El Papel del Mediador de Lectura Literaria en el Ámbito Escolar

José Alexander García Peña

Humberto Alexis Rodríguez
Director

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá, D.C.
2020

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a quienes me acompañaron en este proceso largo, arduo y de mucho sacrificio. A mi esposa que con su paciencia aprendió el valor de la larga espera, a mis hijos por su compresión a la lejanía y los eternos fines de semana de silencio; a mi madre por sus palabras de ánimo y oraciones y a quienes creyeron en mí a pesar del reto que esta formación de maestría implicó.

Agradecimientos

Hago especial reconocimiento al equipo docentes de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Cada uno de ellos en mención de su entereza por la formación docente con carácter reflexivo y autocritico que orientó todo el proceso investigativo.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Resumen Analítico en Educación
RAE MPLM No20181192017

Aspectos formales

Tipo de documento	Trabajo de grado en Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Titulo	El Papel del Mediador de Lectura Literaria en el Ámbito Escolar
Autor	José Alexander García Peña
Director	Humberto Alexis Rodríguez

Aspectos de investigación

Palabras clave	Mediador literario, Lectura literaria, Experiencia Estética, Escenarios de Interacción, Ámbito Escolar.
Descripción	Esta investigación toma como objeto de estudio la experiencia docente del autor como mediador literario en el ámbito escolar. Propone identificar las competencias didácticas del docente de lengua y, a partir del análisis de la narrativa autobiográfica, proponer una práctica docente que permita a los estudiantes vivir una experiencia personal con la literatura.
Fuentes	Se citan los siguientes autores: Bolívar (1996); Bombini (2008); Calderón (2005); Calonje (2017); Camps (2006); Cassany (2013); Castrillón (2014); Cerrillo (2016); Chambers (2007); Colomer (2005); Colomer (1991); Colomer (2004); Colomer (2010); Hernández y Rifà (2011); Lamprea (2017); Larrosa (1998); Mangel (2015); Munita (2014); Pennac (2006); Petit (2013); Robledo (2017); Rosenblatt (2002); Rueda (2015); Schuster (2013); Torres (2016); Valderrama (2017); Yepes (2013).

Contenidos	Esta investigación plantea un problema investigativo que controvierte la práctica de mediación literaria y acota antecedentes que nutren la delimitación problémica y permite plantear preguntas y objetivos que proponen una ruta de trabajo. El marco teórico aborda aspectos de las competencias del docente de lengua y en el marco metodológico se abordan referentes teóricos de la narrativa autobiográfica con los que se registra, analiza y sistematiza. En el capítulo de análisis y discusión de resultados se interpreta la narrativa autobiográfica que revela hallazgos respecto al papel del mediador de lectura literaria en el capítulo de conclusiones.
Metodología	Esta investigación indaga por el papel del mediador literario a partir del análisis de la narrativa autobiográfica. Recoge mi experiencia como docente de lengua, describiendo la acción del mediador literario en distintos contextos académicos mediante una perspectiva reflexiva de aspectos personales, vivenciales, éticos emocionales y políticos como expresión singular de la práctica docente.
Conclusiones	Finalmente se revelan lineamientos específicos de la pedagogía de la literatura orientados hacia la necesidad de un saber ser y saber ser del docente de lengua. Se plantea un mediador que disfruta la literatura con capacidad para compartir experiencias de lectura y la emocionalidad que en la lectura de la literatura emerge. En ultimas un mediador alejado de pretensiones expositivas y explicativas del texto literario.

Resumen

El mediador de lectura literaria tiene un papel preponderante en el desarrollo de la competencia de lectura de sus estudiantes. Por esta razón su labor debe enfocarse hacia una formación personal, y no solo académica, como lector ya que lo que sabe de literatura, lo que lee y su experiencia literaria misma, influye en la manera como enseña a sus estudiantes a abordar las obras literarias. Es así como esta investigación, desde el análisis de la narrativa autobiográfica propone líneas de reflexión en tanto el *deber saber* del docente lector, como del *deber hacer* del mediador de la literatura para el desarrollo hábitos lectores de los estudiantes y la vivencia de una experiencia estética de la literatura.

Palabras Clave: Mediador literario, Lectura literaria, Experiencia Estética, Escenarios de Interacción, Ámbito Escolar.

Abstrac

The mediator of literary reading has a preponderant role in the development of the reading competence of his students. For this reason, his work must focus on personal training, and not just academic, as a reader since what he knows about literature, what he reads and his literary experience, influences the way he teaches his students to approach literary works. This is how this research, from the analysis of the autobiographical narrative, proposes lines of reflection in both the duty to know of the reading teacher, and the duty of the mediator of literatura for the development of student readers and the experience of an experience. esthetic literature.

Keywords: Literary Mediator, Literary Reading, Aesthetic Experience, Interaction Scenarios, School Environment.

Nota de aceptación

_____

_____

_____

Director

_____

_____

_____

Jurado

_____

_____

_____

Jurado

_____

_____

_____

Bogotá D.C., 21 de abril de 2020

“se habla mucho del placer de la lectura, pero ¿cómo se transmite ese placer si el maestro nunca sintió ese placer (…). Es muy difícil que ese maestro pueda transmitir un placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó” (Ferreiro, 2018)

Tabla de Contenido

Introducción **1**

1. Problemática de la investigación **3**

1.1. Desencuentro con la literatura 3

1.2. Planteamiento del problema 4

1.3. Antecedentes Investigativos 5
1.3.1. Lineamientos de la mediación de lectura 6
1.3.1.1. CEPAL, Agenda 2030 6
1.3.1.2. Revisión planes de lectura a nivel Iberoamérica 7
1.3.1.3. Lineamientos y políticas a nivel Nacional (Colombia) 8
1.3.1.4. Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar 13
1.3.2. Investigaciones de mediación de lectura literaria en el aula 15
1.3.2.1. De la restricción literaria a la cercanía y disfrute 16
1.3.2.2. Escenarios de interacción para la lectura literaria 19
1.3.2.3. Efecto de la experiencia literaria docente en la medicación 22

1.4. Delimitación del problema 26

1.5. Pregunta de Investigación 29
1.5.1. Sub Preguntas de Investigación 29

1.6. Objetivos 30
1.6.1. Objetivo General 30
1.6.2. Objetivos secundarios de Investigación 30

2. Marco Teórico **30**

2.1. El mediador de lectura literaria entre el saber ser y saber hacer 30

2.2. Habilidades del mediador de lectura literaria (saber ser) 31
2.2.1. El sujeto lector 31
2.2.2. Saber Literario 37
2.2.3. Saber pedagógico 41

2.3. Estrategias del mediador de lectura literaria (saber hacer) 45
2.3.1. Trasformar roles 45
2.3.2. Más que estudiantes, lectores. La recomendación literaria 46
2.3.3. Crear escenarios de interacción 48
2.3.4. Transversalización de la mediación 50

3. Marco Metodológico 53

3.1. La escritura autorreflexiva como fuente de investigación 53

3.2. Paradigma Interpretativo 55

3.3. Método cualitativo de Investigación 56

3.4. Diseño investigativo 57
3.4.1. Relato como ejercicio de autorreflexión de la práctica docente 59
3.4.2. Rigurosidad de la investigación en educación 60

3.5. Narrativa Autobiográfica 62
Mediación literaria, diversidad escolar, aciertos y desencuentros 62
3.5.1. Antes de iniciar, dos años de búsqueda 62
3.5.2. Primer año de experiencia, una oportunidad para empezar 63
3.5.2.1. Experiencia quijotesca: nuestros ideales y nuestras luchas 65
3.5.2.2. Intercambio literario, espacio alternativo a la biblioteca escolar 68
3.5.2.3. Literatura para sanar heridas: Carta al padre 68
3.5.3. Del aula de lengua a la biblioteca escolar como promotor de lectura 70
3.5.4. La aventura del emprendimiento, lejos de la academia. 73
3.5.5. De regreso al contexto educativo 75
3.5.5.1. Desencuentro entre el deseo y la inexperiencia 76
3.5.6. De regreso a la biblioteca escolar en el sector oficial 77

4. Análisis de la Narrativa Autobiográfica 81

4.1. Habilidades del mediador de lectura literaria 81

4.2. Estrategias del mediador de lectura literaria 86

4.3. Espacios de mediación 90
4.3.1. Bibliotecas escolares del pasado 93
4.3.2. Bibliotecas escolares del presente continuo 93
4.3.3. Bibliotecas escolares del presente continuo-futuro próximo 93

4.4. Escenarios de Interacción 97

5. Conclusiones 100

Bibliografía 105

Lista de Tablas

Tabla No. 1. Clasificación bibliotecas escolares según espacios 91

Lista de imágenes

Imagen No.1. Publicaciones PNLE (Leer es mi cuento). 117

Imagen No.2. Clasificación Bibliotecas Escolares. 118

Introducción

El papel del docente de lengua como mediador de la literatura es un eje fundamental del proceso de formación lectora de los estudiantes. Su intervención en el aula deja una huella irrefutable en ellos, razón por la cual es necesario explorar cómo debe acercar las obras literarias a los nacientes lectores en razón de una experiencia personal, más que de un requerimiento académico del área de la lengua. Es por ello que este trabajo propone analizar la práctica docente de mediación literaria en el ámbito escolar.

Para el caso de esta investigación, la indagación mencionada partirá de la escritura de una narrativa autobiográfica docente. Ésta, dará cuenta de mi experiencia como docente y promotor de lectura en 5 instituciones oficiales y privadas durante un periodo de tiempo definido (desde el año 2012 hasta el año 2018) en el que la mediación literaria fue de interés esencial. Mencionado registro permitirá entonces indagar cómo la brecha sociocultural entre escenarios educativos sugiere al maestro desarrollar nuevas estrategias en su hacer cotidiano.

Entonces, el propósito fundamental de este ejercicio investigativo es examinar cómo el mediador de la lectura literaria debe transitar de la aplicación de metodologías tradicionales como el control de lectura, la exigencia de resúmenes y el planteamiento de cuestionarios poco elaborados a la compresión de las condiciones contextuales que viven los estudiantes y a la autorreflexión de su práctica, respecto a las estrategias de mediación literaria.

Para cumplir con este objetivo, la presente investigación plantea un problema respecto a la labor de mediación literaria dando paso al rastreo de dos tipos de antecedentes. Antecedentes relacionados con políticas gubernamentales a partir de las cuales se direcciona la gestión de mediación literaria desde los ámbitos administrativo y pedagógico y, por otro lado, antecedentes de experiencias docentes que realizaron una profunda reflexión acerca de los procesos de mediación de la literatura en el ámbito escolar. Posterior a esto, se cerrará el capítulo con la delimitación del problema que recogerá el fenómeno de la mediación literaria, especificando el alcance que tendrá la investigación a la luz de las circunstancias que el rastreo de

antecedentes arroje respecto a las condiciones contextuales y la influencia de la experiencia previa del docente como lector.

Posteriormente, en el marco teórico se determinará una hoja de ruta conceptual y se ampliará el espectro de las categorías de investigación. La línea de discusión girará en torno a las habilidades del medidor de lectura literaria como sujeto lector y como docente y a las estrategias de la mediación literaria en el ámbito escolar. En el capítulo del marco metodológico se explicará cómo, mediante el paradigma de sistematización de experiencias, se analizará mi narrativa autobiográfica como mediador de lectura literaria con el ánimo de identificar saberes y cualidades que debe reunir el mediador de la literatura.

Ya en el capítulo de análisis y discusión de resultados se analizará la narrativa autobiográfica teniendo en cuenta voces de destacados especialistas en el campo y a partir de ellas, se hará hincapié en los vacíos que la teoría deja respecto a la influencia de las condiciones socioculturales de los estudiantes como de los docentes que influyen directamente en los procesos de mediación literaria. Finalmente, las conclusiones de esta investigación procurarán un acercamiento a las características del docente como mediador de la literaria en el ámbito escolar, a manera de aporte al campo de investigación que nos ocupa.

1. Problemática de la investigación

Lo docentes "no leen, no viven con los libros una relación buena, útil, importante. Siendo así, no dan ejemplo ni consiguen realmente transmitir pasión por los libros, y, sin pasión, nadie lee de verdad. No contagian, no transmiten el virus porque no son portadores" (Machado, 2001, p.61)

1.1. Desencuentro con la literatura

Actualmente, durante el proceso de mediación de lectura literaria en el ámbito escolar el docente de lengua aplica la misma metodología que, otrora, sus profesores de primaria y bachillerato usaron en su etapa escolar. Con el libro texto a la mano dicta definiciones conceptuales e información relacionada con los géneros literarios y características de las obras que incluyen la biografía de autores reconocidos. Ocasionalmente lee los fragmentos literarios, da explicaciones historiográficas, y propone desarrollar ejercicios de análisis literarios planteados en el libro texto. Sumado a esto, asigna un plan lector que incluye literatura canónica y contemporánea de la cual los estudiantes dan cuenta a través de la escritura de reseñas y ejercicios de control de lectura para calificar. En resumen, el proceso de mediación literaria no brinda al estudiante la oportunidad de vivir una experiencia personal con la literatura, conocer su valía cultural y hacerla parte de su vida.

Aunque destacados académicos han volcado su atención hacia nuevos procesos de mediación de la lectura literaria, que hay un importante corpus teórico y se conocen ejemplos de experiencias exitosas en el campo publicadas en revistas especializadas, es reducido el interés docente por probar nuevas estrategias. Otros (me incluyo), indagan respecto a cómo cambiar estas prácticas mucho después de vivir experiencias frustrantes en las que los estudiantes no ocultan su desinterés por los clásicos literarios y la variada oferta literaria disponible en la actualidad. Y, peor aún, otros docentes no reconocen estas prácticas como una problemática y continúan su desarrollo sin el menor interés por crear nuevas estrategias de mediación literaria. Por tanto, es poco visible un modelo de mediador literario que dé cuenta de las habilidades pedagógicas para acercar a niños y jóvenes a las obras literarias.

Es esta la razón por la que nace la presente investigación pretende indagar por las cualidades del mediador de lectura literaria. Ésta propone analizar el ejercicio de mediación de la literatura en el contexto escolar en busca

de la caracterización del docente de lengua que fomente en sus estudiantes el interés por leer y disfrutar de la literatura. Para esto, se reconstruirá mi experiencia como docente a partir de una narrativa autobiográfica que tendrá como referencia en un periodo de siete años, la fecha de la primera vinculación laboral como docente en una institución privada (año 2012) hasta la última vinculación como promotor de lectura en una institución oficial del distrito capital (2018). Así las cosas, el ejercicio de reconstrucción de la realidad o experiencia docente permitirá trazar una propuesta de sistematización de datos que analizará las diferentes intervenciones pedagógicas realizadas con estudiantes de distintos contextos socioculturales que ayudará a gestionar la caracterización de la mediación literaria en el contexto escolar.

1.2. Planteamiento del problema

Es pertinente tener de presente que actualmente se ha heredado y revalidado ciertas prácticas de nuestros maestros de escuela, como se mencionó anteriormente. Por un lado, aún hay prácticas que, al lado del dictado de conceptos gramaticales dados en el libro texto, utilizan fragmentos literarios para identificar y clasificar categorías y subrayar estructuras de la oración, subsumiendo la literatura como lienzo para identificar y clasificar tales elementos. Esto desvirtúa el acceso al texto escrito en el marco de la literatura como experiencia.

Persisten también prácticas de seguimiento de la lectura a través de dispositivos de control como evaluaciones escritas y preguntas orales que rescatan información superficial del texto. Así mismo, el docente establece una relación de poder en la que ostenta la apropiación del saber literario y las respuestas aparentemente correctas, limitando las opiniones diversas de sus estudiantes y da prioridad a su voz y opinión.

Por otro lado, enfoca su tarea de mediación literaria hacia el análisis de las obras desde una perspectiva que no promueve en sus estudiantes su sensibilidad lectora, alejándolos del universo literario. Pasa por desapercibido que sus estudiantes están en capacidad de explorar las particularidades estéticas y expresivas literarias y necesitan de espacios de discusión y ejes de reflexión entre pares para promover el encuentro entre sus vivencias personales,

la fantasía de la obra literaria y la voz de autores que desde el ayer pueden dialogar con el presente.

En consecuencia, desviamos al estudiante de la sensibilidad literaria, legitimando una relación de poder en la que el docente se impone con ideas preconcebidas como referente vertical de comprensión lectora y la obra literaria deja de ser vida y una voz que narra y anima a conversar. Hay entonces una sola respuesta acertada, la del docente, y, la clase se convierte en un campo minado donde es prohibido trasgredir la autoridad.

Teniendo en cuenta los anteriores factores de este planteamiento problemático se identifica entonces que es pertinente una reflexión seria respecto a las características del mediador de la literatura y las estrategias que debe implementar para que sus estudiantes lean y disfruten de la literatura. Así mismo, es indispensable caracterizar los espacios de interacción que deben crearse para lograr que la lectura de obras literarias se dé en un dialógico y ambiente experiencial.

1.3. Antecedentes Investigativos

El objetivo de este apartado es reseñar antecedentes investigativos que han profundizado en la indagación de los procesos de mediación de lectura literaria. Es un rastreo documental que inicia con lineamientos y políticas dados por entidades mundiales, latinoamericanas y nacionales, recoge luego voces del ámbito académico especializado y termina refiriendo propuestas didácticas que a nivel de doctorado y maestría han analizado los procesos de mediación de la literatura en el ámbito escolar.

En su orden, se mencionarán organizaciones no gubernamentales encargadas de delinear estrategias alrededor de la lectura a nivel mundial. Por ejemplo, Cerlalc, Ifla, Unesco, OEI y el Ministerio de Educación de Colombia, que proveyeron bases conceptuales relacionadas la mediación lectora en el ámbito educativo. También se seleccionaron propuestas investigativas de repositorios, revistas especializadas, bases de datos institucionales y artículos indexados de grupos de investigación de instituciones de educación superior y tesis de doctorado y maestría que apostaron a la reflexión frente de los procesos de mediación de la lectura literaria en las instituciones educativas.

De tal manera, esta indagación documental se clasificó en el siguiente orden: (I) Antecedentes relacionados con lineamientos internacionales y nacionales de la mediación de lectura y (II) Antecedentes de investigaciones que han ejecutado propuestas de mediación de lectura literaria en el aula.

1.3.1. Lineamientos de la mediación de lectura

1.3.1.1. CEPAL, Agenda 2030

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) lanzó la *Agenda 2030* como guía para adelantar políticas en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible prioritarios para la región. En el campo de la educación propone el *Objetivo 4: Educación de Calidad,* en el que solicita la participación de los agentes educativos, incluyendo claramente el mediador de lectura literaria, quien debe crear estrategias de "fomento lector en los estudiantes para reducir las desigualdades sociales y de acceso al conocimiento" (CERLALC, 2013, p. 19). Es decir, propone al mediador de la lectura como agente esencial de la mejora de la calidad de vida de sus estudiantes al garantizarles el acceso a la literatura como una oportunidad para cerrar brechas sociales.

Lo anterior significa entonces que los procesos de mediación de la literatura pueden integrarse a la construcción misma de los sujetos y de su comunidad. Esto implica establecer objetivos de aprendizaje claros alrededor de la lectura de la literatura en la escuela y definir cómo estos impactan la cotidianidad de los jóvenes, cómo movilizan su pensamiento y cómo puede la literatura vincularse a las problemáticas del entorno sociocultural del estudiante. En otras palabras, permitiéndole a los estudiantes descubrir cómo la literatura se vincula a la realidad misma.

En esta línea el profesor participa claramente como promotor de lectura y docente de lengua. Por su lado, el promotor de lectura desarrollando planes de acercamiento a la lectura literaria como lo plantea la Federación Internacional de Bibliotecas y Asociaciones (IFLA) en su documento *ACCESO Y OPORTUNIDADES PARA TODOS. Cómo contribuyen las bibliotecas a la Agenda 2030 de las Naciones Unidas*. Según este, deben garantizar el acceso libre y seguro a los recursos literarios del mundo globalizado, fomentando su lectura a través de programas y servicios con los cuales los estudiantes

conozcan nuevas perspectivas culturales y desarrollen nuevas habilidades para la investigación y la formación personalizada.

Así mismo, el docente de lengua debe considerar transversalizar su labor en torno al 4° Objetivo de Educación de calidad de la Agenda 2030 de la Cepal y así ayudar a superar las condiciones de desigualdad de la población estudiantil, que en cuanto al acceso a la cultura escrita de refiere. Es decir, a través de la formulación de proyectos que garanticen el acceso a la literatura, desde una perspectiva que permita a los estudiantes relacionarse con el acto de la lectura como algo para "para saber, para emocionarse, para informarse, para pasar el rato, para reflexionar, para conversar" (Mata, 2018, p. 6). Es decir, hacer de la lectura literaria un bien cultural al que los estudiantes tienen derecho y les brinda la posibilidad de congeniar o debatir nuevas representaciones sociales que enriquecen su vida misma.

1.3.1.2. Revisión planes de lectura a nivel Iberoamérica

Los países Iberoamericanos que han desarrollado políticas públicas de fomento de la literatura y planes de lectura se dieron cita en Valparaíso, Chile, el día 26 de julio de 2017. Acudieron al *6° Encuentro de la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura (Redplanes)* (2017) organizado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), con el ánimo de analizar el avance de las políticas nacionales referentes a los planes de lectura a nivel Iberoamericano.

El encuentro incentivó a través de mesas de trabajo el intercambio de saberes y experiencias alrededor de políticas de lectura generadas por las administraciones. Se compararon propuestas, logros y actualización de las mismas, analizando los avances alcanzados hasta la fecha. Se desataca de este encuentro que, por ejemplo, hay importantes desarrollos en políticas de fomento a la lectura a nivel regional, destacándose Uruguay, Chile y Colombia como promotores de políticas de fomento a la lectura que divulgaron un documento institucional que estructura sus lineamientos. Sin embargo, se encontró también que los países miembros realizan un trabajo dispar en cuanto al planteamiento de sus políticas de fomento a la lectura. Así lo manifiesta la publicación *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades:*

> Cuando han transcurrido catorce años desde la aparición del Plan Iberoamericano de Lectura, Ilímita, son evidentes los logros conseguidos. Sin embargo, tal como se reconoce en la Declaración de Valparaíso, a pesar de los avances en el conjunto de la región, persiste todavía una inocultable asimetría entre los países. (CERLALC, 2017, p. 12).

Por ello el informe final del anterior documento propone a los países que están rezagados en el desarrollo de políticas en el fortalecimiento de la lectura, contar con la ayuda de la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura (Redplanes) y con el Cerlalc para dinamizar canales de comunicación, evaluación e intercambio de experiencias. Todo esto, en aras de establecer objetivos en común respecto a la mejora de las condiciones de educación de los estudiantes y, por ende, disminuir las condiciones de desigualdad social.

Se pone entonces de relieve la importancia que tiene para el Cerlalc, así como para la Cepal, el desarrollo de políticas alrededor del fomento de la lectura como parte fundamental para garantizar una educación de calidad. Esto es un hallazgo fundamental para esta propuesta investigativa por cuanto sugiere que el accionar del mediador de la literatura también debe girar alrededor de objetivos que apunten a la calidad de la educación literaria, o más bien, a que la cercanía que debe promoverse entre los estudiantes y la literatura esté orientada hacia la construcción del ser y la trasformación de sus condiciones socioculturales.

Y es precisamente en ese punto que debe precisarse que el ejercicio de la mediación literaria debe propender por reconocer al estudiante como un sujeto inmerso en un contexto sociocultural caracterizado por condiciones económicas particulares y con necesidades específicas. Esto incluye un tipo de educación en la que el acceso a las obras literarias y su mediación ayuden al aprendiz a construirse como sujeto, influencie en su visión de mundo y repercuta en la manera como se relaciona con su entorno y cómo construye su vida.

1.3.1.3. Lineamientos y políticas a nivel Nacional (Colombia)

El interés del Ministerio de Educación Nacional por estructurar lineamientos educativos para la lectura surgió a partir del análisis que realizó de los resultados de la evaluación internacional en Ciencias, Matemáticas y Lectura

realizado por el programa de la OCDE, Pisa (2006) en el que Colombia obtuvo resultados inferiores al promedio internacional. Es así como el gobierno nacional propuso lineamientos orientadores que fomentaran el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en educación inicial, preescolar, básica y media y en el año 2011 mediante el *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media* (MEN, 2011) fundamentado en (cinco) 5 componentes o líneas de trabajo que más adelante se explicarán.

El PNLE dio lugar a una política nacional que se ha consolidado como referente de las diferentes instituciones responsables del fomento de los procesos de lectura y escritura. Posteriormente, a partir de este primer trabajo, el gobierno nacional publicó el *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" Componente de Formación a Mediadores* (MEN, 2014) que robusteció el componente de formación docente apoyado de la publicación de colecciones pedagógicas y didácticas de la lectura y la escritura (MEN, s/f) (Ver Anexo A)

A continuación, se presentarán las dos fases del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) como documentos de referencia de antecedentes de políticas que tienen directa influencia en el trabajo que se presenta en esta investigación.

1.3.1.3.1. Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media

En esta primera fase (2011-2014) el *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media* propone avanzar en cinco componentes: a) materiales de lectura y escritura b) fortalecimiento de la escuela y la biblioteca c) formación de otros mediadores de lectura d) comunicación y movilización y e) seguimiento y evaluación (MEN, 2011). Con base a estos, el Plan Nacional de Lectura y Escritura dirigió toda su potencia a la generación de condiciones para el fácil acceso a los libros y la intervención de profesionales que dinamizaran los objetivos propuestos en los diferentes programas de formación y acercamiento literario y un plan de seguimiento permanente y de divulgación de los avances e investigaciones desarrolladas.

Primero implementó el programa *Bibliotecas de Aula* con el que se adecuaron los salones de clase para crear una pequeña biblioteca donde niños y jóvenes tuviesen acceso directo a los libros. Así mismo, se adaptaron las

instalaciones de los colegios para la construcción y aprovisionamiento de la biblioteca escolar, delegándose para su gestión bibliotecaria a estudiantes de décimo y once y, para la gestión pedagógica, a docentes encargados de realizar actividades con los libros, específicamente lectura en voz alta y la lectura silenciosa.

El material bibliográfico fue proporcionado por el Ministerio de Educación como parte de la meta inicial de entregar una dotación básica bibliográfica a 900 colegios para sus bibliotecas escolares. Tal incorporación y dotación de los espacios institucionales, junto con la asignación docente fueron las primeras medidas gubernamentales mediante las cuales el PNLE garantizó a los estudiantes el acceso a la información y al conocimiento.

Así mismo, como parte del fortalecimiento de la escuela y la biblioteca escolar el PNLE realizó las respectivas articulaciones regionales. Inició el acompañamiento a las alcaldías para proveer lineamientos administrativos y de uso del material bibliográfico destinado a las bibliotecas. La gestión administrativa promovería entonces, tanto la distribución y cuidado de los recursos como la generación de las condiciones para que los docentes pudieran desarrollar sus proyectos pedagógicos alrededor de la lectura.

Por esta misma razón, parte de la estrategia institucional fue preparar a los mediadores de lectura. El enfoque de este proceso fue el de brindar al docente elementos didácticos desde una perspectiva afectiva que formara jóvenes lectores y escritores con capacidad de articular su experiencia lectora con la vida misma y su cotidianidad.

Como apoyo a esta gestión el PNLE estableció desde el Ministerio de Cultura una herramienta de divulgación de los lineamientos que orientaron este proceso de formación de los mediadores de lectura. La *Serie Editorial Río de Letras,* por ejemplo, se encargó de fomentar concepciones de la pedagogía y didáctica de la lectura como apoyo al fortalecimiento de los procesos de enseñanza a través de dos de sus colecciones *Colección de Libros Maestros* y *Colección Manuales y Cartillas.*

Además, para el público en general, el espacio designado para la divulgación de las propuestas y avances del Plan fue el portal *Colombia Aprende* junto con las redes sociales. En tales espacios se dispondría la información relacionada con las estrategias desarrolladas en el Plan Nacional de Lectura y

Escritura e indicadores que dieran cuenta del desarrollo o avances del Plan y permitiese evaluar los programas gubernamentales y específicamente de mediación de manera que se pudiese iniciar nuevas iniciativas o darle continuidad a las ya existentes, definiendo objetivos y las acciones requeridas para su cumplimiento.

1.3.1.3.2. Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" Componente de Formación a Mediadores

Posteriormente, se publicó la segunda fase del PNLE en la siguiente administración (2014-2018) enfocado ahora hacia la formación de mediadores de lectura y escritura. El *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" Componente de Formación a Mediadores* (2014) estableció la necesidad de fortalecer la escuela y la biblioteca escolar como espacios integrados y orgánicos para la formación de lectores y escritores a partir del liderazgo de docente como bibliotecario y promotor de lectura.

Así, se facultó al docente como mediador y responsable de la biblioteca escolar, proponente de estrategias didácticas alrededor de los libros en sus diversas colecciones en un ambiente vinculante. Un espacio en el que la prioridad de la mediación es entonces el acercamiento afectivo a la lectura desde una perspectiva experiencial.

Por consiguiente, las nuevas pautas permitieron profundizar en la conceptualización de los procesos de mediación de lectura literaria. Uno de sus más importantes aportes fue esclarecer las diferencias entre la promoción de lectura y animación a la lectura, donde la primera se definió como un ejercicio en el que se integran acciones intencionales, sistemáticas y continuadas

> dirigidas a acercar a un individuo o comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y de gusto (…) es un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad (MEN, 2014, p. 23)

Así, la mediación de lectura literaria se definió como un conjunto de acciones administrativas y pedagógicas destinadas a garantizar que una comunidad educativa disfrute de espacios para el disfrute de la literatura. Desde la biblioteca escolar como uno de esos espacios, gestionando ante directivas de la institución educativa programas relacionados con el fomento a la literatura que vinculan a la comunidad y, desde el aula transformando la experiencia de la

lectura de los estudiantes permitiéndoles vivenciar sensaciones a través de la obra literaria. Todo esto fundamentando directrices de mediación en el ámbito educativo.

Caso distinto de la animación de lectura que, aunque influye positivamente en la actitud hacia la lectura, no crea una relación permanente con los libros. Según el Ministerio de Educación Nacional “aunque las estrategias de animación lograron despertar el interés de los niños por la lectura, no siempre lograron motivarlos a buscar otros libros ni a crear en ellos el hábito lector” (MEN, 2014, p. 26). Según la definición que los estándares estipularon, la animación a la lectura se enfoca entonces al desarrollo de actividades lúdicas que le siguen a la lectura grupal o grupal y no a un proceso que acompañe a los lectores y con el cual se les induzca a leer más literatura.

De acuerdo con lo anterior, las prácticas de animación lectora que se popularizaron antaño fueron actividades lúdicas que hacían de la lectura una especie de espectáculo. Según Bajour (2009) eran “una serie de prácticas que intentaban *espectacularizar* el acto de leer, a convertirlo en un show o en un juego superficial, donde muchas veces los libros y la lectura misma quedan desplazados a un segundo término” (Bajour, 2009, s.p. citado en MEN, 2014, p.26). Es decir, no desarrollaba ningún proceso formativo intencionado.

