de comenzar una intervención. Vasco reflexiona sobre sus experiencias de lectura en zonas de violencia y describe una situación en particular, con las abuelas de familias desplazadas de zonas rurales a las zonas marginales urbanas, cuando los libros que siempre le habían funcionado resultaron de poco interés. Cuenta que dejó los libros al lado y les preguntó si conocían un villancico tradicional cuya letra no recordaba del todo. Las abuelas reconocieron el villancico y comenzaron a recordar otras canciones y después cuentos y otras narraciones tradicionales. A partir de estos “arrullos sanadores, como refugios simbólicos”, las abuelas también comenzaron a contar sus propias historias y a pesar de que no sabían leer ni escribir, Vasco les propuso hacer un libro colectivo con ella como escriba. Luego las abuelas iluminaron sus copias y los llevaron a casa a leer a sus familias. Sobre esta experiencia apunta Vasco:

Lo urgente era recuperar y mantener la identidad y el sentido de pertenencia de las mujeres con sus territorios, sus culturas y su memoria... Aprendí de esta experiencia que hay que partir de lo conocido, de la raíz profunda, de las palabras, de los conocimientos personales, para ir construyendo desde ahí. Las mujeres hicieron primero su libro para poder entender los libros de los otros (Vasco, 2015, pp. 2-7).

Lectura

Leer, dice Petit,

sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia [...] a veces para reparar algo que fue roto en la relación con otro; para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad (2015, p. 47).

La lectura, ya sea individual o colectiva, desencadena procesos estéticos y cognitivos en los lectores que tienen que ver con sus experiencias vividas, conocimientos y contextos culturales. Además del placer que puede provocar, ayuda a suscitar el diálogo y por lo tanto la interacción entre quienes leen o escuchan un texto. En los grupos de lectura es importante fomentar este diálogo, dar cabida a los comentarios y opiniones de todos. Es fundamental señalar que no se trata de crear contextos didácticos donde se busca “enseñar” o de buscar una respuesta “correcta”. Mientras el diálogo mantenga un tono de respeto, las respuestas a la lectura pueden conducir libremente en cualquier dirección, abriendo quizá caminos inesperados, pero que provocan la participación, el juego, la memoria y la expresión creativa.

Escritura

Escribir, dice Felipe Garrido,

es un medio para expresarnos y comunicarnos... para sacar a la luz nuestra vida interior: la convierte en textos; en objetos ajenos a nosotros en los que fijamos lo pensado y sentido, en los que podemos juzgar y rectificar nuestras palabras (2012, p. 169).

Desde este lugar, realizar actividades de lectura y escritura combinadas desde el proceso creativo hace posible explorar, combinar y descubrir formas para dejar registro de nuestra existencia a través de la palabra (oral y gráfica). Para ello, es crucial el diseño de talleres creativos efímeros, no secuenciales, que propicien experiencias lúdicas, que partan de las historias propuestas en libros, en imágenes, en canciones y objetos para resignificarlas en otras historias.

Para diseñar actividades, seleccionar lecturas y proponer exploraciones que nos lleven a la proyección de mundos posibles, es importante cuestionarnos en todo momento. Por ejemplo, ¿esto que estoy planeando supone un reto atractivo para mí y para los otros?, ¿estoy proponiendo referentes que invitan a realizar nuevas asociaciones?, ¿propicio procesos y experiencias significativas?, ¿doy prioridad al proceso y no al resultado?, ¿cuál es mi propuesta para salir de los lugares comunes?, ¿doy paso a la exploración de materiales diversos?, ¿qué idea de refugio literario estoy sugiriendo?

3. La literatura infantil y juvenil: refugios simbólicos en tiempos de crisis

En la sección anterior nos referimos al extenso mundo de la literatura, ya sea oral, escrita o visual y a la creación del refugio simbólico por medio de la palabra o la imagen cuando se escucha, se lee o se mira un texto. Sin embargo, en un contexto de crisis, donde no hay la oportunidad de tener tiempos extendidos para la lectura, y hay distracciones y atención limitada por parte de los afectados, es necesario buscar textos cortos y de un impacto más inmediato. Es necesario también ofrecer textos accesibles para todas las edades y niveles de alfabetización. Es por ello por lo que en este marco de acción la atención se concentra sobre todo en los libros para niños y jóvenes que tienden a ser más breves y accesibles, menos intimidantes, y muchos integran cuentos y versos tradicionales además de ilustraciones. Además, suelen ser divertidos y la mayoría de las historias invitan a escaparse hacia mundos más amables.

Por su aparente sencillez, generalmente se considera que los cuentos y la literatura infantil y juvenil (LIJ) están dirigidos a los lectores más pequeños o, incluso, a los que todavía no saben leer. Sin embargo, el lenguaje literario y

la combinación estética de las palabras y el arte visual (el caso especial de los llamados libros álbum) comunican significados a distintos niveles cognitivos y afectivos. Esto significa que los libros pueden ser disfrutados por grupos de cualquier edad, independientemente de sus competencias lectoras, aun cuando aborden temas difíciles y utilicen recursos narrativos complejos.

Por otro lado, algunos se sorprenden al ver que muchos de estos libros abordan cuestiones contemporáneas complejas: la discapacidad, el abuso, la pobreza, la falta de vivienda, la migración, la opresión política, las protestas estudiantiles y la muerte. El hecho de que se abordan dentro de las páginas de un libro y no directamente en la realidad que afecta a los escuchas o lectores permite que se abra un diálogo sobre estos temas, pero con la distancia que decida tomar ese escucha o lector. Es decir que se crea la oportunidad de reflexionar y hablar de los hechos en las historias, de lo que les sucede a los personajes y no a uno mismo. Es esta posibilidad de abordar temas tristes en un marco controlado por el escucha o lector lo que hace de la literatura un lugar ideal para comenzar a volver a encontrar y ordenar los pedazos, las ideas y los sentimientos, para el proceso de la reconstrucción interior después de una crisis o de una pérdida.

Por lo tanto, esta guía recomienda sobre todo la literatura infantil y juvenil como una herramienta idónea para la atención cultural en situaciones de crisis o emergencia.

Tradicionalmente, los libros para niños se encuentran y se leen en la familia, la escuela, la biblioteca y otras instituciones culturales, pero las condiciones globales de migración y desplazamiento exigen también su presencia y uso en espacios diferentes, a menudo transitorios. En los contextos frágiles, donde se reúnen grupos de individuos que han tenido que dejar su lugar de origen —ya sea debido a conflictos armados, desastres naturales, violencia o pobreza—, confluyen experiencias traumatizantes, pero también confluye una riqueza de lenguas, culturas y tradiciones distintas que pueden recogerse y contenerse a través de contar y leer historias. Así, la literatura infantil y juvenil se convierte en un recurso valioso para ayudar a crear un espacio en estas comunidades emergentes¹⁵ donde se propicien momentos compartidos de esparcimiento y de interacción social y cultural.

Para quienes no conocen mucho de la literatura infantil y juvenil a continuación ofrecemos unas pautas para acercarlos a este mundo. Para comenzar, es importante reconocer que esta literatura puede ser tan seria como la literatura “para adultos”.

¹⁵ Se trata de colectividades que comienzan a formarse a partir de una emergencia compleja y de las necesidades que esta plantea.

La literatura infantil y juvenil puede apoyar el desarrollo de un niño de una forma significativa, no solo como lector, sino también como ser humano porque le proporciona un espacio en el cual pensar, reflexionar y crecer en su entendimiento tanto de sí mismo como de los demás. Los mejores autores e ilustradores invitan al lector a usar su imaginación porque abren huecos a través de los cuales retan a los lectores a pensar, a ir de lo esperado a lo inesperado, de lo literal a lo metafórico. El contacto con los cuentos y los libros en la edad temprana suele ser el mejor camino para fomentar lectores de por vida.

En situaciones educativas tanto formales como no formales, la literatura infantil y juvenil contribuye al aprendizaje más allá de la lectoescritura. Lo ha venido argumentando la investigadora Teresa Colomer durante más de dos décadas: la literatura infantil y juvenil contribuye al aprendizaje literario y por lo tanto es indispensable que los que trabajan en el ámbito educativo conozcan su potencial (Colomer, 1998). Al mismo tiempo, esta experiencia lectora puede proporcionar un profundo placer.

CUADRO 21

Crear puentes con libros para niños

Desde hace décadas, varias organizaciones internacionales han reconocido el potencial de la LIJ para promover el entendimiento y la paz. En 1953 se creó en Suiza la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), con el fin de crear “puentes” entre los libros y los niños, para la reconstrucción simbólica y afectiva de los lazos internacionales después de la Segunda Guerra Mundial. IBBY tiene secciones nacionales en más de setenta países del mundo a través de las cuales se continúa el trabajo inspirado por esta idea, además de apoyar y promover los derechos del niño basados en los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño ratificados por las Naciones Unidas en 1990.

» La imagen

En esta guía utilizamos la palabra como herramienta, pero forjamos herramientas aún más poderosas al juntarla con la imagen. Desde el siglo XVII, los filósofos de la educación se percataron de que un texto acompañado por una imagen puede realzar los significados y fijarlos con más fuerza en la memoria. La imagen también puede “leerse” y por lo tanto ofrece posibilidades a quienes por alguna razón no pueden decodificar un texto. Es por ello por lo que en este documento hacemos hincapié tanto en la palabra como la imagen, desde las ilustraciones que acompañan un cuento hasta los dibujos que puede realizar un niño durante una actividad. Ambas formas de expresión pueden contribuir a los procesos narrativos y por lo mismo a la reconstrucción simbólica de la subjetividad en contextos críticos.

Desde pequeños nos rodean las imágenes y con la tecnología digital estamos cada vez más expuestos a ellas, como también a las posibilidades de crear y alterarlas. Cuando la palabra trabaja con la imagen, el efecto sobre los significados es exponencial, es decir que el sentido que se genera es más que la suma de ambas modalidades. Además, la imagen puede ser una invitación más atractiva y menos amenazante en algunos casos, sobre todo cuando hay dificultades con la lectoescritura. Por esta razón, la imagen suele encontrarse en los libros para niños pequeños, pero existe cada vez más literatura para jóvenes y para adultos que contiene o se sostiene en la imagen, por ejemplo, las novelas gráficas. Es por ello por lo que en esta guía aprovechamos el potencial de la imagen para trabajar con poblaciones de distintas edades, de distintos niveles educativos y también con distintas lenguas, apoyándonos en la imagen para impulsar el diálogo y la creación.

CUADRO 22

¿Por qué usar la literatura infantil y juvenil en situaciones complejas o adversas?

- Las historias pueden proporcionar narrativas de resistencia ante el peligro y el conflicto al hacer hincapié en las emociones positivas como la alegría y el amor.
- Proporcionan un medio para construir e interpretar el mundo, la vida cotidiana y también otras formas de imaginar el futuro.
- Crean un espacio seguro, tanto metafórico como físico, para abrir el diálogo intercultural entre grupos diversos.
- Las ilustraciones y otros tipos de imágenes invitan a mirar, escuchar o leer y atraen a distintas edades sin importar el nivel de lectoescritura o conocimiento del idioma.
- Atraen al lector hacia historias que provienen de otros lugares y otras culturas a través de las emociones y acciones de los personajes y al yuxtaponerlas con las de los lectores permiten examinar diferentes puntos de vista.
- Ayudan a predefinir formas de abordar los problemas al mostrar ejemplos de posibles soluciones en cuanto a la construcción de la amistad, las relaciones intergeneracionales, la reciprocidad y el cuidado de otros.

4. El potencial del libro álbum en la construcción de diálogos inclusivos

Dentro de la literatura infantil y juvenil recomendamos en particular los libros álbum.

El libro álbum es un objeto cultural, estético y lúdico que invita al lector a participar en un juego entre la palabra y la imagen en el cual la historia no puede construirse sin una o la otra. Este género refleja la innovación en la literatura infantil y juvenil en cuanto al uso de múltiples lenguajes o sistemas semióticos (verbal, visual, material), elementos literarios sofisticados (la ironía, la fragmentación, la parodia o la ambigüedad) y la presencia de temas complejos.

Al mismo tiempo, puede abarcar formas visuales y narrativas que surgen de tradiciones orales y artísticas.

Sus estrategias narrativas se valen de todos los aspectos que componen un libro —formato, portada, guardas, tipografía, colores—, combinados de manera que involucran los procesos cognitivos y afectivos del lector. Ofrecen significados que pueden apreciarse a distintos niveles y por diversos grupos de lectores, quienes se valen de sus experiencias y conocimientos para hacer su lectura. Además, este descubrimiento de significados invita a la lectura compartida.

El libro álbum no es un género nuevo; sin embargo, su producción y difusión se han extendido en América Latina sobre todo desde la década de los 1990 a partir de nuevas casas editoriales y colecciones, por ejemplo, la colección “A la orilla del viento”, del Fondo de Cultura Económica. El uso de símbolos visuales en los libros álbum permite que los autores e ilustradores aborden temas difíciles como la migración, la pobreza o la sexualidad e incluso “perturbadores”, como son la discriminación, la violencia o el cambio climático. Estos libros álbum reflejan el respeto del autor/ilustrador hacia su lector y se distinguen de aquellos que los infantilizan a través de historias sentimentales y moralizantes y dibujos simplistas y pueriles.

Algunos padres y maestros miran con preocupación estos libros porque piensan que las imágenes distraen a los niños de la decodificación de las palabras. Otros creen que hay que dejarlos atrás cuando los prelectores comienzan a aprender a leer. Pero muchos se han convencido de que sus estrategias narrativas y visuales pueden fomentar el placer de la lectura. También algunos se preguntan si los niños lectores son capaces de comprender los temas y recursos complejos que aparecen en los libros álbum. Los estudios de Arizpe y Styles (2004) y otros investigadores del libro álbum con niños de distintas edades y diversos libros álbum han mostrado que sí son capaces y que cuando este tipo de libros son mediados por un lector más experimentado (maestro/mediador), pueden enriquecer la educación estética y literaria independientemente del nivel de alfabetización o conocimiento de la lengua del texto.

Otros estudios han mostrado el potencial del libro álbum para fomentar el diálogo inclusivo, la lectura o simplemente crear un espacio seguro para el esparcimiento y la expresión. Cuando la educación de un niño o joven es interrumpida debido a la migración, el desplazamiento forzado o los contextos de violencia o precariedad económica, se requiere de espacios de aprendizaje que sean mediados, inclusivos y acogedores. Esto lo han mostrado los estudios y proyectos que utilizan el libro álbum con niños y jóvenes migrantes (ver Anexos 1 y 4).

Los libros álbum son especialmente adecuados para el contexto de Latinoamérica y el Caribe y sobre todo en situaciones críticas porque recogen y comparten elementos característicos de las tradiciones visuales que han sido parte de la narrativa, el arte y la cultura de esta región desde la época prehispánica, por ejemplo, los códices aztecas. Además, surgen de tradiciones artísticas que incluyen y a veces combinan arte y cultura indígena con el arte contemporáneo, así como tradiciones populares como el cómic. Existe una creciente producción de libros ilustrados publicados en lenguas indígenas (a menudo textos bilingües) basados en cuentos tradicionales indígenas y también sobre artes y cultura tradicionales, así como sobre el medio ambiente.

Es cierto que los libros álbum pueden despertar emociones fuertes —miedos y tristezas, por ejemplo— y también pueden ayudar a manejar y sobrellevar estas emociones, sobre todo cuando se comparten con padres, maestros o compañeros.

Es cierto que no siempre es fácil conseguir libros álbum y también que sus precios pueden ser inaccesibles. Sin embargo, en situaciones de emergencia pueden crearse dispensarios de libros a través de las redes de bibliotecas públicas que proporcionan a los mediadores, niños y sus familias acceso gratuito a materiales de lectura diversos y de calidad. También hay organizaciones como IBBY o de las mismas editoriales que ofrecen dispensarios en esas situaciones. Además, ¡siempre es posible crear libros si hay papel, lápiz, revistas, tijeras e imaginación!

CUADRO 23

El aporte de los libros álbum

Los libros álbum apoyan y extienden:

1. La imaginación y creatividad.
2. El juego y el humor.
3. El desarrollo socioemocional.
4. La interacción social.
5. La lectura compartida.
6. El conocimiento sobre el libro objeto.
7. La lectoescritura emergente.
8. La comprensión intercultural.
9. La apreciación de las artes visuales.
10. La creación de un espacio seguro para explorar temas complejos e incluso perturbadores.

5. El mediador de lectura: un acompañante en contextos adversos

La mediación como concepto se ha empleado en diversas disciplinas con la base del derecho y ha sido llevada a diferentes ámbitos: lo cultural (mediación cultural, mediación intercultural, animación sociocultural), lo pedagógico (mediación pedagógica, mediación psicopedagógica, mediación educativa, mediación tecnológica, mediación escolar) y lo referente a las prácticas lectoras (mediación de lectura). En cualquiera de estos casos, la mediación se basa en la confianza y la capacidad de diálogo de todas las personas involucradas en el proceso.

En lo relativo a la mediación cultural, hay dos definiciones que, aunque se perciban distintas, se complementan para construir la noción que aquí se requiere. Por un lado, algunas posturas la anteponen como herramienta al asegurar que contribuye a potenciar los recursos personales y sociales de que dispone la comunidad, para atender aquellas necesidades que puedan generar conflicto o malestar entre sus miembros, por causa de las diferencias culturales.

Por otra parte, hay posturas que la distinguen desde el ámbito de la profesión. En ese caso, la mediación cultural es

una profesión que tiene como objetivo facilitar las relaciones entre los autóctonos de una nación y los ciudadanos extranjeros que emigran a esta, con la intención de promover el conocimiento recíproco y la comprensión para favorecer una relación positiva entre sujetos de culturas diversas (Moreno, 2011, p. 22).

No obstante, ambas nociones nos permiten identificar su función integradora y vislumbrar algunos elementos centrales de la mediación cultural:

- Acciones que buscan disminuir distancias: física, cognitiva y simbólica.
- Actividad de producción de sentido en torno a experiencias compartidas por una comunidad en un espacio y tiempo definido.
- Modo particular de intervención y regulación social que constituye la base de una política de democratización cultural que se propone actuar como una pedagogía de la vida social (Rojas Ruiz, 2017, p. 61).

El mediador cultural es entonces un puente, un facilitador que pone a disposición distintas herramientas para generar la comunicación y el diálogo intercultural respetuoso y crítico de las estructuras hegemónicas y de los estereotipos que refuerzan conductas discriminatorias.

Por lo anterior, aquí entenderemos por mediación cultural el conjunto de acciones estructuradas por el mediador para acompañar procesos de inclusión que favorezcan ambientes de acogida positivos en contextos de crisis,

emergencia y movilidad humana y, con ello, establecer condiciones de igualdad y reconocimiento de uno mismo y de los otros como humanidad, dignidad y capacidad creativa.

Llevado al ámbito de los procesos lectores, entendidos estos como construcción de significado a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, se entenderá por mediación lectora el

proceso de negociación, transacción espontánea, voluntaria en la que el mediador crea las condiciones motivacionales y afectivas para que el sujeto mediado sienta el interés, la necesidad y el placer de leer, no solo textos literarios, sino todos los códigos posibles (Quizhpe, 2012).

Ser mediador de lectura es formar parte de un proceso dinámico, lo que significa no permanecer fuera, sino involucrarse en lo que se lee y se dice y cómo se lee, y cómo se dice, en las necesidades de conocimiento y las habilidades para expresar lo que se piensa para encontrar los aspectos en los que deberá servir de puente.

En este sentido, como se afirma en el programa “Salas de Lectura”, la mediación no depende de un espacio físico con características fijas, no depende de la presencia de una colección de libros predeterminada, no depende siquiera de la existencia de mesas, sillas y libreros. Por el contrario, los elementos claves sin los cuales no existe el proceso de mediación son el mediador y la selección de herramientas para realizar el intercambio.

El mediador de lectura genera condiciones de posibilidad para que las personas de su comunidad tengan acceso libre y gratuito a colecciones de libros previamente seleccionados para ellos.

El mediador de lectura que acompaña a poblaciones en contextos adversos abre paso a los espacios simbólicos de protección, resguardo y empoderamiento, a través de las palabras (orales y escritas). No habla de autores consagrados, ni de la calidad de las obras literaria, ni busca convertir sus sesiones en terapias curativas. Por el contrario, trata de proyectar remansos que llevan a pensar y visualizar sujetos que transitan, sujetos que acogen, acciones que provocan que las palabras fluyan, hospitalidad puesta en práctica, historias seleccionadas y objetos resignificados, así como la posibilidad de hacer contacto con los otros y reconocerse en humanidad.

Con sus actividades, invita a suspender los pensamientos y emociones para tomar un poco de distancia. Para descolocarlos, acomodarlos, escucharlos, darles forma, metaforizarlos y, a partir de ahí, dejar una huella de nuestra existencia en un espacio de convivencia colectiva.

En la tercera sección de esta guía volveremos a la mediación para detallar lo que implica el trabajo de un mediador en los procesos y acciones para la intervención cultural en contextos de emergencia.

Referencias bibliográficas

- ACNUR. (2017).** *Hoja de datos del ACNUR en México*. Ginebra, Suiza: ACNUR.
- ACNUR. (2018a).** ACNUR presenta nuevas directrices de protección, ante la huida de venezolanos por América Latina. Ginebra, Suiza: ACNUR. Disponible en <https://www.acnur.org/noticias/briefing/2018/3/5af2e9345/mientras-los-venezolanos-huyen-por-america-latina-acnur-emite-nueva-guia-de-proteccion.html>
- ACNUR. (2018b).** *Pilar 3: apoyo a países y comunidades de acogida*. Ginebra, Suiza: ACNUR. Disponible en <https://www.acnur.org/publications/pubmirps/5c37a6ab4/pilar-3-apoyo-a-paises-y-comunidades-de-acogida-fortalecimiento-comunitario.html>
- ACNUR. (2020).** *Pandemia de coronavirus*. Ginebra, Suiza: ACNUR. Disponible en <https://www.acnur.org/pandemia-de-coronavirus.html>
- Álvarez Ruiz, R. y Manso Rodríguez, R. (28 de febrero de 2018).** Biblioteca, resiliencia urbana y agenda ONU 2030: ideas para fomentar ciudades sostenibles e inclusivas. En *XV Congreso Internacional de Información. Info'2018*.
- Arizpe, E. (2012).** Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Caracas, Venezuela: Banco del Libro/Gretel.
- Arizpe, E. (2018).** *Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento. En Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. Ciudad de México, México: DGP, Secretaría de Cultura.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004).** *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E., Colomer, T. y Martínez-Roldán, C. M. (2014).** *Visual journeys through wordless narratives: an international inquiry with immigrant children and the arrival*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic.

