



Animación a la literatura ¿Un recurso, un fin, un medio?

Lía Schenck | Maestra. Docente de Expresión por el Lenguaje. Psicóloga Social. Periodista. Escritora. Premio Bartolomé Hidalgo de Literatura Infantil (2008). Premio Nacional de Literatura Infantil (2009).

Dentro de los contenidos del *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008* (ANEP, CEP, 2009), Literatura se encuentra inserta en el Área del Conocimiento Artístico, desde los 3 años de Nivel Inicial a Sexto grado de Primaria. El Programa explicita: «*Los contenidos de la literatura en el Área del Conocimiento Artístico serán abordados en los diferentes grados (educación inicial y primaria) desde la apreciación estética de las obras literarias. El lenguaje literario y sus recursos estilísticos serán enseñados en los contenidos del Área de Lenguas como “texto literario”*» (p. 76).

En el mencionado Programa, la designación “literatura” no aparece adjetivada como “literatura infantil”, si bien al conceptualizar se afirma que: «*La literatura infantil permite al niño iniciar el acceso a la literatura, desarrollar aprendizajes en sus distintas formas (narrativa, poética y dramática) a la vez que sirve como elemento de socialización.*»

Los niños al sentir el placer del lenguaje literario empiezan a conocer sus recursos estilísticos antes de poder analizarlos y producir textos con ellos» (p. 75).

La siempre actual polémica de si el término “infantil” desvaloriza, descalifica, minimiza o no jerarquiza una obra literaria que tiene como receptor al público infantil, sigue siendo un tema de reflexión para muchos autores y autoras que cautivan a dicho público. Muchas veces

han expresado en mesas redondas y en congresos nacionales o internacionales que “literatura es una sola”. Sylvia Puentes de Oyenard (2006) utiliza indistintamente los términos “literatura para niños, niñas y jóvenes” y “literatura infantil” como sinónimos, y aclara que en Argentina y Uruguay preferentemente se habla de LIJ (Literatura Infantil y Juvenil).

El *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008* no determina que la literatura que se ofrezca a los receptores de Nivel Inicial y de Primaria sea únicamente la llamada “literatura infantil”. No entraremos en este artículo en conceptualizaciones y alcances de la literatura infantil, pero damos por descontado que las obras que estaremos ofreciendo en nuestras salas y aulas refieren a la literatura creada por adultos y que, formal y estilísticamente, se adecuan al gusto y la comprensión de niños y niñas.

En la bibliografía recomendada en el Programa (p. 199) figuran autores y autoras que han dedicado gran parte de su obra al público infantil: Ana María Machado, de Brasil; Graciela Montes, María Elena Walsh y Javier Villafrán, de Argentina. Se incluyen también algunos autores clásicos como Juan José Morosoli y Mario Benedetti. Este último, en más de una oportunidad se ocupó de aclarar que “no escribe para niños”, por más que muchos de sus personajes literarios sean niños.

El que no se incluyan autores nacionales de literatura infantil y se deje libertad de elección es una opción interesante, pero que en muchas situaciones no opera de forma conveniente. No siempre los educadores se sienten competentes a la hora de seleccionar textos literarios. Una de las causas puede atribuirse a la ausencia de contenidos en literatura infantil-juvenil en la formación docente, un deber que necesariamente debería subsanarse. Poder co-diseñar una bibliografía de literatura con posibilidades de generar empatía con los diversos niveles lectores tanto en Nivel Inicial como en Primaria dependerá, en muchos casos, de la red de informaciones, intercambios y recomendaciones que circule entre los docentes.

