

Universidad Nacional del Litoral.

Facultad de Humanidades y Ciencias.

TESIS PARA ALCANZAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS.

Título: “*Lectobus*: caso de formación de mediadores de lectura de textos literarios en la
educación no formal.”

Subtítulo: “Implicancias de la formación de mediadores de lectura en una propuesta didáctica
de promoción de la lectura de la educación no formal.”

Autor: Prof. Martín Duarte.

Director: Dr. Gustavo Bombini (UBA/UNSAM).

Co-directora: Dra. Isabel Molinas (UNL).

Año: 2020.

Índice:

AGRADECIMIENTOS.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1: ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.1. Justificación.....	14
1.2. Planteo del problema.....	18
1.3. Presentación del caso.....	20
1.4. Preguntas de investigación.....	26
1.5. Objetivos.....	27
1.5.1. Objetivo general.....	27
1.5.2. Objetivos específicos.....	27
CAPITULO 2: ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN.....	29
2.1. Antecedentes de estudios sobre el caso Lectobus.....	29
2.2. Antecedentes de estudios sobre la formación de mediadores de lectura y escritura.....	37
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.....	67
3.1. Didáctica de la lengua y la literatura.....	67
3.2. La lectura como práctica social y cultural.....	70
3.2.1. La lectura es una práctica que conviene estudiar en contexto.....	70

3.2.2.	La lectura es plural como todas las actividades humanas.....	72
3.2.3.	La lectura como conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas.....	73
3.2.4.	La lectura no es una práctica lineal (revisión del calificativo de “poco lector”).....	75
3.2.5.	La lectura como “cacería furtiva”.....	76
3.2.6.	La lectura y la elaboración de la subjetividad.....	77
3.3.	Promoción de la lectura como práctica social, cultural y derecho ciudadano.....	79
3.3.1.	Qué se entiende por promoción de la lectura.....	82
3.3.2.	Promotor y/o mediador-animador de lectura de textos literarios.....	91
3.3.3.	La formación de los mediadores/animadores como desafío.....	99
3.4.	Sobre la educación no formal.....	104
3.4.1.	¿Qué se entiende por educación no formal?.....	105
3.4.2.	Educación no formal según Romero Brest.....	106
3.4.3.	Educación no formal en el marco de una “educación global permanente”.....	109
3.4.4.	Educación formal, educación no formal, educación informal: la consideración de los grados de formalización de las propuestas educativas.....	112
3.4.5.	Desafíos de la educación no formal.....	115
3.4.6.	Educación formal y educación no formal: una mirada de la pedagogía literaria en sentido amplio.....	118

3.4.6.1. Educación formal y educación no formal: la literatura entre la enseñanza y la promoción/mediación.....	121
3.5. Los artesanos de la enseñanza y su formación.....	127
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA.....	145
4.1. Estudio cualitativo de caso intrínseco.....	145
4.1.1. Investigación cualitativa.....	145
4.1.2. Estudio de caso intrínseco.....	147
4.2. Recolección de la información.....	150
4.2.1. Observación.....	150
4.2.1.1. Objeto de observación.....	151
4.2.1.2. Instrumentos de recolección de información aplicados durante la observación.....	155
4.2.1.2.1. <i>Diario de campo</i>	155
4.2.1.2.2. <i>Registro ampliado del tomado in situ</i>	155
4.2.2. Revisión de documentos.....	155
4.3. Análisis de la información.....	157
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	162
5.1. Perfil de mediador de lectura literaria al que apunta el proceso formativo de Lectobus.....	162

5.2. Concepto de lectura literaria que funciona como horizonte de la formación del mediador de Lectobus.....	171
5.3. Sistematización de un canon literario para la formación de mediadores de lectura.....	186
5.4. La formación de los mediadores literarios de Lectobus al estilo de los artesanos de la enseñanza.....	200
5.4.1. Aprender juntos de la propia experiencia de mediación de textos literarios en talleres de formación continua: “Cuando suena el río...”.....	200
5.4.2. Aprender de la experiencia de otros mediadores de textos literarios.....	231
<i>5.4.2.1. Educadores narradores en “Sumando voces” y “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores.”.....</i>	<i>232</i>
<i>5.4.2.2. Relatos de experiencias pedagógicas en la Revista del Lectobus... </i>	<i>243</i>
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....	250
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	263
8. BIBLIOGRAFÍA.....	281
9. ANEXO.....	288
9.1. Registro de observaciones:	289
9.1.1. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 22/06/2019 (ciudad de Rincón).....	289
9.1.2. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 27/07/2019 (ciudad de Rincón).....	302

9.1.3. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 24/08/2019 (ciudad de Rincón).....	320
9.1.4. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 28/09/2019 (ciudad de Rincón).....	338
9.1.5. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 19/10/2019 (ciudad de Rincón).....	367
9.1.6. Registro observación taller “Cuando suena el río...” (cierre conjunto del año) : 23/11/2019 (ciudad de Rincón).....	387
9.1.7. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 20/07/2019 (Vecinal Villa del Parque, Santa Fe).....	399
9.1.8. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 31/08/2019 (Vecinal Villa del Parque, Santa Fe).....	418
9.1.9. Registro observación taller “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”: 23/08/19 (Escuela Normal Superior Nro. 30: Domingo Faustino Sarmiento- Esperanza- Santa Fe).....	436
9.1.10. Registro observación taller “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”: 30/09/19 (Instituto Superior de Formación Docente Nro. 64 “Ana María Fonseca”, Santa Tomé).....	471
9.1.11. Registro de actividad de capacitación de mediadores (“Sumando voces”) organizado por Lectobus (LB) en coordinación con otros agentes de promoción cultural: 17/10/19 (Cine y teatro “Luz y Fuerza”, Santa Fe).	488

9.2. Encuestas y autoevaluaciones de mediadores correspondiente al ciclo formativo 2019.	498
9.2.1. Encuesta y autoevaluación de tallerista Andrea D. (Rincón).	498
9.2.2. Encuesta y autoevaluación de tallerista Adriana G. (Villa del Parque)	501
9.2.3. Encuesta y autoevaluación de tallerista Analía B. (Rincón)	504
9.2.4. Encuesta y autoevaluación de tallerista Emilia W. (Villa del Parque)	507
9.2.5. Encuesta y autoevaluación de tallerista Graciela F. (Rincón)	510
9.2.6. Encuesta y autoevaluación de tallerista Lucía P. (Rincón)	512
9.2.7. Encuesta y autoevaluación de tallerista Mariel L. (Rincón)	514
9.2.8. Encuesta y autoevaluación de tallerista Pamela G. (Rincón)	517
9.2.9. Encuesta y autoevaluación de tallerista Romina S. (Rincón)	520
9.2.10. Encuesta y autoevaluación de tallerista M. Elena D. (Rincón)	522
9.2.11. Encuesta y autoevaluación de tallerista M. Soledad S. (Rincón)	524
9.3. Barberis, A. (2015). Lectobus, lectura en movimiento. Un colectivo sin ruedas. En <i>XVII Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro: “Leyendo al sol como la cigarra”</i>, Feria Internacional del Libro de Buenos Aires	527
9.4. Barberis, A., Cumin, L., Charra, E., Palazzo, S. (2016). <i>Lectobus para que a todos nos cobije un cielo de palabras</i> (Fundamentación), S/E, Santa Fe.	536
9.5. Lista de textos literarios seleccionados para “Cuando suena el río...” (Villa del Parque)	564
9.6. Lista de textos literarios seleccionados para “Cuando suena el río...” (Rincón)	566

9.7. Material teórico para “Cuando suena el río...” (Rincón y Villa del Parque): Barberis, A. y Charra, E. (2019). <i>Lectobus, Lectura en Movimiento (Proyecto de mediación): Cuando suena el río – Material teórico 1- Mediación y encuentro</i>. Santa Fe, S/E.....	569
9.8. Guía para el análisis de un caso ejemplar mediación lectora basada en el estilo “Dime” de Chambers.....	578
9.9. Material teórico y caso ejemplar de mediación basada en la lectura en voz alta y conversación literaria.....	582
9.10. Material teórico: Lectobus – “Cuando suena el río...”: Módulo Oralidad (primera parte).....	598
9.11. Material teórico: Lectobus – “Cuando suena el río...”: Módulo Oralidad (segunda parte).....	618
9.12. Material teórico y ejemplos sobre la mediación basada en el uso del libro-álbum (“Cuando suena el río...”).....	646
9.13. Material teórico y ejemplos sobre la mediación basada en poesía.....	653
9.14. Links de la Revista de Lectobus.....	668

AGRADECIMIENTOS:

En primer lugar, vaya un agradecimiento inmenso a toda la familia y amigos que sostienen, cobijan y alientan tanto en tiempos buenos como difíciles. Especialmente, a mi esposa, mis 3 hijos, mis hermanos y mis padres.

En segundo lugar, expreso mi más profunda gratitud al director de esta tesis, Gustavo Bombini, y a su co-directora, Isabel Molinas, por la confianza, el tiempo, la paciencia, el consejo, la generosidad y todos sus enormes conocimientos puestos a disposición de la concreción de esta tesis. ¡Gracias, Gustavo y Chabela, por compartir esa desbordante pasión por la didáctica de la lengua y la literatura que los caracteriza como formidables personas y profesionales!