- Arizpe, E., McAdam, J., Pinto, S.** Los jóvenes enfrentan la xenofobia a través de la lectura, la escritura y el arte. En Lona Olvera, I. *Layout México. Narrativas de la inconformidad*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana, en prensa.
- Aruj, Roberto S. (2008).** Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, 14(55), 95-116. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252008000100005&lng=es&tlng=es
- Bellorín, B. y Reyes, L. (2012).** Álbumes en marcha: recuento de proyectos de aula en torno a las narrativas visuales. En: T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 172-196). Barcelona, España: Banco del Libro/Gretel.
- Boal, A. (2015).** *Teatro del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: InterZona.
- Brun González, J. (2019).** Investigación y análisis. En *Manual Atalaya. Apoyo a la gestión cultural*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz. Disponible en <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/investigacion-analisis>
- Bruner, J. (1999).** *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor Dis, C. A.
- Bustamante, J. (2016).** Diversidad y migración. En Sanz, N. y Valenzuela Arce, J. M. (coords.). *Migración y Cultura*. Ciudad de México, México: Colef-UNESCO. Disponible en <https://cidur.org/wp-content/uploads/2018/06/2016-Migracion-y-cultura.pdf>
- Centro Justicia Educativa (CJE). (Julio de 2019).** Leer para abrir caminos. *Siete sugerencias para trabajar migraciones con libros álbum*. Santiago de Chile, Chile: Centro Justicia Educativa (CJE). Disponible en <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/07/practicas-n5.pdf>
- CEPAL. (2014).** *Manual para evaluación de desastres*. Santiago de Chile, Chile: ONU. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35894/1/S2013806_es.pdf

- CEPAL. (2018a).** *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile, Chile: ONU. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- CEPAL. (2018b).** *Plan de acción regional para la implementación de la nueva agenda urbana en América Latina y el Caribe, 2016-2036.* Santiago de Chile, Chile: ONU. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42144-plan-accion-regional-la-implementacion-la-nueva-agenda-urbana-america-latina>
- CEPAL. (2019).** *Nuevas tendencias de la migración en América Latina y el Caribe y urgentes problemáticas.* Disponible en <https://es.unesco.org/sites/default/files/1-1-martinez-presentacion-foro-unesco.pdf>
- Cerlalc y Secretaría de Cultura. (2018).** *La fuerza de las palabras. Protocolo para una intervención cultural en situación de emergencia.* Bogotá, D. C., Colombia: Cerlalc-UNESCO. <https://cerlalc.org/publicaciones/la-fuerza-de-las-palabras-protocolo-para-una-intervencion-cultural-en-situaciones-de-emergencia/>
- Colomer, T. (1998).** *La formación del lector literario.* Barcelona, España: Editorial Barcanova.
- Cyrulnik, B. (2001a).** *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia.* Barcelona, España: Ediciones Granica S. A.
- Cyrulnik, B. (2001b).** *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona, España: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2009).** *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida.* Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Dirección General de Publicaciones (DGP). (2018).** *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes.* Ciudad de México, México: Secretaría de Cultura. Disponible en <https://pro.librosmexico.mx/adjuntos/772595-1-28419.PDF>

- Duarte D., J. (2003).** Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 33(1), 1-18. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961/3875>
- Duncan-Andrade, J. M. R. (2009).** Note to educators: Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review*, 79(2), 181-194.
- Espinosa, M. V., Zapata, G. P. y Gandini, L. (2020).** *Movilidad en la inmovilidad: migrantes atrapados bajo la Covid-19 en América Latina*. Open Democracy, 26 de mayo. Disponible en <https://www.opendemocracy.net/es/democraciaabierta-es/movilidad-en-la-inmovilidad-migrantes-atrapados-bajo-la-covid-19-en-am%C3%A9rica-latina/>
- Falcón Vignoli, R. M. (2015).** Encontrar de nuevo la salud imaginale. *Revista Ariel* n.º 15, noviembre, 2015, 43-48.
- Fancourt, D. y Finn, S. (2019).** *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Copenhagen, Dinamarca: Organización Mundial de la Salud. Disponible en <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>
- FAO. (s. f. a).** *Emergencias complejas*. Disponible en <http://www.fao.org/emergencias/tipos-de-peligros-y-de-emergencias/emergencias-complejas/es/>
- FAO. (s. f. b).** *Tipos de peligros y de emergencias*. Disponible en <http://www.fao.org/emergencias/tipos-de-peligros-y-de-emergencias/es/>
- Fittipaldi, M. (2012).** La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Caracas, Venezuela: Banco del Libro/Gretel.
- Fittipaldi, M. (2015).** La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria. *Había una vez. Revista de Libros & Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 22, agosto 2015, 12-21. Disponible en <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-22>

- Fittipaldi, M. (2016).** Literatura, inmigración y respuestas lectoras: los aprendizajes literarios que propicia el encuentro de textos y lectores. *Barataria* n.º 17, octubre 2016, 12-17.
- Freire, P. (1993).** *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997).** *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005).** *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989).** *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fuentes, C. (1992).** *El espejo enterrado*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- García-González, M., Véliz, S. y Matus, C. (2020).** Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/335943113_Think_difference_differently_Knowingbecomingdoing_with_picturebooks
- Garrido, F. (2012).** *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Ciudad de México, México: Conaculta.
- Gil Juan, M. R. (2012).** Álbumes que versionan y acogen: nuevas oportunidades para los clásicos de siempre. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 208-212). Caracas, Venezuela: Banco del Libro/Gretel.
- González, C. (s. f.).** *Cinco aspectos clave sobre la migración de los pueblos indígenas*. Ginebra, Suiza: OIM.
- Goulart, A. y Simonis, S. (2011).** ¿La educación y el teatro se encuentran? Notas pedagógicas sobre el rol del artista en la infancia temprana. En Schneider, W. (comp.). *Teatro para los primeros años. Artes escénicas para niños del nacimiento a los tres años*. Ciudad de México, México: INBA.

- Greene, M. (2005).** *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.* Barcelona, España: Graó.
- IASC. (2020).** *Mi heroína eres tú. ¿Cómo pueden los niños luchar contra la COVID-19?* Ginebra, Suiza: IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. Disponible en <https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-05/My%20Hero%20is%20You%2C%20Storybook%20for%20Children%20on%20COVID-19%20%28Spanish%29.pdf>
- IFRC. (2020).** *¿Qué es un desastre?* International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. Disponible en <https://www.ifrc.org/es/introduccion/disaster-management/sobre-desastres/que-es-un-desastre/>
- INEE. (2004).** *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana.* París, Francia: UNESCO. Disponible en https://www.eird.org/publicaciones/INEE_MSEE_Espanol.pdf
- McAdam, J. E., Hirsu, L. y Abou Ghaida, S. (2018).** Why does that lighthouse have a speaker on it?: the potential of Arabic picture books. *English*, 4(11), 63, 9-12. Disponible en <http://eprints.gla.ac.uk/159419/1/159419.pdf>
- McGonigal, J. y Arizpe, E. (2007).** *Learning to read a new culture: how immigrant and asylum seeking children experience Scottish identity through classroom books.* Edimburgo, Reino Unido: Gobierno escocés. Disponible en <https://www.nls.uk/scotgov/2007/0053801.pdf>
- Moreno, J. (2011).** La mediación en el ámbito de la inmigración y convivencia intercultural. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (1 Ext), 114. Disponible en <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/363>
- MSF. (2017).** *Forzados a huir del triángulo norte de Centroamérica: una crisis humanitaria olvidada.* Ciudad de México, México: Médicos Sin Fronteras. Disponible en https://www.msf.mx/sites/mexico/files/attachments/msf_forzados-a-huir-del-triangulo-norte-de-centroamerica_0.pdf
- Munita, F. y Manresa, M. (2012).** La mediación en la discusión literaria. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Caracas, Venezuela: Banco del Libro/Gretel.

- Nogueras, M. (19 de mayo de 2020).** *La infancia es la gran ausente de la agenda política del confinamiento*. Madrid, España: El salto diario. Disponible en <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/marta-martinez-infancia-gran-ausente-agenda-politica-confinamiento>
- OIM. (2012).** *Gestión Fronteriza Integral en la Subregión Andina. Módulo II: Movilidad humana*. Módulo de capacitación para una gestión fronteriza integral que garantice los derechos humanos de las personas en movilidad y combata la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes. Disponible en <https://peru.iom.int/sites/g/files/tmzbd1951/files/Documentos/Modulo2.pdf>
- Olivé, L. (2006).** *Interculturalismo y justicia social*. Ciudad de México, México: UNAM. Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.
- OMS. (11 de mayo de 2009).** *Evaluación de la gravedad de una pandemia de gripe*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- OMS. (24 de febrero de 2010).** *¿Qué es una pandemia?* Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- ONU. (2005).** *Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015. Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres*. Ginebra, Suiza: UNDRR. Disponible en <https://bit.ly/Rqnqys>
- ONU. (2009).** *Observación General 21*. Ginebra, Suiza: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Diponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2012/8793.pdf>
- ONU. (2013).** *Observación general n.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Ginebra, Suiza: Comité de los Derechos del Niño Disponible en <https://www.refworld.org/es/docid/51ef9bf14.html>
- ONU. (2015).** *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. Ginebra, Suiza: UNISDR. Disponible en https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf

- OPS. (2006).** *Protección de la salud mental en situaciones de epidemias*. Washington, DC, EUA: Unidad de Salud Mental, Abuso de Sustancias y Rehabilitación (THS/MH). Disponible en <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/pandemia%20de%20influenza%20y%20salud%20mental%20esp.pdf>
- Panikkar, R. (1995).** Filosofía y cultura: una relación problemática. Ponencia inaugural. *1.º Congreso Internacional sobre Educación Intercultural*. UNAM.
- Pescetti, L. (2018).** *Una que nos sepamos todos. Taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Petit, M. (2008).** *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Ciudad de México, México: Océano Travesía.
- Petit, M. (2015).** *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Phipps, A. (2017).** *Research for CULT Committee – Why cultural work with refugees*. Bruselas, Bélgica: European Parliament. Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Disponible en [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/602004/IPOL_IDA\(2017\)602004_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/602004/IPOL_IDA(2017)602004_EN.pdf)
- Quizhpe, A. (2012).** *Estrategias básicas de mediación lectora*. Loja, Ecuador: Diario Centinela.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Disponible en <https://dle.rae.es>
- REDODEM. (2015).** *Migración en tránsito por México: rostros de una crisis humanitaria internacional*. Ciudad de México, México: Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes. Disponible en <http://redodem.org/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Redodem-2015.pdf>
- Rincón, A. (2012).** De la imagen a la palabra. Conversaciones literarias en el aula de acogida. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 197-205). Caracas, Venezuela: Banco del Libro/Gretel.

Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. Ciudad de México, México: Conaculta.

Rodríguez Cosme, M. L. (s. f.). *Fundamentos teóricos acerca de la oralidad. Un acercamiento necesario*. UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/Fundamentos_teoricos_acerca_de_la_oralidad_02.pdf

Rojas Ruiz, S. (2017). La mediación de lectura: algunas consideraciones teóricas. En Ramírez Leyva, E. M. (coord.). *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología*. Ciudad de México, México: UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Disponible en http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L144/2/formacion_de_lectores_bibliotecologia_s.pdf

Rundell, K. (ed.). (2020). *The Book of Hopes: Words and Pictures to Comfort, Inspire and Entertain Children in Lockdown*. Londres, Reino Unido: National Literacy Trust. Disponible en <https://literacytrust.org.uk/family-zone/9-12/book-hopes/>

Sanz, N. y Valenzuela Arce, J. M. (coords.). (2016). *Migración y Cultura*. Ciudad de México, México: Colef-UNESCO. Disponible en <https://cidur.org/wp-content/uploads/2018/06/2016-Migracion-y-cultura.pdf>

Szente, J. (2018). *Assisting Young Children Caught in Disasters. Multidisciplinary Perspectives and Interventions*. Orlando, EUA: Springer.

Trujillo García, S. (2011). Resiliencia: ¿Proceso o capacidad? Una lectura crítica del concepto de resiliencia en 14 universidades colombianas. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 4(1), 13-22. Disponible en <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/206>

UNESCO. (1999). *Informe Mundial Sobre La Cultura. Cultura. Creatividad y Mercados*. Madrid, España: UNESCO/Acento.

UNESCO. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Guía*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

- UNESCO. (2017).** *Cultura: futuro urbano; informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible. Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible*. París, Francia: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248920>
- UNESCO. (2018a).** *Derechos culturales y derechos humanos*. Ciudad de México, México: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366656>
- UNESCO. (2018b).** *La cultura para la Agenda 2030*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2018c).** *Crisis Preparedness and Response*. París, Francia: UNESCO. Disponible en <https://en.unesco.org/themes/crisis-preparedness-and-response>
- UNESCO. (2019).** *Estrategia Regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe 2019-2021*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369089>
- UNESCO. (2019a).** *Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros*. París, Francia: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/migration_displacement_education_building_bridges_not_w/
- Unicef. (2018).** *Desarraigados en Centroamérica y México. Los niños migrantes y refugiados se enfrentan a un círculo vicioso de adversidad y peligro*. Ciudad de Panamá, Panamá: Unicef. Disponible en <https://www.unicef.org/lac/informes/desarraigados-en-centroam%C3%A9rica-y-m%C3%A9xico>
- USDAC. (2018).** *Art Became the Oxygen: A Guide to Artistic Response*. New York, EUA: U.S. Department of Arts and Culture. Disponible en <https://usdac.us/artisticresponse>
- Vasco, I. (2015).** Literatura infantil y mediación en espacios hostiles. *Barataria*, 16, 2-7.
- Walsh, C. (2009).** Critical Interculturality and Decolonial Pedagogy: In-Surgir, Re-Existing and Re-Living. En. Candau, V. M. (ed.). *Intercultural Education in Latin America: Between Conceptions, Tensions and Proposals* (pp. 12-43). Río de Janeiro, Brasil: 7 Letras.

White, M. (2015). *Práctica narrativa. La conversación continua*. Santiago de Chile, Chile: PRANAS Chile Ediciones.

White, M. (2016). *Mapas de la práctica narrativa*. Santiago de Chile, Chile: PRANAS Chile Ediciones.

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona, España: Paidós.

Bibliografía consultada

Bloch, E. (1986). *The Principle of Hope (3 vols)*. Traducido por Plaice, N., Plaice, S. y Knight, P. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.

Crawforth, P. A. y Killingsworth Roberts, S. (2018). Literature as Support: Using Picturebooks to Assist Young Children in Coping with Natural Disasters and Human Crises. En Szente, J. (ed.). (2018). *Assisting young children caught in disasters: Multidisciplinary perspectives and interventions* (pp. 171-180). Heidelberg, Alemania: Springer International Publishing.

Freire, P. (1975). *La acción cultural para la libertad y otros escritos*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.

Halfon, D. G., Petit, M. y Arizpe, E. (2018). De la promoción de la lectura al arte de la hospitalidad. *Jeunesse: young people, texts, cultures*, 10(1), 134-150. DOI:10.1353/jeu.2018.0006.

Hollindale, P. (2011). *The Hidden Teacher. Ideology and children's reading*. Stroud, Reino Unido: Thimble Press.

IFLA. (2020). *Newsletter April 2020: Children's libraries during Corona Pandemic*. Edimburgo, Reino Unido: IFLA. Disponible en <https://www.ifla.org/node/93044>

Mata, E. y Zárate, M. (2012). La creatividad como sentido de vida. En Alas y Raíces. *El arte de divertirnos*, México: Conaculta.

- Petit, M. (1999).** *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001).** *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2005).** *Leer & liar. Lectura y familia*. Ciudad de México, México: Conaculta.
- Souto-Manning, M. (2010).** *Freire, Teaching, and Learning: Culture circles across contexts*. New York, EUA: Peter Lang.
- Tamayo Vásquez, L. (2019).** Identidad cultural en los migrantes. *Trabajo Social UNAM*, 19, septiembre-diciembre 2008, 183-194. Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/20192/19183>
- UNDRR. (2007).** *Disaster Risk Reduction. Global Review 2007*. Ginebra, Suiza: United Nations Office for Disaster Risk Reduction.
- UNESCO. (2019).** *Education as healing: Addressing the trauma of displacement through social and emotional learning. Policy Paper 38*. París, Francia: UNESCO. Global Education Monitoring Report. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367812>
- UNESCO. (2020).** *World Book and Copyright Day*. París, Francia: UNESCO. Disponible en <https://en.unesco.org/commemorations/worldbookday>
- Williams, R. (1989).** *Resources of hope. Culture, Democracy, Socialism*. Londres, Reino Unido: Verso.
- Yerko Castro, N. (coord.). (2012).** *La migración y sus efectos en la cultura*. Ciudad de México, México: Conaculta.

Páginas web consultadas

<p>Acciones Culturales contra las Exclusiones y Segregaciones</p>	<p>A.C.C.E.S. (s. f.). <i>Acciones Culturales contra las Exclusiones y Segregaciones</i>. París, Francia: A.C.C.E.S. Disponible en https://www.acces-lirabebe.fr</p>
<p>Akili Trust</p>	<p>Akili Trust. (s. f.). <i>Supporting community libraries in Kenya</i>. Londres, Reino Unido: Akili Trust. Disponible en https://www.akilitrust.org/</p>
<p>Amnistía internacional UK</p>	<p>Amnesty International UK. (septiembre 8 de 2020). <i>Classroom to community</i>. Londres, Reino Unido: Amnesty International UK. Disponible en https://www.amnesty.org.uk/blogs/classroom-community</p>
<p>Apoyo a la lectura en casa</p>	<p>Research Rich Pedagogies (2020). <i>Supporting Reading at Home</i>. Milton Keynes, Reino Unido: The Open University.</p>
<p>Biblioteca de Dinamarca</p>	<p>eReolen Go. (s. f.). eReolen Go. Disponible en https://ereolengo.dk</p>
<p>Biblioteca de Noruega</p>	<p>Nordland Fylkesbibliotek. (s. f.). <i>Karanteket. Digitale Bibliotektilbud. (Cuarentena. Ofertas de la biblioteca digital)</i>. Nordland, Noruega: Disponible en https://karanteket.no</p>
<p>Biblioteca de Singapur</p>	<p>Public Libraries Singapore. (s. f.). <i>Public Libraries Singapore</i>. República de Singapur. Disponible en https://www.facebook.com/publiclibrarysg/photos/a.397130604019365/1068699816862437/?ty</p>

<p>Biblioteca Digital Colombia Aprende</p>	<p>Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). <i>Biblioteca Digital Colombia Aprende</i>. Bogotá, D. C., Colombia: Mineducación. Disponible en https://bibliotecadigital.colombiaaprende.edu.co</p>
<p>Biblioteca Infantil Universitaria de Querétaro</p>	<p>BLUAQ. (s. f.). <i>Biblioteca Infantil Universitaria Querétaro</i>. Querétaro, México: BLUAQ. Disponible en https://www.facebook.com/Biblioteca-Infantil-Universitaria-Quer%C3%A9taro-119097471512675</p>
<p>Biblioteca Pública Digital de la Biblioteca Nacional de Perú</p>	<p>Biblioteca Nacional del Perú. (s. f.). <i>Biblioteca Pública Digital</i>. Lima, Perú: Biblioteca Nacional del Perú. Disponible en http://bibliotecadigital.bnp.gob.pe/inicio/</p>
<p>Biblioteca Pública Digital y Biblioteca Escolar Digital de Chile</p>	<p>Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (s. f.). <i>BP digital</i>. Santiago de Chile, Chile: BP digital. Disponible en https://www.bpdigital.cl</p> <p>Ministerio de Educación. (s. f.). <i>Biblioteca Digital Escolar</i>. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en https://bdescolar.mineduc.cl</p>
<p>Bibliotecas comunitarias Riecken y Beyond Access</p>	<p>Fundación Riecken. (s. f.). <i>Bibliotecas comunitarias Riecken</i>. Princeton, NJ, EUA: Fundación Riecken. Disponible en https://esp.riecken.org/</p> <p>Beyond Access. (s. f.). <i>IREX's Beyond Access Project</i>. Disponible en https://www.irex.org/project/beyond-access</p> <p>IREX. (s. f.). <i>IREX: A global development & education organization</i>. Washington, DC, EUA: IREX. Disponible en https://www.irex.org/</p>

<p>Bibliotecas sin fronteras</p>	<p>Bibliothèques Sans Frontières. (s. f). <i>Bibliothèques Sans Frontières</i>. Montreuil, Francia: Bibliothèques Sans Frontières. Disponible en https://www.bibliosansfrontieres.org/</p>
<p>Cambiar la historia</p>	<p>University of Leeds. (s. f). <i>Welcome to Changing the Story</i>. Leeds, Reino Unido: University of Leeds. Disponible en https://changingthestory.leeds.ac.uk/</p>
<p>Centro de Justicia Educativa</p>	<p>Centro Justicia Educativa (CJE). (s. f). <i>Inclusión biosociocultural</i>. Santiago, Chile: Centro Justicia Educativa (CJE). Disponible en http://centrojusticiaeducacional.cl/lineinvest/bio-descripcion/</p>
<p>Compañía Kiribil</p>	<p>Kiribil Konpainia. (s. f). <i>Kiribil Konpainia</i>. Saint-Pée-sur-Nivelle, Francia. Disponible en https://kiribilkonpainia.wordpress.com/a-propos/</p>
<p>Contigo en la distancia. Cultura desde casa</p>	<p>Gobierno de México. (s. f). <i>Contigo en la distancia. Cultura desde casa</i>. Ciudad de México, México: Gobierno de México. Disponible en https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/</p>
<p>Crear Siria</p>	<p>British Council. (s. f). <i>Create Syria</i>. Damasco, Siria. Disponible en https://syria.britishcouncil.org/en/programmes/arts/create-syria</p>
<p>Cuentos del viento</p>	<p>UNESCO-Cerlalc. (24 de junio de 2020). Participa con tu familia en el concurso "Los Cuentos del Viento". Santiago de Chile, Chile: UNESCO. Disponible en https://es.unesco.org/news/cuentos-del-viento</p>

<p>Dinamarca</p>	<p>Aalborg Bibliotekerne. (s. f.). <i>Alle læser! (¡Todo el mundo lee!)</i>. Aalborg, Dinamarca: Bibliotecas de Aalborg y Administración Escolar. Disponible en https://www.allelæser.dk</p>
<p>Dinamarca páginas no comerciales para niños y sitios para escribir historias propias</p>	<p>Det Danske Filminstitut. (s. f.). <i>Filmstriben. Ofertas de películas de la biblioteca</i>. Ballerup, Dinamarca: Det Danske Filminstitut. Disponible en https://fjernleje.filmstriben.dk</p> <p>Word Quake. (s. f.). <i>Ordskalv Lockdown</i>. Copenhague, Dinamarca: Word Quake.</p>
<p>Grupo de tecnología y cambio social (Tascha)</p>	<p>TASCHA. (s. f.). <i>Technology & Social Change Group (TASCHA)</i>. Seattle, WA, EUA: University of Washington. Disponible en https://tascha.uw.edu/</p> <p>TASCHA. (abril 9 de 2019). <i>Reflections on Libraries as Vital Community Resources</i>. Seattle, WA, EUA: University of Washington. Disponible en https://tascha.uw.edu/2019/04/reflections-on-libraries-as-vital-community-resources/</p>
<p>Grupo Gretel</p>	<p>Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona (Gretel). (s. f.). <i>Projectos de investigación</i>. Barcelona, España: Universitat Autònoma Barcelona. Disponible en https://gretel.cat/?lang=es</p>