Entendemos como animación a la literatura todas aquellas acciones, estímulos y proyectos educativos vinculados con la narración, la poesía y la obra dramática en todas sus manifestaciones. Quizás sea en el Nivel Inicial donde la animación a la literatura tiene su mayor auge y eficacia, dado que se entiende como algo natural que a los niños pequeños “les gusten” los libros de cuentos, y la presencia de los mismos en las bibliotecas de la sala se considera imprescindible. Se evidencia de todas maneras una especial jerarquización del cuento y una lamentable ausencia de la poesía, siendo que es fundamentalmente en los primeros años cuando el juego con las palabras, las rimas, el sinsentido, lo lúdico del lenguaje, etc. despiertan un encantamiento especial. Elsa Borneman (1976) se refiere al lenguaje como «*el primer juguete del niño en la cuna*» y entiende que en los poemas, «*el ritmo y la melodía del verso son fuentes primarias de satisfacción*». Por su parte, Mercedes Calvo, con amplia trayectoria en el magisterio uruguayo, Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños (2008), en su ensayo sobre poesía expresa: «*Si queremos formar niños sensibles al lenguaje poético empezaremos, sin duda, cuando es bebé, con las canciones de cuna. O aún antes: se ha demostrado que el feto es sensible al ritmo y a la voz humana*» (Calvo, 2010).

La lingüista Ivonne Bordelois también valora esos primeros aprendizajes: «*Los niños aprenden y rememoran con inmensa facilidad y felicidad las frases absurdas que responden a la fonética interior de la lengua antes que a sus significados*» (Bordelois, 2003).

El lector, adulto o infantil, es siempre un receptor en tanto y en cuanto el libro que ha llegado a sus manos le interesa, se apropia del mismo y lo hace suyo, en el sentido que Umberto Eco (1992) le da a este hecho en *Obra Abierta* o en el sentido que Eduardo Galeano (1989:8) relata en “La función del lector/1” donde una niña, Lucía Peláez, hace suyo un libro que, sin duda alguna, no la tenía como destinataria original.

Y es precisamente el título del relato, “La función del arte” (Galeano, 1989:3), lo que nos interesa rescatar para desplegar conceptual y emocionalmente una serie de ideas que nos permitan descifrar si el lugar que le damos a la literatura en la formación infantil está referido primordialmente al arte o al conocimiento. Si bien consideramos al hecho educativo como un entramado de habilidades y capacidades, que se ponen en juego en la adquisición de aprendizajes y en el intercambio interactivo de los mismos en un marco social competente, entendemos que la afectividad, las emociones y los sentimientos que provocan los aprendizajes artísticos conllevan en sí mismos un aporte fundamental para que cada niño, niña, acceda a la complejidad de su mundo interno, sus deseos, temores, ansiedades, ilusiones (Schenck, 1998). La obra de Magdalena Helguera (2004), *A salto de sapo*, es un valioso aporte para dilucidar los riesgos de una literatura en función de otros intereses ajenos a sí misma.

Bruno Bettelheim (1997) sostiene que «*para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones*».

Los aprendizajes artísticos son siempre vivenciales, no es posible transmitirlos ni enseñarlos en el sentido tradicional del término. Esa posibilidad de vivenciar y vivenciarse en un cuento, un poema, una leyenda, un mito, es justamente lo que hace que la animación a la literatura sea un fin en sí mismo y no un medio subsidiario de otros conocimientos. Aquella otra antigua polémica de si la literatura es la cenicienta de los programas educativos, a la que se apela para momentos de ocio o a la que se recurre únicamente como “disparador” de actividades curriculares (Ciencias Naturales,

Animación a la literatura. ¿Un recurso, un fin, un medio?

Plástica, Geografía, Historia, etc.), nos parece que ya no tiene cabida, o al menos no debería tenerla, en docentes que conciben el acto de leer por entretenimiento y por placer como un acto libertario que no puede imponerse.

Entendemos lo libertario del acto de leer desde el valor simbólico que se desprende de un texto literario recepcionado de una manera única por cada lector. Francesco Tonucci (1989) ha advertido suficientemente a docentes de todo el mundo sobre el riesgo de mutilar los intentos de que un niño dibuje su propia mariposa y no reproduzca el esquema gráfico que el adulto hace de una mariposa. Sin duda, este ejemplo nos advierte del riesgo que corremos si en la clase intentamos, por un lado, desarrollar la fantasía, la imaginación, el ensoñar a través de un cuento o un poema, y luego queda al descubierto que el cuento o el poema fue simplemente un recurso, un disparador para la instrumentación de determinada actividad programática. Si esta modalidad es recurrente estaríamos enfrentándonos al consabido “didactismo” y alejaríamos a la obra literaria del “Área del Conocimiento Artístico”.