En este contexto, la segunda fase del Plan Nacional de Lectura y Escritura propone al docente crear estrategias de mediación de lectura literaria que motiven en los estudiantes el interés por la lectura y disfrute de las obras literarias. Esto es, promoviendo hábitos de lectura mediante programas articulados que permitan disfrutar de la obra literaria y provean espacios para la expresión de apreciaciones y experiencias personales. Así las cosas, el rastreo de antecedentes de investigación alrededor de la mediación de lectura literaria tendrá en cuenta tales prioridades metodológicas.

Por otro lado, es preocupante que a la fecha de impresión de la presente tesis el gobierno nacional colombiano no ha presentado su respectivo plan de lectura, aun cuando el anterior caducó en el año 2018. Es un panorama poco alentador, teniendo en cuenta que como manifiesta la CEPAL, un Plan Nacional de Lectura debe promover programas de disminución de la pobreza y desigualdad y mejorar los índices de educación, teniendo como centro la mediación de la lectura. Se requiere, por tanto, voluntad política y tiempo para

llevarlos a buen puerto, particularidad ausente en la actual administración nacional.

1.3.1.4. Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar

La administración capitalina diseñó el *Plan Distrital de Lectura y Escritura, Leer es Volar* (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte y Secretaría de Educación, 2017) dirigido a todas las entidades mediadoras de los procesos de lectura y escritura tales como bibliotecas públicas, escolares y comunitarias proponiendo como eje fundamental

> garantizar los derechos culturales y educativos de todos los ciudadanos, y (…) contribuir a la formación de una sociedad en la que todas las personas tengan las mismas posibilidades de acceder al conocimiento, la creación, la participación y el diálogo. (p.11)

Alineó sus políticas hacia el desarrollo de 4 líneas de trabajo. Una de ellas, la formación de los mediadores de la lectura tales como docentes, promotores de lectura, bibliotecarios, madres comunitarias y la familia para asegurar el cumplimiento de los objetivos trazados por el PDLE. Para ello propuso desarrollar programas de enseñanza como cursos, charlas, seminarios y simposios; espacios para el intercambio de experiencias, vinculación con agentes sociales y la creación de herramientas y materiales de apoyo al proceso de mediación.

En la segunda línea el PDLE estimó necesario garantizar la disposición de libros en sus diferentes formatos, para todos los públicos en los distintos espacios en los que se mediara su uso. Consideró además modernizar el sistema de bibliotecas, articularlo más eficientemente y consolidarlo como espacio para el encuentro cultural y artístico donde deben congregarse las distintas formas de expresión.

Pasando a la tercera línea, el Plan concibe prioritario mejorar la cobertura de las bibliotecas según sus características particulares, tanto en sitios habituales (bibliotecas) para la mediación de la literatura como los no convencionales (Paraderos para Libros Paraparques) a los que acuden los ciudadanos de las diferentes localidades. A esta disposición se suma el desarrollo de la biblioteca digital para ampliar el alcance de las colecciones disponibles.

Respecto a la última línea de trabajo, el Plan Distrital de Lectura y escritura conminó a fortalecer la línea investigativa del campo de la mediación lectora, evaluando constantemente los programas desarrollados e incentivando la investigación y su divulgación. Todo esto, con el ánimo de dar valor intelectual a los procesos de mediación de la lectura y de escritura.

Por su lado, el Instituto Distrital de las Artes – IDARTES, bajo la filosofía de dirigirse a ciudadanos sin poder adquisitivo para comprar libros o que no puedan acceder a ellos fácilmente, el Plan Distrital de Lectura y Escritura, dio continuidad al proceso de difusión literaria llamado *Libro al Viento*. Esta colección que hace presencia en las bibliotecas escolares de la ciudad ha publicado 116 títulos dentro de los que se cuenta obras de literatura universal latinoamericana y colombiana, canónica y no canónica (IDARTES, s/f).

Esta iniciativa de difusión literaria da cuenta de que toda estrategia de fomento lector debe tener en cuenta las características particulares de la población, en especial si está en condiciones de pobreza o desigualdad social. El acceso al material bibliográfico es importante y el programa de difusión tiene también un importante alcance en las instituciones educativas. El Plan Distrital de Lectura y Escritura, centra su atención a garantizar a la población el fácil acceso a los recursos disponibles y con ello, incentivar el gusto por la lectura. Sin embargo, en este punto es fundamental indagar cómo se traducirá esto en la acción docente.

La pregunta que podría plantarse es la siguiente: ¿Habrá un interés en el trabajo docente por cumplir con estos objetivos? En sí, la pregunta revela una problemática que requiere de atención especial de parte del sector educativo. Revela la necesidad de consolidar estrategias de mediación literaria centradas en el desarrollo del gusto literario de los estudiantes. Como manifiesta el Plan Distrital de Lectura y Escritura (2016):

> el gusto y el interés están íntimamente ligados a la generación de hábitos lectores es escritores (…) Así pues, es necesario fortalecer los procesos de iniciación a la lectura y a la escritura como prácticas directamente relacionadas con los afectos, los intereses, el disfrute y la vivencia de experiencias estéticas (p. 28)

Es una tarea ardua en los diferentes niveles escolares en los que debe fomentarse el gusto por la lectura ya que, según el PDLE, los jóvenes no leen porque no les gusta o no les interesa. Ni siquiera la baja tasa de lectura es

causada por la falta de dinero pues las bibliotecas escolares distritales y comunitarias disponen de material bibliográfico de calidad en las diferentes bibliotecas. Claro está, entonces que las estrategias de mediación deben enfocarse al acercamiento afectivo de los estudiantes hacia la lectura.

Ahora bien, se observa que el Plan Distrital de Lectura y Escritura da continuidad a los objetivos propuestos por Cerlalc y el Ministerio de Educación. Tiene como objeto garantizar a los estudiantes el acceso a una educación de calidad conducida para este caso, por la mediación de la lectura literaria, en especial a la población marginada y en situación de vulnerabilidad. Por esta razón, a partir del análisis de la narrativa autobiográfica, esta propuesta investigativa reflexionará en torno a cuál debe ser el enfoque didáctico de la mediación de lectura literaria.

1.3.2. Investigaciones de mediación de lectura literaria en el aula

La búsqueda en repositorios universitarios, revistas electrónicas y bases de datos permitió identificar que un gran número de las investigaciones plantean el desarrollo de estrategias de intervención que motive a los estudiantes a leer literatura. Las dificultades diagnosticadas están asociadas por lo general al desinterés de los estudiantes y su distanciamiento de las obras literarias. Es así como la presente investigación situó su búsqueda en propuestas que estudiaran la práctica docente, especialmente aquellas que indagaran por los atributos del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar que fortalecieran su capacidad de confrontar tales problemáticas. Por tanto, las tesis que a continuación se refieren permitirán dilucidar ciertas cualidades y habilidades del docente de lengua y su relación con las estrategias de mediación literaria.

Se rastrearon investigaciones referidas al tema de la mediación de lectura literaria. Se referenciarán a continuación dos (2) son tesis doctorales de la Universidad Autónoma de Barcelona, seis (6) formuladas por maestrantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuatro (4) de la Universidad Nacional de Colombia y una (1) de la Universidad Pontificia Javeriana. El criterio de selección fue el siguiente: propuestas didácticas y pedagógicas que problematizaran la práctica docente e indagaran cómo su saber lector y hacer

cotidiano afectan la aproximación literaria de niños y jóvenes en el ámbito escolar.

1.3.2.1. De la restricción literaria a la cercanía y disfrute

A continuación, se presentan cuatro (4) trabajos de maestrantes, de los cuales dos (2) pertenecen a la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y dos (2) a la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. En su orden son *La Lectura Literaria Como Experiencia Estética en el Aula* (Lamprea, 2017) y *Literactuar con el libro álbum: Una propuesta para la formación de lectores en ciclo uno* (Valderrama, 2017). Las otras dos (2) son *De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil* (Rueda, 2015) y *La biblioteca, escenario para la construcción de experiencias estéticas desde la lectura del libro álbum* (Torres, 2016).

La indagación de estos docentes inicia al evidenciar diferentes problemáticas en sus respectivas instituciones educativas. Entre ellas, que los estudiantes expresaran aburrimiento hacia actividades de la lectura de cuentos y que los padres de familia manifestaran que la lectura era una actividad poco agradable que solo servía para identificar letras y palabras. Sumado a esto, el común denominador de las instituciones educativas era que la biblioteca escolar de cada institución no contaba con un funcionario que gestionara el préstamo de libros de literatura que las docentes necesitaban o que los estudiantes desearan leer.

Es así como se formularon diferentes propuestas, encaminadas a cambiar la percepción negativa que había de la lectura y, por otro lado, garantizar el acceso de los estudiantes a la literatura. Por un lado, el docente (Lamprea, 2017) propició espacios para que sus estudiantes pudieran “entrar en contacto con las obras, disfrutarlas, seleccionarlas, conversar en relación con lo que encontraron en ellas” (p. 57). Para ello, diseñó talleres literarios para que los estudiantes vivieran la lectura literaria como un encuentro íntimo propiciado por el proceso de búsqueda a partir de intereses personales que posteriormente orientaban una lectura emotiva y trasformadora. El aula fue su escenario vital, pues en ella logró crear un ambiente de lectura donde se seleccionaba la literatura con base a intereses personales, se leía y se compartía.

La estrategia desarrollada por el profesor Lamprea es un ejemplo estratégico de cómo la mediación de la literatura encuentra su propio espacio dentro del aula. La biblioteca de salón dotada con recursos propios, institucionales o con donaciones gestionadas es un espacio que brinda la oportunidad a los estudiantes de compartir la literatura. Así lo entendió por ejemplo la docente Luisa Rueda quien centró sus esfuerzos en llevar los libros de literatura al aula como estrategia para acercar al niño de manera tangible al mundo simbólico e influir positivamente en el naciente gusto por los libros.

Sin embargo, (Rueda, 2015) hace énfasis en que administrar una biblioteca de salón requiere de un ejercicio reflexivo en torno a cómo debe promoverse el interés de los estudiantes por la lectura pues no es suficiente disponer de un material bibliográfico en el aula sin una gestión pedagógica pertinente. Por esto encausó su labor para que el niño pudiese acercase y explorar el libro como objeto, para que aprendiera a valorar sus atributos y su representación en la cultura escrita para que luego se interesara por su contenido. Por tanto, su estrategia de mediación literaria estableció incentivar interés por explorarlo y disfrutarlo.

Otro aspecto que la investigación de (Rueda, 2015) recalcó fue la influencia de la experticia del docente en estos procesos de mediación literaria. Ella mencionó lo importante que es que el docente con su saber literario y pedagógico sea capaz de reconocer el potencial lector de sus estudiantes, sus lecturas previas y el contexto sociocultural en el que vive para lograr identificar sus temas de intereses, gustos y necesidades personales y lectoras. Según observó, un docente capacitado con seria intención de conocer a sus estudiantes logra que el proceso de mediación literaria enriquezca la experiencia lectora personal.

Del mismo modo, la docente (Valderrama, 2017) consiguió acondicionar el aula como territorio de lectura. Aunque no fue a través de una biblioteca de salón, hizo algunas reformas al espacio interior del lugar, incluyendo la disposición de los pupitres y cambio de sillas por cojines, para iniciar con una exposición de libros álbum. A partir de esta disposición del espacio también desarrolló talleres con los cuales los estudiantes escogían libros para leer y realizar diversos tipos de actividades que incentivaron la

experiencia personal y grupal del acto lector. Este ambiente literario concedió la consecución de actividades entorno al libro de literatura.

Cambió el paradigma del libro como objeto inaccesible y de la lectura como proceso mecánico carente de sentido, forjando así un camino que brindara diversas posibilidades de expresión y formación del niño como lector. Durante los talleres propuestos, la docente incentivó a los estudiantes a identificar las conexiones que pueden crearse entre las experiencias personales y el texto literario poniendo en juego sus propias expectativas de lectura; a expresar las evocaciones y reflexiones surgidas de ésta y a compartir cómo la obra literaria se vincula con la vida misma e influye en su forma de pensar y sentir.

Este tipo de propuestas que vinculan la literatura al espacio vital del estudiante, sugieren crear una relación personal con la obra, ahora presente en su cotidianidad. Esto es, sembrando en él una semilla de interés que le animará luego, de manera espontánea, a buscar libros, escudriñar en sus historias y reconocer sus autores favoritos. Un escenario que el docente de lengua puede instituir, siempre y cuando logre articular su plan de trabajo al del promotor de lectura desde la biblioteca escolar.

Es por esta razón que la docente (Torres, 2016) pone como referente pedagógico de mediación literaria al promotor de lectura con quien, en su experiencia como mediadora, pudo establecer acuerdos de articulación para el desarrollo de su propuesta investigativa. Menciona que este agente educativo puede acoplarse al plan de trabajo del docente de lengua mediante, por ejemplo, el proceso de selección bibliográfica, preparación de talleres, sesiones de lectura a viva voz u otras actividades con las cuales los niños pueden entablar una primera aproximación con el material de lectura. En definitiva, desarrollar propuestas de disfrute literario basadas en criterios de articulación con el área de lengua.

La docente Torres (2016) pone como ejemplo talleres que realizó junto con el promotor de lectura en los que logró que sus estudiantes desempeñaran un rol de lector activo capaz de explorar el libro desde una perspectiva personal que luego pudieron compartir grupalmente. Las actividades de sus talleres propiciaron la interacción que permitía “debatir, conversar, reflexionar, opinar, construir, escribir, dibujar, releer” (p.144). Es decir, logró, con

el apoyo del promotor de lectura, que los niños descubriesen y disfrutaran de la literatura, dando a conocer opiniones surgidas durante el proceso lector.

Este escenario, dice la docente, repercutió directamente en la relación del estudiante con la literatura. Brindó bases de cómo a través del acceso directo a los libros, discusión continua y socialización de la experiencia de lectura con los demás compañeros, el niño se convierte en un lector emergente que lee de otra manera, con curiosidad, ingeniosidad, autonomía y con una postura crítica y activa. Esto a futuro, permite al lector en formación seguir un camino del disfrute por elección propia que se reflejará en visitas a la biblioteca escolar o pública para tomar en préstamo libros y compartir en familia o con otros compañeros.

Esta experiencia, junto con las anteriormente expuestas permite ver que el mediador de lectura literaria está en capacidad de compartir la literatura a sus estudiantes desde escenarios alternativos como la biblioteca escolar. Puede motivar la expresión de sentimientos y pensamientos a partir de la lectura individual que posteriormente se difunde en el aula. Puede articularse con otros agentes educativos como el promotor de lectura para establecer objetivos en común y hacer de la práctica de mediación lectora literaria un ejercicio interdisciplinario que trasciende en el disfrute de la lectura que perdura en los estudiantes como base de nuevos aprendizajes.

Este hallazgo es un aporte significativo a la presente investigación puesto que da luces de cómo, las dificultades para el acceso al material bibliográfico, incentiva al docente a pensar en nuevos escenarios y estrategias. Además, es un referente importante para esta tesis que propone reflexionar sobre la práctica de la mediación lectora e identificar los atributos que un mediador de lectura literaria debe ostentar para potenciar hábitos lectores de sus estudiantes.

1.3.2.2. Escenarios de interacción para la lectura literaria

Luego de indagar en las propuestas didácticas de la mediación lectora donde se adaptaron espacios para la *biblioteca de aula*, se continuará ahora analizando cómo el compartir a partir de la lectura literaria es una forma de interacción que debe explorar el docente. De este modo, se abordarán tres (3) propuestas: *El club de lectura, un espacio en la biblioteca escolar para*

producir cuentos (Leal, 2017); La Biblioteca como Espacio para la Invención de Relatos (Angulo, 2015) y La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar (Acero, 2013). Éstas, desde el diseño de investigación-acción, implementaron prácticas pedagógicas que incentivaron el diálogo a partir de la lectura literaria.

Las problemáticas identificadas por los docentes investigadores no se alejan mucho de lo hallado en el anterior apartado. Ellos evidenciaron que, tanto estudiantes como padres de familia mostraban cierta lejanía o desagrado hacia la lectura. Por ejemplo, el docente (Leal, 2017) quien se desempeñaba como promotor de lectura notó esta apatía, pues los asociaban como una tarea escolar. No estaban acostumbrados a leer cuentos en casa, la lectura estaba inscrita a actividades de decodificación.

Con esta esta misma situación se encontró la docente (Angulo, 2015). Ella identificó en su diagnóstico inicial que el principal problema de la población intervenida estaba asociado con la percepción de la lectura como una habilidad a aprender en los primeros años de escuela, y la literatura como algo que inspiraba aburrimiento y poco interés, mientras la escritura se veía como un ejercicio requerido para cumplir compromisos académicos. Para los estudiantes entonces, tanto lectura como escritura eran aprendizajes requeridos para el cumplimiento de deberes académicos.

Pero la docente (Acero, 2013) por su lado, abordó esta misma problemática, desde otro punto de vista. Su investigación estableció que el foco de atención de la investigación en el ámbito educativo debe enfocarse a la práctica docente, pues son éstas las que llevan a los estudiantes a expresar ese desinterés por lectura literaria. Mencionó por ejemplo que la práctica más frecuente es el uso de la literatura para “enseñar valores, como premio por el buen comportamiento, porque se tiene una hora libre, o como uso correcto del lenguaje” (p.5) mientras se descuida la oportunidad de compartir la experiencia estética de la literatura. Allí fundamenta su investigación.

Teniendo en cuenta este panorama referido a la desmotivación de los estudiantes hacia la lectura literaria, el presente capítulo reflexiona sobre el impacto de la mediación literaria en los procesos de formación lectora. Para ello, se tendrán en cuenta las estrategias adelantadas por los docentes anteriormente citados para revertir esta problemática. Es decir, se destacará cómo la

implementación del taller literario es un medio para el acercamiento a la literatura y cómo la secuencia didáctica potencia el proceso de reconstrucción de la literatura para la representación del mundo. Se observará entonces, cómo la creación de escenarios para la interacción es simiente para el disfrute literario.

Entrando en materia, las dos (2) investigaciones que implementaron el taller literario pretendieron cambiar la percepción negativa que tenían los estudiantes de la lectura. En el caso del docente (Leal, 2017) exploró la posibilidad de trabajar en el marco del club de lectura (programa disponible en la biblioteca escolar) el cual ya contaba con la asistencia voluntaria de estudiantes en jornada extraescolar. Sus actividades dieron prioridad a la creación de espacios para el diálogo e intercambio de opiniones a partir de lo leído, siendo la lectura literaria una "generadora de nuevas posibilidades de significación" (p. 58). Esto posibilitó, como manifestaba Leal, la consolidación de un ambiente participativo alrededor de la literatura en la biblioteca escolar.

La docente (Angulo, 2015) quien también implementó el taller literario, promovió el diálogo entre sus estudiantes como parte fundamental de su propuesta. Articuló su proyecto al programa de lectura a viva voz y de acercamiento literario de la biblioteca escolar que ponía a disposición de los estudiantes las diferentes tipologías literarias. Otorgó a los niños la posibilidad de apropiarse del rol de narrador al contar su experiencia lectora.

Por su lado, la docente Mary Acero diseñó dos (2) secuencias didácticas para la mediación literaria intertextual basada en tres fases. En primera instancia, propuso la lectura diaria de textos literarios (poesía, cuento, teatro) para sensibilizar a los niños respecto a esta expresividad artística; luego creó un espacio de reflexión donde ellos asociaban la lectura realizada con situaciones cotidianas y, finalmente se dio vía libre a la expresión escrita, teniendo como referencia estilos literarios leídos, experiencias e intereses personales y a los autores como modelo. Según el análisis hecho por la docente Acero, promover el encuentro personal con la literatura permitió a los estudiantes vivir emociones asociadas con sus propias vidas y enriquecer la construcción de su expresividad a partir de la literatura.

Ahora bien, estas experiencias docentes plantearon objetivos claves para la mediación de la lectura literaria que son también un importante aporte a la presente tesis. Por ejemplo, permitir a los estudiantes explorar diferentes

tipologías textuales, que desarrollaran una disciplina de lectura individual y, por otro lado, que fortalecieran habilidades orales que emergieron de la lectura al movilizar en las actividades grupales el comentario y la opinión. Todo ello articulado en torno a la mediación literaria que promovió la vinculación de la literatura con experiencias de la vida misma.

También surgen dos (2) importantes hallazgos alrededor de las propuestas investigativas de los docentes. En los resultados de las intervenciones, los investigadores mencionaron que la selección de obras literarias fue fundamental pues se articularon a los objetivos propuestos, activaron conocimientos previos de sus estudiantes e incentivaron el contacto personal y reflexivo. Así mismo, aseguraron que la participación en escenarios de socialización enriqueció el proceso de interpretación literaria puesto que el diálogo e intercambio de opiniones a partir de la lectura se convirtió en el escenario apropiado para que identificar nuevas posibilidades de significación.

De igual manera, los docentes investigadores manifestaron que el papel de la interacción posterior a la lectura literaria es fundamental. Sin importar el género o estilo narrativo escogido, despierta entusiasmo por hablar de sí mismo a partir de lo que el libro narra y, así, se convierte en parte de la realidad, es otra voz que habla de la cotidianidad desde otra perspectiva que enriquece. Así las cosas, compartir la literatura significa que el estudiante sea consciente de que es una expresión del ser que conserva el acervo de la cultura y la experiencia humana.

1.3.2.3. Efecto de la experiencia literaria docente en la medicación

En el proceso de mediación de la lectura literaria en el ámbito escolar son fundamentales dos (2) aspectos: la cercanía previa del profesor con la literatura y su formación como lector. Son determinantes puesto que se congregan como un componente vital en el desarrollo de estrategias con las cuales se tienden puentes entre los estudiantes y las obras literarias. De esto dan cuenta las tesis referenciadas a continuación.

En su orden de presentación: las tesis doctorales *El mediador escolar de lectura literaria* (Munita, 2014) y *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Cruz, 2013). Las tesis de maestría: *El maestro mediador de lectura literaria. Narrativas de una*

experiencia (Romero, 2018); *Lectura Literaria: una experiencia estética entre líneas* (Aristizábal y Quintana, 2018) y *Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión* (Aponte, 2014). Estos trabajos de investigación revelan cómo la experiencia lectora previa del docente influye en su labor de mediación.

Iniciamos entonces con la tesis doctoral del profesor (Munita, 2014) quien analiza en un grupo de docentes en ejercicio su perfil lector, sus creencias acerca de la literatura y su enseñanza y, las prácticas didácticas puestas en juego en su labor diaria. En torno a estos factores desarrolla su línea de investigación. Lo propio hace la docente (Cruz, 2013), quien en su tesis doctoral también manifiesta la necesidad de profundizar en los aspectos formativos y de creencias de los docentes y cómo estos influyen en su labor. El interés de estos investigadores es pues comprender y examinar las características de los docentes como lectores y mediadores.

Se abre así un importante espacio de indagación en el campo de la mediación de la literatura. Se pasa de investigar los problemas de los estudiantes a reflexionar en torno a la acción docente misma que está configurada por precedentes literarios íntimos. Como parte del rastreo investigativo, se indagó entonces por tesis de maestría que se interesaran por la misma temática, encontrando por ejemplo la tesis de maestría de la profesora (Romero, 2018) quien en su análisis autobiográfico determinó que su gusto personal por las obras literarias motivó el diseño de proyectos de promoción de lectura exitosos. Según su experiencia

> esa dedicación a la lectura durante toda la vida, fue sin duda el motor para la formulación de continuas estrategias de mediación en lectura literaria que se repiten constantemente en los espacios pedagógicos en los que ha trabajado durante toda su vida laboral. (p. 154)

Lo más interesante, dígase de paso, es que el contacto con el ámbito literario influye también en la cimentación de apreciaciones respecto a lo que significa ser mediador de literatura en el aula. Por ello, al trabajar en distintos contextos académicos y conocer distintas metodologías de mediación, el docente con un buen recorrido lector puede hacerse un panorama de cuándo en el aula no se procura una aproximación a las sensaciones, emociones y experiencias de los estudiantes que les permita crear un vínculo con el texto literario. Funda un criterio con el cual puede identificar si las propuestas

curriculares que se diseñan sugieren un acercamiento a la lectura literaria como fuente de placer.

Tal es el ejemplo de las maestras investigadoras Aristizábal y Quintana (2018). A partir de un ejercicio de reflexión sobre su práctica docente, evidenciaron en su respectiva institución educativa cómo la literatura era apenas un medio para apropiar conocimientos lingüísticos, desestimando el valor de las emociones, sensaciones y recuerdos que surgen durante la lectura y consideraron darle un nuevo significado a la lectura literaria dentro de sus prácticas de enseñanza. Propusieron entonces reivindicar institucionalmente el valor de la literatura desde una perspectiva transformadora que lograra despertar el interés de los estudiantes y así mismo, un vínculo significativo con sus vidas.

Para ello, realizaron una intervención pedagógica a través del taller literario que posteriormente fue compartido con sus pares educadores para ser implementado por ellos. Su postura crítica frente a las prácticas tradicionales de control de lectura que observaron y la demostración de la efectividad de trabajar la literatura desde la vinculación íntima que procura además la socialización de experiencias personales de los estudiantes, permitió que ellos fueran lectores activos dentro de las actividades propuestas que procuraban: “propiciar oportunidades de diálogo y de manifestación libre de ideas, posturas y comentarios” (Aristizábal y Quintana, 2018 p. 57). Según resultados y conclusiones publicadas en su tesis respecto a la necesidad de cambio en la práctica docente respecto a la mediación literaria, demuestran que esta concientización influyó en una mejora del hacer cotidiano de sus compañeros.

En este punto es también importante tener en cuenta que la formación literaria del docente es parte fundamental del ejercicio de mediación de la literatura. Pero antes de eso es igualmente importante aclarar que la cercanía con la literatura desde que se es niño o joven puede influir en el posterior interés por ser escritor o en el caso que nos ocupa, docente de lengua que termina seduciendo académicamente a sus estudiantes con los matices y sensaciones que despiertan los libros, guiando hacia su disfrute. Por tanto, gustar de la literatura es un primer paso para crear un criterio de lectura y compartirla.

Sin embargo, según las tesis en mención, no solo el gusto por la literatura y la formación universitaria son los únicos factores determinantes de

los atributos del mediador de lectura literaria. Es también trascendental aquella dada por la vinculación a procesos de investigación en el hacer diario y participación extralaboral en espacios de mediación y de circulación de la literatura que los que caracterizan al docente como miembro activo del gremio literario. Una actitud como tal, se ve reflejada en las acciones de mediación como la conjugación del saber y hacer, como competencias fundamentales del mediador de lectura.

La tesis doctoral de Munita (2014) da cuenta de esa interrelación desde el concepto del sujeto lector didáctico:

> En efecto, resulta altamente significativo en la reflexión sobre el sujeto lector didáctico, toda vez que podría tomarse como un resultado que confirma el peso de esta figura en el desarrollo de la educación literaria escolar. En esa perspectiva, probablemente este descubrimiento afianzaría también lo señalado desde aquellos estudios (Morrison et al., 1999; McKool y Gespass, 2009) que han recogido, mediante cuestionarios, las declaraciones de docentes sobre el tema: el profesorado más lector sería también el más propenso a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en el campo de la formación de lectores. (p. 512)

Así las cosas, como reflexión anticipada, es necesario redireccionar las posturas investigativas que identifican como problema de exploración que los estudiantes no leen. Es preciso hacer un aporte al ente académico desde una perspectiva que sugiera cómo cambiar las prácticas docentes considerando que tanto la formación disciplinar como la experiencia personal con la literatura influyen en el planteamiento de las estrategias planteadas en el aula. Es un hallazgo de la presente tesis que ayudará a ampliar el panorama de la investigación, en tanto analiza cómo el actuar docente viene precedido por condiciones no siempre referidas en la literatura científica de la mediación literaria.

Al respecto, la docente (Aponte, 2014) plantea con preocupación que en la mayoría de los casos, el conocimiento literario inicial del docente se va diluyendo con el pasar del tiempo y la falta de actualización didáctica y metodológica afecta los procesos de mediación literaria. En su tesis de maestría explica que, luego de su graduación, los procesos de formación docente disminuyen, la lectura literaria se suprime paulatinamente y el interés investigativo es ausente, reflejándose esto en el uso de la literatura como un tema más a enseñar en el aula, como parte del currículo preestablecido por la

institución educativa o los libros de texto con los que se termina dando las clases sin mayor interés por explorar las posibilidades de interpretación o experiencia literaria. En palabras de la maestra investigadora, “la universidad les dio vida intelectual, pero los hábitos de lectura se perdieron cuando comenzaron su trabajo en el aula como profesores”. (p. 44). Esta tesis, por tanto, explorará más allá de las problemáticas de los estudiantes frente a su desinterés por la lectura y se concentrará en identificar las condiciones que debe cumplir el docente mediador de lectura en tanto sujeto lector como mediador.

1.4. Delimitación del problema

La presente propuesta investigativa tiene la particularidad de ubicarse en distintos escenarios escolares por la naturaleza de mi contratación, basada en la modalidad de prestación de servicios. Es así como en esta tesis se hace un recuento de la experiencia docente llevada en cinco (5) instituciones educativas tanto privadas como oficiales durante de siete (7) años en los que laboré como docente de lengua y promotor de lectura. En este sentido, el presente estudio propone desde la metodología interpretativa de la investigación analizar el papel del docente de lengua en su rol como mediador de la literatura.

Será a partir del análisis de la narrativa autobiográfica que da cuenta desde el año 2012 cuando me desempeñé por primera vez como docente de lengua en una institución educativa privada pequeña hasta en el año 2018 cuando laboraba como promotor de lectura en una institución educativa oficial y al tiempo me vinculé en el proceso formativo de la Maestría en pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El recorrido de siete años recoge mi experiencia en dos (2) instituciones educativas privadas, dos (2) oficiales y una (1) experiencia de emprendimiento en el campo de la mediación literaria a continuación, se presentarán brevemente para dar un rápido contexto de la investigación. La primera institución educativa es un colegio de la localidad de Suba llamado Gimnasio Psicopedagógico Suba en el que laboré durante un año como docente de lengua y el proceso de mediación lectora hacía parte del currículo de lengua, más específicamente del plan lector y no se contaba con el apoyo de una biblioteca escolar para desarrollar algún tipo de actividad relacionada con la mediación de lectura literaria.

La segunda es la institución oficial Las Mercedes IED, administrada por la concesión de Colsubsidio, en la cual me desempeñé como promotor de lectura durante dos (2) años y medio sin ninguna experiencia en el campo. Allí estaba a cargo de la biblioteca escolar y de desarrollar propuestas y/o programas de fomento a la lectura que con el paso del tiempo fueron consolidándose en la comunidad educativa y que dan cuenta de la necesidad crear espacios de interacción con los estudiantes y docentes y de la urgencia de articulación con el Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo, a partir del análisis se propondrá una reflexión en torno a la urgente necesidad de diferenciar entre la animación lectura y los procesos de fomento lector.