<p>IBBY Chile</p>	<p>Sección chilena de la Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil. (s. f.). <i>Lecturas: un espacio para compartir</i>. Santiago de Chile, Chile: IBBY Chile. Disponible en http://www.ibbychile.cl/2019/11/14/lecturas-un-espacio-para-compartir/</p>
<p>IBBY Internacional</p>	<p>International Board On Books For Young People (IBBY). (s. f.). <i>International Board On Books For Young People (IBBY)</i>. Basilea, Suiza: IBBY. Disponible en https://www.ibby.org/</p>
<p>IBBY México</p>	<p>IBBY México. (s. f.). <i>IBBY México</i>. Ciudad de México, México: IBBY México. Disponible en https://www.ibbymexico.org.mx/</p>
<p>La investigación multilingüe en las fronteras</p>	<p>Arts and Humanities Research Council (AHRC). (s. f.). <i>Researching Multilingually at the Borders of Language, the Body, Law and the State</i>. Disponible en http://researching-multilingually-at-borders.com/</p> <p>University of Glasgow. (s. f.). <i>UNESCO Chair Refugee Integration through Languages and the Arts (RILA)</i>. Glasgow, Reino Unido: University of Glasgow. Disponible en https://www.gla.ac.uk/research/az/unesco/</p>
<p>Leer el mundo</p>	<p>IPA. (2020). <i>Read The World</i>. Ginebra, Suiza: IPA. Disponible en https://www.internationalpublishers.org/covid-reaction/168-covid-19/965-ipa-who-unicef-launch-read-the-world</p>
<p>Marie Ange Bordas</p>	<p>Tecendo Saberes. (s. f.). <i>Tecendo Saberes</i>. Disponible en www.tecendosaberes.com</p>

New York City School Libraries	New York City School Library System. (s. f.). <i>FREE eBooks about Coronavirus / COVID-19</i> . New York, EUA: New York City School Library System. Disponible en https://nycdoe.libguides.com/COVID-19ebooks/free
Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	ONU. (1976). <i>Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales</i> . Ginebra, Suiza: Oficina del Alto Comisionado. Disponible en https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	ONU. (16 de diciembre de 1966). <i>Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos</i> . Disponible en https://bit.ly/2NdQGFm
Proyecto de ayuda a niños afectados por el terremoto en la costa ecuatoriana	Asociación Ecuatoriana del Libro Infantil y Juvenil. (s. f.). <i>Girándula Ibby Ecuador</i> . Quito, Ecuador: Girándula. Disponible en https://www.facebook.com/girandula.ibbyecuador
Red de Bibliotecas Públicas de Portugal	RNBP. (s. f.). <i>Rede Nacional de Bibliotecas Públicas</i> . Lisboa, Portugal: RNBP. Disponible en https://www.facebook.com/RedeNacionalBibliotecasPublicas
Red Internacional de Investigación Literatura Infantil en Contextos Críticos de Desplazamiento	Children's Literature Spaces. (s. f.). <i>Children's Literature in Critical Contexts of Displacement</i> . Disponible en https://childslitspaces.com/
Refugiados anfitriones	RefugeeHosts. (s. f.). <i>Refugee hosts. Local community experiences of displacement from Syria: views from Lebanon, Jordan and Turkey</i> . Disponible en https://refugeehosts.org/

<p>Singapur</p>	<p>National Library Singapore. (s. f.). <i>About Us (Sobre nosotros)</i>. República de Singapur: National Library Board Singapore. Disponible en https://sure.nlb.gov.sg/about-us/sure-campaign</p>
<p>Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas de Costa Rica</p>	<p>Sinabi. (s. f.). <i>Sistema Nacional de Bibliotecas de Costa Rica</i>. San José, Costa Rica: Sinabi. Disponible en https://www.facebook.com/sinabi.mcj.cr</p>
<p>Situación en Venezuela</p>	<p>ACNUR. (s. f.). <i>Situación en Venezuela</i>. Ginebra, Suiza: ACNUR. Disponible en https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html</p>
<p>Tailandia “Bookworm”</p>	<p>Bookworm Foundation. (s. f.). <i>Bookworm Foundation. Spreading the Joy of Reading</i>. Chiang Mai, Tailandia: Bookworm Foundation. Disponible en http://www.alwaysreadingcaravan.org/php/index.php</p>
<p>Transformaciones lectoras</p>	<p>Arizpe, E. y Guerrero, L. (17 de septiembre de 2014). <i>Transformaciones Lectoras. Actos de lectura y Literatura Infantil y Juvenil</i>. Ciudad de México, México: Transformaciones Lectoras. Disponible en http://transformacioneslectoras.blogspot.com/2014/09/bienvenida_17.html</p>

Vitamina Sé	Gobierno de México. (s. f.). <i>Vitamina Sé</i> . Ciudad de México, México: Programa Nacional Alas y Raíces. Disponible en https://www.alasyraices.gob.mx/vitaminase.html
Zimbabwe, Chipawo	Chipawo Zimbabwe. (s. f.). <i>Chipawo. Arts Education for Development & Employment</i> . Harare, Zimbabwe: Chipawo. Disponible en http://www.chipawo.org/ Chipawo Zimbabwe. (s. f.). <i>Chipawo Trust Zimbabwe. Harare, Zimbabwe</i> : Chipawo. Disponible en https://www.youtube.com/channel/UC77oRjJNM-Qn3FHoGQ9yPFQ?app=desktop



Anexos

Anexo 1. La investigación que sustenta y valida la atención y las iniciativas culturales en contextos adversos

En esta sección referimos al lector a varios proyectos de investigación que nos ayudan a dar validez a las intervenciones culturales. Son investigaciones que parten de los estudios sobre la cultura, la educación y la migración y buscan comprender a fondo distintos contextos de crisis o “poscrisis” para ofrecer, a través de la cultura y las artes, intervenciones que, si bien no solucionan las situaciones, sí ayudan a enfrentarlas. Las investigaciones tienden a llevarse a cabo en contextos concretos, transformándose en la práctica, por lo cual no es posible deslindar la investigación del proyecto práctico. Dice Brun González que “cada proyecto cultural debe ser un proyecto de investigación en sí mismo” (2019, p. 2) y podemos decir lo mismo a la inversa: cada proyecto de investigación es también un proyecto, una intervención cultural. Además, cada investigación debe ser un proyecto cultural que involucre a los participantes (Phipps, 2017) para que no sea una imposición y se atienda realmente a sus necesidades y preocupaciones.

La investigación que involucra la cultura y las artes en situaciones y contextos precarios o críticos se lleva a cabo en espacios diversos, desde bibliotecas hasta hospitales. Existen investigaciones enfocadas en distintos países y regiones del mundo; sin embargo, en el fondo las necesidades y los deseos de quienes se encuentran afectados son muy similares, como también los apoyos y las oportunidades que ofrecen las culturas en las que se insertan para la resistencia, los procesos resilientes, el diálogo intercultural y las comunidades de aprendizaje para imaginar otras alternativas y un mejor futuro.

Ofrecemos un resumen de los grandes proyectos como también de estudios más modestos, pero confiamos en que podemos aprender más sobre ellos. Se incluyen como referentes ejemplares del tema general de la intervención cultural. Aun cuando los objetivos y los métodos son distintos, validan el trabajo del mediador y podemos aprender de ellos.

Es importante también aprender de los países o regiones que pueden considerarse en “poscrisis”. Aunque las violencias del pasado han disminuido o incluso desaparecido, estos lugares fueron marcados por eventos traumáticos y el impacto de esas violencias suele continuar de distintas formas más sutiles. Además, en muchos de ellos, los niños y los jóvenes tienden a ser la mayoría de la población y es fundamental trabajar con ellos para asegurar que tengan un futuro. Las investigaciones estudian los procesos de recuperación en regiones donde comienzan a vislumbrarse oportunidades después de conflictos armados o desastres de otro tipo. En muchas regiones la paz continúa siendo precaria, por lo cual la investigación y proyectos que buscan apoyar estos procesos son fundamentales para que la transformación sea más profunda y sobre todo duradera.

En general, los proyectos de investigación sobre la movilidad humana se enfocan en distintos contextos críticos y buscan soluciones ya sea en 1) los países de origen para reforzar las capacidades que existen en estos lugares en la población civil y así evitar la situación de partida; 2) los albergues o campamentos de refugiados o; 3) en las comunidades donde se han establecido (o intentan establecerse) poblaciones de refugiados.

Nota: la información sobre cada grupo o proyecto fue recopilada directamente de sus páginas y de sus publicaciones.

» **Grupo de tecnología y cambio social (Tascha), de la Universidad de Washington**

Tascha es un centro de investigación aplicada que se dedica a estudiar la relación entre información, tecnología y personas para lograr un cambio social positivo al abordar problemas sociales y técnicos y construir sociedades más inclusivas y equitativas. Su objetivo es promover el conocimiento y crear recursos públicos, por lo cual trabajan en conjunto con organizaciones para crear programas de investigación. Sobre todo, consideran el papel de las tecnologías digitales y crean vínculos entre los que diseñan sistemas de información y los usuarios de la misma, incluida una red extendida de socios de investigación en más de cincuenta países.

Una de sus líneas de investigación son las bibliotecas públicas en lugares donde se encuentran barreras económicas y políticas. Consideran que las bibliotecas públicas forman “una base fundamental de la infraestructura social del mundo: espacios y servicios que dan la bienvenida a todos los miembros de la sociedad, fomentan la exploración y el crecimiento personal y elevan las comunidades”. Las investigaciones buscan fortalecer la función y posición de las bibliotecas a través de las tecnologías digitales y la innovación en sus espacios. También buscan explorar cómo las bibliotecas pueden apoyar “el cultivo, la producción y el mantenimiento del conocimiento local”.

Señalan la importancia de las bibliotecas y entre las observaciones que más interesan para la intervención cultural en contextos de crisis, podemos resaltar la observación de que, en muchos lugares, las bibliotecas tienen la capacidad de reaccionar rápidamente y ayudar a mitigar los problemas sociales, por ejemplo, a través de servicios, programas y colecciones.

Al ser un lugar abierto para todos, con programas y artefactos que atraen a diversos grupos de usuarios, de todas edades, son espacios que pueden utilizarse en estas condiciones.

Además, el bibliotecario conoce a la comunidad y por lo tanto puede diseñar programas y experiencias de aprendizaje que pueden ayudar en estas situaciones¹⁶.

» **Proyectos de investigación en el Reino Unido sobre lenguaje, narrativa y creatividad**

En el Reino Unido, el gobierno, las universidades y otras instituciones han apoyado a los investigadores en estas áreas desde el comienzo de lo que se ha llamado la “crisis de refugiados” y las que se mencionan aquí son las más reconocidas en cuanto al trabajo que realizan. Normalmente se llevan a cabo en colaboración tanto entre universidades europeas como entre universidades u organizaciones en los países donde se encuentra la situación crítica. Cabe notar que estos proyectos consideran también marcos más amplios en los cuales se inserta la cultura, por ejemplo, procesos económicos, sociales y políticos, pero, a fin de cuentas, la meta, a través de las artes y la cultura, es reducir las desigualdades a niveles locales, regionales y globales que son el punto de partida para los conflictos en primer lugar.

» **Las fronteras: lenguaje y traducción, arte y cultura**

Los proyectos “Researching Multilingually at Borders” (La investigación multilingüe en las fronteras) y “Creative Arts and Translating Cultures” (Las artes creativas y la traducción de culturas) se centraron en la relación entre lenguaje y la cultura. Se buscó resaltar las múltiples lenguas y los usos del lenguaje en las fronteras de distintas partes del mundo e incluyó estudios sobre la interpretación, la enseñanza del lenguaje y la comunicación intercultural. También se investigaron en las fronteras de distintas disciplinas como el derecho y los estudios de género y la relación de estas disciplinas con la cultura. Se investigó en contextos marcados por trauma para aprender de los procesos de recuperación.

El equipo, liderado por la profesora Alison Phipps, involucró a investigadores y artistas de Uganda, Ghana, la Franja de Gaza, Bulgaria, Rumania, Estados Unidos (zona de frontera de Arizona), Países Bajos, Bélgica, Australia y Nueva Zelanda, trabajando en quince idiomas diferentes.

¹⁶ Para mayor información, ver Grupo de tecnología y cambio social (Tascha) en Páginas web consultadas.

Uno de los sitios de investigación fue Ghana, un país en postconflicto para aprender sobre la recuperación de traumas históricos como la esclavitud. A través de las tradiciones como el teatro, la poesía y la danza, se buscó recuperar tradiciones culturales en lenguas originarias y trabajar con jóvenes, algunos en condición de desplazados, para comprender procesos de interpretación y representación.

Los proyectos forman parte del trabajo de la Cátedra UNESCO en la Universidad de Glasgow RILA (Integración de refugiados a través del lenguaje y las artes)¹⁷.

» **Cambiar las visiones y las historias**

El proyecto “Changing The Story” (Cambiar la historia) apoya la construcción de sociedades civiles inclusivas para y con jóvenes que viven en lugares de posconflicto. Es una colaboración entre universidades, ONG, artistas y comunidades. El proyecto se centra en la participación para el desarrollo y se asegura que los jóvenes están en el centro, creando sus propias rutas y tomando el control de sus vidas.

Como ejemplo, uno de los subproyectos de esta investigación, “Relatos del futuro: sentidos, creatividad y las artes de la supervivencia en Colombia”, es una iniciativa colaborativa, experimental e itinerante que se sostiene en una visión de paz y que para hacerla realidad busca crear grupos creativos entre los jóvenes en Colombia que viven en zonas de paz precaria, es decir, contextos donde las tensiones y fracturas no se han resuelto del todo a pesar del proceso de paz. El proyecto trata de impulsar formas creativas de narrar el futuro, de imaginar una nueva forma de sociedad, a través de distintos lenguajes, ya sean corporales, sonoros, visuales o textuales. Busca relacionar el imaginario con la cultura y las experiencias vividas para eliminar las barreras hacia la transformación hacia futuros alternativos¹⁸.

» **Hospitalidad entre refugiados**

“Refugee Hosts” (Refugiados anfitriones) es otro proyecto que busca estudiar los retos y las oportunidades que surgen de las respuestas locales al desplazamiento, tanto para los refugiados como para las comunidades que los acogen. Se desarrolla en el Medio Oriente, en Líbano, Jordania y Turquía, con un enfoque particular en los refugiados provenientes de Siria. Se conoce poco sobre estos contextos y la intención es investigar la hospitalidad entre refugiados. Entre otras actividades, el proyecto cuenta con un escritor y se llevan a cabo talleres de escritura creativa y de traducción en los campamentos de refugiados y otros lugares. Entre otras manifestaciones creativas se utiliza la poesía, la fotografía y los paisajes sonoros¹⁹.

¹⁷ Más información en La investigación multilingüe en las fronteras en Páginas web consultadas.

¹⁸ Ver Cambiar la historia en Páginas web consultadas.

¹⁹ Ver Refugiados anfitriones en Páginas web consultadas.

» Investigación Grupo Gretel

Gretel es un grupo de investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona. Entre 2008 y 2011, la investigadora principal, Teresa Colomer Martínez, junto con el equipo Gretel llevaron a cabo una serie de estudios bajo el proyecto “La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes”, con el objetivo de “explorar las ventajas del uso de la literatura infantil en los programas de acogida de los niños y jóvenes inmigrantes en la escuela”. Las conclusiones de la investigación se aplican sobre todo al contexto escolar, pero tienen relevancia también para los espacios informales.

La investigación se situó en el marco de las aplicaciones de la literatura en contextos plurilingües, respondiendo a la intensidad de los procesos migratorios que llevan a miles de niños a escolarizarse en nuevos contextos socioculturales de los que a menudo desconocen incluso la lengua. Se trata de explorar la idoneidad de la literatura y la lectura literaria para el aprendizaje lingüístico y para la comprensión cultural del mundo propio y de las perspectivas ajenas, elementos necesarios en el camino de conjugación de las identidades culturales de cada individuo y de la educación para la convivencia y cohesión social. Además, el proyecto incorporó la investigación sobre la interpretación del lector en la oralidad, la lectura visual y el trabajo cooperativo, recursos altamente adecuados para el proceso de integración de los alumnos inmigrantes porque crea un contexto con sentido propio que contribuye a su motivación expresiva.

Se desarrolló también una investigación en las aulas a partir de diferentes actividades de interpretación de álbumes, con tareas específicas sobre publicaciones que aportan conocimiento sobre el uso de los libros álbum para los objetivos señalados. El proyecto investigó la respuesta de los niños en situaciones de debate e interpretación de álbumes y el papel del mediador en esta actividad.

La investigación, con más de cien niños, llegados de veinte países distintos y situados en todas las etapas educativas, mostró el potencial de la literatura como instrumento de acogida escolar y de reconstrucción de la identidad cultural de los recién llegados y avanzó la propuesta de actividades didácticas sobre literatura en las aulas durante el proceso de acogida. Sobre todo, se resaltó la importancia de “una construcción intencionada de un espacio en el que se hable de libros, así como por una disposición de acogida y de escucha además de la importancia de la dimensión afectiva en el desarrollo de una comunidad de lectores” (Munita y Manresa 2012, p. 141).

Además, se realizó un panorama de la producción editorial de libros infantiles que tratan la temática de la migración y otros libros infantiles y juveniles susceptibles de ser utilizados en el proceso de acogida en las aulas, desde los libros de conocimientos sobre otras culturas, a colecciones con texto en más de una lengua. Se proporcionó un modelo flexible sobre cómo seleccionar las lecturas adecuadas para determinados contextos escolares.

Se comprobó que el libro álbum puede ser “una amigable invitación a expresarse y a pensar reflexivamente no solo en lo que dicen sino en cómo construyen sentido” (Bellorín y Reyes 2012, p. 193). Además, “ofrecen la posibilidad de abordar temas complejos a pesar de un dominio (o interés) limitado de la lengua o la lectoescritura, proporcionan un motivo para hablar y compartir, ayudan a integrar una comunidad de lectores en un espacio de acogida” (Rincón, 2012, p. 203).

Los resultados de este estudio son útiles para mejorar las formas de acogida y educación lingüística, así como para su aplicación en la formación inicial y permanente del profesorado, ya que los docentes deben ejercer una compleja labor educativa en nuevas aulas multiculturales y multilingües. Resaltamos tres de las recomendaciones en cuanto al trabajo del mediador más relevantes para esta guía de acción y que se han venido recalando a lo largo de esta:

- Reconocer la identidad del otro mediante la utilización en la práctica educativa de sus conocimientos, creencias, ideas, habilidades, valores y actitudes lingüísticas y culturales (Arizpe, 2012, p. 65).
- Conocer aquello que los lectores comprenden y elaboran a partir de la lectura de ficciones literarias (para) ayudarlos en una mejor interpretación del texto, del mundo y de sí mismos (Fittipaldi, 2012, p. 84).
- Utilizar los clásicos populares y las versiones actualizadas que ofrecen algunos álbumes ilustrados permite dar significado a conflictos de vida como los de pertenencia e identidad que tienen los alumnos recién llegados... (Gil Juan, 2012, p. 211).

Una parte de la investigación se situó dentro de un proyecto internacional, *Visual journeys through wordless narratives: an international inquiry with immigrant children and the arrival* (Arizpe, Colomer y Martínez-Roldán, 2014)²⁰.

²⁰ Otras publicaciones del Grupo Gretel sobre este proyecto son Fittipaldi (2015) y (2016). Más información sobre proyectos de investigación Grupo Gretel en la sección Páginas web consultadas.

» **Lectura y libro álbum en Chile**

El Centro de Estudios Avanzados en Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en asociación con las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y el Instituto de Formación Técnica DUOC-UC, opera en Chile desde 2017 y ha desarrollado una línea de estudios de mediación crítica con libros álbum y otras artes en establecimientos educacionales y espacios de educación no formal. Se trata de cuatro estudios bajo la dirección de Macarena García-González, investigadora asociada del centro. A continuación, se detalla el trabajo en cada estudio y cómo el análisis comparado de estos trabajos nos provee de evidencia para el trabajo con literatura y artes en contextos críticos.

Inversiones afectivas en encuentros con libros álbum en temas difíciles

Se utilizaron libros álbum “desafiantes”, entendiendo estos como libros complejos sobre temas considerados difíciles (muerte, xenofobia, pérdida), para cartografiar inversiones afectivas, entendidas como el rango de posibles respuestas afectivas, emocionales y corporales hacia los libros que escapan de los reportes más centrados en el lenguaje, en lo que se dice tras la lectura. También se analizaron las relaciones entre lectores, mediadores adultos y textos literarios, explorando cómo estos pueden abrir espacios e interrumpir discursos normativos respecto a los sentimientos, la infancia y el lugar docente. Se trabajó principalmente alrededor de los temas de la muerte y la xenofobia. Este estudio se desarrolló en una escuela de Santiago de Chile durante 2018.

Libros álbum, mediación-crítica y narrativas sobre migración

Se desarrolló un estudio en conjunto con una iniciativa del Ministerio de Educación (MINEDUC), Biblioteca Migrante, trabajando con docentes de las escuelas que tienen el mayor número de estudiantes extranjeros. La inmigración a Chile ha aumentado significativamente en los últimos años duplicando el número de estudiantes extranjeros en las aulas en solo dos años. Este estudio diseñó una capacitación para profesores de estas escuelas en seis ciudades. Se trabajó con teoría social contemporánea y con prácticas basadas en artes en relación a un corpus de veinticinco libros álbum que se entregó a cada escuela. La investigación consideró un seguimiento con los docentes a cargo de la implementación y entrevistas con ellos. Este estudio se desarrolló durante 2018.

“Rincón libre”, tramados de libros, artes y afectos

“Rincón libre” es el nombre que le dan pobladoras de campamentos de la Región Metropolitana de Chile a esta investigación-intervención participativa. Se trabaja en dos campamentos, tomas ilegales de terrenos, donde funcionan centros de educación no formal asistidos por una ONG, Techo. Esta investigación se origina de la petición de Techo para desarrollar un programa de fomento lector y se enmarca en proyecto financiado por la agencia ANID del Gobierno de Chile (Fondecyt 11180070). Este trabajo es un esfuerzo por pensar posibilidades para una academia “responsable”, como dice Donna Haraway, que sea capaz de involucrarse abandonando premisas limitantes y relaciones tradicionales de sujeto-objeto de la investigación. Se trabaja con un corpus de libros álbum, guías de actividades y propuestas basadas en artes en intervenciones codiseñadas con profesionales de la ONG, así como de los pobladores. Este estudio se desarrolla durante 2019 y 2020, y aúna a un equipo de cinco investigadoras, entre las que se cuentan especialistas en educación, estética, diseño y psicología.

Cartografías de prácticas de mediación

Este estudio comprende entrevistas con docentes, bibliotecarios, voluntarios, apoderados, expertos en educación, equipos pedagógicos de museos y directores de agencias de promoción de la lectura indagando en los discursos y prácticas en relación a la mediación de la lectura y las artes, con especial atención a contextos de crisis, discursos sobre vulnerabilidad y conceptualizaciones sobre calidad literaria. Este estudio se realiza durante 2019 y 2020.

El trabajo de estos distintos estudios se ha presentado en conferencias en Chile y otros países durante los dos últimos años (entre otras, en la conferencia “Gender and Education” en Newcastle, Australia; en el Congreso de Investigación en Literatura Infantil (IRSCL) en Estocolmo; en el seminario PhEMaterialisms en Londres y en el Congreso de Educación Alternativa en Villarrica, Chile)²¹.

Conclusiones de los proyectos

El trabajo realizado hasta ahora nos permite esbozar las siguientes conclusiones:

- Un trabajo con libros álbum, prácticas narrativas y otras artes produce espacios y ensamblajes de cuidado en contextos críticos como aquellos de pobreza, vulneración de derechos humanos o desplazamientos migratorios, entre otros.

²¹ Ver García-González, Véliz y Matus, 2020 y Centro Justicia Educacional (CJE), julio de 2019.