En tercer lugar, manifiesto mi reconocimiento a todos los voluntarios que forman parte de Lectobus por abrir las puertas de sus talleres para que esta investigación se sumerja en su mundo. Particularmente, vaya mi más sincero agradecimiento a Alicia Barberis, incansable y comprometida punta de lanza de este proyecto de promoción de la lectura.

En cuarto lugar, agradezco a la comunidad educativa de la FHUC de la UNL porque – fundamentalmente- siempre han tenido una actitud amable y solícita para acompañar este proceso de formación de posgrado.

En quinto lugar, a todos mis compañeros de trabajo que –de diversos modos- me brindan su apoyo en aquellas comunidades que habito semanalmente (LT 10, el diario El Litoral, las escuelas secundarias y primarias donde soy docente).

Finalmente, a todas esas cálidas personas que – como dice Eduardo Galeano- con su luz de diversa intensidad: iluminan, animan, despabilan y componen “un mar de fueguitos” transformador de la realidad.

INTRODUCCIÓN:

Sostiene Petit (2008 b) que “todo trabajo ‘científico’ es una autobiografía disfrazada” (p. 9). Vinculado con esto, podemos decir que el germen de esta tesis tiene mucho que ver con nuestra trayectoria como lectores, escritores y –principalmente- educadores; habitamos diversos espacios donde la materia prima es la palabra (oral y/o escrita); allí, nuestro compromiso con la enseñanza de la lengua y –en especial- de la literatura se encuentra desafiado y desvelado por múltiples interrogantes que pueden sintetizarse ajustadamente en el título de uno de los libros de Patte (2011): “¿Qué los hace leer así?” En gran medida, en los cimientos de esta tesis se ponen en juego nuestras “fantasías de intervención” (Bombini, 2016, 2018): es decir, como sustento de esta investigación, se vislumbran nuestro esfuerzo y nuestro deseo como artesanos de la enseñanza (Alliaud, 2011, 2013, 2014, 2015, 2017, 2019) por modificar, transformar y enriquecer el campo disciplinario, el debate público y nuestras prácticas cotidianas. De esta constante e incansable búsqueda en la que estamos envueltos, surge nuestro interés por bucear el mundo de los mediadores de textos literarios del ámbito de la educación no formal: voluntarios que están atareados y desvelados por acercar a los adultos, jóvenes y –particularmente- niños al mundo de los libros con el fin de que lo habiten, lo conquisten y lo modifiquen y, a la vez, se transfiguren ellos mismos como ciudadanos críticos capaces de (re)leer la palabra, su biografía y también la realidad.

En tal sentido, llevamos a cabo un estudio cualitativo de caso intrínseco –especificado en el capítulo 4 dedicado a la metodología- y nos centramos en comprender cómo se forman los futuros mediadores de textos literarios dentro del proyecto denominado “Lectobus” que pertenece al ámbito de la educación no formal. Principalmente, entre junio y noviembre de 2019, en nuestro rol de investigadores y para desarrollar nuestro trabajo de campo con un enfoque inclusivo de observación participante moderada, nos sumergimos en esta comunidad

de promotores de lectura, detectamos agentes claves, participamos en tantas actividades como nos fue permitido por los miembros de esta comunidad y tomamos notas de campo organizadas y estructuradas con el objetivo de facilitar el desarrollo de una narrativa (Angulo Rasco y Catalán, 2017). En tal dirección, el proceso de recolección de datos, de análisis de los mismos y redacción del informe final está guiado por nuestras preguntas temáticas de investigación (Stake, 1999): ellas posibilitan la ejecución de un examen inductivo analítico progresivo (Schettini y Cortazzo, 2015) de las ideas importantes, de las nociones y problemas relacionados con el caso (desde lo superficial hasta lo más profundo); ellas nos permiten centrar nuestra atención en las complejidades y ambigüedades de la propuesta formativa analizada, para apreciarlas y –de esta manera- mejorar su comprensión, más allá de sus aspectos concretos (Wassermann, 1994; Achilli, 2005).

Para dar cuenta de los resultados de nuestra investigación, en el capítulo I, presentamos con detalle el caso seleccionado y retomamos –porque lo consideramos relevante- la problemática abordada y los objetivos de investigación que trazamos como guía de nuestro largo trabajo.

En el capítulo 2, recuperamos cronológicamente, por un lado, los antecedentes sobre el caso Lectobus (desde publicaciones en diarios hasta investigaciones de mayor rigor científico); y, por otro lado, los más significativos antecedentes de estudios cuyo eje es la formación de mediadores de lectura y escritura dentro y fuera de la educación formal.

El capítulo 3, dedicado al marco teórico, es extenso porque nos parece fundamental y necesario: en primer lugar, explicitar desde qué perspectiva de la didáctica de la lengua y la literatura nos posicionamos; segundo, ordenar la bibliografía que permite delimitar qué se entiende por lectura como práctica social y cultural; tercero, precisar, diferenciar y relacionar promoción lectora y mediación literaria a partir de un recorrido por los autores más

destacados de este ámbito; cuarto, precisar, diferenciar y relacionar educación formal y no formal con especial atención al modo en que la enseñanza de la literatura se experimenta como parte de un continuum que se despliega entre estos dos territorios educativos que resultan ser complementarios; quinto, recuperar el concepto de artesano de la enseñanza forjado por Alliaud (2011, 2013, 2014, 2015, 2017, 2019) a partir de la obra de Sennett (2009 a) porque en él reside – según nuestro modo de ver- la clave que permite acceder al corazón de los espacios la formación de los mediadores de textos literarios del ámbito no formal.

De manera progresiva, en el capítulo 5 dedicado al análisis e interpretación de datos: primero, empezamos por delinear el perfil de mediador y el concepto de lectura literaria que promueve Lectobus a través de la auscultación –principalmente- de sus publicaciones (con especial acento en la edición de su revista); segundo, damos cuenta de los caminos a través de los cuales nuestro caso analizado lleva a cabo la sistematización de un canon literario que acompaña la formación y sustenta las prácticas de los mediadores de lectura; tercero, desentrañamos el modo en el cual la formación de los mediadores literarios de Lectobus se inspira en los talleres de formación continua al estilo de los artesanos de la enseñanza (ámbitos donde se fomenta: preponderantemente, aprender juntos de la propia experiencia de mediación de textos literarios; y, complementariamente, aprender de la experiencia de otros educadores narradores y a partir de diversos tipos de relatos de experiencias pedagógicas).

En las conclusiones (capítulo 6): proponemos una síntesis de nuestra investigación; formulamos nuevos interrogantes; insinuamos posibles alternativas para continuar la profundización de nuestros hallazgos; y ensayamos reflexiones que – a nuestro ojos- permiten revisar y potenciar los espacios formativos de los artesanos de la enseñanza (tanto en la educación formal como en la no formal) a partir y más allá de los aportes de los talleres de Lectobus abordados por nosotros.

Finalmente, luego de las referencias bibliográficas y de la biografía consultada, se encuentran: el anexo donde presentamos el registro de las observaciones realizadas en cada uno de los talleres visitados; toda la documentación que – generosamente- nos han facilitado los gestores de Lectobus; y, también, los links para acceder a la revista mensual de este proyecto de promoción de la lectura.

CAPÍTULO 1: ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1. Justificación.

Nos interesa comprender cómo se forman los mediadores de lectura de textos literarios en el ámbito de la educación no formal. Por un lado, este interés por lo que ocurre “más allá de la escuela” con la enseñanza de la lengua y la literatura tiene su fundamento en Bombini (2004):

También las experiencias en la educación no formal ofrecen escenarios interesantes para pensar prácticas de lectura sobre todo en el momento de considerar variables como sujetos y contextos socioculturales. Los ámbitos de las bibliotecas públicas, populares, las asociaciones de base, etc. y las estrategias específicas de talleres de lectura, clubes de narradores, etc. están ofreciendo al investigador de la enseñanza datos de original interés. (p. 292)

Según Bombini (2018), resulta un aspecto interesante para la definición del campo de la didáctica de la literatura la posibilidad de ampliar el espectro de espacios donde la literatura se ha convertido en un objeto de enseñanza. En los diversos niveles del sistema educativo, en distintos ámbitos culturales, es posible enumerar prácticas diversas en las que la literatura se presenta como objeto de conocimiento y de trabajo. Estamos ante un vasto campo profesional donde la literatura es el objeto central de distintas operaciones de mediación.

