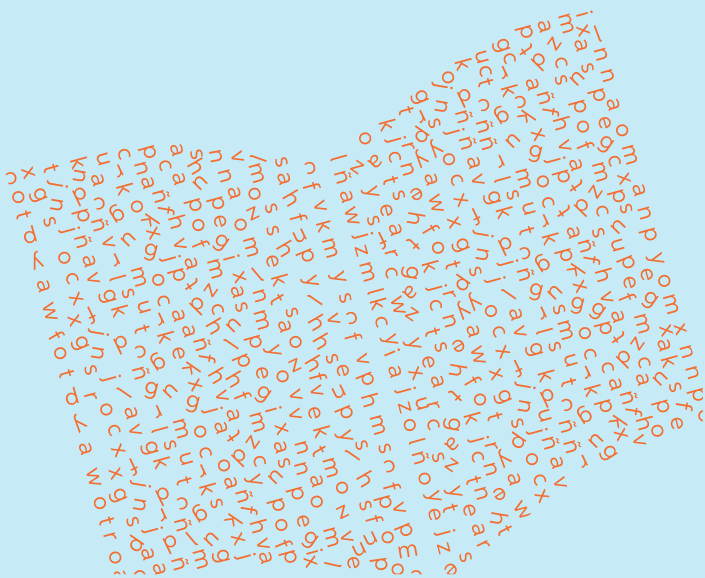


Felipe Munita

HACER DE LA LECTURA UNA EXPERIENCIA

Reflexiones sobre mediación y
formación de lectores



Felipe Munita
**Hacer de la lectura una
experiencia**

Reflexiones sobre mediación y
formación de lectores



028
M95

Munita, Felipe, 1979-

Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores / Felipe Munita.-- 1a ed.-- Lima : Biblioteca Nacional del Perú, 2020 (Lima : Asociación Tarea Gráfica).

"La mediación lectora, o cómo construir las condiciones para ayudar a otros a hacer de la lectura una experiencia" / [entrevista realizada por Cucha del Águila]: p. 35-90.

Bibliografía: p. 91-92.

D.L. 2020-05077

ISBN 978-612-4045-47-9

1. Promoción de la lectura - Ensayos, conferencias, etc. 2. Libros y lectura 3. Lectura I. Águila, Cucha del, 1962- II. Biblioteca Nacional del Perú III. Título III. Serie

BNP: 2020-029

BNP-DGC

Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores.

Felipe Munita

© Biblioteca Nacional del Perú

Av. De la Poesía 160

www.bnp.gob.pe

Jefe Institucional de la Biblioteca Nacional del Perú

Ezio Neyra Magagna

Directora de la Dirección de Acceso y Promoción de la Información

Fabiola Vergara Rodríguez

Jefa del Equipo de Gestión Cultural, Investigaciones y Ediciones

Kristel Best Urday

Edición: Gracia Angulo

Diseño de portada y línea gráfica: Rodolfo Loyola

Diagramación: Daniela Abad

Corrección de estilo: Ketty Díaz

Primera edición: agosto de 2020

Tiraje: 1,000 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°2020-05077

ISBN 978-612-4045-47-9

Impreso en Asociación Tarea Gráfica

Av. Los Gorriones 360, Chorrillos.

La colección *Lectura, Biblioteca y Comunidad* nace con el objetivo de promover la reflexión en torno a la lectura como práctica sociocultural, a las bibliotecas como espacios de encuentro que posibilitan el desarrollo y a las políticas públicas que inciden en el gran ecosistema formado por las bibliotecas, la lectura, la escritura, el libro y el acceso a la información. En esta colección se publicarán conferencias, ensayos, entrevistas, conversaciones, entre otros textos, de investigadores e investigadoras y profesionales de reconocida trayectoria. De esta manera, la Biblioteca Nacional del Perú espera contribuir a la reflexión y generación de conocimiento sobre prácticas y espacios que son de gran valor para la construcción de una ciudadanía crítica y de una sociedad democrática.

Lectura, Biblioteca y Comunidad busca propiciar el diálogo y el encuentro a través de miradas que recogen y trascienden lo local y nos llevan a reconocer experiencias e iniciativas exitosas que evidencian la manera en que las bibliotecas son instituciones transformadoras que pueden llegar a ser verdaderos motores de desarrollo de las comunidades a las que atienden.

Índice

- 9 Sobre este libro
- 13 Prólogo
- 19 De lo que sucedió a Catalina, y del donoso y grande escrutinio al mediador de lectura.
- 35 La mediación lectora, o cómo construir las condiciones para ayudar a otros a hacer de la lectura una experiencia. Entrevista realizada por Cucha del Águila.
- 91 Bibliografía
- 95 Sobre el autor
- 97 Sobre la entrevistadora

Sobre este libro¹

Dicen los versos de un poema de Manuel Scorza «A pesar del dolor, a pesar de las patrias derrumbadas, ama los gorriones». Es lo que hacemos en el Perú, pues somos un país de resilientes y entusiastas, a pesar de las carencias y dificultades que atravesamos. En relación con la formación de lectores, existen distintas iniciativas en la escuela y fuera de esta, existen grupos de ciudadanos voluntarios que agencian espacios para lograr que la lectura sea accesible a todos. También están

1 Nota de la editora: En este libro optamos por usar el género masculino como forma no marcada para referirse a personas de distintos géneros. Esta decisión se basa solo en la necesidad de simplificar las estructuras utilizadas con el fin de construir un discurso comprensible y garantizar una lectura fluida del mismo. La Biblioteca Nacional del Perú asegura que esta opción lingüística considera la diversidad de género y valora la importancia del lenguaje inclusivo.

los maestros que trabajan sin libros ni bibliotecas, con carencias de formación ni condiciones laborales adecuadas, a quienes se les atribuye y delega una responsabilidad que debería ser de todos: la de formar lectores en un país complejo, diverso, con alfabetizaciones pendientes, en un mundo cambiante, con formas y formatos de lectura en permanente transformación.

Los aportes de Felipe Munita revelan lo que algunos docentes intuíamos y muchos comprobamos en la práctica. Por un lado, que el entusiasmo no es suficiente, pues no siempre da los resultados esperados en este campo. Si bien las estrategias que se proponen desde el entusiasmo son múltiples, creativas, entretenidas, lúdicas, no llevan necesariamente a formar lectores. Por otro lado, que no todo buen lector es un modelo posible de imitar o no todo buen lector es un buen formador de lectores, pues el gusto por la lectura no solo es un tema de voluntad o motivación ni es una experiencia a la que se llegue solo por contagio. Es necesario, como docentes, acompañar los procesos, ya que estos no se dan sin esfuerzo, y en la escuela no se dan sin conflictos de diverso orden por parte de los lectores en formación: cognitivos, afectivos, temporales, materiales, etcétera.

El enfoque de mediación lectora tiene mucho sentido para nosotros, de allí la importancia de la entrevista que realizamos. Le solicitamos a Felipe Munita presen-

tar el enfoque de mediación y lectura, las estrategias de la lectura literaria, el rol del mediador de lectura en la escuela y las singularidades con respecto a los mediadores en espacios comunitarios y bibliotecas. Y, finalmente, le pedimos reflexiones sobre la actualidad en el sistema educativo en relación con el enfoque de mediación lectora, los retos para la formación de lectores, la formación de mediadores y el ejercicio de la mediación lectora en los contextos latinoamericanos. Felipe acogió nuestras preguntas con generosidad y paciencia, pues la lista era extensa. Como maestro experto en la escucha y la conversación supo responder a todas ellas de manera rigurosa, didáctica y poética.

La reflexión teórica que desarrolla Felipe a partir de su experiencia como docente de escuela y universitario, nos devuelve a algo que todos podemos hacer y que hace parte de nuestros saberes intuitivos y capacidades: resolver situaciones en conflicto conversando y aprendiendo juntos. Es una invitación para aprender de manera colectiva, gracias a los aportes de unos y otros, gracias al arte de la conversación que es, básicamente, el principio de la mediación en todo conflicto y de la construcción de sentidos de manera colectiva. Invita a asumir el rol del docente mediador de lectura que acompaña un proceso continuo para asegurar la formación de personas capaces de leer, escribir y hablar, que puedan hacer uso de la pa-

labra en cualquiera de sus formas para los propósitos que elijan: comunicarse, aprender, entretenerse, informarse, construirse como personas, situarse de manera consciente y crítica en el lugar y en el tiempo que viven.

Agradezco a la Biblioteca Nacional del Perú por haber sido invitada para realizar esta entrevista, pues Felipe Munita se ha constituido en un acompañante generoso en procesos de muchos de nosotros en el campo de la mediación de lectura. Este rol y responsabilidad que a los docentes les toca asumir constituye una gran tarea. Conversar con él ha sido siempre enriquecedor y esta vez nos ha regalado algo que requerimos en tiempos de retos e incertidumbres: inspiración para seguir andando, ya no solo con entusiasmo, sino también con pertinencia y lucidez.

Cucha del Águila

Prólogo

La invitación de la Biblioteca Nacional del Perú para colaborar en su nueva colección *Lectura, Biblioteca y Comunidad* se transformó, para mí, en una maravillosa oportunidad para reflexionar sobre mi relación con este país hermano y sobre cómo dicha relación ha estado atravesada por una serie de prácticas de lectura.

La realidad objetiva dice que conocí el Perú —o más bien una pequeñísima parte del país— el año 2016 cuando, luego de recibir una invitación de la Casa de la Literatura Peruana, llegué a Lima para dar unos talleres sobre mediación de lectura. Sin embargo, la realidad íntima y subjetiva dice que conocí el Perú mucho antes, en mis primeros años como estudiante universitario, cuando descubrí a algunos de sus grandes autores cuyos textos me han acompañado desde entonces. Conocí el país en los versos de Vallejo, deslumbrado por la hondura de los poemas de *Los heraldos negros* o por la radical

búsqueda lingüística y de expresión poética en *Trilce*. Lo conocí en la precisión de los versos de Chabuca y en el perfecto diálogo que logró entre expresión poética y musical, como si en sus manos se estuviese inaugurando toda una tradición de canción de autor que luego tendría tanta relevancia en nuestro continente. Y lo conocí, también, en los poemas de Watanabe, maravillado por esa conjugación entre la inmersión en el mundo propio del hablante y la observación atenta y delicada del entorno humano y natural, que acabó dejándonos algunas de las sentencias poéticas más bellas que se puedan encontrar en nuestra lengua («Estoy tentado a liberar este pájaro/ a devolverle/ su derecho de morir sobre el viento»). Así, mi relación con el Perú se construyó en el devenir de los años, con música y poesía, tal como se han fraguado muchas de las más hermosas experiencias que he vivido.

Por eso, cuando en 2016 pisé por primera vez tierra peruana, lo hice con la sensación de estar visitando a un viejo conocido de quien por fin, después de muchos años, conoceré su casa. Y si ahora comparto todo esto es únicamente para subrayar, a partir de una experiencia muy personal, el enorme poder que tiene la lectura en tanto espacio de construcción de sí (pues, en cierto modo, los encuentros con Vallejo, Granda o Watanabe, me han transformado a nivel personal) y de cono-

cimiento y elaboración de las realidades que habitamos (tal como me sucedió con Perú, país que conocía mucho antes de visitarlo). A mi modo de ver, son dos buenos argumentos para justificar la importancia de la mediación de lectura, noción que ofrece un espacio privilegiado para ayudar a otros a construir esa relación íntima y transformadora con el mundo de lo escrito.

Quisiera agregar que esa relación afectiva con el país tuvo total continuidad en las estancias que, luego, en los cinco años transcurridos desde entonces, he realizado en Perú para trabajar en diversos espacios de formación de mediadores de lectura. En esas ocasiones, he tenido el privilegio de trabajar con mediadores de muchas regiones del país, de conversar sobre los proyectos que estaban realizando en sus escuelas y comunidades, de intercambiar visiones sobre las formas de acompañar procesos de lectura y escritura, de co-construir proyectos de mediación que luego serían desarrollados en los más diversos espacios culturales y geográficos... Conocer de primera mano a esas personas que día a día dedican sus esfuerzos para ayudar a otros a apropiarse del universo de lo escrito, muchas veces en situaciones de enormes dificultades y de escasos apoyos institucionales para realizar esa labor, ha sido para mí un regalo tan preciado como el descubrimiento, en mis años de juventud, de la música y la literatura de esta tierra.

Agrego, para terminar, un par de precisiones sobre la estructura de este libro. El texto se articula a partir de una entrevista que me hizo la escritora y promotora de lectura Cucha del Águila, en junio y julio del presente año. Allí, se abordan diversas aristas de la mediación lectora, desde algunas formulaciones teóricas generales que nos parecían interesantes socializar hasta otras cuestiones más específicas como el rol del docente en tanto mediador de lectura, la mediación en la primera infancia o el diálogo entre lectura y escritura en los proyectos de mediación, entre otros temas. A su vez, cabe señalar que en esta entrevista recojo algunas reflexiones que he venido realizando durante los últimos años (algunas de las cuales he planteado previamente en artículos, conferencias u otras entrevistas) y las expando y complemento aquí con otras ideas surgidas recientemente en torno al rol fundamental que puede llegar a cumplir un mediador de lectura como agente de transformación socio-educativa.