- El trabajo con libros álbum, gracias a la riqueza semiótica de la relación texto-imagen-objetualidad, permite abordar temáticas y repertorios emocionales de formas “postrepresentacionales”, es decir, sin apelar a la identificación de los lectores con personajes ni situaciones en la narración, sino abriendo espacios para reelaboración y resignificación de experiencias. Se hace importante insistir en que estas historias no representan experiencias de vida de los lectores, ni crean relaciones biográficas con los libros con los que se trabaja.
- La formación de mediadores de lectura en teoría crítica y en repertorios afectivos es clave para que estos puedan acompañar a comunidades en contextos adversos a través de prácticas basadas en artes y fomento de la lectura. Por esta formación entendemos tanto teoría social con atención a la (re)producción de discursos de poder (en las dimensiones de origen, género y edad, entre otras), como a avanzar en entendimientos sobre intensidades afectivas colectivas como el trauma, el miedo, la desolación. La formación crítica y afectiva de mediadores permite que estos puedan acompañar la lectura y exploración en procesos de transformación y resignificación.
- Las metodologías de investigación y trabajo que consideren dimensiones participativas y de codiseño entre investigadores y comunidades permiten producir conocimientos que se ajustan mejor a los cambiantes contextos de crisis. El trabajo colaborativo con organizaciones no gubernamentales y comunidades ha permitido desafiar las formas de conocer de la academia con requerimientos concretos, a la vez que permite a las instituciones (ONG en este caso) una revisión de sus acciones y de las premisas que las orientan²².

» **La investigación sobre el libro álbum en diversos contextos culturales y la red internacional de investigación *Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento***

La Red Internacional de Investigación *Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento* (Children’s literature in Critical Contexts of Displacement) surge a partir de una serie de proyectos llevados a cabo en la Universidad de Glasgow, en Escocia (Reino Unido), liderados por Evelyn Arizpe.

Lectura de imágenes

La trayectoria de estas investigaciones se remonta al estudio sobre la respuesta lectora ante el libro álbum (Arizpe y Styles, 2004). Los resultados de esta investigación mostraron que la mirada detenida y el diálogo constructivo permiten a los niños lectores tomar una perspectiva crítica de libros álbum complejos (por ejemplo, los de Anthony Browne o Satoshi Kitamura), incluso a alumnos que están aprendiendo a leer o que hablan una lengua distinta a la del texto.

²² Más información sobre el Centro de Justicia Educativa en Páginas web consultadas.

Aprender a leer una nueva cultura

El proyecto “Aprender a leer una nueva cultura” se llevó a cabo con alumnos provenientes de las crecientes comunidades de minorías étnicas en la ciudad de Glasgow, sobre todo refugiados y solicitantes de asilo (McGonigal y Arizpe, 2007). Los alumnos leyeron literatura infantil escocesa, —libro álbum, cómic, poesía y novela corta— y en la discusión se mostró cómo sus experiencias y conocimientos previos, sus lecturas de textos de su cultura de origen y sus percepciones sobre Escocia afectaron y enriquecieron la interpretación de los textos. Además, en las discusiones surgió una exploración de la identidad y la cultura, los valores morales y los modelos sociales.

Travesías visuales

Tomando la novela gráfica *Emigrantes* de Shaun Tan como inspiración, se comenzó un proyecto de colaboración entre la Universidad de Glasgow y la Universidad Autónoma de Barcelona con Teresa Colomer y el equipo Gretel (ver sección anterior) junto con otras tres universidades (Arizpe, Colomer y Martínez-Roldán, 2014)²³.

Este proyecto exploró cómo los niños formulan interpretaciones de libros álbum, sin palabras, a través de estrategias que los invitan a compartir sus experiencias de migración y viajes, tomando en cuenta las prácticas culturales de lectura, escritura y otras competencias fuera del colegio. Se utilizaron libros álbum sin palabras para la lectura, discusión y anotación de imágenes, junto con la creación de tiras gráficas y *collages* con fotografías tomadas por los niños. En el proceso, obtuvimos un mejor entendimiento sobre la construcción de significado y observamos que las estrategias los animaban a comprometerse de manera más profunda con los textos, desarrollar sus capacidades críticas, reflexionar sobre la experiencia de migración y contribuir con sus palabras a la historia colectiva.

El hecho de que los libros álbum no tuvieran palabras fue una invitación para que los alumnos inmigrantes contribuyeran a llenar los vacíos con sus experiencias y recursos para construir significados, ya que no enfrentaban las barreras de las palabras ni la estrechez de lograr una interpretación correcta. Además, las anotaciones, tiras gráficas y fotografías les permitieron una expresión creativa y reflexiva dentro de un espacio acogedor y seguro.

²³ Carmen Martínez-Roldán, entonces en la Universidad de Arizona, Maureen Walsh de la Universidad Australiana Católica en Sídney, Marcella Terrusi y Giorgia Grilli de la Universidad de Bolonia.

Travesías entre imágenes y palabras

En Glasgow, se hizo un seguimiento en aulas de primaria con niños de culturas, lenguas, religiones y experiencias en algunos casos extremadamente diferentes y se evaluaron estas estrategias con todos los alumnos, fueran o no inmigrantes o bilingües. El primer objetivo de la investigación “Travesías entre imágenes y palabras” era formar comunidades inclusivas de lectores críticos a través de la lectura de literatura infantil sobre migración. Se fundamentó en la aproximación abierta y flexible a textos e imágenes, a través de estrategias interactivas —orales, escritas y visuales— para intentar abrir espacios comunes para el intercambio de experiencias, la interpretación colectiva y la expresión creativa. El segundo objetivo era utilizar libros que fueran introduciendo más palabras, es decir, pasar del libro álbum sin palabras a una novela corta sin imágenes, pero utilizando algunas de las mismas estrategias visuales para obtener respuestas lectoras. Los resultados mostraron cómo los libros propiciaron entre todos los alumnos la reflexión sobre lo que significa la migración y también que este tipo de libros y actividades pueden ayudar en la enseñanza e integración de los alumnos inmigrantes.

Proyectos relacionados

Los seguimientos se han llevado a cabo en distintos contextos y con distintos recursos, desde el uso de la literatura juvenil con jóvenes en México²⁴ hasta el uso de libros en árabe con alumnos de habla inglesa (McAdam, Hirsu y Abou Ghaida, 2018) y una investigación con maestras participantes donde en conjunto crearon iniciativas basadas en artefactos de valor y libros sobre migración (McAdam, 2019).

Además, se llevó a cabo también un proyecto que tuvo como objetivo cuestionar y desafiar el discurso xenofóbico en dos comunidades en la ciudad de Glasgow a través de la lectura, la escritura creativa y el arte (Arizpe, McAdam y Pinto, en prensa). El trabajo se realizó junto con la artista residente Sara Pinto, con niños y jóvenes participantes en *The Studio*, un espacio creativo extracurricular. Debido a que la xenofobia es un delicado y negativo problema social, se decidió involucrar a las personas utilizando el humor e ideas no amenazadoras. Mientras reflexionaron sobre la pertenencia y la otredad, empezaron también a pensar en la identidad: ¿qué cosas compartimos como seres humanos?, ¿cómo somos iguales tú y yo? Los niños y jóvenes llevaron esta pregunta a sus comunidades, animando a las personas para que propusieran respuestas lúdicas y creativas, luego ilustraron estas ideas e hicieron libros colectivos. El proyecto confirmó que la literatura infantil y juvenil se puede

²⁴ Ver Transformaciones lectoras en Páginas web consultadas.

utilizar para abrir discusiones e incitar a que los lectores dialoguen sobre temas complejos. Además, cuando los niños y jóvenes se comprometen a convertirse en creadores y comienzan a ver cómo la sociedad valora sus narrativas, ganan autoestima y confianza para contar y compartir sus historias. Todos los datos recopilados proporcionaron evidencia de las formas en que las comunidades pueden aprender, cambiar y crecer a través del arte.

La red de investigación “Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento” y el maletín del mediador

Dentro del marco de la educación formal, el equipo trabajó con maestros y con estudiantes de pedagogía, utilizando libros multilingües, investigando la respuesta lectora al libro álbum en escuelas multiculturales y con alumnos migrantes o refugiados. La creación del programa “Leer con migrantes” para la Secretaría de Cultura de México fue parte del impulso de esta red (para conocer el desarrollo del programa, ver Arizpe, 2018). Este programa cambió el enfoque de Arizpe hacia espacios fuera de las escuelas y hacia las experiencias de quienes trabajaban en esos espacios. El proyecto de la “Red de investigación literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento” intenta responder a estas experiencias, buscando formas de comprender mejor estos espacios y de compartir resultados, estrategias y recursos diseñados para ellos²⁵. Se centra en los mediadores (profesionales o voluntarios) que trabajan en estos espacios y se comenzó con grupos en México y Egipto, extendiéndose después a Guatemala y la República Libanesa. Se creó así una red pensada desde la experiencia común y las mejores prácticas en el uso de la literatura infantil y las artes con la meta de ayudar a negociar algunos los desafíos actuales derivados de contextos de flujos multiétnicos y recursos precarios.

Algunas de las principales conclusiones que el trabajo de la red ha arrojado son las siguientes:

1. Los libros álbum, en particular, activan en los lectores una serie de procesos cognitivos y afectivos, independientemente del nivel de idioma y de las “lagunas” culturales, ya que apelan a sofisticadas competencias visuales.
2. En los libros sobre el tema de migración, la historia de los personajes marginados puede representar una esperanza para el lector con una historia similar.
3. La narrativa personal, familiar y colectiva proporciona una gran riqueza que puede ser utilizada como recurso en los espacios de lectura.

²⁵ Ver Red Internacional de Investigación Literatura Infantil en Contextos Críticos de Desplazamiento en Páginas web consultadas.

4. Conocer las formas de lectura y escritura de las distintas comunidades lleva a una mejor comprensión de la creación de significados en distintos contextos culturales. Comparar y comentar textos en otras lenguas, alfabetos, sistemas simbólicos y hasta convenciones pictóricas no solo genera conocimiento, sino que crea consciencia y valida las distintas maneras de expresión en la literatura y el arte.
5. La discusión en grupo después de la lectura ofrece un andamiaje a los lectores, lo cual les ayuda a construir y negociar significados con el grupo y llegar a una mejor comprensión de los textos leídos.
6. Las metodologías didácticas basadas en estrategias creativas de respuesta lectora animan a los alumnos a expresarse a través de distintos medios, según sus deseos de comunicación y sus posibilidades de expresión. Esto implica alejarse de la insistencia en responder solo con la palabra escrita y abarcar medios que tienen que ver con la percepción visual como el dibujo, las tiras gráficas o la fotografía. También pueden utilizarse otros recursos como: la música, el teatro y la danza y, cuando es posible, los nuevos medios digitales.

Anexo 2. Marco normativo internacional para la atención cultural en contextos de crisis y emergencias

En este anexo se puede encontrar un resumen de los principales marcos generados por las políticas internacionales más relevantes para los contextos de crisis y emergencia. Aun en los documentos que se enfocan en la reducción de riesgos o la preparación para desastres, se mencionan tanto los derechos culturales como la atención cultural. Las grandes organizaciones globales reconocen la importancia de proteger y promover la cultura en situaciones de crisis o desastres naturales por su valor simbólico. Por lo mismo, sus políticas apuestan por el papel que puede jugar en crear resiliencia y cohesión social en las comunidades como también en su impacto en el desarrollo sostenible. En este anexo se hace una síntesis de los documentos fundamentales para que el lector los conozca y a la vez tenga las referencias para leer más a fondo.

» Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres

El *Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres (2015-2030)* es un documento internacional adoptado por países miembros de la **ONU** durante la **Conferencia Mundial sobre Reducción de Riesgo de Desastres** celebrada en **Sendai, Japón**. Su objetivo es:

la reducción sustancial del riesgo de desastres y de las pérdidas ocasionadas por los desastres, tanto en vidas, medios de subsistencia y salud como en bienes económicos, físicos, sociales, culturales y ambientales de las personas, las empresas, las comunidades y los países (ONU, 2015, p. 12).

Para todos los países involucrados, el Marco de Sendai establece cuatro prioridades concretas para la acción:

1. Comprender el riesgo de desastres.
2. Fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres para una mejor gestión.
3. Invertir en la reducción de riesgo de desastres para una mayor resiliencia.
4. Aumentar la preparación frente a desastres para responder mejor a ellos y para una mejor recuperación, rehabilitación y reconstrucción.

El Marco da prioridad a la función de la cultura en cuanto a la prevención, pero también tiene implicaciones para la intervención cultural durante y después de una crisis, siempre dentro del marco del respeto a los derechos humanos.

Una propuesta fundamental es invertir en la resiliencia del patrimonio cultural ya que se considera un factor que puede “impulsar la innovación, el crecimiento y la creación de empleo además de prevenir y reducir las pérdidas y asegurar la recuperación y rehabilitación efectivas” (p. 18).

El Marco presta atención especial para mejorar el trabajo voluntario organizado de los ciudadanos y propone que los Estados involucren la participación de actores públicos y privados a trabajar en colaboración para elaborar y aplicar marcos normativos, planes para la reducción de desastres, contribuir a la sensibilización pública y en general crear una cultura de prevención y resiliencia, además de educar sobre los riesgos.

La participación, conocimientos y experiencias de las mujeres, los niños y jóvenes, las personas con discapacidad, las personas de la tercera edad y los pueblos indígenas se señalan como fundamentales para la evaluación de los riesgos y el diseño de políticas.

Cabe resaltar que también se menciona como fundamental la contribución de los migrantes:

“Los migrantes contribuyen a la resiliencia de las comunidades y sociedades y sus conocimientos, aptitudes y capacidades pueden ser de utilidad en el diseño y la aplicación de las medidas de reducción del riesgo de desastres” (p. 23).

Además, junto con las iniciativas de las comunidades y autoridades locales, el Marco subraya la importancia de la inversión en el sector académico y las redes científicas de investigación, así como el uso de la tecnología para prevenir desastres.

Finalmente, apela a la cooperación internacional y alianzas mundiales para incorporar las medidas de reducción del riesgo de desastres en programas de asistencia en todos los sectores, sobre todo en relación con la reducción de la pobreza, el desarrollo sostenible, la gestión de los recursos naturales, el medio ambiente, el desarrollo urbano y la adaptación al cambio climático.

En décadas recientes, la UNESCO ha participado activamente en situaciones de inestabilidad, conflicto y desastres naturales para apoyar los objetivos de *La Agenda 2030* y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (CEPAL, 2018a), a través de la reducción de todas las formas de violencia, la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas, la construcción de instituciones efectivas y el fortalecimiento de capacidades nacionales. El mandato de la UNESCO surge de su enfoque en los derechos humanos, lo cual sitúa sus acciones en el fortalecimiento de los vínculos entre la acción humanitaria y la asistencia para el desarrollo. La comunicación y diálogo son parte de este mandato en cuanto a mantener la paz, reforzar el tejido social y apoyar la resiliencia de las comunidades más vulnerables. Su mandato también incluye el apoyo para la mitigación de riesgos naturales.

En vista del incremento en las necesidades humanitarias y para articular su repuesta de forma clara y coherente, creó un marco institucional de preparación y respuesta en emergencias en el cual la UNESCO concentra su papel en la preparación y respuesta ante una crisis a través de cinco funciones:

- Promoción de marcos internacionales y mejores prácticas.
- Fortalecimiento de las capacidades nacionales.
- Fomento del diálogo.
- Empoderamiento de las comunidades vulnerables.
- Reducción de riesgos de desastres.

En cada uno de los sectores en los cuales trabaja la UNESCO se busca una reducción en los riesgos de desastre; sin embargo, los sectores que representan los puntos de partida para las intervenciones de la UNESCO tienden a ser la educación y la cultura.

La educación proporciona a niños, jóvenes y adultos los conocimientos y capacidades necesarios para prevenir desastres, conflictos y enfermedades. En contextos de emergencia, este sector se concentra en la protección y proporciona conocimientos y habilidades para salvar vidas, además del soporte psicosocial. Tanto en la prevención como en la respuesta, la educación es la clave para la resiliencia y cohesión social.

La cultura y el patrimonio son componentes esenciales de la identidad de una comunidad, por lo cual a través de este sector la UNESCO promueve el respeto por la diversidad cultural como una forma de generar la inclusión y la paz.

La UNESCO apoya la protección de la cultura, el patrimonio y el pluralismo como activos críticos para la recuperación social y económica, incluso como recursos para la resistencia psicológica frente a dificultades intensas; la participación y el acceso a la cultura pueden ayudar a fortalecer la resiliencia de las personas y a mantener sus esfuerzos para hacer frente a la angustia psicosocial, así como para fortalecer la cohesión social y la estabilidad (UNESCO, 2018c, p. 10, traducción de Evelin Arizpe).

Otro sector que cubre la comunicación e información recientemente se ha extendido en el marco de reducción de riesgos al apoyar a los medios en proporcionar información crítica e independiente al público. Finalmente, en el sector de las ciencias sociales y humanas la UNESCO trabaja con y para los jóvenes, sobre todo los más marginados, reconociéndolos como actores fundamentales en los procesos de reconciliación y construcción de paz. Estos procesos incluyen la movilización del conocimiento, el diálogo intercultural y la inserción de los derechos y la ética para promover transformaciones equitativas e inclusivas y estas acciones a su vez ayudan a construir comunidades resilientes y reducir la brecha entre la acción humanitaria y el desarrollo.

» ONU: informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible

Uno de los Objetivos de la Agenda 2030 es la siguiente:

Objetivo de Desarrollo Sostenible 11: Ciudades y comunidades sostenibles

Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. Las ciudades son hervideros de ideas, comercio, cultura, ciencia, productividad, desarrollo social y mucho más.

Los monumentos, el patrimonio y las tradiciones nos muestran la evidencia histórica de la importancia de la cultura en el desarrollo urbano: “Estas expresiones culturales ofrecen a las personas la oportunidad de identificarse de modo colectivo, leer las trazas de la historia, comprender la importancia de las tradiciones en su vida diaria o disfrutar de un entorno hermoso, armónico y artístico” (UNESCO, 2017, p. 17).

En la última década, la UNESCO ha trabajado para colocar la cultura en el centro de la Agenda 2030 y este informe explora la función de la cultura para lograr las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 11: el desarrollo urbano sostenible.

Hoy en día, las poblaciones urbanas ascienden al 54% de la población mundial. El constante crecimiento de la población urbana significa que hay que buscar formas de aliviar la presión que se presentará en las ciudades del futuro.

El cambio climático y la migración contribuyen a este crecimiento y la condición socioeconómica de los desplazados a menudo los excluye de la economía formal, lo cual los hace particularmente vulnerables.

El desplazamiento aumenta la diversidad en las ciudades y aunque esta diversidad enriquece la identidad y la actividad cultural de las urbes, a menudo despierta prejuicios y miedos entre la población asentada.

El informe resalta preguntas cruciales para comprender las dimensiones culturales de la urbanización:

- ¿Cuál es el papel de la cultura en el desarrollo urbano?
- ¿Cómo ha influido la cultura en el desarrollo urbano en todo el mundo?
- ¿Cómo la cultura puede marcar la diferencia para nuestro futuro urbano?

En términos de creación de políticas que pretendan crear ciudades sostenibles, ¿cuáles son las implicaciones principales de la integración de la cultura en la Agenda 2030?

Este informe considera el potencial de la cultura para la reducción de la pobreza y el desarrollo de la resiliencia, propone pautas concretas a niveles nacionales y locales y ofrece diversos estudios de caso que muestran cómo puede usarse como herramienta para aumentar la toma de conciencia acerca del lugar, la identidad y el sentido de pertenencia. Busca hacer una reflexión sobre cómo

utilizar la cultura como motor de desarrollo a través de la valoración de las culturas locales tanto antiguas como nuevas. Argumenta que las autoridades deben tener en cuenta la diversidad de tradiciones y prácticas culturales y reconocerlas como un recurso para promover la cohesión social.

El informe se divide en ocho áreas de estudio, una de las cuales comprende América Latina y el Caribe. Entre las observaciones que se destacan para esta área están las siguientes:

El aumento de las megaciudades y la expansión urbana son dos de las principales características de la urbanización en la región, sin embargo, las ciudades se ven también afectadas por una fuerte fragmentación espacial que ha ocasionado desigualdades y violencia urbana.

Los diversos contextos climáticos y geográficos han generado paisajes urbanos muy distintos. La relación entre las ciudades y su entorno, así como la exposición de las ciudades a los riesgos naturales, son tendencias particularmente características de la región (UNESCO, 2017, p. 113).

Como ejemplo de una política con enfoque de derechos humanos urbanos que puede contrarrestar algunos de estos problemas, resaltan el Estatuto para “Hospitalidad, atención intercultural a emigrantes y movilidad humana” de la Ciudad de México. Este estatuto ayuda a establecer políticas, mecanismos y normas que toman en cuenta la diversidad étnica y la movilidad humana.

El tema de “Sociedades pacíficas y tolerantes” se aborda en el informe porque la cultura es esencial para crear lazos sociales y tiene un papel en las medidas que debe adoptar una ciudad para proteger todas las identidades e incluirlas en su desarrollo. En las zonas urbanas marginadas, donde la infraestructura se ha deteriorado y hay delincuencia y violencia, el patrimonio cultural y la creatividad son herramientas que pueden ayudar en la reconciliación entre comunidades y el respeto hacia la diversidad cultural.

“La salvaguardia de la diversidad cultural posee un impacto directo en lograr la cohesión social, el bienestar y la seguridad” (UNESCO, 2017).

Las múltiples culturas de una ciudad son beneficiosas porque pueden impulsar la diversidad creativa y apoyar el entendimiento mutuo, y propiciar espacios para la reconciliación, recuperación, paz y reconstrucción. Ayudan también a que una ciudad sea atractiva, creativa y sostenible, remitiéndonos de nuevo al Objetivo 11, que consiste en “lograr que las ciudades y los asentamientos urbanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles” (UNESCO, 2017).

“La cultura crea las condiciones que facilitan el desarrollo económico y social, y ofrece el espacio y la voz a individuos y grupos marginados para que contribuyan al desarrollo de sus sociedades” (UNESCO, 2017).

» **Biblioteca, resiliencia urbana y Agenda ONU 2030: ideas para fomentar ciudades sostenibles e inclusivas**

Los autores de este documento, Ricardo Luis Álvarez Ruiz y Ramón Alberto Manso Rodríguez (2018), parten del tema de la resiliencia urbana, un asunto prioritario tanto para los gobiernos locales como para instituciones a nivel global. Resaltan los objetivos de la Agenda ONU 2030, que sostienen que las ciudades deben lograr ser inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles y destacan el Objetivo 11, que se remite a la necesidad de lograr ciudades que puedan resistir y recuperarse con agilidad ante sucesos o crisis humanas o naturales.

Además de analizar el papel y los beneficios de las bibliotecas en relación con la resiliencia urbana, Álvarez Ruiz y Manso Rodríguez se refieren al desarrollo de las buenas prácticas y la información que debe ofrecerse dentro de estos espacios. El análisis emplea una metodología cualitativa basada en el análisis documental y estudios de caso sobre las iniciativas que se han llevado a cabo en bibliotecas u otras instituciones similares.

Al examinar los estudios y la literatura sobre el tema “biblioteca y ciudad” notan cómo las bibliotecas son consideradas como centros sociales y dinámicos que pueden comprender desde áreas verdes hasta cafeterías, además de las tradicionales áreas para la lectura y espacios de colaboración. Además, señalan que sus productos, servicios y actividades pueden responder a las necesidades de distintos grupos demográficos y comunidades.