En la mayoría de los casos, el uso y abuso del didactismo son motivo suficiente para producir a corto y a mediano plazo distanciamientos y displacer con el acto de leer.

El autor Daniel Pennac (1993) afirma que *«el verbo leer no soporta el imperativo... Cualquier lectura está presidida por el placer de leer, y por su misma naturaleza –ese goce de alquimista– el placer de leer no teme a la imagen, ni siquiera a la televisiva, aun cuando se presente bajo forma de avalancha diaria. Pero si el placer de leer se ha perdido (si, como se dice, a mi hijo, a mi hija, a la juventud, no les gusta leer), no está muy lejos. Solo se ha extraviado. Es fácil de recuperar. Claro que hay que saber por qué caminos buscarlo y, para ello, enumerar unas cuantas verdades que no guardan ninguna relación con los efectos de la modernidad sobre la juventud. Unas cuantas verdades que solo se refieren a nosotros... A nosotros que afirmamos que “amamos la lectura” y que pretendemos hacer compartir ese amor»*. Hemos confirmado en múltiples situaciones, tanto en relación a la infancia como al mundo adulto, que afortunadamente se puede recuperar el placer por la lectura.

El niño que luego de un ejercicio gramatical expresó a su maestro: – “Me dio un poco de pena saber que en ese poema de... verde pino, verde pino, vengo a tu sombra a jugar..., el verde era un adjetivo” (Estrella Gutiérrez, 1963), reconoció vivencialmente que la “función del arte” había sido desplazada por un conocimiento académico que seguramente pudo ser aprendido de otra manera. El hecho de que el lenguaje implique habilidades que se adquieren socialmente como lo son leer, escribir, hablar y escuchar, lleva muchas veces a que en los territorios áulicos, los aspectos curriculares de los aprendizajes gramaticales, sintácticos y ortográficos del correcto uso de nuestro idioma encuentren en los textos literarios una apoyatura y un disparador que puede, en muchos casos, apartar al lector en formación del placer de la lectura. Recordemos a María Elena Walsh (1993), tan profunda en lo literario como en lo teórico, en su defensa de una poesía sin ataduras académicas: *«La poesía no alude más que a sí misma. Sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo. Que se integre más en el juego que en la instrucción»*.

Evidentemente puede haber, y de hecho lo hay, diversos puntos de vista y de anclaje sobre la inclusión programática de la literatura en el programa escolar y sus posibilidades de “aplicación” a aprendizajes referidos a otras materias. Lo valioso sería reflexionar acerca del lugar que ocupan en nuestras propuestas literarias, en cualquiera de sus géneros tradicionales (narrativo, lírico o dramático), el desarrollo del gusto estético y el placer de la lectura. En definitiva, qué oportunidades estamos brindando para el reconocimiento a través de la lectura (de un cuento o una novela) de las propias emociones y para el desarrollo de una conciencia empática que permita entender el lugar del “otro”. En definitiva, qué espacio áulico ofrecemos para una conexión significativa con el hecho literario y qué competencias emocionales promovemos a través de la literatura.

Estos fenómenos son realmente complejos, y en muchos casos su forma de abordarlos en el aula depende de la propia formación lectora de cada docente. Si la maestra o el maestro reconocen y vivencian como propio el placer lector, sin duda podrán proyectar esa pasión, ese deslumbramiento. Muchas veces, el mundo

adulto aduce falta de tiempo para lecturas literarias. A veces, esto se vive como una carencia; otras, simplemente como un dato de la realidad. Pero aun así, el recuerdo de lo experimentado en su infancia con aquel cuento, no aquel, dispuesto y ordenado para ser leído, sino aquel elegido, aquel que inclusive puede provenir de la oralidad, seguro que conecta al docente con el encantamiento lector. Y aun si esto no hubiera existido, aun si nada de su experiencia vital estuviese relacionada con el placer de la lectura, el solo hecho de proveer libros atractivos para que cada niño elija el que quiera leer y compartir sus apreciaciones luego de haberlo leído, ya nos parece un bello acto democrático y una bella manera de contribuir a la construcción del gusto por la literatura.

