

**LOS SENTIDOS DE LA MEDIACIÓN DE LECTURA LITERARIA: DE LAS AULAS A
LAS REDES SOCIALES**

DIRECTORA

SANDRA LUCÍA ROJAS PRIETO

MARÍA FERNANDA DAZA REVELO

MAGDALENA MENDOZA LOZANO

LEIDY KATHERINE LEAL DUARTE

LAURA CAMILA TRUJILLO HERRERA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C**

2021

Agradecimientos

La escritura de nuestra experiencia formativa hace parte del camino que trazamos como nuevas educadoras. No solo nos referimos a la letra impresa en el papel, sino también, a las palabras que quedaron inscritas en nuestro ser, que sirvieron para soñar, creer, crear, narrar, y leer en nuevos universos literarios. Palabras que como alarmas y caricias despertaron y acompañaron nuestro espíritu de maestras mediadoras de lectura que yacían dormidos. Palabras pronunciadas por nuestros familiares, amigos y maestros que dieron soporte a una casa hecha de palabras.

Es por ello, que una de nuestras mejores formas para manifestar el profundo agradecimiento que tenemos hacia ustedes, padres, profesores, amigos y demás lectores es dedicarles algunas obras literarias de calidad a lo largo de este texto, que va más allá, pues es la constancia de lo que hemos caminado y a donde hemos llegado gracias a ustedes, y para ustedes. En especial, a nuestros padres y cercanos decimos que todos tenemos un “Secreto de familia” (Isol, 2003); a nuestros maestros que hacen parte del equipo de La Pedagógica Radio entregamos un “Lindo clavel” (Hermanos Grimm, 1968) como aquel que grabamos por primera vez en la emisora de la universidad; a nuestra maestra, tutora, líder de cada aventura literaria, la profesora Sandra Rojas, dedicamos “Disculpe, ¿es usted una bruja?” (Horn, 2002) porque, así como le sucedió a Horacio uno de los personajes principales de tal cuento, nosotras nos encontramos con una maestra que nos brindó un refugio para habitar y descubrir el universo del lenguaje literario.

Contenido

Contenido.....	3
Introducción	5
Contextualización	7
Situación Problemática: la Mediación de Lectura en Estado de Confinamiento.....	13
La Palabra Literaria Sentida y Acogida Desde el Corazón.....	13
La Mediación de Lectura el Puente Entre los Libros y la Infancia.....	18
Hacia la Construcción de un Puente Virtual: el Vínculo de los Maestros, los Niños y los Libros a Través de las Redes Sociales	22
Propósitos.....	27
Finalidad	27
Propósitos Específicos	27
CAPÍTULO I	30
La Palabra Literaria un Tesoro que Perdura Toda la Vida	30
La Literatura Como Campo Liberador	30
La Construcción de Nidos Literarios en la Escuela	35
La Lectura Literaria en la Formación del Educador Infantil	41
CAPÍTULO II.....	52
La Mediación de Lectura: la Oportunidad de Vincular a los Niños con la Palabra Literaria.....	52
Los Sentidos de la Mediación de Lectura Literaria	52
Recorriendo el sendero hacia el camino lector	52
La mano que acompaña en el bosque literario.....	57

El Camino del Maestro Hacia su Formación como Mediador de Lectura Literaria.....	59
Hasta Aquí nos ha Atraído la Voz, Hasta la Lectura en Voz Alta.....	68
CAPÍTULO III.....	79
Las Redes Sociales: un Medio para Mediar la Lectura Literaria.....	79
Sobre la Alfabetización Digital y los Procesos de Mediación de Lectura en el Contexto del Confinamiento Social.....	79
¡Historias de monstruos terribles y peligrosos que se esconden en las profundidades dispuestos a engullirnos si naufragamos!.....	80
¡Hemos subido a una barca repleta de gente!	85
Inmigrantes y Nativos Digitales: Denominaciones Puestas en Cuestión en el Contexto de la Pandemia.....	89
De las Aulas a las Redes Sociales.....	95
CAPÍTULO IV.....	100
Propuesta Pedagógica: Estrategias Para la Mediación de Lectura en Redes Sociales....	100
Sobre el Mapa y los Territorios	104
Leer con los Demás: Tender Puentes y dar la Oportunidad de Crearlos	105
Leer, Expandir y Conectar: la Literatura Hasta en el Aire	106
Leer con los Expertos: Llevar de la Mano y Abrir las Puertas	107
Leer más allá: la Decisión de Cruzar las Puertas Abiertas	108
Reflexiones Finales.....	109
Este Viaje no Tiene un Fin.....	109
Anexos	113
Bibliografía	118

Introducción

Hace aproximadamente dos años y medio emprendimos un viaje junto con la maestra Sandra Rojas hacia la formación de maestras mediadoras de lectura, camino por el cual cada una de nosotras adquirió unos saberes que orientaron nuestra práctica pedagógica en la escuela y en la emisora de la Universidad Pedagógica Nacional, La Pedagógica Radio. A medida que avanzábamos en nuestro recorrido lo nutríamos con el desarrollo de un saber teórico acerca de la literatura, la lectura literaria, y la mediación de lectura. Debido a este riguroso ejercicio académico evidenciamos el valor y la importancia que la literatura tiene en la vida de los niños y cómo puede llegar a transformar el espacio escolar.

Así mismo, gracias a la Pedagógica Radio desarrollamos estrategias que nos permitieron realizar procesos de mediación de lectura en la escuela. Entre ellas, el descubrimiento de nuestras voces lectoras y el cuerpo como vehículo para hacer más cercanas y sentidas las presentaciones de los autores y sus obras. Ambos conocimientos y escenarios de práctica pedagógica se complementaron entre sí, e hicieron de nuestro saber específico una cualidad intelectual adicional para nosotras, como maestras y mediadoras.

Estando en la escuela, en las aulas de transición a tercero, se presentaron interrogantes relacionados con las concepciones de los maestros sobre la literatura, los cuales veían en los libros una oportunidad para enseñar hábitos, rutinas, componentes del currículo y formas “correctas” de comportamiento que debían tener los niños. Por esta razón, empezamos a pensar en nuestro papel como maestras mediadoras y la importancia de crear espacios de lectura literaria en la escuela como proceso social, afectivo e intelectual.

No obstante, el estado de confinamiento a raíz de la pandemia nos obligó a idear nuevas estrategias de mediación de lectura que se adecuaran a las dinámicas educativas y sociales. Estas se reflejaron en la creación de material audiovisual de diversas expresiones literarias (poesía, libro álbum, tradición oral y cuentos) publicado por medio de la Pedagógica Radio en su fanpage; todo esto con el fin de lograr una mediación de lectura en redes y sacarla de su estado de confinamiento. Así fue como encontramos en las redes sociales un medio para la mediación de lectura, en particular de lectura literaria. Encontramos tanto en la experiencia en la Escuela Nacional de

Comercio, como en los retos pedagógicos que nos planteaba el trabajo de mediación en redes sociales, un interés y un problema de conocimiento que se concreta en el presente proyecto de grado. Vale aclarar que este trabajo de grado se inscribe en la modalidad de trabajo de grado de propuesta de intervención pedagógica. En este sentido, para tener un mapa sobre la ruta que emprendimos hablaremos en el primer capítulo sobre la lectura literaria desde autores como Teresa Colomer, Michelé Petit, Mario Rey, María Teresa Andruetto, Bruno Bettelheim, Louis Rosenblatt, Graciela Montes y Beatriz Helena Robledo los cuales nos mostraron el camino de la palabra literaria, sentida y acogida desde el corazón. En segundo capítulo desarrollaremos el concepto sobre mediación desde la perspectiva Lev Vygotsky, particularmente desde el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que nos ayuda a vincular la mediación de lectura con la mediación pedagógica. Así mismo, trabajamos en torno al lugar de la mediación de lectura en la vida del maestro, la importancia de la lectura en voz alta en estos procesos, para ello nos remitiremos a referentes como Yolanda Reyes, Felipe Munita y Mireia Manresa, Aidan Chambers, Pedro Cerrillo, Martina Fittipaldi y Gustavo Bombini. Y, en el tercer capítulo abordaremos el traslado del proceso de mediación de las aulas a las redes, los procesos de alfabetización digital y de mediación en el ecosistema digital, con los aportes de Marc Prensky, Daniel Cassany, Emilia Ferreiro, Paula Sibila y Cecilia Bona.

Basadas en lo anterior daremos lugar al proyecto TeLeo, en donde exponemos las líneas de trabajo, la justificación partiendo de los planteamientos de Teresa Colomer y la intencionalidad formativa para los nuevos educadores infantiles. Para finalizar, esperamos que esta experiencia escrita sea un directorio literario en el cual se encuentre en cada epígrafe, argumento, referencia y reflexión una invitación para notar que la vida está rodeada de la palabra literaria.

Contextualización

«Pero cuando Santi llega, Maia entiende: hay espacios que el tiempo no toca...»
(Andrea Maturana, 2014, p. 46).

Recostadas en el suelo, mirando hacia el techo como si en éste se estuviera dibujando el pasado, se escuchaba de fondo una voz fuerte y arrulladora que narraba *La vida sin Santi*; un libro de literatura que luego de 15 años sacudió los recuerdos de nuestras tardes infantiles, en las que vivíamos diferentes aventuras con los pocos libros que había en nuestras casas. Entre sus hojas, descubríamos mundos que traspasaban la realidad, los muebles de la sala ya no solo servían para dar descanso de la carga laboral de los adultos, sino que se transformaban en balsas salvavidas; en medio de un mar lleno de fantasías, y deseos.

Esta obra literaria reveló el vacío que teníamos por habernos alejado de la literatura y la necesidad de volver a refugiarnos en ella, hizo que regresaran a la memoria los silencios de las palabras resonantes en lo profundo del alma, las cuales empezaban a ocupar ese espacio que el tiempo no toca. De este modo, en el año 2019 el surgimiento de una práctica alternativa sirvió como chaleco salvavidas para un grupo de estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil. La nueva ruta pedagógica movilizó una propuesta formativa de maestras mediadoras de lectura literaria, que implicó detenerse a pensar en las múltiples formas que tiene el ser humano para acercarse a la literatura, reencontrarse con las voces del pasado que acunaban las noches infantiles, y atreverse a navegar por el diseño de espacios en el aula para disfrutar de la palabra cantada, narrada, soñada, o inventada.

En este sentido, la tesis que orientó nuestro proyecto de práctica educativa fue la formación en procesos de mediación de lectura. Se propuso la creación de espacios formativos dedicados a pensar, estudiar y construir herramientas pedagógicas pertinentes para la mediación en contextos escolares, resignificando creencias en torno a la lectura en voz alta y la literatura infantil.

Este camino transformó nuestros modos de ver e interpretar el lenguaje literario y las obras que se valen de él para habilitar espacios diversos en los que la lectura abre mundos fantásticos, culturas y nuevos lenguajes, capaces de sobrepasar el tiempo, la distancia y el espacio. Con lo anterior, se produjeron nuevas estructuras conceptuales, tales como, literatura, literatura infantil,

mediación de lectura y lectura en voz alta; que aportaron al proyecto con el fin de reivindicar en las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Infantil la literatura y el rol del maestro como mediador de lectura.

Lo anterior, implicó trabajar en torno a dichos conceptos para definir los criterios que permitieran una buena selección de obras ‘infantiles’, a la vez que se pensaba en el tipo de formación que requiere un maestro que genere puentes entre la literatura, los libros y los niños. Fue necesario entonces empezar a leer obras literarias, a fin de analizarlas, compararlas y valorarlas de acuerdo a los criterios estéticos del lenguaje literario.

Así que el nuevo rol de maestras mediadoras se desarrolló en dos escenarios: La Pedagógica Radio¹ y la Escuela Nacional de Comercio². En el primero, el proceso formativo tenía por objeto dar una nueva identidad a nuestra voz usando la estrategia de lectura en voz alta para llevar la literatura infantil a otros escenarios y públicos. En tal sentido, se grabaron dos audiolibros: uno para niños ciegos y otro para público en general. Dicho proceso introdujo en la propuesta la radio como herramienta de mediación.

Los aprendizajes obtenidos en los talleres de formación a nivel conceptual y práctico, desde el punto de vista de la lectura en voz alta, orientaron el sentido y la manera de leer con otros. Por tanto, la preparación y grabación de los audiocuentos fortaleció nuestro proceso como mediadoras de lectura literaria, generando cuestionamientos sobre estrategias que podrían ser implementadas en la escuela. De este modo, después de haber dedicado un semestre a la formación de lectura en voz alta; de empezar a comprender los procesos de producción y de haber problematizado lo que se entiende por literatura infantil, iniciamos el proceso como mediadoras de lectura literaria en la escuela como escenario de intervención.

¹ Emisora de la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con una trayectoria de cinco años. Surge con la intención de fortalecer y difundir contenidos educacionales a la comunidad universitaria. Visita: <http://radio.pedagogica.edu.co/>

² Es una institución educativa distrital con énfasis en el área de contabilidad y comercio, ubicada en el barrio Egipto centro histórico de Bogotá. Cuenta con una cobertura desde preescolar, primaria hasta secundaria en la jornada mañana y tarde. Para más información <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-escuela-nacional-de-comercio-ied>

En la Escuela Nacional de Comercio cada semana se llevaron a cabo intervenciones pedagógicas en los grados: transición, primero y segundo de la jornada tarde, realizando talleres de lectura literaria en voz alta guiados por la experiencia previa de formación en la emisora, a la vez que se empezaban a construir los criterios frente a la selección de obras que serían presentadas a los niños. A medida que nuestro proceso avanzaba, en la escuela se iban develando usos instrumentales que ubicaban a la lectura en el plano de la enseñanza y el aprendizaje de algún contenido temático escolar. Es decir, con la lectura de cuentos o poemas se extraían palabras que servían para hacer planas, los ejercicios de clase giraban en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, dejando de lado el valor literario de las obras leídas, en el caso de otros salones no se leía literatura y los libros estaban guardados bajo llave.

Luego de varias intervenciones y acercamientos de los niños a los libros y las narraciones en voz alta, emergió el interés de ellos por estos encuentros, lo cual nos inspiró como maestras mediadoras a pensar y diseñar ambientes de lectura propicios y frecuentes. Cada taller de lectura literaria movilizó en estos el sentido del asombro y la curiosidad; lanzaban preguntas, interpretaciones, miedos, retos, alegrías y esperanzas. Es así, que un día decidimos leer en transición el libro «Tito y Pepita» de la escritora Amalia Low. Luego en el taller de creación pedimos escribir una carta que fuera dirigida a un amigo, familiar, profesora o cualquier otra persona que ellos apreciaran. Como se puede observar en el siguiente fragmento y dibujo realizado por Juan:

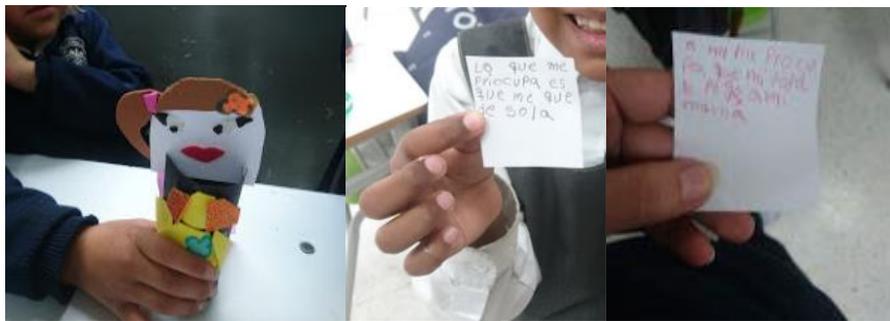
Era un dibujo de uno de los niños agarrado de la mano de su mamá, y en el dibujo estaba lloviendo y las gotas eran de colores, él dijo: “aquí mi mamá está triste, y ella está llorando, por eso llueve, pero profe, yo puse la lluvia de colores porque yo hago que el llanto de mi mamá se vuelva alegre y no esté más triste.” (Trujillo L, Diario de campo No. 2, 10 de octubre del 2019, p. 2).



Daza, M (2019). Evidencias prácticas pedagógicas [Imagen 1]

En otra ocasión, los estudiantes de tercero participaron de la lectura en voz alta de Ramón Preocupón, del escritor Anthony Browne. Esta experiencia propuso a los niños hablar de las cosas que preocupan, de aquello que genera malestar o una carga extra en la espalda; en el taller de creación se realizaron los muñecos quitapesares a quienes revelarían los secretos del alma, pues como lo dice el autor: «tienes que contarles tus preocupaciones y guardarlos debajo de la almohada. Mientras tú duermes, ellos se preocuparán por ti» (Browne, 2006, p.22).

Para ilustrar lo que empezó a movilizar la mediación lectora nos valdremos de las siguientes fotografías de aquel día, en el que hablamos sobre lo que no le contamos a nadie.



Leal, L (2019). Evidencias prácticas pedagógica [Imagen 1, 2, 3]

Transcripción Imagen 2	Transcripción Imagen 3
‘Lo que me preocupa es que me quede sola’	‘A mí me preocupa que mi papá le pegue a mi mamá’

Como se ha señalado, la intencionalidad de cada encuentro con la literatura estuvo motivada por promover una brisa diferente en el salón de clases, que llenara el aire de vientos nuevos para soñar, creer y vivir. Desde el inicio estuvimos rodeadas de niños ansiosos por ir más allá de lo visible, lo probable y lo tangible. En cada encuentro con los libros fortalecimos nuestra humanidad al ver en el reflejo de las letras de cada libro la vida del otro, con historias ocultas susurradas en los espacios del silencio. Lo cual significa que la literatura debe ser acogida en las instituciones escolares para quedarse y nunca marcharse.

Hasta aquí, la propuesta se desarrolló en el ámbito de la presencialidad, pues a finales del año 2019 un síndrome respiratorio agudo fue descubierto, y terminó desatando en el 2020 un nuevo orden mundial que implicó cambios drásticos en todos los ámbitos de la vida cotidiana; la cuarentena estricta se impuso como alternativa de freno al contagio del Covid-19. De modo que, las instituciones educativas cerraron y tuvieron que emplear estrategias para dar continuidad a las clases desde la virtualidad.

Dicho panorama implicó una adaptación, donde los procesos formativos de la universidad no fueron ajenos a la exigencia. Así que continuamos con las clases, prácticas y demás espacios académicos a través de la conexión sincrónica y asincrónica. La contingencia exigió otras estrategias de mediación para continuar con la práctica pedagógica tanto en la emisora como en la Escuela Nacional de Comercio. Dado que en el primer escenario no fue posible seguir con la producción de audiolibros y en la escuela el confinamiento desterró la posibilidad del encuentro presencial, se hizo necesario proponer alternativas para hacer frente a la situación en los dos escenarios.

Con la Pedagógica Radio se propuso generar nuevos contenidos literarios a través de las redes sociales. Las estudiantes del grupo de práctica aportaron desde sus conocimientos e intereses cinco líneas de trabajo: Leer y narrar cuentos; Jugar; cantar y bailar; Ganadores de los premios Hans Christian Andersen; Juegos de palabras y Poesía para el alma, con la intención de brindar a los niños un espacio literario en el que pudieran participar desde sus hogares y sobrepasar los límites que impuso la distancia al proceso de mediación lectora.

Pasábamos horas enteras seleccionando obras literarias, ensayando las lecturas en voz alta y grabarlas, finalmente realizar el proceso de edición. Tras bambalinas aguardaban las escenografías improvisadas con los materiales y objetos disponibles en nuestras casas, las luces, los colores y la búsqueda del silencio para encender las cámaras, y empezar a grabar. Los planos encuadrados, los celulares ubicados estratégicamente y el botón REC en marcha fueron nuestros aliados y confidentes en los momentos de cansancio después de grabar una y otra vez hasta tener como resultado un contenido literario de calidad.

Dicha estrategia de mediación de lectura en redes sociales despertó en nosotras el cuerpo y la voz que viaja sacudiendo el polvo de los libros confinados tras la declaración de una pandemia. En esencia, el proceso removió nuestra astucia, imaginación y creatividad con que superamos las limitaciones que se presentaron como: no contar con libros a la mano y equipos para la producción y posproducción de audios y videos. Como maestras mediadoras nos unimos en una sola causa: crear nidos de lectura literaria desde nuestros hogares y llevarla a todos los rincones del país. La voz viajó y se difundió por la plaza virtual hasta alcanzar cada centímetro de la memoria cultural; dimos vida a cuentos, cantos, narraciones y poemas de América latina y del mundo.

El nuevo ciberespacio dedicado a la lectura en voz alta de literatura, llamado plaza virtual, empezó a tener impacto en las redes; las estadísticas demostraban que en muchos lugares los nidos de lectura se estaban construyendo, y que habíamos cruzado las paredes de los salones de clase para quedarnos en los hogares tras las pantallas. Además, la producción y postproducción de contenido fue aliciente para superar el aislamiento social y, con ayuda de obras literarias de calidad, conquistamos un sitio donde todo tipo de público participó de la mediación lectora en estado de confinamiento.

De manera que, con la formación en la producción y post producción de Podcast y Videocast se puso en práctica las herramientas de mediación lectora en función de favorecer nuestra participación en los espacios literarios con los niños de la Escuela Nacional de Comercio durante la pandemia. También brindamos apoyo pedagógico en áreas como ciencias sociales y lengua castellana mediante guías en que invertimos tiempo de indagación, lectura y escritura. Sin embargo, la mayoría de niños de los grados transición, primero y tercero, tuvieron dificultades al continuar con el proceso educativo en modalidad virtual y a distancia debido a la estrechez económica como a la falta de condiciones que garantizaran la conectividad.

Aunque en la mediación a distancia, el tacto, olor, colores y sombras de los libros ya parecían inimaginables, debíamos apostar por una experiencia en el que cada rincón de los hogares de los niños se convirtiera en el nido que los resguardara, tal como sucedía en la escuela. El sentimiento de frustración y pesadez a veces se sobreponía al optimismo; no podíamos saber qué ocurría con el proceso de mediación, si los niños escuchaban los cuentos, si les gustaban y qué cosas les había generado. Aun así, nunca perdimos la esperanza de llevar la literatura hasta sus hogares.

Fue crucial tener la posibilidad de mediar la lectura literaria a distancia, puesto que los diálogos que se generaban con los niños y los relatos que se contaban tenían la intención de acompañarlos en el aislamiento social a partir de las posibilidades melódicas de la lengua. En tanto ellos empezaron a identificar los tonos diferentes de las lecturas que compartíamos juntos, podíamos ver en sus rostros las ganas de seguir escuchando, el tiempo se detenía y lo único que importaba era la voz y la musicalidad del lenguaje que trasportaba a lugares e historias alegres, tristes y fascinantes. Pensamos que cuando los acercamos a la palabra literaria, y son leídos en ella, se empieza a escuchar el nacimiento de una nueva voz.

Así, los procesos de mediación lectora llevados a cabo de manera virtual sirvieron de andamio para los nuevos poetas o narradores en voz alta de literatura infantil que encontraron preguntas, alegrías, miedos, o bien, un salvavidas. Sin embargo, debido a la inequidad social que se profundizó a causa del Covid-19, no fue posible continuar en la escuela; con mucha nostalgia debimos desviar nuestro camino hacia un nuevo horizonte, en el que encontramos a las redes sociales como una plaza virtual oportuna para seguir con nuestro proyecto de mediación lectora.

Situación Problémica: la Mediación de Lectura en Estado de Confinamiento

La Palabra Literaria Sentida y Acogida Desde el Corazón

Siempre que ella leía el oso sentía misteriosas sensaciones que le llegaban con su voz. A veces la voz era un murmullo y el oso se sentía invadido por la paz, a veces se animaba o parecía angustiada, entonces el pelo del oso se erizaba y se le oía gruñir y cuando el tono era cariñoso le levantaba la cabeza hacía ella y contemplaba sus dedos que pasaban suavemente las páginas, una tras otra. Al atardecer, cuando él volvía a su cueva con su andar pesado, a menudo le acompañaban estos sentimientos. A veces en el murmullo de un arroyo creía oírlo de nuevo y se sentía muy feliz. (Dennis Haseley, 2004, p. 13).

A lo largo de nuestra vida encontramos en el camino infinidad de libros, los cuales están repletos de historias, lugares, personajes, situaciones y acontecimientos que posibilitan el deseo de soñar, identificarse con otro y descubrir aventuras. Se abre ante nosotras un abanico de opciones: textos de carácter informativo, escolar, descriptivo, científico, periodístico o literario que transportan e invitan a imaginar múltiples posibilidades para enfrentarnos a una situación específica; llevándonos a movilizar el pensamiento hacia una comprensión de nuestro propio mundo.

Ahora bien, la lectura que se hace del texto literario difiere de la lectura del texto informativo. Referenciaremos la lectura eferente y la lectura literaria. Según Louise Rosenblatt la primera tiene como ‘propósito práctico’ centrarse en escoger y abstraer de manera crítica la información para ser guardada una vez terminada la lectura (2002). La segunda permite ir más allá de lo visible y lo tangible; proporciona elementos que amplían la experiencia y significan nuestro mundo hasta llevarnos a sentir diferentes emociones con la historia que se desarrolla en el texto literario. En palabras de Rosenblatt:

La literatura proporciona un vivir a través, no simplemente un conocer sobre: no el hecho de que los amantes murieron jóvenes y bellos sino un vivir a través de Romeo y Julieta; no teorías sobre Roma sino un vivir a través de los conflictos en Julio César o de las paradojas de César y Cleopatra. (2002, p. 65)

En conformidad, desde la práctica acogimos la lectura literaria, la cual abre puertas que conducen a la creación de diferentes mundos; al diálogo entre el universo ficcional y el universo del lector; a la construcción de un pensamiento propio, de una identidad tejida entre las experiencias de lectura y la vida del niño (Petit, 2002). Pero ¿por qué elegir la lectura literaria? ¿Cuáles son los propósitos de fondo en torno a esta?

La lectura literaria va más allá de la construcción de conocimientos, lleva a los niños a una relación con las palabras que se convierten en alimento para sus espíritus, los personajes transportan una voz de aliento, al decirles que no están solos en el caótico mundo. Los libros los llevan a encontrar situaciones y momentos que dotan de sentido sus experiencias, además, de invitarlos a preguntarse y responderse sobre lo arbitrario de la vida y así, con cada palabra tratar de dar un orden al caos, poder construir ladrillo a ladrillo, un espacio personal, profundo e íntimo (Petit, 2002). Como menciona Petit: «la lectura es tal vez esto: a partir de imágenes o de fragmentos

sacados de libros, se puede dibujar un espacio, un paisaje, un lugar, un habitáculo. Un espacio íntimo, personal, secreto» (2002, p. 19).

Esta fue la intención que guio el proyecto de práctica en la Escuela Nacional de Comercio (ESNALCO), fue diseñar espacios íntimos y propicios entre la lectura literaria y los niños. La experiencia de mediación literaria iniciaba con la lectura en voz alta, invitábamos a los niños a formar un semicírculo, en donde ellos quedaban expectantes por el momento en el que prestábamos nuestra voz para darle vida al libro, convirtiendo las palabras en un tejido de historias que convocaban a los niños a acercarse a la literatura. El salón poco a poco se iba convirtiendo en una caja de tesoros en donde los sueños, secretos, ruidos y silencios emergían con la lectura, convirtiendo la experiencia en un vehículo, que, al transportar palabras sentidas, llevan a los niños a lugares dentro de sí mismos, en los que pueden encontrarse con historias infinitas, personajes fantásticos y vislumbrar pensamientos propios reflejados en otros. En ejemplo de ello, es la experiencia que a continuación se describe: Una tarde, escuchamos una voz entusiasta ¡Llegaron las profes que nos leen! Empezamos el momento de la lectura preguntándoles si les gustaban los cuentos, a lo cual ellos respondieron que sí, así que les mostramos el libro seleccionado y les contamos que era «Tito y Pepita» de Amalia Low (2018), hablamos sobre la autora y su profesión como artista; luego iniciamos la lectura. María Fernanda era la narradora y además hacía el papel de Pepita, y yo, era Tito, le dimos vida con nuestras voces a cada personaje. Mientras Tito le decía «Pepita la horrible, eres tan mocosa que pareces una babosa, tu cara es fea aplastada como una oblea» (p.4) los niños se reían y alentaban a Pepita a responder la carta. Cuando Pepita le respondía «Tito el bobito, tu nariz parece un banano, tu boca es como un grano, para todos sería más sano que te caiga encima un piano» (p.7) en todo el salón solo se escuchaban las voces de los niños gritando «¡Oh!», «Eso, eso, no se deje»; y cuando al final de la historia, Tito se hizo amigo de Pepita y le escribía cartas de amor como, por ejemplo: «Mí linda Pepita, tu carita de flor, me llena de amor, maravillosas son tus huellas y tus ojos brillan como las estrellas» (p. 27) los niños se entusiasmaban con sus poemas y suspiraban por la belleza de los mismos.

Al terminar el libro, los niños se reían y estaban contentos, nos pidieron volverlo a leer, así que iniciamos la relectura. En esta, ellos se detenían en las páginas de la historia, dando sus opiniones y expresando los conflictos que se presentaban entre ellos mismos, llegando a decir que «No debían ser malos con sus amigos» «Que tenían que perdonar» y se refirieron a los compañeros que los habían herido con sus palabras y que no deberían volverlo a hacer.

Los niños se acercaban entusiasmados a contarnos a quienes dirigen sus creaciones y qué querían expresar en ellas, algunas, eran dirigidas a compañeros con los cuales se habían peleado, otras

eran para sus profesoras y madres. La experiencia finalizó con la creación de una pintura hecha por los niños, posteriormente se dispusieron a realizar la siguiente actividad propuesta por la maestra titular, la cual consistía en hacer la lectura de una cartilla sobre los hábitos de higiene. (Trujillo L, Diario de Campo N.1, 3 de octubre de 2019, p.1)

Este momento generó experiencias en torno a un libro, en las que los niños conectaron situaciones que pueden vivir a diario en su contexto con la historia, e indirectamente, hallaron un medio para manifestar su sentir frente al trato que les molestaba de sus compañeros. Logramos ver cómo a través de la literatura se crea ese espacio íntimo, pero que además se relaciona con el mundo exterior. La experiencia y la actividad que la maestra hizo posteriormente con la cartilla de hábitos de higiene llevó a preguntarnos: ¿qué buscan los maestros en los libros que les leen a los niños?, ¿para qué les leen?, y ¿todo lo que leemos a los niños suscita el deseo de descubrir el mundo y descubrirse a sí mismos?

Tales preguntas orientaron el actuar de nuestra práctica en la escuela en el año 2019, pues cada intervención en cada uno de los seis cursos tenía como propósito realizar experiencias lectoras en torno a la literatura que mostraron la importancia de leerles a los niños. Dicho espacio brindó un reconocimiento en la escuela, puesto que siempre que llegábamos los niños sabían que iban a disfrutar de la palabra literaria. En el 2020, con la llegada del COVID- 19, la práctica inicia en el contexto de la pandemia, siendo esta un acontecimiento que nos confinó en nuestros hogares.

Entonces, la enseñanza y la mediación de lectura tomaron un lugar en las pantallas de los celulares y computadores. Lo que obligó a que nuestra intervención pedagógica fuera mediada por los docentes titulares a cargo de cada grupo, quienes nos conectaban con los padres y entregaban nuestras propuestas a los niños, y en la mejor de las situaciones, poder hablar con ellos. En algunos casos, la relación directa entre nosotras, las integrantes del equipo de práctica y los niños fue casi inexistente: para comunicarse con ellos debíamos estar agregadas a un grupo de WhatsApp al cual la maestra titular no dio acceso, por tal razón tuvimos que enviarle a su chat personal las planeaciones, las cuales en repetidas ocasiones no tuvieron respuesta a pesar de la insistencia por parte nuestra. Aunque esto no se presentó con todos los maestros planteó un reto y obstáculos para lograr nuestros propósitos con respecto a la mediación de lectura.

En los casos en que las maestras titulares dieron un espacio de intervención autónomo y directo a las maestras en formación, las dificultades fueron de otro orden: interrupciones de los

padres, problemas en la conexión virtual y telefónica, o simplemente niños que no se podían conectar por sus condiciones económicas y sociales, como los desalojos por falta de pago del arriendo. Vale la pena referenciar la intervención de una madre en una sesión de lectura en voz alta al preguntar con angustia si solo nos reuníamos a leer, creyendo que en los espacios de mediación de lectura solo se deben tratar temas que aportan exclusivamente al proceso escolar. Al respecto Michel Petit señala que generalmente los adultos, sean estos padres, maestros o bibliotecarios, esperan que las lecturas que se hacen en la escuela tengan una finalidad y un uso anclado al aprendizaje escolar (2002). Según su investigación, desde el punto de vista de los adultos, los niños recurren a los textos para apoyar su avance escolar o distraerse, ideas que distan de las motivaciones infantiles y juveniles que los conectan con la lectura.