Luego de un alejamiento de las instituciones educativas durante dos años para llevar a cabo un proyecto personal de emprendimiento, se registra en la narrativa autobiográfica la vinculación laboral por un año como promotor de lectura en la institución educativa Gimnasio Los Portales, colegio bilingüe de calendario B. El apartado que da cuenta de esta experiencia se fija en las dificultades que vive el docente por cuenta de su impericia como lector literario.

Finalmente, la narrativa describirá cómo la formación como maestrante ayuda a profundizar en el interés por indagar por las competencias de mediación lectora. Esto sucede cuando me vinculo al colegio Juan Lozano y Lozano IED como promotor de lectura y tengo a cargo el desarrollo de estrategias de fomento a la lectura y de articulación de todas las áreas al proyecto pedagógico de la biblioteca escolar.

Éste recorrido será analizado a la luz de perspectivas que ofrece el registro de los antecedentes precedentes. En primer lugar, teniendo en cuenta que la labor del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar está influenciada por factores determinantes que son poco explorados en las políticas de lectura y escritura ya mencionados.

Uno de ellos es el relacionado con las circunstancias socioeconómicas del docente. Las entidades gubernamentales, en sus políticas públicas, proponen el derecho a una educación de calidad y la lectura como un derecho al que debe acceder la población menos favorecida. Sin embargo, no mencionan si los docentes corren también el riesgo de estar en condición de desigualdad social. Es un vacío que es preciso abordar puesto que ningún documento consultado plantea un escenario en el que los estudiantes gozan de

mejores condiciones económicas que su maestro y cómo repercute esto en su labor.

¿Qué pasa si por ejemplo los estudiantes de instituciones educativas privadas, por su condición socioeconómica gozan de una mejor formación lectora a comparación de su maestro o promotor? En la narrativa autobiográfica se relata cómo en una institución privada en la que laboré, la diferencia socioeconómica en relación con los estudiantes evidenció este problema. Las interacciones que allí se describen dejan ver cómo, la calidad lectora de los estudiantes, la diversidad de géneros literarios que conocían, su participación en comunidades virtuales de lectura y el manejo de diferentes formatos o soportes de lectura, daban cuenta de un bagaje lector privilegiado.

Este panorama sugiere indagar a fondo cuál es el saber literario que el medidor de lectura debe poseer, pues hablar de libros, realizar recomendaciones literarias a sus estudiantes y seleccionar libros para su trabajo requiere del conocimiento de la oferta literaria y su diversidad. Y más, cuando las políticas públicas mencionan como estrategia la formación de mediadores de lectura y hace una aproximación teórica, pero en la actualidad no dan a conocer alguna oferta académica que se ajuste a estas necesidades y ayuden a reducir esta brecha sociocultural.

Por otro lado, pero en esta misma línea propositiva, vale la pena también preguntarse: ¿el docente de lengua sabe qué es el fomento a la lectura y la animación literaria? Cuando el docente de lengua inicia este proceso de mediación literaria en la biblioteca escolar, por ejemplo, cae en la tentación de realizar actividades tradicionales como la lectura a viva voz y el desarrollo de actividades lúdicas complementarias a la lectura. No sabe realmente si el ejercicio de mediación que realiza es el adecuado para la población para la que labora. Al respecto, la narrativa autobiográfica narra por ejemplo lo que sucede cuando el docente investigador recibe del administrador del colegio Las Mercedes IED el inventario de los recursos disponibles en la biblioteca escolar y manifiesta su desconcierto al no estar familiarizado con las estrategias que debe implementar.

Así, todo el esfuerzo administrativo por dotar a las instituciones educativas con obras de calidad se atenúa porque cuando el mediador no posee una experiencia didáctica, se limitan las estrategias de mediación y con ello, la

posibilidad de compartir la riqueza de esas obras. Situación preocupante teniendo en cuenta que los estudiantes no accederán a ellas por iniciativa propia y los docentes de lengua quienes podrían también utilizar este material son excluidos de su uso.

Así las cosas, esta investigación se concentra en identificar características del mediador de lectura literaria en el contexto educativo analizando las experiencias relatadas en la narrativa autobiográfica, teniendo además como base factores socioculturales identificados en el rastreo de antecedentes. El aporte de la investigación será entonces postular competencias esenciales de la mediación de la lectura literaria que permitan al docente desenvolverse en los diferentes contextos socioculturales del ámbito escolar en los que se vincula.

1.5. Pregunta de Investigación

En esta tesis se analizará mi experiencia como mediador de lectura literaria en diferentes escenarios a partir del registro de la narrativa autobiográfica. Se describirá, a partir de la voz particular del narrador, los procesos de mediación de lectura literaria en el ámbito escolar develando su complejidad (aciertos y desatinos). Se tendrán como antesala las características que definen y estudian la mediación de la lectura literaria desde los lineamientos, antecedentes investigativos citados en apartados anteriores y de la opinión de expertos que enriquecen este ejercicio investigativo.

De este modo, mi interés investigativo motiva a preguntar:

¿Cuáles son los atributos del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar?

1.5.1. Sub Preguntas de Investigación

- ¿Qué diferencias estratégicas se evidencian en el proceso de mediación de lectura literaria entre los diferentes ámbitos educativos intervenidos por el docente?

- ¿Cuáles son las características de una mediación literaria que suscite en los estudiantes una experiencia personal de lectura y promueva hábitos lectores?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo General

Establecer los atributos del mediador de lectura literaria a partir del análisis de la escritura narrativa autobiográfica

1.6.2. Objetivos secundarios de Investigación

- Caracterizar los escenarios educativos y estrategias de mediación de lectura literaria registradas en la escritura narrativa autobiográfica.

- Situar las características de una estrategia de mediación de la literatura que suscite una experiencia personal de lectura y promueva hábitos lectores en los estudiantes.

2. Marco Teórico

2.1. El mediador de lectura literaria entre el saber ser y saber hacer

Como parte de la identificación de los atributos del mediador de lectura literaria en el ámbito educativo, es preciso abordar su fundamentación teórica. En principio porque su rol gravita alrededor de la función educativa que

impacta en la comunidad estudiantil como proceso transformador. De esta manera, en este capítulo, se tocarán aspectos relacionados con la competencia didáctica, trasversalizada por las habilidades del mediador de literatura que suponen a un sujeto lector, un saber literario y un saber pedagógico -*saber ser -)* y las estrategias de mediación literaria *(saber hacer)*. Finalmente, de acuerdo con los anteriores elementos se disertará acerca de la experiencia de la literatura que es en últimas actor determinante de la mediación literaria en el ámbito escolar.

2.2. Habilidades del mediador de lectura literaria (saber ser)

2.2.1. El sujeto lector

Para iniciar, es importante recordar la caracterización que hace Michelle Petit del mediador de lectura. Según su valiosa apreciación "Es a menudo un maestro, un bibliotecario, un documentalista, o a veces un librero, un perfecto, un trabajador social o un animador social voluntario, un militante sindical o político, hasta un amigo o alguien con quien se topa uno" (Petit, 2013, p. 155). En sí, es alguien que intencionalmente habla de libros, recomienda, comparte una experiencia de lectura y brinda la oportunidad a otros de encontrar en una cita, un párrafo subrayado o una página señalada nuevas concepciones de mundo, distintas formas de ver la vida y situaciones que conmocionan los sentimientos y avivan sensaciones antes inexploradas. En esencia es un dador de lectura que revela, aconseja, propone, recomienda y estimula.

Esta es la razón por la que el docente, como sujeto lector, debe ser ejemplo. Alguien con la experiencia de vivir la lectura literaria como algo personal, que sea partícipe de actividades de promoción a la lectura en escenarios como librerías, bibliotecas, clubs de lectura, seminarios, etc. Un conocedor de la variedad literaria y de la emoción que ella despierta. Por tanto, un individuo lo suficientemente sensible para ser tocado por la cultura escrita y lo suficientemente capaz de compartirla como si fuese un invitación a explorar y disfrutar de lo desconocido, sin nada vedado ni fragmentado como lo manifiesta (Pennac, 2006) en su obra *Como una novela:*

> Aquel profesor no inculcaba un saber, ofrecía lo que sabía. Era menos un profesor que un maestro trovador – de esos malabaristas de palabras que frecuentaban los mesones del camino de Santiago de Compostela y contaban las canciones de gesta a los peregrinos (p. 97)

Entonces el mediador de lectura en el ámbito escolar está en capacidad de compartir con sus estudiantes la experiencia de ser transformado por la obra literaria. Vive y difunde el valor de la literatura como expresión artística a través de la emotividad de sus líneas. En otras palabras, es un narrador de historias y orador por excelencia.

Así mismo es un conocedor de la materia. Versado en autores, géneros y estilos, y depositario del conocimiento de la cultura escrita, de las problemáticas abordadas en las obras, de los roles que juegan sus personajes, del protagonismo de las ideologías que permean la sociedad y de las contrariedades humanas que en los diversos acontecimientos relatados se ambientan. Debe ser, no necesariamente una enciclopedia literaria, pero sí una persona con la capacidad de orientar y aconsejar.

De esta capacidad o conocimiento dependen los lectores menos asiduos. Ellos requieren de una orientación constante, de consejo y escucha de dudas respecto a las obras que les llama la atención o que no han logrado abordar. Dice (Chambers, 2007b) que "Todos los obstáculos en el camino de quien aprende a leer se pueden superar si se cuenta con la ayuda y el ejemplo de un lector adulto experimentado y de confianza" (p. 23). Es decir, en nuestro caso es imprescindible un docente de lengua cercano a sus estudiantes, que genere confianza por su afinidad a sus intereses particulares y esté interesado en incursionar en diferentes escenarios didácticos para formar nuevos lectores y reorientar procesos de lectura.

Rosenblatt (2002) señala que la obra literaria es un producto social que germina del acontecer humano y permite al lector ver reflejado en sus páginas, las "experiencias que todos tenemos en común" (p. 54). Dice el autor que la literatura revive situaciones de la cotidianidad, creando una relación afectiva y sostenida con el lector que perdura, incluso, al finalizar la obra dado que configura una relación de complicidad en torno a situaciones específicas, gracias a rasgos psicológicos, preocupaciones, sueños y desencuentros que viven los personajes y se asimilan a la vida del lector.

Es por eso necesario que el mediador de lectura formule escenarios en los que el estudiante, durante su contacto con el texto, dirija su mirada hacia sí mismo, redescubriendo, comprendiendo y hasta profundizando en peculiaridades de su condición humana. Viviendo "a través de lo que está siendo

creado durante la lectura" (Rosenblatt, 2002, p. 60) para encontrar respuestas a inquietudes personales y aprenda otras formas de resolver conflictos frecuentes en su cotidianidad. De esta manera el docente promueve la lectura literaria como experiencia personal en la que los jóvenes lectores se hallan a sí mismos a través de la palabra rompiendo barreras de tiempo y espacio.

Durante la lectura literaria, los personajes de las obras se convierten en protagonistas de diferentes situaciones de vida que sus lectores viven a diario, que nunca han experimentado o no supieron resolver en su momento. Proponen otras maneras de vivir e ir más allá de lo que se puede en la realidad y, en la voz de sus diferentes personalidades, muestran otra percepción de lo que nos rodea, permiten darle sentido a la existencia misma y hasta revelar aquello oculto en cada uno de nosotros (Petit, 2013). Así, las vidas de personajes y escenarios permiten al lector construir su personalidad, transformar su mundo desde la comodidad de un sofá, de una silla en un autobús, desde el silencio de una biblioteca o, como menciona (Colomer, 2005) "desde la comodidad como lector" (p. 80) quien puede enfrentar desde el distanciamiento imaginativo, por ejemplo, las consecuencias de romper las reglas en la cotidianidad.

De igual modo, en cuanto a esta construcción del estudiante lector o *sujeto literario*, Alberto Manguel menciona que la lectura es una experiencia trasformadora, siempre y cuando el lector pase de ser un observador o desprevenido visitante de las páginas de la obra literaria a un personaje partícipe de la narración como "compañero de viaje" (Mangel, 2015, p. 38). Es decir, en el contexto de la mediación literaria, el docente debe promover en sus estudiantes una lectura participativa a través de la cual explore, reconozca y comprenda la conducta humana en sus diversas dimensiones, vislumbrando además aquello que hay en común entre seres humanos que o tiene limitantes geográficas, temporales ni sociales.

En ello radica el atractivo que tiene la literatura en quien la lee puesto que se configura en el marco de los cuestionamientos íntimos del ser y escudriña la esencia humana. Ofrece diferentes perspectivas de cómo enfrentar diversos escenarios que configuran el rol del individuo en el entramado social, siendo "un medio privilegiado para elaborar [el] mundo interior (…) y su relación con el mundo exterior" (Petit, 2004, p. 16). De esta manera se configura un lector

activo, que no se desplaza por una experiencia desprevenida por las páginas de la obra literaria, sino que ve en ella una opción para conocerse a sí mismo, conocer una nueva perspectiva de vida y hasta transformar su pensar y hacer.

Por lo anterior, durante la experiencia de lectura literatura, se vinculan aspectos afectivos de la vida del lector que hacen que se exponga a sí mismo ante el libro y explore su humanidad en todas sus facetas, interactuando con los elementos particulares de la vida que el escritor seleccionó en su obra, acercándose a una comprensión del ser mismo. Es lo que llama Rosenblatt (2002) una mutua afectación en la que la lectura literaria se convierte en una espiral “en la cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro” (p. 53). Fluyen así experiencias personales del lector y posturas del autor entorno a sueños, anhelos, miedos y decepciones compartidas que se revitalizan o se modifican por el arte de la lectura.

En consecuencia, puede definirse la experiencia de la lectura literaria como una conexión sensorial y emotiva con el texto que escruta los aspectos afectivos que entrañan la vida del lector y ayuda a comprender la vida misma. Es una experiencia que inquiere el despertar de la fibra sensible del ser, haciendo de la lectura literaria una búsqueda personal donde prosperan las sensaciones, se pone en juego la subjetividad y emergen los sentimientos (Larrosa, 1998). Un instante en el que el “sujeto es capaz de dejar que algo le pase en sus palabras, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera” (p. 90) siendo así un sujeto sensible, capaz de dejarse tocar por el texto del cual emana una nueva perspectiva de vida.

Más exactamente, Larrosa menciona que el cambio en el sujeto, como parte de la construcción del sujeto lector que habla Mangel (2015) es un proceso en el que el lector debe sentir la necesidad de ser alterado, de dejarse traspasar por la obra literaria, apartado de intereses informativos. Por ello, en la literatura de la experiencia lectora se habla de la intencionalidad del lector que determina el por qué lee.

Y de esta manera, intencionalmente, a través de la experiencia de lectura se pone en juego a sí mismo, es vulnerado, deja que pase algo en él siendo entonces “territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que eso que pasa al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 1998, p. 91). Así el sujeto se somete

a un cambio y es trasformado por lo que lee. No como resultado de adquirir nueva información, sino como alteración en la forma de decir, pensar, y hacer.

Así las cosas, la lectura literaria es un intercambio de sensaciones y apertura a nuevas perspectivas de vida. Objetivo que puede cumplirse si el mediador provoca entre sus estudiantes una lectura que satisfaga expectativas personales, vincule sus propias experiencias, estimule una búsqueda personal entre líneas en la que los estudiantes descubran las contradicciones del ser y sus indagaciones en torno a su presencia en el mundo. Es decir, fomente la lectura de obras literarias como si cada una de ellas fuese un lugar revelador que provee respuestas y nuevas representaciones del mundo que suscitan cambios en la vida de quien lee.

En efecto, promover en otros la lectura literaria como una experiencia personal exhorta al docente a enseñar estrategias para cuestionar el texto literario para resolver dudas y responder cuestionamientos existenciales. Allí surge la oportunidad de explorar nuevas visiones de mundo ofrecidas por las obras literarias que brinden tales respuestas. La clave está, entonces, en dar a conocer la literatura como un lugar de encuentro sensorial, alejado del registro informativo y del control epistemológico para promover un encuentro personal con la obra que revele, inquiete y provoque un cambio o alteración del ser desde su interior.

Desde el punto de vista del mediador, se plantea la siguiente inquietud: ¿qué debería conocer, saber, incluso, haber experimentado el mediador de lectura literaria para lograr el propósito de acercar experimentalmente los estudiantes a la literatura? A continuación, se propone resolver esta pregunta, detallando ciertas características, capacidades y conocimientos que debe poseer el mediador de lectura literaria en el ámbito escolar.

En consecuencia, el autor sugiere realizar una reflexión de la práctica docente respecto a sus hábitos de lectura. Un examen con el que el mediador autoevalúe tanto su experiencia como lector, la frecuencia con la que se actualiza literariamente, los espacios que frecuenta para compartir experiencias de lectura, etc. Para ello, propone seis elementos que permiten hacer un diagnóstico del comportamiento lector docente. De manera muy sucinta se

presentarán estos elementos considerados como ejes de reflexión propuestos por Chambers (2007b):

- *A los lectores los hacen los lectores*: Dependiendo de cuanto leemos y qué leemos podremos seducir a otros a ser lectores como nosotros y a que lean lo que hemos leído y a que piensen como nosotros lo hacemos.
- *Conózcase a sí mismo como lector*: Hacer un inventario reflexivo de lecturas para conocerse como lector. Comprender cómo esa trayectoria literaria se relaciona con la formación profesional y cómo podría favorecer o afectar el ejercicio mediador. También es identificar preferencias o sesgos que limiten la exploración literaria o el conocimiento de estilos preferidos por los estudiantes.
- *Proteja su tiempo para leer*: Es importante tener una sólida base literaria basada en clásicos literarios como literatura que continúa publicándose. Para ello es preciso establecer periodos de lectura fijos para acceder a una cantidad de libros específico y actualizarse constantemente.
- *Manténgase en contacto:* Estar actualizados no significa conocer nuevos títulos, sino estar al tanto de obras de calidad que sean recomendadas por especialistas en el ramo como bibliotecarios escolares y de bibliotecas públicas y revistas especializadas.
- *Ayúdense mutuamente:* Continuar la formación como lectores estando al tanto de a) juntas de maestros, donde se comparta el entusiasmo por la literatura, se discuta alrededor de la lectura de un libro en común o de trabajo con los estudiantes, b) grupos de lectura en los que grupos pequeños de docentes incluidos padres de familia interesados compartan sus lecturas para sí mismos como para los estudiantes y c) Cursos en el lugar de trabajo en los que se propicie espacios donde compañeros docentes o nosotros mismos actualicemos el conocimiento sobre la lectura y los niños o jóvenes.
- *Ayúdese a sí mismo:* Realizar control de lectura en periodos específicos identificando continuidades o rezagos. Llevar un diario de lectura, proponiéndose metas específicas de lectura estimando tiempo y cantidad conveniente para conocer distintas propuestas literarias que pueda compartir con sus estudiantes. (Chambers, 2007b, p.129)

Los anteriores elementos proporcionan una línea de indagación profunda. Sugiere comprender cuál es la actitud o compromiso que nivel personal debe asumir el mediador de literatura para, así mismo, desempeñar su labor en el ámbito escolar. Ayuda a identificar oportunidades de mejora en el proceso de formación autónoma de docente lector.

2.2.2. Saber Literario

El ejercicio de mediación literaria requiere de un desarrollo intelectual coherente con el objetivo de incentivar a otros a ser lectores. Una preparación, incluso autónoma, que fundamente una postura analítica frente a las obras literarias. Una formación literaria que forje una personalidad crítica, reflexiva, creativa que fortalezca además la sensibilidad estética (Reyzábal citado por Castillo, 2005). Así, docente estará en capacidad de escudriñar los intersticios de la literatura y develar su acervo cultural para posteriormente incitar a otros a leer y disfrutar de ella.

Es necesario que el mediador literario se prepararse para abordar la literatura en sus dimensiones histórica y teórica. Desde lo histórico porque el conocimiento de la relación sociocultural de la historia con las narraciones que compartirá en el aula le otorga el conocimiento a fondo de las motivaciones, circunstancias, acontecimientos, etc., que dieron vida a las obras literarias. Así, con esta exploración intelectual juiciosa puede apreciar cómo y porqué la literatura se convierte en una ventana de tiempo a otras etapas de la humanidad. No necesariamente para trasmitir ese conocimiento a los estudiantes de manera magistral, sino como un valioso constructo intelectual que le es propio para desarrollar su labor.

En esa misma línea, interconectada, está la teoría literaria como factor determinante de la formación del mediador. Para él, es requisito fundamental discernir el lenguaje literario en todas sus dimensiones, y, como lector especializado, identificar criterios de reflexión y análisis sobre la obra como objeto de estudio. Por esto, el conocimiento de la teoría literaria como competencia de formación para el docente le permite comprender la literatura como fenómeno de construcción social, sujeto también a la valoración estética de la expresión humana.

Respecto a lo anterior, la docente Miriam Castillo Perilla, en su artículo Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura (Castillo, 2005) propone que es necesario

> conocer sobre teoría literaria e historia de la literatura. Para el primer caso, porque es, a través de ella que obtiene los instrumentos y herramientas de análisis, ya que la teoría literaria provee elementos para el trabajo interpretativo (…). De otra parte, la historia de la literatura dará cuenta de cómo las obras son construcciones que remiten valores de época, ideológicos, sociales y estéticos" (p.67).

Así las cosas, el fundamento teórico docente se sustenta en elementos claves que constituyen su saber literario. No para usar la teoría literaria como contenido para enseñar a los estudiantes, ni aplicar en clase modelos de análisis a los textos propuestos, sino garantizar que los conocimientos teóricos incorporados repercutan en la práctica docente y a su vez, en la habilidad lectora de los estudiantes (Bombini, 2008). Este impacto se vería reflejado en el desarrollo de la sensibilidad estética y de las habilidades interpretativas y expresivas de los estudiantes.

En esta misma instancia, la formación literaria permite al docente poseer un criterio depurado para seleccionar, evaluar, valorar y recomendar obras literarias en dos escenarios. Uno, en el que él propone la lectura de obras llamadas canónicas, disponibles en el pensum del área de lengua y otro en el que son los estudiantes quienes proponen la lectura de otro tipo de obras que hacen parte de aquello que circula y se recomienda en las librerías, redes sociales y comunidades de lectura a partir de gustos, temas específicos e intereses personales.

Así pues, su formación le provee pleno conocimiento de los recursos literarios, de la complejidad del lenguaje y de las posibilidades de transformación personal que forja la literatura durante la lectura. Le acredita como mediador idóneo para promover en sus estudiantes, gracias a ese conocimiento literario, la apropiación de la lectura como un acontecimiento estético a experimentar personalmente; susceptible a ser analizado, reflexionado, interpretado y comentado. Tanto en escenarios privados como públicos en los que puede compartirse a la luz de diversas interpretaciones que emergen durante la experiencia personal con el texto.

De este modo, abre la escuela (literatura) a la vida como dice Antonio Bolívar (1996) pues aborda su lectura como un hecho sociocultural parte de la expresividad humana. Familiariza a sus estudiantes con el funcionamiento de la comunicación literaria y con ello, aprenden reconstruir el pensamiento cultural literario e interpretar los fenómenos sociales, filosóficos, históricos que trae consigo la literatura Colomer (2010). En ese contexto, el aporte de la mediación es ofrecer herramientas para la interpretación y reconstrucción de la realidad a través de la literatura.

En esta misma línea de trabajo, esta investigadora propone que, dentro de los objetivos de etapa obligatoria de la escolaridad, el mediador debe también generar espacios aprendizaje en los que el estudiante conozca aspectos literarios de las obras que lee. Pone como ejemplo la retórica y la métrica, mencionando además la necesidad de que el estudiante comprenda los temas y formas de los géneros literarios (Colomer, 2010). Es decir, que se familiarice con el funcionamiento de la comunicación literaria.

En este aspecto y desde la didáctica del lenguaje, Ana Camps pone en evidencia la importancia de la enseñanza intencional y explícita. Se refiera a que ciertos géneros discursivos, tomando como ejemplo el teatro para la literatura, “no se aprenden simplemente con el uso sino que deben ser tomados como objeto de aprendizaje” (Camps, 2012, p. 36). Manifiesta que más allá de crear situaciones comunicativas que son además importantes, es necesario orientar su aprendizaje. Enseñar las características de una obra teatral, que el estudiante se familiarice con su lenguaje y estructura literaria y, a partir de ese conocimiento aprenda a diferenciar el lenguaje del teatro de la narración de tradición oral, de la poesía, del cuento, etc.

En consecuencia, a este panorama, estudiosos del fenómeno de la mediación literaria como (Colomer y Munita, 2013) y (Chambers, 1997) llaman la atención sobre el saber literario del mediador por cuanto a su formación como lector. Por su lado, (Colomer y Munita, 2013) mencionan con preocupación luego de una investigación acerca el hábito lector de los mediadores de lectura en formación que “la precariedad de los bagajes lectores del futuro profesorado, cuyas prácticas de lectura literaria parecen encasillarse en un corpus muy limitado, (…) ofrece escaso margen para hacer avanzar la competencia literaria de los estudiantes (p.43). Su estudio presenta un panorama desalentador puesto

que evidencian que el discurso docente da cuenta de la necesidad e importancia de la lectura literaria como parte de su formación, pero éste es contrario a sus prácticas reales.

Esta afirmación, en el contexto de la formación literaria del docente, devela una inevitable repercusión en la valoración de la calidad de libros con los que trabaja con sus estudiantes y posteriormente en la orientación del proceso de recepción e interpretación de las obras mismas. Como un déficit formativo de gran calado limita a los docentes para ejercitar su labor como mediadores de la lectura y provocar un *efecto espejo* puesto que los estudiantes no encuentran motivación para gustar de la lectura y menos para sentirse interesados por algo que el docente no proyecta en su quehacer (Colomer y Munita, 2013). Es un efecto dominó en el que la formación literaria incipiente repercute en el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

En este punto (Chambers, 1997) en su intervención conferencial *Cómo formar lectores* hace un aporte que es importante tener en cuenta. Él menciona que

> desde 1982 he estado tratando de descubrir cuántos y cuáles libros para niños necesita haber leído un estudiante para maestro si quiere ser competente como promotor de lectura desde el primer día de su primer trabajo de entrenamiento. Creo que tengo la respuesta. Aproximadamente 500 (párr. 23).

Chambers habla de conquistar un acervo literario importante, por no decir suficiente, de gran diversidad literaria que incluya todo tipo de literatura; esto es, libros de ilustraciones, novela, poesía, teatro, cuentos, etc. Contextualizando esta afirmación con el panorama digital que vivimos hoy en día, significa conocer las diferentes expresiones y formatos en los que la literatura se mueve en la actualidad. Sin embargo, es importante aclarar que el punto de este autor no es que el docente acumule en su haber una cantidad determinada de libros leídos, sino que consolide un acervo literario que le provea un conocimiento de la literatura, su diversidad, el lenguaje particular de sus géneros, cómo estos dialogan con la vida del lector, cómo influyen en sus concepciones y sentimientos, etc. Es decir, la lectura de variedad literaria como parte de su formación como lector que repercute en su ejercicio como mediador y se proyecta en la educación literaria de sus estudiantes.

Al respecto, (Robledo, 2017) menciona que “es necesario que el mediador se cualifique en el conocimiento profundo de los materiales con los que trabaja, se transforme cada vez en un lector más experimentado” (p. 29). La docente investigadora atiza en este asunto pues el saber literario del docente experimentado en el análisis de la literatura ofrece al estudiante una perspectiva distinta de la literatura y un panorama más amplio de su interpretación. Es, por tanto, importante que el mediador de literatura reflexione sobre la deuda lectora que tiene el docente al ejercer su labor como mediador.

2.2.3. Saber pedagógico

De acuerdo con lo anterior, es preciso anotar que la pedagogía de la literatura es un dispositivo que se enriquece ampliamente de la cercanía del docente a la cultura escrita y es base de su labor como formador de lectores. El investigador Felipe Munita señala que para la didáctica de la literatura se debe considerar este factor, pues como revela en su investigación *El Mediador escolar de Lectura Literaria* (Munita, 2014), dirigida por Teresa Colomer, el docente que comparte con emoción su pasión por la lectura es un excelente modelo y en su labor “los alumnos ven una dedicación personal y un goce (…) en relación a la experiencia (y no al discurso) de la lectura” (p. 61). De esta manera, el docente lector asiduo es a la vez ejemplo a seguir y semillero de nuevos lectores.

Ser un asiduo lector es un factor que, tanto en el aula como en la biblioteca escolar, permite al mediador formular estrategias de educación literaria mucho más eficaces. No se preocupa tanto por el qué enseñará sino qué estrategias formulará para compartir la experiencia de lectura literaria ya que el leer “va indisolublemente unido al uso y disfrute “en presente” de los libros, [y] enseñar y promocionar se encuentran ahí más fusionados que nunca”. (Colomer, 2004). Por esta razón, en cualquiera de los roles que desempeñe, el mediador de lectura literaria tiene como imperativo orientar los procesos de lectura al tiempo que genera un acercamiento placentero, movilizado precisamente por su experiencia, formación y apreciación personal.

Una de las primeras medidas que debe tomar el mediador es conocer a sus estudiantes. Saber de su experiencia lectora, ayudándoles a indagarse a sí mismos como lectores. Deponer en este ejercicio concepciones previamente convenidas acerca de la lectura y realizar una “observación cualitativa y

participativa que permita a los propios lectores reconocerse como tales y [proyectarse a] transformarse desde su propia trayectoria lectora.” (Robledo, 2010, citada en Alonso, 2015, p.125). A partir de esta indagación, delinear objetivos y proyectos orientados a impactar en sus estudiantes.

Posteriormente, el docente puede establecer escenarios de interacción para compartir la literatura, evitando la imposición de significados o interpretaciones. Esto es, promoviendo la construcción conjunta de sentido donde interactúa la lectura individual y el comentario público (Colomer, 2010). Como repercusión de esta propuesta didáctica, dando a conocer a los estudiantes que la lectura literatura tiene en su haber, variedad de interpretaciones a partir de experiencias previas del lector, que puede además enriquecerse en la interacción con la interpretación del otro.

Esto claro que, aunque hay instituciones educativas dotadas con bibliotecas escolares que cumplen con estándares nacionales e internacionales y cuentan con personal docente comprometido con desarrollar propuestas de mediación lectora acorde a las anteriores premisas, hay sectores sociales que no disponen de tales recursos físicos y humanos. Considerando esto, Bombini (2007) propone analizar cómo en ambientes distintos al escolar, los mediadores desarrollan estrategias que arrojan resultados satisfactorios.