Inteligencia emocional y literatura

Un aspecto que nos parece interesante no soslayar, en relación al acercamiento a la literatura, es la animación a la oralidad y la escritura expresivas, que remite en forma natural a las actuales concepciones de inteligencia emocional, fundamentalmente a partir de la obra de Daniel Goleman (1996). El área del lenguaje,

localizada en el hemisferio izquierdo de nuestro cerebro, llevó tradicionalmente a referir todo lo relativo al lenguaje a aspectos lógicos, analíticos, secuenciales. En el libro *Aula Mágica*, las autoras Gumila y Soriano (1999) sostienen: «*De hecho, los hemisferios, a pesar de su especificidad, no pueden funcionar totalmente separados, por lo que el hemisferio derecho no puede ser totalmente no-lógico. Se sabe que tareas relativas al espacio (orientación de mapas, manipulación mental de formas, reconocimiento de patrones) son usadas frecuentemente cuando nos abocamos al acto de razonar, atribuido al hemisferio izquierdo. De igual modo los matemáticos se entrenan en ejercicios de visualización para resolver problemas y es más, se sabe que las fantasías atribuidas al hemisferio derecho, tienen su propia lógica*».

Las nociones de tiempo y espacio, la secuencia de peripecias, la relación causa efecto, las “funciones” que Vladimir Propp (1950, citado por Rodari, 1999) encuentra y estudia en la línea argumental de los cuentos tradicionales, sin duda favorecen el desarrollo intelectual, el juicio crítico y la construcción de un pensamiento lógico y conceptual.



Lía Schenck, en la 5ª Feria del Libro (Departamento de San José, Octubre 2010). Actividad de animación a la literatura en un grupo de la Escuela N° 45, en el marco de la presentación de su libro *Pueblo chico se agranda* (2010), Editorial Fin de Siglo.



A través de la animación a la literatura no solo se estimula y se desarrolla la imaginación y la fantasía, no solo se proyectan deseos, temores –recordemos el carácter imaginativo y el dramatismo descritos por Jesualdo Sosa (1982) para especificar los caracteres de la literatura infantil–, sino que simultáneamente se construyen nociones que son herramientas básicas del pensamiento concreto.

Esta operativa no solo se desarrolla a través de la lectura. Creemos que la oralidad y la escritura creativas integran aspectos cognitivos y emocionales que contribuyen ampliamente a formar personas más libres y, por consecuencia, más habilitadas tanto para desarrollar juicios críticos como para conectarse profundamente con su interioridad profunda.

Josette Jolibert (1997) sostiene que un poema no puede reducirse a su funcionamiento lingüístico: «*Los niños deben poder experimentarlo no sólo como lectores atentos, creativos, sensibles a las connotaciones sino también como productores de poemas*». Habilitar, animar, estimular y crear espacios para que afloren creativamente las palabras a través de nuevos vínculos con la instrumentación de habilidades de la lectura y de la escritura es una tarea profundamente humana. Desde este lugar entendemos las palabras de Gianni Rodari (1999:8): «*El uso total de la palabra para todos*» me

parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo». Desde este lugar entendemos también a Edgar Morin (1998) cuando nos advierte de la pérdida social de un “*lenguaje poético*”, avasallado por un “*lenguaje prosaico*”, aun considerando que la “*prosa de la vida*”, la cotidianidad, los hechos que a través de la comunicación oral o escrita consignamos, no deberían entenderse como excluyentes de una de las funciones básicas del lenguaje como lo es la función expresiva.