Así es como logramos identificar requerimientos de los maestros en torno a la lectura, entendimos que veían en los libros de literatura una oportunidad para enseñar sobre el comportamiento ‘correcto’ y ‘no correcto’, el cuidado del cuerpo, del medio ambiente, aprender sobre las letras, los números, los colores, además de brindar momentos para que los niños se distraigan e imaginen cosas. En las intervenciones nos pedían libros que aportaran a las temáticas escolares; a propósito de estos usos Rosenblatt señala:

La exigencia de que la enseñanza de la literatura tenga alguna relación con las inquietudes humanas inmediatas del estudiante ha sido atacada con frecuencia al señalar los horrores del acercamiento didáctico, moralista, a la literatura. Sabios profesores se han opuesto a cualquier tendencia a hacer de la literatura un mero instrumento al servicio de los estudios sociales o a convertirla en un cuerpo de documentos para ilustrar ideas morales. [...] los que la ven en esos términos, revelan su ceguera ante la naturaleza especial y el valor primordial de la literatura. (2002, p. 30)

Por ende, el primer reto en nuestra labor fue buscar formas en que, a través de las pantallas, la lectura fuera mediada con sentido y evidenciara el valor de la literatura, dado su aporte a la construcción del sujeto y la posibilidad para la creación de ese mundo íntimo, pero a la vez, responder con los requerimientos de los padres y maestros, que generalmente nos alejaban de nuestras intencionalidades. El segundo reto fue enfrentarnos a una población de niños que no contaba con la posibilidad de acceder a clases sincrónicas, por no tener un computador o un celular con internet, lo que llevó a buscar canales de comunicación directos, como la llamada telefónica.

Entonces, estos dos grandes retos y las dificultades que encontramos condujeron a preguntarnos ¿qué acciones debe realizar el maestro mediador de lectura literaria cuando no hay un espacio en el aula para hacer mediación y esta se traslada a las redes? ¿Qué sucede cuando la literatura está ausente en la vida de los niños? ¿Qué retos enfrenta la mediación de lectura a través de las redes? ¿Qué características adquiere?

La Mediación de Lectura el Puente Entre los Libros y la Infancia

«Yo dibujo puentes para que me encuentres, un puente de tela con mis acuarelas, un puente colgante de tiza brillante. Puentes de madera con lápiz de cera, puentes levadizos, plateados, cobrizos, puentes irrompibles, de piedra, invisibles...»
(Bornemann, 2002, p.62).

Cuando se quiebra el silencio escolar con literatura creamos una especie de caos que hace resonar, como un eco, cualquier palabra pronunciada. Al estar cargada de la experiencia de otros nos conectamos a la vida pasada, presente, o futura con un hilo que entreteje y conecta cada página de un libro a las manos, al corazón y a la cabeza de quien lo sostiene. Esta es una de las razones por las cuales la lectura literaria debe habitar los espacios escolares y no escolares, o bien, es un deber crear el espacio para leer en la vida. En ese sentido, ¿sobre quiénes abunda la riqueza de las letras para poder dar de leer?, y ¿de qué manera lo hace? Dicho de otro modo, ¿cuál es el rol de quién orienta el proceso de formación en lectura? Hablaremos entonces del puente a construir si se quiere activar un nuevo paso entre los libros y la infancia, la mediación de lectura.

Hay que mencionar que, para referirnos a tal concepto, debemos plantear que la mediación, como término polisémico, adquiere diferentes significados de acuerdo con la disciplina desde la cual se define, por ejemplo, el derecho o campos culturales y pedagógicos, que se posicionan respectivamente bajo ideas de solución de conflictos, accesibilidad a bienes culturales y apoyar el progreso en el aprendizaje. Es decir, dependiendo del campo conceptual explorado, la mediación toma diferentes connotaciones, podría ser para hablar de mediación de conflictos entre dos o más partes en desacuerdo; de la mediación cultural que acerca al público la cultura como patrimonio humano o de la mediación pedagógica que involucra conflictos cognitivos a resolver. Ahora, conviene preguntarnos: ¿qué connotación adquiere la mediación cuando se lleva al terreno de la lectura y específicamente de la lectura literaria? y decir, como lo afirma Prieto Castillo, citado por Ruiz (2017) que:

La mediación es parte de un proceso amplio que no debe ceñirse a los límites escolares o de un curso en particular; así, el autor afirma que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación [...] es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todos los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías, con los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas [...]. (2004, p. 96)

Las observaciones planteadas por Prieto Castillo sitúan lo que entendemos por el proceso de mediación, de donde se infiere que involucra al ser humano en su complejidad, los modos de interacción con todo aquello que lo construye y lo invita a formar parte de algo. Dicho lo anterior, es posible pensar en el vínculo que se establece al entrar en escena la lectura y la lectura literaria. En particular, la entendemos como aquel puente que acerca las historias de los libros a la vida, puente construido con vigas sostenidas gracias a la lectura en voz alta de los mediadores que invita a todos a leer y en ese mismo sentido, a ser parte de un nido literario. Sin embargo, ¿Cómo podemos hacer para que la voz de la mediación de lectura se escuche?

Es de conocimiento que hay diversos factores u objetivos (socioculturales, pedagógicos, personales) que actúan como barreras que dificultan el paso al mundo de la lectura literaria, y es allí donde la pregunta por el rol del mediador entra en escena para cuestionar y dilucidar las prácticas que permean la mediación como la promoción de lectura, y la animación lectora; ahora, habría que reflexionar sobre las distancias que se toma frente a cada una, o bien, en cuáles puntos se encuentra algún vínculo. Al respecto de los planes u objetivos con el fomento de la lectura, Colomer menciona:

‘Fomento’, ‘intervención’, ‘mediación’, ‘familiarización’ o ‘animación’ son términos asociados constantemente con la lectura en ámbitos escolares, bibliotecarios o de otras instituciones ciudadanas y que se repiten sin cesar en los discursos educativos. Todos esos términos se refieren a la intervención de los adultos encargados de ‘hacer presentaciones’ entre los niños y los libros. Si el tema preocupa tanto en la actualidad es porque existe esa conciencia generalizada, de que el objetivo lector no obtiene el éxito esperado, de manera que van apareciendo distintas hipótesis sobre las causas del desajuste. (2005, p. 128).

Esto lleva a problematizar a qué se debe tal desajuste, e involucra abordar la mediación lectora desde su función social, que no ha significado la presentación de un libro, sino un préstamo amoroso de una voz que es leída, y de un cuerpo que contagia vida en cada obra literaria compartida

con quienes aceptan la invitación. Entonces: ¿qué sucede en los niños cuando esto ocurre? ¿Qué lugares recorren cuando escuchan una lectura en voz alta? Sin duda, en el proceso de mediación todos abandonamos el espacio físico para dirigirnos a ese espacio íntimo, simbólico, en el cual la vida es leída, creada y recreada.

Para ilustrar lo dicho, podríamos pensar en cuáles son los efectos de las estrategias de mediación; a continuación, se expresa lo que ocurrió un día en el que la literatura se tomó el salón de clase:

Ese día era la celebración de los niños, todos llevaban puestos sus disfraces, aterradores, impensados, improvisados o bien elaborados. Incluso nosotras nos convertimos en la bruja Magola (apodo dado por los niños hechizados) Caperucita roja (quien llegó al bosque de la escuela) Frida Kahlo (recordando el amor por el arte) y una mariposa (que prestó sus alas para soñar). Aquella tarde leímos «Tengo miedo» de Ivar Da Coll. El libro nos presentó el temor a lo desconocido y la manera en que la imaginación desbordante juega un papel fundamental al plasmar nuestras angustias cuando cae la noche. Recordamos que la lectura los atrapó con el mismo hilo con que se tejió la historia de Eusebio, tanto que volvimos a leer, y a leer. La primera vez lo hicimos nosotras, luego ellos querían hacer las voces de los personajes y de la nada todos fuimos por un instante un Eusebio, o un Ananias, incluso identificamos miedos similares. Nos dimos cuenta que los súper heroes, policías, y demás personajes de ficción representados con sus disfraces, podían sentir miedo.

Dimos continuidad a nuestro encuentro con la literatura en el taller de creación, nuestra misión era darle una ‘cara al miedo’. Por nuestra parte, pensamos en el diseño de una máscara, la creación estaba bajo la intención de manifestar los temores, ver y dar forma a lo abstracto, aquello que nos pone en estados de desequilibrio que vinculan situaciones personales, familiares que nos afectan y sobre todo, dar cuenta de que tener miedo es una cualidad humana manifestada en cualquier etapa de la vida, y en esa oportunidad la representación de los rostros del miedo dieron luces de las angustias y temores presentes en la infancia. Bastó hacer una pregunta para que empezaran a conversar entre ellos con sus miedos, incluso hicieron un monstruo al que todos le tenían pánico, no pudimos descubrir de qué se trataba, pero verlos crear juntos fue una señal de que nuestra voz lectora sirvió para conectar la historia de Eusebio y Ananias con su experiencia de vida. «entonces, pensemos a qué le tenemos miedo y cuál puede ser la cara de eso a lo que le tenemos miedo, hagámoslo.» (Leal L, Reconstrucción diario de campo, 31 de octubre de 2019, p. 2).

Esto pretende presentar, grosso modo, lo que implica entender la mediación de lectura literaria como proceso social y afectivo, que evidentemente no responde a una calificación escolar, sino que propone, entre otras cosas, aportar a la anhelada formación lectora en la vida; pero ¿a qué es a lo que nos enfrentamos al plantearlo? ¿qué implica preguntarnos por el sentido literario en la escuela? Diría Lomas, citado por Luján «¿qué será más fácil? ¿Enseñar la vida y obra de un autor consagrado por la tradición literaria o enseñar a apreciar la expresión literaria y contribuir a formar lectores críticos?» (2011) Estas preguntas servirán de pistas para trabajar en torno al papel de la mediación en la formación de nuevos lectores. Definir nuestro concepto de mediación responde a lo que es ser un mediador de lectura, donde los interrogantes por el rol recaen sobre su formación, que involucra lo conceptual, lo metodológico y además su experiencia como lector literario, y por lo tanto reflexionar en ¿qué sabe el mediador de lectura sobre sus procesos de mediación? Y ¿qué tipo de puentes crea entre los libros y la infancia?

Ahora bien, la realidad actual movilizada por las tecnologías de la información ha impuesto una nueva necesidad o situación comunicativa en términos de la lectura, hay quienes se resisten al cambio, los que acceden sin mayor premura, y los que sencillamente no pueden debido a la desigualdad social tecnológica, estos contextos hablan de la brecha digital que continúa afectando a parte de la población. Lo cierto es que la tecnología y sus derivados (internet, redes sociales, plataformas digitales) han llegado para quedarse en la vida virtual de los nuevos o futuros lectores, entonces ¿cuál puede ser el rol del mediador de lectura en tal circunstancia? ¿se puede considerar a la tecnología como una aliada o correríamos el riesgo de distorsionar el sentido social y afectivo de los procesos de mediación? A propósito del efecto mediático Cruz, en referencia de Luján, dice:

En los últimos años hemos asistido a la eclosión de algo hasta hace poco reservado para las minorías: la Internet. Este nuevo medio de comunicación, en estos momentos, es noticia en el mundo entero, y puede emplearse como apoyo en el aprendizaje. Somos conscientes de que no todas las personas son amantes de las máquinas, pero cada vez parece más evidente que, del mismo modo que nos hemos acostumbrado a utilizar en las clases el radiocasete, el retroproyector o el vídeo, tendremos que terminar contando con una herramienta más en el aula: el ordenador. (2007, p. 42-49).

Teniendo presente los desafíos que visibilizó el estado de confinamiento, podemos decir que en pleno 2021, a pesar de la evolución de las múltiples herramientas tecnológicas, el internet sigue siendo un asunto de minorías; por tanto, a manera de reflexión cabe preguntar: ¿se puede considerar la era digital como el nuevo formato para dar continuidad a la vida social?, ¿qué pasa con los que quedan fuera del alcance de la red?

En el apartado anterior contextualizamos nuestra transición de mediación de lectura literaria, pues pasamos de hacer un acto de mediación presencial en la escuela a hacerlo a través de redes sociales, lo que empezó a complejizar aún más nuestra formación profesional, de modo que es pertinente plantear ¿Qué retos le implica al educador infantil hacer mediación a través de las redes sociales? De ahí que como maestras mediadoras generemos una suerte de propuestas en torno a cómo trasladar nuestro puente a las redes sociales, teniendo presente qué queremos lograr con cada acción de mediación lectora. Además, es necesario interrogar ¿qué implica habitar desde la mediación lectora un ecosistema virtual? y ¿qué estrategias se pueden utilizar para la mediación en un espacio en el que debemos reconocer que tan predispuesto está nuestro público a leer, y de igual modo, pensar cómo ser parte de las redes que en los últimos años han atrapado a la infancia? Cecilia Bona al respecto dice que como mediadores de lectura «no podemos sacar a los niños de las redes, podemos convertir las redes sociales en herramientas, espacios, que habitados con responsabilidad y conocimiento nos vuelva dueños de nuestro tiempo y actos» (2020, p. 87).

Así las cosas, ¿cuál es el lugar que los niños habitan en la mediación de lectura a través de las redes sociales? O de otra forma ¿cuál es el lugar que se les asigna en la mediación de lectura literaria y cuál es el que realmente habitan?

Hacia la Construcción de un Puente Virtual: el Vínculo de los Maestros, los Niños y los Libros a Través de las Redes Sociales

«Poco a poco nos hicimos a un lugar, pero nunca olvidamos lo que había quedado atrás» (Eloísa y los bichos, Jairo Buitrago, 2009).

La pandemia transformó aspectos de la vida social, pues no estábamos preparados para enfrentar tal situación y menos llevar a cabo nuestras actividades a través de plataformas o de las redes sociales. Si bien es cierto que los conceptos como: virtualidad, Web 2.0, entornos digitales y redes sociales no son nuevos, nunca antes habían sido tan indispensables en la comunicación y continuar garantizando el derecho a la educación. Lo anterior supuso un reto titánico para personas

e instituciones encargadas de esta. Fue un proceso arduo y doloroso para los inmigrantes digitales, que implicó aprender rápidamente el uso y manejo de dispositivos, herramientas y entornos virtuales para adaptar las clases, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; como es el caso de la Escuela Nacional de Comercio, donde los docentes tuvieron que hacer un esfuerzo para dar sus clases y llegar a todos sus estudiantes, teniendo en cuenta sus condiciones particulares, que por cierto no eran las mismas.

Una vez se puso en marcha la transición de lo presencial a lo virtual, se creyó que las cosas resultarían bien. Por un lado, los docentes como ‘inmigrantes digitales’ asumieron el reto de aprender y ofrecer a sus estudiantes contenidos diversos a través de los medios digitales. Por otro, se pensaba que este tránsito sería sencillo para aquellos estudiantes —nativos digitales— que contaban con los recursos y los saberes en torno a dispositivos, plataformas y redes sociales. Mientras que la otra parte de estudiantes —ni nativos, ni inmigrantes— se sabía que tendrían muchas dificultades para dar continuidad a sus procesos educativos; al encontrarse en la cara opuesta de la moneda.

Respecto al inmigrante, el término sugiere a alguien que deja su lugar y ambiente originario para llegar a otro donde debe adaptarse. Dicha adaptación no se da sin traumatismos, pues puede sentirse como extraño en una tierra extraña. De modo similar, cuando hablamos de ‘inmigrante digital’ nos referimos, en contraste con los nativos digitales, a aquella persona nacida y educada antes de la era digital y que, por consiguiente, no ha crecido con artefactos tecnológicos como celulares, computadores, tablets..., pero que debe adaptarse a estos, esto es: desplazarse del ‘no conocimiento tecnológico’ al ‘conocimiento tecnológico’. Dicha adaptación no se da sin que se generen ciertos traumatismos, pues de cierta manera resulta complicado no solo seguir el ritmo de los nativos digitales, sino comprender el nuevo universo tecnológico, sus características y en qué medida son herramientas pedagógicas.

De manera que, los conceptos de ‘inmigrante digital’ y ‘nativo digital’ demandan una serie de condiciones sin las cuales es imposible el proceso de mediación virtual. En ese sentido, el conocimiento y las actividades de los docentes se limitó a la elaboración de guías en formato Word que eran enviadas a los estudiantes a través del WhatsApp o en físico dependiendo el caso. Es factible pensar que la usencia de habilidades tecnológicas por parte de los inmigrantes digitales vino a solaparse con la ausencia de condiciones en los hogares de los estudiantes. Respecto al

nativo digital, no tardamos en descubrir que era un mito, y que contrario a lo que se creía, los nativos digitales hacían un uso superficial y acrítico de los recursos tecnológicos y las redes sociales. Como se puede leer en la siguiente cita: «Es cierto que los niños y adolescentes pasan mucho tiempo con todo tipo de dispositivos electrónicos, pero suelen utilizarlos para entretenerse, socializar y buscar información [...] no para un uso creativo y crítico» (CERLALC, 2020, p. 52).

Es preciso mencionar que el tipo de saber que poseen los estudiantes sobre los dispositivos y las redes sociales ha generado una serie de habilidades como: «hipervincular contenidos y trabajar en multiplicidad de tareas» (Bona, 2020, p. 16). Y aunque estas habilidades son importantes y se deben tener en cuenta a la hora de proponer contenidos; no es pertinente generalizar y pensar que la expresión ‘nativos digitales’ se aplica a todos por igual, pues, como lo señala la CERLALC (2020):

No hay un solo perfil de nativo digital (...) algunos juegan videojuegos, mientras otros no. Muchos son usuarios ávidos de tecnologías móviles para socializar; están en Facebook, Snapchat, Instagram, Messenger y tuitean. Algunos tienen Blogs o Vlogs [...] a otros los tiene sin cuidado el Blogging o el Vlogging. (p. 51)

Sumado a lo anterior, no se pueden dejar de lado las condiciones sociales y económicas que atraviesan las familias; ya que son determinantes y en muchos de los casos, aunque son niños y adolescentes nacidos en la era digital, no quiere decir que sean nativos digitales cuando sus vidas están atravesadas por la pobreza, la exclusión, el abandono estatal y la indiferencia social. Por tanto, se puede afirmar que la virtualidad no es lo que se esperaba y que por el contrario se visibilizaron las grandes brechas sociales y la falta de pensamiento crítico de la mayoría de personas que consumimos contenidos en los medios digitales y las redes sociales. Así las cosas, cabe preguntar: ¿es labor de los mediadores de lectura realizar procesos de alfabetización digital? ¿Qué podemos hacer como mediadoras de lectura para fomentar el pensamiento crítico de los niños en torno a las redes sociales?

Ahora bien, dicha situación hizo que se pusieran en marcha diversas estrategias para educar y mediar la lectura en tiempos del Covid-19. Las redes sociales y recursos digitales se constituyeron como los medios por excelencia donde desarrollar los procesos educativos y de mediación de lectura. Sobre las primeras; Prada Niño, Hernández Suárez y Maldonado Estevez (2020) señalan que: «Al igual que otras tecnologías digitales, las redes sociales no se desarrollaron

ni se concibieron originalmente con fines de aprendizaje, pero han evolucionado y se han adaptado para convertirse en un recurso indispensable para la comunidad educativa» (p. 6). En cuanto al segundo aspecto, existen experiencias de las bibliotecas públicas y comunitarias en Brazil que revelan «que las acciones digitales de las bibliotecas se concentraron en difusiones audiovisuales de mediación de lectura y de cuentacuentos, accesibles desde las redes sociales» (Alfonso y Frederico, 2020, p. 242).

De lo anterior, se puede afirmar que las redes sociales se consolidaron como una plaza virtual que brindó la oportunidad de leer a todos los que tuvieran libros en casa y los que no. Con estas se sobrepasaron los límites de la distancia; las voces, los personajes y escenas se colaron entre las redes acompañando los días difíciles y odiosos por el encierro. Los mediadores de lectura adecuaron espacios para leer y transmitir el gusto por los buenos libros e historias; todos aportamos nuestro grano de arena en aras de llegar a lugares recónditos y solitarios para dar una voz de aliento a los niños, familias y docentes en esos momentos de angustia y abatimiento que ha dejado a su paso la pandemia. En este sentido, cabe preguntar: ¿qué tipo de vínculo se puede construir entre los lectores y los libros a través de las redes sociales?

Dentro del ecosistema digital, las redes sociales hacen de puentes que posibilitan la comunicación e interacción entre las personas y los contenidos; mientras que los videos, audios y chats son los formatos principales que utilizaron los docentes y los mediadores de lectura. Según Prada Niño, Hernández Suárez y Maldonado Estevez (2020, p. 264) las redes sociales como Facebook, YouTube y WhatsApp respondieron a las necesidades de los diferentes destinatarios pues:

WhatsApp es el medio de comunicación en tiempo real preferido puesto que ofrece las opciones de voz, video y mensajería instantánea; así mismo YouTube es la red preferida para compartir videos o para consultar material audiovisual de toda índole, y las demás redes citadas son usadas como medio de comunicación para mensajería asincrónica, publicación de fotos o diversas actividades de ocio. (2020, p. 264).

Por su parte, las bibliotecas pusieron a disposición un abanico de estrategias para mediar la lectura y brindar sus servicios en respuesta a su misionalidad, ello implicó: «redoblar sus esfuerzos para pensar cómo brindar sus servicios de lectura, de información, de apoyo al desarrollo económico, emocional, social y cultural de su comunidad» (Alfonso y Frederico, 2020, p. 251).

Tales esfuerzos se vieron reflejados en una oferta de materiales audiovisuales, catálogos digitales, reseñas de libros, cuentacuentos, etc., como lo podemos ver a continuación:

Si bien el préstamo bibliotecario digital de e-books y audiolibros por parte de la infancia y la juventud parece residual en todo el continente latinoamericano, existe gran diversidad de opciones en formatos de video, aplicaciones y podcast-radio, todos ellos disponibles desde celulares y otros dispositivos. (Alfonso y Frederico, 2020, p. 251)

En suma, no es un secreto que el Covid-19, además de transformar las dinámicas sociales y de salud pública, deviene en oportunidad para pensar sobre la educación, la mediación lectora y la producción de contenidos infantiles. De acuerdo a lo anterior, ¿de qué manera las redes sociales sirven de puente entre la producción de contenidos para la mediación de lectura y el público infantil? Además, ¿cuál es el sentido de los procesos de mediación de lectura a partir del uso de las redes sociales?

Este camino trasegado, invita a seguir aprendiendo y cuestionando lo que hacemos en aras de no caer en respuestas absolutas o fórmulas comprobables. Más bien moviliza nuestro interés por entender y aprender de los cambios y desafíos que supone pensar en la literatura, la mediación de lectura y las redes sociales en tiempos del Covid-19. Es así que planteamos la siguiente pregunta: ¿De qué manera fortalecer la formación de los nuevos lectores a través de los procesos de mediación de lectura literaria acudiendo al uso de las redes sociales en el marco del aislamiento social?

Propósitos

Finalidad

Analizar los procesos de mediación de lectura literaria a partir del uso de las redes sociales en pro de la creación de una estrategia para un ecosistema digital, en el marco del proyecto de práctica de formación de maestras mediadores de lectura de la Licenciatura en Educación Infantil.

Propósitos Específicos

- Comprender el papel de la mediación al concebir la lectura literaria como proceso social, afectivo e intelectual en la formación de nuevos lectores.
- Definir las demandas de formación teóricas y didácticas que orienta el quehacer del maestro mediador de lectura de la Licenciatura en Educación Infantil.
- Analizar las contribuciones que realizan los procesos de alfabetización digital al mediador de lectura en el desarrollo de sus estrategias de intervención en las redes sociales.

CAPÍTULO I

La Palabra Literaria un Tesoro que Perdura Toda la Vida

En el siguiente capítulo, abordamos como tema central la lectura literaria, concebida como un proceso social, afectivo e intelectual; además problematizamos los imaginarios que se han creado alrededor de la literatura infantil, reduciéndola y poniéndola al servicio de usos paraescolares y extraliterarios en la escuela. De igual modo, exponemos como la experiencia de lectura en la escuela se convierte en la oportunidad de construir nidos literarios, íntimos, simbólicos e intelectuales. Finalmente proponemos la necesidad de la educación literaria en el educador infantil para establecer un puente entre los niños y los libros. Las preguntas que orientan el presente apartado son: ¿por qué la literatura es un espacio liberador para los niños? ¿Por qué la lectura literaria debe tener un espacio en la escuela? ¿Cuál es su importancia en la vida escolar? ¿De qué manera el educador infantil entabla los puentes entre los niños y los libros?

La Literatura Como Campo Liberador

Soy una niña hecha de libros, vengo de un mundo de historias y sobre mi imaginación yo floto. He navegado a través de un mar de palabras, para preguntarte si vienes conmigo. Algunas personas ya olvidaron donde vivo, pero con estas palabras puedo mostrarte el camino. (Jeffers, 2017, p. 1-4).

La literatura en sí misma es una obra de arte, es una forma de expresión oral o escrita en la que el autor posee la habilidad para describir hechos reales e imaginarios, los cuales contienen una carga de emociones y sensaciones frente a lugares, personajes, espacios e imágenes. En ella, el lector es atraído a un enorme campo habitado por personajes fantásticos o reales que sirven de espejo para poder identificarse, perderse de su propio camino, desequilibrar su pensamiento; encontrar un espacio liberador siempre abierto al diálogo íntimo y con el otro. La literatura brinda herramientas que posibilitan la comprensión de la condición humana, entender las distintas formas de vínculos y su devenir en lo social. Como lo plantea Rey (2000): la literatura responde a una necesidad esencial del ser humano; refleja, imita y pinta la realidad al mismo tiempo que crea una nueva (p.4).

Al hablar de literatura como término general, nos referimos a la que acoge a toda clase de público. Pero, hay una en específico que problematizamos, la literatura infantil. Para ello, Beatriz

Helena Robledo (2004) define a la literatura infantil como «un término compuesto y de alguna manera ambiguo, ya que el concepto atañe no solo el carácter literario sino al campo de la niñez y la concepción que varía en cada época» (p.2). Lo que sitúa una apreciación a la misma como obra artística con lenguaje estético y simbólico que se construye en el territorio de la infancia.

Por otro lado, Graciela Montes (2001) pone en cuestión el carácter ‘infantil’, ya que puede atribuirse a un sujeto inexperto, inocente, alguien que hay que moldear según la perspectiva del adulto. Por consiguiente, el adulto toma el rol de protector, de pastor del rebaño que guía a sus ovejas para que no salgan del sendero, así mismo, la literatura dirigida a los niños tiene que estar a la medida de aquellos que queremos alejar de la realidad y conservarlos en un corral.³

Quienes acuñan la perspectiva de seres inmaculados, condenan la fantasía para la infancia, ya que, según su criterio, los cuentos de hadas, historias de brujas, animales que hablan, objetos consientes, simplemente son historias disparatadas que hacen confundir al niño de la realidad a la que algún día de adultos se enfrentarán. En palabras de Montes «nadie corre a buscar un balde de agua cuando lee el relato de un incendio» (2001, p.17). Esta afirmación hace parte del sentido común de las personas ‘que saben más’ o ‘tienen más experiencia’, pero esto no sucede igual con los niños, a ellos, escasos de experiencia, hay que protegerlos de tener ideas que la fantasía brinda, porque es cierto, ‘el corral protege del lobo, pero también encierra’ (Montes, 2002, p. 24).

Desde esta perspectiva, la literatura infantil debe responder con lo que se cree ideal, esta, tiene que ser absolutamente comprensible, tanto así, que el niño lector la asuma sin cuestionarse sobre lo que plantea el libro. Por ende, la muerte, la crueldad, la separación, la pérdida y mucho menos la sensualidad son temas que deban conocer o mencionarse a los niños. Es decir, que cuando salgan del corral a la realidad, tendrán que arreglárselas por sí mismos para enfrentar los dilemas propios de la vida humana. Así pues, como lo menciona Montes (2001), para el pastor de rebaño resulta útil el corral, es un método que funciona para ejercer control sobre él. Por tanto, quien niega los recursos que brinda la literatura para superar una pérdida, se priva del lenguaje estético y simbólico, no obtiene herramientas para enfrentar la vida, se cohíbe de experimentar lo íntimo de su ser y lo peor, se priva de su humanidad.

³ El término ‘corral’ es utilizado por Graciela Montes en su libro *El Corral de la Infancia* (2001).

Como maestras en formación, concebimos la literatura como un proceso social, afectivo e intelectual donde el lector no solo se identifica con los personajes, sino que conoce y expresa lo más íntimo de su ser, además de abrirse a otros lugares de pertenencia en los que dialoga con los demás y cuestiona dilemas de la condición humana que le permiten conocer otras formas de vínculos sociales que no ha vivido, pero que gracias al lenguaje estético y simbólico puede entender, empatizar o tomar distancia con la historia. Siendo este proceso de vital importancia en la vida de los niños como sujetos pertenecientes a una sociedad.

Considerando lo anterior, se hace necesario que el tratamiento de la experiencia literaria sea hecho desde el corazón, el saber y la experiencia, esto hace de ella un tesoro inagotable en el que los niños encuentran el refugio que tanto necesitan para escapar de su cotidianidad y reescribir su propia historia. Para ejemplificar lo dicho nos remitiremos a una experiencia realizada una tarde de jueves en el salón de Transición, de la Escuela Nacional De Comercio (ESNALCO) en el que las maestras en formación Fernanda y Laura leían en voz alta *Niña Bonita* de Ana María Machado:

Había una vez una niña bonita, bien bonita. Tenía los ojos como dos aceitunas negras, lisas y muy brillantes. Su cabello era rizado y negro, muy negro como hecho de finas hebras de la noche. Su piel era oscura y lustrosa, más suave que la piel de la pantera cuando juega en la lluvia. (Machado, 2011, p. 1).

En la experiencia cada uno de los niños se dejaba envolver por la lectura en voz alta, sobre todo Juanita⁴, quien al pasar página tras página dejaba entrever una sonrisa coqueta que suscitaba la conexión entre las palabras y ella. Al terminar la lectura y en el diálogo con compañeros salieron de su boca palabras acertadas que resumen la experiencia «Yo también soy bonita» (Trujillo L, Diario de campo No. 3, 17 de octubre de 2019, p. 1) Nosotras al verla con ese cabello rizado y completamente negro adornado con unas hermosas moñas de colores y su piel oscura, brillante e iluminada por su hermosa sonrisa, entendimos que la experiencia de *Niña Bonita* fue el vehículo que Juanita encontró para identificarse y liberar en palabras la construcción que empezaba a elaborar de sí misma.

A esto nos referimos cuando hablamos del diálogo íntimo en el que se construye la ‘habitación propia’ (Petit, 2001), en el que la lectura encuentra lo que el lector siente, pero no es

⁴ Por seguridad y privacidad se les cambian los nombres a los niños referidos en las experiencias.

capaz de decir, aunque Juanita traspasó fronteras al decir que ella era tan hermosa como la Niña Bonita, rompió el silencio que tras varias sesiones estaba presente en ella, abrió su propio camino, paso a paso y «encontró un lugar en un contexto en el que no parece quedar un espacio personal» (Wolf citada en Petit, 2001, p. 43).

Ahora bien, ya hablamos de la literatura que hace identificarnos y expresar nuestro ser, la que alimenta el diálogo íntimo. Ahora hay que mencionar la literatura que hace perder, la que circula en tierras ajenas e inexploradas por muchos, la lectura transgresora que se abre a otros lugares de pertenencia, la que nos desubica de nuestro hogar y hace pensar en otras formas de vínculos sociales (Petit, 2001). Para ello traeremos a colación un fragmento de la obra literaria *Angélica* de Lygia Bojunga Nunes (1999), una escritora fantástica que logra hacernos viajar a tierras ajenas en las que la tensión de un dilema se atenúa al apropiarse de lo que nadie se atreve a cuestionar, conseguir la valentía de dar la espalda a los suyos para encontrar el propio camino, en palabras de Petit, tiene que ver con la libertad.

Así, una cigüeña es la protagonista de esta historia que enfrenta un dilema familiar, vivir en una mentira que por años ha perdurado ¿Son las cigüeñas las que traen a los bebés al mundo?

PAPÁ: Nuestra familia no va a cambiar y de aquí no saldrá ninguna verdad. Soy el jefe de la casa: he dicho, dicho está.

ANGÉLICA: Pero, papá, si sigo fingiendo algo que no soy, seré muy feliz.

MAMÁ: Si tú difundes la verdad, harás de mí la madre más infeliz del mundo.

ANGÉLICA: Pero, abuelo, tú mismo dijiste que vivir mintiendo es muy feo. Quédate de mi lado, piensa como yo.

ABUELO: Ah, hija mía, discúlpame, he mentido siempre: ahora estoy viejo para cambiar. Pero no te pongas triste, que ahora voy allí adentro a prepararte una comidita bien rica. Hasta pronto. (Bojunga, 1999, p. 103-104).

A lo largo de la obra, Angélica se siente insegura por la postura de su familia y toma la difícil decisión de irse de su hogar, en el camino encuentra amigos, entre ellos un Puerco; un elefante y un cocodrilo que en el desarrollo de la historia demuestran los dilemas internos que los acompañan y cómo estos los llevan a descubrir otras maneras de entender y vivir en el mundo. Angélica expresa su sentir a través de una obra de teatro que, con la ayuda de sus amigos, representa de manera divertida. Gracias a esto, la protagonista se reencuentra con su hermano y él

le dice que debido a su valentía las cosas en su familia cambiaron, cada uno buscó un nuevo camino, diversos lugares de pertenencia que no siempre se encuentran en el hogar; así como Angélica encontró una familia capaz de romper estereotipos por explorar la felicidad y amar la vida propia. De manera que el efecto liberador de esta obra literaria configura un traslado a espacios que atraviesan la cotidianidad, la fantasía, y movilizan el pensamiento ante los dilemas que acompañan al lector.