Bombini (2006) pide prestar atención a los desarrollos en las bibliotecas públicas y populares, centros culturales, penitenciarios y de jubilados, hospitales, entes comunitarios, entre otros. Dice el autor, que estos espacios de interacción con la literatura, no convencionales, logran que su población objeto se interese realmente por las actividades en las que participan y, por tanto, se debe caracterizar o “reconocer los saberes específicos que se ponen en juego en el trabajo con la literatura en espacios que van más allá de la enseñanza escolarizada” (p. 114). Es decir, considera necesario detallar cómo interactúa el mediador con sus asistentes, qué pasa entre ellos mismos y qué se sucede allí para hacer de la literatura un espacio atractivo para compartir.

En consecuencia, según Bombini, la escuela debe considerar este acervo didáctico como objeto de investigación. Debe, no solo comprender esas estrategias, sino también, a partir de ellas, desarrollar las propias haciendo articulaciones con estos escenarios de mediación e implementar diferentes formas de hacer y leer en el aula. En suma, conocer cómo los diferentes

contextos socioculturales sugieren el planteamiento de retos o desafíos didácticos, tal y como sucede en los diversos contextos educativos a los que se enfrenta el mediador literario.

Lo anterior sitúa al docente como un sujeto de reflexión de su práctica didáctica. Dice (Bombini, 2008) que ya se han generado “sostenidos desarrollos en investigación y en docencia que han desembocado en la paulatina consolidación del campo de la didáctica de la literatura en tanto campo de reflexión” (p. 114). Por tanto, el registro, análisis y comprensión de otras experiencias es crucial para adaptar la práctica docente a nuevas estrategias de mediación.

Así mismo, el autor manifiesta que el proceso de mediación de la literatura debe precisar cuáles son las capacidades lectoras de sus estudiantes. Es decir, comprender que su contexto sociocultural puede incidir en sus gustos literarios e intereses temáticos y, por tanto, esto debe influir en el planteamiento de objetivos, selección de material bibliográfico y preparación de los dispositivos de interacción y socialización de la lectura individual. Todo esto como parte del saber didáctico que debe forjar el docente.

Así pues, emergen estrategias tendientes al descubrimiento placentero de la literatura y exploración en su dimensión afectiva. Es, en palabras de Bombini (2008) un “modelo cercano a la animación cultural que no discute la jerarquía cultural de los textos, sino que sobrepone la exploración personal, la dimensión afectiva, los “placeres legítimos” al “ascetismo triste” de la lectura obligatoria” (p. 121). Un método de trabajo que permite, como mencionó Michelle Petit, persuadir a los estudiantes a descubrir que autores de generaciones distantes tienen algo especial por decir (Petit, 2013). Un acercamiento personal que tiende puentes entre la literatura y sus lectores.

En este aspecto (Colomer, 2010) estima que, como objetivo angular de la mediación literaria, el docente debe estimular en el estudiante una familiaridad con la literatura. Que éste último comprenda que el mundo literario está más cercano de lo que cree de su mundo personal y que leer literatura es una actividad que hace parte de la cotidianidad. Para ello invita al maestro a crear espacios sin obligatoriedad académica que logren una implicación personal y emocional del estudiante.

Colomer se refiere a tertulias, conversatorios y presentaciones donde la obra literaria sea el eje de discusión y el estudiante sea “colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc.” (Colomer, 2010, p. 21). Para ser más específico, actividades en las que el estudiante no es un mero espectador incipiente sino partícipe que logra emocionarse con lo que vive porque ayuda a construirlo.

Cuenta también la invitación a eventos donde los estudiantes participen libremente. Con esto, puede observarse entonces que, en la cantidad de alternativas e ideas propuestas por el docente, se ven reflejadas sus prácticas literarias, pues entre más conozca y concurra a espacios diferenciadores donde circule la literatura, mayor oportunidad tendrá de socializarlas a sus estudiantes.

Complementando el planteamiento de Teresa Colomer es oportuno acotar una reflexión hecha por el profesor Pedro Baquero respecto a la didáctica de la literatura. En su preocupación por cómo debe el maestro brindar a sus estudiantes una autentica experiencia personal de lectura literaria, el profesor manifiesta que la literatura “no requiere para su recepción inicial entre los niños y jóvenes escolares, de ninguna condición distinta a una actitud entusiasta para enfrentar la lectura de una historia” (Baquero, 2015, p. 31). Entonces, si bien Colomer propone al mediador literario crear espacios para la exploración sensible de la literatura como expresión artística, Baquero invita a redoblar esfuerzos para trasmitir el entusiasmo que inspira leerla.

Una metodología alejada de conceptos, que con las representaciones provistas por el relato y las imágenes que provee el poema, promueva la emergencia del ser y su interioridad (Baquero, 2019). Un espacio para escuchar el texto y, con el acompañamiento docente, trasladarse en el tiempo, revivir experiencias personales junto a lo narrado por el autor; bien desde el ámbito íntimo donde la reserva del silencio y la soledad permita reencontrarse consigo mismo o desde escenarios de interacción en los que se pueda compartir la experiencia e intercambiar apreciaciones literarias.

Para ello, es preciso saber de los conocimientos y saberes literarios previamente alcanzados por los estudiantes. Esto implica interesarse por el sentir de niños y jóvenes como lectores, conocer sus incursiones lectoras anteriores para comprender lo que significa para ellos la literatura y cómo se

relaciona con su vida. A partir de ello se podrá plantear entonces las estrategias didácticas que obtengan como resultado el desarrollo de hábitos lectores y autonomía como lectores.

En esta medida, Colomer (2010) propone 7 ejes de trabajo alrededor de los cuales se pueden desarrollar estrategias de mediación literaria que se ponen ahora a consideración:

- Provocar la experiencia de la comunicación literaria
- Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado
- Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores
- Construir el significado de manera compartida
- Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas
- Programar actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura
- Interrelacionar las actividades de recepción y de expresión literarias, en su forma oral y en su forma escrita. (Colomer, 2010, p. 23)

2.3. Estrategias del mediador de lectura literaria (saber hacer)

2.3.1. Trasformar roles

El docente puede transformar su práctica, deshaciéndose de la investidura tradicional con la cual ostenta su saber Calonje (2017). Puede dejar de ser solo el que decide aprobar u objetar las ideas que surgen durante la lectura de una obra literaria. Durante el proceso de mediación literaria puede llegar a ser parte, mas no juez, de espacios de debate con sus estudiantes en los que se formulen interrogantes, se destaquen curiosidades del texto y se exprese pasión por temas determinados. En suma, puede compartir su condición de lector y promover una dinámica donde leer es hacer una transición convenida de la experiencia de lectura personal a una compartida e interactiva.

En este sentido, el mediador que deja de ser ministro de la palabra, muda a un rol dialógico que invita a los estudiantes a expresar su sentir. Estrategia que no solo ayuda a comprender las representaciones del mundo que

tienen sus estudiantes como antesala de cualquier actividad de lectura, sino como herramienta para, a partir de deseos, anhelos, intereses y angustias, comprender qué tipo de literatura abordar. Según (Calonje, 2017) es una oportunidad para iniciar “un camino emancipador más humano” (p.69) y espontáneo a través del cual se escuchan preguntas y se motiva la incursión a temas y estilos literarios, descubriéndose o reelaborando preferencias literarias.

2.3.2. Más que estudiantes, lectores. La recomendación literaria

A partir de lo anteriormente señalado es importante además comprender que sumergir a los estudiantes en la experiencia de lectura implica conocer qué podría despertar curiosidad y sensibilidad literaria en ellos. Es decir, sugiere indagar cuál es su realidad, vivencias e intereses para consolidar información con la cual se pueda identificar posibles conexiones con la literatura según los temas que aborda y los conflictos que en ella se desarrollan.

Por otro lado, también es pertinente conocer cuáles han sido sus experiencias literarias anteriores. La razón es que toda nueva aventura literaria puede ser agradable o contraproducente para los estudiantes de acuerdo con lo que ya haya leído o compartido con otras personas o simplemente porque esté o no preparado para asumir nuevos retos. Al aspecto, Aidan Chambers indica que “un adulto facilitador necesita saber qué es lo que un niño ya ha leído y oído leer en voz alta, para poder tomar decisiones informadas de lo que ofrecerá” (Chambers, 2007a, p. 93). Con base a esa información previa, el docente está realmente preparado para suscitar expectativas de lectura en sus estudiantes.

El conocimiento de los intereses y registros literarios de sus estudiantes aventaja el proceso de mediación literaria. El docente podrá plantear situaciones didácticas que garantizan el acceso a la cultura escrita de sus estudiantes desde una perspectiva afectiva, contextualiza sus criterios de selección literaria con relación a lo que deberían leer, se amplía el abanico de opciones para la selección de literatura según géneros y estilos y el ritmo de trabajo en el escenario didáctico se fortalece. En la medida podrá proponer espacios de interacción más agradables y provechosos.

Así las cosas, la acción se circunscribe al conocimiento de sus estudiantes. Esto es, conocer qué tipo de literatura han elegido anteriormente, cuál ha sido obligatoria, cuál de esas obras literarias sí han disfrutado, qué tipo

de historias le gustaría explorar, etc. Una indagación que permita conocer su disposición y apreciaciones respecto a la cultura escrita. La investigadora Beatriz Robledo hace la siguiente los siguientes aportes:

> En la medida en que profundicemos en el conocimiento del otro tendremos a la vez más herramientas para contribuir a que ese lector desarrolle sus propios criterios de selección (Robledo, 2017, p.27).

> La literatura apela al ser del lector, a su sensibilidad, a su territorio emocional, a su inconsciente. De allí que criterios estructurales, formales o de contenido no son suficientes para elegir un buen texto literario (Robledo, 2017, p.28).

Pasaríamos entonces a comprender que la práctica docente de la mediación literaria parte del conocimiento del impacto social que ha ejercido la literatura en los estudiantes. Más específicamente, surge de las sensibilidades que ha despertado. De acuerdo con esto, se entendería a los estudiantes como sujetos lectores y no como meros receptores o lectores pasivos de obras literarias sin sentido para sus vidas.

Ahora bien, también es importante evaluar el saber literario del mediador. Para ser más riguroso en esta aseveración, necesitamos que antes de desarrollar cualquier propuesta de mediación hagamos una autoevaluación de nuestro conocimiento literario. La razón más importante se fundamenta esta sugerencia es que el saber literario docente repercute directamente en el criterio diagnóstico a los estudiantes, selección de material bibliográfico y el diseño de respectivas estrategias de mediación. Una vez, cumplido este ejercicio, establecer las estrategias necesarias según el contexto educativo.

El criterio de selección de material bibliográfico es parte fundamental de la práctica didáctica pues facilita el acceso a libros de calidad. Por tanto, optar por uno u otro libro para el desarrollo de estrategias de mediación, debe responder a la construcción de corpus que debe adecuarse a las posibilidades lectoras de los estudiantes (Colomer, 2010). El criterio de construcción del corpus puede por ejemplo obedecer a los debates que suscitan ciertos temas y la posibilidad que realizar conexiones con la vida misma.

Esta selección debe adecuarse al registro etnográfico del contexto escolar que el docente labora antes de plantear cualquier proyecto. De esta manera, la selección es contextualizada y proporciona elementos cruciales para la planeación de diversas estrategias. Por ejemplo “actividades muy variadas,

desde la lectura individual y libre hasta la narración oral o la lectura colectiva de textos" (Colomer, 2010, p. 21). En este punto el desarrollo de las actividades se da de manera espontánea.

2.3.3. Crear escenarios de interacción

Para iniciar, es preciso mencionar que las estrategias de mediación de lectura están relacionadas con la capacidad que tiene el docente para plantear propuestas didácticas, crear herramientas, desarrollar dinámicas, diseñar actividades y talleres que provean experiencias con las que los estudiantes puedan compartir la lectura, interactuar, desarrollar ejercicios de escritura creativa y ampliar su espectro lector. En este apartado no se profundizará en cada una de ellas, pero se hará un acercamiento a cómo fomentan procesos de acercamiento a la literatura.

Por un lado, esta reflexión didáctica sugiere diseñar formas de interactuar en el aula. Es decir, situaciones dialógicas alrededor del libro que incentiven la expresión de inquietudes, opiniones y la resolución de dudas mientras se monitorea los procesos de lectura individuales. Esto es, dar un vuelco a la práctica docente tradicional enfocada a cuestionar a los estudiantes con preguntas que ponían en evidencia sus falencias como lectores.

Esta metodología no solo permite dilucidar posturas que emanan a partir de la lectura, sino imaginarios que interactúan con ella. Allí, es donde los textos literarios se hacen partícipes de la construcción de identidad del lector ya que se encuentran visiones de mundo personales con otras versiones que enriquecen la experiencia del ser humano. Silvia Castrillón manifiesta que "el ser humano necesita narraciones mediante las cuales pueda construir su propia biografía. La subjetividad se expresa y se constituye mediante relatos y testimonios" (Castrillón, 2008, p. 68). Esto quiere decir entonces que en tanto el docente promueva espacios en los que sus estudiantes hablen e interpelen el texto, pueden también cuestionarse a sí mismos, reconstruir sus imaginarios y poner a disposición las nuevas concepciones que surgen y pueden incorporarse a sus esquemas de pensamiento.

Así las cosas, la didáctica de la literatura debe propender entonces por una lectura que, sumado al disfrute literario, sea autorreflexiva. Esto es,

proporcionando elementos de análisis que les oriente en la construcción del texto y de su subjetividad como sujetos lectores (Castrillón, 2008). A partir de esto, las propuestas didácticas deben fomentar el escudriñamiento de la vida misma en la diversidad literaria y a descubrir nuevas visiones de mundo que en circunstancias disímiles reflejan la condición humana.

Así mismo, el mediador de lectura, en el caso de trabajar con lectores más experimentados, debe suscitar nuevos descubrimientos literarios. Esto es, llevándolos hacia "otros registros de lectura, a otros anaqueles, a otros tipos de lectura" (Petit, 2013, p. 174) que despierten el interés por recorrer diferentes senderos que dinamicen el diálogo en torno a la naturaleza humana. Como buen observador del proceso de lectura literaria el mediador deja como sugeridas alternativas de lectura que armonicen y hasta controviertan con experiencias previas.

En esta misma línea didáctica puede además diseñar estrategias que consideren la discusión literaria en torno a temáticas de interés general. A través de debates o conversatorios con los que compartir la experiencia de lectura esté enmarcada en una lectura crítica del mundo (Castrillón, 2008) mediante la cual el estudiante ejerza un papel autónomo respecto a opiniones políticas e ideológicas de problemáticas o situaciones de la actualidad que recoge la literatura. Es decir, una didáctica que incita al lector a actuar como ser político que plantea soluciones y

> transformaciones, que traigan consigo una sociedad más justa e incluyente pues es la que permitiría a esa mayoría excluida una toma de distancia frente al mundo y frente a realidades creadas y consolidadas, e imaginar y tomar parte activa en la construcción de mundos posibles. (Castrillón, 2014, p. 147)

La mediación de lectura literaria se convierte entonces en un espacio de formación ciudadana donde el estudiante no es un sujeto pasivo, sino un lector con criterio. Es un escenario en el que se suscita el hábito de compartir la experiencia literaria y proponer posturas de lectura, escuchar al otro y construir propositivamente una valoración consensuada del texto o el respeto por la divergencia de opinión. Entonces el docente, junto con sus estudiantes, construyen el sentido global del texto sin ningún juicio de valor preestablecido, explicaciones magistrales, búsqueda de vocabulario u otro tipo de análisis (Pennac, 2006). Genera confianza al estudiante y da valor a su palabra.

Respecto a este proceso socializador, menciona que es tan libre como moderado (Colomer, 1991). Expresa que, aunque el comentario público donde la literatura se discute y su interpretación enriquece con las posiciones particulares de los estudiantes y, está libre de comentarios parcializados o unificadores del docente, es una práctica que debe responder a una lógica constructiva, no dispersa, del sentido global del texto (Colomer, 1991). En otras palabras, esta autora concuerda con el ejercicio liberador del estudiante en tanto que el docente regule, sin imponer su voz personal o experta.

2.3.4. Transversalización de la mediación

Para iniciar es importante reiterar que la mediación de la lectura literaria es parte fundamental del ámbito educativo y por tanto debe crearse condiciones que favorezcan su posicionamiento institucionalmente. Su planteamiento inicial debe estar acorde a las necesidades específicas del contexto escolar de manera que su implementación sea parte de un proyecto que se institucionalice y se evalúe permanentemente (Yepes, 2013). Es decir, que plantee objetivos y actividades pertinentes, y permita determinar su eficiencia a la luz de un seguimiento y valoración de resultados durante la ejecución y finalización de proyectos.

Por ejemplo, es de suma importancia que la propuesta pedagógica del promotor de lectura indague cuáles son los objetivos de la hoja de ruta institucional (PEI) al tiempo que conozca y/o haga parte de la estructuración curricular del área de Lengua Castellana. Así lo afirma Robledo (2017) cuando menciona que:

> La escuela debe desarrollar un programa de promoción de lectura desde la biblioteca escolar, que esté en conjunción de alguna manera con el programa curricular y que desarrolle una estrecha relación entre la comunidad educativa (p. 82).

En el caso del promotor de lectura, esta es una estrategia que integra la biblioteca escolar a la construcción estratégica institucional, hace del acercamiento a la lectura un objetivo trasversal, moviliza acciones que conducen el acercamiento a la lectura de obras literarias e integra al agente educativo al ámbito escolar. La biblioteca escolar tiene la posibilidad de vincularse con todo el centro educativo, con todas las asignaturas y, claro está, en especial con el

área de lengua castellana (Cassany, 2013). Por tanto, dinamizar esta relación requiere que se creen espacios de diálogo interdisciplinario donde puedan identificarse objetivos en común que movilicen una planeación estratégica de la mediación lectora.

Como propone el profesor Carlos Eduardo Vasco en su libro *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular* (Vasco, Bermudez, Escobedo, Negret, & León, 2000) a partir de las estrategias de integración se pueden ver desde distintos puntos de vista la totalidad del saber. Para ello, plantea poner en dialogo diferentes visiones disciplinares desde estrategias como la Correlación, Articulación e Integración. A continuación, se describe su alcance o transcendencia aplicado al campo de la mediación lectora literaria.

- **Correlación:** En una correlación curricular se propone la coordinación de un conjunto de objetivos de trabajo (Vasco et al., 2001). Tanto docente de lengua como promotor determinan sus propias metas a alcanzar, las actividades se preparan de manera independiente acordando tiempos y espacios, trabajando de manera simultánea para alcanzarlas. Se trabaja un mismo tema, un problema, una pregunta o un relato sin perder (en el área de lengua como en la biblioteca escolar) su enfoque disciplinar. Así, dentro de esta coplaneación, identifican explícitamente puntos de coincidencia que el estudiante trabajará.

  Pongamos por caso al docente de Lengua que formula a sus estudiantes un ejercicio de escritura creativa que tenga como objetivo expresar cómo el conflicto humano vivido en la obra se acerca a situaciones propias de su cotidianidad. Por su lado, el promotor de lectura conociendo el currículo del área de Lengua ya está desarrollando un proyecto en el que propone que los estudiantes descubran el conflicto humano propuesto por autores específicos, en algunas de sus obras más representativas. Después dialogar, los mediadores acuerdan que en la biblioteca escolar puede realizarse el ejercicio de lectura de relatos cortos de distintas obras del autor que se trabajó en clase. Así, el promotor de lectura realiza un taller de lectura a viva voz motivando los estudiantes a expresar su sentir respecto a este ejercicio.

- **Articulación:** Los docentes proponen en conjunto objetivos de trabajo y comparten una misma pregunta orientadora, problema a resolver o tema a tratar (Vasco et al., 2001). Por ejemplo, si en el planteamiento curricular se propone que, en el mes de los niños, ellos conozcan sus derechos e identifiquen las circunstancias o situaciones de riesgo que los vulneran. Para ello, los estudiantes indagan respecto a las entidades que protegen los derechos de los niños y cómo se puede acudir a estas en caso de conocer una situación que vulnere el bienestar de la población infantil.

  El docente de Lengua compartirá con Biblioteca este interés. En conversación docente-bibliotecario surgirá una pregunta, la cual será el eje central de la articulación interdisciplinaria. Respetando la libre determinación docente y del promotor se podría por ejemplo proponer la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo perciben los estudiantes la violación a los derechos de los niños en su ciudad? Con base a esto cada agente educativo de manera independiente establecerá las estrategias o actividades que permitirán a los estudiantes resolver esta inquietud consultando material en la biblioteca escolar e indagando en sus familias.

  Por su lado, el promotor de lectura, desde la biblioteca escolar propone, por ejemplo, una tertulia alrededor del cuento *La cerillera,* un cine-foro de un documental o película o quizás prefiera lea a viva voz un segmento literario que se refiera al tema. La forma como él proponga que los estudiantes resuelvan la pregunta orientadora tendrá como fundamento desarrollar la sensibilidad literaria respecto a problemáticas que son cercanas a la cotidianidad y que la literatura también trata.

  Cada estrategia se llevará a cabo en sus respetivos espacios académicos. Finalmente, pueden ambas partes organizar una exposición, una representación artística, teatral, etc., que dé cuenta de los logros y hallazgos.
- **Integración:** Según el profesor Carlos Eduardo Vasco el papel que desempeñan las diferentes asignaturas en la planeación de un proyecto de integración curricular es el de ofrecer una perspectiva particular a partir de la cual se puede abordar un problema o sus variables (Vasco et al., 2001). Es decir, en el caso que interesa a esta propuesta, que, dentro del

proceso de integración curricular, articule un plan o propuesta que enriquezca el proyecto de mediación lectora desde la visión propia del área de Lengua, como de la promoción de lectura de la biblioteca escolar.

Esto requiere conocer e interrelacionar los componentes curriculares del área de Lengua con los objetivos pedagógicos de la biblioteca escolar. Comprender los problemas que busca resolver cada una o las habilidades que busca desarrollar. Lo anterior sugeriría que docente y promotor realicen una sola planeación, siempre y cuando cada una de las áreas desempeñe un papel diferencial en los proyectos y se complementen hacia un mismo propósito, sin que pierdan autonomía e intención pedagógica particular.

Ahora bien, puede afirmarse entonces que las estrategias de Correlación, Articulación e Integración propuestas por el profesor Carlos Eduardo Vasco son un instrumento para considerar o tener en cuenta para lograr una interacción entre los procesos de mediación que desarrollan el docente de Lengua y el promotor de lectura. Establece una relación dialógica de trabajo, favorece el acercamiento a la literatura de los estudiantes y es dinamizador de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que realmente esté preocupado por movilizar el interés por la lectura literaria y la construcción de nuevos aprendizajes alrededor de la literatura.

3. Marco Metodológico

3.1. La escritura autorreflexiva como fuente de investigación

En el presente ejercicio investigativo propongo abordar el papel del mediador de lectura literaria a partir del registro del relato personal en el marco

de la narrativa autobiográfica como una de las formas de indagación de la investigación narrativa (Hernández, y Rifà, 2011). Ésta recogerá mi experiencia como docente de lengua, describiendo la acción como mediador de lectura literaria en distintos contextos académicos mediante una perspectiva crítica y reflexiva que tomará aspectos personales, vivenciales, éticos emocionales y políticos de cada uno de ellos como una expresión singular de la práctica docente en el aula y la biblioteca escolar.

Se tendrá en cuenta el recorrido como docente por 5 establecimientos educativos registrados en la narrativa autobiográfica dentro de un periodo de siete (7) años. Inicia en el año 2012 con la primera experiencia docente de lengua que, durante un año, en la institución privada Colegio Psicopedagógico Suba, me permitió trabajar con estudiantes de grados décimo y once. Sigue con el registro de la segunda será la experiencia en el Colegio Colsubsidio Las Mercedes I.E.D. durante 2 años y medio (concesión ya finalizada) y termina con la mención de mi experiencia como promotor de lectura en los colegios Gimnasio Los Portales (año 2017) y Juan Lozano y Lozano I.E.D. (año 2018).

Es así como mi labor como profesor de lengua y promotor de lectura es objeto de estudio de esta investigación y, por tanto, punto de partida del análisis investigativo. Como manifiesta Denzin (citado en Hernández y Rifá (2011) al plantear la pertinencia de las narrativas del yo dentro del proceso investigativo, se recoge la experiencia personal pues “la expresión singular de las personas en su dimensión temporal constituye el núcleo de tematización de las narraciones” (p. 28). En esta medida, mi experiencia como mediador de la literatura es tema de análisis para identificar el papel del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar.

Este tipo de indagación propone la autorreflexión del hacer docente como mediador de lectura literaria. La ruta de análisis propondrá relacionar la (mi) experiencia singular con las políticas y formulaciones teóricas de la mediación de lectura literaria que estudian el ámbito de la educación escolar. Las conclusiones propondrán un aporte a la literatura investigativa de la mediación de la lectura literaria en el ámbito escolar.

3.2. Paradigma Interpretativo

Es vital para esta investigación utilizar el paradigma interpretativo puesto que permitirá realizar una observación detalla de la experiencia docente como promotor de lectura y docente de lengua en el aula regular, roles que integran una línea de tiempo determinada que se observará y analizará. Su observación se centrará en comprender la mediación de lectura literaria como fenómeno social a estudiar, los significados que de ella emergen respecto a la acción del mediador mismo y la de los estudiantes, descubriendo, a partir de estos, significados sociales que surgen en el aula. En palabras de (Ricoy, 2006) el estudio estará supeditado en comprender "los significados de los sujetos en interacción mutua [que tienen] pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo" (p. 17). Es decir, que tiene sentido en el desarrollo de las estrategias de mediación lectora.

En esta medida, la acción docente se convierte en un espacio de reflexión que tiene por objetivo comprender la realidad social que emerge alrededor de la mediación lectora literaria. Cómo ésta puede dilucidar la cercanía entre los objetivos de la promoción de lectura en la biblioteca escolar y los objetivos pedagógicos de la clase de lengua, al tener como referente el desarrollo de experiencias personales con la literatura de los estudiantes.

Es vital comprender las realidades globales complejas que se desarrollan en el aula en cada uno de los procesos que regulan la mediación en el aula (Camps, 2006, p. 15). Es, por tanto, una oportunidad para comprender a través el análisis de la narrativa autobiográfica el impacto que tiene el proceso de mediación literaria en los estudiantes y, con ello, identificar los procesos de acercamiento literario desde la experiencia personal.

Así también lo declara (Camps, 2006) cuando menciona que "el objeto de la investigación en didáctica de la lengua, tal como lo hemos definido, exige una investigación orientada a la compresión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica" (p. 115). En el caso de mediación literaria la comprensión de intenciones, creencias y motivaciones; cómo circulan las voces de los protagonistas en el aula y cómo influye su interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo así caracterizar cómo se gestan procesos pedagógicos.

Otro aspecto para resaltar es el referido a la necesidad de comprender la particularidad del ser con sus concepciones, intenciones, motivaciones, etc., para comprender la realidad, en este caso, la dinámica de la mediación literaria. Para poner un ejemplo del ámbito escolar, es vital conocer la experiencia lectora de los estudiantes y su forma de vida, para determinar las estrategias de mediación lectora. También, la autorreflexión del formador en tanto sus concepciones personales, su saber literario y su postura frente a la literatura da un valor agregado a su labor. Así las cosas, comprender la particularidad y contribución de todos los participantes del ejercicio medidor (estudiantes y docente) se construye el fenómeno educativo.

De este modo, mediante el análisis de la narrativa autobiográfica se podrá determinar qué sucede en el aula durante el proceso de mediación literaria. Se partirá de la descripción de situaciones, identificando aspectos relevantes y estableciendo relaciones entre los significados que van emergiendo en los contextos escolares descritos. Se analizará la concepción de la mediación de la lectura literaria a partir de las estrategias desarrolladas. El resultado de esta comprensión movilizará la reflexión docente que apunta a transformar su práctica educativa.

3.3. Método cualitativo de Investigación

Siguiendo la línea investigativa propuesta, se plantea desarrollar un estudio de tipo cualitativo con el cual se analizará la realidad a partir de su observación. En el caso del tema que nos ocupa, de la observación y análisis de la mediación de lectura literaria realizada por el docente investigador, registrada en su narrativa autobiográfica que proveerá la compresión de la experiencia docente en una línea de tiempo especifica. Para esto, la investigación se apoyará en un ejercicio inductivo a través del cual se transitará de datos observables a la identificación de las tendencias de comportamiento que lo integra.

Es así como este método permitirá al docente en su rol de observador participante, significar el contexto educativo en el que participa. Por un lado, a través del estudio del carácter subjetivo de los protagonistas, comprenderá sus percepciones, sensaciones y acciones respecto al ejercicio mediador a modo de interpretación de un hecho humano que surge: el punto de vista del actor social.

A su vez, podrá comprender objetivamente el contexto de mediación de lectura dando cuenta de situaciones, eventos y actividades que él mismo planea y que a la postre configuran el tipo de relaciones sociales que se tejen en la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, como estrategia investigativa, los datos que a través del método cualitativo se recopilan ordenan, verifican y contrastan de forma sistemática darán forma al análisis fenomenológico con el cual emerge la teoría que revalida las apreciaciones iniciales que el docente tiene de la experiencia en el aula. Al respecto, Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., Maiza, M. (2013) hablan de la teoría fundamentada que según él se “genera en forma posterior a la investigación, emplea el método inductivo y por lo tanto corrobora la realidad estudiada” (p. 130). Se traza así una hoja de ruta analítica a la investigación.

En este sentido, Bonilla y Rodríguez expresan que la teoría es guía del proceso de investigación puesto asiste a la comprensión de los ejes que orientan el comportamiento humano, en este caso en el aula y ayuda a formular preguntas contextuales (Bonilla & Rodríguez, 2005). No antecede así la teoría a la observación, pero sí emerge proponiendo tópicos a partir de los cuales se centra el interés investigativo. Es así como estos ejes de exploración modularán el análisis de la realidad educativa registrada en la narrativa autobiográfica de la cual emergerán categorías con las que se definirá el hacer del mediador de la lectura literaria y proyectará a corto, mediano y largo plazo estrategias que puedan transformar la práctica docente.

3.4. Diseño investigativo

Finalmente, se presentará como diseño investigativo la narrativa autobiográfica que permitirá conocer y analizar la práctica del docente en el campo de la mediación de lectura literaria. Esta dará a conocer la experiencia del investigador como mediador de lectura en el ámbito escolar. Ésta permitirá, "ver la manera como las personas experimentan el mundo o las prácticas sociales en las que ellas están insertas" (Mejía, 2017, p. 63). Es decir, observar a través de la descripción de acontecimientos y experiencias personales del maestro investigador, cómo desarrolla su práctica en el aula y cómo ésta puede generalizarse como problema de investigación de manera que otros docentes se sientan identificados.