En tal sentido, la didáctica de la literatura – según Bombini (2018)- es concebida como el espacio de un continuum entre prácticas de educación formal y no formal; la literatura circula *en* la escuela y *más allá* de la misma; es objeto de enseñanza en un ámbito y otro:

(...) recuperamos la palabra enseñanza (...) para darle todo el valor positivo de una práctica social en constante proceso de transformación; una práctica que se reinventa cada vez, al mismo tiempo que reconoce ciertos rasgos estables que la caracterizan. (p. 110)

En otras palabras, el continuum implica que no hay compartimentos estancos; las fronteras son permeables; transitamos una zona de cruce, préstamos y mutua apropiación; a veces con actores que saltan de un dominio al otro sin *pasaporte*, sin convertirse en *invasores* ni *amenazas* (por ejemplo: el profesor que está con un pie en el aula del secundario y, con otro, en un taller literario); a veces con agentes culturales que no han recibido una formación docente pero que revelan un profundo conocimiento de la literatura, que son expertos lectores sin certificación de títulos académicos específicos (por ejemplo: la enfermera-bibliotecaria que administra una bebe-teca en un centro de salud):

(...) escuela y “más allá de la escuela” no se constituyen como dos términos en oposición, sino que pueden definirse como un continuum de experiencias y prácticas con un mayor o menor grado de formalidad, de institucionalización, de sistematicidad (...) la idea de continuum nos permite pensar en una diversidad de prácticas caracterizadas por diversidad de dimensiones y variables: contextos en los que ocurren, destinatarios a los que se dirigen, propósitos que persiguen, significados culturales que transmiten, prácticas que propician, estrategias que ponen en juego, mayor o menor grado de institucionalidad en el que se sustentan, tiempos en los que desarrollan, programas y planificaciones que las documentan. De este modo, será posible pensar en experiencias de talleres de lectura o de escritura, por ejemplo, que teniendo su matriz en experiencias realizadas en el “más allá de la escuela”, se desarrollan en ella propiciando nuevas prácticas en el aula. Del mismo modo, podemos

imaginarnos formas de trabajo con el conocimiento propias de la escolarización, que son recuperadas con nuevos sentidos en un taller comunitario. (Bombini, 2018, pp. 107-108)

Por otro lado, la tarea de los mediadores de textos literarios dentro de programas de promoción de la lectura del área no formal ha cobrado un protagonismo en los últimos tiempos que merece ser explorado. Al respecto, señala Robledo (2010):

La promoción de la lectura empieza a hacerse necesaria en la medida en que se hace más evidente la relación entre lectura y desarrollo. Los países más avanzados presentan, por lo general, mayores índices de lectura y presentan mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora. De igual manera, el haber entrado en la era de la información y el conocimiento, la lectura y la escritura se convierten en prácticas necesarias para acceder a una información que, por su fácil circulación y producción, se ha convertido en uno de los mayores capitales y un preciado bien. La lectura y la escritura se conciben hoy en día como derechos fundamentales de todo ciudadano y no acceder a ellas es causa de marginalidad y exclusión. De allí la necesidad de buscar diferentes alternativas- tanto desde lo público como de lo privado- para facilitar el acceso a los materiales de lectura y a sus diversos usos. (pp. 9-10)

Más allá de esta importancia que han cobrado la promoción lectora y – en especial- la mediación de lectura de textos literarios, existen múltiples aspectos sin explorar de estos territorios:

Sin embargo, la promoción de lectura como área de conocimiento es algo nuevo y existen pocos textos que reflexionen sobre esta. El mayor avance se ha hecho en la práctica y en el campo de la experimentación. Hacen falta materiales que sistematicen

estas prácticas y que las relacionen con otros campos afines como la bibliotecología, la pedagogía, la literatura, la sociología y antropología. (Robledo, 2010, p. 10)

En la misma dirección, señala Bombini (2018) que en estos espacios se ha ido configurando una tradición de prácticas con sus propias particularidades que forman parte de un conocimiento acumulado que debe ser sistematizado para sumar a la construcción de la didáctica de la literatura. No siempre existen dispositivos de registros, memoria o análisis posteriores al desarrollo de este tipo de acciones que den lugar a un cierto acopio de la experiencia acumulada a favor de la construcción de conocimiento acerca de estas prácticas.

A esto apunta nuestra inquietud por bucear el mundo concreto de la formación de mediadores de lectura de textos literarios; zambullirnos en la *cocina* donde los mediadores se forman nos permitirá observar, registrar y comprender un ámbito – a primera vista- dinámico, productivo y condicionante de la conquista de los objetivos que se trazan los programas de promoción de la lectura. Generalmente, los estudios de esta índole hacen especial hincapié en las prácticas de mediación (qué hacen los mediadores en sus prácticas; cómo trabajan; qué corpus literario manejan; cómo interactúan con los noveles lectores); a nosotros nos interesa un período clave, relativamente desatendido y previo (también simultáneo) a esas prácticas: la formación de los mediadores de textos literarios (¿Cómo se capacitan los mediadores *antes de y durante* la realización de sus prácticas de mediación?). Compartimos – al respecto- el desafío de Abbate (2013):

(...) a menudo los textos sobre el tema se limitan al relato de “anécdotas”, permaneciendo en un nivel donde predomina la emotividad del testimonio personal.

En ese sentido, sería deseable apuntar a producir un mayor caudal de conocimiento que pueda considerarse en el diseño y la implementación de futuras políticas, fomentando la investigación y la rigurosidad y profundidad de los análisis, de modo tal

de generar una mayor autoconciencia de las prácticas de promoción de la lectura. (pág. 124)

1.2. Planteo del problema:

Según Patte (2011), lo esencial de la tarea de los mediadores es que “pone a la persona en primer lugar” (p. 239). Para Bombini (2008 b), “promover la lectura es también promover a los sujetos para que no sean excluidos de la cultura escrita y del sistema educativo” (p. 25). A esto podemos sumar lo que afirma Petit (2015):

(...) compartir con los niños o jóvenes experiencias culturales, darles una educación literaria y artística, no tienen como principal objetivo “formar lectores”, en un momento en que su proporción estaría en disminución en muchos lugares, o futuros amantes de museos o de salas de espectáculo en vivo (...) La apuesta es, antes bien, que esas experiencias, esa educación, animen a aquellas y a aquellos que las han tenido a lo largo de toda su vida, aun cuando hayan olvidado la mayor parte de lo que vivieron o descubrieron. Es forjar un arte de vivir cotidiano que escape a la obsesión de la evaluación cuantitativa, es forjar una atención. Es llegar a componer y preservar un espacio muy diferente que privilegie el juego, los intercambios poéticos, la curiosidad, el pensamiento, la exploración de sí y de lo que nos rodea. Es mantener viva una parte de libertad, de sueño, de algo inesperado. (p. 17)

No obstante, según Bajour (2014), en lo que respecta al estudio de esas prácticas de transmisión cultural, es importante realizar: “El cuestionamiento de la tendencia extendida a considerar en forma acrítica la promoción como una práctica incuestionable y buena de por sí” (p. 7). Ver estas prácticas no como ideales sino como reales, complejas y posibles puede ayudar a considerarlas desde su riqueza para reflexionar sobre el hacer y sus posibles nudos problemáticos. Se trata –insiste Bajour- de evitar la “autocomplacencia con una labor que

cuando se considera buena de antemano impide o descomplejiza la reflexión sobre el rol del ‘promotor’ y su hacer en realidades concretas y en contextos determinados” (p. 80).

En tal sentido, de los múltiples aspectos de la promoción lectora, a nosotros nos interesa la formación de los mediadores de lectura de textos literarios (agentes culturales de múltiple procedencia). En esta cuestión no menor, hallamos una problemática que exige un examen más atento. Al respecto dice Bajour (2014) que los saberes relacionados con la gestión cultural no forman parte –por ejemplo- del currículum de la formación de los bibliotecarios escolares o de los maestros; por lo cual, todas las acciones ligadas a lo cultural suelen depender, para ser llevadas a cabo con más o menos acierto, de la pura iniciativa de quienes las encaran. Sería conveniente que una tarea tan importante como ésta no estuviera supeditada -azarosa y solamente- a la buena voluntad de quienes están al frente de una biblioteca barrial, o de un taller literario en una cárcel o de una bebe-teca de un hospital público.

Con respecto a la formación y autoformación de estos agentes culturales, señala Yepes Osorio (2013) que hay que alertar respecto a la deficiente formación en relación con la promoción de la lectura para que se hagan correctivos y los mediadores tengan la posibilidad de hacerse a nuevos contenidos en los procesos de formación:

Después de observar las actuaciones de promoción y animación a la lectura en instituciones educativas de países de América Latina, llegué a la conclusión de que los mediadores y educadores en general requieren:

- Una sólida formación teórica consecuente con la práctica que se ejerce, que permita reevaluar postulados teóricos adquiridos, a veces retrógrados o descontextualizados. Pero, además, una formación que permita determinar para qué sirve la teoría y para

saber de dónde proviene, esto con el fin de no ignorarla de plano, pero tampoco adorarla ciegamente.