La entrevista, se complementa con un artículo previo («De lo que sucedió a Catalina, y del donoso y grande escrutinio al mediador de lectura»), cuyo propósito es servir de introducción a la idea de «mediación de lectura» defendida en este libro. Así, a partir de la revisión de una experiencia concreta de mediación desarrollada en el sur de Chile, el artículo busca aportar los concep-

tos clave que supone la adopción de una perspectiva de mediación en la formación de lectores. No es extraño, entonces, que en la entrevista posterior haya continuas alusiones a la experiencia relatada en este texto. Por ello, es que, si bien la entrevista puede leerse como un texto independiente, sugiero comenzar la lectura de este libro por el artículo previo que, desde mi perspectiva, ilumina muchos de los puntos tratados luego.

Solo me queda agradecer a la Biblioteca Nacional del Perú y al equipo encargado de la colección, por esta invitación que para mí supone una maravillosa oportunidad de diálogo con muchos mediadores y mediadoras que accederán a estos textos; a la Casa de la Literatura Peruana, querida institución que me ha permitido desarrollar múltiples espacios de formación de mediadores en el país, y a Cucha del Águila, por haber realizado la entrevista y por el riquísimo intercambio que hemos construido en estos años de trabajo colaborativo.

Felipe Munita

De lo que sucedió a Catalina, y del donoso y grande escrutinio al mediador de lectura²

«Dígoos verdad, señor compadre, que por su estilo es este el mejor libro del mundo»

MIGUEL DE CERVANTES

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha

Introducción

Es martes a media mañana en una escuela rural de la provincia de Valdivia, sur de Chile. La clase de lengua y literatura del quinto grado de primaria está a punto de comenzar. El docente entra al aula con cinco o seis ejemplares de un mismo libro bajo el brazo: es *Voces en el parque*, el conocido álbum del autor e ilustrador inglés Anthony Browne. Al ver el libro, una de las estudiantes, Catalina, no demora en manifestar su fastidio: «¡Nooo!, ¡qué lata!, ¡yo ya conozco ese libro y es aburridísimo!».

2 Publicado originalmente en junio de 2018, en la revista *Tantágora*.

Lo dice en voz alta, para que todo el grupo se entere del tedio que le produce una clase sobre ese álbum. Evidentemente, el estado de ánimo que transmite Catalina no es el mejor comienzo para una sesión de lectura literaria sobre esta obra.

Un par de semanas después, habiendo transcurrido ya las sesiones de trabajo planificadas por el docente sobre el texto de Browne, el comentario de Catalina es muy diferente: «yo había visto muchas veces ese libro en la biblioteca, y no lo pedía porque lo encontraba fome³, y así como medio raro. Pero ahora que lo vimos aquí me gustó mucho, es entretenido y tiene unas ilustraciones bacanes, como que te hacen imaginar. Ya lo he leído varias veces». En efecto, la bibliotecaria escolar corrobora que el libro está, desde hace una semana, en préstamo domiciliar a nombre de Catalina y el docente ha sido testigo directo del progresivo entusiasmo que la obra ha despertado en su estudiante.

¿Qué pasó, entonces, para que en diez o doce días la visión de esta niña sobre el libro diese un giro copernicano y avanzara desde el rechazo intenso hasta el placer y la implicación personal como lectora? ¿Qué artilugio utilizó el docente para convencer a Catalina de que va-

3 Chilenismo: sinónimo de aburrido. Similar al sentido de monse en Perú.

lía la pena darle una segunda oportunidad a esa lectura? La respuesta, por fortuna, es más simple de lo que podríamos imaginar: puso a los niños en situación de hablar sobre la obra. Es decir, planificó una pequeña secuencia de trabajo apoyada en lo que conocemos como «discusión literaria», que no es sino una conversación del grupo sobre una lectura compartida, gestionada por el docente y orientada a la construcción colectiva de los sentidos de un texto.


En este caso, el docente había preparado una serie de preguntas y formas de discusión que resultaban de interés para ayudar a los niños a hablar sobre la obra. Preguntas que, además de atender a la respuesta personal de cada niño al texto, se relacionaban con algunos aspectos estético-literarios que le parecían especialmente relevantes en este álbum, sobre los cuales quería llevar la atención de sus alumnos. De este modo, planteó la secuencia como un *continuum* de diversas situaciones conversacionales, motivadas por consignas igualmente diversas: desde una discusión inicial orientada a hacer emerger las primeras impresiones sobre el texto hasta otras que suponían conversar sobre aspectos específicos como, por ejemplo, los personajes, la relación texto-imagen, la dimensión simbólica de las ilustraciones o el sentido de ciertos aspectos composicionales del libro (la tipografía, la tapa y contratapa, entre otros). Luego de

esas sesiones, la programación escolar siguió su vertiginoso curso y, salvo uno que otro comentario de pasillo, no volvió a hablarse del libro de Browne.

Un par de meses después de aquel martes, el grupo terminaba un proyecto consistente en la realización de afiches de recomendación de «mi libro favorito», que serían colgados en el patio de la escuela. Y, cuál no sería la sorpresa del equipo docente cuando vieron que Catalina había hecho su afiche sobre... ¡*Voces en el parque!*

Voces en el parque
Anthony Browne.

Se trata de una señora muy
amargada y a la vez su hijo era callado y tímido
yo destaque las ilustraciones porque me llamaron
la atención y la letra porque representaba el estado
de ánimo de los personajes. Además, la historia
es interesante y me hizo sentir como
si estuviera dentro del libro. Es como
ser un personaje más del libro.



Te lo recomiendo.

En síntesis: para Catalina, un determinado libro había pasado, en poco tiempo, de ser «aburridísimo» a ser «su libro favorito». Había pasado de ser una obra que, estando disponible en la biblioteca escolar, ella no solicitaba en préstamo, pues la encontraba «fome» y «rara», a ser un libro leído y releído en su espacio de lectura personal. Había pasado a ser un hito importante en la construcción de una progresiva (y todavía incipiente) identidad como lectora literaria.

¿Dijo usted «desescolarizar» la lectura?

¿Qué información nos ofrece el caso de Catalina sobre los procesos de formación escolar de lectores? ¿De qué manera esta experiencia nos ayuda a comprender mejor nuestro rol como mediadores entre los niños y los libros? Comenzaremos por señalar que lo sucedido con Catalina pone en cuestión aquel llamado a «desescolarizar» la lectura que tanto se ha escuchado en nuestras escuelas en los últimos quince o veinte años. En efecto, la experiencia relatada cuestiona la supuesta desescolarización de la lectura en la medida en que afecta a los dos grandes pilares sobre los cuales esta reposaba. El primero podría sintetizarse en la idea de que, en pos de respetar el placer lector íntimo y personal de cada

individuo, el docente no debía intervenir en la relación directa que el niño o joven establece con las obras. Así, debían propiciarse acercamientos libres del alumno a los textos (y «libres» suponía sin intervenciones externas que pudiesen constituir un obstáculo para el placer lector del sujeto). El segundo pilar, derivado del anterior, podría sintetizarse en una imagen: el destierro de las lecturas obligatorias de las aulas. Así, en pos de favorecer la lectura placentera y gozosa, muchos clamaron por la definitiva expulsión de las lecturas obligatorias del territorio escolar. Se trataba, pues, no solo de favorecer un acercamiento libre a los textos, sino también lúdico (y «lúdico» suponía desprenderse del lastre de la obligatoriedad y de lo impuesto).

El caso de Catalina erosiona ambos supuestos, pues su éxito radica, precisamente, en el carácter obligatorio y en el alto grado de intervención docente que supuso la experiencia. Ya que, si esa lectura no hubiese sido obligatoria (es decir, impuesta por el docente aun a riesgo de contrariar a una, en ese momento, obcecada estudiante), la visión negativa que la niña tenía del álbum se habría mantenido, probablemente, inalterada. A su vez, si no hubiese habido un acompañamiento y una guía del docente durante el proceso de lectura y discusión sobre la obra, nuestra estudiante habría chocado con las mismas dificultades de comprensión que provocaron su

rechazo inicial y, por tanto, habría persistido su sensación de estar frente a un libro «raro», desechado simplemente porque no se entiende⁴.

Es decir, esta experiencia pedagógica se sitúa a contracorriente de una de las perspectivas más extendidas en el contexto escolar durante los primeros lustros de este siglo: la denominada «animación a la lectura». Entendida como un amplio y heterogéneo conjunto de estrategias y actividades para promover el acercamiento lúdico y libre de los niños y jóvenes al libro⁵, esta idea de *animación* entronizó el placer de la lectura como objetivo último de la educación lectora y literaria (lo que, en principio, era una buena noticia para una pedagogía de la lectura que todavía estaba muy centrada en el traspaso de conocimientos, y muy poco en el alumno y en su experiencia como lector).

Sin embargo, si bien esto incidió positivamente afirmando la importancia del acceso directo del alumnado a los textos y creando espacios de intercambio entre lectores en las aulas, trajo también efectos negativos sobre

4 En efecto, quien conoce *Voces en el parque* sabe que es un libro complejo y exigente para el lector. Un libro que, sin un buen acompañamiento por parte del docente, fácilmente podría ser tildeado de «raro» por un lector en formación.

5 «Los libros no se trabajan; se disfrutan» fue, tal vez, la consigna que mejor sintetizó el tipo de acercamiento mencionado.

los procesos de aprendizaje que debían asociarse a esas instancias. Pues, al basar la lectura literaria en el contacto libre con los textos, la intervención docente pasó a considerarse un obstáculo en la relación placentera del niño con el libro, lo que trajo consigo una manera liviana de leer los textos literarios que, aún hoy, pervive en muchas escuelas. A su vez, la idea de promover un acercamiento lúdico al libro derivó en actividades que pusieron en juego diversas formas de «espectacularización» de la lectura, constituidas muchas veces como prácticas aisladas, efímeras y sin una continuidad temporal que las dotara de sustentabilidad y sentido. Actividades, en suma, que no necesariamente llevaban a leer y a establecer relaciones duraderas y profundas con los textos.

Llegados a este punto, volvamos un momento al sur de Chile. La escuela de Catalina está situada en un pequeño poblado precordillerano, históricamente alejado de los espacios de circulación del libro y la lectura. Catalina, como muchos de sus compañeros, proviene de un entorno socio-económico bajo, marcado por una serie de barreras y dificultades que suelen impedir a los sujetos sentirse invitados a la cultura escrita y, por tanto, construir una relación cotidiana y familiar con la lectura.

¿Podemos, en ese contexto, dejar la formación de lectores al albur del solo contacto directo del niño con el libro? Si dejamos libros a su alcance, ¿sentirán placer

lector unos niños que por diversas razones (biográficas, económicas, socioculturales) no han tenido la posibilidad de construir los esquemas de comprensión e interpretación que están en la base de los procesos de apropiación y disfrute de la cultura escrita? Estas preguntas nos permiten abordar dos aspectos centrales en la discusión sobre la formación de lectores.

Primero: no basta con el mero acceso al libro para lograr el esquivo objetivo social de construir hábitos lectores por placer y para todos. El rechazo inicial de Catalina hacia *Voces en el parque* es un buen ejemplo de ello: si bien la niña tuvo acceso previo al álbum (gracias a la excelente biblioteca de su escuela), aquel contacto directo con el libro no aseguró una experiencia de lectura gozosa y gratificante para ella⁶. Esto no hace sino desnudar la paradoja que suele acompañar los discursos sobre la promoción de la lectura: se habla de garantizar el acceso de toda la población al libro como un gesto de democratización de una práctica cultural dada como accesible a todos, pero se olvida que la apropiación de la cultura

6 Con esto no queremos decir que estamos obligados a tener esa experiencia gozosa con cada libro que llega a nuestras manos. Únicamente subrayamos el hecho de que, en muchas ocasiones, el rechazo hacia un determinado libro radica, más que en la obra en sí, en la ausencia de unas condiciones adecuadas de lectura.

escrita implica múltiples procesos de familiarización, mediación y socialización de los sujetos en relación con el universo de lo escrito. En otras palabras: no basta con generar condiciones materiales de acceso al libro para multiplicar, tal como se ha querido, la experiencia de la lectura en todos nuestros estudiantes.

Lo segundo, se relaciona con una cierta confusión cuando hablamos del «placer de la lectura». A menudo, pensamos en el placer lector como algo natural en el ser humano, algo que sucederá sin importar las condiciones (presentes y pasadas, materiales y simbólicas) que definen el encuentro de un sujeto con un texto. Frente a ello, estaría bien recordar aquí las palabras de Tauveron (2002) cuando señala que la lectura, y en particular la lectura literaria, implica un placer «estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye» (p. 14). Esa construcción no depende únicamente de factores escolares, sino que está fuertemente condicionada por elementos socioculturales; ergo, una didáctica fundada únicamente en las posibilidades de fruición literaria que cada alumno trae consigo favorecería a aquellos alumnos (los «herederos») que en su entorno han tenido múltiples posibilidades de encuentro y de socialización con los textos, y haría muy difícil la experimentación de ese placer en quienes, como Catalina, provienen de entornos alejados de la práctica lectora.