En esta vía, la narrativa autobiográfica brindará detalles de la experiencia del investigador como docente de lengua y como promotor de lectura, proyectando los acontecimientos personales o subjetivos hacia un horizonte de significación que abarca aspectos más amplios de la realidad (Mejía, 2017). Es decir, hará de la experiencia personal del docente un punto de referencia de la reflexión en torno al ejercicio de la mediación de la lectura literatura en el ámbito escolar.

En consecuencia, se aludirá a aspectos pedagógicos y didácticos relacionados con la postura docente respecto a la mediación de la literatura que dialogarán con las políticas nacionales e internacionales y concepciones teóricas de la lectura literaria. Así mismo, describirá el tipo de relación dialógica que emerge en los espacios de mediación entre el docente y sus estudiantes, el uso que se da a los recursos (libros) y las estrategias desarrolladas en las diferentes instituciones educativas. Así mismo, dará cuenta de los retos que la práctica de la mediación literaria demanda del docente de lengua y, por supuesto, la evolución metodológica que emerge a partir del ejercicio reflexivo en la etapa final de la narrativa.

A partir de este registro de acontecimientos, relevantes de la práctica docente, emergieron categorías de análisis que en el análisis acceden a una mayor comprensión del sujeto mediador. Categorías que, como mencionan (Hernández, F. y Rifà, 2011) permiten la “construcción de significaciones (…) en los intersticios entre la narración, la escucha y reflexividad” (p.38). Éstas, enriquecen el proceso de análisis reflexivo centrado a comprender las habilidades de las que debe preciarse el mediador de lectura literaria y las estrategias que debe implementar en el ámbito escolar.

Este diseño metodológico se regirá entonces por el planteamiento de la pregunta de investigación que dará una orientación temática de la narrativa. Su registro da pie a un examen detallado de los atributos del mediador de lectura literaria en el ámbito educativo. Finalmente, a partir del estudio realizado se presentará en las conclusiones el aporte que esta investigación hace al ámbito académico en relación con el papel del mediador de lectura literaria.

3.4.1. Relato como ejercicio de autorreflexión de la práctica docente

La narrativa autobiográfica es un diseño investigativo que hace un recuento de experiencias personales del investigador en el ámbito educativo. En ella describe acontecimientos relevantes de su labor en primera persona, guardando un orden cronológico de los hechos. Busca rescatar con fidelidad las interacciones y sentires de su labor y las reflexiones que de esas emanan desde una "dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción" (Bolívar & Segovia, 2019, p. 16) detallando sus significaciones. A partir de ellas propone una dimensión reflexiva e introspectiva de la investigación que además observa y evalúa la realidad desde una perspectiva moral y ética.

Así mismo, esta metodología de investigación permite, a través de la evocación de situaciones particulares de la mediación, construir una identidad como docente. Es decir, elaborar un perfil de sí mismo a través del recuerdo que no consiste en hacer un inventario de hechos sino una forma de darle rostro a una particularidad de la cotidianidad docente que pueda ser socialmente reconocible (Bolívar, 2005). Es decir, la representación de un fenómeno educativo con el que otros docentes puedan sentirse identificados.

La redacción de la narrativa autobiográfica inicia en el planteamiento de un problema relacionado con su labor como docente y que inquieta al investigador. Más específicamente surge de una problemática pedagógica que sugiere una reflexión de la práctica docente respecto a la puesta en escena de sus estrategias pedagógicas. En ella se refiere a su labor diaria en el aula, a la interacción con sus estudiantes y con otros agentes educativos.

Como característica fundamental, el relato autobiográfico desarrolla una línea de tiempo limitada por quien la escribe. En ella se puede identificar etapas representativas del acontecer docente, representadas por acciones específicas con las cuales se puede explorar y analizar "posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación" (Hernández, F. y Rifà, 2011, p. 37). Incluso, las etapas reseñadas pueden evidenciar cambios significativos de la experiencia docente.

En esa misma línea, emergen situaciones reiterativas que pueden relacionarse con cánones sociales, históricos, institucionales y políticos a los que se puede controvertir (Hernández, F. y Rifà, 2011). En el campo de la

mediación de la literatura, este fenómeno está presente por cuanto la narrativa autobiográfica da cuenta de vacíos de los lineamientos gubernamentales. Esto, por supuesto sugiere una actitud crítica frente al análisis de la práctica docente a partir de la narrativa autobiográfica.

Así pues, el relato acopia episodios significativos de la práctica docente. Articula cada uno de los momentos que rememora de manera que dialoguen y no sean retazos de acontecimientos desarticulados. Debe configurar, por tanto, una unidad temática alrededor de la cual deben también emerge las estrategias pedagógicas y didácticas desarrolladas.

Entonces, la narrativa autobiográfica describe el mundo escolar, a partir de las prácticas educativas que se dan en ella. Reconstruye los saberes y los aprendizajes de los sujetos que son centro de atención y fuente de información directa. Hace una lectura de su actitudes, motivaciones, deseos e interacciones que posteriormente son materia prima para la interpretación y caracterización de los roles que se desempeñan en cada una de las situaciones de interacción.

3.4.2. Rigurosidad de la investigación en educación

Para llevar a cabo la sistematización del relato autobiográfico es importante revindicar la importancia del mecanismo autoevaluador para el conocimiento de sí mismo a partir de la escritura reflexiva. En el caso de esta propuesta, de la introspección entorno a mi papel como mediador de lectura literaria en el contexto educativo que ayude a definir una posición respecto a los postulados de la mediación literaria. En este contexto, (Hernández y Rifà, 2011) establecen que

> el relato autobiográfico permite detectar, identificar, nombrar y contextualizar nuestros modelos, representaciones, etapas y acciones, una tarea que se necesaria para explorar nuestros posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación. Del relato autobiográfico pueden emerger temas o situaciones que es posible relacionar con patrones de otras historias o con contextos sociales, históricos, institucionales y políticos, es decir, posicionamientos subjetivos, que desafían conocimientos y relaciones de poder (p. 37).

Se buscará entonces que la sistematización y análisis del relato autobiográfico de la mediación de lectura literaria ilustre las estrategias pedagógicas y didácticas que adelanta el docente en razón de su formación y

su experiencia como lector literario. Así, la indagación partirá del análisis de las categorías que emergieron de la experiencia docente.

Además, se tendrá como base la reflexión realizada por la profesora (Calderón, 2005) respecto a las competencias del docente de lengua. Su postura respecto a la competencia didáctica docente brindará una base analítica respecto a lo que se define para identificar y explicar cuáles son las habilidades del mediador de lectura y qué estrategias de mediación literaria puede implementar.

Dice entonces la docente Calderón (2005) citando a Hymes, que la competencia está integrada por dos componentes fundamentales: conocimiento y uso frecuente del mismo que integran su proceso como docente. Por ello, dice, que es necesario tomar una postura filosófica del hacer docente que observe sus acciones (práctica docente) "pues son manifestaciones de sus procesos internos" (p. 114). Es decir, su conocimiento y experticia repercute en su hacer diario.

En este contexto la autora habla de la competencia didáctica del docente de lengua materna. Al respecto, ratifica que esta competencia habla de un saber hacer que da cuenta del saber disciplinario docente que le permite dar razón de lo que enseña pues tiene una apropiación del conocimiento con la cual puede identificar, diferenciar y seleccionar modelos teóricos de acuerdo con criterios definidos (Calderón, 2005). Entonces, para el análisis de esta investigación que propone identificar las habilidades del docente mediador de lectura, esta reflexión ayuda a situar una indagación alrededor del saber y experiencia literaria del docente de lengua.

Así mismo, dice Calderón, el conocimiento disciplinario docente “le permite tomar una postura frente a la enseñanza de la lengua materna” (p. 116). Es decir, a la luz de distintos referentes teóricos, arma su propia concepción de enseñanza de la lengua, determina cuales son los procesos de los estudiantes que quiere potenciar y diseña las estrategias metodológicas en función del desarrollo de sus competencias comunicativas.

En el contexto de la presente investigación esta afirmación muestra la necesidad de indagar en la narrativa autobiográfica qué referentes teóricos de la mediación literaria están vigentes en el planteamiento de las estrategias de mediación literaria y que vacíos se detectan. Todo esto, en aras de construir una

propuesta de mediación literaria que se ajuste a las necesidades diversos contextos escolares.

Así las cosas, en el capítulo de análisis de la narrativa autobiográfica se revelará el descubrimiento logrado respecto a los saberes y estrategias que emergen de la narrativa autobiográfica, más exactamente aquellos referidos a la mediación de la lectura literaria. Estos se clasificarán en categorías y subcategorías que se analizarán como insumo para la compresión del ejercicio de la mediación de lectura literaria en el ámbito escolar.

3.5. Narrativa Autobiográfica

Mediación literaria, diversidad escolar, aciertos y desencuentros

En el siguiente apartado relataré mi experiencia como docente de lengua a partir de la narrativa autobiográfica situándola en una línea de tiempo de siente (7) años que comprende desde el inicio de mi experiencia como docente de lengua en el año 2012 hasta mi vinculación como promotor de lectura hacia el año 2018. Se hará un recorrido por 4 instituciones educativas y una fundación, lugares en los que desarrollé diversas estrategias relacionadas con la mediación de la lectura literaria.

El relato autobiográfico tendrá como fin proponer una reflexión en torno a cómo el docente, en contextos académicos cambiantes, debe estar en la capacidad de innovar los procesos de mediación de la literatura según los requerimientos institucionales, los recursos disponibles y las necesidades y preferencias de los estudiantes. Esto implica, además, realizar una profunda autorreflexión de parte del docente investigador en cuanto a cómo repercute su formación como docente, su experiencia como lector y su observación de los lineamientos, políticas y reflexiones teóricas en los procesos de mediación literaria que desarrolla.

3.5.1. Antes de iniciar, dos años de búsqueda

A finalizar el año 2009, en víspera navideña me gradué como licenciado en humanidades con énfasis en lengua castellana en mi Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con cartón en la mano inicié la peripecia de buscar empleo a través del periódico, bolsas de empleo, avisos en colegios cercanos a mi casa, internet y recomendaciones de amigos y familiares. Durante

dos años, (2010 y 2011) buscaba incesantemente una institución educativa para iniciar mi labor como docente de español al tiempo que trabajaba vendiendo seguros para automóvil. Aprovechaba mi andar por la ciudad con el empleo que tenía para ver qué colegios había cerca para dejar mi hoja de vida. Es decir, cargaba un maletín con formularios de pólizas y al menos cinco (5) copias de currículum.

Ingresar a una institución educativa fue realmente difícil por dos motivos. Por un lado, como asesor comercial ganaba en ese momento un poco más de dos salarios mínimos y los colegios en los que dejaba mi hoja de vida ofrecían pagar el salario mínimo y era una situación que como jefe de hogar era muy difícil de aceptar. Por otro, era complejo no poder certificar los dos años de experiencia laboral que me solicitaban. Fue así como decidí abandonar la búsqueda hasta finales del año 2011 cuando el coordinador de la institución educativa en la que estudiaba mi hijo mayor me comentó que el siguiente año cambiarían a los docentes por vencimiento de contrato, allí vi mi oportunidad. Lastimosamente, la oferta económica no me favorecía, pero sería el momento para iniciar mi carrera.

3.5.2. Primer año de experiencia, una oportunidad para empezar

Así inicié mi primer año (2012) como docente de Lengua Castellana en este colegio privado que, más que ofrecer un salario digno, ofrecía la oportunidad de iniciar mi experiencia laboral. Fue en una institución educativa que según su Proyecto Educativo Institucional: “El amor como fuente fundamental para la formación integral” prometía a los padres de familia ser un espacio en el que sus hijos contarían con profesionales de alta calidad y una formación en valores que daba continuidad a la educación iniciada en familia. Una institución que vendía a los padres de familia la imagen de ser la única del sector en mantenerse en el nivel un superior en Icfes, intensificar del idioma inglés desde preescolar, fundamentar una mentalidad de emprendimiento en sus estudiantes y desarrollar estrategias de pedagógicas alrededor de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Como estrategia de formación, esta institución educativa trabaja una herramienta formativa llamada Microcomunidades. Ésta, propone que los estudiantes trabajen por grupos (escogidos por ellos mismos) para auto y

cogestionar su labor académica mediante roles asignados. Es decir, un enfoque de trabajo colaborativo en el que cada uno de los integrantes realizan seguimiento a procesos académicos, disciplinarios y de convivencia. Una metodología que basada en los procesos de aprendizaje por proyectos se convertía en una herramienta para la construcción de propuestas de aprendizaje basadas en el trabajo colectivo y fuente de coevaluación permanente.

En este contexto, el área de lengua castellana propendía por mejorar su desempeño en las pruebas de estado y trabajar mediante la metodología de Microcomunidades como lo sugería el PEI. Sin embargo, se tenía como directriz de coordinación académica, que los docentes de español recibiríamos un libro texto de una reconocida editorial para planear las clases, pues así lo exigían los padres de familia al comprarlo. Por ejemplo, en sexto, las clases eran parecidas a lo que yo viví en el colegio como estudiante porque todo giraba en torno al libro de texto: se resolvían talleres, se tomaba nota de su contenido en el cuaderno, y se respondían los cuestionarios relacionados con fragmentos literarios. Respecto al plan lector, este se concentraba en la lectura de literatura infantil y juvenil propuesta por la editorial que proveía el libro texto, allí encontré la oportunidad para hacer algo distinto con la lectura. Recordando que de niño pasaba largas horas para leer un libro de un solo tirón, sin tener con quien compartirlo invité a los estudiantes a leer en la clase del plan lector donde se leía por turnos o en silencio, dependiendo del grupo, y luego compartíamos lo que había gustado.

En clase se leía un capítulo. Luego se proponía a los estudiantes escribir que escribieran un final alternativo, que imaginaran ser algunos de los personajes y escribieran una carta al antagonista, también que hablaran en grupos y propusieran resolver mediante un texto el conflicto que se desarrollaba en la historia. Luego de Semana Santa, recordando la maravillosa experiencia de primaria en la que mi profesora nos invitó a escribir un cuento de nuestras vacaciones y en la que fui aplaudido, pedí a los niños de sexto hacer lo mismo, pero siendo los personajes de las historias leídas anteriormente. Allí vi cómo la lectura previa influyó en la construcción de sus propios relatos y comencé a evidenciar que podrían crearse alternativas de mediación literaria.

3.5.2.1. Experiencia quijotesca: nuestros ideales y nuestras luchas

A mediados del mes de abril, finalizando el primer periodo, vi la diferencia entre la motivación de los estudiantes cuando se trabajaba el plan lector y la indisposición cuando trabajábamos en el libro texto los temas literarios. Fue entonces que llegó a mí el recuerdo de una sesión de la clase de pregrado: Proyectos para la formación de lectores y escritores desde la escuela en la que hablábamos de Decroly y su postura respecto a que los estudiantes podrían mantener su motivación e interés en el proceso de aprendizaje en la medida que el docente tuviese en cuenta sus intereses. En ese momento, noté que eso se lograba cuando leíamos la literatura editorial, pero faltaba algo de mi parte para poder transmitir la emoción de la literatura clásica entre los estudiantes, teniendo como antecedente que la herramienta fundamental de la preparación de clase en ese entonces era el libro texto.

Allí enlacé de nuevo mi primer referente de mediación literaria. Una profesora de secundaria que nos daba el título de un libro leer sin más información y una fecha para hacer un resumen. Así, leer a solas era tedioso porque no había a quién plantearle las inquietudes que se originaban durante la lectura. Por eso, la primera idea fue, como mencionó alguna vez Daniel Pennac, ser quien les leyera. En voz alta con acento, ritmo y entonación especial como en las bibliotecas, contando además datos curiosos del autor y la obra, explicando lo que iba leyendo creí que sensibilizaría y atraería a los estudiantes. Contrario a lo que pasaba en mi época como estudiante, animaba a los jóvenes a expresar sus opiniones de lo leído. Ellos participaban, pero me sugirieron que seleccionara libros que tocaran temas de su interés o que los fragmentos fueran significativos para ellos, no para mí, y les hablara de situaciones cotidianas o parecidas a sus vidas.

Después de vacaciones de mitad de año recuerdo llegar al libro del Quijote de la Mancha, allí todo cambió. Los estudiantes veían con indiferencia el libro que llevé al colegio, era para ellos increíblemente largo en comparación con los libros de los que se habían trabajado y era realmente gordo en comparación con los libros del plan lector de editoriales como Alfaguara, Anaya, Norma o SM que estaban acostumbrados a leer. En cuanto al personaje principal de la historia, todos conocían de la existencia de un hombre llamado el Quijote puesto que recordaban que durante la izada de bandera que celebraba el día

del idioma, un niño se disfrazó de Miguel de Cervantes y mencionó su importancia para la lengua española por haber sido autor de la gran obra *El Quijote de la mancha.* Predominaba el tedio por leer el libro.

Decidí entonces que los estudiantes buscaran información del Quijote de la Mancha. A la siguiente clase llegaron con sus investigaciones tomadas del *Rincón del Vago*, *Yahoo! Respuestas, Wikipedia,* entre otros que parecían una fiel copia. No había mucha diferencia entre las respuestas hasta la intervención de una estudiante que leyó la siguiente definición obtenida en Google: - "Quijote: Persona que tiene ideales elevados y lucha y defiende causas que, aunque nobles y justas, no le atañen". Al parecer la sencilla oración captaba la esencia del personaje y podría orientar el enfoque del libro que yo buscaba que los estudiantes leyeran como proyecto de este bimestre. Fue entonces que me animé a comentar esa definición y proponer a los estudiantes hacer lo mismo.

Al finalizar la clase se propuso iniciar el proyecto *Nuestros ideales, Nuestras luchas* para reflexionar en torno a la definición de Quijote a la luz de experiencias personales. Se propuso a los estudiantes indagar en casa y compartir en la siguiente clase cuáles fueron los sueños de jóvenes de sus padres y averiguaran qué dificultades sortearon para cumplirlos. Así se hizo y a partir de la socialización de sueños como formar una familia, ser profesionales, prestar servicio comunitario, viajar, etc., se planteó las siguientes consignas:

- En caso de haberse presentado dificultades a tus padres para cumplir sus sueños ¿crees que esto pueda también afectarte o impedir que cumplas los tuyos?
- Identifica qué factores externos (corrupción, pobreza, injusticia social, inequidad, etc.) interferirían para sentar tu voz de inconformidad a través de una carta a un alto funcionario o un defensor de derechos humanos.

Luego de la redacción, el escrito se leyó en clase para reflexionar acerca de si esa carta beneficiaba a otras personas, que manifestaran qué pensaban respecto a denunciar injusticias en su sociedad. Si denunciar serviría de algo. Para cerrar esta sesión de trabajo se propuso hablar de Miguel de

Cervantes, a partir de la definición de Quijote de la Mancha y de la siguiente consigna:

- *¿Cuál era la crítica que hacía a la sociedad en la que vivía y por qué su obra está aún vigente?*

Con esta pregunta orientadora se invitó a la lectura libre del libro del Quijote de la Mancha, pidiendo que durante los siguientes dos meses señalaran en su libro frases que a su parecer dieran cuenta de una actitud crítica del Quijote y en su cuaderno explicaran porqué escogieron ese apartado. Este ejercicio dio lugar a una búsqueda personal en la obra literaria, teniendo como base las expectativas que se generaron previamente y que progresivamente fue reconfigurando la idea inicial que los estudiantes tenían de esta novela. Al llegar a la fecha de reporte de su lectura se dispuso de un espacio para compartir llamado Frases célebres en el que los estudiantes presentarían un texto reflexivo y una cartelera con una de las frases escogidas para hablar de ella.

Al compartir su experiencia, los estudiantes rescataron importantes frases que se podían contextualizar con problemáticas actuales. Surgieron así, neófitos conferencistas que, en defensa de los derechos fundamentales de la niñez y la juventud, planteaban propuestas y soluciones a problemáticas cotidianas. Fue un ejercicio revitalizante para ellos, así lo manifestaron en la sesión de cierre donde dijeron sentirse escuchados y animados a levantar su voz para ejercer injerencia en el mundo, buscando que las cosas cambiaran, así fuese un poco.

Se promovió entonces que los estudiantes conocieran la esencia del Quijote de la Mancha, no como un personaje de una novela que todos conocen por cultura general, sino como un ser humano de espíritu libre y crítico que alzó su voz ante las inconformidades que le suscitaba la sociedad en la que vivía. Así mismo, la lectura de esta obra literaria invitó a reconocer la vigencia de la obra a partir de las demandas que se ajustan también a nuestra sociedad. Esto me permitió como mediador reconocer lo retador que puede ser el flexibilizar una planeación para hacer que la literatura sea asequible y una experiencia distinta para los estudiantes sin ahuyentarlos en el intento. Además, suscita un

interés por indagar respecto a qué elementos pedagógicos deben optimizarse para consolidar estrategias realmente significativas.

Quizás al mediar el texto literario de esta manera se corrió el riesgo de sesgar su lectura. Sé que habría muchas otras alternativas, quizás más eficientes o creativas, pero la misma ruta que tomó el ejercicio sugirió que eran las problemáticas de los estudiantes las que podrían orientar la lectura de la obra del Quijote de la Mancha. Es por esa razón que la posición asumida por mí como mediador y la respuesta de los estudiantes respecto al Quijote como ser humano brindó la satisfacción, en ese entonces, de haber logrado conectarlos experiencialmente con la literatura.

3.5.2.2. Intercambio literario, espacio alternativo a la biblioteca escolar

Debido a que en la institución educativa no había biblioteca escolar y yo deseaba que los estudiantes leyeran libros distintos a los que el plan lector proponía, puesto que eran libros previamente negociados con las editoriales, organicé para la jornada de la Semana Gimnasia una jornada de intercambio literario. Se organizó en un punto estratégico en el que los estudiantes llevaron un libro que ya habían leído y se llevaron otro.

Fue un ejercicio interesante puesto que llegaron libros de todo tipo, especialmente libros viejos del plan de años anteriores. Participaron estudiantes y profesores que deseaban compartir libros que habían abandonado y que especialmente atraían a otros. Como resultado de esta actividad, varios de los libros fueron leídos para la clase de plan lector con la satisfacción de haber sido escogidos por los estudiantes mismos.

3.5.2.3. Literatura para sanar heridas: Carta al padre

Con la satisfacción de lograr la sensibilización de los estudiantes del grado noveno busqué la oportunidad de experimentar una vez más. Ya iniciaba el cuarto periodo del año, no había mucho tiempo y, preparando una clase para el grado once, noté que había un taller en el libro texto basado en un fragmento del libro *Carta al Padre* de Franz Kafka e inmediatamente recordé que, en la universidad, en clase de *Problemas existenciales en literatura universal* la lectura de esa obra dio voz a un sentimiento que no sabía que se había alojado

en lo más profundo de mí. Claramente develó la posibilidad de hablar de algo tan sensible como la violencia intrafamiliar y la posibilidad de sentirse identificado con una obra literaria. Cruzó entonces por mi mente la idea de que detrás de la rebeldía de algunos de mis estudiantes habría algo por escudriñar y ese algo tenía que ver con su vida y la relación con su familia.

En una clase completa leímos buena parte del libro e inevitablemente, a la merced de las sensaciones que sin saber despertaría, compartí mi experiencia personal con ellos. Allí se detuvo la lectura y la clase se convirtió en un lugar para contar por primera vez a jóvenes desconocidos que mi padre había sido un tirano. Hasta se me aguaron los ojos y fue allí cuando noté un silencio incómodo. El docente exigente, se había transformado en un niño triste y maltratado. Los estudiantes no sabían qué decir. Hasta el más inquieto de ellos aguardaba en silencio, esperando a lo mejor algún final que rompiera el incómodo silencio, hasta que atiné a decirles: -Chicos…, y ustedes, ¿no tienen nada que contar?

Como el silencio se rompió con un vago murmullo, decidí pedirles que escribieran aquello que la historia de Franz Kafka trajo a su memoria. La verdad no tenía fe en el interés por la tarea, pero me esperaba una gran sorpresa.

En la siguiente clase invité a los estudiantes a compartir su texto. Luego de un rato de timidez e inseguridad de algunos, a fin se decidió una estudiante quien leía su escrito de manera tan decidida que enmudecí al notar que su voz se entrecortaba y esto le obligaba a detenerse frecuentemente. Luego de varias pausas y sollozos terminó junto al tablero llorando como una niña hasta que el ánimo de sus compañeras la fortaleció para terminar su lectura. Yo, que no sabía si llorar o felicitarla por su valor, también le animé a continuar en tanto que sentía que me había metido en un problema pues esto no parecía una clase convencional. Estaba demás la planilla de calificaciones.

Luego pasó al frente otro estudiante con gran ímpetu que, al igual que su anterior compañera detenía su lectura para secar sus mejillas. Es así como todos pasaron y con aplausos se sentaban hasta que una estudiante me increpó diciendo -Profe, ¿por qué es tan insensible? ¿Por qué no llora como nosotros? Ellos se habían esforzado y mi respuesta no podría malograr este ejercicio. Entonces atiné a decirles que me dolía lo que escuchaba pero que de alguna

manera necesitábamos de alguien que pudiera orientar el proceso que desarrollábamos. Siento que fue la peor respuesta y aun no tengo una definitiva.

Al salir de ese salón cambió mi vida. Sabía que algo había pasado entre los estudiantes y el libro de Franz Kafka que ni ellos ni yo olvidaríamos. Por accidente había descubierto cómo se podría conectar las emociones de los estudiantes con la literatura, cómo situaciones específicas de una novela tenían el poder de evocar recuerdos, cómo la mediación de la literatura podría alentar a los estudiantes a hablar de sí mismos. Ellos tendrían una idea distinta de la literatura puesto que ese día les había permitido escudriñar sus sentimientos y conocer más a fondo a sus compañeros mientras que yo, tendría una perspectiva distinta de lo que debía hacer cuando tuviese un libro de literatura en mis manos.

En perspectiva, creo que ese día nació el ánimo por ser algo más que un profesor de español. Por ello, rescatar esta experiencia sienta la base para comprender cómo podemos los docentes reflexionar sobre nuestra práctica y el efecto que causa en nuestros estudiantes. En la actualidad hay parámetros institucionales que se enfocan a adelantar un programa que no siempre permite crear nuevas cosas o experiencias, pero estoy convencido además de que estos mismos lineamientos pueden brindar oportunidades excepcionales para la mejora de los procesos de mediación y de aprendizaje de los estudiantes.

Terminó el primer año de experiencia. Para el siguiente año planeé profundizar metodológicamente en las experiencias vividas e investigué en internet cuáles eran los procesos de enseñanza de la literatura innovadores y con sorpresa para mí, encontré una oferta académica de un diplomado virtual en promoción de lectura de Magisterio. En el momento no pude vincularme, pero sabía que en un futuro próximo lo haría para aprender al respecto pues, según el perfil del promotor, los docentes de lengua eran quienes desempeñaban este rol. Investigué de manera independiente y me preparé para una oferta laboral en Colsubsidio.

3.5.3. Del aula de lengua a la biblioteca escolar como promotor de lectura

Para el año 2013, siguiente año, y durante tres temporadas académicas consecutivas ingresé a laborar a un colegio oficial, concesionado

por la Caja de Compensación Colsubsidio, en el que fui contratado como promotor de lectura, dándoseme a cargo la biblioteca escolar. Inicié entonces un nuevo rol que mezcló lo pedagógico y lo administrativo de una biblioteca escolar.

Teniendo como referencia programas de las bibliotecas públicas organicé diferentes espacios para la participación de los estudiantes. Durante todo el primer año (2013) eran sesiones de lectura a viva voz en los salones de primera infancia y primaria que paulatinamente llegaron a secundaria. Para los más pequeños, en compañía del auxiliar de biblioteca y su guitarra, se compartían nanas y rondas de libros de la colección de poesía. Se buscaba en ese entonces que los niños asociaran que de un libro salían aquellas historias y canciones que compartíamos durante una hora.

Para los estudiantes de primaria, aunque también se trabajaba con la colección de poesía no se enfatizaba en las rondas y nanas sino en adivinanzas, trabalenguas y algunas poesías infantiles. También se utilizaba la colección de libro álbum y cuento (según la edad de los niños) con los que se pretendía que los niños conocieran y disfrutaran de las diferentes historias que les leía. Paralelamente, se realizaron talleres en los que se enseñaba a los niños que los libros tenían determinadas características y clasificación que podía identificarse para facilitar su búsqueda en la biblioteca.

Ya en bachillerato, se acordó con los docentes de lengua castellana un horario de visita a la biblioteca en el que se desarrolló un taller de dos momentos en la sala juvenil llamado Lectura Grupal y Acompañamiento de Préstamo. El primero, mediante la lectura a viva voz de cuentos que generaran gran impacto entre los estudiantes (Edgar Allan Poe, Julio Cortázar, García Márquez, Tomás Carrasquilla, etc.) Luego, con el ánimo de promover criterios para seleccionar libros que satisfagan gustos e intereses, se compartían elementos clave para tomar, observar y seleccionar una obra literaria de la colección juvenil para leer en el espacio de lectura silenciosa que se desarrollaba la institución educativa.

Para los siguientes años (2014 y 2015) en esta misma institución educativa se desarrollaron distintas estrategias de acercamiento a la cultura escrita en las que los estudiantes participaban libremente. Se crearon clubes de lectura que movilizaron actividades en torno a la literatura, también talleres, y

cursos en contrajornada. Por ejemplo, en bachillerato nació el club de lectura llamado BookTubers autorizado por la institución educativa para que los jóvenes recomendaran libros en línea a sus compañeros. Surgió también el club de escritura que, bajo el nombre de periódico escolar Las Mercedes en Línea, motivó a los estudiantes a participar de la redacción de noticias de interés estudiantil y propuestas literarias. Los docentes del área de lengua castellana acompañaron los diferentes procesos.

Los libros de la biblioteca también salieron de los estantes a recorrer la institución educativa. Por un lado, surgió el programa *Cajas Viajeras* en las que se llevaban libros de la biblioteca escolar al salón de clase durante la hora de *Lectura Silenciosa*. Esta estrategia estaba anclada a talleres previamente programados para que los estudiantes se familiarizaban con distintos tipos de lecturas disponibles y estrategias para la selección de libros que les permitiese escoger las obras que llevarían posteriormente al salón de clase. Por otro lado, se promovió la lectura en espacios no convencionales con la estrategia *Recreando la Lectura* que permitió llevar la lectura a distintos rincones del colegio. Ésta, tenía como fin llevar la lectura personalizada en lugares abiertos durante la hora del descanso de los diferentes ciclos.

Estudiantes desde primaria hasta secundaria llegaban a la biblioteca para tomar en préstamo un libro para llevar a casa. Los profesores comentaban con agrado que, por ejemplo, los niños de primaria, entre el cambio de clases, leían libros que ellos mismos tomaban en préstamo. Por otro lado, los niños de primer ciclo que no sacaban libros por su edad preguntaban ocasionalmente por el señor contador de cuentos pues ya era una actividad inaplazable que ellos exigían a sus profesoras.