- Investigar para no ser engañados, para ser la voz que dilucide, para hacer de guías y no de ciegos esperando un lazarillo que se apiade de ellos. Investigar para ser mejores, para hacer bien las cosas. (p. 42)

En la misma dirección, Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) afirman:

El problema nos lo encontramos, en más ocasiones de las deseadas, en la formación de los mediadores. ¿Están preparados para ejercer esa función en las condiciones exigibles? (...) ¿Todos los maestros, bibliotecarios, editores, animadores, libreros y no digamos padres, conocen cómo funciona el lenguaje literario o cómo el autor usa, con procedimientos tan especiales como inusuales en el lenguaje estándar, el código de lengua para llamar la atención sobre su lenguaje? (p. 32)

1.3. Presentación del caso:

En función de lo que plantean Bajour (2014), Yepes Osorio (2013) y Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002), podemos señalar que ser maestro y / o profesor de lengua y literatura o ser bibliotecario no es necesariamente sinónimo de eficaz mediador; ser escritor tampoco garantiza – en primera instancia- el “espontáneo” ejercicio de la mediación con destreza; ser un consagrado artista de la palabra no se presenta como directamente proporcional a ser un diestro mediador. Estas cuestiones sobre la mediación pueden hacerse extensivas al hogar: se remarca incansablemente que los padres o tutores son los primeros movilizadores de lecturas pero se pasa por alto que ellos también necesitan una guía para cumplir con acierto ese rol mediador que no se reduce a proveer – a secas, asidua e indiscriminadamente- libros a los más pequeños. Sin un adecuado asesoramiento y una preparación para los adultos, como señala Petit (2003), la imposición de la lectura como

mandato familiar o escolar puede ser contraproducente y alejar del contacto con los libros a los niños quienes entienden que *se debe leer* –principalmente- para complacer a los mayores. Podemos señalar que – socialmente- la preocupación porque la gente (particularmente los niños) lea “desvela” a sectores varios; hay personas e instituciones dispuestas a mediar entre libros y lectores pero no saben cómo y –entonces- obran por intuición aun a riesgo de que “el tiro salga por la culata”: la ansiosa preocupación porque los chicos – sobre todo- lean podría desbordarse hasta el punto de ser sofocante y espantar a los curiosos.

En búsqueda de respuestas sobre esta materia pendiente, nos adentramos en nuestro caso cuyo nombre completo es: *“Lectobus: Lectura en Movimiento Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras.”* Su objetivo principal es la promoción de la lectura, se realiza desde 2012 en Santa Fe, Argentina, organizado por Editorial Palabrava, Sindicato de Luz y Fuerza y Universidad Nacional del Litoral. Ha contado con: a) el patrocinio de: Industrias Frigoríficas Recreo, Kilbel Supermercados y AMSAFE Provincial; b) las donaciones de: Editorial Colihue, Salim Ediciones, Comunicarte, Calibrosopio, Amauta, El Mangrullo, Fundación Mempo Giardinelli y Plan Nacional de Lectura.

La idea y dirección general está a cargo de Alicia Barberis: escritora, docente, mediadora y narradora oral escénica. También, co-creadora y directora de “Palabrava”: emprendimiento editorial que se propone inaugurar un camino basado en la revalorización del trabajo creativo y en el reconocimiento del autor y su obra, con una justa retribución económica en concepto de derechos de autor.

Lectobus (2013 a) se presenta como:

(...) un proyecto de promoción de la lectura (...) que propone acciones para contribuir a recuperar un vínculo profundo con la palabra a través de la narración oral, la lectura gozosa y el contacto con los libros, haciendo hincapié en el rol de los adultos como

mediadores. Inspirados en la mítica Andariega, de Javier Villafañe, recorreremos los caminos de Santa Fe llevando actividades para chicos y también charlas, talleres y espacios de reflexión para adultos, sobre mediación lectora. Creemos fervientemente que es preciso asumir la responsabilidad en forma conjunta: familia, escuela, organismos estatales, instituciones intermedias, narradores, escritores, para multiplicar y potenciar las propuestas que ya están en marcha y para crear nuevos caminos. No sólo para favorecer el acceso a la lectura, sino también, para mejorar la calidad de vida de todas las personas, desde la más temprana infancia. Tenemos la certeza de que para construir un mundo mejor, alejado de la inseguridad, la drogadicción, la violencia, debemos crear propuestas inclusivas, en las que el juego y el arte, nos ayuden a encontrarnos. (p.3)

Lectobus (2015 a) entiende la literatura como un bien cultural y la mediación de la lectura como un compromiso social. Considera que el acceso a la lectura es un derecho que tienen todas las niñas y niños y es obligación de los adultos responsables de la formación infantil, y de la sociedad en su conjunto, velar para que ese derecho se cumpla. Su objetivo es: acercar a niñas y niños a los libros a través de distintas estrategias basadas en el juego y el arte, para generar un vínculo afectivo y gozoso en torno a la lectura, que se sostenga a lo largo del tiempo; y, también, difundir la narración oral como un hecho artístico capaz de emocionar, de favorecer la oralidad, y de provocar el deseo de leer. Para que este proyecto se instale en la sociedad de forma permanente, los responsables de Lectobus plantean tejer redes que permitan que familias, escuelas, bibliotecas, instituciones y empresas puedan asumir el compromiso de promocionar la lectura desde la más temprana infancia en forma conjunta; consideran que la lectura –además de producir placer, de sensibilizar, de emocionar– otorga la llave al conocimiento, posibilita el ejercicio del pensamiento y el juicio crítico, y favorece el uso total de la palabra (Rodari, 1997); sostienen que, a partir de las prácticas lectoras, se

puede imaginar otras realidades posibles y alentar a los sujetos para que logren ser parte activa en la construcción de su propio destino.

Las actividades de “Lectobus” son:

- a) “Palabras bajo el sol”: consiste en talleres estables que se realizan en distintos barrios, a lo largo del año, tanto con niñas y niños, como con adultos (talleres estables de narración, lectura y creación, con niñas y niños; espectáculos de narración oral en escuelas cercanas; charlas y talleres de capacitación con adultos, padres, abuelos, docentes).
- b) “La ruta de los libros”: consiste en una jornada intensiva que se lleva a cabo en escuelas de toda la provincia; incluye la realización de espectáculos de narración oral, talleres de lectura y asambleas de lectores, con niñas y niños; también, charla-taller con adultos (maestros, directivos, padres, abuelos).
- c) “Revista del Lectobus”: publicación de distribución gratuita en soporte papel y disponible en formato virtual que busca fortalecer la promoción de la lectura y capacitar a los mediadores de textos literarios. Para tal fin: publica entrevistas con escritores, mediadores o ilustradores (entre otros agentes fundamentales); comparte reseñas de libros y biografías de artistas; comenta y difunde proyectos de promoción de la lectura de diversas latitudes; difunde estrategias de mediación; pone especial énfasis la narración oral; orienta sobre espacios donde encontrar libros.
- d) “Cuentos en Ronda”: actividad destinada a escuelas que se desarrolla en museos y propone espectáculo de narración oral, talleres de lectura y asambleas de lectores-

- e) “Para leerte mejor”: jornadas intensivas que se realizan en Bibliotecas Populares con espectáculos para niñas y niños, y charlas y talleres a bibliotecarios y comunidad en torno a oralidad y mediación lectora.
- f) “Con aire de cuento”: producción de audio-libros y micros radiales.
- g) Taller “Cuando suena el río...”: destinado a un público amplio interesado en formarse como mediadores de textos literarios (docentes, promotores culturales, bibliotecarios, enfermeros, artistas, estudiantes universitarios o terciarios, etc.). Es un espacio gratuito de formación y reflexión en torno a la literatura, la lectura y la mediación, en el que jóvenes y adultos fortalecen sus propios saberes; descubren y ejercitan nuevas estrategias y recursos para aplicarlos luego en prácticas de lectura con niñas, niños y jóvenes, con el fin de conformar un colectivo de lectoras y lectores voluntarios. Los encuentros se concretan un sábado por mes de 9 a 12 hs; el trayecto formativo comienza en marzo y termina en noviembre. Se realizan en simultáneo en dos puntos del departamento La Capital de Santa Fe: en la Biblioteca Popular Domingo Guzmán Silva de la ciudad de San José del Rincón y otro en la Vecinal del barrio Villa del Parque.
- h) “Sumando voces”: es un espacio alternativo de formación que organiza Lectobus en conjunto con otros agentes culturales también interesados en la promoción de la lectura; funciona como complemento de las actividades que se realizan en los talleres de “Cuando suena el río...”; se invita a expertos en el ámbito de la mediación de lectura de textos literarios (escritores, narradores orales, editores, docentes, promotores culturales, psicólogos, etc.) para que coordinen charlas, talleres o conferencias (según la disponibilidad del invitado principalmente).

- i) Taller “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”: espacio intensivo de tres horas de duración destinado a alumnos avanzados de institutos terciarios de formación de docentes (nivel inicial y primario); tiene como fin la introducción al mundo de la mediación de lectura de textos literarios.

¿Por qué tomar como objeto de estudio este caso? Si bien abundan los proyectos de estimulación lectora, Lectobus encierra un interés especial porque constituye un caso ejemplar de propuesta didáctica de la literatura que:

- Desde el área no formal de educación, desarrolla su propuesta en un espacio de interacción fluida con la educación formal y con otros espacios sociales que no están ligados –necesariamente- con la educación en general o con la literatura en particular (sindicatos, familia y empresas del sector privado). En tal sentido, su propuesta de formación del mediador y sus prácticas de promoción de la lectura: se presentan como opciones para sortear dicotomías simplificadoras de la didáctica de la literatura entrampadas en los rótulos engañosos de “lo formal versus lo no formal”; y sirven para repensar de manera alternativa el modo en que se ubican estas acciones culturales concretas en los intersticios, zonas de incertidumbre o vacancias que se generan entre el campo escolar, el campo del mercado editorial, el de la lingüística y el de la teoría literaria.
- Hace especial hincapié en la formación de mediadores de lectura como precondition principal de un eficaz desarrollo de sus tareas y concreción de sus objetivos; los mediadores son fundamentales como los libros (que los libros empapelen las escuelas, bibliotecas y hogares no garantiza que por inercia u ósmosis los lectores broten como hierbas silvestres). El desafío del mediador

consiste en formarse para ser capaz de trazar puentes que unan esos libros con las personas.