El desarrollo de la creatividad oral y escrita en sus aspectos expresivos, y por lo tanto subjetivos, muchas veces opera efectivamente para la automotivación y el interés por lograr una ortografía y una sintaxis correctas (aspectos y habilidades de la lógica del lenguaje).

El encuentro con la propia identidad a través del desarrollo de un lenguaje expresivo favorece, a nuestro entender, el encuentro con una gramática y una ortografía que, desde la corrección de su uso, reivindican también una identidad idiomática y social que nos ocuparemos siempre de reconocer y ampliar en todos sus alcances.

Muchas veces hemos constatado el interés por la corrección del idioma, luego de haber explorado su alcance como manifestación expresiva e íntima de lo que se quiere transmitir, por ejemplo, a través de la escritura de un cuento.

La iniciación a la literatura, al hábito lector, pasan no solo por la lectura, sino por la iniciación a la escritura creativa, la creación oral de cuentos continuados, la creación de cuentos colectivos, el juego teatral, las improvisaciones, el juego de roles y personajes, la recreación escénica de un cuento, espacios lúdicos para la poesía, para el cuento, etc. (Schenck, 2002).

Las adivinanzas, jitanjáforas, destrabalenguas, todos los variados juegos del lenguaje en Nivel Inicial, canciones y poemas, constituyen sin duda una fuente prodigiosa para estimular e incentivar la creación y la fantasía.

La biblioteca de sala o de aula con libros que van y vienen, la ludoteca, con tarjeteros de adivinanzas, de poemas, de retahílas, la visita de escritores y escritoras, de ilustradores, de narradores, la visita a Ferias del Libro Infantil, a

Bibliotecas barriales, la lectura digital de textos literarios, maratones de lectura, cuentos-murales, todos estos estímulos pueden constituir un marco donde lo vincular y lo interpersonal interactúen creativamente en torno al hacer literario. Todo aprendizaje verdadero, aquel que posibilita la integración “*del pensar, el sentir y el hacer*”, como lo expresa Pichon Rivière (1975), tiene en lo literario “*una vía regia*” hacia la construcción individual y colectiva de proyectos que integren el respeto a la diversidad, la autonomía y el empoderamiento de la palabra.

Los primeros vínculos con la literatura siguen al día de hoy teniendo dos ámbitos por excelencia: la familia y la escuela. Y en ambos, el lugar y la actitud del adulto como animador a la literatura durante la infancia, serán vitalmente significativos en el presente y en el futuro.

¿La nieve cae en zigzag?

Cuando yo era chica me imaginaba que cuando fuera grande iba a ser una persona totalmente distinta nada más que con los mismos nombres y los mismos padres. Me imaginaba que al llegar a grande se llegaba como a otra casa. Ahí empezaba todo de nuevo y yo tendría que hacer cosas de grande para aprender a ser grande. Me pondría tacos y usaría cartera y caminaría por las veredas siempre apurada como mirando para arriba. Todo esto me sigue pareciendo raro. De chica yo no sabía cómo se empezaba a ser grande y ahora de grande no me acuerdo cómo fue que dejé de ser chica. No sé cómo fue pero lo cierto es que cuando nos hacemos grandes se necesita todo nuevo:

ropa, cama, lugares y palabras nuevas. Sobre todo palabras. Uno empieza a andar con palabras que de chicos no se imaginaba que se dirían para algo. Palabras como contrato, salario o currículum. Al mismo tiempo vamos dejando de usar palabras que de chicos usábamos todos los días. Palabras como jugar, recreo o merienda. También es cierto que ya de chicos, en la escuela andábamos con palabras que vaya a saber dónde existían. Eso era lo raro. Yo sabía decirlas, sabía escribirlas pero no sabía cómo eran las cosas que ellas nombraban. No sabía cómo era una loma ni un estanque ni la nieve. La nieve me parecía algo de esos países donde la nieve caía como algodón. No

era tan fácil imaginarse un día en esos fríos países con nieve que se desparramaría en zigzag por todos los paisajes, como si saliera de un paquete de algodón gigante. La gente no podría salir por nada del mundo y andarían días y días encerrados y sin tomar un poco de aire.