Los servicios van más allá de la promoción de la alfabetización universal y la facilitación del acceso a la información. Los autores apuntan a iniciativas en distintas bibliotecas que incluyen proyectos ecológicos, de conservación del patrimonio o de formación de la memoria colectiva. Estas iniciativas muestran cómo las bibliotecas pueden contribuir a la creación de comunidades vitales y apoyar no solamente la educación formal, sino también la inclusión social y la igualdad de género, todo lo cual contribuye al desarrollo personal, económico y social.

Los autores utilizan como ejemplo la respuesta de la Biblioteca Pública de Houston en la recuperación tras el paso del huracán Ike (2008) para argumentar que la biblioteca puede contribuir a la adaptación ante diversas condiciones adversas dotando a los miembros de una comunidad de la información y formación que requieren, con lo que se desarrolla la capacidad para responder ante vulnerabilidades. Este rol potencial convierte a las bibliotecas en instituciones clave para ayudar a una comunidad a resistir, absorber, adaptarse y recuperarse de los efectos de una crisis de manera oportuna y eficaz.

De gran utilidad son las tablas relativas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las metas asociadas y los principios y recursos estratégicos del *Plan de acción regional para la implementación de la nueva agenda urbana en América Latina y el Caribe, 2016-2036* (CEPAL, 2018b). Estas se organizan de acuerdo a los siguientes temas: exposición a vulnerabilidades, prácticas agrícolas sostenibles, infraestructuras y servicios básicos, conservación del patrimonio cultural y protección del medio ambiente. Después se ofrecen una serie de ejemplos puntuales en cuanto a los servicios, productos y actividades que pueden reducir la vulnerabilidad y aumentar la resiliencia de la comunidad en la cual existe la biblioteca.

Este estudio valida la importante contribución de las bibliotecas en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sobre todo al logro y sostenibilidad de urbes inclusivas y resilientes. En conclusión, se sostiene que la biblioteca

puede contribuir a reducir las vulnerabilidades de cualquier comunidad, a partir de una gama de ofertas de información, reafirmando la validez de esta institución en el empoderamiento ciudadano, el diseño urbano sostenible, el desarrollo comunitario, la protección del medio ambiente y el rescate y conservación de la memoria histórica, en otras palabras, a ser resilientes (CEPAL, 2018b)²⁶.

²⁶ Para mayor información ver Álvarez Ruiz y Manso Rodríguez, 28 de febrero de 2018.

Anexo 3. Fichas de autores: conceptos y teorías

En este anexo se ofrecen fichas con las principales ideas de autores que han escrito sobre el papel del arte y la literatura en la vida humana. Se incluyen las perspectivas desde la educación, el psicoanálisis, la antropología y el arte para mostrar cómo la imaginación y la creación artística, a través de la fuerza de la palabra o la imagen, pueden iniciar y apoyar los procesos sanadores en las personas afectadas por situaciones críticas. Las fichas sintetizan las obras sobre las cuales se construye el argumento general de esta guía en cuanto al poder que puede tener una intervención cultural en una situación de crisis. Por ejemplo, dentro del maletín de herramientas (el cual es parte del tomo 2 de esta publicación) hay ejemplos de cómo el teatro de Boal (2015) puede utilizarse como una guía para mediadores que desean usar esta manifestación artística como intervención cultural. Se ofrecen también referencias para que los lectores puedan continuar y profundizar en estas teorías y conceptos.

» Paulo Freire: cultura, esperanza y empoderamiento

Paulo Freire (1921-1997), es reconocido mundialmente por su trabajo con las comunidades indígenas marginalizadas del Brasil. Su visión de la educación se explica en su texto *Pedagogía del oprimido* (2005), un texto considerado como fundamental por los teóricos críticos. Freire abogó por un enfoque de alfabetización que pudiera desafiar y transformar los “modelos bancarios de educación” tradicionales donde se considera el aprendizaje como un flujo de conocimiento del opresor al oprimido. Desarrolló una pedagogía basada en la comprensión de que “los humanos [...] existen en una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad” (Freire, 1997, p. 116). Su enfoque propone una relación alternativa entre profesores y alumnos mediante el uso de “círculos culturales”, que pueden proporcionar espacios esperanzadores para que los alumnos participen en un diálogo sobre problemáticas y planes para el futuro.

Freire y los círculos de cultura

En la *Pedagogía del oprimido* (2005), Freire argumenta que el ser humano no solo debe reflexionar de forma crítica sobre la existencia de la humanidad, sino actuar de forma crítica al respecto. Provee consejos prácticos sobre las formas en que los mediadores pueden sumergirse en la vida y prácticas de las comunidades donde trabajan y se pueden tomar el tiempo para explicar las razones por las que están en la comunidad para poder construir confianza y comprensión mutuas. Cuando los mediadores establecen círculos de cultura, utilizan artefactos culturales (libros ilustrados, novelas gráficas, objetos, fotografías, imágenes, canciones, artículos de periódico y textos académicos) como medios para iniciar el diálogo, y después

buscan registrar los temas que emerjan del diálogo. Con el tiempo estos temas pueden hacerse más claros y a menudo se volverán cuestiones alrededor de las cuales querrán enfocar las comunidades sus deseos de cambiar las cosas. El proceso es iterativo, y los nuevos artefactos pueden presentarse para permitir que se encuentren contradicciones en las respuestas, de tal forma que a través de la articulación de temas generativos (Freire, 2005) los participantes de los círculos de cultura desarrollen una concientización, articulen su posición y una posible medida de acción con respecto a las cuestiones identificadas.

Dentro del círculo de cultura, la lectura de la palabra nos lleva a “leer la realidad” (Freire y Macedo, 1989), ya que el grupo puede reconsiderar sus suposiciones, construir nuevas formas de comprender el mundo e involucrarse en acciones que pueden tener un impacto positivo en sus vidas.

Freire y la esperanza

Freire ve la esperanza como una necesidad ontológica arraigada en el carácter incompleto del ser humano y el deseo para embarcarse en un viaje en busca de algo que todavía no es, lo que implica la necesidad de educación. La visión ontológica de la esperanza impregna los escritos de teóricos culturales previos como Raymond Williams (1921-1988), quien habló de que la cultura, la democracia y el socialismo son recursos de esperanza, y Ernst Bloch (1885-1977), quien explicó que la esperanza representa chispas de deseo (impulsos utópicos) expresadas por la juventud, a través de las artes creativas, lo que indica que la cultura tiene un rol vital que desempeñar al mantener la esperanza.

La esperanza es un término complejo, y Freire provee un consejo claro, “tiene tanta importancia (la esperanza) en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla de forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación” (Freire, 1993, p. 25). Duncan Andrade les pide a los educadores que trabajan con niños marginalizados en los Estados Unidos que eviten “la esperanza cursi, la esperanza mítica y la esperanza diferida” (2009, pp. 182-184), porque son tipos de esperanza que no desafían ni examinan las injusticias presentes. A la esperanza cursi le falta dirección y puede dar pie a un falso optimismo que nos dice que todo estará bien; la esperanza mítica se encuentra en narrativas superficiales de oportunidades iguales e historias individuales de éxito que solo son aplicables a pocos; y la esperanza diferida indica esperanzas que no se pueden realizar porque en lugar de emprender acciones, invertimos en nombrar razones para la inacción, nos quedamos atrapados en un ciclo sin fin de culpas.

Los mediadores que trabajan con niños en contextos de crisis y de emergencia deben ser conscientes de no entrar en discusiones de “falsa esperanza”, deben asegurarse de dirigir su esperanza hacia el florecimiento humano, de utilizar recursos, redes y conocimiento creado utilizando pedagogías críticas ejemplificadas por los círculos de cultura, de tal forma que puedan dirigir la esperanza hacia una crítica de las injusticias presentes para imaginar futuros posibles.

Boal sobre Freire

Augusto Boal (1931-2009) al utilizar comprensiones freirianas de la pedagogía, fundó el “Teatro del Oprimido”, un foro teatral utilizado para empoderar y cambiar a las personas. Con el teatro boaliano, la línea entre la audiencia y los actores se rompe, los espectadores se convierten en espect-actores, quienes observan e intervienen en la acción dramática al ofrecer soluciones y planes para avanzar los eventos narrativos. Dentro del teatro boaliano el cuerpo se vuelve texto y lugar de aprendizaje, lo que explica por qué Boal (2015) describe el uso del teatro como un idioma nuevo. Cualquier participación en la acción teatral puede tomarse como aprender un idioma nuevo, una nueva forma de conocer la realidad y compartir conocimientos.

» Boris Cyrulnik: arte y resiliencia

Boris Cyrulnik (1937-) define resiliencia como

un proceso diacrónico y sincrónico; las fuerzas biológicas de desarrollo se articulan con el contexto social para crear una representación de sí que permite la historización del sujeto. Se puede decir más simplemente que la resiliencia es un tejido que anuda la lana del incremento del desarrollo con una lana afectiva y social. Por eso es mejor describir un itinerario de personalidad resiliente, y tratar de comprender cómo se cuela a través de los golpes del destino, para sin embargo tejerse a sí misma con apoyos sólidos (2001a, p. 40).

El autor profundiza en este concepto y va más allá de concebirlo solamente con la capacidad del individuo para sobreponerse a las crisis. Sostiene que para que esto se dé efectivamente, existen varios factores internos y externos a la persona que deben confluir. Por una parte, la persona necesita construir caminos para indagar en su mundo interno y darle un significado. Para ello, es importante lo que denomina “historizarse”, es decir, construir memoria, la historia tanto personal como colectiva. Por otra parte, es necesario un entorno amigable que propicie la superación de los traumas, es decir, encontrar en el colectivo social al que la persona pertenece el soporte para salir adelante.

En tal sentido, Cyrulnik encontró una estrecha vinculación con el proceso creativo artístico. En sus hallazgos pudo notar que varios artistas habían sufrido importantes crisis en su proceso vital y habían volcado su búsqueda de superar

los traumas en vías artísticas. Claro que no quiere decir que sea necesario sufrir para ser artista; pero él notó que buena cantidad de hombres y mujeres iniciaron un camino artístico a partir de un evento crucial en su vida, generalmente crítico.

A partir de esto, el autor plantea elementos importantes, entre ellos que el hecho de que crear relatos, identidades narrativas es sumamente transformador tanto a nivel individual como colectivo. El relato contribuye a que la persona genere memoria histórica. Asimismo, ordena los sentimientos y las ideas dispersas para dar sentido a los hechos. El acto de volver a los lugares donde los mismos sucedieron y trasladar la experiencia a la narración es en sí mismo un acto sanador.

Por otra parte, el relato es un puente entre quien ha vivido la crisis y la sociedad a la que pertenece. Cyrulnik sostiene que tanto la sociedad como la cultura tienden a negar los horrores que causaron en su seno. Es decir que, en los grupos sociales, quizá como un mecanismo de defensa colectivo, no aceptan las partes oscuras de su historia. Esta es la razón por la cual, según el autor, los testimonios crudos se ignoran o se rechazan por completo. Es aquí donde la obra literaria, el relato adquiere un papel crucial porque al convertirse en una obra artística (podría pasar lo mismo con las artes escénicas o visuales), crea puentes para que poco a poco la sociedad se abra y pueda reflexionar sobre su pasado para transformar el presente y el futuro. Es por ello por lo que la elaboración del relato es sumamente importante en la reconstrucción de los tejidos sociales: es una fuente de transformación individual interna, pero también es una puerta para sacar a la luz lo sucedido a nivel social, para el reconocimiento de la memoria y para la superación de los eventos que han herido profundamente a los miembros del colectivo e incluso, cuyas secuelas se han heredado de generación en generación.

Según Cyrulnik,

todas las penas son soportables si las convertimos en un relato [...] contar el propio desastre es hacerlo existir en la mente de otro y darse así la ilusión de ser comprendido, aceptado a pesar de la herida. Es también convertir la pena en una confidencia que adquiere valor de relación. [...] Hay así una transformación emocional de la pena que hace que, al compartirla, cambie inmediatamente de forma (2001a, pp. 109-110).

El relato genera una identidad autobiográfica, desde la cual puede construirse un sentimiento de coherencia y de aceptación; una reflexión sobre el pasado, desde la distancia de los hechos en el presente.

El compartir el relato cumple una función de cohesión. Por una parte, se establece una relación de empatía y aceptación cuando quien ha vivido una crisis encuentra un espacio abierto y personas dispuestas a escuchar. Aun cuando no se hayan compartido los mismos acontecimientos, se establece un lazo de confianza y con ello se crea una historia común. Este relato es un espejo de quien lo presencia

porque ningún ser humano está aislado, todos estamos entretreídos. Por tanto, quien atestigua el relato encuentra partes en las que se identifica profundamente, lo cual también puede contribuir a crear lazos de empatía y respeto mutuo.

» **Maxine Greene: pedagogía e imaginación**

La profesora, filósofa y teórica educativa norteamericana Maxine Greene (1917-2014) creía que el aprendizaje debería centrarse en las artes porque pueden despertar la imaginación de una manera que puede ser transformadora. Influenciada por Hannah Arendt, John Dewey y Paulo Freire, entre otros, escribió sobre educación, artes y cambio social. Argumentó que las artes pueden cambiar las perspectivas heredadas y alentar un tipo de pensamiento que permita a los estudiantes y a otros entablar un diálogo y esto a su vez puede conducir a imaginar y luchar por un futuro más justo y equitativo. Llamó a este tipo de pensamiento un “despertar amplio”, una conciencia necesaria para que los actores tomen decisiones críticas y deliberadas que les permitirán tener un impacto en su mundo. Según Greene, la imaginación ayuda a “armar un mundo coherente” y hace posible la empatía porque permite el acceso a realidades alternativas, a los mundos y puntos de vista de otras personas. Esto implica una conexión entre las artes y descubrir y abrazar la diversidad cultural.

Greene argumentó que los “encuentros con las artes tienen un poder único para liberar la imaginación” (2005, p. 50) y proporcionar una experiencia placentera. Sin embargo, el objetivo no es solo brindar consuelo o conducir a resoluciones poco realistas. El poder de las artes es que crean un espacio donde los involucrados pueden mirar más allá de las condiciones actuales e imaginar otras diferentes. En otras palabras, las artes tienen el potencial de ser transformadoras. No obstante, esto no ocurre automáticamente, la imaginación debe ser activa, algo que requiere reflexión y diálogo, así como una invitación a involucrarse en las artes mismas, por parte de aquellos involucrados que cuentan sus propias historias y hacen sus propias preguntas.

La educación y la pedagogía pueden apoyar esta experiencia a través de compromisos informados con el arte, el fomento y la experiencia estética a través de una participación más consciente, en otras palabras, ayudando a todos los involucrados a comprender cómo un trabajo puede ser significativo. La ayuda y la participación en las artes como creadores y en la experiencia de las obras de arte existentes no solo fomenta una preocupación ética, sino también una apertura a la cultura de los demás, ya que el lenguaje, la conversación y la historia conectan a las personas en mundos de experiencias potencialmente compartidas.

Uno de los principios centrales de Greene es que “la imaginación crea aperturas a lo impredecible” y por eso sus teorías, que se basan en muchos años de experiencia como maestra y pensadora, son importantes cuando se considera por qué las

artes deben usarse en situaciones críticas ya que pueden ser transformadoras. Pueden servir de apoyo para superar la parálisis social y a restaurar la dignidad y la humanidad al conectar a las personas en mundos de experiencias estéticas compartidas que conducen al diálogo y, por lo tanto, ayudan a abordar problemas juntos. Esto es particularmente significativo cuando, durante una situación de crisis, diferentes grupos de personas se ven obligados a unirse. Las conexiones creadas a través del arte pueden ser el comienzo de una comunidad.

Hacer un “uso poético” de la imaginación a través del arte de los demás es importante en el contexto de los desastres sociales y naturales porque estas circunstancias pueden causar apatía o una sensación de desesperanza. Greene enfatizó que la imaginación trata con lo inesperado, por lo que, con la ayuda de la literatura y el arte, los afectados están invitados a usar su imaginación para crear una situación mejor, un primer paso para tomar medidas. Además, esta participación estimula el diálogo, alentando a las personas a compartir ideas y quizás encontrar soluciones comunes. Estos diálogos son extremadamente importantes, cuando una crisis reúne a personas que no han interactuado antes y que tradicionalmente pueden haber evitado esta interacción por cualquier motivo. Escuchar o leer historias sobre personajes que son diferentes de sí mismos puede, como escribe Greene, alentar a las personas a entrar en los mundos y las mentes de otras personas y encontrar diferentes perspectivas. La empatía anima a aquellos que no están afectados y tal vez en condiciones de ayudar a hacer preguntas y ser más conscientes de lo que necesita ser reparado. Esto a su vez puede crear una sensación de comprensión compartida con las personas afectadas, lo que podría conducir a hablar y trabajar juntos para resolver problemas. Las ideas de Greene nos ayudan a comprender por qué una intervención cultural es necesaria y significativa en un contexto de crisis.

“Se ha dicho que las artes no pueden cambiar el mundo, pero pueden cambiar a los seres humanos que podrían cambiar el mundo” (cita atribuida a Greene).

» **Roberto Marcelo Falcón Vignoli: salud imaginal**

Roberto Marcelo Falcón propone el concepto de “salud imaginal” para definir un proceso sanador que surge a partir del proceso artístico creativo. Resalta la cualidad de que se genera en colectivo y en interacción con los otros.

El concepto de salud imaginal “designa a la experiencia sensible y colectiva, entendida como un pasaje de conocimiento táctil que conforma y vitaliza a las personas” (2015, p. 48).

Este concepto apela a la integralidad humana y enfatiza en la importancia de la interacción colectiva como elemento vital para lograr el equilibrio. También aborda formas de desarrollo del conocimiento que trascienden lo racional para asentarse en la experiencia sensible, en lo emocional y lo afectivo, en las

subjetividades. Todo el proceso atraviesa el cuerpo y desde esta perspectiva el mismo es considerado un territorio móvil, cada persona y su cuerpo son un territorio plural que transita en relaciones vitales con los demás.

Desde los aspectos referidos, a partir de la vivencia de la creatividad y del camino artístico, se crea otro tipo de conocimiento:

Estar junto a los demás y al mundo desde un diálogo afectivo, emocional, artístico y situacional, facilita la presencia de un conocimiento encarnado en el instante compartido [...] etimología compartida del ser y del sabor [...] Es así que las personas se destinan por los canales afectivos de comprensión y atendiendo las singularidades de cada situación, amasan un saber no abstracto, sino encarnado en la experiencia vivida [...] La persona es un territorio colectivo que se dona. La presencia de lo vital, de un conocimiento que se deja prender a través de la experiencia estética, provoca situaciones e invoca circunstancias sorprendidas. Sumergirse en un saber afectivo, colectivo y artístico, nos invita a crear lo cotidiano por fuera de toda anticipación racional (2015, pp. 43-48).

La cita anterior sintetiza el concepto de la salud imaginal: refiere a los espacios afectivos, al contexto: un lugar y momento determinados donde sucede el proceso creativo, un conocimiento encarnado y al ser humano en todas sus facetas: un territorio colectivo. Es a la vez una introspección profunda y una oportunidad de crear nuevas formas de interacción con la realidad, con el mundo propio y con el de quienes comparten ese momento y ese lugar específicos. Habla de entrega, de una "donación" que se genera solamente en ese tipo de experiencias y que permite tanto la identificación de problemas como la generación de soluciones. De allí su potencial sanador. Más allá del producto artístico en sí o de la obra, la riqueza radica en el presente creativo, en el que se comparten diversas formas de lenguajes que se reinventan en el momento en que se lleva a cabo el proceso de la creación.

La experiencia artística está íntimamente ligada a la salud y contribuye a superar los imaginarios que estigmatizan y rechazan las diferencias. De esta forma, realiza un gran aporte a la transformación social al brindar posibilidades de abrir espacios donde se dé cabida a lo que el autor denomina "dignidad imaginal", donde exista convivencia abierta con la alteridad tanto interna como el encuentro con los otros. El autor toma el término médico "*allograft*", que alude a la práctica de injertos en el rostro, como metáfora de la aceptación de la diferencia en el propio ser, a la alteridad en el nosotros.

El proceso creativo permite entrar en temas conflictivos, con mayores perspectivas de solución que el enfrascamiento en debates orales. Falcón se refiere a ello como "una cirugía sensible" mediante la cual se profundiza en las "zonas oscuras" tanto a nivel individual como colectivo. En este sentido, quienes

llevan a cabo el proceso creativo son cirujanos que entran en las profundidades de la “anatomía sensible de lo social”. El camino lleva a una reinención del cuerpo plural, a una “autosanación grupal”. La creación artística en colectivo permite tener contacto con una “inteligencia sensible”, es un viaje hacia lo “subterráneo, lo afectivo” (2015, p. 48).

» **Michèle Petit: la lectura en tiempos de crisis**

Una de las investigadoras más reconocidas en el campo de estudios sobre lectura, Michèle Petit (1946-), se define a sí misma como “antropóloga de la lectura”. Trabajó en la Universidad de París 1 y en el Laboratorio de Dinámicas Sociales y Recomposición de los Espacios (LADYSSI), del Centro Nacional para la Investigación Científica (CNRS), un laboratorio dedicado a investigar las prácticas culturales y artísticas en contextos en crisis. Su principal línea de investigación se enfoca en las prácticas de lectura y su relación con la cultura escrita en lugares donde el acceso a esta cultura es limitado debido al contexto social o familiar. Ha analizado iniciativas que buscan ofrecer espacios y lecturas a quienes se encuentran en contextos de conflicto armado o violencia, crisis económica o desplazamiento forzado. Petit, parte de la convicción de que la lectura es un derecho vital porque ayuda a construir la subjetividad y en el caso de contextos adversos, a reconstruirla. Además, el espacio poético creado por la literatura y otras artes, junto con la dinámica entre los participantes, ayuda a reforzar lazos comunes y recomponer el tejido social en estas situaciones críticas.

Sus investigaciones cualitativas en Francia y en Argentina, Colombia, Brasil y México reúnen vivencias personales y colectivas en torno a la lectura y que Petit utiliza para crear un hilo conductor entre las mejores prácticas realizadas con niños, jóvenes y adultos marginalizados, por ejemplo, refugiados, drogadictos, jóvenes exguerrilleros o niños de la calle. Resalta sobre todo el trabajo de los facilitadores o mediadores que crean los espacios y acogen, escuchan y acompañan en las lecturas, buscando ir más allá del aprendizaje o de promover el gusto por la lectura. Los mediadores apoyan a los participantes para encontrar su propia voz y para poseer la palabra con el fin de darle sentido y valor poético a lo vivido. Esta elaboración estética de la experiencia vivida va más allá de la intención terapéutica o el desarrollo de la empatía, es una transformación profunda de las emociones y una manera de entrar en relación con otras personas. Además, el abrir espacios para el pensamiento imaginativo y a la memoria puede lograr una proyección del futuro hacia escenarios más democráticos e inclusivos.

Al hablar de los contextos de crisis, Petit dice que cuando ocurre un desastre miramos lo inmediato, por lo cual son importantes los bienes culturales y especialmente los libros ya que, por un lado, funcionan como una “guardida”

protectora para tomar distancia de la realidad y el caos y controlar los miedos. A través de la figuración simbólica en ese espacio, es posible reconstituir una comunidad y reconectar con el mundo al abrir la posibilidad de una dimensión menos hostil y más esperanzadora. Por otro lado, observa cómo estos bienes culturales pueden abrir un diálogo sobre temas difíciles porque los relatos —los de otros y los propios— ayudan a dar forma a través de la metáfora a lo que muchas veces no se puede representar directamente. A partir de la conversación se pueden transformar las penas y emociones; sin embargo, hay que tomar en cuenta que estos procesos toman tiempo, por lo cual las iniciativas culturales deben procurar continuarse en la medida de lo posible.