Como mediador, podía sentir que la literatura llegaba a la vida de los niños y jóvenes. Se había convertido en parte de su cotidianidad escolar. Siempre había expectativa por nuevos espacios o actividades, la biblioteca escolar participaba de actividades institucionales y el promotor era un profesor querido por los estudiantes. Realmente sentía gran satisfacción con los resultados, en especial por la gran acogida de los talleres y jornadas extracurriculares.

La biblioteca era un espacio bastante amplio. Los estudiantes tenían a su disposición una sala infantil, cubículos de lectura individual, mesas de

trabajo grupal, sala juvenil y un módulo de préstamos en el que circulaban los libros de todas las colecciones. Era un espacio amplio que albergaba una cantidad considerable de material bibliográfico. Sin embargo, faltaba algo importante, la orientación o acompañamiento profesional que diera ciertas pautas para desarrollar el trabajo de mediación lectora.

Haciendo un resumen de esta experiencia, a pesar de las falencias que administrativamente se presentaban o los vacíos en el planteamiento de los procesos, se consolidaron los proyectos desarrollados durante los tres años consecutivos. Las estrategias propuestas se institucionalizaron gracias al apoyo de las directivas. A comparación con la experiencia como docente en el colegio privado, en esta institución educativa oficial tenía a disposición diferentes colecciones de literatura provistas tanto por el Ministerio de como de la Secretaría de Cultura. Sin embargo, era abrumador no conocer el contenido de esas obras y no tener en ocasiones una respuesta a las preguntas de los estudiantes cuando querían una recomendación literaria.

3.5.4. La aventura del emprendimiento, lejos de la academia.

Luego de este importante periodo como promotor, inició un episodio de dos años y medio entre 2015 y 2017 en los que pensaba que podría replicar las estrategias anteriormente citadas. Por eso constituí la fundación RayuelArte que tenía como objeto llegar a instituciones educativas privadas que no tenían biblioteca escolar para proveer material bibliográfico con la intervención de otras entidades sin ánimo de lucro y empresas privadas que desearan aportar desde el rubro de responsabilidad social.

Se proponía que estas entidades aportaran el capital para la dotación física a las instituciones educativas y RayuelArte acordaba con éstas desarrollar un proyecto de fomento a la lectura con un aporte de los padres de familia. Parecía algo atractivo desde mi punto de vista, pero desconocía que mi habilidad como emprendedor no habían analizado todos los pros y los contras de esta propuesta.

Las entidades contactadas manifestaban no tener interés por este proyecto porque no había presupuesto o porque ya estaban vinculadas a otros proyectos. Entre tanto, las instituciones educativas no confiaban en la intervención de programas externos y menos pagar por servicios que los

docentes de lengua desempeñarían, según las directivas relacionadas. Además, no contaba con que ninguna de ellas estaba interesada en hacer algún tipo de intervención en su infraestructura para adecuar una biblioteca escolar.

Al tiempo, decidí incursionar en otro espacio en el cual pensé se podría abrir otra oportunidad. Tomando como referencia el proyecto de disfrute de la literatura en espacios no convencionales nació una propuesta para que en los centros comerciales las familias compartieran talleres literarios recreativos. Se realizaron talleres y actividades que gustaron a padres de familia y por ende a los administradores de estas grandes superficies pues los espacios se llenaban y se vivía un ambiente familiar y divertido. En comparación con los colegios en los que no despegaba ninguna propuesta, los talleres tuvieron gran acogida por la novedad del formato presentado. Sin embargo, luego de un año la administración de estos centros comerciales decidió que la lectura con el tiempo alejaría a sus clientes. Necesitaban innovar y cerraron las puertas a nuevos talleres.

Durante todo el segundo año 2016 y mitad del 2017 las actividades de la fundación de RayuelArte se enfocaron a la creación de propuestas para la red de bibliotecas públicas de Bogotá, Biblored. Allí logré llevar a cabo talleres que fomentaban el acercamiento a la lectura en familia mediante diferentes talleres gracias a que gané diferentes convocatorias tanto abiertas como cerradas.

Sin embargo, el margen de la escasa ganancia aportada por los talleres y el cambio de administración distrital que sustituyó parte del personal de esta entidad se redujo la cantidad de contrataciones y con el tiempo RayuelArte era inviable financieramente pues, además, por ser fundación no podía generar ganancias. Es así como quedé desempleado y sin contratos; aún peor, con un vacío intelectual debido a que las propuestas estaban enfocadas al desarrollo de talleres lúdicos que pretendía dinamizar la lectura sin un trabajo de fundamentación disciplinar.

Luego de dos años y medio difíciles como independiente en los que liderar diferentes proyectos que no llegaron a buen puerto y vivir una inestabilidad económica que afectó también el contexto familiar, reinicié la búsqueda laboral en el sector educativo. De esta termina terminó mi camino como independiente.

3.5.5. De regreso al contexto educativo

En el segundo semestre del año 2017 en calendario b (junio 2017 - junio 2018) ingreso al colegio femenino Gimnasio Los Portales como promotor de lectura desempeñando la función de docente de biblioteca. Había para ello un salón disponible en el que se impartía clases de aproximadamente 45 minutos a niñas de primera infancia y primaria.

La biblioteca era amplia, con mobiliario bastante elegante y dotada de las colecciones que una biblioteca de su condición económica podría ofrecer a sus estudiantes. Contaba con una sala de lectura alfombrada y cojines que brindaban gran comodidad a las estudiantes que visitaran la biblioteca. Además, tenían la oportunidad de tomar sin restricción libros en préstamo con su carné estudiantil.

Para iniciar labores como docente de biblioteca decidí durante las primeras semanas, conocer la cercanía de las estudiantes con la literatura y dialogar con docentes de lengua para acordar espacios de articulación en torno a los procesos de mediación lectora. Fue así como preparé proyectos de aula teniendo como foco la literatura infantil. Según criterios proveídos por la bibliotecóloga estas clases debían tener como referencia los lineamientos del ALA (American Library Association) que a nivel mundial regulan los procesos de fomento a la lectura a partir de criterios específicos.

Las planeaciones generadas a partir de estos lineamientos se enfocaron por supuesto hacia la exploración de los intereses de las estudiantes que orientaran procesos de selección y lectura literaria durante las clases. Por tanto, no se propuso abordar temáticas, ni enseñar conceptos y cada planeación propendía porque al inicio de cada ciclo las estudiantes hablaran acerca de sus vidas, su cotidianidad y de allí surgieran proyectos mediados por la literatura y que sus aprendizajes fueran producto de su motivación e interés. En este proceso, las estudiantes acompañarían también la selección de material bibliográfico.

En la planeación debía también contemplarse la formación de las estudiantes como conocedoras de la literatura con capacidad para explicar sus criterios selección literaria, mostrando además su capacidad para defender el favoritismo por un autor y sus obras literarias. También dar cuenta de aspectos formales del libro (estructura), identificar tipologías textuales, saber identificar

quienes participan en su elaboración (autor, ilustrador, editor, etc.) interpretar datos (paratextos) que permitan reconocer temáticas, argumentos y líneas narrativas, etc.

3.5.5.1. Desencuentro entre el deseo y la inexperiencia

Ya, durante el desarrollo de las clases en cada uno de los grupos noté que las estudiantes tenían ya un capital literario que cumplía con los parámetros anteriores y que había gran brecha con el mío. Yo sabía de antemano que la producción literaria infantil crece anualmente de manera vertiginosa, pero en el momento de dialogar con las estudiantes advertí que estaba rezagado respecto a su conocimiento. No acertaba con la selección de libros, no generaba los espacios de dialogo pertinentes o motivantes y en algunas ocasiones era evidente.

Una de las cosas que más me sorprendieron en esta experiencia fue el conocimiento de autores que ya tenían las estudiantes. A pesar de la corta edad de estudiantes de segundo y tercero de primaria conocían autores tanto nacionales e internacionales que independientemente de la calidad de sus obras, daba cuenta de un acercamiento amplio a la cultura escrita. Entonces investigué acerca de innovadoras estrategias de fomento a la lectura que dieran apertura a que las estudiantes hablaran de su experiencia de lectura de fin de semana e interactuaran, siendo el docente un hilo conductor de sus opiniones e inquietudes. Sin embargo, me sentía ajeno a su experiencia literaria

Ahora redacto esta narrativa autobiográfica caigo en la cuenta de que permanecer fuera del contexto escolar, ideando actividades para el disfrute de la lectura en la biblioteca escolar, centros comerciales y entidades gubernamentales, me aparté de gran manera del rigor académico. Esto se evidenció cada vez que mis planeaciones fueron modificadas por la bibliotecóloga y en el desistimiento de articulación con algún proceso de lectura y escritura con el área de lengua castellana. Realmente advertí que esta experiencia puso en evidencia mis falencias como mediador de lectura.

A mi práctica docente le faltaba algún fundamento que debía depurar, sin embargo, no estaba seguro de lo necesitaba corregir. Al notarlo desde el primer mes de clases supe que necesitaba actualizar mi práctica docente y averigüé por procesos de formación académica, encontrándome con un

diplomado como promotor de lectura ofrecido por Magisterio y la maestría de Pedagogía de Lengua de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Luego de evaluar la gran oportunidad de formación me incliné por la maestría. Pero el tiempo corría, este proceso formativo comenzaba en enero y ya estaba en medio del desconcierto.

Emprendiendo un nuevo proceso de formación en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna comencé a indagar cuáles eran las concepciones metodológicas que debía profundizar. Así surgió el presente proyecto de investigación que me permitiría explorar las oportunidades de mejora de mi práctica docente en el campo de la mediación de la lectura literaria.

Sin embargo, aunque al terminar el primer semestre de la maestría (junio de 2018) ya reconocía que debía profundizar en la indagación de una problemática ya identificada, me notificaron en una reunión de evaluación del colegio Los Portales (terminando el año lectivo) que no continuaría laborando allí. El contrato en esta institución no se renovó y, por tanto, debía replantar el contexto escolar en el que implementaría la investigación en curso.

3.5.6. De regreso a la biblioteca escolar en el sector oficial

Rápidamente logré vincularme a la Secretaría de Educación (junio de 2018) en la modalidad de contratista provisional por tres meses. Fue un corto periodo ocupando el mismo cargo que desempeñé en Colsubsidio (Promotor de lectura y bibliotecario) teniendo a cargo la biblioteca escolar del colegio Juan Lozano y Lozano I.E.D; sin embargo, fue muy significativa para esta propuesta investigativa por la posibilidad que ofreció para la implementación de algunas estrategias de mediación literaria.

Así la cosas, es preciso describir la experiencia vivida en esta institución educativa. Para iniciar, mencionaré que esta biblioteca escolar es el típico rincón donde hay un inventario bibliográfico al que los estudiantes no tienen acceso por el temor de las directivas a la pérdida del material. Es el lugar de ensayo de la Filarmónica de Bogotá que hace parte del programa de jornada extendida y bodega de todo tipo de material de la coordinación académica. Por tal razón, el acceso a los libros es limitado hasta en la hora del descanso por la incomodidad que generaba en las directivas por el tránsito de estudiantes por el pasillo que se compartía con la coordinación académica del colegio.

Sin embargo, teniendo la oportunidad de poner en marcha un plan de trabajo que proveyera elementos para mi naciente investigación puse en marcha algunos programas que fueron exitosos en la biblioteca escolar del colegio de Colsubsidio, respondiendo a su vez, a las obligaciones contractuales estipuladas por la Secretaría de Educación. Para ello se movilizó la biblioteca hacia la articulación curricular por grados y áreas básicas del currículo (con sus correspondientes unidades didácticas), el desarrollo de protocolos de préstamo de material bibliográfico tanto en la biblioteca en horarios de descanso como fuera de ella y la planeación de sesiones grupales en acuerdo con docentes y directivas de la institución.

Al mismo tiempo, conceptos como lectura literaria y reflexión de la práctica docente comenzaron a confirmar el rumbo de mi investigación. Definitivamente debía orientarla hacia el impacto que ejerce el hacer docente en la relación que desarrollan los estudiantes con la literatura. Es así como el inicio de labores en esta institución educativa permitió contrastar el proceso de mediación realizado hasta esa fecha.

En primera infancia se adelantó el programa Cajas viajeras el cual tenía como fin llevar libros de literatura infantil al salón de clases para que las docentes dispusieran de una biblioteca de salón itinerante para apoyar sus procesos de iniciación lectora de sus estudiantes. El primer paso fue conocer el proyecto de aula de las docentes para referenciar material bibliográfico con el cual podrían adelantar sus clases, talleres y actividades. Posteriormente se programaron sesiones de lectura a viva voz para que los estudiantes me conocieran, y se familiarizaran con el material bibliográfico de la biblioteca escolar. La disposición de los niños fue absoluta, se notaba en sus rostros. Allí volví a experimentar esa conexión con los estudiantes que se había desvanecido anteriormente.

Una experiencia similar ocurrió en los grupos de primaria. Aunque no hubo entrega de cajas viajeras, las sesiones de Lectura a viva voz llegaron a los salones desde primero hasta quinto grado. Con apoyo de la coordinación académica se creó un horario de visitas que cubriera la demanda de estudiantes y en cada salón se vivió una experiencia de lectura compartida en la que los niños atendían a la historia leída, mostrando gran interés por participar.

Por su parte, las docentes aseguraban que los estudiantes no estaban acostumbrados a que les leyeran en casa y que era oportuno programar más sesiones de lectura para darle continuidad a este proceso y animarlos a visitar la biblioteca del colegio. Así se hizo, la actividad se repitió semanalmente, logrando que los estudiantes de primaria visitaran la biblioteca preguntando por los textos leídos en el salón e hicieran préstamos individuales para llevar a casa.

Por otro lado, dando cumplimiento a uno de los ítems estipulados por la Secretaría de Educación referente a la necesidad de planear sesiones en acuerdo con docentes de áreas, grados, o departamentos, teniendo en cuenta las necesidades académicas, se planeó una estrategia de articulación con el área de lengua castellana, más exactamente con el grado noveno. Inicialmente, la docente titular planteó la búsqueda de libros que hablaran del romanticismo y en respuesta a la solicitud se preparó un taller que requirió de material bibliográfico literario, específicamente de la colección de poesía para compartir una experiencia de lectura con los estudiantes, complementada con la muestra de expresiones artísticas de importantes artistas de la colección informativa.

El taller se tituló Romanticismo y la voz inconforme y propuso a los estudiantes que expresaran su descontento ante situaciones que en su cotidianidad les afectaban tanto en casa como en el colegio. A partir de un breve diálogo algunos de los jóvenes expresaron su inconformidad hacia los padres de familia por la falta de confianza que en circunstancias específicas les demostraban, mientras que otros hablaban de la necesidad de sentirse valorados y escuchados por sus padres.

En este mismo ambiente dialogante, se propició la indagación alrededor de los espacios y herramientas que existen en la actualidad a través de los cuales se puede manifestar inconformidad, invitándolos a dilucidar que una de ellas es la expresión artística. Allí se habló brevemente a los estudiantes de cómo, por ejemplo, a través de la expresión literaria y artística del romanticismo, el hombre había manifestado su inconformidad en diferentes esferas de la sociedad. Como apoyo se entregó a cada joven un poema de autores como Gustavo Bécquer, Lord Byron y Víctor Hugo, mientras que en el tablero se pegaron impresiones de pinturas de importantes artistas como Caspar Friedrich, Francisco de Goya y Henri Fuseli, tomados de libros de la colección

de arte de la biblioteca escolar. De esta manera, cada uno de los estudiantes leyó su poema y se acercó al tablero para observar las pinturas.

Posteriormente se conminó a los jóvenes a explicar qué experimentaron con la lectura del poema y la muestra artística y, compartieran con sus compañeros cómo se asocia este tipo de expresión con lo que ellos deseaban manifestar al inicio de la sesión. Con base a esta experiencia de diálogo en la que ellos hablaron de sentimientos que emergían de las palabras y los trazos de colores, se les preguntó qué era para ellos el romanticismo a partir de palabras clave (tristeza, desesperación, problema, muerte, ruinas, desesperación) que ellos mismos mencionaron. Para complementar el ejercicio, se dio una explicación complementaria acerca de las figuras literarias de los textos que hizo más claro el concepto. Ya, en la fase final del taller se animó a los estudiantes a escribir aquella inconformidad que inicialmente había expresado imaginando ser un poeta del romanticismo.

En resumen, la anterior experiencia fue un interesante esfuerzo por vincular la biblioteca escolar al currículo de lengua. La disposición de material bibliográfico fue importante, pues permitió crear distintos tipos de vínculos emotivos a través del texto, la imagen y los intereses de los estudiantes quienes descubrieron por sí mismos que la literatura es un medio irremplazable para expresar lo que se piensa o se siente. Por otro lado, como mediador evidencié que la búsqueda de material bibliográfico es en sí misma una investigación con objetivos específicos a la que debe recurrir el docente de lengua si lo que se propone es lograr una apertura emotiva de sus estudiantes hacia la literatura.

Al iniciar el año 2019 la SED inició una nueva convocatoria 2019 para el cargo, no se renovó mi contrato y esto me puso de nuevo en la difícil de situación de cambiar de escenario laboral. Desde el punto de vista investigativo era difícil de afrontar pues no podría reiniciar una investigación, de manera que tomé la decisión de realizar esta narrativa autobiográfica que recogiera las anteriores experiencias.

4. Análisis de la Narrativa Autobiográfica

En este apartado se llevará a cabo el análisis de la narrativa autobiográfica. El propósito de este ejercicio es profundizar en los aspectos pedagógicos y didácticos de la mediación de la lectura literaria en escenarios educativos. De esta manera, el corpus narrativo proveerá ofrecerá como referente de la presente investigación las siguientes categorías:

- **Habilidades del mediador de lectura literaria:** Referidas a capacidades, conocimientos, preparación, experiencia del mediador para llevar a cabo su tarea, sus objetivos y para manejar, establecer, administrar las relaciones de poder.
- **Estrategias del mediador de lectura literaria:** Relacionadas con el diseño con las que cuenta el mediador para plantear propuestas didácticas, crear herramientas, plantear metodologías, desarrollar dinámicas para interactuar y compartir la lectura, promover la escritura y la lectura, evaluar el proceso y ampliar el espectro lector.
- **Espacios de la mediación:** Definidos como lugares. Es decir, bibliotecas escolares, patios, salones de clase en los que se desarrollaron cada una de las actividades descritas en la narrativa autobiográfica.
- **Escenarios de interacción:** Generados por el docente a través de las estrategias de mediación literaria. Más específicamente, actividades a través de las cuales el docente, habla a los estudiantes, dialoga con ellos, promueve la interacción entre los estudiantes y ellos desarrollan actividades en las que exponen sus opiniones.

4.1. Habilidades del mediador de lectura literaria

La narrativa autobiográfica da cuenta de la experiencia del docente de lengua cuando al graduarse tiene bases literarias y pedagógicas con las cuales puede desarrollar estrategias para dar a conocer a sus estudiantes la literatura que está estipulada en el ámbito académico. Durante la descripción de los acontecimientos de cada uno de los ámbitos académicos deja ver su interés por dar una nueva perspectiva de la literatura que hace parte del currículo, encontrándose con experiencias gratas y otras no tan satisfactorias.

En una primera etapa de su desempeño, el docente alude a la formación literaria recibida en pregrado. De ésta, rescata una experiencia vivida en la universidad con la lectura de *Carta al Padre* de Franz Kafka que le proporcionó una satisfacción personal y dio origen a algunas de sus ideas desarrolladas en el aula. Es así como sus enunciados aluden al interés por desarrollar actividades en el aula con las cuales se pueda generar en sus estudiantes una experiencia emotiva con la literatura.

Aunque al inicio de su experiencia laboral la práctica docente está más vinculada al trabajo con el libro texto como dispositivo de aprendizaje (sugerido por la institución educativa), este comportamiento evoluciona hacia una alternativa metodológica que propone alternar su uso y la lectura de literatura con el libro de literatura propiamente dicho. Así, la labor se aleja de una práctica tradicional al cuestionar el modo de hablar de literatura en el aula.

Por otro lado, hay claridad respecto a la necesidad de vincular los intereses de los estudiantes para lograr motivarlos y obtener resultados positivos.

> llegó a mí el recuerdo de una sesión de la clase de pregrado: "Proyectos para la formación de lectores y escritores desde la escuela" en la que hablábamos de Decroly y su postura respecto a que los estudiantes podrían mantener su motivación e interés en el proceso de aprendizaje en la medida que el docente tuviese en cuenta sus intereses (58-61).

Esto evidencia que en la vida profesional del docente de lengua hace eco los postulados teóricos dados en su formación de pregrado. Independientemente de las limitantes del contexto escolar en el que se desempeña, vive el interés por compartir la experiencia de la literatura, por evocar una metodología de trabajo que les permita a sus estudiantes conectar sus sentimientos con la riqueza de la literatura.

Sin embargo, a pesar de la intencionalidad del maestro, es también necesario tener en cuenta que está sujeta a las condiciones ofrecidas por la institución educativa. Por un lado, únicamente había un espacio para compartir esta actividad: el salón de clase. En esta institución no se contaba con lugares alternativos para trabajar más cómodamente y mucho menos tiempo ya que los horarios de clase eran restringidos para el desarrollo temático previamente planeado en el libro texto.

Así las cosas, las veces que se podría compartir espacios de lectura eran bien escasos. El docente decide realizar esta actividad al inicio de sus clases acudiendo a una metodología vista en las bibliotecas públicas. Leer en voz alta fragmentos literarios. Cree que la emocionalidad de la lectura en voz alta motivaría a sus estudiantes a interesarse por la obra literaria, estrategia contraria a escribir en un cuaderno las características de las obras literarias. Sin embargo, considera necesario hacer comentarios de lo leído a partir de un análisis hermenéutico hecho con antelación (metodología de análisis aprendida durante la formación docente). Se conserva así, la potestad de la palabra del docente, huella también de la experiencia vivida también vivida en la etapa escolar:

> Como en las bibliotecas, en voz alta con acento, ritmo y entonación y contando datos curiosos del autor y la obra, explicando lo que iba leyendo creí que sensibilizaría y atraería a los estudiantes. Contrario a lo que pasaba en mi época como estudiante, animaba a los jóvenes a expresar sus opiniones de lo leído. Ellos participaban, pero me sugirieron que seleccionara libros que tocaran temas de su interés o que los fragmentos fueran significativos para ellos, no para mí, y les hablara de situaciones cotidianas o parecidas a sus vidas (66-69)

Emergen aquí dos tipos de conocimiento del docente. Uno que alude a la lectura como un momento en el que el lenguaje literario atrapa al lector y otro que hace de la obra literaria algo por explicar desde una voz de autoridad. Lamentablemente es un escenario que, aunque bien intencionado se contradice por cuanto la emocionalidad literaria es interceptada por la explicación magistral que declara, pregunta y unificaba un criterio de interpretación y se pierde la oportunidad de que los estudiantes compartan el impacto que produjo en ellos la lectura.

Sin embargo, no pasó mucho tiempo, algunas pocas clases, hasta que los estudiantes tomaron la decisión de manifestar a su profesor su malestar. Ellos apreciaban quizás que no se les dictara en su cuaderno conceptos de la literatura, pero fue necesario sugerir un cambio en la selección de los libros a compartir. Estos jóvenes sembraron la semilla de la duda y se tejió de allí en adelante una nueva perspectiva metodológica.

El docente toma la decisión de leer fragmentos literarios de obras que conoce. No tiene mucha acogida por sus estudiantes, pero no necesariamente porque sean obras literarias que no interesaran, sino por la metodología decidió

utilizar para compartirlas. Como sujeto lector evocó su propia emocionalidad, pero no visualizó si estas obras, por su complejidad podrían ser leídas fragmentadamente y a su vez explicarlas desde una perspectiva historicista que los llenaba más de información acerca del contexto sociocultural.

Debido a esta experiencia desafortunada, el docente no tiene más opción que seguir trabajando el libro texto. Como en el común denominador de las instituciones educativas que tiene este recurso como centro de la enseñanza de la lengua, debe cumplir con ciertos temas por periodos de tiempo estimados. Sin embargo, al llegar al tema de la novela europea del siglo XX el docente se encuentra con un autor que evoca una experiencia personal placentera, Franz Kafka. Su obra Carta al Padre le brindó la oportunidad de rediseñar su metodología de trabajo.

> en una clase completa leímos buena parte del libro e inevitablemente, a la merced de las sensaciones que sin saber despertaría, compartí mi experiencia personal con ellos. Allí se detuvo la lectura y la clase se convirtió en un lugar para contar por primera vez a jóvenes desconocidos que mi padre había sido un tirano. Hasta se me aguaron los ojos y fue allí cuando noté un silencio incómodo. el docente exigente, se había transformado en un niño triste y maltratado (118-120).

En este punto puede afirmarse que, en el proceso de mediación literaria, la experiencia lectora del docente influye directamente. Las sensaciones que en su momento vivió como lector, determinaron cómo trasmitió a sus estudiantes la experiencia de Kafka como un hijo incomprendido. Es decir, leer una obra literaria desde la postura de quien vive una experiencia personal vincula inmediatamente a quien escucha. Los estudiantes como oidores y testigos vivieron una historia parecida a las de sus vidas mientras el docente como modelo lector compartió una experiencia de lectura literaria.

La experiencia lectora del docente es entonces pieza angular del proceso de mediación. Para este caso que se analiza, fue importante su experiencia como lector y el conocimiento que tenía de la obra misma eso. Pero en esa misma medida es importante analizar qué sucede cuando el saber literario del mediador es limitado. ¿Cómo moverá la sensibilidad literaria de sus estudiantes desde el desconocimiento del recurso que debe conocer? Tal es el ejemplo sucedido en la institución educativa Gimnasio Los Portales

> yo sabía de antemano que la producción literaria infantil crece anualmente de manera vertiginosa, pero en el momento de dialogar con las estudiantes advertí que estaba rezagado respecto a su conocimiento. No acertaba con

> la selección de libros, no generaba los espacios de dialogo pertinentes o motivantes y en algunas ocasiones era evidente (230 - 232).

Entonces, ¿cómo remediar este vacío? ¿cómo solventar esta imprevisión formativa? ¿qué hacer cuando el espíritu de la pedagogía de la lengua no agota este saber pues no es de su resorte? Chambers (2007) sugiere realizar una reflexión de la práctica docente en este sentido. Propone que el mediador autoevalúe su experiencia como lector y le invita a tomar una postura autorreflexiva frente a los vacíos que afectan su desempeño en los procesos de mediación. Propone para el caso que nos ocupa en este apartado estar al tanto de las novedades literarias, no como mera atención a nuevas tendencias, sino como una necesidad de estar próximo a lo que leen sus estudiantes y al tanto de sus intereses temáticos.

Como profesores de lengua con intención de transformar nuestras prácticas docentes sabemos que es también necesario reevaluar nuestros hábitos de lectura y conocernos como lectores. Así mismo tomar la decisión de actualizar nuestro acervo literario, conocer distintas propuestas literarias e identificar qué lecturas están en mora de desempolvar.

Obviamente no es el único factor que interviene en el desempeño de la mediación literaria. Es por esto importante observar cómo el factor sociocultural influye en este aspecto pues hay gran diferencia entre la expectativa del docente frente a la población con la que trabajará, el enfoque de su cargo, de acuerdo con sus anteriores experiencias previas y la realidad que debe afrontar.

Por un lado, las estudiantes de primaria con las que trabajó pertenecían a un círculo social con comodidades que marcaban cierta distancia con el promotor de lectura. Sus hábitos de lectura se evidenciaban en su discurso e interacción con sus compañeras durante la clase de biblioteca al tiempo que dejaban ver la ventaja sobre el mediador de lectura, quien no podía ofrecer alternativas de lectura o difícilmente podía articular un dialogo alrededor de autores de literatura infantil sin que las estudiantes notaran las falencias de su profesor.

Así mismo, el docente se encontró con la dificultad de realizar la selección de material bibliográfico para desarrollar sus clases. Al momento de desarrollar las clases, se encontraba con que las estudiantes ya conocían los

libros propuestos o les parecía aburrido debido a que no les ofrecía una experiencia diferencial respecto a los libros que ellas leían de manera independiente. En suma, el saber literario de las estudiantes rebasaba al mediador por autores, títulos y experiencias y temáticas.

En esta medida el docente mediador se encuentra en desventaja formativa. Esto se entiende como que su poca cercanía con la literatura que se ha popularizado últimamente en entre la población infantil y juvenil lo hace un desconocedor total de las preferencias literarias de los estudiantes. Puede estimarse que la causa de este problema es la falta de interés por el mismo material y por ceñirse a postulados de la enseñanza de la literatura que definen este tipo de literatura como publicaciones de baja calidad, desconociendo su influencia en el desarrollo de hábitos lectores de los estudiantes.

En este aspecto es notable entonces la poca oportunidad que el mediador tenía para ofrecer nuevas perspectivas de lectura. Su desventaja como sujeto lector limitó las posibilidades didácticas y a su vez perdió credibilidad ante sus estudiantes. Por eso es preciso preguntarse si las entidades de educación superior están orientando la formación de sus profesores a esos nuevos lenguajes literarios y si se están preparando futuros docentes que afronten estos escenarios educativos. La teoría no lo menciona, pero la desigualdad social entre el docente y sus estudiantes también ejerce presión sobre la didáctica literaria.

4.2. Estrategias del mediador de lectura literaria

Ahora bien, si a un docente le preguntan qué debe hacer antes de tener el primer contacto con sus estudiantes, muy seguramente responderá que planear sus clases. Algunos darán importancia a la preparación de materiales que necesitan para trabajar con los estudiantes, otros hablarán de las actividades que conocen para que los estudiantes se concentren; otros seguramente pensarán en cómo evaluarían el contenido mientras que unos tantos pensarán en hacer un diagnóstico de las habilidades de sus estudiantes. Aunque no habría una unificada respuesta, pues cada docente consideraría un factor más importante que otro, lo cierto es que todos coincidirán en que hay que tener algo preparado.

Lamentablemente esa planeación siempre ha girado en torno a requerimientos curriculares preestablecidos, más que en el mismo estudiante. Desde el colegio Psicopedagógico Suba en el que la planeación giraba en torno al libro texto hasta la biblioteca escolar del colegio de concesión de Colsubsidio en el que el narrador manifestaba el interés por implementar programas de lectura a viva voz con base a lineamientos de las bibliotecas públicas. Es un problema para tener en cuenta pues para crear estrategias de disfrute literario es necesario conocer a nuestros estudiantes.

Por ello, es importante traer a este ejercicio de reflexión a Gustavo Bombini quien invita a los docentes mediadores de lectura literaria a analizar previamente el contexto sociocultural en el que laboran. Afirma que es *poniendo en juego* los objetivos a alcanzar pedagógicamente y las condiciones institucionales (Bombini, 2008) que podrá desarrollar estrategias de mediación de lectura literaria ajustadas a los intereses de los estudiantes.