Muchas palabras eran sólo para usar en la escuela. A quién se le iba a ocurrir hablar en la casa o con los amigos diciendo artrópodo para decir araña o diciendo fosas nasales para decir nariz. Esas palabras eran como de otro idioma. Se filtraban entre las de todos los días y resonaban como extranjeras. Un día me di cuenta que todas las palabras son como cajitas con otras palabras adentro.

*Campo, surco, lluvia, amari-
llo. Todas estas palabras vivían
adentro de la palabra girasol.*

*Adentro de la palabra cale-
sita giraban caballos, música,
sortija, papá, mamá y otras pa-
labras de alegría. Siempre pen-
saba que una palabra era mu-
chas palabras al mismo tiempo.
Por eso las palabras descono-
cidas me sonaban vacías o ce-
rradas y yo les ponía adentro
lo que me imaginaba. Ahora de*

*grande, las palabras desconoci-
das las busco en el diccionario.
A veces quieren decir una cosa
y a veces otra. Una misma pa-
labra puede tener diferentes
significados. Algunas me gustan
por los significados y otras por
todas las otras palabras que
tienen adentro. Como umbral o
aeropuerto.*

*Ahora sé lo que quieren
decir casi todas las palabras
de mi idioma y sé algunas de*

*otros idiomas. Sin embargo,
a veces no termino de saber
todo lo que quieren decir al-
gunas palabras conocidas.
Casa... Cuna... Nacimiento...
Muerte... No sé todo lo que
les cabe adentro... No sé todo
lo que se les fue agregando o
sacando desde que las inven-
taron para nombrar las cosas
que tienen que nombrar.*

Lía Schenck (Texto inédito)

Referencias bibliográficas

- ANEP, CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea: http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf
- BETTELHEIM, Bruno (1997): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica-Grijalbo.
- BORDELOIS, Ivonne (2003): *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- BORNEMANN, Elsa Isabel (1976): *Poesía infantil. Estudio y antología*. Buenos Aires: Editorial Latina.
- CALVO, Mercedes (2010): *Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro entre la poesía y los niños*. México: Ed. Conaculta Niños.
- ECO, Umberto (1992): *Obra abierta*. Buenos Aires: Ed. Planeta Argentina.
- ESTRELLA GUTIÉRREZ, Fermín (1963): *Antología poética (1924-1962)*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- GALEANO, Eduardo (1989): *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI editores.
- GOLEMAN, Daniel (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- GUMILA, Olga; SORIANO, Mary Pili (1999): *Aula mágica. Una enseñanza compatible con el cerebro*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.
- HELGUERA, Magdalena (2004): *A salto de sapo. Narrativa uruguaya para niños y jóvenes*. Montevideo: Ed. Trilce.
- JESUALDO (SOSA, Jesús Aldo) (1982): *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- JOLIBERT, Josette (1997): *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- MORIN, Edgard (1998): *Amor, poesía, sabiduría*. Montevideo: Ed. Trilce.
- PENNAC, Daniel (1993): *Como una novela*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- PICHON RIVIÈRE, Enrique (1975): *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- PROPP, Vladimir (1950): *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Ediciones Imán.
- PUENTES DE OYENARD, Sylvia (2006): *Literatura infantil. Apuntes y reflexiones*. Montevideo: Rumbo Editorial.
- RODARI, Gianni (1999): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Ed. Colihue. Colección Nuevos Caminos.
- SCHENCK, Lía (1998): *La escuela de los niños. Como impulsar un proyecto educativo, social y comunitario*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- SCHENCK, Lía (2002): "¿De dónde salen los cuentos?" en *Revista Novedades Educativas*, N° 142 (Octubre). Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- TONUCCI, Francesco (1989): *Niño se nace. Con ojos de niño*. Buenos Aires: Grupo Editorial Iberoamérica.
- WALSH, María Elena (1993): "La poesía en la primera infancia" en *Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.