En las actividades llevadas a cabo en los espacios críticos, Petit insiste en no perder de vista la dimensión poética y también política de la palabra como también los derechos del lector: el derecho al conocimiento, a apropiarse de la lengua, a la metáfora y a un cotidiano donde el arte tenga un lugar. Para apoyar estos derechos, el mediador debe brindar una atención sensible y cálida, pero también debe reflexionar en cuanto a su propia relación con los libros y la lectura y así, la invitación a los lectores será genuina y no una tarea didáctica u obligatoria. Finalmente, es importante reconocer que no es posible reparar todos los daños o las violencias, pero que sí es posible “abrir un margen de maniobra” en estos espacios que puede ayudar a los afectados a rehabilitar el mundo:

En tiempos de desastre o gran brutalidad, cuando el miedo está muy presente y el odio nunca está lejos, cuando el mundo parece estar fragmentándose, el libro es quizás también, por excelencia, un objeto que sugiere un universo conectado, articulado, ligando cosas entre sí y dando la idea de una construcción sólida, robusta, con una armonía. Aporta conocimientos para adquirir un poco de control sobre lo que está sucediendo, pero sobre todo abre otra dimensión que hace que el mundo que llamamos real, que parecía tan caótico, resulte más habitable (2008, p. 20-21).

Anexo 4. Referentes y experiencias significativas de intervenciones culturales en contextos de crisis y emergencias en el ámbito regional y global

En este anexo se recogen ejemplos de experiencias de distintas organizaciones y asociaciones en respuesta a contextos de emergencia, entre ellos, desastres naturales como el huracán Katrina o los terremotos en Chile y México, o como respuesta a guerras, como en Siria, o crisis migratorias, como en Chile. Las respuestas se basan en las artes y en la literatura, utilizando sobre todo libros y lecturas para niños y jóvenes. Algunas involucran creadores o grupos artísticos móviles, otros tienen su sede en bibliotecas y otros espacios públicos. Agradecemos a los individuos y organizaciones que nos enviaron documentos y resúmenes de sus actividades.

Recalamos aquí también el rol fundamental de las bibliotecas públicas, que regularmente proporcionan a los mediadores, niños y sus familias acceso gratuito a materiales de lectura diversos y de calidad, y que en tiempos de crisis y emergencias tienden a ser uno de los espacios más importantes para la coordinación de actividades en torno a la palabra oral y escrita, cuentos, libros y la lectura y también para la comunicación a través de medios digitales.

» Proyectos en bibliotecas

En este apartado ofrecemos algunos ejemplos de proyectos en bibliotecas a través de un breve resumen creado a partir de sus páginas digitales.

Bibliotecas sin fronteras

El trabajo que la organización Bibliotecas sin fronteras (Bibliothèques sans frontières) realiza desde 2007 incluye su participación como ONG humanitaria en sus intervenciones en contextos de emergencia y reconstrucción, posconflicto y consolidación de la paz. Ofrece recursos a personas refugiadas, desplazadas y vulnerables para que puedan tener acceso a la educación y ganar autosuficiencia. Por otra parte, operan como empresa social que ayuda a gobiernos locales y nacionales a difundir conocimiento e información. Trabajan en cincuenta países y en veintitrés idiomas para abordar problemas diversos: desde la educación hasta la sostenibilidad y la tecnología. Sus tres pilares de acción son herramientas, recursos y facilitadores (mediadores). Buscan lograr que las bibliotecas se conviertan en epicentros para la reducción de la desigualdad y el desarrollo de las personas y las comunidades²⁷.

²⁷ Para mayor información, ver Bibliotecas sin fronteras en Páginas web consultadas.

Bibliotecas comunitarias Riecken y Beyond Access

Las bibliotecas comunitarias Riecken ofrecen no solamente libros sino también facilitan el acceso a la tecnología con el propósito de reducir la brecha digital en Centroamérica y en particular en Honduras y Guatemala. Su visión es usar el conocimiento para impulsar iniciativas sociales que contribuyan a las soluciones de la comunidad para el bien común. Trabajan en alianza con la localidad, los municipios y personal voluntario. Actualmente hay sesenta y cinco bibliotecas comunitarias, en áreas rurales y marginadas o remotas. Las bibliotecas son centros comunitarios que proveen un entorno seguro, saludable y confiable para la educación, el acceso a Internet y otras iniciativas de desarrollo, como por ejemplo la preparación de líderes locales.

La Fundación Riecken es parte de la iniciativa de Beyond Access, descrita en su página de Internet como un movimiento de personas y organizaciones comprometidas con la idea de que las bibliotecas públicas modernas ayudan a impulsar el desarrollo económico y social. Beyond Access busca que Gobiernos y otras organizaciones puedan aprovechar la biblioteca y apoyan en la animación al diálogo y a la facilitación de alianzas, además de ofrecer recursos y servicios para bibliotecas y organizaciones comunitarias. Beyond Access es un proyecto de IREX, una organización sin beneficios de lucro comprometida con el desarrollo global y educacional²⁸.

Akili Trust

El objetivo principal de Akili Trust es establecer y apoyar bibliotecas comunitarias en África Oriental y sobre todo en las zonas rurales de Kenia para contribuir a la promoción y el desarrollo de la alfabetización y para ello trabajan con comunidades locales y nacionales, además de ONG. Akili Trust también proporciona recursos educativos y organiza capacitación profesional.

» IBBY, International Board on Books for Young People (Organización Internacional para el Libro Juvenil)

Esta organización internacional está compuesta por asociaciones regionales en setenta y dos países del mundo, para propiciar el encuentro entre los libros y la infancia. IBBY está comprometida con los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificados por las Naciones Unidas en 1990, la cual, en uno de cuyos enunciados más importantes afirma el derecho de todo niño a la educación y al acceso directo a la información. Gracias a la iniciativa de IBBY la declaración insta a todas las naciones a promover la producción y la distribución de libros para niños.

²⁸ Para mayor información, ver Bibliotecas comunitarias Riecken y Beyond Access en Páginas web consultadas.

Sus objetivos son los siguientes:

- Promover el entendimiento internacional a través de los libros para niños y jóvenes.
- Facilitar a los niños y jóvenes de todos los países oportunidades para acceder a libros de calidad literaria y artística.
- Favorecer la publicación y distribución de libros de calidad para niños y jóvenes, especialmente en los países en desarrollo.
- Proporcionar apoyo y formación a quienes trabajan con niños y jóvenes y con los libros concebidos para ellos.
- Estimular la investigación y la publicación de trabajos académicos en el campo de los libros para niños y jóvenes.

El Fondo de IBBY para Niños en Crisis se utiliza para proyectos que contribuyen en el corto plazo a aliviar situaciones traumáticas mediante biblioterapia o reemplazar infraestructura dañada o destruida en bibliotecas o centros dedicados a la lectura. Su objetivo en el largo plazo consiste en mejorar o renovar la infraestructura para las próximas generaciones, en capacitar adultos en el uso de libros para superar situaciones traumáticas y para promover la lectura.

IBBY sostiene que los niños víctimas de desastres naturales, desplazamiento, guerra y sus secuelas tienen urgente necesidad tanto de libros y cuentos como de alimento, refugio, ropa y medicamentos. Son todas necesidades básicas y no se excluyen mutuamente.

Aquí se detallan algunos proyectos, como ejemplos de respuesta a desastres naturales o crisis sociales a través de los libros, la lectura y las historias.

Libros sin palabras: destino Lampedusa

Deborah Soria, fundadora del proyecto, explica que esta iniciativa, apoyada por IBBY Internacional, se estableció en Italia en 2012 para abrir y mantener una biblioteca para niños en las fronteras de Europa. El objetivo era establecer canales de comunicación, diálogo y entendimiento con los recién llegados a partir de libros álbum sin palabras como herramientas para dar la bienvenida y acompañar el cruce de fronteras.

Desde entonces, cada dos años, IBBY Internacional, con la ayuda de IBBY Italia, ha pedido a sus miembros en todo el mundo que contribuyan al proyecto enviando tres ejemplares de sus mejores libros álbum sin palabras para construir una colección grande y útil.

Actualmente, los ejemplares sirven para tres propósitos:

- Ampliar los acervos de la Biblioteca IBBY en Lampedusa.
- Fortalecer la colección para estudio e investigación en el Palazzo delle Esposizioni en Roma.

- Generar contenidos para exposiciones itinerantes que ayuden a otros países a estudiar y trabajar con libros sin palabras.

De esta manera se garantiza el acceso a muchos tipos de libros sin palabras y a generar una amplia gama de oportunidades para encontrar distintas formas de contar historias sin el uso del lenguaje escrito. Al principio, las comunidades de inmigrantes fueron el grupo objetivo del proyecto, pero a medida que el proyecto avanzó, se incluyeron muchas otras comunidades. Uno de los aprendizajes de esta experiencia se centra en el reconocimiento de las diferencias como oportunidad para descubrir las similitudes culturales cuando tratamos de encontrar un significado en la vida y sus eventos desafiantes.

La biblioteca

Desde que el proyecto comenzó, en 2012, se ha intentado comprender cómo los libros pueden integrarse en la vida de una comunidad, cómo ser flexibles y cómo comprender y responder a las necesidades de la población.

La biblioteca tiene una colección de 400 libros sin palabras y otros 1.500 títulos de literatura infantil y juvenil procedentes de la colaboración con distintos proyectos de todo el mundo.

La biblioteca abre dos veces por semana para el público en general, así como dos veces por semana para los maestros que ayudan a los estudiantes con su trabajo escolar. También está disponible cada vez que la comunidad necesita un lugar para reunirse.

Una vez al año, un grupo de voluntarios de IBBY de todo el mundo se reúne en la isla de Lampedusa para desarrollar un campamento donde se unen las diferentes voces del proyecto, para intercambiar experiencias y metodologías sobre el uso del libro álbum sin palabras y la escucha activa.

La colección

El Palazzo delle Esposizioni es un lugar para la investigación y estudio a partir de la colección de libro álbum sin palabras. La Colección IBBY ha demostrado ser muy versátil en sus usos ya que puede ser adaptada a las diferentes necesidades lectoras de los usuarios. Los talleres realizados han incluido mujeres inmigrantes, niños con pérdida auditiva, comunidades de personas sordas, adultos y niños. Los libros sin palabras han sido fundamentales para dar la bienvenida a las personas, para enseñar idiomas, para compartir y abrir posibilidades de empoderamiento y autodeterminación.

Empoderar a los lectores para contar su propia historia, compartir sus puntos de vista, poner sus corazones en el centro de la conversación, se ha convertido en el punto nodal que mantiene el enfoque de sus objetivos.

La exposición

Los libros seleccionados que forman la exposición itinerante de “Silent Books” recorren el mundo para crear conciencia sobre el propósito y el objetivo del proyecto, así como para compartir las mejores prácticas y metodologías creadas.

En muchas partes del mundo, la difícil relación entre las comunidades anfitrionas y los recién llegados crea la necesidad de crear nuevas herramientas. Estos libros permiten un buen equilibrio entre el lector y el oyente. Los recién llegados, incluso los refugiados y las poblaciones desplazadas, que pueden no tener un lenguaje común para usar en la comunicación, se vuelven iguales en las páginas de un libro sin palabras. Este sentimiento de empoderamiento puede ayudar a crear nuevas conexiones basadas en la confianza y la empatía.

De acuerdo con Helen Limon, reconocida escritora de libros para niños y jóvenes, la colección de libros silenciosos de IBBY es un testimonio de la realidad, de la importancia de todas las historias, incluso aquellas que son muy difíciles de escuchar. De aquellas que tienen lugar en el momento, en la espontaneidad y que, por influjo del efecto, se reinterpretan dependiendo del marco de referencia del lector. Esa es su gran fuerza. No son una historia sobre una cosa. Son todas historias o al menos tienen el potencial de ser todas historias. Y, más que nunca, necesitamos crear espacios para todas las personas y todas las historias (Congreso IBBY Europa, 2017).

El proyecto Libros sin palabras Destino Lampedusa es sobre todo una importante declaración política, como lo son todas las bibliotecas. Afirmar la necesidad de relaciones humanas e historias en la construcción del presente y el futuro. Las fronteras, geográficas e ideológicas, son lugares que necesitan historias, nuevas y esperanzadoras, porque son los lugares que inculcan el miedo y los prejuicios. IBBY tiene un papel fundamental para dar testimonio en estos tiempos difíciles y la Biblioteca IBBY es una declaración política que afirma la verdad incuestionable de que los niños y los jóvenes deben ser considerados al hablar sobre la migración y el desplazamiento de las familias y, en particular, al decidir sobre acciones para el presente y el futuro.

La respuesta de IBBY Ecuador ante el terremoto de abril de 2016: “Proyecto de ayuda a niños afectados por el terremoto en la costa ecuatoriana”

Tras el terremoto ocurrido el 16 de abril de 2016, la Asociación Ecuatoriana del Libro Infantil y Juvenil Girándula, sección nacional del IBBY en el Ecuador, impulsó un proyecto de lectura entre niños y jóvenes con el propósito de colaborar en la reconstrucción de una sociedad más libre, feliz e informada. Girándula tomó la decisión de aportar acompañamiento psicoemocional con la población afectada y contribuir a la reconstrucción comunitaria y cultural para los más vulnerables. A esta iniciativa se sumaron instituciones públicas y privadas, ecuatorianas y del exterior, como IBBY, además de personas particulares para prestar su apoyo con el fin de articular esfuerzos en favor de los niños y adolescentes de las provincias de Esmeraldas y Manabí.

El proyecto planteado se envió a IBBY internacional, quien destinó recursos del fondo “Niños en Crisis” para realizar actividades durante un año. Entre las actividades e iniciativas impulsadas destacan:

- La realización de cursos de capacitación y acercamientos con organizaciones sociales que viajaban a las zonas afectadas. Además, se enviaron comunicados a diversas instituciones educativas del país para que los niños de otras comunidades y regiones escribieran cartas de apoyo y solidaridad para ser entregadas a los niños de las zonas más afectadas. También se solicitaron donaciones de libros para la creación de bibliotecas en las zonas afectadas. Varias librerías ofrecieron sus instalaciones como centros de acopio.
- La instrumentación de actividad de promoción lectora en Quicentro Shopping, donde también se obtuvieron libros como donación y especialmente cartas y mensajes de cariño y solidaridad de los niños asistentes. El evento contó con la participación de una gran cantidad de socios, quienes desarrollaron lecturas de cuentos en voz alta, talleres de ilustración y préstamos de libros.
- Se desarrollaron actividades de difusión a través de radio y la publicación en redes sociales.
- Acopio de libros en donación y de cartas para los niños de la Costa. El apoyo de colegios, librerías, editoriales y de amigos de otros países como México permitió obtener casi mil libros que conformaron la base para las bibliotecas que se crearían en las zonas afectadas por el terremoto. También, se recibieron donaciones de materiales para dibujo para ser distribuidos entre los niños.
- Se realizaron reparaciones y mantenimiento al BISEE Bibliobús para ponerlo en óptimas condiciones para apoyar al transporte de materiales, voluntarios o seguir realizando labores de promoción y difusión del proyecto²⁹.

²⁹ Para mayor información ver Proyecto de ayuda a niños afectados por el terremoto en la costa ecuatoriana en Páginas web consultadas.

IBBY México ante los sismos de septiembre de 2017

La respuesta de IBBY México, durante los terremotos de septiembre de 2017 que afectaron la ciudad de México y otros estados del país consistió en actividades realizadas en distintas localidades y a través de alianzas con diversas instituciones y asociaciones para encontrar la manera de ayudar más eficientemente en los lugares donde había una extrema necesidad de refugio y acompañamiento.

La iniciativa tenía el objetivo de proporcionar herramientas de apoyo psicoemocional a los niños y adolescentes afectados a través de historias. Antes de comenzar su trabajo, treinta mediadores de IBBY asistieron a un taller impartido por un especialista en contención psicológica de la Universidad Autónoma de México junto con otro taller llamado “Metáforas para la reconstrucción”, ofrecido por la Secretaría de Cultura.

En el estado de Oaxaca, principalmente en la zona del Espinal y Juchitán, se estableció un plan de trabajo en conjunto con Secretaría de Cultura y el Gobierno de Oaxaca donde se incluyeron a maestros de las escuelas afectadas por los sismos y mediadores de lectura de la zona. A través del taller “Metáforas para la reconstrucción” se buscaba que los promotores de lectura generaran un espacio no solo para escuchar, sino también para reunirse e intercambiar ideas, sentimientos y situaciones. También se intentaba generar experiencias significativas a través de la literatura, así como el apoyo solidario, que facilitara una situación de cambio constructivo en el contexto de las comunidades.

Situación similar ocurrió en Morelos, IBBY México trabajó con la Secretaría de Cultura, fortaleciendo la capacitación mencionada con la incorporación de un tema necesario en situaciones de desastre: “La intervención en crisis”. Con esta iniciativa se proporcionaron herramientas básicas de contención emocional a través de la lectura y los libros. El objetivo era apoyar a los participantes para superar la experiencia traumática y, por lo tanto, contribuir en sus comunidades.

Paralelamente a ello, IBBY México impulsó la alianza con La Jugarreta, una asociación dedicada a promover la participación y agencia cultural de niños en el estado. A partir de este trabajo se logró la incidencia en las cinco ciudades más afectadas del estado, en centros comunitarios y en escuelas dentro de pequeñas aldeas que habían sufrido la peor destrucción, como es el caso de los “Altos de Morelos”, comunidad de bajos recursos conformada por familias extensas que se dedican a la siembra.

La iniciativa formó parte del programa “Friendly Children’s Spaces” de Unicef, obteniendo grandes aprendizajes y logros:

- Encontrar aliados que, a través del juego, actividades recreativas y de lectura fungieran como apoyo psicosocial.
- Identificación, prevención y canalización de casos de violencia, explotación laboral infantil y abuso sexual.

- Proporcionar información a los padres, madres y cuidadores sobre cómo proteger a los niños y adolescentes en situaciones de emergencia.

Otra experiencia tuvo lugar en la ciudad de San Gregorio Atlapulco, en Xochimilco, a las afueras de la Ciudad de México, que también fue gravemente dañada por el evento sísmico. En esta comunidad, entre otros edificios, se derrumbó una biblioteca privada propiedad del profesor Jaime Tirso Pérez Venancio, misma que daba acceso a los miembros de la comunidad para satisfacer la necesidad de información sobre la fundación de la ciudad, las costumbres y tradiciones, así como la recreación para los niños de la comunidad. Con el apoyo de IBBY México se logró la recuperación de materiales y se gestionaron apoyos financieros para la reconstrucción del espacio³⁰.

IBBY Chile ante la crisis social: “Lecturas: un espacio para compartir”

El 18 de octubre de 2019 ocurrió un fuerte estallido social en Chile, mismo que resonó e hizo eco en toda la sociedad. Fue así que, bajo el lema que inspiró a Jella Lepman, fundadora de IBBY, “los libros son puentes de paz”; los miembros de IBBY Chile emprendieron distintas estrategias para encontrar salidas a la crisis.

La situación en Chile era alarmante: toque de queda, transporte público limitado, protestas en las calles, represión y suspensión de clases. Los adultos estaban tensos y todo aquello se transmitía a los niños. Por ello, desde IBBY se convocó a los socios de la institución, a fundaciones y a mediadores de lectura para crear un documento, de manera colectiva y de circulación gratuita, en el que se recomendaran libros para “apapachar”, contener la tensión y el miedo, generar espacios de encuentro, momentos lúdicos y espacios para propiciar la reflexión y el diálogo.

Aunado a las recomendaciones, se pidieron sugerencias para abordar los textos compartidos. Cada propuesta de mediación lectora constaba de la presentación del libro, una breve reseña de su contenido, un rango de edad apropiada para su lectura y sugerencias de mediación. Entre estas últimas se consideró importante incluir un repertorio de preguntas que permitan abrir el diálogo y la reflexión.

En una semana se lograron sumar nueve instituciones y trece mediadores de lectura, quienes generosamente hicieron llegar sus propuestas de mediación. Sin embargo, a raíz de lo oportuno que resultó el documento y la buena recepción que tuvo, se tomó la decisión de mantener abierta la posibilidad de seguir colaborando con propuestas de mediación para ser abordadas en contextos adversos. De modo que este documento sigue actualizándose con cierta periodicidad³¹.

³⁰ Para mayor información ver IBBY México en Páginas web consultadas.

³¹ Para mayor información ver IBBY Chile en Páginas web consultadas.

» **A.C.C.E.S. (Acciones Culturales Contra las Segregaciones y las Exclusiones)**

A.C.C.E.S. (Actions Culturelles Contre les Exclusions et Ségrégations), de Francia, se creó en 1982 y tiene una larga trayectoria en el trabajo con migrantes y poblaciones vulnerables a través de la literatura y se ha convertido en un importante referente en Latinoamérica. Sus objetivos son:

- Promover el desarrollo armonioso de la personalidad del niño.
- Promover el éxito académico y la inclusión social.
- Fomentar el descubrimiento del lenguaje escrito desde una edad temprana.
- Favorecer las condiciones para la adquisición de lectura y escritura.

Para ello, organiza sesiones de lectura en lugares frecuentados por niños pequeños; crea enlaces entre bibliotecas y servicios para la primera infancia; ofrece capacitación sobre la elección de textos y la lectura y diseña y difunde herramientas de reflexión y trabajo.

En cuanto a la investigación, promueve seminarios, jornadas de estudio y charlas. Mantiene alianzas con otras organizaciones internacionales dedicadas a promover el acceso a libros e historias para niños pequeños y sobre todo con bibliotecas y servicios de atención a la primera infancia, tanto en Europa como en otros países.

En Latinoamérica participa en intercambios, por ejemplo, con el grupo A Cor da Letra (Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Literatura) en Brasil y con la Fundación Fundalectura de Colombia³².

» **LEEMOS (Lecturas en Movimiento y Solidaridad)**

El proyecto LEEMOS (Lecturas en Movimiento y Solidaridad) se basa en el acompañamiento solidario con lecturas, libros y prácticas narrativas. Creado por Nora Obregón y María Esther Pérez Fera, sus objetivos son los siguientes:

- Construir espacios simbólicos de libertad, dignidad, abrigo y esperanza a través de la lectura como acto hermenéutico y crítico de diversos tipos de textos (escritos, orales, plásticos...), de la conversación y la escritura expresiva, así como de la producción creativa como respuesta al efecto estético producido por las lecturas.
- Generar ambientes hospitalarios, dialógicos, democráticos y solidarios motivados por la experiencia de “compartir-nos” a través de las lecturas, las conversaciones, la escucha, la escritura, y la resonancia de, y entre, las distintas voces.

³² Para mayor información ver Acciones Culturales contra las Exclusiones y Segregaciones en Páginas web consultadas.

- Contribuir a la dignificación de las personas en situación migratoria, mediante dispositivos que les motiven a tejer sus propios relatos e identidades, en los que destaquen sus habilidades, deseos y esperanzas.
- Promover el sentido de mismidad, otredad, comunidad y tejido solidario.