Por ejemplo, en su momento, la propuesta como promotor de lectura que se muestra en la narrativa para el colegio de Colsubsidio da la sensación de ser una propuesta alejada de las metodologías tradicionales. Sin embargo, llegando a la profundidad del caso, se observa que no hubo una previa indagación de los estudiantes como lectores. Se desarrolló una actividad interesante de fomento a la lectura, pero faltó profundizar en quienes eran los estudiantes como lectores.

Es por tanto que la planeación que tenga en cuenta al potencial lector de sus jóvenes enriquece notablemente del proceso de planeación. Lo es en la medida que ayude a construir un plan de lectura que tenga en cuenta las diferencias en gustos literarios y no obligue a los estudiantes a leer algo que realmente no les llame la atención.

En cuanto al resultado desfavorable en el colegio Gimnasio Los Portales el origen del problema es el mismo. El narrador de la autobiografía no se tomó el tiempo necesario para conocer a sus estudiantes como lectoras, de indagar por sus anteriores lecturas, de comprender sus conocimientos y preferencias literarias, ni crear para el inicio de su labor un dispositivo de diagnóstico. Algo tan sencillo como sugiere Aidan Chambers respecto al registro de preferencias literarias previo a la selección de material bibliográfico: “Si toda nueva lectura depende de lecturas previas, entonces es obvio que un adulto

facilitador necesita saber qué es lo que un niño ya ha leído y oído leer en voz alta" (Chambers, 2007, p. 93).

Ahora bien, desde otra perspectiva más optimista es importante rescatar los resultados obtenidos durante el abordaje de la literatura perteneciente al canon prestablecido por el currículo de lengua. Si bien es arbitraria su clasificación y ubicación dentro de los grados es importante rescatar el giro metodológico que dio el mediador al orden establecido. Su cambio de actitud en aras de rescatar la belleza literaria del texto *Carta al Padre*

> enlacé de nuevo mi primer referente de mediación literaria. Una profesora de secundaria que nos daba el título de un libro para leer sin más información y una fecha para hacer un resumen. Leer a solas era tedioso porque no había a quién plantearle las inquietudes que se originaban durante la lectura. Por eso, la primera idea fue, como mencionó alguna vez Daniel Pennac, *ser quien les leyera* (64-66).

Allí hubo un cambio de actitud o más bien la migración a un rol más cercano a sus estudiantes. El docente pasó de ser explicador a ser contador de historias que tocaron la fibra sensible de sus estudiantes y dio pie para que ellos también se expresaran y contaran sus propias historias. Es de resaltar entonces que este acercamiento rescató una forma de expresión por predilección pedagógica, la escritura. No estaba prevista en el planteamiento de esta tesis, pero en este caso se evidencia la directa conexión entre el disfrute literario y la creatividad narrativa. La siguiente consigna gestó la experiencia:

> Chicos…, y ustedes, ¿no tienen nada que contar?" Como el silencio se rompió con un vago murmullo, decidí pedirles que escribieran aquello que la historia de Franz Kafka trajo a su memoria (122-123).

Lo que se compartió luego en el aula es una experiencia que se retomará en el apartado de espacios para compartir. Solo podría adelantarse que en la socialización de la tarea de composición propuesta emergieron sentimientos que con otra obra literaria quizás lo estudiantes no habían experimentado. Así la escritura, como parte de un ejercicio de lectura literaria se convirtió para los estudiantes en un canal para expresar "lo que han vivido, lo que sienten, lo que sueñan o lo que piensan" (Cerrillo, 2016, p. 144) una vez experimentaron emotivamente la literatura.

Pasando a otro aspecto fundamental se analizará de la narrativa autobiográfica cómo el mediador de la lectura literaria, mencionado en esta narrativa autobiográfica, se articuló al proyecto educativo institucional de los

colegios en los que laboró, teniendo en cuenta además su contribución al proyecto curricular de la lengua.

En primera instancia es de anotar que, en la primera experiencia registrada como promotor de lectura, las actividades se basaron en lineamientos de fomento a la lectura de la red de bibliotecas públicas, *BibloRed.* La descripción de las actividades desarrolladas deja entrever un interés por hacer de la biblioteca un lugar donde la literatura cobra viva y no era solo un espacio lleno de anaqueles con libros empolvados. En esa instancia las actividades que se desarrollaron fueron impulsadas por el mismo promotor de lectura. Durante el primer año estas propuestas se consolidaron como un proyecto independiente que apeló a la conversación permanente con los docentes de diferentes áreas para establecer algunos puntos de encuentro.

> en primera infancia se adelantó el programa cajas viajeras el cual tenía como fin llevar libros de literatura infantil al salón de clases para que las docentes dispusieran de una biblioteca de salón itinerante para apoyar sus procesos de iniciación lectora de sus estudiantes. El primer paso fue conocer el proyecto de aula de las docentes para referenciar material bibliográfico con el cual podrían adelantar su clases, talleres y actividades. Posteriormente se programaron sesiones de lectura a viva voz para que los estudiantes me conocieran, y se familiarizaran con el material bibliográfico de la biblioteca escolar (271-274).

Desde el punto de vista de Beatriz Helena Robledo, en su momento, el proyecto de fomento a la lectura de la biblioteca escolar se articuló a partir de las necesidades de las diferentes áreas, incluida la de lengua y se indagó por los objetivos de la hoja de ruta institucional P.E.I. (Robledo, 2017).

Entre tanto, en la biblioteca del Colegio Juan Lozano y Lozano el proceso de articulación al currículo era más fácil de adelantar puesto que la modalidad de trabajo de la Secretaría de Educación proponía la *Obligación Contractual No. 1:* que en epígrafe proponía: *b) Propuesta de estrategias de articulación con los docentes por grados y áreas básicas del currículo (con sus correspondientes unidades didácticas).* Así las cosas, se desarrollaron actividades de articulación con docentes del área de lengua.

> por otro lado, dando cumplimiento a uno de los ítems estipulados por la secretaría de educación referente a la necesidad de planear sesiones en acuerdo con docentes de áreas, grados, o departamentos, teniendo en cuenta las necesidades académicas, se planeó una estrategia de articulación con el área de lengua castellana, más exactamente con el grado noveno. Inicialmente, la docente titular planteó la búsqueda de libros que hablaran del romanticismo y en respuesta a la solicitud se preparó un taller que requirió de material bibliográfico literario, específicamente de la

> colección de poesía para compartir una experiencia de lectura con los estudiantes, complementada con la muestra de expresiones artísticas de importantes artistas de la colección informativa (287 - 291).

Según lo narrado en la narrativa autobiográfica, en este contexto el docente ha iniciado su proceso de formación de maestría y, por tanto, el desarrollo de estos procesos de mediación literaria ya se abordaba desde una nueva perspectiva. Desde la metodología del taller y en común con la docente titular se proponen objetivos a desarrollar.

4.3. Espacios de mediación

Es claro para este ejercicio investigativo que el docente ha estado en distintos contextos educativos que le han permitido construir un panorama comparativo de las diversas experiencias. Por esta misma razón, ha observado cómo en cada uno de ellos se gestan distintas formas de interacción literaria según los espacios destinados para ello que a su vez repercuten en la formación de sus estudiantes.

Por esta razón se hará una caracterización de estos espacios, de acuerdo con los principios para la creación de una biblioteca escolar que el Ministerio de Educación Nacional denomina *Escenario Educativo.* Al respecto, menciona que es “un derecho para los estudiantes, es un recurso indispensable. Así fue concebido y reconocido en el artículo 46 de la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, y en su decreto reglamentario 1860” (MEN, 2016, p. 53).

De acuerdo con la disposición del Ministerio de Educación las bibliotecas escolares deberían tener ciertos recursos y espacios que facilitarían la consulta de material y el desarrollo de actividades de mediación literaria. Deben contar con unas condiciones mínimas en sus espacios para garantizar que los docentes y personal encargado desarrollen sus funciones administrativas y pedagógicas. Aclara que aun cuando no hay un modelo único, pero sí flexibilidad en la implementación de este espacio, según el contexto y las posibilidades de este, se debe cumplir con parámetros y criterios fundamentales.

Tabla 1

Clasificación bibliotecas escolares según espacios

DESCRIPCIÓN ESPACIOS	GIMNASIO PSICOPEDAGÓGICO SUBA	LAS MERCEDES IED	GIMNASIO LOS PORTALES	JUNA LOZANO Y LOZANO IED
Zona de estantes: Señalizados, separando e identificando las secciones de referencia, ficción e información.		X	X	X
Circulación, entrada y salida: Es importante que la biblioteca tenga una sola puerta de ingreso y de egreso, y que cerca se ubiquen los estantes para dejar las maletas, bolsas, comida, elementos deportivos.		X	X	X
Zona de trabajo en grupo: es la sala de lectura general, donde se encuentran las mesas y sillas. Allí se desarrollan las sesiones programadas con cursos completos.		X	X	X
Zona de lectura recreativa: es un rincón para lectura en grupo o individual, de tipo recreativo, como la hora del cuento, lectura en voz alta, presentaciones de títeres, películas, etc.		X	X	
Espacio de consulta y zona de equipos: además de la consulta espontánea y dirigida, se desarrollan actividades de manejo de la información y otros proyectos de lectura y creación de contenidos con uso de las redes.		X	X	
Salón de proyecciones: si este es posible, se adecúa para la integración de actividades de cineclub, videos, concursos, etc.	X	X	X	
Rutas de evacuación y demás medidas e implementos de seguridad.		X	X	X

Fuente: Adaptado de (MEN, 2016, p. 58)

Como se puede observar, de las instituciones educativas, solo algunas cumplen con esos parámetros y criterios fundamentales. Por ejemplo, el Colegio Las Mercedes IED y Gimnasio Los Portales con aproximadamente

200 m^2 cumplen con los requisitos de una biblioteca escolar con todas las exigencias gubernamentales. Cuentan con los espacios requeridos para que, tanto personal de la biblioteca escolar como docentes que acuden a ella, puedan desarrollar sus respectivas actividades.

En estas instituciones, los estantes están adecuadamente señalizados, separando e identificando las diferentes colecciones, contando con el espacio suficiente para ser leídos. Es decir, contaban con la zona de lectura recreativa y de trabajo en grupo con sala de lectura y mesas de trabajo, donde los profesores y el promotor de lectura programaban sus actividades. Los estudiantes, por tanto, tenían pleno acceso al material para ser leído durante los descansos o tomarlos en préstamo para llevarlos a casa.

Mientras tanto, el colegio Juan Lozano y Lozano IED en un espacio reducido de 20 m^2 lograba acondicionar estos espacios, adaptándose según las actividades programadas. Es decir, al no tener zona de lectura recreativa, espacio de consulta y zona de equipos y salón de proyecciones, la biblioteca reorganizaba su mobiliario para llevar a cabo los proyectos programados. Así, los estudiantes disfrutaban del préstamo de libros de todas las colecciones, aun cuando el acceso debía ser controlado por la acogida que tenía entre los estudiantes.

Por otra parte, el colegio Gimnasio Psicopedagógico Suba no cumplía con ningún requisito para desarrollar actividades de mediación literaria. Los espacios con los que contaba el docente se reducían al salón de clase que también era pequeño. Para mencionar un espacio en el que se contara con una biblioteca, había un mueble con llave de aproximadamente 2 m^2 en el que se guardaban libros texto. Por tanto, los estudiantes no contaban con un espacio de lectura y menos de préstamos de libros de literatura, razón por la cual, el docente tomó la decisión de aprovechar la Semana Gimnasia como espacio para realizar el intercambio de libros de literatura, como se narró en la narrativa autobiográfica.

Cada uno de los establecimientos contaban con espacios de acuerdo con sus capacidades estructurales. Teniendo en cuenta esto, y siguiendo las indicaciones del Ministerio de Educación, estas bibliotecas se clasificaron, según sus recursos d la siguiente manera: a) Bibliotecas escolares del pasado b) Bibliotecas escolares del presente continuo (lo estamos llevado a cabo) y c)

Bibliotecas escolares del presente continuo-futuro próximo (Lo haremos con seguridad) (MEN, 2016, p. 55)

4.3.1. Bibliotecas escolares del pasado

Según el Ministerio de Educación es “Espacio para ubicar los libros, de manera organizada y dispuestos para el uso de estudiantes y docentes. Es atendida por una persona que presta los materiales, controla su devolución y está pendiente de su buen estado” (MEN, 2016, p. 55). En esta clasificación está la institución educativa oficial Juan Lozano y Lozano IED puesto que su gestión no estaba institucionaliza. Era un lugar descuidado en el que la lectura literaria era menos importante que ser una bodega para guardar infinidad de objetos

> esta biblioteca escolar es el típico rincón donde hay un inventario bibliográfico al que los estudiantes no tienen acceso por el temor de las directivas a la pérdida del material. Es el lugar de ensayo de la Filarmónica de Bogotá que hace parte del programa de jornada extendida y bodega de todo tipo de material de la coordinación académica. (…) el acceso a los libros es limitado hasta en la hora del descanso por la incomodidad que generaba en las directivas por el tránsito de estudiantes por el pasillo que se compartía con la coordinación académica del colegio (261-265).

4.3.2. Bibliotecas escolares del presente continuo

Para esta clasificación el Ministerio de educación referida a lo que actualmente se está llevando a cabo establece que es un “escenario organizado con libros y otros materiales, que ofrece información y posibilidades de conocer textos de diferentes tipos”. (MEN, 2016, p. 55). En esta clasificación no se ubica ninguna institución educativa.

4.3.3. Bibliotecas escolares del presente continuo-futuro próximo

Para el Ministerio de Educación es un e espacio que está en proceso de realización con recursos análogos y digitales (…) y con diversos dispositivos (…). Gestionado y dinamizado por un profesional con conocimientos pedagógicos, quien se encarga de diseñar y desarrollar programas y proyectos con enfoques comunicativos” (MEN, 2016, p. 55).

En primer lugar, se ubica el colegio de concesión de Colsubsidio “Las Mercedes IED del que se mencionó en la narrativa por ofrecer un espacio abierto para desarrollar distintas estrategias de mediación literaria:

> fui contratado como promotor de lectura, dándoseme a cargo la biblioteca escolar. Inicié entonces un nuevo rol que mezcló lo pedagógico y lo administrativo de una biblioteca escolar. Teniendo como referencia programas de las bibliotecas públicas organicé diferentes espacios para la participación de los estudiantes (148-156).

Así mismo, el Gimnasio Los Portarles, contaba con todos los requerimientos necesarios para desarrollar las respetivas actividades programadas por el promotor de lectura. Su metodología de mediación literaria giraba en torno a la formación de lectores especializados.

> en la planeación debía también contemplarse la formación de las estudiantes como conocedoras de la literatura con capacidad para explicar sus criterios selección literaria, mostrando además su capacidad para defender el favoritismo por un autor y sus obras literarias. También dar cuenta de aspectos formales del libro (estructura), identificar tipologías textuales, saber identificar quienes participan en su elaboración (autor, ilustrador, editor, etc.) interpretar datos (paratextos) que permitan reconocer temáticas, argumentos y líneas narrativas, etc. (225-228).

Fuera de esta clasificación está la institución educativa Gimnasio Psicopedagógico Suba que tiene un espacio en el que amontonaban libros de texto y los prestan para las clases de español a los estudiantes que no tienen libro texto. Tiene una dimensión de 2 m^2 y está disponible cuando el coordinador presta la llave del mueble. En cundo al proceso de mediación literaria, el colegio proveía a sus docentes un libro texto como herramienta para el desarrollo de los procesos de mediación de lectura literaria. Así lo registra la narrativa autobiográfica:

> las clases eran parecidas a lo que yo viví en el colegio como estudiante porque todo giraba en torno al libro de texto: se resolvían talleres, se tomaba nota de su contenido en el cuaderno, y se respondían los cuestionarios relacionados con fragmentos literarios (47-49).

El Plan Nacional de Lectura y Escritura enfocó su esfuerzo a proporcionar recursos representados en libros de distintas tipologías y temáticas para la biblioteca de aula y escolar de los colegios oficiales del país. Buscaba desde su inicio garantizar a la población estudiantil al acceso al material bibliográfico, orientando a las administraciones municipales respecto a cómo usar este material y fuese aprovechado para el desarrollo de proyectos pedagógicos. Sin embargo, la narrativa autobiográfica deja ver que en las instituciones educativas no se da el valor que tiene esas colecciones.

En algunas instituciones oficiales, por ejemplo, las colecciones dadas por el Ministerio de Educación como “Leer es mi cuento” y “Ríos de palabras”, las provistas a nivel distrital por el Instituto Distrital de las Artes - IDARTES como “Libro al viento” junto con las obras literarias de las diferentes editoriales con las que se dotan las bibliotecas escolares están guardados bajo llave, a veces por temor de que tales recursos se dañen y el docente deba asumir el costo del recurso dañado o simplemente porque no se conoce la calidad del mismo. Tampoco, para ese momento, se conocía de apoyo virtual que ampliara la información respecto al tipo colecciones, su valor pedagógico la manera en que podría darse un mejor uso.

Entonces ¿en qué falló el proceso? ¿negligencia o limitaciones burocráticas de parte de las directivas de las instituciones? ¿por qué el esfuerzo de estos programas no se complementó con una orientación de parte de las entidades encargadas de entregar el material? ¿No hay docentes calificados para dar vida a estas colecciones?

Es una situación cotidiana en las instituciones educativas oficiales que, a pesar de estar bajo los lineamientos gubernamentales no establecen estrategias que garanticen el acceso al recurso bibliográfico. Por ende, no se desarrollan proyectos pedagógicos de fomento a la lectura acordes a las necesidades del a población estudiantil. Es por ello que se requiere de una política más ajustada a la realidad de las instituciones educativas para que ese patrimonio literario sea aprovechado al máximo por su comunidad estudiantil.

Tal como se evidenció en la descripción de la experiencia docente las distintas instituciones poseen distintos tipos de instalaciones para el desarrollo de las actividades de mediación. En el colegio Gimnasio Psicopedagógico Suba no había una biblioteca escolar y los salones de clase eran los únicos espacios disponibles, mientras que en los colegios Las Mercedes IED, Gimnasio Los Portales y Juan Lozano y Lozano IED tenían su espacio. Sin embargo, no serán los espacios los que definan por sí mismos el éxito de los procesos de mediación literaria.

Por un lado, en el Gimnasio Psicopedagógico Suba se logró desarrollar con el escaso tiempo y espacio diferentes actividades de mediación de las que se rescató la más valiosa para esta tesis. La disposición y curiosidad docente fue la que dio vía libre al desarrollo de proyectos actividades que

llegaron al corazón de los estudiantes y despertó en ellos interés por la literatura. Su formación como lectores necesitó de buscar alternativas en medio de la precariedad del espacio.

Entre tanto, en el colegio Gimnasio Los Portales, las niñas tienen su propio espacio para la lectura, gozan de una biblioteca de salón, una amplia biblioteca escolar y disfrutan una vez a la semana de la clase de biblioteca. Sin embargo, el acondicionamiento de un espacio no es suficiente para garantizar una experiencia emotiva con la literatura. El mediador hace la diferencia puesto que su experiencia conduce a las estudiantes a explorar la literatura allí organizada por colecciones.

Lamentablemente su aporte al referente lector que las estudiantes requerían era insuficiente. Con el paso de los meses las preguntas por sugerencias de lectura se convirtieron en afirmaciones como: “yo busco sola, gracias” y con ello, los espacios que por lo general ocupan los niños en el descanso en una biblioteca escolar, en esta institución siempre estaban deshabitados. La sala de lectura, las mesas para consulta y la zona de préstamos eran lugares que parecían desconocidos por las estudiantes. En esa medida, los espacios deshabitados era consecuencia de la impericia de la mediación lectora.

En contraste, en las bibliotecas escolares de los colegios Las Mercedes IED y Juan Lozano y Lozano IED la situación era distinta. Sin importar para este caso su tamaño, los estudiantes acudían por decenas y según el registro de préstamos que se realizaba siempre estaba al tope. Para comprender la razón, la narrativa autobiográfica registra el trabajo del promotor de lectura (investigador) quien tenía establecido un cronograma de visitas a los salones de clase para realizar la lectura a viva voz.

En esa esa medida, lo espacios juega un papel importante en los procesos de medición literaria. En el Colegio Psicopedagógico Suba hubiera sido de gran utilidad para ofrecer a los estudiantes un lugar alternativo para el desarrollo de actividades de mediación lectora, mientras que en Gimnasio Los Portales no ejerció ninguna influencia. Es pues, la gestión del mediador de literatura la que hace que esos espacios sean habitados.

Claramente, una biblioteca escolar bien estructurada y equipada da la impresión de que el colegio que la dota está en ventaja en relación con otras

instituciones. Mostrará cierta comodidad para Los Portales, por ejemplo, y refleja cierto estatus, pero un libro no lee solo, una estantería no brinda por sí sola una experiencia literaria. Es el mediador quien hace ese trabajo.

4.4. Escenarios de Interacción

Es claro para este ejercicio investigativo que el docente ha estado en distintos contextos educativos que le han permitido construir un panorama comparativo de las diversas experiencias. Por esta misma razón, ha observado cómo en cada uno de ellos se gestan distintas formas de interacción literaria que repercuten en la formación de sus estudiantes.

Así las cosas, se prevé un panorama complejo en el cual no podría unificarse el criterio de mediación debido a las características socioculturales particulares; sin embargo, es pertinente sugerir formas de interacción que se ajusten a contextos diferenciados. Para ello, es importante tener en cuenta la propuesta de Aidan Chambers que habla acerca de la conversación literaria desde cuatro perspectivas para compartir la experiencia de lectura literaria. Se referencia el capítulo *Cuatro modos de habla* del libro Dime (Chambers, 2007a).

Chambers parte de la idea de la conversación literaria como una experiencia productiva que releva la importancia de la literatura en el orden social. Citando a Gordon Wells, menciona que el ejercicio de la conversación en torno a la literatura brinda una mejor oportunidad para construir compartidamente una estructura de sentido. Permite, por tanto, dar un sentido más completo a lo que leemos pues contamos con la visión de otro que claramente tendrá una experiencia de lectura complementaria a la mía.

En este sentido, la conversación literaria ofrece a los lectores la oportunidad de compartir pensamientos, despejar dudas, reconstruir imágenes suscitadas durante la lectura y ampliar el espectro interpretativo. Por tanto, es un ejercicio dialógico que se nutre del interactuar entre lectores dispuestos a escuchar nuevas opiniones para construir un sentido compartido de la obra literaria, a partir de ideas particulares y emociones surgidas durante la lectura que se hacen públicas e intercambiables.

En este contexto, uno de los modos de habla sugeridos por Chambers es el *hablar para sí mismo.* Chambers menciona que este tipo de conversación solitaria nos ayuda a aclarar lo que interpretamos de la lectura y deseamos

compartir. Es un espacio personal, íntimo que, en palabras de Petit, del que somos dueños cada uno de nosotros mientras leemos y nos detenemos a pensar en voz alta, recordando, analizando, uniendo ideas, etc., Es una pausa que concluye, analiza, concatena y nos prepara para continuar la siguiente página.

Es un proceso comunicativo de autorreflexión que es pertinente proponer al estudiante desarrollar para sí mismo. Es una valiosa herramienta que le permitiría además comprender que cada texto tiene su propio ritmo y que puede invitarle a conversar consigo mismo pues le hablará de la vida misma desde nuevas perspectivas.

Siguiendo al otro modo de conversación que propone Aidan Chambers, llegamos al *hablar a otros.* Es un proceso interacción mediante el cual el lector se interesa en el otro en búsqueda de diferentes interpretaciones para complementar la propia y hasta ayuden a entender más claramente lo leído. Es una forma de interactuar que surge de la obra literaria. Tal y como lo realizaron los estudiantes con los que se leyó *La Carta al Padre*. A partir de la lectura literaria y el interés de los jóvenes por el tema de la obra literaria, ellos se vincularon directamente con la construcción del texto literario de Kafka

> "En la siguiente clase invité a los estudiantes a compartir su texto. Luego de un rato de timidez e inseguridad de algunos, a fin se decidió una estudiante quien leía su escrito de manera tan decidida que enmudecí al notar que su voz se entrecortaba y esto le obligaba a detenerse frecuentemente" (124-125)

Caso contrario ocurría en el colegio femenino Los Portales en el que las estudiantes tenían un espacio exclusivo en clase (15 minutos) para hablar de un libro que estuviesen leyendo durante la semana y el mediador de lectura desconocía los títulos y tramas que ellas relataban

> investigué acerca de innovadoras estrategias de fomento a la lectura que dieran apertura a que las estudiantes hablaran de su experiencia de lectura de fin de semana e interactuaran, siendo el docente un hilo conductor de sus opiniones e inquietudes. Sin embargo, me sentía ajeno a su experiencia literaria (235-237).

En el siguiente modo de conversación literaria, *hablar juntos* son varios los integrantes que hablan del mismo libro y construyen juntos un conocimiento. Descubren colectivamente lo que individualmente no lograrían, discuten y comparten las apreciaciones personales y complementan parcelas de información que quizás otro haya pasado desapercibido. Su fundamento

metodológico es pues que cada uno de los integrantes aporte detalles que el otro participante no.

Como ejemplo de esta construcción colectiva está uno de los talleres que se desarrolló en el colegio Juan Lozano y Lozano IED. Con esta propuesta metodológica los estudiantes erigieron en conjunto el concepto de Romanticismo a partir de la introspección de vivencias personales, la lectura conjunta de poemas y el análisis de imágenes relacionadas con la misma temática propuesta por la docente de lengua quien había propuesto la actividad de articulación con la biblioteca escolar.

> El taller se tituló “Romanticismo y la voz inconforme” y propuso a los estudiantes que expresaran su descontento ante situaciones que en su cotidianidad les afectaban tanto en casa como en el colegio. A partir de un breve diálogo algunos de los jóvenes expresaron su inconformidad hacia los padres de familia por la falta de confianza que en circunstancias específicas les demostraban, mientras que otros hablaban de la necesidad de sentirse valorados y escuchados por sus padres (292-295).

Respecto al desarrollo de procesos de lectura literaria en actividades de participación, la narrativa autobiográfica demuestra que es esta interacción lo que arrojan mejores resultados en cuanto a la vivencia de una experiencia literaria y al desarrollo interpretativo. Los anteriores ejemplos dan cuenta de la importancia de hablar en torno al libro y de crear momentos en los que se vinculen las experiencias personales de los lectores para que el acercamiento literario de los estudiantes sea más experiencial y menos impositiva; claro está, con la contribución de una buena selección de libros.

En otro aspecto relacionado con la creación de estos escenarios de interacción es también resaltar que los espacios físicos crean a su vez, momentos para compartir. De esto da cuenta la utilización de lugares no convencionales dentro de las instituciones educativas donde un libro llega desde la biblioteca escolar para acompañar al estudiante solitario o al grupo de amigos fan de los comics.

Estas áreas de lectura como las llama Chambers (2007b) que no son convencionales se convierten en lugares con lugares de encuentro personales. Cobran un sentido propio de la lectura en tanto abren una nueva posibilidad de interactuar y compartir con el otro una experiencia fuera de lo cotidiano.

5. Conclusiones

El mediador de lectura literaria en el contexto escolar es un profesional que debe cumplir como con los mínimos requisitos del saber ser y saber ser. Es decir, debe ostentar las competencias de un asiduo lector y un experimentado pedagogo en capacidad de trasmitir a sus estudiantes la emocionalidad de la lectura literaria, alejado de las pretensiones expositivas y explicativas del texto literario. Eso sí, teniendo como norte una planificación con la cual pueda estimar los objetivos a alcanzar con su población estudiantil.

Específicamente, el mediador literario debe ser un sujeto lector. Un asiduo lector literario que conoce espacios donde la literatura es un eje de interés. Bibliotecas públicas en las que se organizan clubes de lectura; librerías en las que se realizan tertulias; comunidades virtuales en las que se comentan obras literarias y plataformas en las que se recurren a temas literarios y se acopian entrevistas a los autores clásicos. Es una cuestión de actitud o motivación personal que puede tomar tiempo adquirir.

En cuanto a los programas de formación docente del área de lengua, se evidencia un profundo vacío en cuanto al rol que sus egresados desempeñan en el campo laboral que no es solo el de docente de aula. Deben, por tanto, evaluar qué capacidades deben desarrollar para desempeñarse como promotores de lectura, promotores culturales y bibliotecarios, tanto en bibliotecas escolares como en otras entidades (BibloRed, Fundalectura, Fundaciones, ONG, etc.) encargadas de desarrollar programas de promoción lectora. En estos escenarios, el docente compite directamente con mediadores formados como literatos y, por tanto, requiere de una formación literaria con la cual pueda explorar la personalmente y pueda vincularse en distintos ámbitos en los que circula la literatura.

Ahora bien, teniendo en cuenta que un factor que influye en la formación del docente está vinculado con aspectos socioculturales y económicos, es preciso hacer un llamado a las entidades gubernamentales para que destinen recursos para créditos de becas condonables de formación posgradual en universidades especializadas para solventar ese vacío que hay en el saber literario del mediador. Se puede tener en cuenta programas como *Biblioteca escolar y promoción de la lectura, Máster Internacional en Libros y*

Literatura Infantil y Juvenil, Libros y Literatura infantil y Juvenil: Producción, usos y recepción del grupo de investigación GRETEL (Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona). Se menciona esta universidad como referente de un gran campo de formación vigente en la actualidad.

Respecto a esa misma línea de formación literaria, el docente debe también de manera autónoma conocer los diferentes espacios en los que otros mediadores de lectura suelen acudir para actualizar su saber literario. Esta búsqueda e indagación puede orientarse a espacios en los que puedan saber de nuevas investigaciones, propuestas pedagógicas innovadoras, debates, entre otros que están en constante actualización. Algunas de estas, son páginas web, blog y publicaciones especializadas que pueden orientar al docente en formación autónoma. Estos espacios virtuales ofrecen todo tipo de información respecto Por mencionar algunas http://anatarambana.blogspot.com/, http://www.gemmalluch.com/esp/, http://www.elblogdemanuvelasco.com/search/label/Libros%20infantiles, https://leer.es/formacion, http://fundalectura.org/caja-de-herramientas/, https://www.canallector.com/docs/2922/, https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/search?subject=educaci%C3%B3n%20literaria,

Esta formación docente incluye también de un ejercicio acucioso como lector. Esto no significa que deba retomar lecturas dejadas en el pasado y comenzar a leer todo tipo de literatura sin un propósito específico. Lo que quiere decir esta afirmación es que el mediador de la literatura debe comportarse como alguien que le gusta la literatura, documentándose respecto a las obras que lee, conocer a sus autores más allá de las publicaciones realizadas. Esto significa que el mediador de la literatura debe frecuentar escenarios en los que circule la literatura, se recomiende y se dialogue entorno a ella y pueda ponerse al tanto de las diferentes formas de interacción alrededor de las obras literarias.