Por lo que se refiere al carácter literario de cada obra, el lenguaje estético, y metafórico hace que el lector establezca una relación o cercanía con el relato, que ponga en juego su pensamiento y su esencia humana, la que hace ver otras formas de vínculo social. A propósito de esto, se citará un fragmento de la obra literaria *No Comas Renacuajos* de Francisco Montaña, en ella, el autor logra mover cada una de las fibras del cuerpo, su relato devela la crueldad de una sociedad que no podemos esconder, temas como el abandono, el descuido, la soledad, la indiferencia hace que vivamos el sufrimiento como propio, sintiendo empatía por los personajes que reflejan situaciones precarias y reales del contexto colombiano; sin alimento para la cena de navidad y con el dilema de Héctor, una decisión definirá el rumbo de la historia.

Cuando pudo controlar las convulsiones que se habían adueñado de su cuerpo. Héctor sintió de nuevo en su boca el tacto viscoso de los renacuajos y revisó que el revólver estuviera en su bolsillo. Lo tomó en la mano y pensó que debían ser las doce porque los voladores convertían la noche en una masa de explosiones que hacían imposible olvidarse de la celebración. Lo haría en el mismo orden de los renacuajos. Afirmó el dedo en el gatillo y pidió nuevamente perdón por lo que ya no podía dejar de hacer. (Montaña, 2012).

Así es como queremos brindar un panorama sobre cómo la rigurosidad de la literatura concebida desde su placer y goce estético deconstruye los imaginarios que se han creado alrededor de la literatura y su adjetivo ‘infantil’, además demostrar su carácter liberador al hacer uso de la lengua del relato ⁵ como lo señala Cabrejo (2007) para narrar y exponer el dolor, la pobreza, y locura que está presente en la vida. En suma, la literatura evoca su importancia al dar la posibilidad

⁵ Esta expresión la entendemos como la manifestación de la integración cultural a partir de la música, melodías, estilos diferentes a los de la vida cotidiana. El relato saca al niño de la vida cotidiana.

de diálogo íntimo y con el otro, a la vez posibilitar la comprensión de la condición humana y su devenir en lo social. Al brindar una literatura ‘sin adjetivos’ sacamos del corral a la infancia (Montes, 2002) y posibilitamos la presencia del espacio liberador de la literatura que va desde lo bonita que es una niña, los dramas familiares o dilemas éticos que viven los personajes de Angélica, hasta la dolorosa historia de desigualdad social que debemos conocer de nuestro país. Por último, cabe resaltar que al vincular la literatura como parte esencial del ser humano se abre la oportunidad de obtener un tesoro inagotable de vivencias y experiencias en las que la escuela tiene la posibilidad de construir nidos que acerquen a la infancia al tesoro perdurable del final de nuestros días (Rey, 2001, p.1).

La Construcción de Nidos Literarios en la Escuela

«Entre estos árboles vivía un ruiseñor, que cantaba tan maravillosamente, que incluso un pobre pescador, que tenía mucho trabajo, no podía evitar quedarse absorto escuchándolo» (Andersen, 1843, párr. 2).

La literatura conduce al ser humano a un bosque donde acontece un encuentro íntimo, que transita entre la soledad y la compañía, el dolor y la esperanza en un camino abonado por la escritura de otros; pero, además, este se convierte con cada paso, en el camino del lector literario. Esta composición hecha por la literatura, y un sujeto inclinado a conocer o desconocerse en el sendero de la lectura convoca un tercer elemento: la voz de la lectura literaria.

Se habla de la voz, porque es el primer lazo simbólico que atrae a la palabra, a la lengua del relato y, por consiguiente, nos permite existir; es la voz que en el camino lector escuchamos, porque al leer aprendemos a escuchar, aprendemos a coincidir con la vida del otro y con lo que permanece en nuestro espacio íntimo, eso que aún no podemos enunciar por nuestros propios medios. Esa voz interna susurra el eco de los cantos, nanas, poesías, o cuentos que en algún momento sirvieron de protección para librar el caos interior, la misma que con el tiempo despierta nuevamente el deseo de recorrer el camino lector. Un ejemplo del poder de la voz de la lectura literaria es El ruiseñor de Hans Christian Andersen (1843), pues nos traslada a un bosque –lugar donde lo oculto sale a la luz– aledaño a los extensos y hermosos jardines del palacio real hecho de porcelana de un emperador chino; como contexto, se transcribe el fragmento inicial de la obra:

Entre estos árboles vivía un ruiseñor, que cantaba tan maravillosamente, que incluso un pobre pescador, que tenía mucho trabajo, no podía evitar quedarse absorto escuchándolo. - ¡Cielos! ¡qué

hermoso es! pensaba noche tras noche mientras pescaba. Los viajeros llegaron a la ciudad del emperador desde todos los países del mundo. Admiraban todo, especialmente el palacio y los jardines, pero cuando escuchaban el canto del ruiseñor todos decían: - Es lo más hermoso que hemos escuchado jamás. (Andersen, 1843, párr. 2)

Al continuar la historia, entendemos que ese ruiseñor tiene un canto singular, quien lo escucha siente el deseo de seguirlo; pero la premura del emperador por tomar posesión del ave, lo lleva a raptarlo, ubicarlo en una jaula que, aunque sin barrotes está lejos de su nido. Conviene decir que el cántico del alado animal evoca la naturalidad de la voz de la lectura literaria, una que por su libertad es admirada, tal como el ruiseñor. Así, ¿quiénes a lo largo de la vida han jugado a ser el emperador al intentar encarcelar la voz de la lectura literaria? Pues bien, no hay por qué temer, ya que al entrar al bosque se inicia un nuevo encuentro íntimo con la literatura y la voz de lectura literaria. El ruiseñor dice al emperador:

Yo no puedo anidar ni vivir en palacio, pero permíteme que venga cuando se me ocurra; entonces me posaré junto a la ventana y te cantaré para que estés contento y reflexiones. Tu pajarillo cantor debe volar a lo lejos, hasta la cabaña del pobre pescador, hasta el tejado del campesino, hacia todos los que residen apartados de ti y de tu Corte [...] Y dicho esto, echó a volar. (Andersen, 1843, p.9).

De modo que, la voz de la lectura literaria es en esencia un canto libre que narra la condición humana, expresa poéticamente cada signo que construye sentido en quien escucha, y, sobre todo, se permite volar a lo lejos, de inconsciente en inconsciente, de libro en libro hasta que su canto es escuchado en la vida. Pero ¿de dónde proviene esa voz de lectura literaria?

El camino lector comienza, en el caso ideal, apenas se desarrolla la escucha. El canto, el arrullo, eso es lo primero. La lectura se inicia cuando una voz se dirige a nosotros y nos cuenta, distinguiéndose y distinguiéndonos, en medio de un mar de otros sonidos. [...] la voz que resonaba más cercana cuando todavía éramos incapaces de hablar. Esa voz que quizás ya no esté disponible para nosotros. Será entonces cuando comenzaremos a buscar voces sustitutas (Bombara, 2019)

Lo valioso de todo esto, es que no hay un único camino lector trazado, ni una sola voz de lectura literaria. Según Bombara (2019) es la «voz que se dirige a nosotros y nos cuenta, distinguiéndose y distinguiéndonos» y que funciona para darnos la oportunidad de hablar del por qué elegirla y el por qué hacer de la escuela un nido donde se escucha el canto del ruiseñor.

En primer lugar, plantear que esa voz que viaja en libertad cargando las palabras de la lectura literaria se distancia de los discursos alarmistas paraescolares que relegan a la literatura la responsabilidad de enseñar normas a las cuales adherirse, formas adecuadas de ser y estar en el mundo, y modos de control sobre las emociones, lo que la traslada a hacer de ella una lectura instrumentalizada, o bien, una voz mecánica, unidireccional; la lectura literaria, en cambio se abre paso entre lo prohibido y lo obligatorio, entre el deseo, el rechazo o el gozo, y demás rasgos que nombran la experiencia humana con lo real y lo ficcional, de ahí su carácter liberador.

Cuando se alude a lectura literaria se habla de una invitación que transfiere lo profundo de la experiencia humana a través de las palabras escritas convertidas en texto, que al ser leídas se incrustan en el espacio psíquico del lector y le posibilitan empezar a leer en libertad. Michelé Petit al referirse a los procesos de simbolización sostiene que el texto literario «viene a liberar algo que el lector llevaba con él, de manera silenciosa. Y a veces encuentra allí la energía, la fuerza para salir de un contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar» (Petit, 2001, p. 48).

De manera que la lectura literaria implica, como se ha dicho, cierta soledad para crear un espacio íntimo, personal, en el que se da lugar a lo indescriptible, se ordena el caos a la vez que se desordena lo establecido, como lo plantea Petit, y se encuentra en las palabras de otros los elementos necesarios para reescribir el destino, y emprender uno nuevo como autor; pero, esta experiencia del efecto de la voz de lectura literaria evoca la compañía, pues al ser un encuentro a los ojos del lector se cruzan sus vivencias con los personajes, y los escritores creativos que dieron vida a la obra literaria, cada uno con una historia particular que es acogida con la lengua del relato en medio de la ausencia o la pérdida que se atraviesa en soledad. Simultáneamente esto lleva a pensar en el espacio y tiempo de la lectura literaria.

Desarrollamos la idea según la cual en ese camino lector la voz que atrae al encuentro es la lectura literaria, no obstante, invita a considerar dos estadios, uno físico y otro simbólico; el primero, responde a la realidad material que desestructura la cotidianidad en el aula, o el lugar tangible en el que se decida emprender el camino. El segundo, moviliza el pensamiento y el encuentro con el inconsciente.

Petit, como fruto de sus investigaciones sobre la lectura, relata que en muchos casos los recuerdos de hijos de inmigrantes se referían a metáforas espaciales donde se hacía relación al lugar que se conquistaba al leer un libro de literatura. En sus palabras señala: «la lectura tiene mucho que ver con el espacio, toca cimientos espaciales del ser, siendo un atajo privilegiado para encontrar un lugar, meterse allí, anidar» (Petit, 2015, p.50). Un nido que es acogido por la voz que permite ser hacedores de *La bolsa amarilla* de Raquel (Bojunga, *La bolsa amarilla*, 1997) tener la astucia de Puerto y la valentía de Angélica (Bojunga, *Angélica*, 1999) de anhelar ser quien le enseñe a Aurora a escribir con su pluma de ganso (Goncalves Lacerna & Sánchez, 2005) o incluso decir no comas renacuajos (Ibáñez, 2013).

Lo que se busca en los libros de literatura no es un cúmulo de verdades establecidas o la opción correcta; sí la oportunidad de deslizarse entre las líneas, hallar las palabras que tenemos inscritas en ese lugar psíquico, y así, tomar la fuerza de la huella impresa que alguien dejó en su deseo de poner a la luz: sueños, fantasías, o pensamientos creativos en el amplio espacio de transgresión. De igual modo, es de señalar que el encuentro con la experiencia de lectura literaria requiere de tiempo propio, que marca el ritmo del encuentro con lo estético, con la voz que como el canto del ruiseñor conduce al bosque, y no un ritmo de lectura de palabras por minuto, o como lo afirma Petit, «el tiempo de lectura no se reduce al tiempo de dar vuelta a las páginas o al escuchar a otro leer en voz alta» (2015, p. 53).

En consecuencia, existen otras disposiciones que subyacen y responden a los efectos de la lectura literaria, y en particular, con cada paso dado en el interior del bosque, crece y fortalece un corazón lector, que palpita al ritmo de los cuentos, o novelas, poesía o arrullos, dictando la armonía necesaria para andar. Y así poco a poco, todo el cuerpo del lector literario se hace a sí mismo un libro de historias, ficciones, relatos, versos, y cantos, con los que empezará a ver la vida. Petit al referirse a las significaciones del leer, propone que:

Más allá, para cada uno, leer y recordar sus lecturas, o sus escapadas culturales, sirve para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar trasfondo poético a la vida, para trazar historias que tal vez no se realizaran jamás, pero que son parte de sí mismo. (2015, p. 54).

La lectura literaria proporciona elementos a los niños para descubrir su lugar íntimo y construir el espacio físico por el deseo de libertad que los acompaña; los lleva a acceder a variados conocimientos que darán una nueva perspectiva interna creada a partir del recorrido hecho entre

las páginas de un libro literario, cuyo texto no solo hace visible el infinito, sino que lo acerca a su mundo interior. Así la literatura para la infancia ha de constituirse como la experiencia estética que permita tomar lugar o asumir una posición en el mundo, pues la lectura literaria recrea la vida desde el territorio artístico, que no minimiza la bondad, o la esperanza del hombre y menos repara en guardar silencio ante el dolor, la injusticia social, el maltrato, la soledad, o la violencia. Desde la posición de Michele Petit, «esta manera de interrogar los libros, de deslizar las preocupaciones, las angustias, o el deseo de cada quien entre líneas está allí desde la infancia, y la encontraremos a lo largo de la vida» (2002, p. 28).

A propósito, el niño que lee puede lograr una lectura transgresora, en la cual desconecta su realidad material para conectarse con cada historia, poema, personajes y ambientes evocados por la lectura de un libro de literatura que lo transforma, le remueve el polvo que cubre cada sueño dormido, le extiende la invitación a cuestionar cada oposición humanamente dicha: la verdad o la mentira, el amor o el odio, la paz o la guerra; el niño que lee se pregunta por lo que fue, y pudo ser, por lo que es y podrá ser, lo que le remite a una lectura literaria transgresora, pues como lo menciona Petit, «el lector le da la espalda a los suyos, se fuga, salta una tapia: la tapia de la casa, del pueblo, del barrio. Es desterritorializante, abre hacia otros espacios de pertenencia, es un gesto de apartamiento, de salida» (2001, p. 44)

Desde luego que la lectura literaria desencadena el pensamiento, es útil por cuanto sensibiliza la vida y las acciones del hombre; cada uno, al acercarse al canto del ruiseñor, logrará encontrar lo que no sabía que había perdido. Si esto es así, y la lectura literaria tiene que ver con la experiencia de la pérdida, tenemos que volcar la mirada sobre la escuela, pues esta casa alberga y acompaña la vida de los niños; de modo que necesita que la literatura se quede en ella, para que la voz de la lectura literaria profundice la pérdida de esa coraza llamada ‘enseñanza, normas, obligación...’ que pretende instrumentalizar los textos literarios a los ojos de la infancia.

Ubicar a la lectura literaria en el plano de la obligatoriedad la haría trizas, pues: ¿acaso existe espacio para el deseo en aquello que es impuesto? Con ello ponemos el acento en la compleja relación entre la escuela y la lectura, debido a las acciones tomadas para forzar a leer a los estudiantes, lo que implica un desafío en lograr el acercamiento natural de los niños a los libros. La institución escolar debería ser el lugar de acogida para el nuevo lector que decide construir su camino literario; esto exige por parte del maestro una formación y experiencia literaria con la que

hace el préstamo de la voz a las obras, además de posibilitar la creación de puentes fuertes, amorosos y provocativos entre los estudiantes y la literatura.

De acuerdo con lo mencionado, la lectura literaria no es un asunto que genere utilidades en términos escolares, sino que permite al sujeto encontrarse ante la polisemia de una lengua, que narra libremente la esencia de la humanidad; llevarla a las aulas significaría que la vida puede ser leída con las palabras que hallamos en los libros de literatura, rompiendo con el silencio escolar, ya que recuerda historias que lo han acompañado desde su pasado, las cuales transitan por su presente y lo conducen hacia un nuevo futuro. El niño con la lectura literaria escucha y emprende su camino lector en ese bosque llamado literatura.

En la literatura, así como en el arte, la humanidad encontró un vehículo para transmitir sus representaciones del mundo, diferentes según la época y las condiciones sociales, económicas y culturales. Cada libro –novela, cuento, poema– contiene, con mayor o menor felicidad, una lectura del mundo, y leer lo que fue escrito es ingresar al registro de la memoria de una sociedad... (Andruetto, 2014, pp. 11-112).

La lectura literaria al ser utilizada como medio para alcanzar estos fines y objetivos escolarizados pierde la riqueza estética y simbólica de la literatura. Aprender el abecedario, los colores, las combinaciones de las letras y otros conocimientos son necesarios, pero emplear la literatura para llegar a ellos limita los efectos que tiene en el camino lector, de ahí que, para estas actividades haya otro tipo de lecturas que enseñen tales contenidos. A causa de ello, la importancia de desligar las prácticas didácticas, moralizantes, que reducen el sentido artístico literario que problematiza lo naturalizado, cuestiona lo impuesto, nos sitúa ante riesgos y carencias. Zuleta citado por Andruetto, al referirse a la literatura sostiene que «no nos ofrece soluciones, más bien diríamos que nos plantea preguntas, porque problematizar lo que ha sido en nosotros naturalizado es una de las funciones fundamentales del arte» (2014, p. 103).

Hay que mencionar, además que estas prácticas didactizantes van ligadas a las concepciones o imaginarios que persisten en la escuela frente a lo que es y hace la literatura en la vida de los niños. El afán por el cumplimiento de un currículo puede llevar a los maestros a tener ideas rápidas, fáciles y falsas sobre los textos literarios, lo cual, como se resaltaba anteriormente empobrece la literatura. Así pues, la escuela y los maestros en sus salones de clases deberían tener la opción de acercarse con tranquilidad, dedicación y rigurosidad a la lectura literaria, valorando

el carácter humano y artístico logrando el acercamiento al camino lector por parte de los niños, transformando sus vidas personales y escolares. Al respecto Petit menciona que no es responsabilidad de la escuela conocer a profundidad los descubrimientos íntimos de los niños en los libros, sin embargo:

Corresponde a los docentes conducir a los alumnos a una mayor familiaridad, a una mayor soltura en el acercamiento a los textos escritos. Y hacerles sentir que la necesidad del relato constituye nuestra especificidad humana, y que desde los albores de los tiempos los seres humanos han narrado y escrito historias que se han transmitido de unos a otros. (Petit, 2001, p. 63).

Por esta razón, la escuela y los maestros son protagonistas de la relación que entablan los niños con los libros. El docente que acompaña y facilita conversaciones con lo leído, lleva a enlazarlo con lo vivido, deja que el estudiante descubra y exista en ese encuentro esencial con la lectura, la experiencia literaria que podría servir como ancla en su vida. De manera que el maestro debe conceptualizar la literatura, formar criterios de selección de libros y buscar estrategias que creen puentes entre la literatura y estudiantes, que propicien experiencias de lectura literaria en la escuela y se convierta en la oportunidad de construir nidos íntimos, simbólicos e intelectuales, entonces conviene que se adentre al bosque para encontrar y seguir el canto del ruiseñor.

La Lectura Literaria en la Formación del Educador Infantil

Por fin, después de estudiar tantos años, la joven maestra comenzaría a dar clases. Al leer el nombre de donde la destinaban, quedó desconcertada: ¿Comunidad Las Delicias, en el Amazonas? Nunca había oído hablar sobre ese lugar. Buscó en los Atlas y en internet. Al fin sacó en claro que iba a trabajar en medio de la selva. «No importa, sea donde sea, habrá niños que quieran leer y escribir y aprender geografía, ciencias y matemáticas. Llevaré muchos libros para enseñarles», pensó. (Irene Vasco, 2019, párrs.1-4)

El educador infantil necesita comprender conceptualmente la literatura, problematizarla y construir criterios de selección que le permitan desplazarse de las prácticas didactizantes para entablar otro tipo de puentes entre los niños y los libros. En lo que sigue se desglosa esta tesis a través de cuatro ideas centrales: la importancia que el educador infantil problematice su concepción de ‘literatura infantil’; la importancia de formar criterios para la valoración y selección de obras literarias; la necesidad de transformar prácticas de uso de la literatura en la escuela y, finalmente, la manera como el educador infantil debe construir puentes entre los niños y los libros.

En principio, para construir en otro la experiencia literaria es fundamental forjar la propia a modo de hilo de Ariadna. Entonces el educador infantil se convierte en un lector asiduo tanto de literatura como de estudios sobre esta, pues: ¿cómo conmover o entusiasmar en la realización de una acción si él mismo, no solo no se conmueve o siente dicho entusiasmo, sino que no realiza lo que propone? Si desea despertar gusto por la literatura debe formarlo primero en sí mismo, pues, como lo señala Freire (2004), no hay otra manera de entusiasmar para llegar a ser sino siendo. Para esto deberá sumergirse en las profundidades del océano literario, acompañado por intuiciones y comprensiones generadas a partir de la investigación, de formular preguntas y utilizar los recursos que tiene a la mano para proponer respuestas inacabadas y de esta manera alimentar su deseo por saber más sobre la literatura.

Así pues, el educador infantil emprende el camino de la lectura literaria como experiencia personal y pone en juego sus emociones, sentimientos y pensamientos, pues, como lo menciona Rosenblatt: «A medida que avanza una lectura se activan diferentes líneas del pensamiento. Su cultura, la sociedad que lo rodea, la situación y propósito que le llevó a ese texto particular, sus propios supuestos y preocupaciones personales» (2002, p. 14). Aquellas líneas del pensamiento, entendidas como lo social, lo cultural y lo vivencial, impactan la experiencia lectora: los textos literarios o no literarios nos hablan, se relacionan con experiencias, sentidos y significados con los cuales construimos caminos. Cada uno de estos últimos permite avanzar no solo hacia otros textos, sino a la comprensión de conceptos o teorías que antes no alcanzábamos.

En conformidad, en el encuentro con Michéle Petit, Bruno Bettelheim, Mario Rey, Louise Rosenblatt, no solo aprendemos concepciones sobre la literatura y literatura infantil, su historia y sus debates; sino que, además, construimos un sentido crítico y un criterio para posicionar la literatura como un campo de estudio indispensable para el educador infantil. En *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (2013) encontramos un ejemplo. Allí Bettelheim muestra que Hansel y Gretel aborda una serie de temores que son simbolizados en la casa de turrón, la bruja, el bosque... Dichos elementos se entrelazan en una trama compleja que dan forma al abandono, al hambre y la pobreza.

Desde el punto de vista del educador infantil, tras leer el trabajo del psicoanalista y psicólogo austriaco se transforma la perspectiva de los cuentos de hadas dotándose de sentidos y significados distintos que aporta a la formación y al ejercicio docente, toda vez que nos hace conscientes de que un cuento puede acoger, acompañar y servir de cimiento para enfrentar temores

y dilemas existenciales. De ahí que para Rosenblatt dichos textos estremezcan a nivel conceptual, pues: son como un aire fresco que recorre habitaciones empolvadas y petrificadas, siendo tan reveladores, que no solo remueven el polvo, sino que destrozan los cimientos más arraigados (2002).

Se puede decir que la relación que se genera entre el lector y un texto como el de Bettelheim es un acontecimiento, esto es: una experiencia irrepetible y singular que construye sentidos y significados. Cuando leemos un texto específico en momentos vitales nuestras emociones y sentimientos no se separan de nuestra razón, pues mientras leemos: sentimos, pensamos, comprendemos, interpretamos, asociamos y encontramos respuestas a nuestra vida. Dicho de otra manera, ciertos textos trascienden lo meramente intelectual y se instalan en nuestra experiencia al ser reveladores o generar comprensiones profundas de ideas, conceptos y conocimientos que ayudan a vivir y a construir un sentido.

Lo anterior implica necesariamente problematizar la idea de literatura, con lo cual es necesario estudiarla, esto es: leer y ponerse al tanto de lo que se ha teorizado sobre esta, reconociendo su origen; evolución; uso en la escuela; características y posibilidades; además de cuestionar los supuestos epistemológicos y las concepciones sobre la literatura a fin de comprenderlas y de esta manera transformarlas. Ello lleva, inevitablemente, a formar criterios que ayudan a discernir entre lo qué es y no es literatura, y en consecuencia darle un uso distinto en la escuela.

No veremos a la literatura de la misma forma, ni seguiremos pensando que solo sirve para enseñar a leer y a escribir, valores, reglas de higiene y comportamiento; al comprender que con esta podemos brindar nidos acogedores; entablar cimientos duraderos entre los niños y los libros; ampliar los conocimientos del mundo y de la condición humana; brindar un espacio liberador... Más bien, todo este bagaje literario permitirá al educador infantil construir una biblioteca íntima y un gusto auténtico que servirán para llegar a otros.

Detengámonos en las implicaciones que tiene en la formación del educador infantil la construcción de criterios de selección y valoración de obras con calidad literaria. Ampliar el acervo literario supone leer obras clásicas o contemporáneas y recopilar una gama de referentes literarios y teóricos como base para identificar la calidad de una obra. La relectura permite pasar de la

primera impresión que causa una lectura, hacia otra detenida y presta a interrogar al libro en sus diferentes aspectos. Dado que se trata de ir más allá del gusto que despierta una lectura, no basta con lo que provocó a nivel emocional, es necesario analizar y perfeccionar las habilidades críticas para saborear los ingredientes que componen un buen libro. Como lo señala Fitzgerald, los educadores infantiles deben buscar «libros bien escritos que, respondan a las necesidades de los niños» (1995, p. 7).

Para valorar la calidad de un libro debemos ser conscientes de sus elementos estructurales (tema, trama, estilo y características de los personajes). En opinión de Fitzgerald: «[es indispensable] estar familiarizados con lo mejor de la literatura infantil del pasado y del presente, y [desarrollar] la capacidad para reconocer ‘una solidez [...] en la redacción, tema y contenido’» (1995, p. 8). Asimismo, la renovación constante de lo que se publica o transmite en diversos medios sobre literatura infantil exige estar al tanto de la televisión, la radio, la prensa, el cine y las redes sociales.

Otro aspecto que enriquece la formación del educador infantil, en términos de la selección de una obra literaria, es el diálogo con otros: compartir impresiones e intercambiar opiniones sobre los libros para ampliar el campo de referencia y conocer lo que despertó en los otros lectores permite profundizar en su sentido y vislumbrar otros posibles horizontes. Si bien es cierto que no podemos volver a ser niños, es necesario dejarnos asombrar, atrapar y, sobre todo, divertir, porque de lo contrario no podremos acercarnos a lo que puede sentir un niño al leer o escuchar el libro que escogimos para él.

También es importante «[...] tener confianza en nuestros propios instintos, [...] en nuestros juicios acerca de los libros que leemos» (Fitzgerald, 1995, p. 8). La razón es que estos nos acogieron y con ellos entablamos relaciones profundas; son preciados y queremos compartirlos con los demás. Por tanto, es relevante nuestra experiencia lectora y de formación, ya que estos procesos construyen herramientas para pasar de una lectura placentera, a una lectura razonada y crítica.

La primera lectura de un libro debe ser desprovista de ataduras, abierta y donde afloren libremente nuestras emociones y sentimientos. En contraste, en la segunda lectura debemos usar los guantes de la razón, para que surja la magia de las preguntas: qué, cómo y por qué. Estas darán

pistas para «comprender lo básico, por qué y cómo nos encanta el libro y qué podría convertirlo en una fuente de deleite para los niños» (Fitzgerald, 1995, p. 8). Este proyectar se comprende ser lector a la vez que crítico, lo cual demanda una doble formación: una en lectura literaria; otra en teoría de la literatura.

Sumado a lo anterior, las características de un buen libro son: su frescura y originalidad, es decir, la manera única en que el escritor utiliza el lenguaje literario para construir una historia capaz de generar una identificación con lo humano en el lector. La identificación es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y entender sus situaciones, decisiones y consecuencias; verse «reflejado en sus acciones y sentimientos» (Fitzgerald, 1995, p. 9). Además, la credibilidad es un factor relevante, porque implica una coherencia interna, esto es, que sus elementos no entren en contradicciones, dado que si hay tal grado de cohesión el autor podrá generar vacíos para que el lector sea quien construya el sentido.

Ahora bien, la expectativa del lector debe tomarse en cuenta para la selección, entendiendo por expectativa lo que el lector espera de la historia, por ejemplo: los finales satisfactorios son un elemento clave; no se trata de un final feliz, pero si de un final que brinde posibilidades, salidas, puertas, llaves... es decir: esperanza. Sobre los personajes, estos deben ser reales y sus características deben revelar cómo son; qué tipo de relaciones tienen con los demás; deben desarrollarse, dar cuenta de un tránsito, de un proceso de maduración. Tal como ocurre en la vida real, los niños crecen y cambian; cada paso, es una conquista que les separa de la dependencia adulta.

Los elementos mencionados contribuyen en la formación del educador infantil, pues le permiten discernir entre la literatura comercial y la literatura de calidad; deleitarse y al mismo tiempo ser crítico de dicho deleite; construir una postura de cara a lo que se lee, cómo se lee y por qué se lee. Si presta atención a estos aspectos, hará una lectura razonada y crítica donde desarrolle intuiciones y pensamientos acertados para definir y apreciar una obra literaria, así como del uso que le dará en el aula.

El siguiente aspecto trata de la importancia que tiene para el educador infantil transformar las prácticas didactizantes del uso de la literatura en la escuela. Después de atravesar por un proceso de formación conceptual sobre la literatura, su historia y características, necesariamente

aparecen transformaciones en la manera como el educador la concibe y por ende su uso en la práctica.

Una vez que el maestro en formación comprende que la materia prima de la literatura es todo lo que los seres humanos han pensado, sentido y creado, su relación con ella le hará entenderse como aquel «que trata inevitablemente con las experiencias de los humanos en sus diversas relaciones personales y sociales» (Rosenblat, 2002, p. 31). Si comprende el papel y la importancia que tiene la literatura en la vida de los niños, y su uso como nido que acoge, espacio liberador, puente que construye una amistad duradera entre los libros y los niños, no caerá en la errónea idea y práctica de leer un cuento para enseñar solamente aspectos formales de la lengua escrita.

Nuestra experiencia en la Escuela Nacional de comercio ilustra lo anterior. Allí el docente del grado primero sacó del armario *No te rías Pepe* de Keiko Kasza (Colección Buenas Noches) y procedió a leerlo en clase de lenguaje.⁶ Tras la lectura, pidió a los niños hacer una plana en el cuaderno con términos (Pepe, risa, torta...). Este uso de la literatura infantil en la escuela, la reduce a unas palabras separadas y sin sentido, despojadas de su significado: valor simbólico y valor estético.

De modo general, en dicho cuento el lector entra en contacto con una cría zarigüeya, quien aprende una importante estrategia que le salvará la vida en caso de estar en problemas. Pepe se lo toma a broma, e incluso: preocupa a mamá zarigüeya, pues solo ríe y no se hace el muerto. Un día, cuando practicaba con su madre en el bosque, aparece un oso de verdad, quien hace todo lo que mamá zarigüeya le había dicho.⁷ En esta ocasión Pepe se hace el muerto hasta el punto de convencer al oso, quien quería aprender a reír y venía a buscarlo para que él se lo enseñara, pero Pepe yacía en el piso tieso como un tronco. Por su parte, mamá zarigüeya estaba orgullosa, pues, finalmente, Pepe aprendió lo que debe saber toda zarigüeya para salvar su vida.

Precisemos los elementos que se deben valorar del cuento, así como la razón por la que no es suficiente utilizarlo para enseñar a escribir palabras sueltas. En primer lugar, Pepe es un

6 «Mamá zarigüeya amaba a su hijo Pepe tiernamente, pero él siempre se estaba riendo. Últimamente ella estaba preocupada por la risa de Pepe. Mamá zarigüeya estaba a punto de enseñarle a Pepe la lección más importante que una zarigüeya pudiera aprender...».

7 «El viejo oso gruñón olfateó a Pepe. Snif, snif, snif. El viejo oso gruñón le hurgó la panza a Pepe. Tuc, tuc, tuc. Finalmente, el viejo oso gruñón sacudió a Pepe hacia arriba y hacia abajo. Sacudón, sacudón, sacudón» (Kasza, 2003, p. 18-20).

cachorro zarigüeya, con lo cual se comporta como lo haría un niño cualquiera de su edad; no le hace caso a su madre, quiere jugar y todo le causa risa; lo que para su mamá es serio, para él es diversión. En segundo lugar, en una parte de la historia la realidad se sobrepone y un oso de verdad aparece; en ese momento, Pepe lo toma en serio, sus juegos anteriores le ayudaron a prepararse para enfrentar la realidad y sin dudar lo hizo el muerto de una manera tan convincente que el oso se lo creyó. En efecto, ello ocurre en la vida de los niños; mientras juegan simbolizan y se preparan para sobrellevar situaciones de la vida. Por ejemplo, cuando los padres van a trabajar dejando a sus hijos al cuidado de otra persona, los niños sufren y, mientras se acostumbran, recurren al juego, donde ellos son los padres que trabajan y dejan a sus hijos. Dicha situación tan simple resulta crucial a niños que están atravesando el proceso de ‘desapego’. Aquí es donde la literatura ofrece un espacio liberador, un nido que acoge y acompaña a los niños en su trasegar por la vida y sus dilemas.

Ahora, seguramente los niños que siguieron la lectura se reconocieron en las actitudes de Pepe, pues se pusieron en su lugar y así construyeron sentidos y significados de lo que implica hacer lo que se debe en el momento adecuado. Por el contrario, como lo señala Rosenblatt «la experiencia con la obra literaria debe conducir al niño, [...] a una mayor comprensión tanto de las relaciones humanas como de los contextos sociales en que estos se desenvuelven» (2002, p. 23). En este sentido, la literatura al contener en sí misma la vida vista desde otros lugares, facilita al lector evocar su propia experiencia o, inconscientemente, lo prepara para afrontar dilemas, contradicciones y situaciones que se presentan en la vida real.