El proyecto consiste en el desarrollo de una serie de sesiones para leer y escribir en un ambiente de confianza, dialógico, de expresión y de escucha, a través de dispositivos para el diálogo, la resignificación y la expresión creativa de la experiencia estética de los textos que se leerán en común. Las actividades forman parte de la intervención con comunidades en situación de vulnerabilidad, para la construcción de relatos autorreferenciales que dignifiquen a las personas y tiendan caminos para migrar del territorio simbólico de la adversidad a un territorio de identidades preferidas y de esperanza. Las visitas de acompañamiento se han llevado a cabo en centros culturales comunitarios y espacios públicos de tránsito de población vulnerable, como también en albergues para migrantes, campamentos, y escuelas, y también en la Biblioteca UPAVIM en Guatemala y a través del Programa Educambio Fundación Hilda Rothschild, en San Salvador.

Las herramientas para el acompañamiento incluyen el uso del libro álbum y contenidos a partir de la propuesta del taller “Leer con migrantes” de la Secretaría de Cultura de México (Arizpe, 2018) junto con la incorporación de las prácticas narrativas (desde las propuestas de Michael White (2015 y 2016) en el diseño de las sesiones de acompañamiento. La metodología consiste en organizar cada sesión en cinco momentos, adaptables al contexto, condiciones y necesidades específicas de cada comunidad. Las sesiones incluyen:

- **Inicio:** mediante una actividad de apertura para presentarnos brevemente, explorar expectativas y sutilmente estados emocionales; así como para hacer un encuadre sucinto de la sesión o proyecto de varias sesiones.
- **Lecturas:** lectura compartida de los textos propuestos para la sesión, acompañada de preguntas detonadoras y hospitalarias previas y/o posteriores a la lectura, para generar conversaciones significativas e intercambio de interpretaciones, impresiones, reacciones...
- **Conversaciones significativas:** a partir de las preguntas detonadoras y la recepción estética de los textos (orales, escritos, plásticos...).
- **Dispositivos de expresión creativa:** como soporte de las respuestas a la recepción estética y la resignificación de los textos, construcción de nuevos textos y relatos autorreferenciales.
- **Cierre:** tejer puntos de resonancia individuales y colectivos derivados de la experiencia construida en la sesión.

El carácter de las propuestas para conversar, leer, escuchar y escribir busca honrar como principios la dignidad, la solidaridad y la esperanza. Para ello, se inspiran en los principios de la *Gramática de la fantasía* (Rodari, 2011); en el poder del libro álbum como dispositivo de intercambio cultural y espacio de construcción simbólica y hospitalaria; así como en el poder de la metáfora, el juego y el relato como caminos de simbolización y “re-autoría” (White y Epston, 1993) para la construcción identitaria, solidaria y esperanzadora. Cada sesión se lleva a cabo tanto de manera unitaria (debido a la movilidad de las personas) como en serie, cuando las personas permanecen por periodos determinados en un albergue. De este modo, se logra generar un proceso de acompañamiento con mayor alcance e impacto en la resignificación de la experiencia de la migración de las personas.

Mediante acompañamientos dialógicos y solidarios mediados por libros y lecturas, se busca contribuir al fortalecimiento del sentido de agencia de las personas y comunidades que se encuentran en situación de migración, desplazamiento forzado o cualquier otra condición de vulnerabilidad; construir espacios simbólicos y hospitalarios en los que la palabra propia y los relatos personales sean el eje de conversaciones significativas que reivindiquen la dignidad de las personas, sus sueños y esperanzas.

» **Kiribil Konpainia**

La compañía Kiribil parte del campo de la literatura y de la actuación en vivo para brindar una atención especial a las personas desde una edad muy temprana hasta el final de su vida.

Guiados por la premisa de Malraux, “El arte es el camino más corto de un hombre a otro”, la asociación trabaja especialmente para audiencias distantes y aisladas de la oferta cultural a partir de estrategias y recursos que les permitan “vivirse” como actores y creadores. La singularidad de la asociación es que tiene su origen en la cultura y el idioma vascos. Se trabaja también en otros idiomas, experimentando lo sensible para entablar relaciones y abrir nuevos caminos a la creación.

Amaia Hennebutte, directora artística de la compañía, es también ilustradora y publicó su primer trabajo en 2000. Algunas de sus obras se han adaptado a la escena y a finales de 2018 publicó su undécimo álbum juvenil en euskera: *Mamaiaiko*. Hennebutte es también presidenta de la asociación Galtzagorri, con sede en Gipúzkoa, en Donostia. Esta asociación tiene dos objetivos principales: fomentar la lectura en niños y jóvenes y difundir y desarrollar literatura en euskera para estos mismos públicos. En las actividades de la asociación participan autores e ilustradores, narradores, profesores, bibliotecarios, traductores y librerías, además del mundo escolar y las familias. Galtzagorri forma parte de la red internacional IBBY para la promoción de la literatura infantil.

Los cuatro ejes de desarrollo de la compañía Kiribil son la creación, la literatura juvenil, la investigación acción artística y la emergencia cultural humanitaria.

En el centro de sus propuestas está el libro álbum como una fuerza artística e imaginaria y punto de partida para el enfoque artístico y el proceso de creación individual o colectiva. El proyecto confía en la literatura infantil para que las personas vivan un paréntesis poético y para que sean a su vez creadores³³.

» **Art Became the Oxygen: A Guide to Artistic Response (El arte se convirtió en el oxígeno: una guía de respuesta artística)**

Hay tantas cosas que anclan nuestra existencia. Perderlos a todos nos deja en un mar sin ancla. Entonces la gente estaba lidiando con problemas de identidad. Estaban lidiando con problemas de privación de derechos, estaban lidiando con la nostalgia. Estaban lidiando con la pérdida de una manera enorme. Lo que realmente apreciamos fue la necesidad de obtener algo de aire en la habitación antes de intentar hacer otra cosa, obtener oxígeno para que puedan comenzar a respirar. Entonces el arte se convirtió en el oxígeno (USDAC, 2018, p. 4).

Esta cita resume la idea detrás de esta guía que fue publicada en 2018 por el Departamento de Arte y Cultura de los Estados Unidos. La respuesta artística a la que se refieren no es solo sobre arte visual, sino que también incluye narrativa y poesía, danza, teatro y música, entre otros. Las emergencias mencionadas no son solo desastres naturales como tormentas, sino también cualquier emergencia comunitaria.

Los objetivos principales de la respuesta artística son ofrecer consuelo, atención o conexión, trabajando en colaboración con los miembros de la comunidad directamente afectados por la crisis para ayudarlos a replantear sus experiencias y fortalecer el tejido social, así como crear medios y conciencia pública.

La guía fue escrita para un público amplio, pero se refiere a tres categorías principales:

- Artistas que desean utilizar sus dones para la curación, ya sea inmediatamente después de una crisis o durante los meses y años de curación y reconstrucción de la resiliencia que siguen.
- Proveedores de recursos, tanto donantes públicos como privados y donantes individuales, que se preocupan por la reconstrucción de la comunidad.
- Agencias de desastres, socorristas y organizaciones de servicio de guardia cuando ocurre una emergencia, y aquellos comprometidos a ayudar con el tiempo a sanar el daño causado.

³³ Para mayor información ver Compañía Kiribil en Páginas web consultadas.

Algunos de los principios rectores de la guía son los siguientes:

- No existe una simple crisis o desastre que pueda resolverse limpiando las consecuencias físicas de una tormenta o incendio y reubicando a las personas.
- Ninguna crisis toca una sola causa de problema, todas son interseccionales, con impactos superpuestos que conectan la raza, el género, la religión, la orientación, la capacidad y cualquier otra característica que haya sido objeto de opresión.
- Cada emergencia, cualquiera que sea la causa que la provocó, también es una emergencia social, y las emergencias sociales exigen respuestas culturales.
- Puede haber similitudes en diferentes desastres, pero no hay dos completamente iguales, como tampoco dos seres humanos o comunidades humanas son exactamente iguales. Todo estará conformado tanto por las condiciones culturales como por las ambientales y políticas.
- Todos requieren respuestas sensibles a las historias particulares, valores y capacidades de los afectados.
- La comunidad es lo primero, en otras palabras, la postura exige que la respuesta artística a una crisis de base, sea congruente y responda a lo que más les importa a las personas directamente afectadas por la crisis (USDAC, 2018, p. 10).

La guía incluye una sección sobre recursos oficiales para el manejo de emergencias y cómo estos pueden vincularse con el trabajo de artistas y organizaciones artísticas. También incluye una sección sobre ética, valores, cuidado y autocuidado que destaca la necesidad de comprender las fuerzas que crean o exacerban la crisis y la importancia de mantener el autocuidado.

» **Create Syria (Crear Siria)**

Create Syria es una colaboración entre el Consejo Británico (British Council) y Ettijahat- Independent Culture cuyo objetivo es potenciar el arte sirio en el exilio a través del fortalecimiento de la capacidad y la experiencia de artistas sirios y figuras culturales con sede en el Líbano para que desempeñen un papel activo en el desarrollo de la resiliencia y la recuperación a largo plazo con comunidades de refugiados sirios. Se han implementado enfoques innovadores basados en las artes para abordar el impacto de la afluencia de refugiados sirios en la cohesión social en el Líbano.

Los proyectos artísticos facilitan la participación de artistas sirios en su entorno de acogida, pero también fomentan la cooperación y un ambiente de apoyo entre las comunidades. Al trabajar con diferentes artistas libaneses y sirios, los proyectos tienen como objetivo abordar los problemas de racismo y marginación. El proyecto incluye iniciativas basadas en el teatro, la animación

y el dibujo que aumentaron el acceso a la cultura y crearon espacios para el diálogo, mejorando las conexiones entre artistas, así como entre artistas y comunidades. Actividades como cantar, pintar y actuar ayudaron a los participantes a comunicarse y hacer amigos.

Un proyecto, dirigido por Dima Abazah, consistió en trabajar con niños sirios y palestinos que viven en campos de refugiados para crear títeres e historias, y ofrecer a los niños la oportunidad de expresarse creativamente e interactuar entre ellos de una manera diferente.

Otro proyecto, dirigido por Eyad Houssami, apoyó a niños de entre 12 y 14 años para crear representaciones artísticas, que incluyen escritura, baile, música y actuación. Esta capacitación ofreció a los participantes la oportunidad de romper con algunos de los estereotipos y las limitaciones sociales que experimentan los refugiados³⁴.

» Marie Ange Bordas

Marie Ange Bordas es una artista, escritora e investigadora independiente brasileña con experiencia en periodismo y mediación cultural. En los últimos veinte años, su práctica artística se ha basado en un enfoque dialógico y colaborativo, ofreciendo sus habilidades artísticas y mediáticas a grupos y comunidades dispuestos a crear narrativas sobre sí mismos, así como entablar un diálogo más amplio con otras personas y lugares. La mayoría de estos proyectos se han desarrollado con niños y jóvenes de comunidades desplazadas en África y Europa y comunidades tradicionales/indígenas en Brasil.

Como artista (o “artista”), el trabajo de Bordas tiene como objetivo trascender los informes de crisis y la documentación humanitaria para generar conversaciones sobre la agencia humana y la potencia de las “vidas activas” que ante situaciones drásticas crean espacios de resistencia y “re-existencia”. Según ella, el arte debe crear espacios dedicados al diálogo y la reciprocidad en los que el papel del artista sea ser un agente provocador, subvirtiendo las representaciones hegemónicas impuestas, “estirando horizontes” y construyendo puentes “críticos interculturales” (Walsh, 2009). En 2001, Bordas creó “Desplazamientos”, un proyecto para el cual se involucró con comunidades de refugiados y desplazados en seis países durante casi una década. En lugar de periodismo o documentación, su elección fue abordar la experiencia del desplazamiento a través del diálogo y la convivencia con personas que, a diferencia de ella, se habían visto obligadas a moverse por conflictos, guerras y desastres.

³⁴ Para mayor información ver Crear Siria en Páginas web consultadas.

Fomentando la observación, el pensamiento crítico y las experiencias sensoriales, los proyectos proporcionaron habilidades de alfabetización visual y medios/herramientas creativas a los participantes para construir sus propias narrativas. De esta manera, por ejemplo, en Sri Lanka, los jóvenes tamilyes eligieron crear un periódico y carteles callejeros para oponerse a la segregación religiosa. Las cámaras fotográficas, en manos de niños que vivían en campamentos de desplazados después del tsunami, promovieron un poderoso intercambio intergeneracional. En Kenia, los jóvenes en el campo de refugiados de Kakuma deconstruyeron el estigma de los refugiados “desamparados, despolitizados” en sus “letras visuales” y cambiaron su propia percepción negativa de su entorno al recorrer el campo grabando sus sonidos diarios. También fue en Kakuma donde jóvenes y niños crearon juntos *On the Move*, una novela fotográfica, utilizando la ficción para abordar una verdadera preocupación para ellos: los niños nacidos en el campamento que nunca han experimentado la “libertad”. Quince años después, inspirada por esta experiencia, Bordas escribió e ilustró *Two Boys from Kakuma*, un libro ilustrado para jóvenes. A través de los dos personajes principales ficticios, la escritora fusiona voces, historias y experiencias escuchadas y sentidas durante su inmersión, así como imágenes y dibujos de niños de Kakuma para crear una narración verbal-visual que intenta subvertir las ideas comunes sobre los “refugiados”.

De vuelta en Brasil, la participación de Bordas en los movimientos políticos tradicionales e indígenas la llevó a crear “Tecendo Saberes” (Tejiendo saberes), una plataforma para promover la creación de libros ilustrados en colaboración con los niños de sus comunidades. De la misma manera que “Desplazamientos” fue una reacción al discurso de los medios sobre los refugiados a principios de la década de 2000, el proyecto “Tecendo Saberes” surgió de la incomodidad de Bordas con el hecho de que la mayoría de las narrativas que representan a estas comunidades en la literatura y libros escolares eran generalmente construidas reproduciendo viejos estereotipos, sin tener en cuenta sus propias voces y aportes. En un proceso orgánico, dialógico y lúdico (que ella llama “Pedagogia da Rede” (Pedagogía del tejido), los niños eligieron, reunieron e ilustraron aspectos de su biodiversidad cultural y conocimiento local para la creación de “almanaques” que se publicaron y compartieron con niños de todo Brasil³⁵.

³⁵ Para mayor información ver Marie Ange Bordas en Páginas web consultadas.

Anexo 5. Intervención cultural en emergencias sanitarias

Este anexo se refiere al tema de la emergencia sanitaria o pandemia. Tras una introducción sobre el impacto general, se presentan las características generales de las pandemias, las implicaciones globales y las implicaciones específicas del COVID-19 en torno a poblaciones migrantes. Se reitera la importancia de la intervención cultural en el contexto de pandemias y se incluye una sección con ideas para promover el derecho a la educación y la cultura en contextos de aislamiento. Finalmente, se presentan algunas de las respuestas de organizaciones internacionales y experiencias culturales realizadas ex profeso en el contexto del COVID-19 que incluyen algunos ejemplos de actividades creadas para el contexto de encierro, pero que a su vez conectan los espacios íntimos con el mundo afuera de casa. En el Anexo 2 del tomo 2 de esta publicación se encuentra un breve manual de actividades y juegos.

Como se indicó anteriormente, según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura —FAO (s. f. a.), una de las categorías detonantes de emergencias complejas son las enfermedades transfronterizas. Las consecuencias particulares de estas son, en el peor de los casos, la pérdida de vidas humanas. No obstante, pueden existir otros efectos que van adquiriendo relevancia en el desarrollo de la emergencia sanitaria: el cambio de hábitos cotidianos, la pérdida de las formas de subsistencia, la ruptura del tejido social, las afectaciones psicológicas y el desequilibrio emocional. Todos estos elementos van retardo día a día la capacidad resiliente de las personas.

Aunado a ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS) apunta que, si bien las emergencias sanitarias afectan a toda la población, el impacto, directo o indirecto, que generan hacia las poblaciones vulnerables, principalmente a niños y adolescentes, merece una atención particular. Al respecto señala que, si bien, niños y adolescentes se ven afectados cuando sus madres, padres, cuidadores y familiares cercanos son tocados por la emergencia, también se ven afectados cuando los servicios esenciales de salud que ellos necesitan se ven disminuidos. Tal es el caso de niños migrantes o desplazados que no cuentan con el registro de nacimiento, este hecho puede complicar su acceso a los servicios básicos de salud y vacunación, que en una pandemia resultan cruciales para salvaguardar la vida.

Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2006) indica que los efectos de las pandemias también trastocan las condiciones de protección y seguridad nutricional, agudizan la violencia doméstica y las condiciones socioeconómicas de las familias, recrudecen la carencia de oportunidades para el aprendizaje adecuado y, en general, impiden un desarrollo saludable e integral de las infancias y las poblaciones marginadas.

Como una vía para minimizar estos impactos, la OMS y la OPS proponen la creación de sistemas de salud universales y resilientes, así como el equilibrio de las medidas de control tomadas frente a las pandemias considerando todas las necesidades psicosociales, emocionales y afectivas de la población.

Para el caso de una emergencia sanitaria, los principios de la intervención cultural que se presentan a lo largo de esta guía, y sobre todo los procesos descritos en la tercera parte son viables y pertinentes; sin embargo, es evidente que deben reformularse y adaptarse en estas situaciones. La necesidad de controlar el contagio causado por pandemias virales significa que en las fases de contención a menudo son necesarias medidas incompatibles con la cohesión social física. Esto significa volver a imaginar las formas en que se pueden recrear espacios seguros que mantienen la salud física de una comunidad, teniendo cuenta el posible impacto del distanciamiento social, los toques de queda y las técnicas de aislamiento obligatorio utilizadas para controlar la infección.

» **Características generales de las pandemias**

De acuerdo con la OMS (24 de febrero de 2010), una pandemia se produce cuando aparece un nuevo virus o bacteria que se extiende por el mundo y la mayor parte de la población no es inmune al mismo. El término refiere principalmente a la distribución geográfica de una enfermedad y no necesariamente a su gravedad. Es así que, cuando se declara una pandemia, se reconoce que hay un contagio que se propaga rápidamente y que su alcance es global, lo que hace urgente tomar medidas “agresivas” para combatir el brote, así como para suprimir y controlar sus efectos.

Hacia finales del 2019, un nuevo coronavirus aquejó a la comunidad de Wuhan, China, derivando en una epidemia que se extendió rápidamente entre la población. Es importante decir que antes del brote, tanto el nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos para la comunidad científica y de salud, lo cual redujo considerablemente toda posibilidad para controlar su dispersión. Fue así que el 30 de enero de 2020, la OMS declaró la hasta entonces epidemia COVID-19 como una emergencia de salud pública de preocupación internacional, es decir, la elevó al nivel de pandemia, pues se había extendido por la gran mayoría de las regiones del mundo y afectaba ya a un gran número de personas.

El COVID-19 modificó rápidamente la realidad del mundo, dadas sus características y formas de contagio, los países tuvieron que tomar medidas para mitigar sus efectos en todas las esferas de la vida cotidiana:

- Al ser un virus que se propaga principalmente de persona a persona a través de las gotículas que salen despedidas de la nariz o la boca de una persona infectada al toser, estornudar o hablar, los países establecieron medidas de distanciamiento social.

- El virus puede permanecer por cierto periodo en objetos o superficies, por lo que los países instrumentaron estrategias para comunicar a la población sobre los riesgos y mecanismos de protección.
- Si bien se reconocieron algunos síntomas de la enfermedad, hasta el momento no se ha encontrado un tratamiento universal, razón por la cual los países activaron y ampliaron los mecanismos sanitarios de respuesta a la emergencia.
- Dado que algunas personas infectadas no presentan síntomas o sus síntomas son leves, los países realizaron acciones para canalizar, aislar, probar y tratar cada caso de COVID-19 y, en la medida de lo posible, rastrear a las personas con las que la persona enferma hubiera estado en contacto.

» **Implicaciones globales de las pandemias**

La realidad nos indica que un virus pandémico puede llegar a causar problemas inimaginables, sobre todo en las sociedades actuales que experimentan una gran movilidad e interdependencia. Por otra parte, tal como lo menciona la OMS, un virus que en un país cause enfermedad leve puede producir en otro país una morbilidad y mortalidad mucho mayores.

De manera general, a continuación, se enlistan algunas de las implicaciones de las pandemias por virus identificadas por la OMS (11 de mayo de 2009):

- El gran número de personas que caen enfermas casi al mismo tiempo trae como consecuencia la sobrecarga temporal de los servicios de salud, así como trastornos sociales y económicos severos.
- El grado de contagio del virus influye en la velocidad de propagación tanto nacional como internacional.
- Las pandemias suelen afectar especialmente a determinados grupos de edad. La concentración de casos y muertes en un grupo de edad joven, económicamente productivo, puede causar más problemas sociales y económicos que su concentración en grupos de personas muy jóvenes o de edad avanzada.
- La vulnerabilidad global de la población puede ser muy importante. Por ejemplo, las personas con afecciones crónicas subyacentes (enfermedades cardiovasculares, hipertensión, asma, diabetes, artritis reumatoide y muchas otras) tienen más tendencia a sufrir infecciones graves o mortales. Combinada con otros factores, como el estado nutricional, la prevalencia de estas afecciones puede tener gran influencia en la gravedad de una pandemia.
- La gravedad global de las pandemias también depende de su tendencia a evolucionar en dos oleadas, y a veces tres. Por muchos motivos, la gravedad de las sucesivas oleadas puede ser muy diferente en algunos países, o incluso en todos.

- Las características de la propagación también pueden influir en la gravedad de las sucesivas oleadas. Por ejemplo, si en una primera oleada se ven afectados sobre todo los niños en edad escolar, en la segunda los más afectados pueden ser los ancianos, cuya mayor vulnerabilidad incrementará la mortalidad.
- Por último, el impacto de cualquier pandemia depende de la calidad de los servicios de salud. Un virus que solo produzca síntomas leves en países con sistemas de salud sólidos puede ser devastador en países con sistemas de salud débiles, limitaciones e interrupciones frecuentes de los suministros de medicamentos, entre ellos los antibióticos, y hospitales mal equipados, sobrecargados de enfermos y con escasez de personal.

» El impacto de la pandemia COVID-19 en poblaciones migrantes

En los países afectados por el COVID-19 hay miles de personas refugiadas en riesgo de contagio, es por ello que instituciones como ACNUR han seguido de cerca la expansión de la enfermedad y promueven medidas de prevención, preparación y respuesta sanitaria ante la inminente crisis social.

De acuerdo con Acnur, el COVID-19, como otras pandemias, no conoce fronteras ni barreras idiomáticas. Amenaza a todos en este planeta, incluidos los refugiados y otras personas desplazadas. Y solo se puede abordar si todos, como una comunidad global, trabajamos juntos y demostramos solidaridad. Porque lo que este brote mundial de coronavirus ha demostrado sin lugar a dudas es que la salud de cada persona está vinculada a la salud de los miembros más marginados y vulnerables de una sociedad. Y estos miembros a menudo incluyen a refugiados, apátridas y desplazados internos (2020).