En suma: el consabido placer, que se quería natural, es en realidad un fenómeno culturalmente construido, y excluye por tanto a quienes no han vivido las experiencias familiares y sociales que hacen esa construcción posible. En el ámbito escolar, lo anterior tiene una doble lectura. Por una parte, puede llevarnos a pensar que la construcción de ese placer escapa a nuestra competencia, y que son las familias quienes deben encargarse de forjar los hábitos de lectura fruitiva de sus niños. Por otra, podemos asumirlo (en una lectura mucho más interesante desde una perspectiva didáctica) como un buen punto de partida para repensar nuestra labor docente. Esto nos permitiría avanzar desde la consigna «disfruten los libros» hacia la reflexión sobre cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a construir las condiciones y adquirir las herramientas que harán posible ese disfrute.

Creemos que esa reflexión debiese acompañarse de un giro conceptual que, en cierto modo, surge de manera natural de la experiencia vivida por Catalina. Esto es, dejar de hablar del profesor como un «animador de la lectura» para adoptar, en cambio, la noción de «mediador».

Mediar para «re-escolarizar» la lectura

¿Qué nos ofrece la noción de «mediación», y qué interés tiene su incorporación al ámbito de la formación de lectores? Desde nuestra perspectiva, su principal interés radica en dos ideas estrechamente vinculadas al ámbito de la mediación: el conflicto y el progreso.

Basta una rápida lectura del periódico para constatar que la noción de mediación se utiliza en relación con los más diversos conflictos: políticos, económicos, sociales, familiares, etc. En efecto, desde sus primeros usos (hace ya varios siglos), la palabra *mediador* remitía a aquel que se pone en medio entre dos partes en desacuerdo. Es decir, suponía dos ideas que se mantuvieron inalteradas hasta hoy: una situación de conflicto y la figura de un tercero que entra en escena para ayudar a remediarlo. Así, la tarea de esa figura parece ser la construcción de vínculos entre esas dos entidades que se encuentran alejadas una de otra, de tal modo de favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en quienes participan de la actividad mediadora. En otros casos, cuando una de esas dos entidades no es una persona o grupo sino una práctica o actividad que no pertenece al mundo inmediato del sujeto (que, por tanto, le genera dificultades y eventuales bloqueos), se concibe al mediador como aquel que ayuda a la persona a construir el

significado de aquella actividad, y a dotar de sentido su incorporación en la propia vida.

Por su parte, en el contexto escolar, el concepto enraíza en la idea vygotskiana de «zona de desarrollo próximo». Como sabemos, situar la actuación docente en el espacio de desarrollo proximal del niño supone hacerlo avanzar desde aquello que puede hacer por sí solo hasta aquello que puede realizar con la ayuda de un agente externo que, en determinado momento, actúa como facilitador en su proceso de aprendizaje. En esta perspectiva, la construcción del conocimiento es siempre un proceso que, si bien se funda en la actividad del propio estudiante, tiene en la guía ofrecida por el adulto su principal condición de realización. Lo anterior reposa en una idea central que responde a la especificidad de la escuela: la idea de *progreso*. En ese contexto, la zona de desarrollo proximal deviene espacio «construido» por la intervención didáctica para facilitar el aprendizaje progresivo de los estudiantes.

Una vez más, el viaje hacia aquella escuela rural de la precordillera chilena nos ayuda a visualizar mejor la relación de ambas ideas con el campo de la lectura. La situación de conflicto, en el caso de Catalina, es evidente: sus comentarios al comenzar la clase daban cuenta del profundo rechazo que le causaba la obra, e insinuaban un posible alejamiento de otras experiencias similares

de lectura literaria. Apelaban, por tanto, a un tipo de intervención orientada a dotar de sentido esa práctica de lectura en el espacio personal del sujeto.

Por su parte, los comentarios posteriores de la niña sugieren la construcción de ciertas habilidades de lectura que podríamos considerar como formas de progreso en su camino de formación como lectora literaria. Así, por ejemplo, algunas de sus afirmaciones en el afiche de recomendación dan cuenta del alto grado de implicación personal y de participación afectiva que alcanzó en la lectura: «Me hizo sentir como si estuviera dentro del libro» (una sensación, por cierto, completamente diferente de la que habrá sentido en el encuentro directo con el álbum en la biblioteca escolar). Otras, en cambio, aluden a una lectura más distanciada y analítica, capaz de observar el efecto de ciertos elementos composicionales en el significado global de la obra: «La letra representaba el estado de ánimo de los personajes». En este punto, estamos frente a un tipo de aproximación al texto que no es del todo «natural» en un lector principiante sino que, muy probablemente, ha sido construida con el apoyo de la intervención docente.

Lo anterior nos lleva a plantear que, tal vez, debemos comenzar a pensar en una «re-escolarización» de la lectura. Esto es, que la lectura vuelva a ocupar un espacio de relevancia en la intervención docente, no

ya para repetir los mismos y desgastados mecanismos del pasado (como el foco exclusivo en los contenidos, o los exámenes sobre obras prescritas sin ningún tipo de acompañamiento de lectura), sino para pensar en aquellos dispositivos didácticos, modalidades de lectura y corpus literarios que, como en la secuencia de trabajo de nuestro docente sobre el álbum de Browne, ayuden a nuestros alumnos a formarse como lectores. Desde una perspectiva de mediación esta ayuda supone, en primer lugar, permitirles superar ciertas dificultades y conflictos asociados a una práctica cultural que, como la lectura, no siempre forma parte de su mundo personal, familiar y social. Y, segundo, supone contribuir en su progreso como lectores, de tal modo de descubrirles textos que sin nuestra ayuda difícilmente hubiesen leído, y revelarles nuevas formas de aproximación a esas obras, ampliando así sus posibilidades de fruición y goce lector.

Así tal vez ayudaremos a niños y niñas como Catalina para que, cuando entren en la biblioteca de su escuela, puedan decidir con conocimiento de causa qué libros vale la pena leer y cuáles no. Del mismo modo que, hace siglos, hicieron un cura y un barbero en otra biblioteca, la de un ingenioso hidalgo que llevó hasta el extremo su incontenible placer por la lectura.

La mediación lectora, o cómo construir las condiciones para ayudar a otros a hacer de la lectura una experiencia⁷

La mediación y la lectura

¿Qué es la mediación, en específico la mediación de lectura, y cuál es su desarrollo a nivel teórico? ¿En qué se diferencia de la animación, la promoción y el fomento de la lectura?

Históricamente, la palabra *mediación* ha estado vinculada a situaciones de conflicto. La lectura no es la excepción: comenzamos a hablar de «mediadores» cuando se quiso expandir esta práctica cultural a todas aquellas personas que estaban alejadas de ella. Si para muchas de esas personas el universo de lo escrito había estado vinculado a situaciones de imposición y de exclusión, es evidente que un componente clave en el camino ha-

7 Entrevista realizada por Cucha del Águila, por correo electrónico, entre junio y julio de 2020.

cia la apropiación de esas prácticas letradas debía ser la acogida y la hospitalidad que se brinda al sujeto que se está acercando a ellas. Esto es un paso importante, pues nos hizo darnos cuenta que el eje sobre el cual gravitan nuestros esfuerzos no son las obras en sí, sino las personas que se las apropian en el acto de lectura. En otras palabras: el concepto de *mediación* ayudó a desplazar el centro de interés desde los textos hacia las personas que viven procesos de diálogo consigo mismas, con otros y con el mundo a través de (o gatillados por) esos textos.

En el mejor de los casos, un mediador de lectura actúa como un agente de democratización sociocultural. Pero esta palabra hay que tomarla con cuidado, pues ciertos discursos de fomento de lectura han planteado que democratizar la lectura es favorecer el acceso de todos a los libros, lo que situaría el centro de la labor de mediación en el hecho de dejar los libros en manos de los niños, jóvenes o adultos con quienes se trabaja, pero sabemos que el rol de un mediador no es solo ese. Por supuesto que el acceso es uno de los pilares centrales en el proceso de democratización. Pero no es el único, pues el famoso «placer de leer», que se quería natural y espontáneo, nace raramente del contacto directo y único con el libro, especialmente en quienes por diversas razones (biográficas, sociales o económicas) han crecido lejos de la cultura escrita. Aquí llegamos

al otro gran desafío de un mediador en tanto agente de democratización, relacionado con su capacidad para poner en juego situaciones que, mediante procesos de acompañamiento en el encuentro de los sujetos con los textos, creen las condiciones que hacen posible experimentar ese placer.

Asimismo, es importante distinguir las diferencias entre la noción de mediación y los otros conceptos que usted señala, como son promoción, fomento y animación a la lectura. Podríamos decir que promoción y fomento se han utilizado como sinónimos en el debate académico y social en torno a la lectura. Ambos conceptos refieren a un determinado campo de actuación social que se ha desarrollado a partir del consenso sobre objetivos educativos como favorecer la participación de los diversos grupos sociales en el mundo de lo escrito, o promover hábitos de lectura por placer y para todos. Este consenso ha derivado en que, en la actualidad, nadie cuestione la necesidad de fomentar la práctica lectora. Estamos, pues, frente a una idea cada vez más arraigada en el imaginario colectivo de nuestras sociedades, en las que incluso hasta los no lectores suelen adherirse a la creencia sobre la importancia de la lectura. A su vez, el surgimiento y consolidación de esos «nuevos» objetivos socio-educativos han derivado en una serie de líneas de actuación para concretarlos. En nuestros países, esas

acciones han sido especialmente visibles desde inicios de este siglo, y se han manifestado de muy diversas maneras: creación de nuevas políticas de fomento del libro y la lectura, multiplicación de programas bibliotecarios y de iniciativas de animación a la lectura, surgimiento de nuevos agentes profesionales (los «mediadores de lectura») ligados a estas iniciativas, creación de seminarios y otros espacios de formación para esos nuevos mediadores, publicación de textos sobre el fomento lector, etc. En suma, *fomento* y *promoción* son conceptos que explican, a nivel macro, todo un campo de actuación a favor de la extensión de la práctica lectora en nuestras sociedades.

El concepto de *animación*, en cambio, se sitúa en un nivel más micro, pues refiere a prácticas concretas para favorecer el acercamiento de la población al libro y la lectura. En efecto, podría decirse que la animación lectora fue el primer concepto que se utilizó para referirse concretamente al conjunto de estrategias y de actividades desarrolladas para promover el acercamiento de otros (especialmente, aunque no solo, de niños y jóvenes) al libro. Además, cabría señalar que la idea de animación surgió de la mano con los llamados a «desescolarizar» la lectura, y, desde siempre, ha estado vinculada a un tipo de acercamiento muy lúdico y libre a los textos. Hablamos, aquí, de una perspectiva que tuvo

mucho auge en los años 90 del siglo XX y en los primeros lustros del XXI.

Sin embargo, posteriormente, muchos autores —entre quienes me incluyo— hemos tomado cierta distancia de la idea de animación, pues comenzamos a notar sus limitaciones. Le doy un ejemplo: durante todo un año tuve la oportunidad de observar las prácticas de «animación a la lectura» de un animador que visitaba escuelas. La gran mayoría de sus sesiones eran muy interesantes desde una perspectiva de animación cultural, pues ponían en escena diversas manifestaciones artísticas (música, teatro, títeres...) para los niños, todas ellas ejecutadas con mucha calidad. Sin embargo, esas actuaciones no derivaban luego en espacios que tendieran puentes para acompañar a los niños en la práctica lectora. De hecho, los libros ni siquiera formaban parte de sus presentaciones. No queda claro, entonces, cómo esas prácticas podrían luego favorecer espacios de lectura entre sus participantes.

Esta preocupación la señalaron muy bien Colomer y Camps (1996), hace ya veinticinco años, cuando surgían las primeras prácticas de animación lectora: «[...] hay que poner atención, al recoger estas experiencias, para que la aplicación de los montajes y juegos que se describen en ellas [...] conduzca realmente a la lectura de los libros y no se convierta en simples actividades de

entretenimiento y juego en la escuela, quizá muy valiosas por sí mismas, pero muy alejadas de los objetivos de la formación lectora» (p. 113). Es por eso que, en los últimos años, la tendencia ha sido la de adoptar la noción de *mediación lectora* que —desde mi perspectiva— explica mucho mejor la labor de los múltiples actores sociales y educativos, cuyo trabajo está orientado a ayudar a otros a disfrutar leyendo.

En tu tesis doctoral, El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura, desarrollas el concepto del docente mediador de lectura literaria. ¿Qué se entiende por lectura literaria? Hablas de ella como un modo de leer, ¿cuáles serían sus características?