Por lo que se refiere a cómo el maestro en formación debe construir puentes entre los niños y los libros, cabe preguntar: ¿qué entendemos por puentes? Estos comprenden los medios con los que cuenta el educador infantil para entablar relaciones cercanas y duraderas entre los niños y la literatura. Consideramos cuatro puentes, a saber: el vital; social-afectivo-dialógico; vocal-corporal y presencial-virtual.

El primero, por un lado, se relaciona con la experiencia vital que ha construido el educador infantil con los libros, expresada como una actitud y práctica voluntaria, que evidencia el gusto y la experiencia lectora. «[...] un maestro puede ‘enseñar’, vale decir transmitir, el amor por la literatura mediante su actitud vital» (Reyes, 2016, p. 10). Esta es el acto de leer como un acto genuino, es decir, que brota y crece en experiencias individuales y compartidas en torno a la lectura

literaria, dotando de sentido, significado y estética la vida del educador. Además, el primer puente debe relacionarse con la experiencia vital de los niños, para que estos construyan sentido, le den forma a su propia experiencia, a su ser consciente e inconsciente (Petit, 2016).

El puente social-afectivo-dialógico se divide en tres aspectos centrales. En primer lugar, el social, comprende la lectura literaria como una experiencia compartida, es decir: «en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante» (Colomer y Fittipaldi, 2012, p. 120). En dicho proceso los niños tienen la oportunidad de compartir su entusiasmo, la construcción del significado y las relaciones que se tejen entre los libros (Colomer, 2004). Asimismo, en la acción de compartir se crean referencias que generan en los niños un sentido de pertenencia, pues estos dan valor a lo que los demás dicen sobre los libros (Colomer, 2004). Entonces: «si se logra influir en las lecturas de los líderes y formadores de opinión en un grupo de niños, ellos transmitirán su entusiasmo a los otros» (Chambers, 2009, p. 105).

En segundo lugar, lo afectivo se construye a partir del acercamiento entre el educador infantil, el niño, el libro y las palabras; cuando el maestro lee, los niños se acercan, se abrazan, ríen, se miran entre sí y con el maestro, se conectan con las palabras, son cómplices y fortalecen los lazos de amistad. Como lo menciona Chambers: «Los niños se sientan cerca unos de otros, con frecuencia abrazando a la maestra o al lector. Se relajan y se dejan llevar. Al tiempo que escuchan, disfrutan de la seguridad de pertenecer» (2009, p. 84). Estas reacciones, emociones y formas de ser permite ponerse en el lugar del otro, ser sensibles y conmoverse ante las situaciones de los demás. Al respecto, Reyes señala: «Lo que definitivamente sella la relación de un pequeño con la lectura es aquello que circula por debajo y que no está escrito en los renglones de un libro: la pareja adulto-niño, amarrada con palabras» (2016, p. 10). Por tanto, es menester del educador infantil, acompañar la lectura literaria con afecto, cercanía y comprensión; que reafirme en los niños: su autoestima, confianza, respeto y solidaridad hacia los demás.

En último lugar, lo dialógico fomenta la escucha y brinda la posibilidad de que los niños expresen lo que piensan respecto a un libro, hagan preguntas y las respondan. En la medida en que se estimula la conversación entre estos, podremos: «escuchar a los lectores [...], generar diversos espacios de lectura compartida y ayudarles en el esfuerzo que implica la lectura de textos que “valgan la pena”» (Colomer y Fittipaldi, 2012, p. 121). Al calor de la palabra compartida, se aprende, se ponen en tensión las propias ideas y de los demás; se construye un sentido que se nutre

a partir de lo que los otros opinan. En efecto, Colomer y Fittipaldi plantean que «una situación dialógica de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto [...] orientada a hacer emerger la comprensión de niños y niñas a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida» (2012, p. 123).

Ahora bien, respecto al puente vocal-corporal diremos que la voz se acompaña del cuerpo. La voz de la lectura literaria, esa que canta o que narra transporta a espacios de la fantasía y la imaginación, pues: construye imágenes que enriquecen la visión del mundo, acortando distancias entre culturas, espacios, épocas y mundos posibles. Además, la voz devuelve al nido porque acoge con su tibieza y sonoridad al evocar la ‘morada primigenia’; ese lugar en el que se tejieron relaciones íntimas y vitales con la literatura (Petit, 2015). El cuerpo personifica; expresa sentimientos y emociones; dibuja y crea imágenes para cautivar la atención del que está escuchando; apoya la voz. El maestro que lee es: «[...] un cuerpo que canta, una voz que cuenta, una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles, que abre puertas prohibidas y que traza caminos entre el alma de los libros y el alma de los lectores» (Reyes, 2016, p. 9). Dichos caminos son posibles porque la voz y el cuerpo del maestro acogen y brindan calor y afecto, posibilitando la sensibilidad y entablando relaciones cercanas y duraderas que enriquecen la experiencia lectora.

El puente presencial-virtual se refiere al ambiente de interacción entre los niños y la literatura: en un espacio físico o a través de las redes sociales. En cuanto al primero, el educador infantil es el arquitecto que diseña, materializa y gestiona espacios y recursos para garantizar el acceso de los niños a la lectura literaria. Para ello, «los libros deben estar disponibles, deben estar a la mano; y también deben ser accesibles, deben ser fáciles de obtener cuando los queramos» (Chambers, 2009, p. 27).

Por su parte, a través de las redes sociales el educador infantil, puede compartir libros, lecturas, reseñas, Booktrailers, podcasts... en plataformas como Instagram, YouTube y TikTok. Con estas herramientas el maestro se convierte en creador de contenidos y construye puentes entre los niños y la literatura. Por ejemplo: con Bookstagram puede: «crear contenido que contagie el deseo de leer, usarlo como puente para dar a conocer escritores y charlar con ellos, brindar información interesante sobre lanzamientos, realizar reseñas en fotos o videos, entre otras opciones» (Bona, 2020, p. 111). Con Booktube puede compartir videos sobre libros y propiciar que los niños interactúen, conversen y debatan sobre las lecturas. (Bona, 2020). Con Booktok

puede compartir lecturas e invitar a leer a partir del video, la fotografía, fondos musicales y plantillas con frases.

En suma, este apartado brinda claves para que el maestro en formación reflexione acerca de su experiencia lectora; se cualifique en lectura literaria; problematice concepciones sobre la literatura infantil; comprenda la importancia de construir criterios de selección; se vuelva consciente del valor de la literatura para la vida de las personas y transforme las prácticas y usos que se le dan en la escuela. Finalmente, que uno de sus objetivos principales sea entablar puentes entre los niños y los libros, para que los hagan parte de su cotidianidad; los acompañen cuando se encuentren solos, felices, tristes... es decir, que se conviertan en un nido, en un espacio liberador y en definitiva en una amistad para toda la vida.

CAPÍTULO II

La Mediación de Lectura: la Oportunidad de Vincular a los Niños con la Palabra Literaria

En el siguiente capítulo abordaremos el concepto de mediación de lectura literaria y su vínculo con la Zona de Desarrollo Próximo; desarrollaremos la importancia de la formación del educador infantil como mediador de lectura y, por último, la lectura en voz alta como estrategia esencial para descubrir el drama de la letra impresa. El apartado se orienta con las siguientes preguntas: ¿Por qué acudir al concepto de Zona de Desarrollo Próximo para definir mediación? ¿Cuáles son las demandas de formación teóricas, didácticas y prácticas que orientan el quehacer del maestro mediador? ¿Por qué se considera que la lectura en voz alta es la estrategia principal para la mediación de la lectura literaria?

Los Sentidos de la Mediación de Lectura Literaria

Recorriendo el sendero hacia el camino lector

«Cuando tuve que escoger un camino... Cuando todo se puso negro... Siempre estabas ahí. Dentro de mi lápiz... [...] En las historias [...] Ahí estabas» (Rueda, 2014, pp. 16-27).

Los caminos que recorreremos a diario dejan enseñanzas que proporcionan un saborcito dulce que alegra el alma y cuerpo, otras veces dejan un sabor amargo, que causa incomodidad y a veces hasta desesperación. Los caminos que transitamos están concurridos de personas, las cuales hacen que ese caminar sea tranquilo, interesante y fácil de transitar. No seríamos los mismos sin la participación e interlocución del otro en nuestras vidas; hay guías que llegan a reconciliarnos o acercarnos a lo que desconocemos, que nos asustan o previenen; ellas motivan y lanzan a aventurarnos a caminos que pueden terminar siendo los mejores recorridos de nuestras vidas. En este capítulo abordaremos la mediación y los mediadores que acompañan a recorrer el camino literario, construido desde puentes en los que la palabra literaria es la encargada de dar vida, iluminar, consolar, cuestionar, construir y deconstruir a quien transita ese sendero.

En este sentido, hablar de mediación de lectura implica acogerse a un concepto sobre su significado. Podemos encontrar diferentes definiciones según la disciplina en la que se use y la perspectiva teórica desde la que se conceptualice. En nuestro caso, haremos referencia a la mediación de lectura literaria.

Para ello empezaremos por la idea que retoman Munita y Manresa (2012), la cual, según ellos, tienen relación con la teoría vygotskiana de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como «aquello que el niño puede hacer por sí solo y aquello que puede realizar con ayuda de un agente externo» (p. 120). Al referir a un agente externo, hablamos del mediador, el cual jalona al niño desde lo que ya sabe (nivel de desarrollo real) hacia un nuevo conocimiento (nivel de desarrollo potencial). Siendo esa línea o ese espacio que hay entre lo que el niño conoce o va a aprender donde actúa el mediador.

Este concepto vygotskiano, al aterrizarlo en el campo de la mediación de lectura literaria cobra sentido al decir que, el mediador es el que actúa llevando al niño desde lo que hace por sí solo, hasta lo que aún no puede hacer por sí mismo, en este caso, interpretaciones de lectura. Para llegar a esto es necesario crear espacios en donde la mediación promueva:

La creación de situaciones de lectura cuya intención y propósitos sean compartidos con los niños, la puesta en juego de la literatura como una forma de diálogo con la vida personal del niño y con la vida sociocultural de una comunidad. (Munita y Manresa, 2012, p. 121).

Es así como encontramos que el hecho de pensar en una experiencia de mediación alrededor de la literatura implica que la mano guía acompañe el camino personal de los pequeños lectores, nutriéndolo de experiencias con el otro, los ayude a entablar un diálogo con el libro que se les presenta, los escuche y motive a poner en juego su pensamiento, para que así, los niños tengan diversas herramientas al enfrentarse a cualquier tipo de texto, y que, a través de la palabra literaria, suelte la mano que lo acompaña y pueda enfrentar la vida misma. A propósito de esto, Colomer recoge la idea de Felipe Munita y Mireia Manresa, al decir que la escucha de los pequeños lectores junto con el acompañamiento afectuoso hacia nuevos conocimientos e interpretaciones de textos ‘que valgan la pena’ aportan significativamente al acercamiento de los niños a los libros y da grandes pasos a la edificación de lectores literarios autónomos. Colomer argumenta que esta es una propuesta, en definitiva, que recoge:

La idea de la lectura como aprendizaje social y afectivo, en el que tanto la mediación del adulto como el intercambio entre pares pueden ser facilitadores en el acercamiento del niño al libro, por una parte, y en desarrollo progresivo de una competencia de lectura literaria, por otra. (2012, p. 121)

Para nosotras el término ‘facilitadores’ que plantea Colomer, hace referencia a la relación mediada que se empieza a establecer entre el niño y el libro; estas relaciones son intencionadas y planeadas por parte del mediador, lo que significa que el término ‘facilitador’ no desvirtúa al mediador, ni a la lectura literaria, ya que planear implica una formación teórica y práctica por la cual se dote de herramientas al pequeño lector para que se pueda enfrentar a la dificultad que implica leer. Beatriz Helena Robledo ahonda en la figura del mediador posicionándolo como un sujeto consciente de que la mediación es una práctica social que «incluye no solo personas, sino también instituciones e instancias en su labor facilitadora del acceso a los materiales de lectura». (2010, p. 40). Otro aspecto que recae sobre la mediación tiene que ver con la mediación pedagógica, la cual, según Tébar (2003), remite a tres criterios: intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado, siendo estos los ejes fundamentales a la hora de planear. Es decir, tenemos el horizonte de lo que queremos lograr con los niños, a lo que queremos llegar por medio del dialogo y lo que queda después de la experiencia literaria.

Cabe señalar que los criterios de mediación pedagógica se ven reflejados en nuestra labor, cuando, entablamos una relación con los niños y a partir de ella buscamos textos, preparamos la lectura, nuestro cuerpo y nuestra voz para la misma y planeamos experiencias literarias que puedan generar vínculos entre la literatura y los niños (intencionalidad y reciprocidad). Por otro lado, gracias a esas interacciones entre la lectura y los niños, ellos pueden poner en dialogo su experiencia personal con la experiencia literaria, dándole significado a su formación como lector (trascendencia y significado). Aquí nos referimos a nuestro trabajo como maestras mediadoras de lectura, relacionando la mediación pedagógica con la mediación literaria.

Ahora bien, la mediación debe existir, pues los adultos son los responsables de crear relaciones entre la literatura y la vida de los niños, y más en países como el nuestro en donde las políticas de formación de lectores son insuficientes, y los procesos de mediación de lectura que se hacen en espacios como las bibliotecas igual. Estas relaciones son afectadas por la escuela, la familia, la sociedad y la cultura. En el caso de la escuela, predomina un interés por parte de los maestros en que sus estudiantes lean con el fin de responder a esas ‘lecturas funcionales’ impidiendo al lector trascender lo que dicen los textos. Aquí encontramos dos aspectos fundamentales, el primero consiste en los imaginarios de maestros en torno a la literatura, al buscar

en los textos literarios la posibilidad de una herramienta para enseñar una disciplina en específico, esto devela un desconocimiento de valor que en sí misma tiene la literatura como una manifestación del arte. El segundo, en consecuencia, lo lleva a seleccionar textos de baja calidad estética y literaria, debido a la ausencia de criterios para la selección de obras y el análisis de las mismas. Es por esto que, los maestros que no se forman en mediación de lectura literaria pueden caer fácilmente en el utilitarismo de la literatura y romper los posibles vínculos que se puedan generar entre esta y los niños.

Otro rasgo surge por falta de entornos lectores en el seno del hogar y la familia, ya que generalmente no existe una figura que mediatice esa entrada de los niños a la lectura, lo que tiene que ver con la falta de acceso a la literatura. En esto último se refleja un desequilibrio social donde los privilegiados tendrán una ventaja sobre los vulnerables: quienes crecen en un entorno lector tendrán probabilidades de acceder a la cultura escrita, mientras que quienes no, no podrán acceder a esta. Como lo ejemplifica Colomer (2004) desde el ámbito escolar:

Los niños y niñas de contextos culturalmente ricos se benefician de prácticas de lectura compartida antes de ‘saber leer’, lo que les permite extraer mayor rendimiento escolar de esas mismas prácticas; mientras que los niños que carecen de ellas tienen más dificultades para llevarlas a cabo y además no obtienen tanto beneficio de su escolarización. (p. 17)

En este sentido, los niños al estar inmersos en estos espacios (socioculturales, escolares y familiares) donde abundan los imaginarios en torno a la lectura pueden empezar a tomar distancia de esta, por esta razón surgen prácticas que buscan concientizar a la sociedad sobre la importancia que tiene leer y a la vez, atrapar a los niños por medio de los textos literarios. Estas prácticas son la animación y promoción de lectura, las cuales tienen como fin crear en unos casos y, restablecer en otros, los vínculos entre los niños y los libros; una dando a conocer textos literarios y la otra a través de actividades que atrapen a los niños en la lectura. Así pues, para desarrollar un poco lo que son ambas prácticas. La promoción se ha transformado a medida que cambian las concepciones sobre la lectura. Ha pasado de ser únicamente una práctica que se encarga de divulgar libros a ser una estrategia por la cual se pueden formar lectores. Esto supone un interés en esa práctica desde lo político, social y cultural, ya que se busca «impulsar la reflexión, revalorización,

transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y practicas lectoras, para así generar cambios en las personas con sus contextos y en sus interacciones». (Robledo, 2017, p. 20).

En consecuencia, la promoción al enfocarse en crear y/o reestablecer vínculos entre los niños y los libros, cambia las concepciones que las personas tienen sobre la misma, lo que incide en la formación de lectores; independientemente de la edad y del rol que tengan con respecto a los niños, –maestros, padres, hermanos, amigos, bibliotecarios, pares–, pueden encontrar y transmitir el sentido de la promoción de lectura. Por su parte, la animación de lectura se centra en el diseño de actividades que logren animar, a tal punto que, las lecturas de los textos consigan atrapar al niño, por lo cual se considera en palabras de Robledo, una ‘práctica educativa’. En la animación es fundamental la figura del animador, ya que es él el encargado de crear todo un ambiente cargado de estrategias que vinculen a los niños con los libros, así como lo afirma Robledo:

Quien anima infunde soplo vital a los libros, pero también anima al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura. [...] El animador da pistas, ofrece claves para una mejor interpretación de los textos. El animador orienta la exploración de estos. Su intervención es fundamental para que los lectores encuentren caminos personales para la apropiación de los textos. (2017, p. 21).

Para concluir, la animación y promoción de lectura llevan una fuerte relación con la mediación y la figura del mediador, sin embargo, desde nuestra formación como maestras mediadoras de lectura consideramos que nuestro papel no se limita ni encasilla en ninguna de las dos, ya que la mediación no solo es un concepto que atañe actividades y estrategias, sino que, además, el mediador es responsable de que nuestros niños accedan a la cultura escrita, tal como sostiene Robledo:

La escuela es una institución propicia para la mediación y los docentes son igualmente mediadores, asumiendo un papel que va más allá de ser un promotor de lectura. La mediación del docente involucra responsabilidades mayores en la medida en que le corresponde asumir la pedagogía de la lectura y la escritura ya no como un problema de enseñanza de un código, sino como un reto más complejo frente a la formación de lectores y usuarios de la lengua escrita. (2017, p. 41).

En relación con la formación de lectores cabe destacar la importancia de la experiencia literaria, la cual el niño encuentra todo un ambiente donde puede comunicarse, explorar lo desconocido, encontrarse así mismo, y así generar vínculos con la lectura. La creación de esos espacios requiere de la mano adulta que guía el sendero por el camino literario, esta figura se puede dar en primer momento en el seno del hogar (padre, madre, cuidador), sin embargo, cuando en la familia no hay ningún conocimiento o fácil acceso a la literatura, es el maestro el encargado de iniciar al niño en su camino lector, aquí se crea un ‘triángulo amoroso’ (Reyes, s.f.) entre; maestro, niño y libro. Por lo tanto, el mediador propicia ambientes socializadores y afectivos de confianza en los que los niños puedan conversar por medio de la lectura, adueñándose de las palabras, en tanto el niño nombra su propia historia y con ella puede alzar la mirada hacia nuevos horizontes. Esto tiene que ver con que el maestro mediador que lee a sus niños ‘con las orejas’ (Reyes, s.f.) lo que significa siempre estar atento a la voz del niño:

Cantar, jugar y contar significa también “contar con ellos”, es decir, escucharlos, estimular su deseo de contar sus experiencias e historias, acompañarlos con palabras afectuosas, rítmicas o divertidas, dejarlos tocar, probar, ojear y comentar sus libros; conversar espontáneamente sobre lo leído y leerles mucho, pero sobre todo “leer-los”. (Reyes, s.f.).

Llegados a este punto, la mediación literaria es el corazón del presente trabajo, ayudando a avivar nuestra labor como maestras mediadoras de lectura en diferentes escenarios (escolares y no escolares), siendo la experiencia literaria la encargada de brindar espacios en donde la lectura literaria sea liberadora para los niños. Así mismo, buscamos que en el camino literario que se construye gracias a la mediación el niño llegue a formarse como un lector soberano, el cual es autónomo en sus procesos de lectura y encuentra en ella el sentido vital de la palabra literaria. La mediación por sí sola no puede lograr esto, se requiere de un adulto que realice las presentaciones entre los niños y los libros, por ello en el siguiente apartado enfatizamos el rol del mediador.

La mano que acompaña en el bosque literario

Como se señaló, la mediación requiere de unas manos que se encarguen de crear los ambientes propicios para las experiencias lectoras, es allí donde comenzaremos a hablar sobre los encargados de «hacer las presentaciones» (Colomer. 2004. p, 9) entre los niños y los libros. Estas

entradas que se dan a los textos han significado una serie de estrategias por las cuales podemos llevar a los niños por nuevos mundos. Por esta razón, el mediador es un actor importante, ya que planea, selecciona los libros, ensaya las lecturas en voz alta, conjuga una serie de herramientas que le posibilitan vincular a los niños con la lectura literaria y jalonarlos hacia nuevas interpretaciones de los textos.

Por ende, el mediador es el encargado de propiciar un ambiente en donde la escucha sea el factor fundamental, esto significa que el maestro mediador puede llegar a conocer al niño, conocer sus intereses, lo que desea y lo que sueña; y así lograr orientar los momentos de lectura para que doten de sentido el mundo del niño. Este ambiente lector, hace que el niño tenga confianza en sí mismo, se sienta capaz de expresar sus anhelos, miedos, inseguridades y fortalezas hasta llevarlo a hacerse sentir dueños de su lectura, el protagonista de su propio camino lector. Por lo tanto, a medida que el niño manifiesta su progreso, se hace necesario que el mediador active su capacidad de escucha y facilite al niño textos que los lleven cada vez a lecturas más complejas.

Considerando que, el mediador es buen lector, por ende, contagia la lectura a los niños con entusiasmo, edificando con amor la entrada a los textos literarios. Además, orienta la construcción del significado a medida que: presenta el libro, contextualiza al autor, el tipo de texto que se va a leer, la época y los acontecimientos importantes de la misma, y datos relevantes que apoyan a la formación en ‘conceptos literarios’ (Chambers, 2007, p.18) que nutren el camino lector.

Todas estas estrategias se relacionan con el *corpus literario*, que sirve como un directorio literario en el que acude a sus páginas en busca de libros que sirvan para atrapar al niño en la experiencia literaria. Por lo general, los maestros tienen un corpus de libros que han sido «aceptados generacionalmente» (Colomer, 2005, p. 28); es deber del maestro aceptar ese tipo de textos como puerta de entrada, sin embargo, debe trascender hacia otros textos con calidad literaria para nutrir dicho directorio, lo cual implica que debe ser flexible y se debe adecuar a los distintos tipos de lectores, además el corpus debe contener libros de fácil lectura a la vez que textos complejos ya que «no se debe aprender a leer libros difíciles leyendo solo libros fáciles» (Colomer, 2005, p. 25).

Por todo ello, a medida que el niño transita por el camino literario va aceptando el esfuerzo que implica la lectura y los múltiples beneficios que adquiere de esta. Por esta razón, recae la

responsabilidad sobre el maestro mediador, de no solo formar a los niños en literatura sino de formarse a sí mismo, además de identificar en la mediación los aportes y aspectos anteriormente mencionados. Llegados aquí, afirmamos que la lectura literaria es un proceso afectivo, social, cultural y pedagógico que requiere de una mano que acompañe en el bosque literario, y esa mano es la del maestro mediador.

El Camino del Maestro Hacia su Formación como Mediador de Lectura Literaria

Una mañana los niños llegaron corriendo, asustados. ¡Maestra, la gran serpiente está despertando! Es peligrosa y la escuela se encuentra junto al río —dijeron. Y huyeron hacia la colina. —¡No se vayan, tenemos lección de geografía! —dijo la joven maestra, intentando retenerlos. — ¡Corra, maestra, corra! Tenemos que llegar a las tierras altas. Ya viene la gran serpiente. Está furiosa porque los colonos han construido a la orilla del río. Las lluvias vienen desde el norte La gran serpiente despertó y se está acercando. — No existen las grandes serpientes, no se vayan, niños, eso son leyendas. Por favor, tenemos mucho que aprender hoy —rogaba la joven maestra. (Irene Vasco, 2019, párrs. 17-21)

Como se mencionó, el maestro mediador de lectura es quien construye puentes entre los libros y los niños, quien acompaña en el bosque literario, enriquece el capital social, cultural y afectivo del lector para que en determinado momento este emprenda su camino como lector soberano. Pero para ello, es importante que se forme, amplíe sus conocimientos y prácticas en torno a la lectura literaria.

Con lo anterior es preciso señalar que el conocimiento sobre la literatura infantil, los géneros discursivos, los criterios de selección y evaluación de textos literarios son centrales para poder llevar a cabo su rol. Además, es importante que conozca las necesidades vitales en torno a la lectura que poseen los niños que se encuentran construyendo su camino lector. Para ello, debe emprender un viaje que consta de cuatro estaciones: la primera se centra en la función que cumple la mediación de lectura literaria en su rol como maestro; la segunda presenta las demandas de formación teórica, didáctica-práctica que orientan su quehacer; la tercera muestra que se debe ser un buen lector literario, inquieto por este universo y por la lectura de los lectores, su entorno, las relaciones sociales y culturales que se tejen en su comunidad. Finalmente, en la cuarta se esbozan las cualidades del maestro mediador de lectura.

Ahora, la función que cumple la mediación en el rol del maestro está dada en la medida en que éste asuma los valores básicos de la mediación propuestos por Colomer y Fittipaldi (2012). Para estas autoras dichos valores consisten en el acompañamiento; cercanía; afecto; diálogo; confianza; despertar la autoestima; aclarar y diferenciar las experiencias; enseñar a observar y dotar al lector de estrategias para aprender.

Lo anterior se produce en un ambiente social y afectivo dentro del cual el maestro debe tener una intencionalidad, esto es, cuando él comparte con los estudiantes el sentido de la lectura, el lugar al que pretende llegar a fin de que el niño se implique en su propio proceso lector, pues si el niño conoce hacia donde se dirige el proceso de aprendizaje, él mismo se apropia y aventura a conquistar lecturas por sí mismo. Además, hay que mencionar que la reciprocidad consiste en los espacios que propicia el maestro para que los niños realicen lecturas compartidas y se produzcan interacciones intencionadas.

Otra de sus funciones está dada por la trascendencia que implica una mediación que va más allá de la necesidad inmediata que tiene lector, en otras palabras, es entendida como la relación que se produce entre la experiencia pasada, presente y futura del niño con la lectura. Así mismo, el significado es la función por medio de la cual el maestro mediador brinda claves de comprensión para que los lectores entablen relaciones simbólicas, intelectuales y emocionales con los libros, y así hacer que la lectura devenga una experiencia vital (Colomer y Fittipaldi, 2012).

En suma, la mediación es el proceso a través del cual el maestro crea posibilidades para la lectura literaria, haciendo uso de la observación, la escucha y el diálogo con los niños sobre los libros y sus experiencias personales, en un ambiente de afecto, de confianza y encuentro con los demás. Estas son las coordenadas con las que diseña, planea y crea experiencias de lectura literaria acordes con las necesidades y motivaciones de los lectores. La mediación es un acto cotidiano en el que el maestro debe estar atento, abierto a leer a los lectores como es el caso de la Joven maestra quien:

Cada día, [...] iba a la escuela y daba clases. A sus alumnos les gustaba mucho los cuentos. Ella los leía en voz alta por la mañana, y ellos se los llevaban luego a sus casas. Se iban contentos con los libros bajo el brazo y la maestra veía que con frecuencia los intercambiaban. También observó que las madres y las abuelas miraban los libros con curiosidad y atención. (Vasco, 2019, párr. 16)

De lo anterior, se puede decir que la maestra propicia el encuentro entre los niños, la literatura y la familia, crea la posibilidad para que estos realicen lecturas íntimas y compartidas. Además, el intercambio de los libros entre pares entabla relaciones de amistad y afecto que trascienden el aula, instalándose en otros espacios de la vida de los lectores. Es la joven maestra una observadora atenta a sus estudiantes y familias, que busca conocerlos, saber quiénes son, en qué lugar están creciendo y quiénes están a cargo de ellos. No menosprecia lo cotidiano, por el contrario, reconoce que este es un vasto libro que debe ser leído atentamente.

El siguiente aspecto trata de las demandas de formación teórica, didáctica y práctica que orientan el quehacer del maestro mediador. Es necesario que él asuma la primera como proceso continuo, voluntario y autodidacta; además de comprender las múltiples formas en que son abordadas las sociedades y la condición humana a través de la literatura. Desde el punto de vista de la última, Rosenblatt plantea que la lectura de Hamlet tiene el efecto de generar preguntas de carácter psicológico, pues de manera natural queremos entender los elementos racionales e irracionales del comportamiento humano (2002). Y es que, una vez que nos aventuramos en una discusión sobre los personajes de una novela, nos comprometemos con determinados supuestos aprendidos socialmente, para intentar comprender los motivos, decisiones y acciones que llevaron al protagonista u otro personaje a llevar a cabo un asesinato, una traición o un acto abominable ante los ojos de la sociedad.

Es importante que el maestro mediador se forme en otros campos del saber cómo psicología, pedagogía, historia... para complementar su saber literario entendiendo que la obra literaria se sitúa en un contexto específico. No se trata de convertirse en psicólogo o historiador y desdibujarse como mediador; sino de tener los conocimientos necesarios para abordar la literatura con la profundidad que requiere. Cada género literario contiene sus propias reglas y se ubica en un plano ya sea de la fantasía o de la realidad, en cualquiera de los dos casos es preciso que el maestro se forme y permanezca enterado de los estudios recientes en los terrenos ya mencionados.

Para ilustrar lo anterior supongamos que un maestro mediador realiza la lectura de «La composición» de Antonio Skármeta.⁸ Seguramente en el transcurso de la lectura podrían surgir preguntas como: ¿qué es una dictadura?, ¿qué es estar en contra de la dictadura?, ¿por qué no se podía hablar de ella?, y ¿por qué Pedro no contó en la composición lo que realmente hacían sus padres en las noches? Estas preguntas pasan por lo histórico, lo social y lo psicológico, por tanto, es potestad del maestro mediador estar preparado conceptualmente para brindar opiniones, respuestas y comentarios ricos en reflexión, análisis y crítica. Tiene que ser consciente de la influencia que ejerce sobre los gustos, motivaciones y apreciaciones que los lectores hacen sobre los dilemas humanos planteados en la literatura. Ya que como lo señala Rosenblat:

Los profesores de literatura han sido bastante miopes. No siempre se han dado cuenta de que, quieran o no, afectan el sentido que el estudiante tiene acerca de la personalidad y de la sociedad humana. Ellos contribuyen a desarrollar, más directamente que otros profesores, ideas o teorías generales respecto a la naturaleza y la conducta humana, actitudes morales definidas y respuestas habituales ante personas y situaciones. (2002, p. 30)

De manera que es el maestro mediador quien propicia las condiciones, espacios, ambientes e interacciones alrededor de la literatura, para que esta ocupe un lugar privilegiado en el quehacer pedagógico. Entonces la entiende como una fuente de conocimiento que engloba la comprensión de lo humano, lo social y lo histórico; llevando a cabo su rol como constructor del gusto por la literatura y por lo que ésta tiene para decir acerca de nosotros mismos.

Por su parte, las demandas de formación didáctica-práctica han cambiado. Según Bombini «las investigaciones en didáctica de la literatura [se orientan] a recuperar la riqueza de políticas y cambios en los enfoques curriculares en literatura, para darles perspectivas socioculturales» (2017, p. 13). Estos cambios están relacionados con la manera en que se concibió durante tiempo: la

8 ¿También te van a llevar preso? —No- dijo el padre. —¿Cómo lo sabes? —Tú me traes buena suerte, chico -sonrió. Pedro se apoyó en el marco de la puerta, feliz de que no lo mandaran a acostarse como otras veces. Prestó atención a la radio tratando de entender. Cuando la radio dijo: “la dictadura militar” Pedro sintió que todas las cosas que andaban sueltas en su cabeza se juntaban como un rompecabezas. —Papá -pregunto entonces-, ¿yo también estoy en contra de la dictadura? El padre miró a su mujer como si la respuesta a esa pregunta estuviera escrita en los ojos de ella. La mamá se rascó la mejilla con una cara divertida y dijo: —No se puede decir. —¿Por qué no? —Los niños no están en contra de nada. Los niños son simplemente niños. Los niños de tu edad tienen que ir a la escuela, estudiar mucho, jugar y ser cariñosos con sus padres.

literatura, su uso, función en la escuela y en otros escenarios extraescolares. Las prácticas de enseñanza de la literatura se centran en la transmisión de información sobre autores; épocas; movimientos literarios; memorizar un argumento o hacer un resumen «sin atravesar ninguna experiencia de lectura» (Bombini, 2017, p. 17).

Cuando se entiende a la literatura como un campo amplio de la experiencia humana, y se asume que los niños son sujetos activos, constructores de su propio camino lector, se transforma, de un lado, la concepción sobre el papel que cumple la literatura en la vida de las personas, de otro, el rol del lector en su interacción con el libro, pues es éste quien lo dota de múltiples sentidos y significados. «Una novela, un poema, una obra de teatro permanecen tan sólo como manchas de tinta hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos» (Rosenblat, 2002, p. 51) en virtud de que entran en diálogo con sus experiencias, brindan nuevas perspectivas y herramientas para apropiarse de mundos posibles.