- Pone a cargo de expertos en lectura y escritura (docentes, escritores, narradores orales, editores o bibliotecarios) la capacitación continua de los mediadores.
- Planifica la mediación lectora (no se la deja librada a la “buena voluntad” de los espontáneos colaboradores de turno) y provee una batería de talleres, muestras, cursos y publicaciones impresas y/o digitalizadas para sostener y acompañar el desempeño de los mediadores.

1.4. Preguntas a la investigación:

Al diseñar la propuesta de investigación hemos formulado las siguientes preguntas que motivan la realización del presente estudio y guían la investigación:

¿Cómo impacta el perfil de mediador de textos literarios que sustenta Lectobus en la planificación de su propuesta de formación de mediadores?

¿Qué concepto de lectura y literatura funciona como horizonte de la formación del mediador en nuestro caso? ¿Qué material teórico guía el proceso formativo? ¿Qué corpus literario es compartido en estos ámbitos y qué tratamiento se le da?

¿Cuál es la dinámica interna de los talleres de formación de mediadores “Cuando suena el río...”? ¿Qué rol juega la coordinación de esos talleres por parte de expertos (docentes-escritores-editores-narradores orales)? ¿Cómo se conforma y funciona la comunidad de aprendizaje continuo de Lectobus? ¿Cómo se produce la reflexión metacognitiva entre pares/colegas (aprender de otros y con otros) en base a casos -propios y ajenos- de mediación?

¿Cómo se complementa el taller de formación de mediadores “Cuando suena el río...” con otras propuesta de capacitación encaradas por Lectobus?

¿Cómo se lleva a cabo la evaluación del proceso formativo en estos talleres?

1.5. Objetivos:

A partir de la definición del tema y la formulación de las preguntas que orientan el desarrollo del estudio, hemos definido los siguientes objetivos:

1.5.1. Objetivo general:

Comprender el modo en que se forman los mediadores de lectura de textos literarios dentro del programa de promoción de la lectura denominado Lectobus que corresponde al ámbito de la educación no formal.

1.5.2. Objetivos específicos:

Definir el concepto de lectura y de literatura que influye en la mediación de textos literarios propuesta por Lectobus.

Identificar el perfil de mediador que promueve Lectobus desde el área no formal de la educación.

Relevar el material teórico utilizado en nuestro caso de formación de mediadores.

Revelar el corpus literario que los mediadores comparten en sus espacios formativos.

Analizar la dinámica interna de los talleres de formación de los mediadores de textos literarios.

Determinar el rol del experto que coordina los talleres y charlas de formación de mediadores.

Analizar la revista de Lectobus destinada a afianzar la formación de mediadores a través de la sistematización de los contenidos y de experiencias de mediación (propias y ajenas).

Identificar cómo se complementan los talleres de formación de mediadores con otras propuestas formativas alternativas tales como conferencias a cargo de expertos en el área.

Describir la dinámica de la comunidad de aprendizaje continuo que promueve Lectobus en sus talleres.

Describir el modo en que se desarrolla la reflexión metacognitiva entre pares/colegas (aprender de otros y con otros) en base a casos -propios y ajenos- de mediación.

Indagar los mecanismos de evaluación del proceso de formación de los mediadores.

CAPITULO 2: ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN.

2.1. Antecedentes de estudios sobre el caso Lectobus.

En lo que respecta a la investigación sobre la formación de mediadores de textos literarios que lleva a cabo Lectobus en el área no formal de la educación, se encuentran los siguientes antecedentes.

López (2012), artículo de revista que reseña el primer año de vida de Lectobus y el énfasis que éste le otorga al mediador de textos literarios:

“Partimos de una certeza: es importantísimo que las niñas y niños se conviertan en lectores, pero para eso es indispensable que los adultos responsables de su formación asuman su compromiso en esta tarea.” (Parr. 2)

El texto funciona como descripción del camino recorrido por los mediadores a cargo del proyecto de promoción de la lectura durante 2012 e insiste en el modo en el que se concibe la tarea de la mediación:

“Si no somos lectores, no vamos a contagiar a nadie”, sostiene Alicia, “si no nos apasionamos, difícilmente podamos contagiar a otros el deseo. Reflexionando en las marcas que nos dejó alguien en nuestro camino lector: seguramente una abuela, un abuelo, una madre, padre, profesor, que alguna vez nos hizo vibrar con un relato o con una lectura en voz alta. Un cuento bien elegido, o una anécdota de la infancia, todo puede servir para sembrar el gusto por la palabra”. De esta manera, el rol de los adultos es indispensable. Abuelos, padres, docentes, bibliotecarios, tíos, tías tienen que pasar la posta y promover el gusto por la lectura. Para que este proyecto trascienda lo efímero y se instale en la sociedad de manera permanente, se proponen charlas y

talleres para adultos. “Estos espacios se estructuran como lugares de reflexión, donde cada participante pueda descubrir, redescubrir y mejorar sus propias herramientas, estrategias y saberes, y trabajar sobre ellos para potenciarlos a la hora de narrar cuentos y oficiar como mediadores de lectura entre los libros y los chicos”. (Parr. 14 y 15)

Barberis (2015) ponencia que hace foco y sitúa a Lectobus dentro de las experiencias no convencionales de lectura dentro y fuera de la escuela. La autora señala y comenta sucintamente que el proyecto de promoción lectora busca que los adultos encargados de la formación infantil (maestros, bibliotecarios, padres, abuelos) encuentren un espacio de reflexión y entrenamiento de sus propias capacidades como mediadores de lectura, y que asuman luego esta responsabilidad a lo largo del tiempo. Resalta del texto un esbozo de balance reflexivo del trayecto recorrido hasta 2015:

Todos lo que estamos aquí reunidos, sabemos la importancia que tiene el acceso a la lectura, como así también el indispensable papel que cumplen los mediadores. Desde Lectobus, estamos convencidos de que la responsabilidad de que los niños y niñas se conviertan en lectores, debe ser compartida por la sociedad en su conjunto. Por eso estamos muy agradecidos a quienes apoyan el proyecto. Cuando comenzamos a tejer este sueño, uno de nuestros principales objetivos era adquirir un colectivo, o un pequeño bus, para llevar libros, narraciones y lecturas a plazas, parques y paseos. Han pasado más de tres años, y no tenemos un bus, pero hemos conseguido algo mejor. El colectivo que pretendíamos se fue transformando en otro. No tiene ruedas, pero tiene alas. Es un colectivo humano, construido con ganas y voluntades, con esfuerzos y alegrías, que día a día, intenta generar espacios de encuentro. (p. 4)

Jorge (2016): se trata de un artículo de revista que señala someramente las características particulares de Lectobus. No aborda el tema de la formación de mediadores. El objetivo principal del texto es señalar que Lectobus: en 2014, obtuvo la personería jurídica como Fundación Lectobus; y en 2015, ganó el concurso de “Ingenia” con el proyecto “Había una vez un libro”, y eso posibilitó promover la creación de producciones individuales y colectivas de sus tres talleres barriales para ser reunidas en un libro lúdico hecho con la suma de manos y voces bajo un concepto artístico.

En el marco de las Prácticas Colectivas Seleccionadas por el Consejo Federal de Inversiones (“Cultura Imaginada”, Programa de Cultura 2016, Región Centro- Santa Fe), Ciáccera (2016) presenta una valoración hecha por un equipo de especialistas en torno a las prácticas de promoción de la lectura que realiza Lectobus:

Este completísimo trabajo, desarrolla prácticas de promoción de la lectura como bien cultural. La lectura es una herramienta destinada a la niñez para favorecer procesos que les permitan expresarse a través de la palabra y el arte, ya sea por medio de libros, narraciones orales y lecturas (...) Además, que los adultos encargados de la formación infantil (maestros, bibliotecarios, padres, abuelos), encuentren un espacio de reflexión y entrenamiento de sus propias capacidades como mediadores de lectura y que asuman luego esta responsabilidad a lo largo del tiempo (...) Entre sus cualidades más destacadas encontramos: el trabajo literario como faz educativa pero, sobre todo, como derecho. Garantizándolo desde el armado de un tejido de red que representa el compromiso que debe ser asumido por la sociedad en general (...) Una planificación sólida para pensar políticas de acceso a la lectura, la narración, la escritura, la oralidad, y el libro como objeto, que supera la visión de aquellos proyectos que proponen la oralidad desde un lugar desarticulado o sin un sentido claro. (p. 80)

También, el texto subraya otras virtudes de Lectobus como: la descentralización e itinerancia de las acciones (inspirada en la mítica Andariega de Javier Villafañe) hacia lugares donde no las hay, donde no está cumplido el derecho a la lectura. Lo que implica el desarrollo de un fuerte componente vinculado al trabajo con los excluidos sociales.