Tradicionalmente, hemos entendido la lectura literaria en función del objeto leído. Desde esta perspectiva, la lectura literaria sería única y exclusivamente aquella en la que lo leído son textos literarios, con las dificultades que, al día de hoy, supone esa delimitación de fronteras entre lo que es «literario» y lo que no. Las columnas de Leila Guerriero, por ejemplo, ¿las leemos como literatura o como periodismo? O bien *Una novela criminal*, de Jorge Volpi, ¿lo leemos como novela o como una detallada crónica acerca de un hecho policial de la historia

reciente? Sin duda, la hibridación de géneros que caracteriza la producción cultural contemporánea hace que pierda cada vez más sentido la adopción de una posición tan rígida sobre el objeto literario.

Varios autores, principalmente desde el ámbito de la didáctica de la literatura, venimos defendiendo un cambio de enfoque en el cual la definición de lectura literaria no pasaría ya por el objeto leído sino por la modalidad de lectura adoptada. En ese marco, una de las principales aportaciones ha sido la de Dufays, Gemenne y Ledur (2005), quienes concibieron la lectura literaria como un «va y viene dialéctico entre participación y distanciación». Para entender mejor esta definición, primero debemos reflexionar sobre cada uno de sus componentes.

Por una parte, la *participación* en un texto remite a un modo de leer centrado en la recepción espontánea y emocional, en el cual se privilegia la ilusión referencial que provoca el texto en el lector. Así, por ejemplo, cuando sientes que estás viviendo las aventuras del protagonista como si fueran tuyas, o cuando sufres profundamente por las dificultades que un personaje está atravesando, podríamos decir que vives situaciones en las cuales estás *participando* de la ilusión referencial que la obra pone en juego. Estás, en otras palabras, viviendo a fondo el juego del *como si* que propone esa obra, pues

emocionalmente *estás en* el mundo de ficción que esa obra ha creado.

En cambio, hay otras situaciones en las cuales el modo de acercamiento al texto difiere radicalmente de las presentadas recién. Por ejemplo: cuando reflexionas acerca del cambio de perspectiva narrativa que, en un determinado capítulo, hizo el autor o autora de la novela que estás leyendo, y disfrutas tomando conciencia de cómo ese giro te llevó a conocer los pensamientos de un personaje que hasta ese momento estaba en las sombras y del cual sabías muy poco. Aquí estamos frente a una situación de lectura muy diferente de la anterior. La diferencia radica en la modalidad de lectura que estás adoptando; en este caso, desarrollas una lectura más analítica, capaz de separarte un instante de la historia que se te está contando y llevar tu atención a las maneras con las cuales te la cuentan. Es decir, has sido capaz de *distanciarte* de lo narrado (siguiendo el ejemplo de una novela) y abrirte a nuevas formas de disfrute lector, asociadas no ya a la trama en sí sino más bien a los aspectos composicionales de la historia.

Participación y distanciamiento son dos polos que en principio parecen opuestos, pues remiten a formas de lectura diametralmente diferentes entre sí. Pero aquí viene lo interesante de la propuesta de Dufays: un buen lector —nos dice— es capaz de «ir y venir» entre una

y otra forma de lectura. Es decir, es capaz de *diversificar su disfrute* en tanto lector: a veces, goza sintiéndose partícipe de la historia y sufriendo el quiebre amoroso de los protagonistas como si fuera propio; otras, goza observando la maestría con que la autora omitió una información que luego resultaría clave para vivir de manera más profunda dicho quiebre. Es un lector que va y viene entre participación y distanciamiento, pues su aproximación al texto incluye tanto la apropiación subjetiva y emocional propia del ámbito psicoafectivo como una recepción de orden intelectual, basada en procedimientos racionales de análisis e interpretación de las obras.

Así, la dialéctica entre los aspectos pasionales y racionales del juego literario emerge como la modalidad de lectura que encarna los nuevos objetivos educativos. Pues, si de lo que se trata es de formar lectores literarios que se sientan implicados en la lectura, y que además puedan poner en juego formas variadas de comprensión y fruición sobre los textos, trabajar en la adquisición y el progresivo dominio de esta forma de lectura parece ser el mejor aporte que pueda hacer la escuela, en general, y el docente mediador de lectura, en particular, en la formación lectora de las nuevas generaciones.

La lectura literaria en la escuela

¿Qué estrategias se proponen en la mediación de lectura literaria en la escuela?

Lo primero es huir de los recetarios que proponen listados de actividades fijas, sin una reflexión previa acerca del sentido que tiene implementarlas en un determinado contexto. Me parece importante hacerse algunas preguntas antes de implementar esas actividades: ¿A qué objetivos tributan? ¿Qué ayudas ofrecen al lector o lectora en formación para avanzar en sus habilidades de lectura? ¿Cómo se integran esas actividades aisladas en el itinerario de formación lectora que quiero promover para mis estudiantes? Por tanto, desde una perspectiva de mediación, resulta mucho más interesante pensar la interrelación entre los objetivos de formación lectora que se quieren conseguir y los dispositivos didácticos o mediadores que nos pueden ayudar a alcanzarlos. Intentaré explicar esta relación con algunos ejemplos de líneas de actuación que me parecen especialmente relevantes, argumentando a su vez cómo estas líneas ofrecen respuestas para ciertas dificultades que ha tenido la educación lectora y literaria tradicional.

La primera es favorecer el encuentro personal del alumnado con los textos. Venimos de muchas décadas en las cuales primó el conocimiento disciplinar por so-

bre la experiencia del lector; por tanto, necesitamos revertir esa situación dándole cada vez más importancia a la dimensión emocional y subjetiva de la lectura. Por ejemplo, implementando diarios de lectura para acompañar la lectura personal, o abriendo momentos para compartir con otros aquellas lecturas que para cada uno de nuestros alumnos son importantes.

La segunda línea, que me parece prioritaria para pensar la mediación de lectura en la escuela, es la de promover el diálogo entre lectores y la construcción colectiva de sentidos. Venimos de muchas décadas en las cuales el trabajo con la lectura literaria en el contexto escolar ha sido una labor muy individual; generalmente, con guías de comprensión lectora que cada alumno debía responder en solitario. Pero sabemos que los buenos lectores se forman en comunidades de lectura, en las que la socialización es un componente clave. Abramos, entonces, espacios para discutir sentidos y compartir impresiones e interpretaciones con otros que han leído una misma obra, tal como sucede en la conversación literaria.

Apunto una tercera línea: atender a lo que las obras ofrecen para la formación literaria del alumnado. Venimos de muchas décadas en las cuales con demasiada frecuencia primó lo que yo llamo actividades *genéricas* para trabajar la literatura. Esto es, actividades que podemos realizar con cualquier texto, sin importar sus ca-

racterísticas. Así, propuestas como escribir un resumen de la obra, dibujar lo que más te gustó o inventar un nuevo final podemos realizarlas por igual con un cuento de Pilar Dughi, una novela de García Márquez o un álbum de Micaela Chirif. En cambio, si el profesor está atento a lo que cada una de esas obras ofrece para la formación literaria, es más fácil que proponga lo que denomino actividades *específicas*; es decir, actividades de formación lectora que solo pueden realizarse con esa obra, ya que promueven la reflexión sobre los modos particulares mediante los cuales dicha obra utiliza y manipula ciertas convenciones literarias. Si no avanzamos hacia allá, es muy fácil que nuestros alumnos pasen toda su escolaridad repitiendo una y otra vez el mismo tipo de actividades sobre los textos, con la consecuente desmotivación que eso supone.

La estrategia básica de la mediación de lectura es la conversación literaria. ¿Podrías explicarnos cómo se desarrolla, cuáles son sus objetivos y qué semejanzas y diferencias existen cuando se abordan textos narrativos, poéticos e informativos?

Hablamos de conversación o discusión literaria para referirnos a un tipo de conversación que contrasta con los procedimientos escolares denominados «de recitación»; es decir, centrados en la memorización y repetición de

unos determinados contenidos preestablecidos por el docente, o bien en respuestas breves a preguntas cerradas del profesor. En esos casos, predomina un discurso monológico en el cual el control de la palabra radica casi exclusivamente en el adulto. La discusión, en cambio, se emparenta con un tipo de interacción que comienza a tener cada vez más presencia en las aulas: el habla exploratoria. Esto es, un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el marco de un razonamiento colectivo, tal como señalaran Mercer y Littleton (2007).

En el ámbito de la educación literaria, entendemos la discusión como un espacio de construcción de sentido en el seno de un «círculo de lectura» definido por el intercambio y la interacción con otros (los pares, el profesor y el texto), cuyo propósito es poner en juego múltiples puntos de vista sobre una lectura. Se trata de una situación dialógica, de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niños (o jóvenes, o adultos), a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida. Esta situación de co-construcción ofrece una oportunidad única para la formación de lec-

tores: la posibilidad de expandir nuestra lectura inicial y hacerla avanzar hacia nuevos terrenos a partir de los aportes de otros. Catalina (once años), la niña a la que aludí previamente en este libro por su experiencia con el álbum *Voces en el parque*, refiere precisamente a esto al afirmar: «Cuando hablamos del libro podías escuchar lo que pensaban los compañeros sobre él, y eso me gustó mucho porque te hacía pensar a ti también».

La importancia del otro en la elaboración del pensamiento propio es muy evidente cuando, en medio de una discusión, aparecen expresiones como «ahora que lo dices, pienso que...», «¡es verdad!, es que no lo había visto...», «quiero recoger una idea que surgió allá...» o «lo que señaló mi compañera me hizo volver a mirar...». La experiencia indica que este tipo de intervenciones son cada vez más frecuentes en grupos que experimentan espacios de debate interpretativo de manera habitual, como una práctica sostenida en el tiempo. En esos casos, parecen asentarse algunos aspectos esenciales de toda discusión, como son la aceptación y puesta en valor de ideas diversas y miradas plurales sobre lo leído, la actitud de escucha hacia las aportaciones del otro, o la negociación de sentido y la búsqueda de consensos a partir del intercambio realizado.

Ahora bien, para promover buenas conversaciones sobre lo leído, es fundamental que el mediador prepa-

re un conjunto de preguntas que ayuden a los niños y jóvenes a pensar sobre el libro, a considerar su lectura desde diversas perspectivas, a volver a la obra para buscar indicios que resulten significativos para apoyar una interpretación. Es decir, necesitamos un mediador que no se quede únicamente en preguntar si el libro ha gustado o no, sino que previamente haya preparado una batería de preguntas que serán la base para una buena conversación posterior.

Llegados a este punto, es importante señalar que esas preguntas se relacionan con las potencialidades que cada libro ofrece para la formación de lectores, en la misma línea de las actividades *específicas* que planteaba en la respuesta anterior. Esto, retomando ahora uno de los puntos de su pregunta, no pasa tanto por el género global del libro (si es narrativo, poético, etc.) sino más bien por atender a las particularidades que presenta cada obra, para así adentrarse en ese maravilloso diálogo que un lector atento es capaz de establecer entre lo que un texto dice (los temas que propone o las reflexiones que nos suscita) y las maneras mediante las cuales nos lo dice (los recursos o procedimientos estético-literarios que utiliza para decirlo, que en definitiva lo convierten en un texto único e irreplicable).

Esa reflexión sobre las maneras de decir que tienen los textos nos llevará a adentrarnos en el trabajo de arte-

sanía que ha desarrollado el autor con su obra, atendiendo a las soluciones arquitectónicas que ha buscado para transmitir una idea. ¿A qué me refiero con las «soluciones arquitectónicas» de un texto? En su hermoso libro *Una historia de amor y oscuridad*, el reconocido escritor israelí Amos Oz (2004) lo plantea así:

Escribir una novela, dije en una ocasión, es como construir con un mecano todas las cadenas montañosas de Europa. [...] Para escribir una novela de ochenta mil palabras debo tomar algo así como un cuarto de millón de decisiones: no solo decisiones sobre el boceto de la trama, quién vivirá y quién morirá, quién amará y quién traicionará, quién se hará rico o se volverá loco [...] no sólo[sic] cuándo contar y cuándo silenciar, qué va antes y qué va después, qué revelar al detalle y qué sólo con alusiones [...] sobre todo se deben de tomar miles de decisiones sutiles, como, por ejemplo, si poner ahí, en la tercera frase hacia el final del párrafo, azul o azulado. O celeste. O celeste oscuro. O tal vez azul ceniza. ¿Y poner ese azul ceniza al comienzo de la frase? ¿O mejor que estalle al final de la frase? ¿O en medio? ¿O que sea una frase breve independiente, un punto delante, un punto y una nueva línea detrás? ¿O no? ¿O es mejor que ese azul se sumerja en la corriente de una frase compuesta y tortuosa, con muchos miembros y abundantes subordinaciones? O tal vez lo mejor sería escribir sencillamente cuatro palabras, «luz de la tarde», y no teñir esa luz de la tarde de ningún gris azulado ni ningún celeste polvoriento (p. 333).