Necesariamente la literatura adquiere otras dimensiones, de ahí que su enseñanza deba ser transformada y surjan propuestas como: lecturas compartidas; encuentros para dialogar sobre lecturas; elaboración de periódicos o revistas sobre literatura; contenidos visuales y audiovisuales en diversos formatos y plataformas que persiguen el mismo objetivo de las prácticas de enseñanza de literatura tradicionales, que consiste en: Formar lectores y escritores.

Diversas vivencias docentes muestran que cuando en la clase se lee y se escribe, resulta ser la que mejor invita a los niños a relacionarse con la literatura, pues se apropian de la cultura escrita y del universo literario a partir del encuentro con la lectura y la escritura como acto vital con el que pueden expresar sus pensamientos, sentimientos, emociones e interactuar con los demás (Bombini, 2017). De igual forma ocurre en escenarios alternativos donde las prácticas centrales de la acción mediadora son la lectura y la escritura, entendidas como un continuo; la puerta de entrada hacia otros mundos; la posibilidad del encuentro con el espacio íntimo y el viaje que emprende todo niño en busca de sus propias conquistas lectoras y escritoras.

Es momento de poner en diálogo las formas tradicionales de la enseñanza de la literatura, con enfoques socioculturales. Pues en el campo de la didáctica se han construido nuevos conocimientos sobre la enseñanza y la mediación literaria a partir de las propuestas que se han generado en la escuela y en otros escenarios como: las bibliotecas, librerías, centros o casas

culturales, escenarios itinerantes... Esto quiere decir que no se deben entender estas prácticas en torno a la literatura como actividades aisladas y distintas, por el contrario se deben interpretar como complementarias y que interactúan entre sí en busca de un mismo propósito.

Ahora bien, la formación de lectores es uno de los aspectos neurálgicos de la mediación lectora, por ello en diversas experiencias realizadas por maestros, promotores, animadores... las prácticas en las que se pone acento son la lectura y escritura de textos literarios. Pues, asumen «que los textos literarios son los que garantizan [la mejor invitación y desafío a los lectores, escritores en formación, prácticas de lectura y escritura]» (Bombini, 2017, p 19).

Es preciso detenerse en que el mediador de lectura promueve no solamente un gusto por la lectura y su hacer cotidiano, sino que, además éste pone en juego saberes y conocimientos relacionados con la literatura y con otras disciplinas que enriquecen y amplían el campo de acción del maestro mediador. Bombini considera que: «En ciertos juegos de palabras presentes en [una] actividad lúdica, [...] el docente o el mediador, está jugándose una cierta dimensión del saber literario, porque aquello que es del orden lúdico forma parte [...] de las características del lenguaje literario» (2017, p. 20).

De acuerdo con lo anterior, cabe afirmar que una de las demandas didácticas para el maestro mediador: es reconocer que posee un saber literario, que se forma en el campo teórico y práctico y que pone en juego cuando lleva a cabo las prácticas de enseñanza de la literatura, en las que fomenta entre los niños la escucha, el diálogo, la lectura, la escritura y las interacciones entre pares. Estas acciones llevan la enseñanza a un plano amplio, que trata con respeto a sus lectores y que los involucra en su propio proceso, brindándoles suficientes experiencias literarias para que se apropien de la lengua escrita como bien cultural y social que permite crear una identidad, ser parte del mundo y compartir con los demás.

Con respecto a la tercera estación, afirmamos que no es suficiente con que el maestro mediador de lectura tenga conocimientos sobre literatura, teoría de la literatura, psicología, pedagogía, historia..., es indispensable que éste sea un lector asiduo de los lectores con los que se relaciona. Ya que como lo señala Reyes, el oficio del maestro mediador es: «leer [...] sus textos de lectura no son solo los libros sino también sus lectores: quiénes son, cómo se llaman, qué buscan, a qué le temen, qué sueñan... No se trata de un oficio, sino de una actitud de vida» (2016,

p. 9). De esta manera podrá poner en escena sus intuiciones, conocimientos y saberes literarios para compartir o recomendar ese libro adecuado, en el momento adecuado.

En el libro *La Poética de la Infancia*, Yolanda Reyes (2016) narra su experiencia relacionada con el ser maestra de primera infancia y hacer de la literatura su mejor aliada a la hora de enfrentar los momentos desgarradores, en los que inevitablemente suelen verse inmiscuidos los pequeños. Yolanda Reyes muestra que, apoyándose en sus intuiciones, conocimientos, saberes literarios, experiencias pedagógicas y las experiencias de los niños, ha podido reconstruir varios nidos rotos por la guerra y la violencia del país.

Reyes (2016) ha tenido que acompañar a los niños en situaciones difíciles como el secuestro, la desaparición forzada, la muerte por atentados terroristas..., lo cual, nos ubica en un contexto de guerra, sufrimiento y violaciones a los DD. HH. En este sentido, es fundamental reconocer, de un lado, de dónde venimos, cuál es la historia personal y colectiva que nos une y configura nuestra identidad. De otro, cuál es el lugar de la literatura cuando se trata de construir lazos donde se han perdido vidas, donde se han desintegrado familias, donde se han roto ilusiones.

Como ocurrió a una familia víctima de la violencia de la cual solo sobrevivió una niña y su hermano. Por suerte, la maestra de este niño de doce años le envió un botiquín cargado de palabras que solo la literatura puede pronunciar para que lo acompañaran y dieran consuelo en ese momento. En medio del impacto de esta tragedia humana e infantil: el Pájaro del alma de Mijal Snunit fue el aliado en esta difícil travesía, que consistió en recoger los pedazos rotos de un corazón que «se debatía entre la vida y la muerte, [...] sin aceptar que sus padres y su hermanita habían muerto» (Reyes, 2016, p. 77).

Y allí, en una habitación fría de hospital una voz comenzó a leer: «Hondo, muy hondo, dentro del cuerpo habita el alma. Nadie la ha visto nunca, pero todos saben que existe. Y no sólo saben que existe, saben también lo que hay en su interior» (Snunit, 1995, p. 2). Estas palabras fueron el puente entrañable y familiar que acogió y dio consuelo al lector [consciente de su realidad] y a su hermana que yacía en la cama gravemente herida. En un momento de tanta angustia, dolor, rabia e impotencia «La voz humana, la voz amada, se había tomado aquel cubículo [...] había una conexión de corazón a corazón» (Reyes, 2016, p. 77).

Al recomendar «El pájaro del alma» la maestra inconscientemente se basó en sus intuiciones, saberes literarios, pero, sobre todo, en la vida de los niños, en el momento particular por el que estaban pasando. Reyes sabía que estos estaban sintiendo un cúmulo de emociones y sentimientos encontrados, lo que es normal cuando perdemos a un ser querido. Y es aquí cuando entra en escena el Pájaro del Alma con sus cajones que se abren y se cierran según su parecer:

Seguramente quieres saber de qué está hecho el Pájaro del Alma. ¡Ah! es muy sencillo: está hecho de cajones y cajones; pero estos cajones no se pueden abrir así no más. Cada uno está cerrado por una llave muy especial y es el Pájaro del Alma el único que puede abrir sus cajones. (Snunit, 1995, p. 6)

Esta maestra no dudó del papel que tiene la literatura en la vida de los niños; confió en sus intuiciones y saberes literarios, en el Pájaro del Alma, que tenía palabras de apoyo y orientación para estos niños en un momento tan desolador; los libros son voces o ecos antiguos que recorren el corazón, la mente y el alma de los lectores. El Pájaro del Alma se convirtió en un amigo cercano, ponía en palabras todo lo que se puede sentir ante la impresión que queda después de una pérdida.

Ser maestra en tal contexto es difícil, sin embargo, Reyes muestra la fortaleza y los nuevos saberes que se generaron en la experiencia bajo tales situaciones. Esto es, nombrar lo innombrable, explicar lo que nadie se atreve, estar de cuerpo y alma a pesar de las circunstancias para los niños que debían afrontar solos aquellas pérdidas irreparables. En palabras de Reyes:

(...) no resultaba fácil hablar con niños en un país como Colombia donde vivimos décadas particularmente difíciles (...) me había ido especializando de forma abrupta en explicar lo inexplicable: en dar palabras. Alguien tenía que hablar con los niños cuando los adultos abrumados por el dolor no sabían cómo afrontar sus pérdidas (2016, p. 95).

De lo anterior es válido afirmar que la literatura representa un aliado para el maestro mediador, cuando se trata de explicar lo inexplicable; como dice Reyes: de ‘poner en palabras’ lo que no nos atrevemos a decirles a los niños porque queremos protegerlos de la cruda realidad, aunque solo sea un deseo porque los monstruos de la guerra y la violencia suelen llevarse todo lo que está a su paso, sin importar si son niños, ancianos, jóvenes o adultos.

Como ningún otro docente, es el maestro mediador quien conoce la vida de los lectores, porque hacen parte de sus días, de sus afectos, son adultos que ayudan a crecer y que los conocen

porque comparten con ellos lo cotidiano, sus alegrías, sus angustias. Todos estos son los ingredientes fundamentales que crean puentes y caminos donde los niños se convierten en lectores soberanos. El saber literario, teórico y práctico debe ser complementado con la experiencia pasada, presente y futura de los lectores, ya que estos son los que dotan de sentido y significado a la literatura, son estos los que toman lo que necesitan para encontrar fuerzas y seguir adelante, un refugio, un amigo incondicional.

El siguiente aspecto tiene que ver con las cualidades del maestro mediador de lectura, quien construye sus fortalezas al formarse en el campo de la literatura entre otros. En este orden de ideas, la investigación, la observación, la lectura, la escritura, la reflexión, la pregunta y el gusto por el conocimiento son sus principales cualidades. Estas le posibilitan estar al tanto de los cambios; los nuevos formatos e incluso de las tergiversaciones de lo que 'es' y 'no es' la literatura; del uso que se le da en la escuela y en otros escenarios, pues construye una postura frente al mercado editorial y le dotan de criterios para seleccionar y evaluar literatura de calidad.

Es probable que el maestro en formación que desee caminar por los senderos de la literatura tenga o no una experiencia lectora en torno a esta, en cualquiera de los dos casos es necesario que se movilice de su saber intuitivo a un saber conceptual y práctico con el que amplíe su campo de referencia, que enriquezcan su saber literario y pedagógico. Para esto, acudir a libros, revistas, conferencias y demás recursos que aborden los debates y temas de actualidad sobre la literatura y la mediación brinda claves y herramientas para encontrar en la literatura una aliada y no simplemente una actividad. Además, es en el proceso formativo donde se deben generar escenarios que promuevan el contacto con la literatura, donde se realicen análisis de obras, en los que se lleve a cabo lecturas compartidas y en voz alta, que despierten el deseo de leer, y que todas esas habilidades, discursos, conceptos... sean apropiados y vivenciados en el proceso de la mediación de lectura.

En suma, la formación en mediación de lectura literaria es una posibilidad para aprender, escuchar, conversar y compartir con los demás, leer y darles vida a los libros con la voz. Las cualidades y características del maestro mediador están dadas en la medida en que éste reconozca la importancia que tiene su papel en la relación que construyen los niños con los libros. Y que según como sea ésta los niños volverán o no a éstos de manera voluntaria, en sus espacios íntimos

o en espacios compartidos. El maestro mediador es el que pone los primeros pasos para que los lectores asuman y decidan transitar por sus propios caminos lectores, hasta llegar a convertirse en lectores soberanos.

Es por esto, que el rol del maestro mediador no debe ser tomado a la ligera, pues es menester de la Licenciatura en Educación Infantil brindar espacios formativos que proporcionen a los estudiantes elementos teóricos, literarios y experienciales donde construir criterios con los que dar de leer y comprender que la autoformación es continua y rigurosa para estar a la altura de las demandas actuales de la lectura literaria. En definitiva, el maestro mediador es el garante del derecho que tienen todas las poblaciones a acceder a la cultura escrita. Porque cuando éste brinda la posibilidad a los niños de reflexionar sobre la diversidad de modelos de conducta y de sistemas de valores, contribuye en su formación como seres sociales susceptibles al ejercicio de la democracia (Rosenblatt, 2002).

Hasta Aquí nos ha Atraído la Voz, Hasta la Lectura en Voz Alta

«Camino, y mis huellas van dejando un rastro de historias antiguas, de canciones de mi pueblo, de olor a té y a pan, a jazmín y tierra» (Arias y Borrás, en el Camino de Marwan, 2016, p. 3).

Como dijimos, el maestro ha de pasar primero por la formación y experiencia literaria necesaria para consolidar un proceso de mediación de lectura afectuoso, que conduzca a la creación de puentes sólidos, amorosos y sugerentes entre los estudiantes y la literatura, donde crucen el camino trazado por el canto de un ruiseñor o bien del mediador. Hablamos también de la conceptualización de mediación desde la zona de desarrollo próximo, de lo que se espera de esta, y del rol de los maestros mediadores; ahora, hay que aclarar la afirmación que sostiene que la lectura en voz alta del mediador propicia la construcción íntima del camino lector autónomo.

Hasta aquí nos ha atraído la voz, hasta la lectura en voz alta. Sin importar la tormenta que se esté atravesando, siempre habrá una voz –íntima o externa– que calme el caos en un instante. De nuevo, el deseo por comunicar la existencia ha hecho que el hombre conquiste zonas, lugares o espacios en los que pueda decir a viva voz ‘este soy yo, me encontré’ aun topándose de cara a lo inmensurable que pueda ser el mundo. En definitiva, evocar el poder de la voz desde los orígenes permitirá sentir lo que a continuación se expresa. Pues, para el caso de este texto, cada voz lectora

de la tradición oral escribió primero en la memoria del alma con la voz y luego, el muro o el papel fue llenado con signos y sentido.

Así, esa transmisión oral soporta la necesidad histórica del hombre por estar inmerso en espacios en los que pueda escuchar y ser escuchado, leer y ser leído, fortuna es que en la actualidad las maestras formadas en mediación de lectura crean nidos literarios para ello. De manera que es válido decir que el ADN de las palabras de cada texto literario al ser pronunciadas en voz alta recorre la memoria del lector, y el eco que estas generan le empiezan a pertenecer, lo cierto es que después de ello, el puente vital inicia o retoma su construcción.

Sobre la lectura en voz alta Bombini resalta que en ocasiones la invitación a la lectura literaria no es bien recibida por variadas circunstancias, pero rescata que la acción de un adulto mediador puede o no ser el punto de partida para decidir ir más allá del texto, y sostiene que:

Un paso más allá el texto leído en voz alta o narrado con cierta dosis de histrionismo formará parte de cierta memoria de los textos conocidos y disfrutados por cada niño, cada joven, por cada adulto, y será el punto de partida de nuevas asociaciones y caminos hacia nuevos textos: nuevos poemas que se oirán, nuevos relatos que se leerán, nuevas ideas que se discutirán. (Bombini, 2017, p.47).

Así es como la lectura en voz alta toma importancia en los procesos de mediación de lectura, una vez el maestro revive su experiencia con las primeras narraciones en voz alta y remueve la carga afectiva de la lengua del relato que quedó en su memoria, puede fortalecer el puente vital de sus estudiantes; Aidan Chambers en su libro *El ambiente de la lectura* plantea y refuerza la idea de la Zona de Desarrollo próximos de Vygotsky al decir que «no es fácil leer nosotros mismos lo que antes no hemos oído decir» (2007, p. 75). Y es en la belleza de esa dificultad, en la que se encuentra al otro, que puede acompañar el camino del nuevo lector. Este tipo de mediación generada desde la lectura en voz alta habla de cómo aprendió a leer a viva voz el mediador y simultáneamente cómo llegó a convertirse en lector literario, hasta aquí reconocemos que fue otro quien lo acogió con la voz para llegar a interpretar lo desconocido de ese bosque simbólico al que llamamos literatura.

Además, una vez el relato es interpretado se incrusta en la esencia humana y el deseo de cantarlo, narrarlo o leerlo surgirá, porque leer en voz alta es dejar vivir la historia, que recorra cada

parte física del cuerpo para que contagie de vida las palabras adormecidas en la memoria literaria. Así es como leer en voz alta se convierte en un ciclo de nuevos lectores y nuevas voces de lectura que se descubren al pertenecer a un nido lector.

De otro lado, la lectura en voz alta contiene tres elementos inseparables que le otorgan la melodía a las palabras: el cuerpo, el espacio y el tiempo. Esta actúa como vehículo para que el cuerpo cobre presencia, el espacio se transfigure y para que el tiempo se sienta en la propia piel; pues como lo diría Borges: «es la sustancia de que estoy hecho»⁹(1946, p. 1). En consonancia, no solo es la presentación de un libro a través de la voz, es la presentación de un cuerpo que relata en el espacio y tiempo determinado.

De modo que aquí se hace énfasis en la apropiación física del puente vocal-corporal, pues la lectura en voz alta ayuda a descubrir el drama de la letra impresa,¹⁰ presente en el desarrollo de la voz de lectura literaria, junto con el cuerpo, el espacio y el tiempo. Ahora, respectivamente con la promoción de este puente el mediador pretende acompañar a los niños en el proceso de interpretación de cómo funciona la lectura literaria. Citando a Chambers:

Cada vez que oímos una historia o un poema o cualquier tipo de escrito leído en voz alta, adquirimos un nuevo ejemplo de cómo trabaja ese tipo de texto, cómo está constituido, qué esperar de él, etcétera. Escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para lo que podemos encontrar y para lo que debemos buscar cuando desempeñemos la tarea, más difícil, de leer por nuestra cuenta la letra impresa. (2007, p. 77).

Bombini postula que la lectura en voz alta cobra sentido literario cuando es intencionada, cuando se lee con expresividad se evoca la esencia de la oralidad, lo cual «muchas veces no se logra espontáneamente, no sale sola, sino después de cierto trabajo de entrenamiento» (2017, p. 48). Desde luego, un entrenamiento hecho después de haber visto y oído dar vida a un texto. Para ilustrar lo sugerido por Bombini, se referirá una experiencia de la práctica pedagógica del año 2020

9 El tiempo de Borges, Negar la sucesión temporal, negar el yo, negar el universo astronómico, son desesperaciones aparentes y consuelos secretos. Nuestro destino (a diferencia del infierno de Swedenborg y del infierno de la mitología tibetana) no es espantoso por irreal; es espantoso porque es irreversible y de hierro. El tiempo es la sustancia de que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego. El mundo, desgraciadamente, es real; yo, desgraciadamente, soy Borges.

10 En el libro *El ambiente de la lectura*, Aidan Chambers menciona el concepto ‘drama de la letra impresa’ para referirse al proceso de apoderamiento del texto impreso por parte del lector, al darle vida con la lectura en voz alta.

cuando se realizó un proyecto de mediación de lectura literaria virtual¹¹ llamado «¡Qué buena es la vida!» donde apoyados en la obra «Angélica» de Lygia Bojunga Nunes se tejió un vínculo con la historia de Puerto y los demás personajes. La intención fue acompañar el descubrimiento de la voz literaria de los niños a partir de la lectura en voz alta, propiciar un espacio donde crear y creer en la posibilidad de una nueva voz que tuviese un ritmo diferente para caminar por la vida y, a partir del encuentro íntimo con la lengua del relato, considerar que cada palabra merece ser acogida con una musicalidad personal, otorgada con la identidad de quien lee.

Realizamos la lectura, con cada ensayo virtual abandonamos lo que no servía al leer, conquistando algún elemento nuevo que usábamos para transferir a partir de la voz la singularidad de cada personaje. Entonces surgían preguntas sobre cómo es Puerto y cómo habla un abuelo, para saber cómo debían hacer, actuar; y en la búsqueda de la respuesta lograban por ellos mismos acceder a la memoria familiar, esa que recuerda, y cuya tradición oral los hace creativos, y generosos al inventar o dar vida.

En las sesiones finales, las grabaciones estuvieron acompañadas de risas, inseguridades, diversión y, sobre todo, apoyo entre pares. Al finalizar cada encuentro intentábamos conversar sobre la experiencia; lo valioso era oír la forma en que se apoyaban entre sí, la manera en que se felicitaban por lo hecho y valoraban cada oportunidad para jugar o seguir al pie de la letra el libreto, sentirse dueños de sus personajes o querer cambiarlos. Por último, la experiencia de Zoom Teatro abrió las puertas a pensar en que lo importante no es el producto, sino lo que sucedió en el camino, así que no es la grabación sino la voz lectora que cada niño descubrió y decidió acoger en cada encuentro. (Reconstrucción ponencia coloquio de práctica pedagógica, 2021).

Considerando lo anterior, esa lectura en voz alta dio vida al drama impreso desde el cuerpo, que se proveyó de la intencionalidad de la voz para recabar en el pensamiento movimientos, gestos, o expresiones que funcionaron para grabar en la memoria la esencia de los personajes literarios de

¹¹ Proyecto pedagógico de lectura literaria en el marco del aislamiento social a causa de la pandemia al que denominamos también ZoomTeatro, debido a que se llevó a cabo utilizando la plataforma de Zoom como medio para acercar a los niños a las obras literarias, en especial, la obra de Lygia Bojunga Nunes.

la obra de Angélica. «La lectura no tiene que ver sólo con pasar la vista sobre las palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas» (Chambers, 2007, p.18) y es que así fue la lectura de la experiencia escrita líneas atrás. Según el autor, el mediador de lectura en voz alta debe ayudar a que los nuevos lectores «participen del drama de la lectura, que se conviertan en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto)» (2007, p.16). No obstante, como maestras mediadoras de lectura vivimos tal drama siendo dramaturgas y directoras; desde el comienzo el proyecto de Zoom Teatro transformó nuestra participación entre los niños, acompañamos el descubrimiento de sus voces y cuerpos lectores, orientamos conversaciones sobre posibles interpretaciones de la obra, y todo ello sembró en ellos la posibilidad de ser actores y críticos dispuestos a tomar nuestro lugar en un futuro, tal como sucedió con nosotras.

Desde la perspectiva de Michele Petit, en su texto *Leer el Mundo* (2015), luego de exponer contadas experiencias en las que ciertas acciones antecedian a la escritura profunda y vital, sostiene que escribir o leer comienza en el cuerpo, y que «así como algunos necesitan caminar o bailar antes de ponerse a escribir, otros deben volver a encontrar, para leer, pasajes entre el cuerpo y el lenguaje que se habían perdido, un espacio interior de sensaciones, un movimiento, un ritmo.» (Petit, 2015). No obstante, ¿qué perdemos en el camino de la vida que recuperamos en los procesos de mediación? Así es, la voz, y con mayor potencia la lectura en voz alta.

Otros de los elementos a destacar son el espacio y tiempo. Ambos convergen en el momento de participar de la experiencia del relato en el universo, plural y fantástico de la literatura que se presenta en la construcción de otro puente de la mediación de lectura en voz alta; ambos elementos cruzan la frontera establecida y dan una nueva temporalidad al encuentro. Dicho de otro modo, en la lectura en voz alta se hace una promesa que se espera cumplir: un cambio que conserva los anteriores elementos, dado desde la confianza en el otro, que me lee y lee a viva voz; un cambio que firma un pacto entre el mediador, el lector y la obra, a propósito de una nueva perspectiva sobre la vida. Y esto sucede gracias al efecto de la lectura en voz alta en las discusiones literarias. Con respecto a esto, conviene referirse al puente social-afectivo-dialógico –que simultáneamente aporta al diseño del camino lector autónomo– edificado gracias a la experiencia compartida,

guiado por el acercamiento afectuoso del mediador, entre el lector y la obra escrita y, sobre todo, dedicado a la conversación literaria y al poder de las preguntas en un espacio y tiempo creados cuerpo a cuerpo.

De modo que se debe subrayar los momentos de lectura en voz alta, pues son estos los pilares de la mediación de lectura literaria, que sugieren una ruta para aproximarnos como se ha dicho de manera afectiva, intelectual y social a la literatura; Así las cosas, se contemplan tres momentos esenciales: Antes de la lectura, Durante la lectura y el espacio de Intercambio (ADI); en primer lugar, el antes de la lectura marca el inicio de la conversación literaria, se juega con la sorpresa del instante, con la incertidumbre de la novedad en el aula, con el espacio y tiempo determinado para la lectura vital; se crean acuerdos para el momento de lectura que van desde el observar cada trazo con ojos de águila, hasta el escuchar los latidos del corazón de los personajes; se nutre el alma de los niños lectores con la carga histórica del autor de la obra seleccionada, así como la del ilustrador si es el caso, siempre pensando en que todo lo que se diga del escritor o ilustrador, y de la editorial de la obra empezará a ser parte de su historia también.

En segundo lugar, el ‘durante la lectura’ evoca la magia del relato, todo lo que provoca el texto leído en voz alta, desde las entonaciones e intencionalidad hasta los silencios y paisajes sonoros, que infunde ‘el drama de la letra impresa’ que pone en juego los acuerdos pactados para vivir la aventura literaria de forma privada, o colectiva, en el que se aprenderá a disfrutar de las palabras y de las imágenes, así como de la lectura y relectura, porque releer –si así es solicitado por los niños– es válido y necesario, se da cabida a lo imposible, como por ejemplo regresar en el tiempo a partes específicas de la obra y rumiar en ellas. Ahora, el tercer momento, el espacio de intercambio, se moviliza constantemente en los dos primeros, lo podríamos encontrar entre el tiempo de la lectura y las conversaciones que emergen entre niños-niños, niños-maestra o maestra-niños.

Lo importante aquí es que la maestra mediadora comienza la discusión literaria con preguntas que ponen en movimiento el pensamiento de los nuevos lectores, preparando el camino para lecturas futuras con mayores grados de dificultad a propósito de conseguir habilidades nuevas para superarlas. Chambers ubica tres tipos de estructura de las preguntas y las denomina como básicas, generales y específicas (2007, p. 111) que conducen a la comprensión del texto: ¿qué te

gustó de la historia? Que involucren procesos de comparación entre ideas o información de la obra ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser? y cuestionan particularidades de esta, por ejemplo, ¿alguien notó algún secreto en las ilustraciones? respectivamente. Esto provoca el progreso de la conversación con los niños y forma su espíritu lector, decir además que este no es el momento final, puesto que la lectura no termina cuando acaba la historia, en realidad es hasta ahora el inicio de la mediación.

Como resultado de la lectura en voz alta, la discusión literaria aparece en el mapa íntimo, que conduce al camino lector, para forjar al lector literario soberano. Sin duda, adentrarse en la literatura exige encuentros con lo desconocido, pero para ello, es necesario empezar a caminar, y aunque pareciera que el ser humano estuviera destinado a caminar toda la vida, en ocasiones sin rumbo o dando círculos, por fortuna con la presencia de la voz del mediador o su lectura en voz alta, se puede ver un camino donde no lo hay. Conviene recordar «El Camino de Marwan» de Arias y Borrás (2016). Mákina Editorial lo describe de la siguiente manera:¹²

Muy lejos, en su tierra, viven sus recuerdos. Marwan es un niño que, junto a otros millones de seres humanos, atraviesa mares y desiertos, huyendo de la guerra y del hambre, en busca de otro lugar. Un paso y otro paso, una frontera, la voz materna y así camina Marwan, llevando el lector de la mano, rumbo a la libertad. (Mákina Editorial, s.f.)

Así, los caminos, aunque son diversos siempre serán más enriquecidos si se viaja entre ellos en compañía, por lo menos hasta que el senderismo¹³ sea abandonado, como lo hacen notar las autoras al escribir «Camino, y mis huellas van dejando un rastro de historias antiguas, de canciones de mi pueblo, de olor a té y a pan, a jazmín y tierra» (Arias y Borrás, 2016, p. 3). De nuevo ¿qué perdemos en el camino de la vida que recuperamos en los procesos de mediación? Así es, la memoria literaria, y con mayor potencia, la lectura en voz alta.

Entonces, para que el abandono del senderismo se dé es necesario que el maestro mediador incluya a sus estudiantes lectores en la discusión para que crezcan en el discurso literario. Pues:

12 Representa más de 50 editoriales de América Latina de calidad comprobada con reconocimientos a nivel local, regional e internacional. <https://makemake.com.co/que-es>

13 El lector literario al descubrir que puede trazar sus propios caminos abandona el senderismo, pues este último es el resultado de un camino que fue trazado para su iniciación en la literatura. De manera que el nuevo lector lo abandona para crear uno propio, desde la exploración del deseo interno en el que recupera además con la lectura en voz alta la memoria literaria.

¿cuántos libros han sido leídos, pero no conversados?, ¿cuántos libros han sido resueltos, pero no interrogados? Lo taxativo en los diálogos literarios restaría un aspecto esencial al leer en voz alta, la posibilidad de dudar, de que alguna palabra o frase quede en el pensamiento rondando, abriendo o cerrando ventanas de preguntas. Munita y Manresa indican que «la discusión literaria, entendida, así como instrumento mediador especialmente fértil para la progresión interpretativa de niños y jóvenes, asoma como un procedimiento que consolida la formación del lector literario» (2012, p. 123). A su aproximación teórica suman otros autores que consideran que tal instrumento mediador «favorece prácticas más cercanas y extendidas socialmente entre los lectores expertos, en las cuales los procesos interpretativos adquieren valor y los conocimientos literarios se construyen y se explicitan porque son significativos» (Manresa y Silvia-Díaz, 2005, p.123).

En efecto, la forma en que se acerca el mediador a acompañar la conversación puede actuar como un soporte para la confianza en la propia voz del nuevo lector, que construye un discurso literario personal con su experiencia del relato, y con las elaboraciones conceptuales que empieza a hacer de él. La posibilidad del diálogo genera espacios de análisis, crítica, y cuestionamiento. Procesos que inician para niños con una observación contemplativa, paciente, y cercana en compañía del mediador, donde el deseo de relectura o abandono del libro revelará las impresiones que dejó ese encuentro. Lo que no se puede ver de la lectura en voz alta se recrea en el pensamiento, lo que obliga al lector a desplazarse a nuevos lugares desde los que verá con otros ojos la ruptura o elaboración de cosas, instantes, incluso deseos. De nuevo ‘la palabra impresa’, como lo diría Chambers, se convierte en acción, esta vez a un nivel simbólico e íntimo.

Es probable que de ‘lo absurdo’ poco se hable, pero cuando se llevan procesos de mediación de lectura en voz alta partir de allí es un juego diario, pues de lo absurdo se pasa a lo elaborado a nivel intelectual. Sin embargo, podría decirse que lo absurdo es una elaboración mental bastante elaborada, y manifestarla en voz alta es síntoma del ambiente de lectura que se experimenta. «Es al compartir lo obvio cuando empezamos a pensar lo que ninguno de nosotros ha pensado antes» (Chambers, 2007, p.25).

Parafraseando a Chambers, estas conversaciones que suceden en la mediación son motivadas por el entusiasmo genuino que se ‘sale’ del cuerpo, y ‘necesita’ ser verbalizado e interpelado por otros. Manifiesta que:

La conversación está guiada por una necesidad inmediata: la necesidad de expresar satisfacciones o insatisfacciones, de articular nuevos pensamientos para escuchar cómo suenan, de “sacar” elementos perturbadores provocados por la historia para exteriorizarlos, ponerlos a contraluz [...]para observarlos y de esa manera tener control sobre ellos. (Chambers, 2007, p.26).

Es cierto que gracias al puente social-afectivo-dialógico, compartir los desconciertos, impresiones, dificultades de la obra, los significados hallados, las conexiones, patrones del relato, o análisis del texto requiere tiempo, pues la mediación es un proceso. Entre el tiempo que transcurre se activa la memoria de lo leído y lo conversado; en simultáneo el lector siente dentro de sí la capacidad cada vez mayor para decir, proponer, argumentar, o dudar –individualmente, o en su colectivo de nido lector– no solo para responder. De ahí que la lectura en voz alta actúe como una estrategia contagiosa que invada los espacios literarios que sucederán entre los niños, con conversaciones que serán comunitarias y privadas al tiempo, pues se reconoce que la voz es una forma de escritura oral de los pensamientos, de los sentires, y que cuando ‘sale’ en voz alta el pensamiento queda expuesto.

La lectura en voz alta resuena como la escritura que fue inscrita por nuestros antepasados en el alma, y este ciclo de mediación continúa al escuchar lo que el otro quiere decir cuando habla para sí mismo, cuando habla a otros y cuando habla con otros. El mediador por su parte ha de permanecer atento, con el deseo intacto de saber qué piensa el lector literario que se aproxima a vivir su camino lector con lecturas independientes, por ello, seguirá leyendo y releiendo en voz alta, para continuar acompañando «los nuevos entendimientos que antes parecían inaccesibles para cada uno de ellos» (Chambers, 2007, p.69).

En síntesis, la lectura en voz alta es aquella que canta, narra, y recita la literatura vital, que acoge y acompaña al lector en la búsqueda de su camino literario en complicidad con el cuerpo que personifica y abraza la bondad de cada texto; y que es un nuevo pacto entre el tiempo y el espacio para soñar, y creer que cuando se lee en voz alta: el lector se lee a sí mismo, deja que otros lo lean, y desde luego, lee para otros, convirtiéndolo en un lector soberano, cuyo canto o identidad de voz lectora empieza a forjarse.