En lo que respecta a la formación de los mediadores experimentados que coordinan las acciones de Lectobus afirma:

Más allá de que en todo espacio de trabajo comunitario hay un vaivén que produce formas particulares de “enseñanza-aprendizaje”, es importante que el equipo de personas esté constituido por miembros ya formados y con experiencia para realizarlo y no que estén formándose a la par que lo hacen. Planteamos esto desde el Programa de Cultura del CFI, pensando en las situaciones objetivas y los impactos subjetivos que viven las personas en contextos con derechos vulnerados, que se deben saber manejar (...) En todo caso, como expresa Daniela Azulay (miembro del Equipo Evaluador de Cultura Imaginada) que “no leer sea un derecho ejercido y no un destino impuesto”. (Ciácer, 2016, p. 81)

Como espacio de intercambio de experiencias y de formación continua de mediadores, resalta la propuesta que hace Lectobus bajo el nombre de “Sumando Voces”:

“Sumando voces”: talleres y encuentros con artistas y mediadores abiertos a la comunidad. Se trata de un espacio de reflexión y aprendizaje, para el propio equipo de Lectobus y para todos los interesados, de los que participan profesionales invitados/as (hasta ahora de Argentina y Perú) para que trabajen temáticas de formación como: intervenciones poéticas a través de Pequeños Universos Portátiles (PUP) y Susurradores; narración oral y música; recursos para narrar en situaciones de encierro, entre otros temas. (Ciácer, 2016, p. 82)

La valoración del equipo del Consejo Federal de Inversiones resalta la posibilidad que tienen los voluntarios de Lectobus de formarse de manera continua con el fin de constituir redes de acción que garantizan la continuidad de la promoción de la lectura a largo plazo:

Desde todas las acciones hay una invitación para que los participantes puedan formarse, elegir, seleccionar, crear, valorar la propia obra y la de los otros. Esta modalidad va en la línea de lo que Petit nombra como la apropiación de los saberes y la apertura de horizontes para que se pueda conocer lo que no se conoce y que el abanico se haga más amplio para tener más posibilidades de elección y conocimiento (...) La propuesta de formar voluntarios y de realizar jornadas de lectura y narración a partir de ese voluntariado, sigue agrandando las redes que posibilitan cada vez mayor acceso al disfrute y a la creación de bienes culturales, sobre todo a partir de la obtención del vehículo. (Ciácer, 2016, p. 83)

Otro punto destacado es el proceso evaluativo que lleva a cabo Lectobus a partir de sus prácticas (las prácticas se retroalimentan en una reflexión metacognitiva):

Teniendo en cuenta la comunicación como eje central para el desarrollo de los proyectos y que los logros implican procesos educativos, creativos, comunitarios, que tienen sus propios tiempos para ser concretados, el espacio de evaluación que han conformado como grupo para detectar errores y aciertos, les permite reflexionar y, llegado el caso, encausar la práctica. (Ciácer, 2016, p. 83)

Concluye el documento con una recomendación:

A este grupo de trabajo es fundamental tenerlo en cuenta para compartir con otras experiencias, los detalles conceptuales y didácticos de su tarea, pero también sus formas de planificación y gestión. (Ciácer, 2016, p. 83)

Barberis, Charra, Cumín y Palazzo (2017): un informe descriptivo y explicativo redactado por los coordinadores de Lectobus y que ha sido publicado en el marco de una convocatoria del CEDINTEL (Centro de Investigaciones Teóricas Literarias) de la FHUC de la UNL. Todas las experiencias de promoción cultural recopiladas por el CEDINTEL se engloban bajo el título de “Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte”; el concepto de “nano-intervención” se presenta de la siguiente manera:

El uso del término «nano-intervención» asociado a «fantasía» se motiva en esta toma de posición. Hablar de «nano-intervenciones» (Ronell 2008, 2011) supone dimensionar pequeñísimas operaciones «responsables» (cfr. Derrida 1980a:397) situadas en las antípodas de «lo espectacular», ceñidas a la «pequeña tarea» y ejecutadas allí donde una hendidura deja espacio a la acción que define sus sentidos en el terreno incierto de la recepción. Una trama en la que lo «por-venir» se trenza con el «acontecimiento» (cf. Derrida 1998), con lo incalculable que desmadra toda predicción y todo esquema previo (toda genealogía, toda génesis y todo género — 2003b:55—) mientras desbarata cualquier adjudicación exclusivamente personal, intencional o individual a aquello que se dirime en el accionar junto a otros (cfr. Cragnolini) porque depende de su repercusión. Si la política es «el conjunto de actividades desarrolladas en ese espacio de tensión que se abre entre las grietas de cualquier orden precisamente porque ningún orden agota en sí mismo todos sus sentidos ni satisface las expectativas que los distintos actores tienen» (Rinesi: 23), pensar las acciones en términos de «fantasías de (nano)intervención» acentúa en arrojado de cada movimiento dado el poder de decisión de quienes responden. (Gerbaudo y Tosti, 2017, p. 12)

Esta publicación estrecha vínculos entre la educación formal y la no formal con el fin de recuperar experiencias a cargo de agentes culturales diversos y generar con ellas un banco de datos disponible para futuras investigaciones o nuevas prácticas de promoción cultural. En este marco, Barberis, Charra, Cumín y Palazzo (2017) parafrasean la fundamentación de Lectobus y algunas publicaciones hechas en redes sociales; resaltan las distinciones obtenidas; proponen una presentación de las actividades concretas que se llevan a cabo en diversos sectores de Santa Fe; realizan una breve reseña de acciones desplegadas desde 2012 hasta 2016. En lo que respecta específicamente a la formación de mediadores, señalan:

Pretendemos socializar la lectura en ámbitos no convencionales, para que se visibilice como un momento de encuentro placentero con el otro y con los libros. Nos proponemos, además, que los adultos encargados de la formación infantil: maestros, bibliotecarios, padres, abuelos, encuentren un espacio de reflexión y entrenamiento de sus propias capacidades como mediadores de lectura, y que asuman luego esta responsabilidad a lo largo del tiempo. (p. 52)

En el texto, se presentan someramente dos herramientas utilizadas para formar mediadores: La Revista del Lectobus y “Sumando Voces” (programa que pretende ofrecer un espacio de reflexión y aprendizaje, tanto para las personas que conforman el equipo de Lectobus, como para otros interesados). También se hace una evaluación de logros y dificultades de esta formación:

Pero también nos hemos encontrado con dificultades que debimos y debemos sortear. Los problemas más comunes con los que nos enfrentamos, fueron las complicaciones de los adultos de los barrios (generalmente zonas muy vulnerables), para lograr una continuidad con los talleres de reflexión y entrenamiento. Las problemáticas están generalmente originadas por problemas laborales, mudanzas, dificultades familiares.

Es por eso que analizamos y evaluamos en forma permanente, diferentes estrategias para resolver esta problemática (...) Para la segunda parte del año, estamos diseñando una serie de encuentros con la intención de crear un voluntariado de lectoras y lectores, que pueda ser desarrollado luego, cuando contemos con el vehículo, a través de actividades de lecturas y narraciones en espacios públicos, con lo que ampliaríamos más aún nuestra propuesta. (Barberis et. al., 2017, pp. 58- 59)

El texto se completa con la narración de tres prácticas paradigmáticas de mediación literaria y una bibliografía que explicita el sustento teórico de la tarea de promoción lectora que ejecuta Lectobus.

López (2017): texto de periódico que hace un repaso de los últimos reconocimientos cosechados por Lectobus sin adentrarse en la cuestión de la formación de mediadores:

En este camino recorrido, además de las satisfacciones del trabajo cotidiano, los frutos también vienen de la mano de los reconocimientos. Este trabajo ha sido finalista entre más de 500 proyectos presentados de todo el país, en el Premio Viva Lectura 2014, organizado por Fundación Santillana y Ministerio de Educación de la Nación. También ha recibido el Premio Ingenia, otorgado por el Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe los años 2015, 2016 y 2017. En 2016, obtuvieron el Primer Premio Cultura Imaginada por la Provincia de Santa Fe, otorgado por el Consejo Federal de Inversiones, en 2016. Beca de Formación artística otorgada por del Fondo Nacional de las Artes, 2017. Y las cosechas continúan: en este julio de 2017 ha sido declarado de interés por el Honorable Concejo Municipal de Santa Fe. También fueron seleccionados en la Convocatoria de Espacio Santafesino para realizar una formación artística en Bogotá, Colombia y un trabajo de campo en la biblioteca La Alegría, en la localidad de Tolú, Golfo de Morrosquillo. (parr. 10-12)

2.2. Antecedentes de estudios sobre la formación de mediadores de lectura y escritura:

Peña e Isaza (2005), en su análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica, detectan –más allá de cuentas pendientes- el crecimiento de acciones tendientes a mejorar la formación de mediadores literarios. Sostienen que este hecho es consecuente con un principio del fomento de la lectura según el cual el acceso al libro no garantiza la lectura ya que éstos requieren de mediadores que los ayuden a ser descubiertos por sus lectores. No obstante plantean el siguiente desafío:

La comparación entre los objetivos y las acciones en lo referente a la formación de mediadores muestra que la figura del mediador está presente en los dos componentes y confirma que, si bien el acceso a los libros es un requisito para la formación de lectores, esta tarea requiere de intermediarios que propicien el acercamiento. Es importante señalar que la conciencia sobre el papel del mediador, tan contundente en los objetivos y en las acciones, no cobra fuerza en el momento de precisar la problemática que los países enfrentan, y que sería muy valioso tener un conocimiento más preciso sobre los vacíos que deben suplirse para garantizar una adecuada formación de mediadores. (Peña e Isaza, 2005, p. 160)

Entre los objetivos de la formación de mediadores mencionan: desarrollar acciones de capacitación con los docentes en ejercicio de todos los niveles de formación, dirigidas a estudiantes de los institutos de formación docente de todas las jurisdicciones del país (Argentina); consolidar estrategias de promoción y fomento de la lectura, tanto en educación formal como no formal (Colombia); capacitar a los participantes y promotores del programa con técnicas y enfoques avanzados (Cuba); sensibilizar a los docentes (El Salvador); apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales) (México).