Creo que esta maravillosa cita de Amos Oz sobre el oficio del escritor habrá ayudado al lector a entender a qué me refiero cuando hablo de las particularidades de una obra. Ahora vinculemos esto con los espacios de conversación literaria. En ese espacio, una de las grandes funciones que cumple el mediador es ayudar a quienes participan de la conversación a profundizar en la lectura de una obra, precisamente mientras hablan con otros sobre ella. Uno de los mejores caminos para profundizar en las obras es llevarles a reflexionar sobre ciertos aspectos estéticos que son muy relevantes en el texto, pero que probablemente pasan desapercibidos para un lector menos formado, que todavía tiene un reducido bagaje de lecturas y que está en pleno proceso de construcción de las habilidades que le permitirán formular interpretaciones complejas de las obras. En ese marco, el mediador puede ser quien gatille la reflexión sobre el sentido que para esos lectores tiene el uso de un determinado símbolo, aquí, o de una elipsis que nos ocultó información y acrecentó la sensación de suspenso, allá, o de un juego de contrastes entre dos elementos que nos creó una cierta confusión, más allá. Para esto, es clave haber diseñado previamente un guion de preguntas que ayude a los lectores a pensar en esas particularidades, y a conectarlas con su propia experiencia de lectura.

Le doy un ejemplo: mi pasión por Chabuca Granda me ha llevado a desarrollar, en repetidas ocasiones, conversaciones literarias sobre la canción «El surco», tanto en educación secundaria como en diversos espacios formativos con adultos. El resultado siempre me ha deslumbrado, pues pese al hermetismo que caracteriza ese texto, los lectores suelen elaborar interpretaciones muy profundas sobre él. Ahora bien, creo que sería muy difícil llegar a esas interpretaciones únicamente haciendo preguntas acerca de si les gustó o no el poema, porque con estas se llegaría solo a un primer nivel que no ofrece ayudas al lector para adentrarse en las diversas capas de significado que un texto desafiante y resistente como este tiene. En las discusiones a las que refería, el punto de partida ha sido siempre el compartir nuestras primeras impresiones y sensaciones, aludiendo por ejemplo a emociones que nos produjo la canción, a lugares a los cuales nos transportó o a imágenes que nos gatilló. Luego, poco a poco y siempre conectando con la respuesta personal de cada participante, lanzo otro tipo de preguntas que buscan llevar hacia nuevos lugares desde donde mirar el texto. Preguntas orientadas, por ejemplo, a reflexionar sobre la poderosa contraposición entre canto y silencio que articula la estrofa central del poema: «En una hora triste quise cantar/ y dentro de mi canto quise gritar/ y dentro de mi grito quise llorar/

pero tan solo canto para callar». O a intentar desentrañar el significado del neologismo final, cuando Chabuca construye el bello verbo *clarinar* («no le llegó la hora de *clarinar*...»). De este modo, el hecho de formular preguntas específicas sobre ciertos aspectos relevantes de una obra ofrece una oportunidad maravillosa para profundizar en su lectura.

¿Por qué es importante la literatura infantil y juvenil en la formación de lectores?

Una primera vía de reflexión se relaciona con los aportes que pueden ofrecer los tipos de lenguaje que utiliza la literatura infantil y juvenil (LIJ) en los procesos de formación de lectores. En primer lugar, la literatura y la palabra poética aportan maneras diametralmente diferentes de decir el mundo y de «paladear» el lenguaje que aquellas propias de la lengua fáctica utilizadas en nuestro día a día —luego volveré a ello, al hablar de mediación en la primera infancia—. A su vez, junto con la dimensión estética vinculada al extrañamiento del lenguaje propio de la palabra poética, habría que subrayar el aporte de esas obras en relación con la construcción de la dimensión simbólica propia de la vida humana. Los cuentos tradicionales de cada comunidad, por ejemplo, con su enorme carga simbólica fraguada durante siglos, ofrecen un verdadero compen-

dio de símbolos y representaciones que forman parte importante de la vida social de esas comunidades. Lo que quiero decir con todo esto es que el contacto temprano con una amplia diversidad de formas literarias, como relatos o variadas formas poéticas, amplía enormemente las posibilidades del niño para nombrar —y participar en— el mundo al que ha sido invitado. A todo ello debemos agregar la importancia de la imagen, un lenguaje particularmente explorado por la literatura infantil en las últimas décadas. El contacto frecuente con libros que utilizan el lenguaje visual como parte importante de sus proyectos estéticos (desde los primeros libros de imágenes para mostrar el entorno hasta la enorme diversidad de álbumes que encontramos en la actualidad) ofrece un potente espacio de «alfabetización visual», que facilita la adquisición de competencias vinculadas a la lectura de imágenes.

Otra manera de responder a su pregunta podría ser el llevar nuestra atención a lo que cada obra nos ofrece para la formación literaria del alumnado. Si, como han señalado autoras como Margaret Meek o Teresa Colomer, los buenos libros para niños y jóvenes «enseñan a leer» a sus lectores, sería esperable dedicar nuestra atención a analizar las formas de ayuda que esos libros ofrecen a los lectores en formación para construir las competencias necesarias en la comprensión de textos di-

versos y progresivamente más complejos. Así, en tanto mediadores, haríamos bien en preguntarnos cómo los libros infantiles y juveniles que tenemos entre las manos ayudan a desarrollar la competencia lectora y literaria de un lector en formación. Esta pregunta es especialmente interesante en los libros para niños y jóvenes, un sistema literario que tiene plena conciencia de su labor formativa y, por lo tanto, que ofrece muchas y muy diversas ayudas a sus lectores para adentrarse en las reglas y convenciones que lo caracterizan. Dicha reflexión, nos llevaría a ser mucho más conscientes de aquella «escalera con barandilla» con la que Colomer (2005, p. 102) definió el itinerario de aprendizaje literario que ofrecen las obras, lo que a su vez hará más fácil que avancemos desde las actividades genéricas hacia las específicas que comentamos anteriormente.

Otro argumento para justificar la importancia de la literatura infantil y juvenil en la formación de lectores se relaciona con lo que sabemos desde las aulas, especialmente en una revisión de las experiencias exitosas en este ámbito reportadas por la investigación internacional en los últimos quince o veinte años. Esas experiencias muestran una orientación muy literaria de la enseñanza impartida: en todas ellas se destaca el trabajo interdisciplinario a partir de la literatura, y una fuerte presencia, valoración y uso de la literatura infantil y ju-

venil en la práctica pedagógica. A su vez, esos trabajos reportan el enorme potencial del nuevo modelo de educación literaria cuando este logra afianzarse en las aulas y deviene en prácticas de lectura y escritura sostenidas en el tiempo. La creación de una comunidad de lectores, la construcción de referentes culturales compartidos, la apropiación personal y afectiva de la literatura, o la evidente progresión en la competencia literaria de los niños son algunos de los efectos producidos por la instauración de prácticas diversificadas y continuas de lectura y escritura literaria, así como de intercambio y de debate interpretativo sobre las obras de literatura infantil y juvenil movilizadas. Parecen, pues, buenos argumentos para justificar la relevancia de la LIJ en la formación de lectores.

¿Qué criterios se deben tomar en cuenta para seleccionar las lecturas?

Este siempre ha sido un tema de discusión para los mediadores de lectura, entre otras razones porque la selección de las obras está atravesada por un fuerte componente ideológico: el de construir el horizonte de lecturas que tendrán, en una determinada etapa, los niños y jóvenes con quienes trabajamos. Esto deviene a menudo en polémicas y desavenencias, algunas de las cuales tal vez el lector o lectora de estas páginas haya

vivido personalmente. Ejemplos hay muchos: aquí, un mediador que no está dispuesto a incluir en sus *horas del cuento* libros infantiles con personajes homosexuales (por mucho que algunos de ellos sean excelentes desde una perspectiva estético-literaria); allí, una docente de secundaria que no quiere ceder a la solicitud de sus compañeros acerca de incluir obras de literatura juvenil en la biblioteca de aula, porque dice que es preferible tener ese acervo reservado para obras canónicas y literariamente incuestionables; más allá, una escuela que ha tenido problemas con algunos padres y madres porque en las clases se han leído álbumes sobre temas complejos (la depresión o la discriminación, pongamos por caso) que no acaban con el esperable final feliz ni con una resolución definitiva del conflicto. Y así un largo etcétera de situaciones de conflicto vinculadas de un modo u otro con las creencias que cada quien tiene acerca de lo que deben leer los niños y de los criterios con los cuales deben elegirse esas obras.

La discusión teórica sobre este punto ha derivado en una serie de propuestas de selección, desde unas muy centradas en los textos (la calidad literaria, los géneros, etc.) hasta otras enfocadas en los lectores (su bagaje cultural, sus intereses...), incluyendo también algunas que buscan un equilibrio entre ambos extremos, y que han incorporado otros criterios como el gusto del profesor

o la atención a los objetivos educativos y a los valores sociales dominantes.

Junto con sintetizar el debate en torno a cuatro grandes criterios que parecen fruto de consenso (la calidad de las obras, los valores educativos e ideología, la valoración de los gustos e intereses del lector infantil y juvenil, y el itinerario de aprendizaje literario y cultural que ofrecen), Colomer (2005) hizo avanzar la discusión al agregar que lo importante es no perder de vista dos preguntas claves en un proceso de selección de textos: «para quién y para qué». En otras palabras: seleccionar teniendo siempre en cuenta al lector (*para quién*) y los propósitos u objetivos que se tienen para esa situación de lectura (*para qué*).

Desde mi perspectiva, esto facilita mucho las cosas, pues nos permite abordar de manera más flexible aquellos macrocriterios que, muy a menudo, han sido vistos como mandatos rígidos e inquebrantables. ¿Calidad literaria? ¡Por supuesto que quiero ofrecer libros de calidad literaria! Pero esto no impide que, en ciertos momentos, pueda abrir el abanico de lecturas hacia textos que a mi juicio no son obras de contrastada calidad, pero que pueden ayudarme a trabajar objetivos puntuales como, por ejemplo, apoyar la débil autoimagen lectora de un niño o dar entrada a las lecturas personales de los adolescentes en los espacios de socialización de

textos en el aula. ¿Diversidad de temas? ¡Claro que soy partidario de leer a los estudiantes obras que aborden temas como, por ejemplo, la muerte, la guerra o la violencia intrafamiliar (considerados hasta hace unas décadas temas tabú para la literatura infantil)! Pero esto no supone lanzarme a leer con mis estudiantes todo lo que se publica sobre ello en el mercado, pues mientras algunos de estos textos son simples panfletos hechos para adoctrinar en uno u otro bando, otros son obras muy bien trabajadas, sutiles, poéticas, que ofrecen excelentes espacios de reflexión crítica y de diálogo acerca de esas realidades.

La flexibilidad y adecuación al contexto (lector y objetivos de lectura) son ideas que me parecen importantes retener cuando hablamos de criterios de selección. Efectivamente, preguntarse para quién y para qué selecciono las obras ayuda a reorientar un debate que, por mucho tiempo, estuvo centrado únicamente en el criterio de calidad de los textos. Permite, también, avanzar hacia una mirada más global de la selección del corpus escolar, que debiese pensarse siempre en una estrecha relación con los itinerarios de aprendizaje y con las formas de acompañamiento de la lectura movilizadas en ese marco.

¿Qué lugar ocupa la escritura en la mediación de lectura literaria?

Quisiera contestar esta pregunta a partir de una experiencia concreta de mediación en lectura y escritura. Hay un excelente microrrelato de Monterroso (1969) titulado *La fe y las montañas*. En él, el gran autor centroamericano crea el universo de ficción a partir de un juego consistente en revertir el sentido metafórico del conocido refrán «la fe mueve montañas» al llevarlo a su significado literal, denotativo. Así, por ejemplo, nos explica que «cuando la Fe[sic] comenzó a propagarse y a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas, éstas[sic] no hacían sino cambiar de sitio», lo que, por una parte, genera muchas dificultades para quienes viven en ese universo ficcional (quienes deben habituarse a una geografía en constante cambio), y por otra, crea un efecto humorístico en quienes estamos fuera de él: los lectores.

Leamos ahora un microcuento escrito por María, estudiante de trece años de una escuela rural del sur de Chile:

¿Será o no?

La gente de La Ligua se encontraba fea y por más que se arreglaban, ellos decían que no cambiaban. Una noche como cualquier otra, muy estrellada, una mujer vio hacia el cielo y sintió un viento que

corrió por su cara. Luego se miró hacia el espejo y se encontró muy bella. Al siguiente día amaneció, salió muy temprano de su casa y a todas las mujeres de La Ligua les dijo: para ser bella hay que ver estrellas. Pero el cielo fue mucho más rápido.

No es difícil adivinar que el recurso utilizado por María es exactamente el mismo que el de Monterroso: crear un universo ficcional a partir del significado literal, y no metafórico, de un refrán popular. En este caso, «para ser bella hay que ver estrellas». Es cierto que algunos elementos de este microcuento, que dicho sea de paso era una de las primeras experiencias de *escritura mediada* que vivía su autora, no acaban de funcionar del todo. Pero es igualmente cierto que, con este texto, María está explorando formas de manipulación de la lengua a las que difícilmente hubiese llegado por sí sola, que le ofrecen un interesante camino para construir la intencionalidad literaria del texto. Asimismo, la autora parece bastante consciente de algunas de las convenciones centrales del género del microrrelato, como por ejemplo la carga semántica del título, la condensación de la acción o el final sorpresivo y abierto, entre otras.