No obstante,

El mundo, desde sus orígenes, nos ha ofrecido continuos ejemplos de la necesidad que el hombre ha tenido de comunicar mensajes a los demás hombres: desde las pinturas rupestres hasta las redes sociales, pasando por las inscripciones romanas, los pliegos de cordel medievales, la fotografía, el libro, el periódico, el teletipo, el teléfono o internet; todos ellos, [...] han sido vehículos que permitieron – y que permiten – la comunicación de ideas o de sentimientos. Pero ha sido la cultura del libro, particularmente, la literatura, la que ha permitido a las personas disfrutar, reír, llorar, pensar, sentir o soñar con textos de muy distinto tipo y escritos en épocas diferentes. (Cerrillo, 2016, p.16).

Y es por ello que –a propósito de la posición de Cerrillo– la digitalización ha transformado el acto de leer, pese a esto, desde la mediación de lectura en voz alta se ha reafirmado que la voz sigue viajando a través de las pantallas; las maestras mediadoras literarias somos un poema a interpretar, repetir, memorizar; somos una canción que tararear o recordar para calmar la tormenta de la noche; somos un cuento que descifrar, desenmarañar y representar; somos una leyenda que pasa de voz a voz y genera eco; en esencia, somos un texto leído a voz alta. Puede que las formas de leer se transformen, o que la lectura cambie, pero el efecto de la lectura en voz alta en los lectores nuevos prevalecerá, ya que los hace herederos de la palabra literaria a viva voz.

CAPÍTULO III

Las Redes Sociales: un Medio para Mediar la Lectura Literaria

En este último capítulo pondremos a consideración el paso de la mediación de lectura a las redes sociales, las implicaciones de formación en alfabetización digital por parte del educador infantil, el lugar que ocupan los nativos e inmigrantes en el ecosistema digital y problematizamos las redes sociales como nuevos escenarios de posibilidades y limitaciones para la mediación de lectura literaria. Los cuestionamientos que orientan las reflexiones del capítulo son: ¿qué acciones debe tomar el maestro mediador de lectura literaria cuando esta se traslada a las redes? ¿Qué retos le implica al educador infantil inmigrante y nativo hacer mediación a través de las redes sociales? Y ¿cuál es el sentido de los procesos de mediación de lectura a partir del uso de las redes sociales?

Sobre la Alfabetización Digital y los Procesos de Mediación de Lectura en el Contexto del Confinamiento Social

«El mar infinito se extiende ante nuestros ojos y tenemos que atravesarlo. ¿Cómo lo conseguiremos? ¡Hemos subido a una barca repleta de gente! Vamos muy apretujados y no para de llover, pero pasamos el tiempo contando cuentos» (El viaje, Francesca Sanna, p.33).

Se han hecho múltiples analogías a lo largo del texto para referir los conceptos claves que orientan el ejercicio escritural; inicialmente en la contextualización hicimos alusión a ‘las balsas salvavidas’ con las que cruzábamos el mar de fantasías y deseos que simbólicamente hacían parte de nuestra realidad infantil. Ahora, hay que decir que esas balsas o barcas empezaron a surcar en nuevas aguas en el año 2020, como maestras mediadoras de lectura fuimos las capitanas del barco, la tripulación eran los niños, los padres o cuidadores de familia que acompañaron ese nuevo viaje en el que vientos fuertes y pescas nuevas se aproximaron; las redes al alcance no fueron suficientes o no significaron un instrumento apropiado, conocido o explorado por parte de los actores mencionados al tratarse del acto educativo, esto, nos situó ante la reconfiguración de la educación.

¡Historias de monstruos terribles y peligrosos que se esconden en las profundidades dispuestos a engullirnos si naufragamos!

Nadie está preparado para los cambios, pues solo suceden de repente, desajustan lo establecido y el ser humano se va adaptando, de ahí el estado dinámico de la existencia; menos se está preparado para afrontar un cambio social a raíz de una crisis de salud en un país como Colombia, en el que uno a uno los derechos humanos se convierten en privilegios para unos pocos. Esta vez la pandemia a causa del COVID-19 llevó a nuevos órdenes sociales que hicieron visible la realidad desigual de nuestra nación; entonces las estrategias que desde el Ministerio de educación se promulgaron fueron insuficientes, tanto en sus planteamientos pedagógicos, como en la contención de la crisis educativa que tomaba dimensiones alarmantes, pues por un lado, el índice de acceso a internet era bajo, y en el intento de resolver esta situación se cayó en medidas que fueron presa de la corrupción, negando desde el mismo Estado la idea de Gómez al decir que «ni la escuela es una empresa, ni la educación un negocio» (2017); en conclusión, es necesario dejar por escrito que el gobierno hizo menos de lo que podía, la falta de preparación para atender la situación fue crítica, pese a ello, el compromiso profesional de ciertos maestros merece destacarse, pues como lo afirman Álvarez Gallego, Unda Bernal, García Vera, y Orozco al referirse en su informe sobre las prácticas pedagógicas de los colegios oficiales en Bogotá:

[los profesores] ayudaron en supervivencia alimentaria, al tiempo que realizaban proyectos pedagógicos transversales y guías que les mandaban a los estudiantes en modalidades muy diversas. Fueron muy creativos también buscando cómo llegar a los estudiantes que no tenían conectividad. Se flexibilizaron los currículos, se priorizaron temas. Pero también vimos casos de maestros que no se prestaron para el trabajo colaborativo y siguieron trabajando en sus clases más tradicionales, enviando guías o clases sincrónicas. (2021, p.5)

También reconocemos que algunos maestros disminuyeron el trabajo con los niños, limitaron el tiempo de los encuentros sincrónicos y cumplieron con la entrega de calificaciones de sus estudiantes o al menos de quienes podían conectarse. Pero todo esto responde a las dinámicas institucionales que se presentaron en los planteles educativos a nivel local y nacional, dejando ver que la educación estaba ante un horizonte difuso, intrincado y complejo de estudiar a profundidad. Son tantos los desafíos en materia de educación que resulta difícil para el mismo Estado atender

la solicitud de miles de maestros, que piden voluntad para que las estrategias presentadas en documentos oficiales se cumplan y de esa manera la permanencia de los niños en las escuelas sea un hecho pese a todas las desigualdades descubiertas gracias a la pandemia.

A propósito de las inequidades sociales reveladas por el virus destacaremos por el momento dos. La primera, expone una situación que vulnera actualmente a más de 1.857.000 colombianos (5.24 %) el analfabetismo (DANE, 2018)¹⁴ y en segundo lugar la inaccesibilidad a internet en medio de la decretada educación en casa ‘virtual’. Respectivamente, la realidad a la que nos enfrentamos en la Escuela Nacional de Comercio impulsó a no desconocer el contexto social de nuestros estudiantes, ni el trabajo pedagógico que debíamos emprender y en vista de ello, el estar ante padres o cuidadores que no saben leer y escribir, y que por las circunstancias eran ellos los que estaban al frente intentando mediar los procesos escolares de sus niños, se movilizaron nuevos acercamientos entre nosotras, las familias y los niños reconfigurando los procesos de mediación de lectura a distancia. De este modo se visibilizó un problema que se creía solucionado, el del analfabetismo. A continuación, una experiencia a manera de ejemplo sobre el analfabetismo absoluto que prevalece en nuestro país:

“... Días después recibí tres notas de voz a mi WhatsApp, eran de la mamá de uno de mis estudiantes, solo repetía con melancolía y un poco de pena lo siguiente: –“profe, es que yo sé que tiene tarea, pero no sé cuál es, ¿usted me puede explicar otra vez? Disculpe profe – recuerdo que era un sábado en la noche, y le respondí por mensaje escrito, punto por punto la actividad, pero ella insistía con enviarme audios pidiendo aclaración, hasta que en una última nota de voz dijo – “profe, es que no sé leer... ¿me puede mandar audios? Por favor” – ahí sentí la cruda realidad; no encontraba como disculparme por no haber entendido sus mensajes de voz; lo cierto es que nunca lo vi venir, pero sabía que debía actuar de otra forma, y así lo hice, pensé en decirle que yo le enseñaría a leer junto a su hijo, pero sabía que me respondería que no podría porque debía trabajar; aun así, le pregunté y eso respondió. Entonces fui práctica y me adapté, puse en escena las herramientas adquiridas en los talleres con la Pedagógica Radio, empecé a enviar podcast con las actividades que realizaríamos, o videos con las lecturas en voz alta esperando que funcionara,

14 Cifras del 2017, según el Censo Nacional Agropecuario de 2014, el 12,6% de la población de la zona rural es analfabeta. (MEN, 2018)

que no se desconectarán de la clase” (Leidy Leal, reconstrucción experiencia de práctica pedagógica, 2020)

De manera que con la estadística presentada entramos como maestras mediadoras de lectura en la ecuación, pero desde los planteamientos de Freire, que sostienen que «al contrario de la noción tradicional [...] consideramos el analfabetismo no como una deficiencia o incapacidad de las personas ni de los pueblos, sino como un problema político y moral (Freire, 1990, p.287). En el que reconocemos que es deber del Estado promover el derecho a la educación, brindar las condiciones para que sea inherente a todo ser humano sin distinción. Así como fomentar una educación que libere el pensamiento, la capacidad intelectual, la posibilidad de diálogos y debates sociales, políticos, económicos, ambientales; una educación que en esencia sea el reflejo de un estado constante de participación. Ahora sabemos que el derecho fue vulnerado para la madre de familia que mencionamos, como ejemplo visible y cercano del paisaje elaborado para muchos colombianos que no tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir, en otras palabras, se han naturalizado las tasas de analfabetismo a tal punto que las propuestas desde el Ministerio De Educación Nacional no contemplan inequidades como esta y menos la segunda brecha colombiana, la accesibilidad a internet.

Teniendo en cuenta estas condiciones del ambiente familiar de los estudiantes en las que el analfabetismo absoluto estuvo latente al afrontar el cambio que trajo el estado de confinamiento en términos educativos, tuvimos que lidiar además con una alfabetización digital, de ahí la relación con las nuevas aguas o territorios oceánicos desconocidos a los que hacíamos mención líneas atrás, donde padres, acudientes, estudiantes y maestros empezamos a navegar. Álvarez Gallego, Unda Bernal, García Vera, y Orozco, señalan que durante este tiempo hubo nuevos vínculos con las tecnologías de la comunicación, en el que «las perspectivas frente al uso de tecnologías oscilaban entre la completa apertura a los servicios que brindan los dispositivos móviles e internet y la cautela por la falta de conocimiento o la falta de acceso a ellos» (2021, p.6). Y esto es cierto, para nosotras el peor escenario fue no tener contacto con todos los niños debido a que la mayoría no contaba con los dispositivos tecnológicos necesarios en casa, y sumado, la inaccesibilidad a internet que dictaminaba el rumbo de los encuentros, en los que, de los treinta niños inscritos, máximo siete lograban conectarse.

Conforme a lo anterior, según una situación que se presentó en la escuela, la titular del curso de transición comentaba que era imposible que conociéramos a los niños de manera virtual ya que los padres no contaban con datos móviles suficientes para las actividades propuestas, como los encuentros de lectura en Zoom. En el mejor de los casos el mayor artefacto tecnológico en casa era un celular; la red social conocida era WhatsApp, con el tiempo se fue adoptando el correo electrónico y la plataforma de Zoom y los niños se vieron obligados al uso de estas tecnologías para poder participar de las clases. Los padres aún con dificultad intentaban conseguir señal de internet. Fue así como decidimos llamarlos vía telefónica, enviar material educativo audiovisual por WhatsApp, o dejar guías en el colegio. Estas acciones reestructuraron una parte de nuestra práctica pedagógica, y sirvieron de aliciente para mantener contacto con algunos de los niños, y de ese modo recordarles su lugar en la escuela para que no desertaran de sus sueños.

Es claro que estamos ante una reconfiguración del derecho a la educación, porque como consecuencia de la no asistencia a los planteles educativos muchos niños dejaron la escuela, y es porque no existían ni existen las posibilidades de conectarse a una escuela nueva ‘virtual’ o a una educación en casa. Hablamos de una reconfiguración porque ahora los dispositivos tecnológicos y el internet forman parte de los mecanismos que la educación utiliza para llegar a territorios apartados – como lo fue y ha sido la radio – es por ello que debe ser reconocido como derecho y servicio público. Sin embargo, ante nuestros ojos tenemos un Estado que amplía la brecha de desigualdad existente en la educación, y hace de la política pública de la conectividad un botín a saquear. Es menester recordar lo ocurrido con el proyecto Centros digitales propuesto por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC)¹⁵ ya que este proyecto estatal pretendía beneficiar a miles de estudiantes que por primera vez tendrían cobertura de alcance para conectarse a sus clases virtuales con dispositivos con Wifi. Pero este proyecto que el MINTIC había denominado el de «conectividad rural más grande en la historia del país» terminó sumándose a los mayores desfalcos hechos a la dignidad colombiana.

15 https://mintic.gov.co/micrositios/centros_digitales/768/w3-channel.html

Ahora, es necesario traer ese acto de corrupción a la memoria porque podemos afirmar que el confinamiento mundial ha dejado evidencia de la utopía del internet y de la educación, pues no es cierto que está al alcance de todos, que, aunque haya muchos niños queriendo estudiar no pueden porque no hay condiciones para hacerlo debido a la ausencia estatal. Según el índice de calidad de vida digital 2020 en el mundo hay una alta desigualdad en la asequibilidad: las personas en el 75 % de los países investigados tienen que trabajar más que el promedio mundial para pagar internet. En el informe nuestra nación tiene uno de los peores accesos a internet del mundo (puesto 83). Según este, a los colombianos les toma más tiempo pagar las conexiones de internet móvil más baratas del país, pues se necesita cuatro veces más tiempo de trabajo que el promedio mundial para poder permitirse un servicio móvil (Matías, 2020).

Puesto 83 de 85. Esto es vergonzoso teniendo en cuenta que, en lugar de usar el dinero destinado para construir redes que conecten a los niños y familias con estos nuevos mares de los ecosistemas digitales, son usados para ampliar la brecha y enriquecer a unos pocos: ¡la empresa y el negocio perfecto! No hay condiciones para formar o alfabetizar digitalmente, de ahí que sumemos a la ecuación del analfabetismo, el analfabetismo digital. «La desigualdad del derecho a la educación se verificaba en todos los países, en especial en las zonas rurales, las periferias pobres de las grandes ciudades, las comunidades aborígenes, los grupos necesitados de una educación especial» (Puiggrós, 2020, p. 33). Como se aseguró, estas desigualdades dan paso a la brecha digital junto a la necesidad de alfabetismo digital como consecuencia del no acceso a internet, y a las tecnologías de la información.

En definitiva, como maestras mediadoras de lectura literaria nos vimos enfrentadas a todas estas dificultades para aportar a los procesos de alfabetización digital aun contra este panorama, enfrentándolo con nuestro proyecto de práctica pedagógica que pretendió crear las condiciones para sostener y anclar a los niños en la escuela, aportar a la permanencia, contribuir a pensar alternativas de solución con los maestros, y buscar formas de no desvincularse de los niños. Pero, frente a todo lo que pudiéramos hacer en la escuela la dimensión del problema permanecía y crecía. Parecía como un susurro del futuro, que de manera discreta provocaba caos, asegurando que pese a todo lo que hiciéramos terminaría siendo insuficiente porque no había, ni hay una apuesta política

por parte del estado para garantizar la disminución de esa brecha digital, las estadísticas y actos de corrupción lo confirman.

Así las cosas, en la Escuela Nacional De Comercio se visibilizó la brecha digital, y nosotras pudimos ver los efectos que tenía en la educación de los niños, pues ellos, junto con los padres de familia, y los maestros tuvieron que excederse en esfuerzos para permanecer en la escuela, crear condiciones para el aprendizaje, y no menos importante, mantener vivos los sueños que la literatura impulsa a crear y que la educación debería nutrir, fortalecer, formar. Todo este panorama complejo movilizó además idear un proyecto de mediación de lectura en redes, para ampliar el proyecto más allá de la escuela y construir otras alternativas de mediación de lectura que no dependieran de la presencialidad.

Aunque no teníamos condiciones para continuar con el proyecto de lectura literaria en la escuela y a causa de ello nos vimos obligadas a dejarla, confiamos en que el proceso de mediación que alcanzamos a realizar desde el compromiso intelectual hasta el vínculo afectivo establecido con los niños con seguridad permitirá regresar. Pero como a todos, los cambios de espacios o territorios conducen a la adaptación y donde fuimos convocadas a mantener el proyecto de mediación de lectura a través de las redes sociales, a sabiendas que «el mar infinito se extiende ante nuestros ojos y tenemos que atravesarlo. ¿Cómo lo conseguiremos?» (Sanna, 2016, p. 33).

¡Hemos subido a una barca repleta de gente!

En primer lugar, hay que decir que como mediadoras de lectura hemos permanecido en un viaje constante, hemos cambiado de medio, pero siempre hemos llevado con nosotras libros, y con cada uno comenzamos de nuevo un recorrido por el bosque al que en cada capítulo citamos, así que ¿cuántos comienzos hay en un comienzo?, ¿estamos preparados para volver a empezar? Con todo lo que desató la pandemia, y lo sucedido en la escuela comenzamos a navegar en las redes sociales, iniciamos un nuevo camino y pasamos del papel a las pantallas. A lo largo del texto presentaremos tanto la experiencia de alfabetización digital y mediación de lectura en redes sociales como nuestra participación en el cambio. Marc Prensky, citado por Cassany (2012) escribe la metáfora famosa y sugerente: el cambio tecnológico como una emigración del país del papel al territorio digital.

Empezaremos por considerar que, como fruto de la pandemia, esa inmigración que refiere Prensky impulsó un proceso de formación inesperado en Alfabetización Digital (AD) desde nuestra práctica pedagógica, con el apoyo desde el comienzo por la emisora La Pedagógica Radio. En ese proceso entendimos que va más allá de un saber técnico sobre el control de las pantallas, en cambio, sugiere asumirse como un conjunto de conocimientos elaborados que responden al qué, para qué y por qué estar en un ecosistema digital; además de acciones que dan cuenta del cómo permanecer e impactar en el mismo ecosistema. De manera que lo teórico y lo metodológico en la AD han de mantenerse estrechamente relacionados entre sí para que ese establecimiento temporal o definitivo en un nuevo espacio o entorno digital se efectuó de la mejor forma posible.

De ahí que las primeras en alfabetizarse digitalmente fuimos nosotras las maestras mediadoras de lectura y tal como parece, reflexionar para comprender que las transformaciones de los artefactos tecnológicos afectan el modo de ser y vivir, la manera como nos relacionamos con nosotros mismos y con el mundo fue necesario, tan necesario, como reconocer que las tecnologías son históricas, no son ni buenas ni malas, no responden a un adjetivo calificativo solo – en palabras de Paula Sibila – responden a la temporalidad, a las transformaciones históricas sociales (2020) Como resultado de la nueva formación desarrollamos mayor autonomía y conciencia sobre la red, y los dispositivos tecnológicos para poder hacer un uso educativo de los mismos, esta reflexión a la que llegamos condujo a apropiarse los ecosistemas digitales para usar una parte de estos a favor de nuestro proyecto, que, si bien empezó en la escuela y tuvo transformaciones por el estado de confinamiento, tendría aún más cambios al darle continuidad en las redes sociales.

Habiendo dicho lo anterior, la alfabetización digital supone un aprehender social derivado de las transformaciones históricas, y particularmente de tres elementos esenciales que consideramos fueron nuestros aportes formativos: un saber conocer, saber estar, y saber hacer y comunicar. En otras palabras, cuando hay AD se demuestra apropiación de conocimientos de los múltiples lenguajes de la era de la información; formación del sentido crítico en la comprensión y análisis de lo que existe en los ecosistemas digitales en los que se asume el tipo de participación (creador, consumidor, productor-consumidor entre otras); construcción y creación colectiva de materiales audiovisuales como reflejo del pensamiento sólido el cual da lugar a un diálogo auténtico con los argumentos, contrargumentos, ideas, o nociones frente a los hallazgos en la red³.

Así, nuestro proceso de Alfabetización Digital se fortaleció cuando tuvimos que dejar la escuela como escenario educativo para tomarnos las redes sociales como medio para expandir el alcance de nuestros procesos de mediación de lectura en voz alta.

De modo que esta Alfabetización digital se concretó en la creación de material audiovisual con contenido literario, en el cual asuntos metodológicos fueron razón de ser en el aprender a utilizar herramientas de edición de audio y video para llevar a cabo la producción y postproducción, sumado el manejo de redes sociales en el que afianzamos las nuevas formas de comunicación o bien, los nuevos lenguajes de la era de la información. En concreto, nuestro propósito a raíz de lo dicho hasta aquí fue pensar en la formación de los nuevos lectores literarios que navegaban en el ecosistema digital. Al respecto Cecilia Bona propone que como mediadores literarios «[aprovechemos] las pantallas para llamarlos a que salgan de estas y que, cuando vuelvan, lo hagan para contar qué hicieron afuera.» (2020, p.18).

Por consiguiente, y teniendo en cuenta que no pudimos seguir con la mediación en modalidad presencial optamos por irrumpir en las redes sociales con nuestros procesos de lectura literaria, cumpliendo la profecía metafórica de Prensky, sobre la emigración de ciertas prácticas a la red. En particular, los primeros pasos dados fueron hacia el aprendizaje del lenguaje de los nativos digitales, pensar las formas de incorporar la información para otra vez comenzar y crear una comunidad de nuevos lectores digitales, en la que sean ellos quienes vivan la historia junto a quien narra frente a una cámara, historia que al mismo tiempo transgrede la pantalla.

En los apartados siguientes haremos un análisis profundo de nuestra propuesta de mediación en redes sociales (Facebook) donde planteamos que la literatura es tan necesaria en la vida que se ha instalado en medios sociales para seguir ampliando su abrazo, ese que acoge a quienes se acercan por primera vez, ofreciendo la posibilidad de encontrarse con cuestionamientos, críticas o nuevas posturas que orientaran el camino como lectores, o lectores digitales. La necesidad de la literatura en la vida del hombre es tan profunda e inestimable que no hay registro que esta haya dejado de tocar algún corazón humano; en referencia de Dámaso Alonso (1974) citado por Cerrillo, «no hay probablemente hombre que no reciba el hálito mágico de la literatura, verso y prosa: toca al niño ya en rimas y juegos infantiles; hasta el adulto analfabeto llega en canciones y coplas» (2016, p. 25). Y por consiguiente llega cargado genéticamente el ADN con la

palabra literaria, porque siempre habrá alguien, un mediador que siendo fiel a la memoria del relato la lleve donde la necesiten, porque hasta dentro de la realidad digital está contenida la esencia de la mediación de lectura.

Michelé Petit preguntó ¿qué es lo que buscan los niños en los libros? ahora pondremos en tensión nosotras ¿pero, y qué buscamos como mediadoras de lectura literaria en las redes sociales? Puede que los espacios físicos para el encuentro colectivo se cerraran, sin embargo, aún conservamos la voz y con ella extendemos simbólicamente la cadena de la oralidad a través de la lectura en voz alta; puede que no tengamos el tacto que enciende el fuego humano, que abraza y que abraza, pero tenemos el cuerpo que contagia movimiento y crea ritmos que atraviesan las pantallas. Quizás no tenemos las discusiones literarias cara a cara, pero aún disponemos de libros, de preguntas y desafíos intelectuales que como maestras mediadoras estamos dispuestas a hacer. Además de todo, tenemos estadísticas que muestran cómo ha crecido la comunidad de lectores digitales a los cuales el mensaje llegó sin encriptaciones que recuerda que siempre hay una obra literaria esperando ser descubierta, mensaje que llegó a aquellos que creían que la literatura no era para ellos, incluyendo a nuestros familiares, amigos, o conocidos con alma de niño.

Como mediadoras de lectura, logramos en la red la primera conexión que impulsó a otros navegantes a cruzar las aguas en barcas repletas de gente dispuesta a hacer del viaje literario una aventura, pese a los monstruos terribles y peligros que actúan contra la alfabetización dificultando el paso. Además, entramos a los hogares, porque cuando leíamos a un niño, le leíamos a una familia que estaba tras la pantalla también; en la escuela durante el tiempo de confinamiento contábamos aproximadamente con tres u ocho estudiantes de los treinta, pero con los que lograban conectarse a los encuentros de lectura en voz alta la cadena de la oralidad se mantenía, crecía y se extendía, al punto de contar con las participaciones de abuelos, hermanos, padres en las acciones planteadas entorno a la lectura literaria.

Todo esto parece confirmar que en épocas de cambios se gana y se pierde, pero a lo mejor nunca se pierde lo que es nuestro, y en caso de que pase en algún momento lo recuperamos; y nuestro es el deseo de transformar lo cotidiano con «historias que hablan de nuestro destino» (Sanna, 2016, P. 36). Nuestra es la posibilidad de tomar la palabra con autoridad académica y decidir acompañar en la lectura del mundo real a los nuevos lectores digitales, impulsarlos a que

descubran, interpreten e interroguen la vida o exijan el derecho a la lectura literaria, al acceso a la educación, a las tecnologías de la información para luego invadir las redes sociales o cualquier plataforma digital. Si es preciso, incomodando la cultura de la imagen y el entretenimiento, forjando cierta desobediencia a la información, pero a la vez responsabilidad con el conocimiento y construyendo puentes que conecten la literatura a la vida desde cualquier escenario que exija pensar en ¿cuántos comienzos hay en un comienzo para volver a comenzar? porque cuando los cambios llegan hay que ver adentro y hacia arriba para ver la bandada de pájaros que parecen seguirnos, «ellos migran como nosotros. Su viaje como el nuestro es largo, pero no tienen que cruzar ninguna frontera» (Sanna, 2016, p. 41-42). Porque nosotras las maestras mediadoras de lectura literaria en redes sociales ya las hemos empezado a ensanchar para que continúen esta cadena de mediación encontrando el lugar o el nido literario digital.

Inmigrantes y Nativos Digitales: Denominaciones Puestas en Cuestión en el Contexto de la Pandemia

Los hombres se han hecho unos vivos- se decía- y han inventado toda clase de tretas en las que los magos ni siquiera habíamos pensado. Querido Giró, hay que adaptarse. Es necesario ponerse al día, como se dice ahora. Dicho de otra manera: o cambias de profesión o se te avecina una vejez muy difícil.

(Rodari, 1974, p. 98)

Como ya se ha mencionado, la pandemia obligó a trasladar las actividades de la vida cotidiana al ámbito de la conexión remota. En ese sentido, las denominaciones inmigrantes y nativos digitales fueron apropiadas para dar cuenta de las características que poseen, de un lado, personas que están familiarizadas con el ecosistema digital; de otro, quienes no han tenido una relación cercana a este, ya sea por falta de conocimientos al respecto o por condiciones económicas que impiden acceder a dispositivos, internet, plataformas y redes sociales.

Aunque estas categorías ya existían desde hace varias décadas en el mundo, de repente adquieren una relevancia inusitada y una apresurada idealización, pues se presuponía que con el internet se daría solución a todos los males que han aquejado a la educación. Nada más lejos de la realidad: lo que quedó en evidencia es que ni los nativos ni los inmigrantes digitales eran las personas que se esperaba; por el contrario, salieron a flote las grandes desigualdades cognitivas,

psicológicas y, sobre todo, sociales de los adultos y los jóvenes al enfrentarse al ecosistema digital como único medio para la enseñanza, el aprendizaje y la socialización.

Dichos conceptos no responden a nuestro contexto, dado que tienen su origen con referencia al campo de los videojuegos, y, sobre todo: bajo unas condiciones sociales, culturales, económicas, geográficas y políticas específicas. De manera general se puede afirmar que, mediante estos, el escritor y especialista en videojuegos Marc Prensky en 2001 dio cuenta de ciertas características cognitivas y de aprendizaje de poblaciones de clase media y alta en países desarrollados de Europa, Asia y América del Norte. Partiendo de ello enfatizó en la transformación de las formas de aprender.

Puede parecer posible y válido extender dichos conceptos a otros lugares del planeta teniendo en cuenta solamente lo generacional como condición para designar a quien denominar inmigrante o nativo digital. Sin embargo, desde un punto de vista sociocrítico, vemos que aquella no es la única requisición, pues, haber nacido entre la década de los años 90 y el 2000 no implica la posesión de internet, videojuegos, computadoras, iPads o tablets, lo cual sí es una característica de la clase media y alta. Es preciso mostrar que, al ver las condiciones reales de las poblaciones vulnerables, sobresale la falta de garantías para una vida digna como servicios básicos de agua, de luz, de gas, de alimentación; y derechos como la vivienda, la educación y la salud. Dada esta situación, condiciones como el internet y dispositivos electrónicos pasan a un segundo plano en el contexto colombiano, pues lo esencial para estas poblaciones es lograr unos mínimos para vivir dignamente. Solo después de asegurar estas garantías básicas es posible lograr las condiciones que crean al inmigrante y nativo digital (acceso a videojuegos, dispositivos digitales e internet).

De acuerdo con lo anterior, cabe preguntar: ¿se puede hablar de nativos o inmigrantes digitales en los países en vías de desarrollo? Para responder acudiremos a Ferreiro (2013), quien plantea que en América Latina y el Caribe no hay nativos o inmigrantes digitales, sino ‘niños informatizados’. Estos últimos son niños y adolescentes variados en cuanto que unos poseen saberes informáticos al acceder a este conocimiento de primera mano al tener los medios; mientras que otros tienen un conocimiento social escaso o nulo al carecer de dispositivos e internet. Es válido suponer que los primeros están para el caso colombiano en los estratos 3,4, 5 y 6; mientras

los segundos se encuentran, de un lado, en zonas rurales, apartadas y abandonadas por el estado, de otro, en los barrios pobres de las ciudades y que pertenecen a los estratos 1 y 2.

En estos últimos, los barrios marginados de las ciudades, las poblaciones encuentran en las calles los denominados ‘café internet’; utilizan celulares, tablets y las redes sociales; además, siguen las series de televisión y las películas donde se muestran personas y distintas profesiones que utilizan estos dispositivos. Por tanto, aunque no los tengan en sus casas, sí saben que son, y para que se utilizan. Sin embargo, no tienen acceso a su uso, limitándose a una hora a la semana en la escuela y además no se realizan procesos de alfabetización digital. Con lo anterior, es posible responder al cuestionamiento sobre si es válido designar a nuestros niños, jóvenes y adultos como nativos o inmigrantes digitales de manera negativa. Estas categorías son camaleónicas: cambian de acuerdo con la época, los comportamientos, el tipo de sociedades, la cultura y, sobre todo, las condiciones económicas que garanticen no solo el acceso y una educación en torno al ecosistema digital.

Ahora, en el contexto de la pandemia se visibilizaron diferencias sociales, conceptuales y pragmáticas entre los inmigrantes y nativos digitales que vale la pena mencionar. En principio se produjo un cambio inesperado y traumático que visibilizó el analfabetismo digital generalizado y a la vez la exigencia de asumir tal situación haciendo obligatorio el uso de estas nuevas formas de comunicación. Es así como, en un abrir y cerrar de ojos las maestras en formación nos vimos impelidas a aprender de manera expedita el uso de computadores, celulares, plataformas, redes sociales y recursos digitales en función de producir contenidos para dar continuidad al proceso de mediación de lectura que llevábamos a cabo en la Escuela Nacional de Comercio.

Lo anterior implicó que el rol como mediadoras se desdibujara, pues se sustentaba en el contacto físico y las dinámicas que marcaba la presencialidad; procesos que ahora ponían en riesgo a los docentes y estudiantes. Dado el aislamiento social, estos se vieron totalmente afectados y trasladados al plano de la conexión sincrónica y asincrónica. Para nosotras, esto dificultó desenvolvemos plenamente como nativas reconociéndonos como inmigrantes incipientes. Entonces fue evidente que la mediación de lectura adquiriría dimensiones nuevas, pues supone no solo tener conocimientos sobre la literatura y otros campos, sino que además ahora exigía desarrollar competencias en torno al ecosistema digital para llevar a cabo el proceso de mediación

de lectura a través de las redes sociales. De esta manera, la inmigración digital representó una confrontación en lo relacionado a los procesos formativos: mostró no solo el analfabetismo tecnológico de los estudiantes y de las docentes, sino las limitaciones de tipo psicológicas y económicas de unos y otros.

En relación con las implicaciones que tuvimos como mediadoras de lectura literaria y como nativas en razón de tener las condiciones para acceder al ecosistema digital (posesión de celulares, tablets, computadores, acceso a internet; manejos de redes sociales y plataformas...), quedó al descubierto que si bien sabíamos utilizar los dispositivos, navegar por internet e interactuar en redes sociales, teníamos ciertas limitaciones, pues nunca habíamos pasado tanto tiempo en el ecosistema digital, que dejó de ser un medio de entretenimiento para convertirse en el espacio que habitaríamos todo el día. Tanto el proceso formativo como el de práctica pasaron a desarrollarse en dicho plano; los encuentros presenciales se redujeron a la silla, el escritorio, el celular, el computador, el internet y las redes sociales.

En ese sentido, aunque estuviéramos familiarizadas con estos medios y dispositivos, fue inevitable encontrarnos con dificultades de tipo social, económico y en relación con el uso consciente y crítico de las redes sociales. En cuanto a los dos primeros aspectos cabe mencionar que durante el primer año de la pandemia varios estudiantes de la licenciatura desertaron por la falta de computadores, tablets y conexión a internet. Los que pudimos continuar tuvimos inconvenientes como el daño de los computadores debido al uso intensivo que sufrieron, pues, de ser usados pocas horas al día, pasaron a ser usados todo el día y parte de la noche, lo cual hizo que estos colapsaran y dejaran de funcionar, por lo que la asistencia a clases se vio afectada.