Otro aspecto importante encontrado en esta tesis es el relacionado con los factores que influyen directamente en el proceso de mediación literaria que repercuten directamente con el aproximamiento que puede hacer el docente de la literatura. Uno de ellos es el factor sociocultural que se relaciona con la importancia de conocer a los estudiantes como lectores. Esto es vital, pues

intentar desarrollar estrategias de mediación si tener en cuenta el bagaje lector que ellos tienen es como eliminar un elemento vital de la educación literaria. El ejemplo que se presentó con el colegio Gimnasio Los Portales evidenció que cada sector social, requiere de una atención específica y de objetivos totalmente distintos. Esto implica, por ejemplo, la necesidad de saber distinguir la diferencia entre la creación de un proyecto para el fomento a la lectura y el desarrollo de actividades para la animación, tanto en el planteamiento de sus objetivos como en su implementación.

Por tanto, es preciso tener en cuenta que diseñar un proyecto de fomento a la lectura implica plantear acciones intencionales. Deben tener objetivos pedagógicos específicos que promuevan el desarrollo de habilidades específicas en torno a la lectura literaria, en el marco de la secuencialidad didáctica. Entre tanto, la animación a la lectura es una estrategia fundamental para un primer acercamiento literario que luego de crear un ambiente agradable en torno a los libros de literatura debe dar paso a estrategias que creen hábitos lectura. Puede ser una herramienta valiosa para ámbitos escolares en los que la percepción hacia la literatura es negativa, pero no debe ser la prioridad ya que estos contextos socioculturales requieren también de la enseñanza de estrategias para la compresión lectura. Es decir, la animación puede ser un exitoso primer acercamiento literario en contextos menos favorecidos, pero, los estudiantes de ese contexto aparte de crear hábitos de lectura, estos deben estar cimentados en el aprendizaje de estrategias interpretativas y desarrollo de criterios de lectura.

Es importante reflexionar, por tanto, acerca de qué tipo de intervención debe realizarse según el contexto académico en el que se desempeña el docente mediador de lectura literaria, pues sus acciones definen la calidad de la educación literaria que reciben sus estudiantes. Esto incide en la posibilidad de cerrar brechas de desigualdad en nuestra sociedad, puesto que los sectores de la sociedad menos favorecidos sí necesitan de un acercamiento emotivo y experiencial a la lectura y en especial a la lectura literaria, pero es tan bien sustancial que cualifiquen sus criterios de lectura, agudicen su interpretación literaria, defiendan su postura de lectura y desarrollen habilidades expresivas para plasmar su experiencia lectora o la opinión que emerge de ésta.

Por otra parte, se debe establecer una política de administración y gestión pública que desine a) recursos económicos para la readecuación de algunas bibliotecas escolares y b) recurso humano con un perfil apto para ser docente bibliotecario. El primero para acondicionar los espacios de las bibliotecas escolares en las que no se puede diseñar proyectos de mediación literaria por disposición de espacios y, el segundo recurso para que le dé vida a los libros con los que dispone la biblioteca escolar. Por eso mismo, es oportuno mencionar que el mediador de literatura, con el apoyo de las directivas institucionales, es el eje en torno al cual se generan las dinámicas apropiadas para hacer de una colección de libros, un lugar de encuentro con la experiencia literaria. De acuerdo con lo evidenciado en las distintas instituciones educativas relacionadas en la narrativa autobiográfica, es el docente como *Sujeto Lector,* su *Saber Literario* y *Pedagógico* los que marcan la diferencia en cuanto al desarrollo de estrategias que impacten en sus estudiantes.

La lectura a viva voz para comunidades educativas poco familiarizadas con la literatura, el desarrollo de estrategias para mejorar la lectura interpretativa de los estudiantes, la creación de actividades de intercambio literario, la implementación de proyectos basados en las necesidades literarias de los estudiantes, la articulación con el PEI y por ende a las diferentes áreas del conocimiento son algunas de las posibilidades pedagógicas y didácticas que hacen la diferencia en la mediación. Sí es necesario contar con infraestructura pata el desarrollado cualquier propuesta, pero es el trabajo del docente como sujeto lector es el factor más determinante en el trabajo de la mediación de la lectura literaria. Ésta, influye positivamente en los estudiantes en la medida que trasmite entusiasmo y anima a otros profesores a desarrollar sus propias estrategias, a los padres a apoyar la gestión docente y a los estudiantes participar activamente. Su ejemplo forja el interés literario de sus estudiantes.

Todo lo anterior anima a realizar un trabajo de autorreflexión serio en cuanto a labor, específicamente en repensar mi papel como mediador de lectura literaria en el ámbito escolar. En primer lugar, como *Sujeto Lector* puesto que ahora soy más consciente de la necesidad de hacer una relectura de los textos literarios que abandoné o que nunca abordé, de buscar en páginas especializadas referencias documentales acerca de los autores que hacen parte

de nuestro tejido cultural y que no debemos abandonar. Existen plataformas de video especializadas (YouTube) y de universidades como la Universidad de los Andes que ofrece Moocs (cursos gratuitos) en los que abordan diferentes líneas literarias. Las bibliotecas, las entidades gubernamentales y librerías ofrecen, tanto material bibliográfico literario como escenarios de interacción que pueden aprovecharse. Esto acudiendo a un modelo de aprendizaje autónomo que considera la gratuidad como oportunidad de formación.

En cuanto al proceso de autorreflexión en cuanto a la didáctica de la literatura considero importante tener como referente la investigación realizada para esta tesis, pues es ahora hoja de ruta de la práctica que en la actualidad adelanto en diferentes escenarios educativos en los que me desempeño. Ésta se integrará desde la fase inicial de diagnóstico que identificará las necesidades educativas literarias de los estudiantes en sus diferentes contextos socioculturales hasta el momento en que cada escenario de interacción y expresión permita ver resultados acordes al cambio de metodología. Es decir, repensar mi hacer docente como mediador de la literatura se orientará por un ejercicio de permanente indagación investigativa que dará respuesta a qué debo hacer y cómo debo adelantar mis estrategias de mediación.

Bibliografía

Libros

Bonilla, E. y Rodríguez P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Camps. (2006). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007a). *Dime Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros* (1a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, F. y Rifà, M. (2011). *La investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Mangel, A. (2015). *El viajero, la torre y la larva. El lector como metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Bogot, Colombia. Editorial Norma.

Petit, M. (2004). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros? ; Leer ¿para qué?* México: Editorial Concultura.

Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B. H. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Chile: Fundación SM

Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J., León, T. (2000). *El saber tiene sentido : una propuesta de integración curricular*. (CINEP (Bogotá), Ed.). Bogotá.

Artículos

Bombini, G. (2008). *Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo*. Signo & Seña, Lectura Literaria, Volumen 19, pp. 111–130.

Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos.* Revista Iberoamericana de Educación, Volumen 59, pp.

23–41.

Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.* Comunicación, Lenguaje y Educación, Volumen 9, pp. 21–31.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). *La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente.* Lenguaje y Textos, Volumen 38, pp. 37–45.

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., Maiza, M. (2013). *La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula.* La Investigación Educativa, Volumen 4, Número, pp. 2, 31.

Cibergrafía

Libros

Baquero, P. (2015). *Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. Memorias del encuentro internacional "Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas".* pp. 29–48. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/didactica_literatura_interdisciplina_y_sospecha.pdf

Chambers, A. (1997). *Cómo formar lectores.* Recuperado de http://www.lablaa.org/blaavirtual/ninos/sitio_lectura/noviembre/educadores.htm

Larrosa, J. (1998). *Sobre la experiencia*. Recuperado de http://files.practicasdesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf

Artículos

Baquero, P. (2019). *Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura.* En XII Coloquio de investigación en Lengua y Literatura. Recuperado de http://www1.udistrital.edu.co:8080/widget/web/facultad-de-ciencias-y-educacion/eventos/-/asset_publisher/hi5H/content/id/12907606

Calonje, P. (2017). *La biblioteca escolar y la formación lectora.* Recuperado de https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01234870.27folios77.90

Cassany, D. (2013). *Hacia la ciudadanía letrada del siglo XXI (con las bibliotecas escolares).* Recuperado de https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=8edfa893-8ba1-4fc8-93fc-69b0cfc6dc93

Castillo, M. (2005). *Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura*. Recuperado

de https://doi.org/tps://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.5.6.2005

Castrillón, S. (2008). *Escuela y Lectura: la necesidad de una mirada externa.* Recuperado de http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/140

Castrillón, S. (2014). *¿Cuál lugar para la lectura y la biblioteca en la sociedad actual?* Recuperado de https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a11

Colomer, T. (2004). *¿Quién promociona la lectura?* Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Colomer.pdf

Colomer, T (2010). *La evolución de la enseñanza literaria.* Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html#I_0_

González M, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la Investigacion social y educativa: Nuevas Respuestas para Viejos Interrogantes. Cuestiones pedagógicas*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence

Mata, J. (2018). *El papel de la formación lectora en el contexto de la sociedad digital*. Recuperado de http://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2018/02/Papel-formación-lectora-sociedad-digital.pdf

Yepes, L. (2013). *La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales*. Recuperado de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf

Tesis doctorales

Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/handle/10803/124167#page=4

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria*. Universidad Autónoma de Bacelona, Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf

Trabajos de grado de maestría

Acero, M. L. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de

http://bdigital.unal.edu.co/42922/1/51952893.2013.pdf

Angulo, K. (2015). *La biblioteca como espacio para la invención de relatos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2139/1/AnguloEspitiaKatherine2015.PDF

Aponte, M. (2014). *Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/41980/1/04868004.2014.pdf

Aristizbal y Quintana (2018). Lectura Literaria: Una Experiencia Estética Entre Líneas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7945/1/QuintanaBaronMar%C3%ADadelPilar2018.pdf.

Lamprea, J. (2017). *La Lectura Literaria Como Experiencia Estética en el Aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5224/1/LampreaNosaJimmyAdolfo2017.pdf.

Leal, C. (2017). *El club de lectura, un espacio en la biblioteca escolar para producir cuentos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5173/1/LealLealEdwardCamilo2017.pdf

Romero, H. (2018). *El maestro mediador de lectura literaria. Narrativas de una experiencia*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39103/TRABAJO%20FINAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Torres, D. (2016). *La biblioteca, escenario para la construcción de experiencias estéticas desde la lectura del libro álbum*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4074/1/TorresHerreraDeicyYazmin2016.pdf

Valderrama, L. (2017). *“Literactuar” con el libro álbum: Una propuesta para la formación de lectores en ciclo uno*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5168/1/ValderramaPizaLinaVivia

na2017.pdf

Rueda, L. (2015). *De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/52200/1/delaobraysuslectores.pdf

Documentos institucionales y Políticas en Educación

CERLALC. (2013). *Propuesta para la 3ª Reunión Iberoamericana de Bibliotecas Lectura, Escritura y Bibliotecas / Proyecto 1.5 / Componente 3 49ª Reunión Ordinaria del Comité Noviembre 6 de 2013 de Bibliotecas escolares,* Santiago de Chile. Recuperado de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Plan-Bibliotecas_Escolares_2013.pdf

Instituto Distrital de las Artes. (s/f). *Quiénes somos, Libro al Viento.* Bogotá. Recuperado de http://www.idartes.gov.co/es/programas/libro-al-viento/quienes-somos

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" Componente de Formación a Mediadores*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (s/f). Serie Editorial Río de Letras. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Proyectos-transversales/325413:Serie-Editorial-Rio-de-Letras

Secretaría de Cultura Recreación y Deporte y Secretaría de Educación. (2017). *Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar*. Bogotá. Recuperado de https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/biblioteca/descargables/Plan%20de%20lectura_100217.pdf

Lista de Anexos

Anexo No. 1.	Categoría 1. Habilidades del medidor de lectura literaria	111
Anexo No. 2.	Categoría 2. Estrategias del mediador de lectura	113
Anexo No. 3.	Categoría 3. Espacios de mediación	115
Anexo No. 4.	Categoría 4. Escenarios de Interacción	116

Anexo No. 1. Categoría 1: Habilidades del mediador de lectura literaria

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Quién es el mediador de lectura?
"Como en las bibliotecas, en voz alta con acento, ritmo y entonación y contando datos curiosos del autor y la obra, explicando lo que iba leyendo creí que sensibilizaría y atraería a los estudiantes. Contrario a lo que pasaba en mi época como estudiante, animaba a los jóvenes a expresar sus opiniones de lo leído. Ellos participaban, pero me sugirieron que seleccionara libros que tocaran temas de su interés o que los fragmentos fueran significativos para ellos, no para mí, y les hablara de situaciones cotidianas o parecidas a sus vidas". (66-69) "en perspectiva, creo que ese día nació el ánimo por ser algo más que un profesor de español. "Por ello, rescatar esta experiencia sienta la base para comprender cómo podemos los docentes reflexionar sobre nuestra práctica y el efecto que causa en nuestros estudiantes". (138-139) "Terminó el primer año de experiencia. Para el siguiente año planeé profundizar metodológicamente en las experiencias vividas e investigué en internet cuáles eran los procesos de enseñanza de la literatura innovadores y con sorpresa para mí, encontré una oferta académica de un diplomado virtual en promoción de lectura de Magisterio. En el momento no pude vincularme, pero sabía que en un futuro próximo lo haría para aprender al respecto pues, según el perfil del promotor, los docentes de lengua eran quienes desempeñaban este rol." (142-145) "Ahora redacto esta narrativa autobiográfica caigo en la cuenta de que permanecer fuera del contexto escolar, ideando actividades para el disfrute de la lectura en la biblioteca escolar, centros comerciales y entidades gubernamentales, me aparté de gran manera del rigor académico. Esto se evidenció cada vez que mis planeaciones fueron modificadas". (238 - 240) "qué metodología puede implementar el mediador de lectura literaria para motivar en sus estudiantes la lectura de textos clásicos y contemporáneos y cómo las estrategias de promoción de lectura de la biblioteca escolar pueden ser aplicarlas en el aula. Esto plantearía una primera idea de intercambio de saberes que suscite la reflexión y cambios en las estrategias metodológicas de la mediación literaria que acerque a los estudiantes a las obras de manera espontánea." (317-320) "A mi práctica docente le faltaba algo, fundamento pedagógico que debía depurar; sin embargo, no estaba seguro de lo necesitaba corregir. Al notarlo desde el primer mes de clases supe que necesitaba actualizar mi práctica docente y averigüé por procesos de formación académica, encontrándome con un diplomado como promotor de lectura ofrecido por Magisterio y la maestría de Pedagogía de Lengua de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas." (242-2441)

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Cuál es su formación como mediador de lectura?
“vi la diferencia entre la motivación de los estudiantes cuando se trabajaba el plan lector y la indisposición cuando trabajábamos en el libro texto los temas literarios. Fue entonces que llegó a mí el recuerdo de una sesión de la clase de pregrado: “Proyectos para la formación de lectores y escritores desde la escuela” en la que hablábamos de Decroly y su postura respecto a que los estudiantes podrían mantener su motivación e interés en el proceso de aprendizaje en la medida que el docente tuviese en cuenta sus intereses” (58-61) “un fragmento del libro “Carta al padre” de Franz Kafka e inmediatamente recordé que, en la universidad, en clase de Problemas existenciales en literatura universal la lectura de esa obra dio voz a un sentimiento que no sabía que se había alojado en lo más profundo de mí.” (113-115) “Conceptos como lectura literaria y reflexión de la práctica docente comenzaron a confirmar el rumbo de la investigación. Definitivamente debía orientarla hacia el impacto que ejerce el hacer docente en la relación que desarrollan los estudiantes con la literatura” (258-259)
PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Cómo influye la experiencia literaria del docente en el proceso de mediación literaria?
“de niño pasaba largas horas para leer un libro de un solo tirón, sin tener con quien compartirlo”. (51) “en una clase completa leímos buena parte del libro e inevitablemente, a la merced de las sensaciones que sin saber despertaría, compartí mi experiencia personal con ellos. Allí se detuvo la lectura y la clase se convirtió en un lugar para contar por primera vez a jóvenes desconocidos que mi padre había sido un tirano. Hasta se me aguaron los ojos y fue allí cuando noté un silencio incómodo. el docente exigente, se había transformado en un niño triste y maltratado”. (118-120) “yo sabía de antemano que la producción literaria infantil crece anualmente de manera vertiginosa, pero en el momento de dialogar con las estudiantes advertí que estaba rezagado respecto a su conocimiento” (230 - 231) “una de las cosas que más me sorprendieron en esta experiencia fue el conocimiento de autores que ya tenían las estudiantes. A pesar de la corta edad de estudiantes de segundo y tercero de primaria conocían autores tanto nacionales e internacionales que independientemente de la calidad de sus obras, daba cuenta de un acercamiento amplio a la cultura escrita”. (233-235)

Anexo No. 2. Categoría 2: Estrategias de mediación literaria

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Qué actividades se realizan antes, durante y después de la lectura literaria?
"invité a los estudiantes a leer en el salón en un espacio llamado Plan Lector donde se leía por turnos o en silencio, dependiendo del grupo, y luego compartíamos lo que había gustado. En ocasiones, luego de leer algún capítulo proponía a los estudiantes escribir. Que escribieran un final alternativo, que imaginaran ser algunos de los personajes y escribieran una carta al antagonista, también que hablaran en grupos y propusieran resolver mediante un texto el conflicto que se desarrollaba en la historia" (51-55) "una estudiante que leyó la siguiente definición obtenida en Google: - "Quijote: Persona que tiene ideales elevados y lucha y defiende causas que, aunque nobles y justas, no le atañen". Al parecer la sencilla oración captaba la esencia del personaje y podría orientar el enfoque del libro que yo buscaba que los estudiantes leyeran como proyecto de este bimestre" (77-80) "a partir de la definición de Quijote de la Mancha y de la siguiente consigna: ¿Cuál era la crítica que hacía a la sociedad en la que vivía y por qué su obra está aún vigente? Con esta pregunta orientadora se invitó a la lectura libre del libro del Quijote de la Mancha, pidiendo que durante los siguientes dos meses señalaran en su libro frases que a su parecer dieran cuenta de una actitud crítica del Quijote y en su cuaderno explicaran porque escogieron ese apartado" (90-94) "Chicos…, y ustedes, ¿no tienen nada que contar?" Como el silencio se rompió con un vago murmullo, decidí pedirles que escribieran aquello que la historia de Franz Kafka trajo a su memoria" (122-123) "Según criterios proveídos por la bibliotecóloga estas clases debían tener como referencia los lineamientos del ALA (American Library Association) que a nivel mundial regulan los procesos de fomento a la lectura a partir de criterios específicos" (218-220) "Las planeaciones generadas a partir de estos lineamientos se enfocaron por supuesto hacia la exploración de los intereses de las estudiantes que orientaran procesos de selección y lectura literaria durante las clases. Por tanto, no se propuso abordar temáticas, ni enseñar conceptos y cada planeación propendía porque al inicio de cada ciclo las estudiantes hablaran acerca de sus vidas, su cotidianidad y de allí surgieran proyectos mediados por la literatura" (221-223)
PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Qué roles se desempeñan en el proceso de mediación lectora y cómo interactúan?
"Allí enlacé de nuevo mi primer referente de mediación literaria. Una profesora de secundaria que nos daba el título de un libro leer sin más información y una fecha para hacer un resumen. Así, leer a solas era tedioso porque no había a quién plantearle las inquietudes que se originaban durante la lectura. Por eso, la primera idea fue, como mencionó alguna vez Daniel Pennac, ser quien les leyera". (64-66)

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Cómo se integra el mediador al proyecto educativo institucional, en particular, al área de la enseñanza de la lengua materna?
“en primera infancia se adelantó el programa cajas viajeras el cual tenía como fin llevar libros de literatura infantil al salón de clases para que las docentes dispusieran de una biblioteca de salón itinerante para apoyar sus procesos de iniciación lectora de sus estudiantes. El primer paso fue conocer el proyecto de aula de las docentes para referenciar material bibliográfico con el cual podrían adelantar su clases, talleres y actividades. Posteriormente se programaron sesiones de lectura a viva voz para que los estudiantes me conocieran, y se familiarizaran con el material bibliográfico de la biblioteca escolar”. (271-274) “por otro lado, dando cumplimiento a uno de los ítems estipulados por la secretaría de educación referente a la necesidad de planear sesiones en acuerdo con docentes de áreas, grados, o departamentos, teniendo en cuenta las necesidades académicas, se planeó una estrategia de articulación con el área de lengua castellana, más exactamente con el grado noveno. Inicialmente, la docente titular planteó la búsqueda de libros que hablaran del romanticismo y en respuesta a la solicitud se preparó un taller que requirió de material bibliográfico literario, específicamente de la colección de poesía para compartir una experiencia de lectura con los estudiantes, complementada con la muestra de expresiones artísticas de importantes artistas de la colección informativa”. (287 - 291)

Anexo No. 3. Categoría 3: Espacios de la mediación

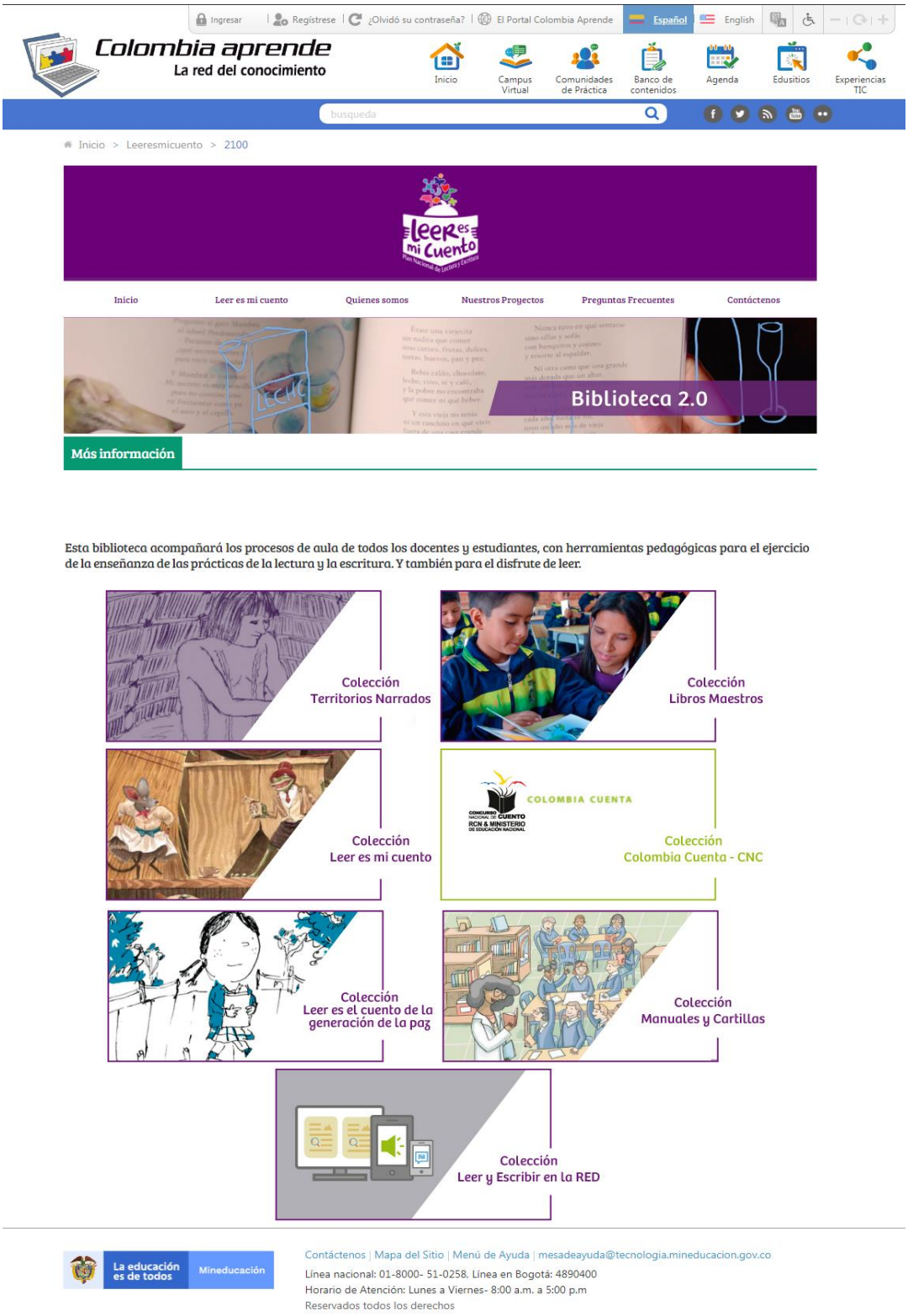
PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Qué modelos de mediación de la literatura enfrenta el docente?
“las clases eran parecidas a lo que yo viví en el colegio como estudiante porque todo giraba en torno al libro de texto: se resolvían talleres, se tomaba nota de su contenido en el cuaderno, y se respondían los cuestionarios relacionados con fragmentos literarios”. (47-49) “entre tanto, las instituciones educativas no confiaban en la intervención de programas externos y menos pagar por servicios que los docentes de lengua podrían desempeñar, según las directivas relacionadas. además, no contaba con que ninguna de ellas estaba interesada en hacer algún tipo de intervención en su infraestructura para adecuar una biblioteca escolar”. (194-196) “en la planeación debía también contemplarse la formación de las estudiantes como conocedoras de la literatura con capacidad para explicar sus criterios selección literaria, mostrando además su capacidad para defender el favoritismo por un autor y sus obras literarias. También dar cuenta de aspectos formales del libro (estructura), identificar tipologías textuales, saber identificar quienes participan en su elaboración (autor, ilustrador, editor, etc.) interpretar datos (paratextos) que permitan reconocer temáticas, argumentos y líneas narrativas, etc.”. (225-228) “esta biblioteca escolar es el típico rincón donde hay un inventario bibliográfico al que los estudiantes no tienen acceso por el temor de las directivas a la pérdida del material. Es el lugar de ensayo de la Filarmónica de Bogotá que hace parte del programa de jornada extendida y bodega de todo tipo de material de la coordinación académica. Por tal razón, el acceso a los libros es limitado hasta en la hora del descanso por la incomodidad que generaba en las directivas por el tránsito de estudiantes por el pasillo que se compartía con la coordinación académica del colegio”. (261-265)

Anexo No. 4. Categoría 4: Escenarios de interacción

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Cómo es la experiencia Conjunta?
“se propuso iniciar el proyecto Nuestros ideales, nuestras luchas para reflexionar entorno a la definición de Quijote a la luz de experiencias personales. Se propuso a los estudiantes indagar en casa y compartir en la siguiente clase cuáles fueron los sueños de jóvenes de sus padres y averiguaran qué dificultades sortearon para cumplirlos. así se hizo y a partir de la socialización de sueños como formar una familia, ser profesionales, prestar servicio comunitario, viajar, etc.,”. (81-84) “claramente develó la posibilidad de hablar de algo tan sensible como la violencia intrafamiliar y la posibilidad de sentirse identificado con una obra literaria. Cruzó entonces por mi mente la idea de que detrás de la rebeldía de algunos de mis estudiantes habría algo por escudriñar y ese algo tenía que ver con su vida y la relación con su familia”. (115-117) “se crearon clubes de lectura que movilizaron actividades en torno a la literatura, también talleres, y cursos en contrajornada. Por ejemplo, en bachillerato nació el club de lectura llamado Booktubers autorizado por la institución educativa para que los jóvenes recomendaran libros en línea a sus compañeros”. (164-166) “En la siguiente clase invité a los estudiantes a compartir su texto. Luego de un rato de timidez e inseguridad de algunos, a fin se decidió una estudiante quien leía su escrito de manera tan decidida que enmudecí al notar que su voz se entrecortaba y esto le obligaba a detenerse frecuentemente” (124-125) “Teniendo como referencia programas de las bibliotecas públicas organicé diferentes espacios para la participación de los estudiantes. Durante todo el primer año (2013) eran sesiones de lectura a viva voz en los salones de primera infancia y primaria que paulatinamente llegaron a secundaria Entonces investigué acerca de innovadoras estrategias de fomento a la lectura que dieran apertura a que las estudiantes hablaran de su experiencia de lectura de fin de semana e interactuaran, siendo el docente un hilo conductor de sus opiniones e inquietudes. Sin embargo, me sentía ajeno a su experiencia literaria” (262-266) “sesiones de Lectura a viva voz llegaron a los salones desde primero hasta quinto grado. Con apoyo de la coordinación académica se creó un horario de visitas que cubriera la demanda de estudiantes” (276-277) “El taller se tituló “Romanticismo y la voz inconforme” y propuso a los estudiantes que expresaran su descontento ante situaciones que en su cotidianidad les afectaban tanto en casa como en el colegio. A partir de un breve diálogo algunos de los jóvenes expresaron su inconformidad hacia los padres de familia por la falta de confianza que en circunstancias específicas les demostraban, mientras que otros hablaban de la necesidad de sentirse valorados y escuchados por sus padres” (292-295)

Lista de Imágenes

Imagen No. 1. Pantallazo publicaciones PNLE (Leer es mi cuento)



Fuente: Página web Colombia Aprende Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/leeresmicuento/2100

Imagen No. 2. Clasificación Bibliotecas escolares

Para comenzar: tomar la decisión

Aceptar el derecho a que los estudiantes tengan participación activa en la sociedad del conocimiento, significa aceptar el reto de invertir en una biblioteca escolar. Pero, ¿qué modelo de biblioteca escolar desea para su institución?

BIBLIOTECAS ESCOLARES DEL PASADO	BIBLIOTECAS ESCOLARES EN EL PRESENTE CONTINUO (LO ESTAMOS LLEVANDO A CABO)	BIBLIOTECAS ESCOLARES EN EL PRESENTE CONTINUO-FUTURO PRÓXIMO (LO HAREMOS, CON SEGURIDAD)
		
Espacio para ubicar los libros, de manera organizada y dispuestos para el uso de estudiantes y docentes. Es atendida por una persona que presta los materiales, controla su devolución y está pendiente de su buen estado.	Un escenario organizado con libros y otros materiales, que ofrece información y posibilidades de conocer textos de diferentes tipos. Orientado por una persona que da cuenta de las necesidades de los estudiantes (tareas y trabajos), refuerza el deseo de saber más (investigación) e incentiva el manejo de nuevas informaciones.	Espacio con recursos análogos y digitales (libro impreso y libros y contenidos digitales) y con diversos dispositivos (computadores, tabletas, videobeam, TV). Gestionado y dinamizado por un profesional con conocimientos pedagógicos, quien se encarga de diseñar y desarrollar programas y proyectos con enfoques comunicativos. Cuenta también con un auxiliar de biblioteca, que apoya acciones administrativas y técnicas.

¿Por qué apostar por una biblioteca escolar del tercer modelo?

Este tipo de biblioteca escolar genera dinámicas y prácticas con responsabilidad, objetivos, función y misión pedagógica; a su vez propende por una relación directa con directivos, docentes, estudiantes, padres de familia. Ello hace que su función y misión en la institución

Fuente: Implementación y fortalecimiento de la biblioteca escolar (MEN, 2016, p.55)