Cassany dijo una vez: «Un buen escritor sabe muchas cosas sobre el tipo de texto que escribe» (1991, p. 65). Y las aprende leyéndolas en textos que cumplen funciones

comunicativas y sociales similares, así como también reflexionando sobre las características de esos textos que lee. Esto es precisamente lo que propició la maestra de María: una secuencia de escritura donde la producción de textos no quedaba al albur de la posible creatividad de cada estudiante frente a la página en blanco (cosa tan difícil cuando alguien nos dice, por ejemplo, escribe un cuento sobre la amistad, o sobre la naturaleza), sino que deviene un proceso en el cual la mediadora ofrece una serie de ayudas que permiten al estudiante explorar nuevas formas de manipulación del lenguaje y, por tanto, progresar en sus capacidades para hacer un determinado uso (literario, en este caso) de la lengua.

En ese marco, es imposible entender el texto de María sin pensar en los procesos de lectura que la llevaron hasta allí. No solo de Monterroso, que fue el punto de partida de la secuencia, sino también de otros microrrelatos que —me consta— la docente utilizó para que los niños fuesen reflexionando sobre las convenciones del género. Podríamos decir, entonces, que en este caso la lectura derivó en una mejora en los procesos de escritura. O al revés: que la escritura *se alimentó* de la lectura. Esto, por cierto, es algo que las autobiografías de grandes autores y autoras no se cansan de repetir: «el camino por el cual se llega a la escritura es el de la lectura».

No hace falta ir hasta las grandes plumas de la literatura para referir la importancia de ese diálogo entre la lectura y la escritura. Basta pensar en quienes nadan con cierta fluidez en el universo de la cultura escrita para constatar que, a menudo, sus prácticas letradas se definen por un constante ir y venir entre la lectura y la escritura. Muchos de quienes leen de forma habitual suelen incorporar en su vida una diversidad de prácticas de escritura, desde escritos personales como diarios, notas de lectura, etc., hasta otros sociales y de participación en la vida pública (una carta al director o un *tweet* pronunciándose sobre alguna noticia reciente...); desde textos funcionales como una solicitud de reembolso a una empresa por un producto dañado hasta intentos más o menos literarios como la escritura de poemas, cuentos u otros. Por tanto, si queremos formar ciudadanos que también puedan nadar con cierta soltura en esas aguas, necesitamos pensar de qué manera les ayudaremos a progresar en tanto lectores y escritores cada vez mejor preparados, que encuentren en la cultura escrita una herramienta de diálogo consigo mismos, por una parte, y de participación social y ciudadana, por otra.

En síntesis: la escritura debiera tener un lugar central en la mediación, dado que esta se plantea como un proceso de acompañamiento para ayudar a otros a apropiarse de prácticas letradas diversas, entre las cua-

les la producción de textos con variados propósitos comunicativos constituye un eje muy relevante. Al igual que hemos dicho en el caso de la lectura, adoptar una perspectiva de mediación para la formación de escritores supone programar formas de ayuda que permitan a nuestros niños y jóvenes comprender las convenciones que caracterizan los escritos de una esfera social determinada, así como apropiárselas progresivamente en sus propios textos.

Ser mediador de lectura

¿Cuál es el rol del docente mediador de lectura y cuáles son sus características? ¿Por qué es importante que un docente sea mediador de lectura literaria, cuál es su aporte en el contexto escolar?

En los últimos años, he promovido la identificación del docente en tanto «mediador escolar de lectura literaria». ¿Qué significa esto? Para explicarlo, quisiera llevar la atención hacia los dos adjetivos que definen tanto al mediador —*escolar*— como a la lectura —*literaria*—. Con «lectura literaria» me refiero a la modalidad de lectura que se espera promover en la escuela, que he comentado más arriba (ver respuesta a la segunda pregunta, en p. 40-43). Es decir, no me refiero a un mediador

que se restringe únicamente a las obras literarias (aun cuando la literatura constituya un corpus privilegiado para la consecución de sus objetivos), sino más bien a quien busca propiciar una *postura de lectura* que conjuga participación y distanciamiento en la relación establecida con los textos. Por su parte, el adjetivo «escolar» remite a un ámbito muy concreto de actuación, que a su vez establece un vínculo directo con las propuestas de mediación educativa basadas en la teoría vygotskiana de la «zona de desarrollo próximo». Tal como señalé en el texto de Catalina: situarse en esta perspectiva supone ayudar al niño a progresar desde aquello que puede hacer por sí solo hasta aquello que puede realizar con la ayuda de un agente externo que, en determinado momento, actúa como facilitador en su proceso de aprendizaje. Ese progreso es una característica que diferencia al mediador escolar de otros mediadores cuya labor no necesariamente lo exige. En ese marco, el mediador cumple un importante rol para acompañar al niño en el desafío que supone este progreso, pues muchas veces avanzar hacia allá le supondrá salir de su zona de confort (*lo que ya sé o lo que ya sé que puedo hacer*); ahí el mediador debe trabajar para que no se genere una sensación de desmotivación o bloqueo, reforzando el sentimiento de capacidad en el alumno para superar posibles frustraciones vinculadas a lo desconocido.

A partir de este enfoque, en otro lugar he formulado la siguiente definición para esta noción. El *mediador escolar de lectura literaria* es un actor educativo que interviene intencionadamente en la construcción de condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sus estudiantes. Orienta sus esfuerzos hacia la formación de lectores literarios que se sientan implicados en la lectura y que además puedan poner en juego formas variadas de comprensión y fruición sobre los textos. Para lograrlo, desarrolla situaciones de aprendizaje centradas en la actividad del alumno y caracterizadas por las diversas formas de andamiaje que provee en los procesos de apropiación de los saberes y prácticas relacionados con la cultura escrita. Estas situaciones se apoyan en la construcción de dispositivos didácticos que, tomando en cuenta las formas mediante las cuales los libros y otros productos culturales «enseñan a leer», favorecen tres grandes tipos de interacción: entre lectores, entre los textos, y entre el lector y el texto. A su vez, enmarca esas situaciones en itinerarios educativos que engloban múltiples espacios de lectura y escritura. La finalidad de esos itinerarios es ofrecer a todos los alumnos la posibilidad real de participar en nuevas experiencias con lo escrito, así como de progresar en las formas de comprensión y producción de la cultura que pueden poner

en juego. En definitiva, se espera que la experiencia de aprendizaje mediado favorezca procesos de cambio y de construcción de sentido en el alumno, ampliando así sus formas de diálogo consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Creo que todo este giro conceptual, que a su vez está íntimamente relacionado con diversos puntos que he ido desarrollando en esta entrevista, puede constituir un aporte para las escuelas y los docentes, en la medida en que les ayudará a situar en primer plano su labor en tanto constructores de las condiciones que hacen posible que niños y jóvenes se sientan invitados al universo de la cultura escrita.

Has participado en diferentes procesos de formación de docentes, bibliotecarios y mediadores, ¿qué aspectos en común y qué singularidades encuentras en un mediador de lectura para la escuela, para espacios comunitarios y para bibliotecas?

Pensémoslo así: cada contexto dibuja unos modos particulares de mediación, por la sencilla razón de que los objetivos varían enormemente en unos y otros casos. Si pensamos, por ejemplo, en la mediación lectora en espacios no convencionales, por un lado, y en la mediación lectora en el contexto escolar, por otro, encontramos grandes diferencias relacionadas con la razón de

ser de cada espacio. Señalo al menos una, que se vincula directamente con la respuesta a la pregunta anterior: los objetivos que nuestras sociedades le asignan a la escuela en el ámbito de la lectura tienen que ver, entre otros aspectos, con la capacidad de los estudiantes de **progresar como lectores** durante toda su escolaridad. Esto es, de avanzar hacia obras más complejas y hacia lecturas cada vez más complejas de las obras. Un objetivo como este requiere unas formas de mediación muy diferentes a las que, por ejemplo, realiza una encargada de biblioteca pública o un monitor de talleres de lectura en hospitales, mediadores que probablemente articularán sus prácticas en relación con otros objetivos socioeducativos. Lo importante es tener claro que una buena mediación es aquella que responde a los objetivos propios de su particular contexto de actuación. Así, la atención a los objetivos de mediación del contexto en el que trabaja es —a mi parecer— la mayor singularidad que caracteriza a cada mediador o mediadora de lectura.

Igualmente, hay algunos mediadores que trabajan el vínculo entre el entorno escolar y social, una línea de trabajo que me parece especialmente sugerente pues invita a abrir las puertas de las escuelas hacia otros espacios de producción y circulación cultural. Por fortuna, sabemos ya de algunas experiencias exitosas de alianzas entre el

espacio escolar y extraescolar. Le doy algunos ejemplos del ámbito latinoamericano, comenzando por su casa: el laboratorio de investigación creativa de la Casa de la Literatura Peruana, en Lima, que busca tender un puente entre las exposiciones literario-museográficas sobre autores nacionales realizadas en este importante espacio cultural, y los escolares, a quienes se invita a participar de una serie de experiencias de apropiación cultural de ese espacio y esos textos. O el proyecto de Biblioteca Solidaria, en Uruguay, que se planteó el desafío de formar equipos comunitarios de lectura para que las familias y la comunidad entraran a formar parte de los planes de lectura de las escuelas, mediante actividades continuadas y planificadas en diálogo con los equipos docentes. O el caso de muchas bibliotecas escolares CRA⁸, en Chile, cuyas encargadas están haciendo un inmenso trabajo de acercamiento a la comunidad para que las familias de los estudiantes también se sientan invitadas a disfrutar de esas bibliotecas.

En cualquier caso, diría que si hay algo que tienen en común todos los mediadores de lectura es su propósito de **acompañar procesos** de lectura en otros, para que estos sean cada vez más ricos y significativos para el sujeto que los vive. Para esto, es fundamental el espacio

8 Centros de Recursos para el Aprendizaje.

de acogida y hospitalidad que se abre con toda práctica mediadora, especialmente en aquellos casos en los que el universo de la cultura escrita no ha formado parte de las prácticas culturales habituales del sujeto, y, por lo tanto, se ve como algo distante, algo que «no es para mí». Ayudar a otros a derribar esas barreras y a ver en la lectura un medio que, tal vez, pueda crear sentido para incorporarla a sus prácticas socioculturales habituales, es probablemente el gran denominador común que comparten todos los mediadores y promotores de lectura.

Y pensando ahora en los niños y niñas más pequeños, aquellos que todavía no van a la escuela, ¿qué reflexiones aportarías para pensar la mediación de lectura en la primera infancia, sobre todo en el contexto familiar?

En diversas ocasiones me ha sucedido que algunos padres, sorprendidos por los avances en el aprendizaje del código escrito por parte de su hijo o hija, me preguntan: ¿cómo es posible que haya aprendido a leer si nadie le ha enseñado? La situación suele tener siempre las mismas características: un niño o niña de educación infantil, habitualmente de unos cinco años, que hace poco ha comenzado a descifrar las letras de sus cuentos favoritos sin que hasta ese momento haya habido una enseñanza directa del código escrito por parte de la es-

cuela o del hogar. Y los padres, atónitos ante ese descubrimiento, no acaban de entender lo sucedido.

Sin embargo, basta con preguntarles por las prácticas cotidianas de lectura realizadas en el ámbito familiar para que despunten las bases de comprensión de la situación descrita. Una y otra vez, la respuesta a esa pregunta comparte las mismas características: son niños cuyos padres y cuidadores han construido todo un ecosistema de vinculación con la cultura escrita. Desde muy pequeños pusieron libros a su disposición para «leerlos» (por no decir morderlos, babearlos, rasgarlos...) en las situaciones cotidianas más disímiles (la comida, el baño...). Han mantenido de manera ininterrumpida, durante los primeros años de vida del niño, prácticas de lectura compartida de cuentos con sus hijos. A menudo, acompañan esas prácticas con la creación de relatos orales contados a la hora de ir a dormir y que, a la manera de Scherezade en *Las mil y una noches*, son historias interminables y concatenadas, que avanzan cada día un poco, conformando así una primera experiencia de inmersión ficcional del niño en obras extensas. También las acompañan con espacios para «jugar a leer» y «jugar a escribir», en los cuales es el propio niño el que adopta la posición de productor de la cultura, «leyendo» cuentos para sus padres o «escribiendo» las historias que quiere contarles. Igualmente, son familias que participan de

forma habitual en los circuitos de mediación y circulación del libro y la lectura, pues son asiduos visitantes de bibliotecas, librerías, así como de actividades como cuentacuentos o recitales poético-musicales, entre otras.