Pese a estos tropiezos, pudimos garantizar hasta cierto punto la conectividad y los dispositivos necesarios: internet, datos, computador, tablet y celular. Para llevar a cabo el proceso de mediación a través de las redes sociales. En este sentido, tuvimos que apropiarnos conocimientos de tipo técnico y de tipo analítico-crítico: en tanto proceso formativo en alfabetización digital. Los primeros se refieren, al manejo de aplicaciones, editores y técnicas del campo audiovisual. Los segundos están relacionados con la construcción de una postura crítica, de un lado, frente a las producciones que circulan en las redes sociales y que median o promocionan la literatura infantil como entidades, bibliotecas y productores de contenidos independientes para YouTube, Instagram

y TikTok. De otro, frente a las producciones propias, acudiendo a los criterios de selección de obras literarias, al análisis de la imagen y el contenido de las piezas audiovisuales, al ejercicio crítico de observar, reflexionar y dialogar alrededor de la mediación y promoción que realizamos para la Pedagogía Radio y la Fanpage a través del proyecto TeLeo.

De lo anterior, se puede afirmar que se produjo un tránsito desde el saber instrumental alrededor de las redes y el uso de ciertos dispositivos, hacia una alfabetización digital, la cual aportó nociones y herramientas conceptuales para discernir entre las producciones de alta y baja calidad que abordan la literatura infantil; el uso adecuado e in adecuado que se hace de los recursos digitales; y acerca de lo que funciona tras bambalinas, es decir, el marco en el que se encuentran tales contenidos y el tipo de intenciones e ideologías que se configuran en la red, y que tienen tanto impacto en la realidad global.

Como ocurre con los algoritmos de las redes sociales, los cuales evalúan la información de los usuarios, sus preferencias: ver videos o leer artículos, a través de los likes y las publicaciones vistas. Con esta información los algoritmos deducen información personal; tendencias psicológicas, políticas y religiosas para crear contenidos y además dicha información es utilizada por el comercio para enviar publicidad, lo cual resulta lucrativo, pues, las redes resultaron un mercado de ideas y conceptos comerciales efectivo y masivo (Español, 2018).

Es preciso aclarar que saber acerca de lo que es un algoritmo y la función que cumple en las redes, brinda la posibilidad de utilizarlo a nuestro favor. A saber, hemos tenido que aprender sobre dicho tipo de información, para orientar el cronograma de publicaciones para el proyecto TeLeo; en términos de la cantidad de publicaciones por semana, los horarios, la frecuencia de la publicación y la preparación que se debe realizar para publicar un contenido central. De lo anterior, es válido afirmar que, con el proceso de alfabetización digital, se abrieron otros campos del saber, los cuales hemos sabido aprovechar para llevar a cabo una mediación de lectura literaria de calidad, en el que se promueven el gusto por la lectura y el desarrollo de criterios para la selección de literatura infantil.

Por otra parte, en el campo de la mediación de lectura, se produjo el fenómeno de la «mediación mediada» esto es, que en la presencialidad realizábamos una mediación de lectura entre los niños y los libros. Mientras que en el aislamiento social esta práctica se trasladó al

ecosistema digital, lo que produjo una mediación mediada por los dispositivos y las redes sociales. Esta cadena mediada, de un lado, despersonalizó la mediación de lectura que se daba *in situ*, de otro, obligó a inmigrar *per se* al ecosistema digital dándole protagonismo a una mediación a través de las redes sociales. Lo cual implicó apropiarse de otros lenguajes, formatos y campos del saber que han fortalecido y ampliado los horizontes respecto a la mediación; la literatura; la clase de contenidos que somos capaces de producir; la intención de formar lectores soberanos de literatura y la variedad de niños informatizados a los cuales apuntan nuestros contenidos.

Así mismo, la mediación mediada puso a la mediación de lectura en el plano de exclusión, puesto que los niños o maestras que no contemos ya sea con los dispositivos, la conexión a internet o los conocimientos sobre el manejo de estos, quedamos por fuera del proceso. En este sentido, se puede hablar de mediación mediada siempre y cuando se cuente con los recursos, dispositivos y demás condiciones que la garanticen.

Es aquí donde tiene cabida la reflexión que suscita Ferreiro cuando pone de relieve que las tecnologías de la información pueden generar más desigualdad y segregación al no contar con un despliegue de condiciones que las pongan al alcance de todas las personas sin distinción alguna. Para nuestro caso, la mediación de lectura no pudo escapar, como no pudo escapar el ámbito educativo, a la exclusión social, a la inequidad y a la ampliación de las brechas de alfabetización y de acceso a los recursos para formar parte de los nativos o inmigrantes digitales formulados por Prensky.

En suma, los inmigrantes y nativos digitales no constituyen puntos de llegada o ideales del deber ser, más bien son una especie de fenómenos o comportamientos sociales que están determinados por condiciones que brindan o niegan el acceso de las personas al ecosistema digital. Al respecto, las maestras mediadoras nos vimos incluidas o excluidas, de acuerdo a condiciones económicas y de acceso a los conocimientos que se adquieren al entrar en contacto con herramientas, dispositivos y contenidos de la red.

Ahora, los maestros mediadores interesados en desarrollar procesos de mediación de lectura literaria a través de las redes sociales y que, además, contemos con los recursos básicos, debemos entenderlos como un camino que hay que recorrer constantemente, que es preciso apropiarse de los conocimientos para hacer un uso responsable; analítico; crítico; reflexivo y

creativo de los medios y recursos del ecosistema digital, pues, este lenguaje constituye un campo de acción amplio en el que se pueden llevar a cabo la mediación y en donde los esfuerzos deben estar centrados en la calidad del contenido, de la literatura y de los recursos que se dispondrán para producir piezas audiovisuales que amplíen el capital cultural, lector y escritor de todos los que puedan acceder a la mediación de lectura en el ámbito de las redes sociales y más allá de estas.

De las Aulas a las Redes Sociales

«Viajar es como amar. A veces empiezas una búsqueda que parece interminable. A veces paras en un lugar que te gusta. [...] A veces debes marcharte. Y a veces, empiezas de nuevo» (Dipacho, 2011, p. 1-21).

Recorrer caminos literarios es un largo viaje por emprender, en aquel sendero las maestras mediadoras, en una mano, llevamos un equipaje cargado de libros que muestran e iluminan el camino, y en la otra mano, vamos guiando y acompañando a los pequeños lectores a que labren su propio camino lector. Como lo mencionamos, la escuela fue un escenario donde emprendimos el viaje hacia la formación de lectores soberanos, al tiempo que cultivábamos nuestro conocimiento frente al campo literario en la práctica pedagógica y, junto con la Pedagógica Radio en el desarrollo de audiolibros, logramos poner en juego nuestras capacidades creativas, corporales, de proyección de voz, además de capacidades intelectuales, al seleccionar textos clásicos con calidad literaria para que los niños de la escuela y niños con discapacidad visual se acercaran y formaran vínculos con los libros.

Al iniciar la pandemia la vida de cada ser humano no volvió a ser la misma, en nuestro caso, implicó adaptar el trabajo de la práctica pedagógica a medios virtuales. Es así como el aprendizaje adquirido en presencialidad sobre preproducción y postproducción de audios ayudó a transformar el trabajo que se venía realizando en el marco de la práctica; gracias a ese conocimiento rompimos muros más allá de la escuela y la radio a otros espacios para hacer una mediación mediada con la lectura literaria. En efecto, debimos reforzar los saberes adquiridos en presencialidad y abrirnos al nuevo mundo, en el que la alfabetización digital se combinó con nuestro conocimiento en el campo de la literatura, el radio teatro, la preproducción y producción de audio, con la selección de textos que atraparan a los espectadores detrás de una pantalla y con

el estudio acerca de la mediación de lectura en un ambiente digital. En consecuencia, comenzamos a circular por las redes sociales, junto con la emisora La Pedagógica Radio y también, a raíz de las circunstancias actuales, decidimos emprender un camino propio en el que tuvo como resultado el proyecto TeLeo el cual se profundizará en el siguiente capítulo.

Por consiguiente, el proyecto de mediación se trasladó a las redes y se organizó en dos grupos que fueron el horizonte a la hora de crear contenido. El primero: Literatura de tradición oral, en la que se grabaron vídeos centrados en juegos de palabras, el cual consistía en la lectura y narración de trabalenguas, retahílas y cuentos acumulativos; otra línea perteneciente a la literatura de tradición oral era, jugar, cantar y bailar, en la que el canto invitaba a levantarnos de nuestros asientos para mover el cuerpo, además de recopilar cantos de nuestra tradición. El segundo grupo consistía en: Literatura de autor, en donde la poesía para el alma llenaba el corazón de esperanza y amor, necesarios para sobrellevar el encierro a causa de la pandemia. Así, leer y narrar cuentos acercaba a autores de libro álbum, en esta línea, la puesta en escena de teatro de sombras acompañaba perfectamente la narración del cuento. La última presentaba a los ganadores de los premios Hans Christian Andersen, premios otorgados a autores que se destacan por sus obras de calidad literaria.

Todo esto logró consolidarse gracias al trabajo y al estudio alrededor de la formación en mediación de lectura, estas líneas circulan en las redes sociales de la emisora de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en Facebook y YouTube. Esta divulgación de audios y videos involucra un trabajo por parte de nosotras en cuanto a creación de contenido, ya que, incursionar en las redes sociales implica para «los mediadores de lectura una doble tarea, lo que ya conocemos 'promover la lectura' y hacerlo desde un entorno que se actualiza constantemente» (Bona, 2020, p. 89). Es decir, profundizamos los conocimientos sobre literatura y asumimos un proceso de alfabetización digital constante para poder llevar la literatura en las pantallas.

Por esta razón, se hizo necesario el estudio de varios componentes del ecosistema digital, como las plataformas virtuales que fueron utilizadas durante el periodo de práctica en la escuela, las redes sociales que se convirtieron en un medio para crear puentes entre los libros y los niños, adicionalmente reconocimos los agentes que habitan el ecosistema, tales como; YouTubers, Booktubers, promotores de lectura, canales y páginas que hablan sobre libros y el lenguaje propio

de este medio, en fin, toda la comunidad y el desenvolvimiento de esta dentro de las pantallas. Tal como lo afirma Cecilia Bona: «para ser creador de contenido es necesario que el creador maneje las herramientas clave para esta tarea, sea creativo y hable el lenguaje digital» (2020, p. 51). Esto, se convirtió en un insumo vital para entender y reconocer el contexto virtual literario.

Con lo anterior, entendimos que el mundo virtual, específicamente el de las redes sociales es un lugar en el que inevitablemente estaremos inmersos, y la pandemia se ha encargado de demostrarlo. Por lo tanto, es necesario que cada vez más nutramos las redes de contenido que eduque y aporte a la vida de cada uno de nosotros. Es así como «podemos reconvertir las redes sociales en herramientas, espacios que, habitados con responsabilidad y conocimiento nos vuelvan dueños de nuestros actos y nuestro tiempo» (Bona, 2020, p. 87). Es así como nos apropiamos de los conocimientos frente al hecho de mediar la literatura y de nuestras capacidades para crear puentes en cada espacio que habitan los niños y acercarlos más a la palabra literaria.

Ahora bien, frente a las líneas expuestas anteriormente, presentaremos una tabla que contiene información sobre las reproducciones que tuvieron las mismas.¹⁶ Ya que estos indicadores dan cuenta del impacto de la mediación de lectura en las redes sociales.

ESTUDIANTE	NÚMERO DE REPRODUCCIONES	CUENTO	LINKS
Leidy Leal	3.500	El bicho de mi tripa	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/224740915642484
Geraldine Hernández	1.700	El negro Cirilo	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2773271982771323
María Fernanda Daza	1.100	El castillo de Chichurumbel	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/171212894291995
Juliana Caicedo	1.000	Trabalenguas	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/802305473632763

¹⁶ Estos videos se encuentran en la FanPage de Facebook de La Pedagógica Radio. <https://www.facebook.com/pedagogicaradio>

Laura Trujillo	948	Las princesas también se tiran pedos	https://www.facebook.com/peagogicaradio/videos/305602737442998
Zorell Melo	718	Matías dibuja el sol	https://www.facebook.com/peagogicaradio/videos/662012294747284
Magdalena Mendoza	678	El país de Juan	https://www.facebook.com/peagogicaradio/videos/612316653034324

En la FanPage de La Pedagógica Radio se encuentran hasta la fecha, un total de 79 videos y audios entre el 2020 y 2021; cifras que en la actualidad siguen subiendo, puesto que, aproximadamente cada semana se suben entre tres o cuatro videos que siguen alimentando las líneas de trabajo.

PAÍSES	Colombia	98 %
	Otros (Argentina, EE. UU. España, Bélgica)	2 %

Basadas en el número de reproducciones, se evidencia que ubicarnos en otros espacios amplía el horizonte, dentro y fuera del país, para mediar la lectura literaria.

CIUDADES EN COLOMBIA	Bogotá	75 %
	Cali	12 %
	Medellín	10 %
	Otras	3 %

Estas estadísticas demuestran que nuestros lectores, ahora, lectores digitales, son cada vez más. Es cierto que ya no contamos con la calidez que emana la cercanía del otro, y que por ello sea físicamente imposible tomar con nuestras manos otras un poco más pequeñas para decir que estamos presentes. Tal vez ya no contamos con lo presencial, pero nuestra voz sigue intacta para viajar a través de las pantallas, además de contar con las herramientas tecnológicas que sirven para crear contenido e idear distintas estrategias de mediación.

Pero seguimos buscando estrategias para seguir conectados; podemos decir que contamos con armas poderosas para tomar la mano del otro, los libros, y no cualquier libro de texto; es la palabra literaria, la misma que poco a poco va abriendo la caja de Pandora que cada uno va

acumulando a lo largo de la vida, que gracias a la literatura se va liberando de a fragmentos las emociones humanas, y que bonito es eso, ya que, «la lectura es un tesoro inagotable, tesoro que perdurará hasta el final de nuestros días» (Rey, 2001, p.17).

De ahí que como maestras mediadoras nos adaptemos a nuevos espacios y demos el lugar que merece la literatura, en el que se dé el préstamo amoroso de una voz leída, y de un cuerpo que contagia vida en cada obra literaria compartida con quienes aceptan la invitación, esta vez a un solo clic. Es objetivo de nuestra mediación ensanchar las fronteras de la palabra literaria; facilitar el acceso a la cultura y brindar herramientas para enfrentar lo que el mundo tenga preparado. Hemos sido optimistas con el proceso de mediación y vimos en la pandemia una nueva oportunidad para poner en práctica nuestros conocimientos y dar lo esencial de esta mediación, el compartir de la palabra literaria para seguir aportando a la construcción de nuevos lectores digitales.

Finalmente, en el proceso nos desplazamos de nativas digitales con un manejo básico e instrumental de las redes, hacia la alfabetización digital en términos de la producción de contenidos audiovisuales. Toda la experiencia y aprendizajes adquiridos se concertaron en la creación de un proyecto autónomo: TeLeo, una propuesta de mediación de lectura en redes. Esta fanpage es fruto de nuestra formación como maestras mediadoras de lectura literaria en donde se espera poner en evidencia la importancia de la literatura, de la formación de un educador infantil en mediación de lectura literaria y el manejo de las redes como un medio para que el contenido digital cree puentes entre los niños y los libros. Hay que resaltar que las redes sociales si bien son importantes en nuestro trabajo, tenemos claro que son un medio, y que lo realmente relevante lo es el contenido que se divulgue en esta, la selección de textos literarios con arreglo a claros criterios de calidad, por esta razón en el siguiente capítulo profundizaremos en la propuesta y como esta se constituye, siendo el legado que esperamos dejar al finalizar nuestro proceso en la universidad.

CAPÍTULO IV

Propuesta Pedagógica: Estrategias Para la Mediación de Lectura en Redes Sociales

Las brujas tienen toda clase de mascotas: cuervos, lagartijas, búhos y murciélagos. Pero sus preferidos son los gatos negros. “¡Si logro encontrar una bruja para mí, tal vez ya no tenga más frío ni me sienta solo nunca más!”, pensó Horacio. (Horn, 2002, p. 7)

Dicen que los caminos tienen un principio y un final, cuando se inicia el recorrido por ellos hay muchas expectativas, ilusiones, deseos y temores, los cuales se van desapareciendo o dilucidando a medida que se avanza en él. Paso a paso, en cada parte que compone ese sendero las preocupaciones van despejándose, incluida la premura por el tiempo, pues este deja de estar en el reloj hasta recobrar su valor vital; abandonamos la angustia mental por pensar en todo lo que falta para llegar al otro lado y es cuando descubrimos que lo importante no es dónde inicia o termina un camino, sino que hacemos parte de él y por lo tanto nos preocupamos por cuidarlo, embellecerlo, nutrirlo, por cargarlo de palabras, sueños, anhelos y amor.

Esto para decir que así iniciamos la práctica pedagógica, no había día que en las reuniones el corazón no nos explotara de amor o se apachurrara por los libros que narraba o leía en voz alta la maestra. Los momentos de grabación en la emisora de La pedagógica Radio se hacían rigurosos, alegres, compartimos y reíamos por la interpretación de alguna compañera. El recorrido por los autores y sus argumentos sobre el universo literario dotaban de sentido todo lo que nosotras poco a poco ya íbamos descubriendo e intentando proyectar al entrar en escena. Cuando empezamos a ir a la escuela nos sentíamos fuertes gracias a la formación y elementos que teníamos para acompañar los procesos de mediación de lectura y aunque tuvimos inconvenientes, los superamos y confiamos en que todo lo construido conceptual y literariamente, conjugado con nuestra voluntad pedagógica hicieran que nuestra mediación en el salón de clases estuviera dotada de experiencias literarias que pudieran crear todo un ambiente lector entre los niños y los libros. Así pues, en la Escuela Nacional de Comercio las cosas cambiaron, pasamos de ser las estudiantes a las que ayudaron a construir su camino literario y nos convertimos en las maestras mediadoras de lectura que ahora ayudarían a construir el camino lector de los niños.

Si se decide ingresar por un camino desconocido no hay forma de saber qué puede haber en él, el recorrido puede ser tranquilo, ruidoso, ameno, inquietante, atemorizante etc. Sin embargo,

no importa que tantos obstáculos haya en él, quien decidió ingresar será capaz de afrontar todo lo malo y hasta convertirlo en algo bueno. Esto fue lo que sucedió con la pandemia, nunca esperamos que el virus se llevara tanto, pero para todo hay una solución, y afortunadamente nuestra formación previa, tanto en La Pedagógica radio, como en la práctica en la ESNALCO, brindó las herramientas que propiciaron la producción de materiales audiovisuales, los cuales llevaron a crear de la mano con la emisora cinco líneas de trabajo:

- Juegos de palabras por Juliana Caicedo y Fernanda Daza;
- Jugar cantar y bailar por Geraldine Hernández;
- Poesía para el alma por Leidy Leal;
- Leer y narrar cuentos por Laura Trujillo y Zorell Melo;
- Ganadores de los premios Hans Christian Andersen por Magdalena Mendoza.

Juegos de palabras fue una línea que inicialmente surgió por la iniciativa de las estudiantes de la práctica: Fernanda Daza y Juliana Caicedo, con el fin de conectar a los niños con la tradición oral por medio de; retahílas, trabalenguas, cuentos acumulativos, mitos, leyendas etc. Ambas compañeras crearon una imagen visual característica de la línea, que involucraba el escenario de grabación y algunas veces materiales que apoyaban la narración como dibujos y marionetas. En el desarrollo de los videos se hacía una pequeña explicación en torno a lo que eran las retahílas, los cuentos acumulativos, trabalenguas, mitos y leyendas. Posteriormente realizaban una descripción del autor, si no había, se explicaba la región de donde era y la razón por la cual se consideraba de tradición oral.

Además de la anterior línea, *Jugar cantar y bailar* también hizo parte del eje de tradición oral. Geraldine Hernández fue la encargada de dar vida con su voz a un sin fin de canciones, nanas y arrullos a lo largo de este proyecto y los acompañó por medio de la guitarra y el Ukelele. El escenario que creó para cada video invitaba a acercarse a la música, a disfrutar y ser parte de ella. Así mismo, antes de tocar los instrumentos e iniciar con su canto realizaba una breve descripción del autor de la canción, nana o arrullo e indicaba la región el país en la cual era más popular. Alguna vez introdujo a su familia en la participación de los videos y también contó con material visual como marionetas y objetos que complementaban a su canto.

Poesía para el alma fue una línea que surgió del interés personal de Leidy Leal, quien nos llevó por cada poema hacía un universo de sentimientos y sueños con los versos declamados. En

ellos el público encuentra la sensibilidad del lenguaje poético y preguntas que podrían ir más allá de una respuesta exacta o verídica y que en cambio llevarían a pensar en reescribir nuestro mundo y la forma en la que habitamos en él. Sus escenarios nos invitaban a sumergirnos en toda esa experiencia literaria con los poemas que rigurosamente seleccionaba con anterioridad. El movimiento del cuerpo y la voz de Leidy fueron el material principal de conexión entre la poesía y quienes reproducen sus videos.

Leer y narrar cuentos es una línea en la cual se hicieron recorridos de autores literarios y sus extraordinarias obras. Zorel Melo y Laura Trujillo estuvieron a cargo de la grabación de estos videos, en ellos se narraron historias fantásticas que nos hicieron viajar por el mundo literario, algunas veces estas historias eran acompañadas de imágenes que complementaban la narración, en otras se realizaban teatros de sombras que animaban visualmente al cuento. Cada una creó un escenario que invitaba a estar atentos a la lectura, y el manejo corporal y la voz hacía que cada historia pudiera ser contada de una manera divertida, espontanea, alegre o melancólica, dependiendo de cada libro.

Por último, Magdalena Mendoza creó su línea *Ganadores de los premios Hans Christian Andersen*, en la cual se especializó por dar a conocer los mejores autores y sus obras de literatura que precisamente habían sido reconocidas con este premio. Esta línea permitió ampliar el acervo literario del público, en los videos publicados se destacaba un trabajo riguroso en la voz, que posteriormente fue complementado con imágenes descargadas desde la web y que ayudaban a ambientar todo la narración y el video. Con esta línea siempre había oportunidad de transportarse hacia otros mundos y se encontraba una invitación que nos llamaba a continuar con esa y nuevas lecturas.

La grabación de cada cuento, libro, canción o poema nos implicó un fuerte trabajo en el manejo de la voz y del cuerpo, eran varios ensayos que se tenían que realizar hasta lograr tener el producto que queríamos, así pues, el tiempo de grabación a veces se podía convertir en un reto por las otras tareas académicas y personales que no podíamos descuidar. Tener cuidado con conceptos, datos de autores y definiciones siempre fue una labor que requería tiempo y lectura, además de la realización de fondos e imágenes visuales que fueran lo suficientemente llamativas para que a las personas les quedara guardada en la memoria. La incertidumbre ante la que siempre estuvimos enfrentadas fue si los niños en realidad estaban recibiendo el contenido que realizábamos, sin

embargo, era algo que se salía de nuestras manos y control, lo que si podíamos manejar era la calidad e intención de nuestros productos, los cuales siempre fueron pensado para que los niños vivieran la lectura literaria y la acogieran como su más grande tesoro.

Así pues, estas líneas y el trabajo que desarrollamos semestre tras semestre en la práctica hicieron que empezáramos a transformar nuestro camino, que incluyéramos en él otros nuevos senderos por los cuales podríamos desenvolvernos y sobrellevar todo lo que hasta el momento ha implicado la pandemia. Así pues, introducirnos en estos senderos llevó a relacionarnos más con las redes sociales, con sus dinámicas y herramientas para así poder seguir con nuestro trabajo, lo cual desde un principio ha sido retador ya que intentamos que cada publicación que hacemos sea pensada y planeada, mas no contenido irrelevante con el cual solo se busca llenar una página web y ya.

Por otro lado, somos conscientes que en las redes sociales como Twitter, Instagram, Facebook y demás, podemos publicar sobre nuestras familias, trabajo, relaciones, amigos, etc. con el fin de tener una visibilidad, un lugar en este nuevo tejido social digital. En otros momentos de la historia la privacidad hubiese sido el tesoro más grande; actualmente no es tan importante. Sin embargo, no podemos asegurar que las épocas pasadas hubiesen sido mejores que el momento en el que actualmente vivimos, o que trae más ventajas; lo que si podemos dejar claro es que no son las redes sociales, es decir, los artefactos los que surgen de la nada y nos transforman, sino que somos nosotros quienes los construimos, por la razón que fuere, por ello es deber de cada uno acomodarse a esas alteraciones o construcciones. Es decir, y para ponerlo en palabras de la autora Paula Sibila «Adecuamos nuestros cuerpos y nuestros modos de vida a esos artefactos, y ésta es una característica importante de nuestra condición de sujetos históricos: es algo que nos hace seres típicamente contemporáneos, hijos y hermanos de nuestra época» (2011, p. 05).

Dicho lo anterior, y aterrizándolo a nuestra labor, tuvimos la necesidad de adecuarnos a nuevas formas de vida debido a la pandemia. Empezó a surgir en nosotras la preocupación por que la literatura pudiera ser accesible a todos los niños; teniendo en cuenta que muchos atraviesan las diversas problemáticas sociales, económicas y educativas que presentamos en la problematización. Por esta razón después de transitar por la práctica, la pedagógica radio y las líneas creadas con la Pedagógica Radio, pensamos una propuesta que diera cuenta de toda la formación que hemos recibido en estos años, el acceso que los niños pueden tener a los textos literarios y la posibilidad

de que nuestro contenido sea utilizado por padres, maestros, bibliotecarios, promotores de lectura, etc. para vincular a los niños con la literatura. Debido a lo mencionado anteriormente creamos TeLeo.

Ahora, nos remitimos a la estructura planteada por Colomer en «El mapa no es el territorio... pero ayuda a no perderse. Educación literaria y escolaridad básica» (2021), donde ubicamos el proyecto TeLeo en los cinco apartados de la autora. Esta estructura dará las coordenadas de desarrollo y justificación del proyecto consistiendo en:

- I) Sobre el mapa y los territorios;
- II) Leer con los demás: tender puentes y dar la oportunidad de cruzarlos
- III) Leer, expandir y conectar: la literatura hasta en el aire;
- IV) Leer con los expertos: llevar de la mano y abrir las puertas y
- V) Leer más allá: la decisión de cruzar las puertas abiertas.

Las anteriores nos llevarán por la selección rigurosa de obras para TeLeo; la importancia de la lectura compartida y la lectura en voz alta; lo que significa la literatura en la vida de los niños; el rol del maestro mediador de lectura en ese camino literario en el que acompaña al niño y la razón por la cual utilizar las redes sociales como medio para mediar. En cada una de las coordenadas que nos plantea Colomer, iremos ubicando y explicando cada línea de TeLeo, de acuerdo a su pertinencia y relación con cada uno de los apartados, es decir Sobre el mapa y los territorios; hallaremos *Magazine de poesía del oído al corazón*, Leer con los demás: tender puentes y dar la oportunidad de cruzarlos; encontraremos *TeLeo en voz alta* y por último Leer más allá: la decisión de cruzar las puertas abiertas estarán las líneas *Booktrailers* y *Universo literario*.

Sobre el Mapa y los Territorios

Los mapas nos ubican en los territorios, ayudan a orientarnos, a trazar las mejores rutas para llegar a nuestros destinos. En ellos encontramos coordenadas, convenciones, rutas, lugares y caminos. Sin embargo, en los mejores mapas también hallamos tesoros, los cuales pueden cambiar nuestra vida una vez son descubiertos. El tesoro que en TeLeo nos aguarda es la riqueza de la palabra literaria, en este sentido, para llegar a él, necesitamos elegir un camino correcto, no se puede pretender avanzar sin saber qué ruta coger o qué elementos se requieren para llegar a encontrarlo. Lo mismo sucede con los vínculos que pretendemos crear entre los niños y los libros.

Para lograrlo, necesitamos de muchas estrategias que ayuden a mediar esa relación. La selección de obras es una herramienta que tiene el maestro para poder generar esos vínculos, por lo cual, como lo menciona Teresa Colomer, es importante «poner a trabajar a los libros al lado de los maestros y aquí la función esencial del docente es asegurar que el corpus disponible es el más adecuado para sus alumnos» (Colomer, 2021, p.10).

En este sentido, procuramos que cada producto que sea presentado en nuestra página haya sido leído por todas, cuestionado y aprobado para su publicación. Este ejercicio lo realizamos desde el inicio de la práctica, haciéndose productivo; sabemos identificar los buenos textos y a partir de ellos podemos proponer estrategias que creen lazos fuertes con nuestra audiencia. Un ejemplo de esto es el *Magazine de poesía del oído al corazón* que se ha venido publicando, se ha realizado un trabajo tan riguroso y conceptual que ahora la lectura poética se enriquece con la presentación de las historias que hay detrás del poeta, momentos y situaciones que los acontecieron en sus vidas, con el fin de conducir a nuestro público hacia el descubrimiento del sentido poético.

Otro ejemplo que se relaciona con la selección de obras para niños son los talleres dirigidos a padres, maestros y público interesado en la formación en dicho campo. En otras palabras, ya no solo somos aquellas que leemos para escoger una obra literaria; ahora enseñamos a otros a identificar, a relacionarse y ajustar su mirada a esa selección de textos. Esta línea de trabajo es importante en TeLeo porque nuestro enfoque no solo ha sido llevar a los niños a la construcción de sus caminos literarios, sino que tratamos de evidenciar la relevancia de que los maestros se eduquen en mediación de lectura, y uno de los primeros pasos es a través de los criterios de selección para los libros.

Leer con los Demás: Tender Puentes y dar la Oportunidad de Crearlos

Cuando encontramos un pequeño tesoro que nos emociona es casi imposible no querer compartirlo con todo el mundo porque queremos que los demás sean igual de felices y le hallen el mismo sentido, por esta razón, cuando descubrimos mágicamente a más personas que guardan su tesoro y lo aman de la misma forma que nosotros queremos al nuestro, se empieza a formar una comunidad que entiende, habla y sabe de lo mismo. En este sentido, una de nuestras intenciones para crear TeLeo es crear una comunidad de lectores en las redes, por la cual, se hable por medio de la palabra literaria, se reflejen sentimientos, emociones e imaginarios por medio de los libros y se creen nidos literarios en los espacios en los que habitan nuestras audiencias. Para ejemplificar

un poco lo anteriormente dicho *TeLeo en voz alta* es una de las líneas que se enfocará en esas lecturas compartidas, donde a través de los en vivos, los niños, padres, maestros, etc. podrán vivir la experiencia literaria socializando las lecturas propuestas por las estudiantes, las cuales pueden brindar un conocimiento específico en la literatura gracias a la acción de leer, la que puede repercutir en la comprensión de la condición humana, las relaciones sociales, el comprenderse a uno mismo, el comprender la realidad a través de la simbolización, creación y recreación que se hace de la misma, o en palabras de María Teresa Andruetto la lectura es:

Un acto de arrojo es como abrirse al mundo y sentirse en libertad de desechar materiales. Es un ir buscando las palabras de otro para encontrarse a uno mismo. Porque lo que uno hace cuando lee no es entender al que escribió, sino entenderse un poquito más a uno mismo y al mundo en que uno vive. (2016, párr. 9).

Así pues, fomentar este tipo de estrategias «permite el paso de la recepción individual a la recepción en el seno de una comunidad que interpreta y valora» los textos literarios, Colomer, T (2021, p. 15).

Leer, Expandir y Conectar: la Literatura Hasta en el Aire

Los seres humanos tenemos la capacidad de planear y premeditar las cosas; a donde queremos llegar o lo que queremos lograr. Una vez tenemos algo en mente empezamos a ejecutar un sinnúmero de situaciones para llegar a la meta. Así fue cómo surgió TeLeo; imaginamos un proyecto con el cual pudiéramos tener un mayor acercamiento con nuestra audiencia, conocerlos, saber lo que piensan, saber qué sienten cuando escuchan la narración de un poema, un libro o una melodía acompañada del canto. En este camino se facilitó, como en la pedagógica radio, crear líneas de trabajo en donde cada una desempeñara su rol, es así como surgen cinco estrategias para la mediación de lectura en redes:

- Magazine de poesía del oído al corazón por Leidy Leal y Zorell Melo;
- Universo Literario por Magdalena Mendoza;
- Lecturas y escrituras vivas sobre la literatura infantil por Juliana Caicedo y Magdalena Mendoza;
- TeLeo en voz alta por Fernanda Daza y Laura Trujillo;
- Booktrailers por Geraldine Hernández.

En este sentido, trabajar con estas estrategias trae ciertas ventajas. Como lo menciona Colomer «Integra los aspectos de *acceso* y disfrute del texto; las ayudas a su *comprensión* y el *aprendizaje*» (2021, p. 15). Es decir, con el diseño de estos diversos formatos con los videos que realizamos, la implementación de alternativas visuales como los fondos que cada una crea para generar una imagen visual que distinga a cada línea y los lenguajes plásticos que acompañen la narración con historias y personajes pintados, marionetas de papel, teatro de sombras, entre otros, aportan a la creación de una relación cercana entre nuestra audiencia y la literatura. Además, dan cuenta de nuestro avance en la utilización de estrategias con un contenido cada vez más rico que media la lectura en redes y las relaciones que entablan los niños con los libros.