En cuanto a los destinatarios de estas acciones, existe una amplia gama de mediadores: maestros en ejercicio, maestros en formación, bibliotecarios públicos y escolares, equipos técnicos encargados de la coordinación de los planes y promotores de lectura:

Un punto sobre el cual vale la pena detenerse es que si bien muchos países consideran a los docentes en formación como un grupo al que hay que tener en cuenta en los planes de lectura, en el momento de revisar los proyectos en marcha se perciben muy pocas acciones en esta dirección. Pareciera como si la figura de los maestros en formación, a diferencia de los demás mediadores, comenzara a diluirse en el momento de traducir los objetivos en acciones específicas. (Peña e Isaza, 2005, p. 173)

Por otra parte, al analizar las estrategias de formación mencionadas en los planes, al igual que en el caso de los mediadores, se encuentra una amplia diversidad: cursos presenciales; uso de las tecnologías de información y comunicación como cursos multimedia o programas televisivos; congresos, encuentros y simposios; jornadas para el intercambio de experiencias y publicaciones. Más allá de esto, el análisis comparado arroja –entre otras- las siguientes conclusiones:

Otras dificultades están relacionadas con la deficiente formación de los bibliotecarios y mediadores de lectura; la concertación y articulación que los planes tienen que lograr entre la gran cantidad de programas de fomento de la lectura; o la construcción de acuerdos entre actores que tienen objetivos e intereses muchas veces diferentes o encontrados. (Peña e Isaza, 2005, p. 212)

Otra de las conclusiones que deja el presente estudio es la necesidad de profundizar en el reconocimiento de los problemas que dificultan a los responsables de los planes de lectura ponerlos en marcha y darles continuidad.

Sólo este conocimiento permitirá identificar los factores críticos que amenazan su supervivencia, y formular políticas más realistas, que tengan en cuenta las condiciones reales y los determinantes que condicionan el desarrollo de la lectura en nuestros países. (Peña e Isaza, 2005, p. 213)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) es un informe de gestión del Plan Nacional de Lectura llevado a cabo en Argentina durante el período 2003-2007 que se presenta como un trabajo de escritura, crítica e interpretación que procura aprender a partir de la experiencia, compartirla y comunicarla de modo amplio con la comunidad educativa y la sociedad en general. Aquí se aprecia:

(...) el recorrido compartido con las veinticuatro jurisdicciones del país en la construcción de una política pública de lectura dirigida a las escuelas, a los docentes y a la comunidad. Con ese fin, el Plan Nacional de Lectura impulsó una doble estrategia de dotación de libros y bibliotecas hacia las escuelas y de formación de equipos de capacitadores y de promotores de lectura, que permitió desarrollar variados modelos de gestión anclados fuertemente en las diferencias regionales y en las necesidades locales. (p. 5)

En este documento ministerial, se da espacio: al registro de los procesos de construcción de una política; a la posibilidad de poner en palabras los debates, las dificultades y los conflictos que subyacen a la construcción de consensos; y a la reflexión en torno a los procesos de decisión. Todo esto con el fin de constituir un proceso de aprendizaje colectivo que busca colaborar en el fortalecimiento de las instituciones en una democracia. En tal sentido, este informe habilita la posibilidad de que las políticas, los programas y las acciones de una gestión de gobierno sean continuados, repensados o reformulados por las administraciones que la suceden:

Hoy queremos proponer otro lugar para la escritura en los procesos de gestión política. Escritura en tanto soporte del pensamiento y la comunicación, de registro, de evaluación, de reflexión. Escritura en el sentido de documentación de una historia, de valoración del presente y del legado. Escrituras múltiples, escrituras en plural, que nos permitan narrarnos e inscribirnos en la historia en común, así como también habilitar la posibilidad de que otros se inscriban en nuestra historia en el porvenir (...) Queremos otorgarle a esta experiencia la posibilidad de un lenguaje propio, construido al ras del hacer cotidiano en un trabajo de crítica e interpretación, que sea capaz de comunicar en proyección al futuro. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 9)

El Plan se ejecuta desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente lo que supone –según sus responsables- el reto de tramar lógicas diversas: la de la lectura como práctica cultural y social; y la de la lectura como práctica escolar, como tradición de enseñanza y aprendizaje; tramas bifurcadas, con algunas zonas de intersección, con otras de desencuentro y lucha. Esta búsqueda de transformación de las prácticas de lectura en la escuela y en la comunidad supone:

(...) evitar cierta estandarización en relación con aquello que se juzga como una “buena lectura”, la que ha acertado con los significados correctos, para dar lugar y prestar oído a una diversidad de significados, que los distintos sujetos desarrollan en distintos escenarios socioculturales. Las diversas investigaciones en esta línea, apoyadas por trabajos de campo de orientación etnográfica, y el avance en experiencias de promoción de la lectura realizadas en muchas jurisdicciones del país en el marco del Plan Nacional de Lectura, muestran cómo es posible construir otra posición frente a los lectores y que éstos llevan adelante operaciones de construcción

de sentido que deben ser valoradas. Esta posición en el plano teórico y en las prácticas de enseñanza y de lectura concretas provoca transformaciones y produce un mejoramiento de las relaciones que los sujetos establecen con la cultura escrita: relaciones más incluyentes, relaciones de posibilidad. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, pp. 16-17)

Para tal fin, se busca la articulación de la escuela con distintas instancias de la comunidad (familia, bibliotecas populares, centros culturales, comedores infantiles, ONGs, entre otras) que destacan el carácter social de la lectura y propician modos de producir prácticas culturales específicas en las que la escuela juega un lugar central; en otras palabras, se promueve:

(...) el desarrollo de proyectos en los que los maestros, los alumnos y la comunidad educativa en general participen y compartan experiencias de lectura para recuperarla como una práctica cultural transversal que se vincula con las experiencias sociales y los aprendizajes que se producen en la escuela. Además, es una línea jerarquizada por este Plan la de revalorizar la figura del docente como lector y su tarea en relación con la formación de lectores, ya que parte de la idea de que la lectura es una práctica que se enseña, es decir, que requiere de la mediación, de la intervención de otro, un docente, un promotor, un bibliotecario, un par, un adulto. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 16)

En este contexto, ser mediador implica acompañar a los lectores en el descubrimiento y el desafío de leer por sí mismos. Su trabajo consiste en una habilitación para que el otro viva la experiencia de la lectura: busca estimularlo, ayudarlo y guiarlo para que ensaye, pruebe y desande los recorridos tantas veces como sea necesario. En otras palabras:

(...) qué se espera de un mediador en estos proyectos: al pensar en las escenas donde maestros, profesores u otros actores sociales transmiten la cultura a niños y jóvenes vale reflexionar sobre el perfil de los mediadores, en palabras de Petit, o iniciadores, en términos de Graciela Montes. En el marco de la presente propuesta, entendemos que el mediador es una persona que abre espacios para la lectura –y la escritura–, desde un marco de respeto y consenso con los demás actores institucionales de la escuela. El mediador genera un vínculo placentero entre niños, jóvenes y textos, y muestra a su vez la responsabilidad compartida que le cabe a cada persona sobre el desarrollo de sus propias competencias lectoras, en una sociedad donde las mismas son instrumentales para cualquier aprendizaje que se desee hacer, como así también para pensar el propio proyecto existencial. Es importante tener en cuenta que el recorrido y la biografía de cada lector es diferente y la habilidad del mediador se concentra en descubrir y plantear estrategias para que todos accedan a la lectura, aunque a veces por caminos diferenciados. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 40)

Para que maestros, bibliotecarios, profesores y otras personas interesadas en la promoción lectora se reconozcan y se formen como mediadores, desde el Plan Nacional de Lectura, se organizan cursos, talleres y seminarios que -si bien adquieren diversas características en cada provincia argentina- tienen –básicamente- un común denominador:

Además de promover el encuentro entre el mediador y el libro, en esas instancias de capacitación se reflexiona sobre lo hecho para que haya transformaciones -y no solo entretenimiento- en los jóvenes aprendices de lectores pero también en los mediadores, que se asombran y descubren nuevas miradas. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 14)

En estos espacios, se intenta reposicionar –particularmente- a los docentes como sujetos de la producción de conocimiento pedagógico en relación con las prácticas escolares, a través de la creación de condiciones que favorecen la revalorización de la experiencia y los saberes que cotidianamente se construyen y despliegan en las aulas, y mediante estrategias que promueven la escritura, el intercambio y la reflexión colectiva.