Vista la amplitud de ese ecosistema de prácticas lectoras y escritoras, tal vez la pregunta que debiéramos plantearnos sea otra: ¿qué hay de extraño en el intento progresivo del niño por otorgar sentido a esos símbolos inicialmente incomprensibles que reaparecen, aquí y allá, en sus espacios de socialización más queridos y atesorados? Al fin y al cabo, todo ese conjunto de relatos de infancia, nacidos en el seno de espacios caracterizados por el cuidado y el afecto que le brindan los adultos, tienen para él o ella una connotación muy positiva. Por un lado, son momentos de encuentro con sus cuidadores, en los cuales la atención del adulto está volcada totalmente —o así al menos lo parece— en la interacción con el niño. Por otro, son momentos en los que el adulto entra de manera muy natural al «como si» que caracteriza el juego infantil, reemplazando por un instante el lenguaje cotidiano de lo fáctico («vamos donde la abuela», «cómete la comida») por un lenguaje asociado a lo imaginario, que se abre ante nosotros con aquella vieja llave que conforma el «había una vez...». Digámoslo ahora desde la perspectiva del niño: son momentos en los que el adulto está conmigo y en los que,

además, acepta el juego como forma central de ese *estar con*. Luego, resulta lógico emprender un camino para intentar comprender esos extraños signos que tantas y tan profundas bondades me reportan.

Por supuesto, las consecuencias de la creación de aquellos ecosistemas de relación del niño con su mundo cercano a través del juego ficcional van mucho más allá del aprendizaje del código escrito, que no agota en sí mismo los beneficios de la exposición temprana y lúdica con la palabra poética (y digo poética para referirme a aquellas formas de lenguaje que se aventuran más allá de las fronteras de lo fáctico). Para ello, un botón de muestra: sabemos que la familiarización temprana con la cultura escrita, particularmente con formas literarias como cuentos, rimas u otros textos similares, incide positivamente en un ámbito central de la construcción de la identidad personal y social como es el desarrollo de las competencias emocionales. Para decirlo claramente, ese ecosistema es un potente instrumento a la hora de favorecer la capacidad de una persona para reconocer y expresar sus emociones, regularlas en formas socialmente adecuadas y decodificar estos procesos en sí mismo y en los otros.

Vuelvo entonces a la idea del juego, y para ello me apoyo en un bello texto de Lesa Brown (2019), en el que dice: «El juego está presente en los primeros meses

de vida, sin embargo, si tiene un momento estelar es cuando se une con el lenguaje. El diálogo entre uno y otro alimentará diversas formas del simbolismo» (párr. 3). En efecto, esa posibilidad que nos ofrece la palabra, y en particular la palabra poética en tanto forma de simbolización de nuestra experiencia en el mundo, hace del juego algo muy serio. Esto nos lleva a pensar que cuando nos predisponemos a leer un cuento, recitar un poema o contar un relato de tradición oral a un niño que surca sus primeros años de vida, estamos hablando de un gesto que deviene central en la relación que ese niño está construyendo consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Hablamos, por tanto, de un gesto que necesita un proceso de toma de conciencia por parte de muchos adultos que, por ejemplo, dicen no *tener* tiempo para contar historias a sus hijos o jugar con ellos a unir unas palabras con otras por el mero placer de escuchar la música que surge de una rima. La importancia capital de ese gesto poético en la primera infancia requiere una vuelta de tuerca: dejar de esperar a tener ese tiempo, y poner nuestras energías en la necesidad de construirlo. Ese giro constituye, tal vez, la primera y principal característica de la mediación lectora en los primeros años de vida.

El sistema educativo, la mediación de lectura y los retos actuales

El sistema escolar aborda la lectura y escritura bajo el enfoque comunicativo y por competencias. ¿De qué manera la mediación de lectura se inserta y dialoga con este enfoque?

Yo hablaría más bien de un enfoque comunicativo y sociocultural, que a menudo se integra en un modelo educativo basado en competencias. En un enfoque comunicativo y sociocultural, leer y escribir tiene sentido en la medida en que nos permite participar de situaciones comunicativas concretas, que favorecen procesos de expresión personal y de interacción social de los sujetos. Por su parte, y sin extenderme aquí en el largo debate social y académico que ha habido en torno a los modelos por competencias, me parece que el aporte central que hicieron estos modelos fue el de poner en primer plano a los estudiantes y lo que estos pueden hacer movilizandolos determinados conocimientos, actitudes y habilidades en ciertas situaciones. Así, el desarrollo de determinadas habilidades (en nuestro caso, habilidades comunicativas asociadas a las prácticas letradas) por parte de quien aprende ha pasado a ser el eje central de los procesos educativos. Por supuesto, este desplazamiento desde los contenidos hacia los procesos de apropiación y de transformación que los estudiantes

hacen de ellos no es fruto exclusivo de los modelos por competencias, pues remite a una serie de movimientos de renovación pedagógica que, ya desde las primeras décadas del siglo XX, clamaron por situar la actividad del estudiante en el centro de la enseñanza. Pero no hay duda que los modelos competenciales han reforzado esta visión, conectándola con los nuevos desafíos de las sociedades contemporáneas.

La mediación de lectura dialoga, sin duda, con estos movimientos, pues su centro gravitacional lo constituyen el andamiaje y las ayudas que un mediador puede ofrecer para que otros participen cada vez con mayor propiedad en las prácticas letradas propias de la sociedad en la que se insertan. Veámoslo con un ejemplo: el diario de lectura de Joaquín, un niño de nueve años de una escuela rural del sur de Chile, que hasta ese momento nunca había tenido la oportunidad de escribir sobre las sensaciones que le producían las lecturas que realizaba. Nunca, tampoco, había visto a su entorno cercano escribir un diario ni, muy probablemente, manifestar sus emociones sobre un libro leído. En ese contexto, la primera entrada de Joaquín en su diario, sobre *Natacha* de Luis María Pescetti, fue «lo encontré divertido porque Natacha es chillona». Ese es el tipo de respuesta lectora personal y por escrito que, en ese momento, era capaz de hacer por sí solo, sin ningún tipo de conocimiento

previo del género del diario ni de las posibilidades que un lector tiene para expresar en él su respuesta íntima y personal sobre lo leído. Un mes y medio después, habiendo vivido algunas experiencias de mediación centradas en acompañar los procesos de escritura personal, Joaquín escribió la siguiente entrada sobre *La fórmula del doctor Funes*, de Francisco Hinojosa:

Este libro me encantó, es chistoso por las ocurrencias de Pablo y también tenía suspenso por las fórmulas. Cuando lo leía me sentía nervioso por saber de los otros capítulos, y me sentía relajado. Recomiendo este libro por las ocurrencias de Pablo, por las fórmulas asquerosas pero que le salen bien. El que lo lea se va a morir de la risa y cuando lo terminen se van a quedar impactados.

El ejemplo nos permite reflexionar sobre cómo un niño, que al principio no tenía ningún conocimiento ni experiencia previa en relación con el tipo de texto que se le había solicitado, logró avanzar en los procesos de expresión personal que un diario de lectura propicia. Así, por ejemplo, puede observarse que logró alimentar su respuesta personal al texto, que pasó únicamente de constatar el gusto o disgusto (*lo encontré divertido*) a complementar lo anterior identificando cómo se había sentido mientras leía (una mezcla de *nervioso y relaja-*

do), o reflexionando sobre ciertas características literarias que le gustaron particularmente (el suspenso, el humor). Además, dado que uno de los propósitos que se había trabajado era el de compartir con sus pares, quienes lo quisieran, algunas de sus opiniones sobre lo leído, Joaquín ha complementado su texto con un tipo de escritura centrada no solo en la expresión personal sino también en la socialización e interacción con otros mediante lo escrito (*quien lo lea se va a morir de risa* y quedará *impactado* por el final).

En definitiva, el estudiante está haciendo uso de la escritura para explorar de manera cada vez más profunda su reacción personal con los textos, y de paso está abriendo con ello un espacio de socialización entre lectores y de refuerzo de su autoimagen como lector. Es decir, el tipo de cosas que hacemos con la lectura y la escritura quienes participamos de manera continua y fluida en diversas prácticas letradas, que en el mejor de los casos nos permiten tanto entendernos mejor como generar espacios de diálogo con otros (lo que liga con el enfoque comunicativo y sociocultural al que hacíamos referencia). No obstante, cabe señalar que Joaquín difícilmente podría haber avanzado en ese camino si no hubiese contado con un andamiaje continuo y bien planificado por parte del docente mediador.

En tu experiencia de docente mediador de lectura literaria en la escuela, en la formación de bibliotecarios, mediadores y docentes, ¿cómo evalúas el hábito lector y las competencias interpretativas de los alumnos?

Al hablar del hábito lector y de la competencia interpretativa, usted está formulando los que se consideran los dos grandes objetivos de la educación lectora y literaria en la actualidad. Por una parte, la necesidad de promover la construcción de hábitos lectores así como de una relación placentera y de implicación personal frente a los textos; por otra, el interés por favorecer el progreso en la competencia interpretativa del alumnado. Esto ha sido un gran avance a nivel teórico, pues ha implicado la superación tanto de una enseñanza lectora y literaria basada únicamente en el *saber* como de otra basada solo en el *placer*. En este punto, creo necesario explicar por qué era importante la superación de una y otra perspectiva.

Probablemente, usted y yo, al igual que muchos lectores y lectoras de estas páginas, compartimos una experiencia escolar que respondía a una formación lectora y literaria basada fundamentalmente en el *saber*: importaban cuestiones como conocer el periodo histórico en el que se creó una determinada obra, así como estudiar la biografía de su autor o ser capaz de identificar y nombrar los recursos (tipos de narrador en un cuento, fi-

guras retóricas en un poema...) presentes en un texto. La respuesta personal a las obras, en cambio, quedaba en un plano muy secundario, cuando no inexistente, generando así una situación insostenible para una enseñanza en la que un componente central debiera ser la reacción emocional, íntima y subjetiva del lector frente a las obras que lee.

Vamos ahora a la necesidad de superación de una formación lectora y literaria basada única y exclusivamente en la consecución del *placer*. Por una parte, el eslogan «el placer de la lectura» nos trajo la buena noticia de que el goce personal de cada lector o lectora debiera ser el eje central de nuestros esfuerzos; pero por otra, nos dejó en un terreno lleno de incertidumbres cuando no conseguimos ese placer lector en nuestros alumnos. Al respecto, creo que es interesante hacer una breve reflexión sobre el concepto mismo del «placer lector», pues muy a menudo se ha pensado como algo natural en el ser humano, algo que sucederá sin importar las condiciones (presentes y pasadas, materiales y simbólicas) que definen el encuentro de un sujeto con un texto. En este punto, me parece importante recuperar lo que ya he señalado en el texto de Catalina: el consabido placer, que se quería natural, es en realidad un fenómeno culturalmente construido. Por lo tanto, la sola consigna «¡disfruten la lectura!» tiende a excluir a quienes no han

vivido las experiencias (familiares, sociales, escolares) que hacen esa construcción posible. Creo que el camino más interesante es asumir lo anterior como un punto de partida para repensar nuestra labor docente. Esto nos permitiría avanzar desde la consigna «¡disfruten los libros!» hacia la reflexión sobre cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a construir las condiciones y a adquirir las herramientas que harán posible ese disfrute. Y esto último pasa por ayudarles a construir interpretaciones potentes de los libros, que les permitan adentrarse en las múltiples capas de significado que las obras traen consigo y, así, sentirse interpelados por lo que esos textos dicen.

Por eso es que ha sido tan importante el avance hasta dar con un modelo de formación lectora y literaria que tenga estos dos componentes centrales e interrelacionados: la construcción de un hábito de lectura por placer, por una parte, y el avance en la competencia interpretativa, por otra. Ahora bien, usted me preguntaba cómo evalúo estos componentes. Diría que hay que acompañar esta pregunta con otra igualmente importante: cómo trabajo cada uno de ellos y cómo lo hago desde una perspectiva de mediación. Vamos a otro ejemplo típicamente escolar: se trata de una guía de comprensión lectora, como muchas otras que hay en circulación, que el alumno debe responder en forma individual en su

cuaderno. Esta es de séptimo grado de primaria: consiste en un poema y luego en unas preguntas de comprensión. El objetivo de aprendizaje que aparece en la guía es el de «formular una interpretación de los textos literarios considerando: a) su experiencia personal y sus conocimientos, y b) un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo». El poema, titulado «La llama infinita», habla sobre un sujeto lírico que continuamente alude a su vida interior como una llama que arde. Luego, la guía incluye las siguientes preguntas, que el estudiante debe responder solo:

1. ¿Qué simboliza la palabra llama? ¿Con qué se puede asociar?
2. Interpreta el título del poema en relación con el resto de la obra. ¿Qué es la llama infinita y qué características tiene?
3. ¿Qué quiere decir el verso «que hace la luz entre la sombra»?