Por otro lado, aunque no realizamos talleres con lo que producimos, tratamos de dejar interrogantes abiertos que generen en el lector preguntas o respuestas a las cuales nunca se imaginaron poder llegar. Está en nuestras manos dejar una huella literaria, que por más pequeña que sea, haga recordar al lector que siempre encontrará en TeLeo la posibilidad de acceder a la cautivadora palabra literaria.

Leer con los Expertos: Llevar de la Mano y Abrir las Puertas

Transitar por la vida en solitario a veces puede llegar a ser abrumador y atemorizante, en ocasiones podemos encontrar una pequeña parte que nos hacía falta en las manos, abrazos y palabras del otro. Así mismo, recorrer los caminos literarios de la mano guía que ayude a construir nuestro camino lector podría significar un vínculo amoroso de por vida con la literatura. Es por esta razón que con cada paso que damos con TeLeo nos devolvemos a nuestra entrada en la literatura, la cual, gracias a nuestra maestra mediadora, fue fascinante, asombrosa, inquietante y amorosa; todo niño y niña debería ingresar de esa manera en la lectura literaria.

Cabe mencionar, además, que parte de nuestra formación se la debemos a los autores que a nivel académico y conceptual han escrito sobre crítica literaria y literatura para niños, de la mano de ellos pudimos dar respuestas a preguntas que orientaron nuestro estudio, entre ellas encontramos ¿existe la literatura infantil? Inquietud que fue esclarecida por autores como Mario Rey, Graciela Montes y Beatriz Helena Robledo, otra interrogante que se presentó fue ¿Qué buscan los niños y los jóvenes en los libros? La cual abordamos a profundidad con Michele Petit y Louise Rosenblatt, posteriormente surgió la duda sobre ¿Qué criterios literarios debemos tener en cuenta para seleccionar los libros que vamos a leer? La cual resolvimos por medio de autores como

Fanuel Hanan Días y Elizabeth Fitzgerald, por último, surgió la pregunta de ¿cómo mediar en redes? La cual fue abordada desde las miradas de Pedro Cerrillo, Daniel Cassany, Cecilia Bona y Marc Prensky.

Por esta razón, sabemos que como maestras mediadoras de lectura tenemos la responsabilidad de crear puentes que enamoren a los niños de la literatura, que se edifiquen y fortalezcan a medida que se transita en ellos. Esperamos que con TeLeo no solo ayudemos a los niños a construir su camino literario, sino que, además; los padres, maestros, promotores y demás interesados en la mediación de lectura literaria visibilicen el protagonismo e importancia que tienen en brindar las posibilidades y ambientes para que se den las relaciones entre los libros y los niños.

Leer más allá: la Decisión de Cruzar las Puertas Abiertas

¿Qué es una puerta para un mediador? Pues bien, las puertas pueden presentarse a veces como obstáculos, pueden generarnos incertidumbre y miedo porque desconocemos lo que se podría encontrar del otro lado. Las puertas cerradas invitan a tocarlas, esperando que alguien abra y nos invite a pasar. Pero también a pensar: ¿qué podremos encontrar al abrirla? ¿Será bueno o será malo? ¿Nos convendrá? ¿Podremos devolvemos si no nos gusta lo que descubrimos? Podríamos quedarnos formulando preguntas, pues a los seres humanos nos inquieta lo desconocido, tanto como motiva y emociona, nos hace sentir vivos; el arriesgarnos a tomar la manija de la puerta y empujar es una decisión, o una buena coincidencia mediada. Esto mismo sucede cuando nos enfrentamos a una puerta literaria, dudamos y pensamos una y otra vez para ingresar en ella; todo esto sería fácil si alguien estuviera a nuestro lado y nos incitara a entrar, o llamara desde el otro lado invitándonos a pasar... Precisamente eso buscamos con TeLeo, acompañar al niño hasta esa puerta, y ayudarlo a tomar la decisión de cruzarla. Estamos seguras de que, al abrir la puerta literaria desde la confianza, y el afecto es como se da la bienvenida a los nuevos lectores.

Para lograr este paso por esa puerta literaria, debemos generar estrategias que inviten al niño, que atraen y motiven el acercamiento con los libros, así pues, en momentos como los que atravesamos con la pandemia, el traslado de la escuela a las pantallas y el auge de las redes sociales, invitan a pensar estrategias de mediación de lectura literaria que cumplan con esas necesidades y requerimientos de esta generación. Una línea que demuestra esa adaptación a las redes y busca atrapar a los niños en su contenido es la creación de *booktrailes*, la cual se enfoca en presentar un

en vivo o magazín que será publicado posteriormente, generando así un abre bocas para recibir la palabra literaria.

Otra línea que puede dar cuenta de esa adaptación a las redes es *Universo Literario*, titulada así por la variedad de temas y aspectos que aborda la literatura, la imagen visual de estos productos es muy llamativa ya que sus escenarios y personajes son realizados con técnicas artísticas, los cuales cobran vida cuando inicia la captura de imágenes que posteriormente se reproducen en Stop motion. Este camino llevó a crear en TeLeo un ecosistema literario, que se nutre de poesía, se tejen historias con cuentos, narraciones, lecturas en voz alta y se invita a al público adulto a seguir estas pequeñas estrategias o, si se requiere, implementarlas en sus escuelas, bibliotecas u hogares.

Así pues, buscamos con nuestra propuesta ser un apoyo para aquellos niños que inician en la construcción de su camino literario y así; decidan cruzar la puerta literaria gracias a los ambientes literarios y como lo menciona Colomer «Cruzar la puerta y seguir ese camino» (2021, p. 22). El cual posteriormente empieza a formar parte de «la elección personal de vida de cualquier ciudadano» (2021, p. 22).

Para concluir este apartado, es necesario aclarar que en este trabajo de grado se evidencian tres propuestas. La primera se realizó la ESNALCO, la segunda con la colaboración de la Pedagógica Radio y la creación de las líneas literarias las cuales tuvieron lugar antes y durante la pandemia. La última propuesta actualmente está empezando y es a futuro, la cual es TeLeo, proyecto al que dedicamos estas últimas páginas. Esperamos que estas propuestas sirvan como guía, insumo o referencia para pensar estrategias en el aula, redes o cualquier espacio en el que se pueda llevar a los niños por el camino literario y así empezar a ayudar en la construcción de su formación como lectores soberanos. A la vez, confiamos que todo este recorrido en donde tuvimos aciertos y fallas los ayude a motivarse y encontrar respuestas en la lectura literaria.

Reflexiones Finales

Este Viaje no Tiene un Fin

«Este viaje termina en el sitio del viento. Este espejo se rompe en la orilla del mar. Una luz pequeñita va a encenderse. Una página nueva va a empezar» (Calvo, 2009, p. 54).

A continuación, se reúnen reflexiones a manera de conclusión; reflejo de nuestra formación como maestras mediadoras de lectura literaria. Estas se relacionan con los objetivos planteados que sirvieron para orientar la escritura académica de nuestra experiencia formativa.

En primer lugar, hay que afirmar que al recorrer este estudio en nuestra práctica pedagógica pudimos hallar nuevos sentidos entorno a la literatura con perspectiva infantil. Pasamos de las imágenes y sensaciones sobre lo que creíamos conocer de esta a sentir el hálito mágico de su encanto o efecto liberador, que condujo a un bosque en el que acontecieron múltiples encuentros, íntimos y colectivos, que transitaron entre dualidades humanas, como la soledad y la compañía, el dolor y la esperanza, la crueldad y la magnanimidad, conduciéndonos además por un camino de formación como lectoras literarias. Pasamos del deleite a la definición en palabras de Elizabeth Fitzgerald¹⁷ debido a que educamos nuestra mirada con criterios para definir un buen libro de literatura, criterios que van más allá de la emoción que pueda suscitar la historia leída; dicho de otro modo, pasamos a deleitarnos con libros notables que gozan de los elementos básicos de una obra de calidad (trama, características de los personajes, puesta en escena, ambientación, punto de vista, tema...) junto con otros que expanden la imaginación y la perspectiva sobre cómo estar y ser en el mundo, como la frescura, originalidad y credibilidad del relato. Fue así como nuestra concepción sobre la literatura se transformó, y pasó a ser parte de nuestra experiencia personal como mujeres y maestras de las infancias.

Ahora bien, otra de las comprensiones elaboradas durante la práctica y la elaboración del proyecto de grado, es entender que la lectura literaria al ser pensada como un proceso social, afectivo e intelectual deconstruye los imaginarios que se han creado alrededor de la literatura infantil, que la puerilizan y ponen al servicio de usos paraescolares y extraliterarios en la escuela. Por tanto, aseguramos que las experiencias de mediación de lectura literaria en instituciones educativas son la oportunidad de construir nidos literarios, afectuosos, simbólicos, dotados de sentido en los que se tejen lazos entre los niños y las obras.

17 A propósito del texto *Del deleite y la definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles*, escrito por Elizabeth Fitzgerald Howard.

No obstante, para que el educador infantil se desplace de las prácticas didactizantes¹⁸ y moralizantes en torno a la literatura, además de su lectura del mundo a partir de la experiencia vital con la lectura literaria, necesita una formación constante y rigurosa a nivel académico. Será él quien marque el camino a los nuevos lectores, por ello debe atravesar ese bosque literario con una brújula elaborada con textos académicos donde establezca puentes amorosos y provocativos entre los niños y los libros. De ahí la importancia de que el educador problematice su concepción de ‘literatura infantil’, y sobre todo cuestione el por qué hacer énfasis en el adjetivo, como si restara valor literario a las obras, cuando en realidad la literatura infantil dialoga con las realidades de las infancias, permitiendo poner en palabras lo inexplicable de la condición humana, desde algún dilema social hasta alguna pérdida individual. Todo esto le llevará a formar criterios para la valoración y selección de obras literarias de calidad que transformen las prácticas de uso en la escuela y así mismo, aporten en la construcción de puentes que conectan la experiencia del relato a la vida.

Subrayamos entonces que asumir el papel de mediadores de lectura siendo educadores exige la existencia de espacios académicos dentro de la Licenciatura en Educación Infantil que proporcionen elementos a nivel teórico, literario y experiencial que fortalezcan este rol. En otras palabras, posicionar un debate en torno a las concepciones o imaginarios que recaen sobre la literatura infantil da lugar a la formación conceptual que cualifica la acción del maestro como mediador; así mismo, su participación en distintos escenarios para asumir y apropiarse un discurso que vincula a los niños con la cultura letrada.

En definitiva, consideramos que los educadores que se aproximen a lo anterior requerirán de la presencia de un maestro mediador de lectura, cuya experiencia permita continuar el camino trazado por otro mediador literario; esto es, reconocer que quien se atreva a ser mediador empezará a ser parte de la cadena de mediación de lectura literaria, en la que se forja el espíritu lector, donde se es lector de los nuevos lectores.

18 Entendidas como las acciones pedagógicas que instrumentalizan y reducen el sentido estético, artístico y simbólico para alcanzar un fin escolar, donde lo que prima es la enseñanza de contenidos curriculares u otros contenidos como, por ejemplo, el aprendizaje de los colores, el abecedario, hábitos de higiene, números, formas de comportamiento.

Lo dicho sitúa ante las apreciaciones sobre la mediación, en nuestro caso, configura un acompañamiento en el que se presenta el mundo a través del arte escrito, que a su vez, en cada uno de los momentos de la mediación (ADI)¹⁹, genera espacios de diálogo para decir, escuchar, interrogar, dudar y ayudar en el esfuerzo de leer; todos necesitamos de un mediador que nos invite a realizar conversaciones literarias, pues conforme avanza el tiempo los niveles de interpretación serán más enriquecidos y diversos. La mediación de lectura prepara entonces la lectura en solitario, la lectura autónoma y personal. De manera que, el proceso formativo de los nuevos lectores despierta el deseo por leer intencionadamente, pues al asumir los nuevos lectores se amplían los refugios para acompañar simbólicamente en palabras.

Se debe agregar que este proceso requiere de estrategias que lleven al maestro a pensar, diseñar y crear ambientes donde la experiencia de lectura literaria sea deseada por los niños y que la lectura intencionada sea una manifestación auténtica. Aprendimos a leer literatura porque la maestra mediadora leyó primero; aprendimos a preguntar porque interpeló; aprendimos a escuchar porque empezamos a pensar, y, sobre todo, aprendimos a observar porque con el tiempo en el camino ya no sostenía nuestra mano, sino que nosotras sosteníamos unas más pequeñas.

Con respecto a las estrategias, destacamos el lugar de la lectura en voz alta, pues esta propicia acercamientos vinculantes con la literatura; confirmamos que la lectura en voz alta toma importancia en los procesos de mediación de lectura puesto que la carga afectiva de la lengua del relato permanece en la memoria de cada ser humano, y al leer con las orejas revivimos el espíritu lector porque cuando se lee a viva voz el cuerpo se transforma, y todos los presentes engañamos a la realidad y jugamos con el espacio y el tiempo de las historias. De manera que el educador infantil al descubrir su voz lectora y constatar las potencialidades del drama impreso en ella, firma un pacto de credibilidad, de ensoñación con sus lectores y la obra. Esto con el objetivo de sembrar una nueva perspectiva sobre la vida, que se verá reflejada en las formas en que empiecen a relacionarse con el lenguaje literario, si la conexión fue dada desde lo vital se revelará en el camino

¹⁹ ADI como abreviatura para referirnos a los momentos de lectura en voz alta (Antes, Durante y el Intercambio en la lectura)

que este decida emprender, de lo contrario, lo abandonará hasta que de nuevo algún texto leído por su maestra mediadora lo encuentre.

Como se afirmó líneas atrás, el mediador adquiere nuevas habilidades, en nuestro caso el tener dos escenarios de práctica pedagógica favoreció adquirir nuevos conocimientos sobre técnicas de manejo vocal y corporal que fueron el propósito de nuestra formación en lectura en voz alta, además, desarrollamos un saber práctico que sirvió de andamio en la adaptación al cambio social, y dar continuidad a nuestros procesos de mediación lectora. Sostenemos que el educador infantil, además de su conocimiento pedagógico, debe contar con el desarrollo conceptual alrededor del sentido de la literatura, esto es, una educación literaria y espacios extracurriculares²⁰ de encuentro con esta y así enriquecer su práctica convirtiéndose en mediador de lectura; adicionalmente, adelantar un manejo de herramientas tecnológicas y plataformas digitales (por ejemplo, Facebook, YouTube) para componer ambientes de lectura en cualquier escenario, sea presencial, o en entornos digitales.

El paso de la mediación de lectura a las redes sociales implicó detenerse en la alfabetización digital, cuestionar el lugar que ocupan los nativos e inmigrantes en el ecosistema digital y concebirlas como un nuevo escenario de posibilidades y limitaciones para la mediación de lectura literaria. Sobre lo primero es un error suponer que por ser nativos digitales o pertenecer a la era digital tendríamos dominio o conocimientos sobre el uso de dispositivos tecnológicos y plataformas de la red; lo cierto es que debimos formarnos conceptual y metodológicamente en aras de asumir con responsabilidad el nuevo escenario educativo. Como maestras logramos adaptarnos al medio social en redes, y en simultáneo adaptarlo a nuestros objetivos pedagógicos, para que al igual que en la escuela, diéramos el reconocimiento que merece la literatura al acoger a los nuevos lectores.

Así las cosas, notamos que se creía que las tecnologías darían soluciones para afrontar el estado de confinamiento durante la pandemia, y que por ser nativos digitales estaríamos cómodos

20 Para ejemplificar, se toma el caso del Café literario creado desde el Semillero Literatura, memoria e infancia, un espacio de lectura en voz alta en el que se toma la palabra no solo para leer, sino también para llevar a cabo conversaciones literarias de las obras leídas, cabe decir que no están atados a una calificación, pero si a la vida de quienes asistimos (estudiantes, profesores, egresados, personas externas a la universidad)

frente al nuevo acontecimiento en el que las pantallas nos mantendrían conectados; pero la realidad fue otra, las desigualdades sociales salieron a la luz visibilizando las infancias excluidas que carecen de internet y de educación virtual. A pesar de la inequidad social y las dificultades tecnológicas, la lectura en voz alta siguió viajando a través de las pantallas; a la fecha las hemos atravesado en busca de la mirada del otro. Lo que nos mantiene conectadas a su vida, a su voz, a su cuerpo, a sus historias, cantos o poesías de que está hecho, o bien de su total presencia; esa compañía que a distancia se percibe e invita a preguntar Disculpe, ¿es usted una bruja? (2002), porque todos deberíamos saber que, si logramos encontrar una bruja, dejamos de tener frío y no nos sentimos solos nunca más, como le pasó a Horacio.²¹

De modo que a pesar de todas las adversidades que se presentaron pudimos aportar soluciones desde nuestro lugar como maestras y como mediadoras gracias al conocimiento elaborado alrededor de la literatura, la lectura literaria y la mediación que se venían construyendo semestres atrás desde la presencialidad, y a los nuevos procesos de alfabetización digital que emprendimos para encontrar en las redes sociales un medio para seguir acercando y guiando a los niños en el camino como lectores en el universo literario; es necesario continuar expandiendo las fronteras, abrir puertas a nuevos aprendizajes conceptuales a fin de invadir otros ambientes con la presencia de la literatura, porque a donde quiera que vaya un maestro mediador de lectura habrá libertad para soñar, crear y creer, para jugar y aprender de los expertos, de los escritores que llevan a leer más allá. Donde haya un educador mediador de lectura estará viva la posibilidad de escalar a nuevos horizontes literarios, en los que leer se convierta en un derecho vital a ser concedido.

Con lo esbozado hasta aquí señalamos el aporte de nuestro trabajo de grado para la formación de educadores infantiles, pues con él damos lugar al reconocimiento de los maestros mediadores literarios en la infancia; además de la necesidad de espacios lectores para los maestros en formación en los que se motiven diálogos, discusiones, preguntas y cuestionamientos que inviten a nuevos estudios en materia de mediación y literatura infantil. En suma, visibilizamos la importancia que tiene la mediación y la literatura para la infancia y por ende para los nuevos

²¹ Horacio es un gato negro y solitario al que le gusta leer. En sus viajes a la biblioteca descubre un libro que afirma que las mascotas preferidas de las brujas son los gatos negros. Ilusionado de pensar que ya no tendrá frío nunca más y que no se sentirá tan solo, sale en busca de una bruja que quiera adoptarlo.

educadores infantiles, quienes gozaran del relato de nuestra experiencia de formación en escenarios presenciales como la escuela y la radio, y digitales a través de redes sociales, en los que además encontrarán una serie de estrategias y herramientas para mediar la lectura literaria en un ecosistema digital.

Finalmente decir que todo lo anterior consolidó un proyecto de mediación de lectura en voz alta en redes sociales TeLeo como fruto de nuestros acercamientos personales con la literatura y nuestra formación teórica; es claro que no tenemos certeza de a cuántos niños hemos alcanzado, sin embargo, sabemos que hemos llegado a maestros en formación, a profesores en ejercicio que están utilizando los materiales audiovisuales con contenido literario para empezar a crear puentes virtuales entre sus estudiantes y la literatura. De manera que TeLeo es un refugio o nido literario digital que perdurará en las pantallas y que estará a disposición para todos, porque todos somos herederos del lenguaje literario y merecemos hacerlo propio.

Anexos

ACUMULADO DE LOS VIDEOS PUBLICADOS HASTA LA FECHA 16 DE OCTUBRE DE 2021				
	ESTUDIANTE	CUENTO	VISUALIZACIONES	LINK
01	Leidy Leal	Ana la rana	576	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/496915131456769
02	Laura Trujillo	Cocorico	373	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/868010783839343
03	Zorell Melo	Hamamelis	204	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/706230573464995
04	Geraldine Hernández	La luna	251	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/433385327986846
05	Magdalena Mendoza	La tejedora	94	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/336688577807347
06	María Fernanda Daza	Un drama en el corral	387	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/188720639794800
07	Laura Trujillo	Un papá a la medida	269	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/4718976844795683
08	Zorell Melo	El globo	211	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/269544081628411
09	Zorell Melo	Sin agua y sin pan	170	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/117699093756962
10	Geraldine Hernández	Para la guerra nada	511	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/844863622788620
11	Leidy Leal	El camino de la patria	382	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/944886006309872
12	Magdalena Mendoza	Un puñado de semillas	115	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/4615599105151125
13	Geraldine Hernández	Cierra los ojos y la nana	357	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/1208080886358013
14	Zorell Melo	Intercambio cultural	156	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/378454720431830
15	María Fernanda Daza	Pastorcita	110	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/166848083359605
16	Leidy Leal	La gata en el acuario	135	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/248692973713024
17	Laura Trujillo	Siete millones de escarabajos	124	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/377414677360924
18	Magdalena Mendoza	La dama del abanico	116	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/178670670975598
19	María Fernanda Daza	Flon Flon y Musina	194	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/332182402026901
20	Juliana Caicedo	El hombre caimán	172	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/4157916851003139

21	María Fernanda Daza	La gallina y el monstruo	176	https://www.facebook.com/watch/?v=235691108531269
----	---------------------	--------------------------	-----	---

Estos son los videos publicados en el año 2020

	ESTUDIANTE	CUENTOS	VISUALIZACIONES	LINK
22	Leidy Leal	El bicho de mi tripa	3500	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/224740915642484
23	Geraldine Hernández	El negro cirilo	1700	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2773271982771323
24	Ana Ávila	Tito y Pepita	2000	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/529805181019280
25	María Fernanda Daza	Trabalenguas	764	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/172147060732664
26	Zorell Melo	Sapo es sapo	399	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2617917001763938
27	Magdalena Mendoza	No te rías Pepe	331	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/1765670670242351
28	Laura Trujillo	Cómo atrapar una estrella	611	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/524859565057285
29	Magdalena Mendoza	La mejor familia del mundo	197	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/475962813156497
30	Ana Ávila	El pollo Chiras	1700	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2732851397001656
31	Geraldine Hernández	Nanas y arrullos	754	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/238313484259144
32	María Fernanda Daza	El castillo de Chichurumbel	1100	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/171212894291995
33	Zorell Melo	Veó Veó	686	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/558515691519069
34	Magdalena Mendoza	El doctor Terriblis	413	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/663153551133790
35	Laura Trujillo	A qué sabe la luna (Parte 2)	595	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/283968235981099
36	Laura Trujillo	A qué sabe la luna (parte 1)	354	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/945179605931455
37	Juliana Caicedo	Trabalenguas	1100	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/802305473632763
38	Ana Ávila	Una cajita de fósforos	1300	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/277519983443961

39	Leidy Leal	La escuela de ratones	919	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/1728891983932222
40	Geraldine Hernández	La ola loca	947	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/721194085118566
41	Laura Trujillo	Secreto de familia	386	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2704715083076387
42	María Fernanda Daza	La gallina roja	295	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/1013439782406166
43	Zorell Melo	No	557	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2814962625293802
44	Magdalena Mendoza	El anillo encantado	290	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/580844972631454
45	Juliana Caicedo	Retahílas	604	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/946140289146726
46	Laura Trujillo	Siempre te querré	550	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/314358249600592
47	Juliana Caicedo	Adivinanzas	487	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/885140571980441
48	Geraldine Hernández	Percusión corporal	769	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/877776566043826
46	Magdalena Mendoza	El país de Juan	725	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/612316653034324
49	Ana Ávila	El señor José Tomillo	1300	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/333286854733501
50	Leidy Leal	La vaca estudiosa	1300	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2203066893170232
51	María Fernanda Daza	Robanidos	684	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/3586271548067624
52	Zorell Melo	Zu	342	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2713178118919922
53	Leidy Leal	Balada en el fondo del mar	1000	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/328375714881917
54	Geraldine Hernández	Duerme negrito	894	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/723649171811833
55	Juliana Caicedo	La casa que Juan construyó	224	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/408058540156100
56	Laura Trujillo	Las princesas también se tiran pedos	1000	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/305602737442998
57	Zorell Melo	Matias dibuja el sol	747	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/662012294747284

58	María Fernanda Daza	Mirringa Mirronga	992	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/3220518651368280
59	Magdalena Mendoza	Una madre que tenía miedo a las lagartijas	327	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/338427184015035
60	Ana Ávila	Poemas para antes de dormir	1100	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/1265498060478512
61	Juliana Caicedo	El Dios Sol y la reina de las aguas (parte 1)	688	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/354595822485051
62	Juliana Caicedo	El Dios Sol y la reina de las aguas (parte 2)	688	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/371624850833803
63	Zorell Melo	Orejas de mariposa	638	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/390718992083087
64	Geraldine Hernández	Ritmo musical	578	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/397057601452952
65	María Fernanda Daza	Simón el bobito	504	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/990941858056388
66	Leidy Leal	Son para niños antillanos	920	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/1284275218582693
67	Laura Trujillo	La princesa listilla	321	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/1803276079851884
68	Magdalena Mendoza	El lobo feroz y el valiente cazador	260	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/677793466447116
69	Laura Trujillo	Adivina cuánto te quiero	198	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2111856388950630
70	Magdalena Mendoza	Benjamino	106	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/757069615021957
71	Leidy Leal	La historia de la gallinita negra	391	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/1030921837418369
72	Geraldine Hernández	A, B, C, Ch canciones de navidad	372	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/433961710951726
73	Magdalena Mendoza	El árbol de lilas	77	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/182899826788711

74	Zorell Melo	Las pesadillas de Romualdo	174	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/2456763364627446
75	Zorell Melo	Tener un patito es útil	192	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/649639079049222
76	María Fernan Daza	El tío Conejo y el señor Oso	365	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/762528707671936
77	Juliana Caicedo	El irupé	222	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/402685314214689
78	Leidy Leal	Sapito y Sapón	562	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/135505981368950
79	Geraldine Hernández	Madre Selva	291	https://www.facebook.com/pedagogicaradio/videos/424783125561407

Bibliografía

- Aula Abierta. (20 de Agosto de 2020). *Clase abierta: ¿Redes o paredes? la escuela en tiempos de pandemia con Paula Sibilía*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=LMnmRgHoNGo&feature=emb_logo
- Alfonso, M., & Frederico, A. (Junio de 2020). *El rol de las bibliotecas en tiempos de COVID-19: reflexiones y propuestas*. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592020000100241&script=sci_arttext&tlng=pt
- Andersen, H. C. (1843). *El ruiseñor*. Obtenido de Freeditorial: <https://freeditorial.com/es/books/el-ruisenor/related-books>
- Andruetto, M. T. (2014). Elogio a la dificultad: formar a un lector literario. En *La lectura, la otra revolución*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Andruetto, M. T. (08 de 12 de 2016). La lectura da resultados a lo largo del tiempo. (Clarín.com, Entrevistador)
- Arias, P. d. (2016). *El camino de Marwan*. Amanuta.
- Bombara, P. (9 de Junio de 2019). Leer literatura en la universidad: Un encuentro para toda la vida. Obtenido de <https://linternasybosques.com/2021/06/09/leer-literatura-en-la-universidad-un-encuentro-para-toda-la-vida-por-paula-bombara/>
- Bombini, G. (2017). *Entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá: Panamericana Editorial Ltda.
- Bona, C. (2020). *Lectura y Tecnología: Cómo invitar a leer a los nativos digitales*. Porqué leer.
- Borges, J. L. (1946). *El tiempo de Borges*. Obtenido de <https://www.trinchera-politicaycultura.com/e2/903/cultura-02.php>
- Bornemann, E. (2002). *El libro de los chicos enamorados*. Obtenido de <https://literaturainfantilpep.weebly.com/uploads/7/8/4/7/78478236/267456890-el-libro-de-los-chicos-enamorados.pdf>
- Browne, A. (2006). *Ramón Preocupón*. Fondo de Cultura Económica.

- Cabrejo, E. (2007). El relato como fuente de organización y creación infantil. En F. Santamaría V, & M. Barreto R, *Lenguaje y Saberes Infantiles* (págs. 75-91). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de caldas.
- Caicedo Bernal, J., Daza Revelo, M., Leal Duarte, L., & León Melo, Z. (Junio de 2021). Voces confinadas, una respuesta ante la contingencia desde la Mediación de lectura. Ponencia Coloquio Práctica Pedagógica UPN. Bogotá.
- Calvo, M. (2009). *Los espejos de Anaclara*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas Letradas Contemporáneas*. México: Ríos de Tinta, colección para comprender la lectura.
- Cassany, D. (2012). *En Línea Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CERLALC. (2020). *Lectura en Papel VS. Lectura en pantalla*. Bogotá.
- Cerrillo, P. (2016). El lector literario. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Chambers, A. (2007). Dime: Los niños, la lectura y la conversación. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. México: Fondo de cultura económica.
- Colomer, T. (24 de Septiembre de 2021). *FLACSO Virtual*. Obtenido de El mapa no es el territorio... pero ayuda a no perderse. Educación literaria y escolaridad básica. : <https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=1285631>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.
- Dipacho. (2011). *El viaje de los elefantes*. Bogotá D.C: GatoMalo.
- Español, D. (Dirección). (2018). *Programado: algoritmos en las redes sociales / Enlaces* [Película].

- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI editores.
- Goncalves Lacerna, N., & Sánchez, A. (2005). *Pluma de ganso*. Editora DCL. Editora DCL.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1968). *Lindo Clavel*. Toray.
- Haseley, D. (2004). *El oso que amaba los libros*. España: Juventud.
- Horn, E. (s.f.). *Disculpe ¿es usted una bruja?* Norma.
- Ibañez, F. M. (2013). *No comas renacuajos*. Babel Libros.
- Isol. (2003). *Secreto de familia*. México: Fondo de cultura económica.
- Jeffers, O., & Winston, S. (2017). *Una niña hecha de libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- La Pedagógica Radio. (s.f.). Obtenido de <http://radio.pedagogica.edu.co/>
- Low, A. (2018). *Tito y Pepita*. Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Luján, J. P. (2011). La metamorfosis epistémica del maestro de lengua española: un cambio necesario impuesto por la realidad contemporánea. *Signo y pensamiento*, 42-49.
- Mákina Editorial. (s.f.). *Make Make*. Recuperado el Agosto de 2021, de <https://makemake.com.co/fichas/MM0394/el-camino-de-marwan>
- Matias, S. G. (11 de septiembre de 2020). *El Tiempo*. Recuperado el Septiembre de 2021, de <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/internet-calidad-de-conexion-en-colombia-con-mas-dificultades-en-el-mundo-529850#:~:text=Se%20necesita%20casi%20cuatro%20veces,promedio%20mundial%2C%20seg%C3%BAn%20el%20informe>.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Munita, F., & Manresa, M. (2012). *La mediación en la discusión literaria*. En T. Colomer, & M. Fittipaldi, *La literatura que acoge: Inmigrantes y lectura de álbumes*. España: Banco del libro.

- Nunes, L. B. (1997). *La bolsa amarilla*. Editorial Norma.
- Nunes, L. B. (1999). *Angélica*. Bogotá : Norma.
- Patte, G. (2011). Los pequeños son grandes lectores. En *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (págs. 85 -101). México: Fondo de Cultura Económica.
- Patte, G. (2011). *Los pequeños son grandes lectores. En ¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* . México: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio público al espacio íntimo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2002). *Pero, ¿Y qué buscan nuestros niños en sus libros?* España: CONACULTA.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo experiencias actuales de la transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo Experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Prada Niño, R., Hernández Suárez, C. A., & Maldonado Estevez, E. A. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. *Revista Espacios*, 260-268.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Ediciones SM.
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México : Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones/ SM de Ediciones, S.A. de C.V. .
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Bogotá: Luna Libros.
- Reyes, Y. (s.f). *Espantapájaros*. Obtenido de Nuestra Directora: Lectura, poética y política en la primera infancia: <https://espantapajaros.com/2011/06/nuestra-directora-lectura-poetica-y-politica-en-la-primera-infancia/>

- Robledo , B. H. (2017). *CERLALC*. Obtenido de El mediador de lectura: La formación del lector integral:
https://www.ibbychile.cl/ibby/wp-content/uploads/2017/11/El_Mediador_de_lectura_web.pdf
- Robledo, B. H. (2004). La literatura infantil o la cultura de la niñez. *Barataria*, 1-6.
- Rodari, G. (1992). *Cuentos para jugar*. Santafé de Bogotá: Editorial Santillana S.A.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F : Fondo de cultura económica.
- Rosenblatt, L., & Zuleta, E. (2012). *La experiencia Literaria*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, C. (2014). *Ahí estabas*. Barcelona. España: Océano S.L.
- Ruiz, S. R. (2017). *La mediación de la lectura: algunas consideraciones teóricas*. Obtenido de Repositorio
Universidad Nacional Autónoma de México:
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L144
- Sibila , P. (21 de Junio de 2012). *FLASCO Virtual*. Obtenido de Del libro a las redes: compatibilidades
históricas entre tecnologías, cuerpo y subjetividades:
<https://virtual.flasco.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=1285631>
- Snunit, M. (2015). *El pájaro del alma*. España: Fondo de Cultura Económica de España.
- UNESCO. (2020). *Enseñar en tiempos de Covid-19 Una guía teórico práctica para docentes* . Montevideo.
- Vásquez Arrieta, T. (29 de 05 de 2017). *Comunicación, lenguaje y pedagogía : una mirada desde las
mediaciones*. Obtenido de Repositorio Institucional UPN:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/6036>