Como se puede intuir, las consecuencias de una pandemia afectan gravemente a las personas desplazadas, no solamente en cuanto a su salud, sino también en cuanto a la comunicación e interacción con el resto de la comunidad de acogida. Hoy en día la migración no se ha detenido y probablemente aumente como consecuencia de la crisis económica tras la pandemia. Aunado a ello, los prejuicios y la xenofobia hacia las personas de otras latitudes han aumentado, lo que dará justificación para el levantamiento de más muros, el cierre de fronteras y la detención de los migrantes. La vulnerabilidad y precariedad de unos doce millones de personas migrantes o refugiadas en Latinoamérica son resaltadas en un reciente artículo sobre los migrantes “atrapados” debido a la pandemia, que describe la situación de una especie de “movilidad en la inmovilidad”:

Lo que está claro es que las personas migrantes y refugiadas en América Latina, incluidas aquellas que contribuyen como trabajadores esenciales en el sector de la salud, la industria alimentaria y los servicios de entrega, se enfrentan a condiciones exacerbadas de precariedad y vulnerabilidad como resultado de las

respuestas a la pandemia. Esta población también ha estado expuesta a nuevos riesgos cuando es deportada, intenta regresar a sus hogares o ir hacia otro lugar, a pesar del cierre de fronteras (Espinosa, Zapata y Gandini, 2020).

Frente a esto, ACNUR ha propuesto a los países tres estrategias tendientes a mitigar los efectos de la actual pandemia en las poblaciones migrantes:

- Incluir a los refugiados y desplazados en los planes nacionales de preparación y respuesta, así como hacer accesible la información que se brinda al resto de la población.
- Evaluar la capacidad de los servicios de salud para responder en caso de un brote en campamentos o asentamientos.
- Capacitar a los trabajadores de la salud en los asentamientos y campamentos para responder ante posibles contagios.

» **La importancia de la intervención cultural en el contexto de pandemias**

En las últimas dos décadas, han aumentado considerablemente las investigaciones sobre los efectos de las artes en los ámbitos de la salud pública. Prueba de ello es el informe realizado por Fancourt y Finn (2019), y publicado por la OMS en 2019: *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. En dicho material se realizó una revisión comprensiva de más de 3.000 estudios sobre las artes y su impacto en la salud mental y el bienestar, concluyendo que participar en actividades artísticas coadyuva en la recuperación de la salud frente a la enfermedad física y emocional. Lo anterior da cuenta nuevamente de la indivisibilidad de los derechos humanos y la necesidad de reconocer su integralidad, pues garantizar el derecho a la cultura en contextos de emergencia sanitaria posibilita también asegurar el derecho a la salud.

En el mismo orden de ideas, y tal como se advirtió al principio, la OMS y la OPS han hecho hincapié, en distintos comunicados y conferencias, sobre la necesidad de reconocer y atender los efectos psicoemocionales derivados de las medidas de protección tomadas por los países para garantizar el derecho a la salud frente a la actual pandemia. Mitigar los efectos del distanciamiento físico, que, si bien resulta necesario en estos casos, implica la creación de espacios para el juego, el descanso y el esparcimiento, principalmente para niños y adolescentes.

A este llamado se suman las voces de expertos en temas de infancias. Tal es el caso del pedagogo italiano Francisco Tonucci³⁶, quien en reiteradas ocasiones

³⁶ Francesco Tonucci, creador del proyecto "La ciudad de los niños", es un psicopedagogo y pensador italiano que ha dedicado su trabajo a defender la importancia que deben tener los niños en la organización y la vida de las ciudades. Ha investigado a fondo el desarrollo cognitivo de los niños, su pensamiento, su comportamiento y la metodología educacional.

ha recalcado la importancia y urgencia de que en el contexto del COVID-19 los niños jueguen, tengan actividades lúdicas, puedan hacer ejercicio, podamos escucharlos, podamos acompañarlos en sus miedos y angustias, podamos hacer que se sientan incluidos en la organización de la casa, podamos integrarlos a la nueva normalidad, que si bien es difícil para todos, para ellos es altamente agobiante.

Sin duda, las artes son un recurso valioso en situaciones de emergencia ya que crean cohesión social a partir de promover el comportamiento prosocial, la atención, la motivación compartida y la identidad de grupo pero, ¿cómo mantener la cohesión social durante las pandemias cuando no se recomienda e incluso, en algunos casos, se prohíben las interacciones humanas?, ¿cómo volvemos a imaginar formas de brindar apoyo, respeto, confianza, atención y hospitalidad a través de familias, generaciones y comunidades?

Si bien las investigaciones nos confirman que las artes y la actividad creativa son elementos que fortalecen y favorecen las capacidades resilientes frente a la adversidad y que promover su desarrollo contribuye a la recuperación del estado de bienestar ¿cómo continuamos compartiendo acciones culturales, libros y artes, cuando no se permite el contacto social?

Cuando los mecanismos de gestión de la salud adoptados por los países evitan que las comunidades se unan físicamente, los procesos de reconstrucción y recuperación creados para compartir experiencias culturales, recursos e información, deben realizarse mediante modos alternativos e igualitarios que garanticen el acceso y participación de la población en general.

Si bien, tras la pandemia las brechas de desigualdad y pobreza han sido más notorias, también es cierto que hemos sido testigos de las múltiples formas y recursos que han creado los grupos organizados, instituciones, artistas, maestros, bibliotecarios, mediadores de lectura, entre muchos otros colectivos como respuesta al aislamiento, descubriendo o redescubriendo distintos mecanismos y medios para estar todos conectados, creando con ello condiciones más equitativas que refuerzan los lazos sociales, la solidaridad y la empatía.

Durante la pandemia más reciente de COVID-19, las comunidades han respondido al distanciamiento social compartiendo símbolos físicos que crean conexiones humanas desde los entornos virtuales. Los ejemplos incluyen la creación de señales y símbolos compartidos que representan la esperanza, como el arcoíris o las manos extendidas, hacer y colgar banderas o actos coordinados de música y canto colectivos. Son ejemplos también de las formas en que la gente se organiza para participar desde las necesidades propias de cada comunidad y muestran cómo lo comunitario da sentido de vida en estos momentos.

El uso de plataformas digitales como Facebook, Whatsapp, Messenger, Facetime, Houseparty, Zoom, entre muchas otras, han sido una vía privilegiada para la comunicación y la producción de recursos educativos y culturales, incluso han permitido crear espacios seguros en línea³⁷. Los padres, mediadores, maestros y artistas han podido utilizar estas redes para continuar creando espacios para conectarse y compartir cultura y artes y para invitar a los espectadores a participar a través del dibujo, la escritura o la música.

El cuadro 24 muestra que dichos enfoques pueden organizarse en diferentes niveles a través del Estado, instituciones culturales o crearse de manera más orgánica a través grupos comunitarios. De esta manera, los mediadores y voluntarios que trabajan en el contexto de una pandemia pueden comenzar a familiarizarse con una variedad de métodos que pueden adaptarse a su contexto cultural.

CUADRO 24

Organización en niveles como respuesta al aislamiento

Intervención gubernamental

- Organizada a nivel regional o nacional.
- Campañas preventivas y de mitigación frente a la pandemia.
- Estrategias de protección y cuidado a poblaciones altamente vulnerables.
- Acciones puntuales para actuar frente a la emergencia sanitaria.
- Información veraz y oportuna sobre el curso de la pandemia a nivel global, regional y local.
- Estrategias intersectoriales para garantizar el acceso a los servicios.

Aportaciones desde instituciones culturales

- Oferta de libros digitales gratuitos.
- Visitas virtuales a museos, galerías y colecciones privadas.
- Oferta artística y cultural en línea.
- Repositorios culturales virtuales de acceso gratuito.
- Publicación de manuales y guías de bajo costo y fácil distribución sobre actividades creativas para niñas y niños sin acceso a Internet.

³⁷ Vale la pena hacer notar que la falta de regulación y el uso indiscriminado de las plataformas digitales incrementa la vulnerabilidad de la población a partir del ciberacoso, la pornografía infantil, el *grooming*, la extorsión y la ciberdelincuencia por mencionar algunos. Otros delitos cibernéticos que se han incrementado con el confinamiento social son la generación de las llamadas “fake news”, los mercados negros cibernéticos, el acoso en redes sociales y videojuegos, así como los sitios web falsos. De ahí que resulte necesario y urgente establecer mecanismos y controles de ciberseguridad que garanticen la integridad y privacidad, principalmente de niños y adolescentes.

Aportaciones desde la sociedad civil y la comunidad artística

- Autores hacen lectura en voz alta, en línea.
- La comunidad artística y cultural comparte estrategias para el trabajo cultural en el espacio que se habita.
- Pequeñas exhibiciones se mueven en línea.

No obstante, los esfuerzos e iniciativas emergentes, la realidad indica que estas medidas siguen siendo excluyentes para el grueso de la población a nivel mundial, pues no podemos suponer que todas las familias y comunidades podrán participar en línea, por lo que se debe prestar atención a promover formas de comunicación que no requieran acceso a tecnología, aplicaciones y electricidad.

» Ideas para promover el derecho a la cultura en contextos de aislamiento

Como hemos visto, la necesidad de permanecer encerrados tras una pandemia provoca sensaciones de pérdida de libertades, que, si bien aplican para todos, en el caso de niños se agudizan pues los espacios físicos propios para el juego y el esparcimiento se ven altamente reducidos. A estas sensaciones se suma el cambio de prácticas cotidianas en torno a la forma de habitar la casa y los espacios, pues lo que antes solo era un lugar para la convivencia familiar, en situación de emergencia sanitaria se reconfigura en una extensión del trabajo y la escuela, con las responsabilidades que ello conlleva.

Un estudio en España reveló que las voces y vivencias de los niños y jóvenes han sido “las grandes ausentes” durante la pandemia. En ese país “casi todos han hablado por ellos” negando así que son capaces de reflexionar o entender lo que ocurre y el sufrimiento que implica y también de reaccionar de manera activa y solidaria: “han sido grandes sostenedores de esta pandemia, especialmente en el ámbito privado... el mensaje que han recibido de forma casi permanente ha sido un llamado disciplinar y de control” (Nogueras, 19 de mayo de 2020).

El estudio resalta que la prioridad de padres, maestros y gobiernos se centra en la urgencia sobre continuar la educación, que, si bien se asume con tono empático hacia las infancias, hay un énfasis en que los niños tienen que estar ocupados todo el tiempo. Sin duda, es importante asegurar que la experiencia educativa continúe, pero sin forzar un currículo particular que puede crear ansiedad tanto en los padres como en los hijos. En estas situaciones de aislamiento necesario, es importante plantear actividades que permitan cierto grado de autonomía a los niños, con el propósito de bajar la tensión familiar respecto a la negociación de los espacios y tiempos compartidos, es decir, acciones de observación, juego y creación que no demanden tiempo y recursos extra frente a la crisis.

La participación a través de los lenguajes artísticos y del juego es crucial en estos contextos, pues brinda la oportunidad de integrarse en una experiencia compartida, recuperar la conciencia de su propio valor y la autoestima, explorar su propia creatividad y sentirse conectados e integrados con la familia y las personas cercanas. A continuación, ofrecemos algunas recomendaciones generales en torno a lo que significa promover los derechos culturales durante y después del contexto de aislamiento, a ellas se sumarán las necesidades específicas de los niños, así como lo que pueden aportar.

a. Acciones para visibilizar sus voces

- Abrir espacios para la escucha y diálogo con niños; es muy probable que tengan necesidad de contar sus experiencias y opiniones respecto a lo que están viviendo.

b. Acciones para estimular el juego libre y la imaginación

- Permitir el juego imaginativo en los niños ya que a partir de él reproducen, transforman, crean y transmiten la cultura.
- El juego es todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad.

c. Acciones para potenciar la creatividad

- Asegurar que los niños pueden aproximarse a las distintas expresiones culturales y artísticas que estén a su alcance, ya sea en forma física (libros, películas, música, cuentos y leyendas de tradición oral, gastronomía, etcétera) así como aquellas que se ponen a su disposición en las plataformas digitales.

d. Actividades que ofrecen apoyo psicosocial

- Reconocer sus necesidades e intereses como genuinos, sin minimizar su importancia.
- Estar atentos a sus estados de ánimo, así como a su salud física y mental.
- Seleccionar literatura que ayude en la restauración socioemocional de los niños.
- El derecho a descansar significa que los niños deben tener un respiro suficiente en las labores propias del hogar, la educación o cualquier otro tipo de esfuerzo para gozar de una salud y un bienestar óptimos.

e. Acciones para promover relaciones familiares sanas

- Fortalecer los lazos familiares e intergeneracionales a partir de contar cuentos, anécdotas e historias de la familia. Estos pueden recopilarse junto con canciones y nanas.
- Dejar un tiempo libre o exento de toda obligación relacionada con la educación formal, el trabajo, las tareas domésticas, el desempeño de otras funciones de subsistencia o la realización de actividades dirigidas por otras personas.

f. Acciones para mitigar la ansiedad

- Permitir espacios más flexibles para el aprendizaje y la vida en confinamiento; también del desorden y el caos se aprende.
- Dejar momentos libres para el ocio y el descanso adecuados, “no hacer nada” es también importante, no es necesario saturar a niños de actividades.

» COVID-19. Respuestas de organizaciones internacionales y experiencias culturales realizadas ex profeso

Varias organizaciones mundiales como la UNESCO, la IFLA y Amnistía Internacional han respondido a la pandemia a través de enlaces que ofrecen recomendaciones y actividades culturales. Entre las respuestas internacionales, nacionales y locales pueden encontrarse actividades digitales, multimodales, no-digitales y han aparecido guías para padres, maestros y otras personas involucradas en el cuidado de los niños.

En esta labor resulta fundamental el papel que cumplen los actores y las instituciones vinculadas en la cultura, la educación y la lectura, entre ellas las bibliotecas, como guía de las familias y las comunidades frente a la “avalancha” de información, de recursos y de contenidos de todo tipo que están disponibles hoy en la red.

La selección de recursos y propuestas de actividades de calidad, inclusivas, pertinentes y apropiadas para el contexto social, y especialmente para el de las poblaciones más vulnerables en nuestros países, resulta fundamental para lograr una respuesta efectiva, a través de la cultura, de acuerdo a las necesidades educativas, emocionales y culturales de las comunidades en estos momentos.

Hay que notar algunos de los problemas emergentes en cuanto a estas iniciativas. Como ya se ha mencionado, existe desigualdad de acceso a fuentes digitales y también desigualdad de competencias en el uso de medios digitales. Por otro lado, la cantidad de información e iniciativas puede causar confusión, hay demasiadas y no todas de la misma calidad. Las personas que tienen más experiencia en seleccionar actividades o libros, comparten a través de sus propias redes sociales y no siempre se difunden ampliamente. Finalmente, los editores no siempre apoyan a los autores que desean participar en la narración en línea gratuita. Estos son problemas que se irán resolviendo a medida que se comiencen a llevar a cabo sistematizaciones más detalladas de la oferta y de los retos que conllevan.

A continuación, se detallan algunas respuestas e iniciativas y se incluyen los enlaces. A pesar de que varios de ellos no aparecen en español, es posible apreciar el tipo de apoyo y algunas de las ideas que ofrecen.

La lista puede ser aún más amplia, pero sin duda se enriquecerá con el tiempo, pues aún siguen generándose nuevos caminos, estrategias y recursos efectivos a lo largo y ancho del mundo.

Tabla 2 Respuestas e iniciativas de apoyo	
Organizaciones internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • La UNESCO y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlal) invitaron a todas las familias de América Latina y el Caribe a participar en el programa “Cuentos del viento” a través de la creación de historias en videos de hasta cinco minutos, con la intención de compartir estas historias como recursos para desarrollar aprendizajes y brindar la posibilidad de conocer muchas realidades: https://es.unesco.org/news/cuentos-del-viento • Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecas - The International Federation of Library Associations (IFLA). El boletín de abril de 2020 puede encontrarse en: https://www.ifla.org/node/93044 y ofrece muchos ejemplos de maneras de acceso a la cultura para niños, padres y profesionales de la educación. • La UNESCO tiene muchos enlaces alrededor de actividades con el libro: https://en.unesco.org/commemorations/worldbookday • La Asociación Internacional de Editores - The International Publisher’s Association (IPA) ha respondido al COVID-19 con su página <i>Read the World</i> (“Leer el mundo”), que contiene una descripción de las maneras en que la industria está recibiendo apoyo de gobiernos alrededor del mundo: https://www.internationalpublishers.org/covid-reaction/168-covid-19/965-ipa-who-unicef-launch-read-the-world. Además, la página web de IPA <i>Read the World</i> ha recibido lecturas de conocidos autores para niños de todo el mundo. Todas las lecturas están disponibles en el canal IPA <i>Youtube</i>. <i>Read the World</i> tiene como objetivo entretener, inspirar, consolar e informar. • Amnistía internacional UK ha creado actividades sencillas relacionadas a los derechos humanos que pueden llevarse a cabo en casa: https://www.amnesty.org.uk/blogs/classroom-community
Bibliotecas	<p>Para muchas bibliotecas el resultado de cerrar las puertas físicas ha sido una fuerte presencia en línea, muchas se han mudado a los espacios digitales para compartir libros y encontrar maneras de alcanzar a sus lectores. Ejemplos de cómo compartir libros pueden encontrarse en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinamarca: https://ereolengo.dk • Noruega: https://karanteket.no • Singapur: en la página de Facebook de la Biblioteca Nacional se ofrecen cuentacuentos en sus cuatro lenguas oficiales: inglés, malayo, chino y tamil: https://www.facebook.com/publicibrarysg/photos/a.397130604019365/1068699816862437/?ty • Biblioteca Infantil Universitaria de Querétaro, que comparte lecturas para los más pequeños, a través de texto, audio y video: https://www.facebook.com/Biblioteca-Infantil-Universitaria-Quer%C3%A9taro-119097471512675 • Biblioteca Pública Digital de la Biblioteca Nacional de Perú: http://bibliotecadigital.bnp.gob.pe/inicio/ • La Red de Bibliotecas Públicas de Portugal ofrece recursos, materiales de lectura y contenidos culturales y pedagógicos diversos: https://www.facebook.com/RedeNacionalBibliotecasPublicas

	<ul style="list-style-type: none"> • A través de sus páginas de Facebook, las bibliotecas del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas de Costa Rica comparten materiales de lectura, videos e información relacionada con la pandemia: https://www.facebook.com/sinabi.mcj.cr • La Biblioteca Digital Colombia Aprende, del Ministerio de Educación de Colombia, brinda materiales de lectura y recursos educativos para bibliotecarios escolares, docentes, estudiantes y familias: https://bibliotecadigital.colombiaaprende.edu.co • Además de una activa presencia en redes sociales de las bibliotecas públicas y escolares, Chile ha apostado por fortalecer su Biblioteca Pública Digital y su Biblioteca Escolar Digital: https://www.bpdigital.cl; https://bdescolar.mineduc.cl
<p>Libros creados ex profeso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • New York City School Libraries, tiene una página con enlaces a libros álbum electrónicos sobre el COVID-19 que contienen mensajes sobre los hábitos de higiene, pero también sobre la salud mental. Hay libros en varios idiomas: https://nycdoe.libguides.com/COVID-19ebooks/free • UK Literacy Trust del Reino Unido tiene enlaces a to <i>The Book of Hopes: Words and Pictures to Comfort, Inspire and Entertain Children in Lockdown</i> (Rundell, 2020). Esta es una colección editada de arte e historias desarrolladas por la autora Katherine Rundell, quien envió un correo electrónico a autores e ilustradores infantiles cuyo trabajo amaba y les pidió que escribieran una pequeña pieza de ficción o no ficción, dibujaran algo o crearan un poema que les permitiera a los niños entrar en su imaginación, como un lugar de refugio en los meses difíciles que se aproximan. Ella describe a los autores e ilustradores de niños como cazadores profesionales de esperanza. La colección ha sido temática y cubre una gama de ideas como magia, esperanza, naturaleza y amabilidad. Está disponible en línea como un archivo PDF interactivo: https://literacytrust.org.uk/news/katherine-rundell-launches-the-book-of-hopes-a-free-childrens-book-by-over-110-authors-and-illustrators/ • <i>Mi heroína eres tú. ¿Cómo pueden los niños luchar contra la COVID-19?</i> (IASC, 2020). Este es un libro de ficción desarrollado por y para niños que tiene como objetivo ayudar a las familias a comprender y hacer frente a COVID-19. Diseñado para que personas adultas y niños compartan un tiempo juntos, la historia fue moldeada a partir de las aportaciones de más de 1.700 niños, padres, madres, cuidadores y maestros en ciento cuatro países. El proyecto fue desarrollado por el Grupo de Referencia del Comité Permanente Interinstitucional sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial en situaciones de emergencia, y con el apoyo de expertos mundiales, regionales y nacionales. <p>Introducción en inglés: https://en.unesco.org/news/my-hero-you-childrens-book-cope-covid-19</p> <p>Traducciones: https://interagencystandingcommittee.org/iasc-reference-group-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/my-hero-you</p>

<p>Respuestas multimodales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las respuestas en todo el mundo son creativas y van mucho más allá de digitalizar libros. • En México, “Vitamina Sé” parte de pequeñas cápsulas de cuentos, talleres, música y teatro para niños elaboradas durante la Jornada Nacional de Sana Distancia, producidas con el apoyo de la comunidad artística mexicana y el programa <i>Alas y Raíces</i>: https://www.alasyraices.gob.mx/vitaminase.html • En México, “Contigo en la distancia. Cultura desde casa”. Se refiere al espacio habilitado por la Secretaría de Cultura del Gobierno de México de cultura digital y de libre acceso, donde se albergan recorridos por museos y zonas arqueológicas, películas, libros, conciertos, conferencias, documentales, obras de teatro, audios, aplicaciones y mucho más: https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/ • En Dinamarca, han estado compartiendo películas no comerciales para niños: https://fjernleje.filmstriben.dk • En Zimbabwe, Chipawo Trust ha creado videos en un proyecto de arte y educación con y para niños y jóvenes: http://www.chipawo.org/, donde los niños expresan sus sentimientos y emociones pero también transmiten información sobre la lavarse las manos y mensajes de esperanza: https://www.youtube.com/channel/UC77oRjJNM-Qn3FHoGQ9yPFQ?app=desktop
<p>Respuestas no-digitales</p>	<p>En muchos países se ha reconocido que no todos los niños, ni sus familias tienen acceso a plataformas digitales, pero algunas iniciativas muestran que todavía es posible compartir libros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En Perú, el programa “La biblioteca va a tu casa”, de la Municipalidad de Pueblo Libre ofrece a los vecinos de la comuna, el servicio gratuito de préstamo de libros a domicilio. • En Dinamarca, muchas bibliotecas han creado opciones para llevarse los libros; en tiendas locales se pueden recoger bolsas con cinco libros. Otras han creado pequeñas bibliotecas en espacios inusuales. • En Tailandia, el proyecto “Bookworm” encontró maneras de seguir prestando libros a la gente de la tercera edad y también individuos con discapacidad o vulnerables, llevando libros a sus hogares: http://www.alwaysreadingcaravan.org/php/index.php
<p>Orientación para padres, cuidadores y maestros</p>	<p>Muchas organizaciones están conscientes de la necesidad de desarrollar consejos para padres y cuidadores que de un día a otro tienen que funcionar como maestros y a los maestros que tienen que adaptarse al trabajo en línea.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En Dinamarca, ver: https://www.allelæser.dk • En Singapur, el Gobierno ha estado desarrollando estrategias en línea para el aprendizaje en el hogar durante algún tiempo, por lo que su campaña SURE (Source, Understand, Research and Evaluate) ha acumulado un excelente acervo de materiales para evaluar las actividades en línea: https://sure.nlb.gov.sg/about-us/sure-campaign

Estrategias de mediación cultural en emergencias: lectura y escritura como refugios simbólicos