Yo pregunto ahora: en esta actividad, ¿dónde están las ayudas del mediador para que un lector principiante pueda formular las interpretaciones que se solicitan? Lo que hace esta guía, como muchas otras que circulan en las escuelas, es constatar si el estudiante ha comprendido, pero no ayudarlo a comprender. Tampoco le ayu-

da a construir habilidades o estrategias de lectura que luego sean reutilizables en otras experiencias de lectura. En otras palabras: visto desde una perspectiva de mediación, en la que el objetivo es **ayudar a otros** a formular una interpretación personal del poema leído, guías como esta no estarían cumpliendo ningún objetivo relevante en la formación de lectores más allá de constatar aquello que el alumno ha comprendido por sí solo. Es decir, no se sitúan en aquella zona de desarrollo proximal donde debiéramos generar dispositivos didácticos que enseñen a comprender y que acompañen al lector en ese difícil camino. Y si durante años nos limitamos únicamente a constatar dónde están los niños y jóvenes a nivel de la interpretación que pueden hacer por sí solos, ¿en qué momentos les ayudaremos a progresar en sus capacidades de interpretar las obras?

Otro ejemplo: en mi país hay una conocida prueba estandarizada de lectura (del tipo PISA) que mide los niveles de comprensión lectora de la población escolar, bajo cuyos resultados se mide también a los establecimientos escolares. Esto genera tales niveles de tensión en las escuelas que, en muchas de ellas, se dedican horas de la planificación semanal (a veces durante todo un semestre o todo un año académico) a preparar la prueba. En muchos casos, la preparación consiste en «ensayos SIMCE» (así se llama la prueba) que adoptan el mismo

sistema que el de la guía anterior: test con preguntas de comprensión lectora que cada estudiante debe contestar en solitario. De nuevo, ¿dónde están, ahí, las ayudas para aprender a comprender? ¿Dónde y cómo se están enseñando las estrategias lectoras necesarias para luego contestar esas pruebas por sí solos?

Desde una perspectiva de mediación, esas son preguntas que debiéramos hacernos. En otro libro, de próxima aparición, desarrollo algunas líneas de actuación que, a mi juicio, son de interés para avanzar en este sentido, y las acompaño con ejemplos concretos provenientes de mediadoras y mediadores de diversos contextos. Con todo, avanzo brevemente algunas líneas de reflexión. La primera: el desarrollo de la competencia interpretativa necesita un trabajo de acompañamiento de la lectura y no solo de constatación final de lo que se comprendió. Ese acompañamiento debiera tomar en consideración las dificultades que el texto plantea para el estudiante, así como prever dispositivos didácticos que le ayuden a enfrentarlas. A su vez, ese trabajo debiera derivar finalmente en espacios de sistematización acerca de qué hemos aprendido, tanto sobre el texto en sí como sobre las formas y estrategias de lectura que hemos utilizado para abordarlo; por ejemplo, formulación de hipótesis, contrastación de dos informaciones sobre un mismo elemento para dilucidar su significado,

búsqueda de indicios textuales que nos permiten apoyar una interpretación, etc. Esto último es importante, pues nos ofrece la oportunidad de hacer explícitas las estrategias que hemos utilizado en una determinada situación de lectura, para luego «reciclarlas» y reutilizarlas con otros textos.

La segunda línea de reflexión está relacionada con el desarrollo de hábitos de lectura. Este objetivo necesita de una palabra clave: diversidad. Es decir, no podemos pretender construir hábitos de lectura solo con un brevísimo listado de textos elaborado por el docente. Al contrario, necesitamos poblar las escuelas de una amplia muestra de obras y generar múltiples espacios de encuentro del alumnado con esos textos. Por supuesto, esto debe constituir un llamado de atención para aquellos gobiernos que todavía no se han tomado en serio la necesidad de implementar políticas públicas de creación y consolidación de buenas bibliotecas (escolares y de aula), como un primer paso básico si lo que se quiere es democratizar el acceso de todos a la práctica lectora. Asimismo, esos espacios de encuentro con textos diversos debieran favorecer la emergencia de la experiencia subjetiva y emocional de cada lector con los textos, así como el diálogo entre esa experiencia personal y las impresiones y puntos de vista de otros. Tener esto claro puede ayudarnos a buscar los dispositivos que mejor se

adapten a este horizonte. Por ejemplo, nos podría llevar a implementar diarios de lectura, para favorecer la respuesta personal e íntima de cada lector, y espacios de socialización como recomendaciones literarias entre pares, para poner a dialogar unas y otras experiencias de lectura. De este modo, estaremos concibiendo un aula en la que se promueve un continuo equilibrio entre el plano individual (*el sujeto lector*) y el plano social (*la comunidad interpretativa* o *comunidad de lectores* en la que ese sujeto se inserta).

¿Qué retos encuentras para la formación de lectores, la formación de mediadores y el ejercicio de la mediación lectora en los contextos latinoamericanos?

Comenzaría alertando sobre los peligros de aquellos discursos facilistas que continúan vinculados a muchas prácticas de fomento lector en Latinoamérica. No olvidemos que el objetivo final de nuestro trabajo no es que los niños «lo pasen bien» en las actividades que hemos preparado (¡lo que por supuesto es genial!), sino que esas actividades e intervenciones, cualquiera que estas sean, les *ayuden a construir una identidad lectora en su espacio personal*. Esa identidad supone no solo la capacidad de disfrutar con actos espectaculares relacionados con los libros; sino, sobre todo, de disfrutar de

esa actividad de recogimiento, tan íntima y silenciosa, que es el encuentro entre el lector y un texto.

En esa línea, si nuestro propósito fundamental es la formación de lectores, no es estéril detenerse a pensar en aquello que queremos promover; es decir, en el sentido que tiene para nosotros la figura del lector. ¿Quién es ese lector que orienta nuestros esfuerzos? Por supuesto, ante una realidad tan compleja como esa, cualquier definición será limitada y reductora. Aun así, ensayo una propuesta con el único objetivo de alentar la discusión. Se trataría de pensar al lector como un sujeto que, a partir tanto de una serie de imaginarios y discursos sociales sobre la lectura como de tensiones y prescripciones definidas en el marco de las prácticas culturales de una sociedad, es consciente del espacio de libertad que en ese contexto le queda para la actividad de recepción —y producción— de textos y lo utiliza activamente poniendo en cuestión las obras y poniéndose en cuestión a sí mismo a partir de la lectura. Agregaría que ese espacio de incertidumbre que posibilita el diálogo abierto, con el texto y consigo mismo, tiene por característica central la idea de movimiento. El lector como un sujeto en movimiento. Me parece que, desde esa perspectiva de un espacio de libertad y de movimiento interior, la lectura puede ser un instrumento potente de construcción de identidades personales y sociales. En otras palabras, en

esa perspectiva, la lectura puede ser —si es que todavía puede ser— un instrumento de democratización, cuestión tan importante en el contexto de países como los nuestros que en teoría son sistemas democráticos pero que, en la práctica, presentan muy bajos índices de democratización de los bienes culturales.

Agrego otros dos desafíos que me parecen relevantes en el contexto latinoamericano. El primero es la progresiva construcción de un campo de fomento lector que atienda a las particularidades de cada contexto y que tome en consideración la enorme diversidad cultural y lingüística que existe en nuestro territorio. Una condición para que esto ocurra es pensar las prácticas de promoción de la lectura en continuidad con las prácticas culturales de cada comunidad. Si el fomento lector no se piensa desde esa continuidad sino desde una cierta homogeneización de las prácticas culturales, es muy probable que no llegue a promover una práctica lectora que realmente facilite el diálogo del sujeto consigo mismo y con su entorno. El segundo desafío es la necesidad de contar con políticas públicas que, de una vez por todas, tomen en serio la urgencia de contar con buenas bibliotecas escolares y comunitarias. Hasta ahora, muchos mediadores latinoamericanos hacen maravillas consiguiendo aquí y allá los materiales de lectura, muchas veces poniendo a disposición sus acervos bibliográficos

personales en las prácticas de mediación. Los libros, decimos, son nuestros mejores aliados para promover la lectura. Pero si no contamos con bibliotecas a las cuales las personas puedan asistir para acceder a ellos, es muy difícil que la práctica que fomentamos tenga verdadera continuidad. Este es uno de los pilares —no el único, pero sí uno muy importante— para hablar de la promoción de la lectura desde un enfoque de derechos sociales.

Cierro con una última idea; en contextos en los cuales no se ha democratizado la práctica de la lectura, como todavía sucede en nuestros países, es muy habitual encontrar niños que, ya desde muy pequeños, dicen haber «dejado» la lectura, pues ya no les interesa. A modo de ejemplo, esto le pasó a una docente mediadora, Lara Reyes (2011), quien se encontró con un niño que, al comenzar el tercer grado de primaria, ya declaraba «pasar» de leer. Luego, habiendo vivido un año de ricas experiencias de encuentro con los libros y de socialización en torno a ellos, el mismo niño señaló: «antes no le encontraba sentido a los libros, no les cogía interés, pero ahora ya sé cómo son y ya me gustan, eso es lo que me pasó a mí. [...] como [las personas] no leen, no saben lo que se pierden». Quizá ahí está, condensada en una experiencia concreta, la definición de nuestro campo de trabajo: que cada quien elija ser lector o no serlo, pero que pueda hacer su elección con

conocimiento de causa; es decir, que tenga verdaderas oportunidades para elegir serlo. Pues me cuesta creer que un niño que a los ocho años dice ya haber dejado de leer haya tenido verdaderas posibilidades de elección. En nuestros países, que ostentan el triste palmarés de tener algunos de los sistemas educativos más segregados y desiguales del planeta, abundan esas falsas elecciones en niños de ocho, diez o doce años. Niños que le dieron la espalda a la lectura aun antes de haber vivido una sola vez ese espacio de libertad y de cuestionamiento de sí al que aludía anteriormente.

Construir las condiciones para hacer ese espacio posible; he ahí un lugar para el mediador de lectura.

Bibliografía

- Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Dufays, J. L.; Gemenne, L. y Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck.

- Les Brown, C. (2019). *Leer para decir, jugar y ser*. [Web log post]. Anataranbana literatura infantil. [Blog]. Disponible en <https://bit.ly/3abQSCf>
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. New York: Routledge.
- Monterroso, A. (1969). *La oveja negra y demás fábulas*. México DF: Era.
- Munita Jordán, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Oz, A. (2004). *Una historia de amor y oscuridad*. Madrid: Siruela.
- Reyes, L. (2011). *Aquí sempre hi ha lectura! Anàlisi d'una intervenció educativa per formar lectors* [Trabajo de investigación inédito]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. París: Hatier.

Sobre el autor

Felipe Munita es licenciado en Letras y Profesor de Castellano por la Pontificia Universidad Católica de Chile, con maestrías en literatura infantil y promoción de lectura. Es Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona, universidad en la que también fue Profesor Visitante (2017-2020).

Ha sido consultor en programas de formación de mediadores de lectura, y profesor en programas como el Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona, o la Cátedra de Lectura, Escritura y Bibliotecas del Perú. Ha publicado diversos artículos sobre su especialidad, así como el libro de poesía *Diez pájaros en mi ventana* (Ekaré Sur, 2016). En la actualidad es profesor e investigador en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad

Católica de Chile. Sus líneas de investigación giran en torno al mediador de lectura, la educación literaria y la poesía para niños y jóvenes. Es miembro del grupo GRETEL.

Sobre la entrevistadora

María del Carmen del Águila Hidalgo, conocida como Cucha del Águila, es Profesora de Educación Básica Regular por el Instituto Nacional Pedagógico Montecerrico y licenciada en Sociología por la Universidad de Nantes, con maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad de París y postgrado en Educación, Imágenes y Medios por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Argentina. Sus líneas de especialización se centran en la mediación lectora, en la literatura Infantil y juvenil y en la narración oral.

Ha publicado *El país donde todo se leía* (Norma, 2011), *En la selva todo suena* (Centauro Ediciones, 2009) y *Óyeme con los ojos* (Edición de autora, 2007). Además, es autora de una colección de cuentos para educación inicial publicados por el Ministerio de Educación del Perú y traducidos al quechua, ashaninka y aymara.

En el año 2017 fue reconocida como Personalidad Meritoria de la Cultura por «su destacada trayectoria como narradora oral, así como por ser una de las promotoras indiscutibles del renacimiento de la narración oral en el Perú y por su valioso aporte por el fomento de la lectura en nuestro país».

En la actualidad forma parte del equipo del Área de Educación de la Casa de la Literatura Peruana.

En este volumen, Felipe Munita aborda el t3pico de la mediaci3n de lectura y escritura desde m3ltiples aristas, subrayando la importancia de este proceso y el rol que juegan los mediadores en la construcci3n de una sociedad m3s justa. El libro se articula a partir de una entrevista realizada al autor por la promotora de lectura Cucha Del 3guila, precedida por el art3culo «De lo que sucedi3 a Catalina, y del donoso y grande escrutinio al mediador de lectura», que introduce al lector en la perspectiva de mediaci3n desde la reflexi3n sobre una experiencia educativa concreta y transformadora.

En nuestros d3as, el enfoque de mediaci3n es motivo de reflexi3n continua en el campo del fomento de la lectura. En ese marco, este libro ayudar3 a los mediadores a situar su labor en tanto constructores de las condiciones que hacen posible que ni3os y j3venes se sientan invitados al universo de la cultura escrita.