En estas instancias de formación de mediadores, los equipos de talleristas capacitadores son integrados por expertos en la promoción cultural (profesores dedicados a la literatura, de docentes con experiencia en coordinación de talleres de escritura, escritores, narradores orales, actores, especialistas en cine, titiriteros, adultos referentes de comunidades específicas, etc.) con la intención de favorecer cruces entre la práctica de lectura de literatura y la construcción posible de una relación desde distintos campos de la producción artística.

La influencia del Plan Nacional de Lectura se multiplica –por un lado- por estar acompañado por la “Campaña Nacional de Promoción de la lectura”: a cargo de la Unidad Ministro y desarrollada en ámbitos no escolares (canchas de fútbol, medios de transporte, lugares de veraneo, etc.). Y por otro lado, por contar con el apoyo estratégico de Centros de Promoción de la Lectura:

(...) espacios de referencia, pertenencia y articulación de los proyectos de lectura en cada una de las jurisdicciones. Estos Centros tienen como finalidad estrechar el vínculo entre la escuela y la comunidad. Pretenden ser una invitación a toda la comunidad a compartir la posibilidad de la lectura. Los centros se proponen como ámbitos de ensamble entre organizaciones de la comunidad, familias, docentes, bibliotecarios, proyectos culturales y sociales que promueven la lectura como espacio vital de crecimiento compartido. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 28)

Kakizu, Carelli, Rugna, Uceró, Piccini, Williner, Bovero, Rugna y Perezlindo (2008) presentan “El Carrito de los libros. Más libros para más chicas” un proyecto nacido en 2001 y llevado a cabo de manera conjunta por Extensión de la UNL y la ONG “Acción Educativa”:

“El Carrito de los libros. Más libros para más chicos y más chicas” nació cuando el “Programa Niñez y Adolescencia” de Acción Educativa, estaba comenzando a caminar (...) tuvo como destinatarios y destinatarias a las chicas y chicos en situación de vulnerabilidad extrema y sus familiares, las educadoras y los educadores populares y la comunidad local y regional.

Como objetivo general se proponía:

Realizar cada actividad en un proceso constante de aproximación al marco de la educación popular para tender a un creciente empoderamiento individual y colectivo, en un ejercicio de la participación como herramienta política.

(...) es una biblioteca ambulante para chicas, chicos y sus familiares de la ciudad de Santa Fe y alrededores, que se propone acercar el libro y contribuir a la construcción del espacio de ficción, reparador en situaciones de angustia y posibilitador de incursión en otros mundos. (Kakizu et al, 2008, pp. 11 y 12)

El proyecto cuenta con el “apadrinamiento” de Graciela Montes y Geneviève Patte; con el fin de instalar el derecho al libro y la ficción inclusive en espacios no convencionales para esta práctica, se despliega sobre un territorio amplio que abarca la educación formal y no formal y donde los mediadores tienen un rol protagónico:

Como dice Esteban Levin, en la ficción los chicos y las chicas se juegan en cada escena (...) Pero este camino que se debe transitar es impensado sin ese Otro que desea y aloja.

Por otra parte, podríamos pensar que la voz del Otro, de una educadora popular en este caso, permitió a los chicos y a las chicas, volver a significar el deseo de leer y escribir. Porque al decir del autor antes citado, “para apropiarse del saber es necesario que el Otro le ofrezca la posibilidad de poner el deseo en escena en una producción significativa”. Así, apostamos a instalar el espacio como un espacio de restitución del placer, posibilitador de que aparezca y se canalice el deseo. (Kakizu et al, 2008, p. 31)

La intervención de El Carrito se diferencia de otras prácticas de Educación Popular en que no se realiza con grupos permanentes (no está destinada siempre a la misma población):

Es una intervención esporádica, ocasional, contingente (...) transita, va a la escuela, al hospital de niños, a los Centros de Evacuados (...) va y vuelve, y cada viaje implica un encuentro y una despedida. Para que la experiencia deje sus huellas y el proceso pueda tener continuidad, intentamos un trabajo más sistemático con quienes acompañan a los chicos y las chicas cumpliendo la función de mediación, movilizándolo no sólo procesos racionales sino también emocionales que tienen que ver con el pensar, con el sentir y con el actuar, para favorecer “empoderamientos” individuales y grupales. (Kakizu et al, 2008, p. 61)

En pos de garantizar esa continuidad de la propuesta de promoción de la lectura, se elaboran sugerencias para esas personas que trabajan desde el lugar de la mediación a las que se suman:

Encuentro con educadores, educadoras, previo al ingreso de El Carrito a la escuela o institución de aprendizaje no formal (...)

Cursos talleres teórico-vivenciales integrando las problemáticas de la educación popular en años posteriores (...)

Recuperación de la experiencia. Lectura y análisis del material producido.

Estudio, investigación y reflexión entre las personas del equipo responsable de la propuesta.

Hubo también registros filmicos que permitieron la edición de un video titulado “Un Carrito lleno de Libros para echar a andar la ficción”, socializado en distintas ocasiones. Por ejemplo, cuando Institutos de formación docente convocaron a El Carrito para realizar talleres con quienes están en etapas de formación profesional. (Kakizu et al, 2008, pp. 14-15).

A partir de estas acciones, durante 2005, se conforma el grupo de mediadores colaboradores denominado: “Mediandantes”. La formación de estos nuevos sujetos provenientes del área de la educación (formal y popular) y de la salud se consolida en un espacio que conjuga capacitación-reflexión-indagación:

En talleres periódicos, el grupo habilita un tiempo y un espacio en el que nos permitimos leer y jugar integrando sentires; reflexionar, cuestionar, investigar, desnaturalizar prejuicios, registrar las prácticas. (Kakizu et al, 2008, p. 15)

En estos talleres, se gesta una comunidad de práctica enmarcada en una opción ético-política-pedagógica y entendida como sistema de aprendizaje informal donde se establecen relaciones de reciprocidad (vínculos igualitarios) que llevan a compartir conocimiento, información y experiencias:

En el equipo se indaga, se planifica; se revisan, se cuestionan las prácticas, se las interpela desde el lugar de los acontecimientos teóricos construidos por la Educación Popular y se sistematizan las experiencias y reflexiones. Se van elaborando nuevos saberes, y proponiendo nuevas acciones integrando los afectos, los deseos, los sueños

(...) La posibilidad de conformar un colectivo con deseos compartidos y voluntades dispuestas a sostenerlo, es una aspiración que demanda esfuerzos. Nos proponemos revisar nuestras matrices, observar los prejuicios y empezar a modificarlos. Este proceso, al ser compartido, nos ayuda a descubrirnos como aprendices (...) De este modo vamos construyendo nuestras identidades de educadoras populares, que se nutren de un intercambio dialéctico entre los saberes de cada cual, los que otorga la práctica atravesada por los marcos teóricos, y los que aportan los equipos de los diferentes programas de Acción Educativa, en su abordaje permanente de las temáticas relacionadas al género, ciudadanía, derechos y salud. (Kakizu et al, 2008, pp. 62-63)

En base al ejercicio de sistematización colectiva, el equipo responsable del proyecto genera productos culturales para socializar (videos, ponencias y libro):

(...) desde la educación popular, la sistematización surge como un tipo particular de investigación intencionada hacia la recuperación del saber y de los procesos de participación popular, con perspectiva de transformación popular, con perspectiva de transformación social, desde prácticas socioculturales particulares, orientadas a la construcción de ciudadanía.

Se planteó como característico de la sistematización que:

Reconoce un universo teórico plural, provisional, perfectible, producto de la interacción con otros/as, por lo tanto:

- deconstruye fundamentos raíces (imaginarios);
- aparecen discursos silenciados;
- descomprime la información sobre decisiones y acciones;
- permite que brote lo que es posible.

Es un dispositivo investigativo, pedagógico y político; no es neutro, ya que tiene un interés transformador y emancipador. Interesa tanto el proceso como el producto porque es un aprendizaje para quienes están atravesados, atravesadas por su propia racionalidad, que incluye lo teórico, lo ideológico y lo subjetivo. (Kakizu et al, 2008, p. 46)

La divulgación de estas sistematizaciones se lleva a cabo con el fin de: revisar críticamente las matrices culturales e instituir en los imaginarios sociales una mirada de estas infancias y adolescencias desde el marco de la Educación Popular; y construir contactos y/o redes que permitan aportar cambios en las políticas públicas.

Martínez Olivé et al (2011) recopila las reflexiones del “Foro sobre formación de mediadores en el contexto educativo” (latinoamericano): espacio de reflexión e intercambio entre los responsables de políticas y planes nacionales de lectura organizado por la Subdirección de Lectura, Escritura y Bibliotecas del CERLALC en el marco del II Encuentro Redplanes, realizado en Santiago de Chile:

El mediador —figura que aparece así nombrada a finales de la década de 1990 e inicios del siglo XXI—, que en este caso se trata del estudioso de la literatura infantil y especialmente de quien valora la literatura en la formación y desarrollo de los individuos, es un personaje al que le hemos brindado tanta o más devoción que a los libros. Es innegable la importancia que tienen quienes interactúan con los niños o jóvenes en torno a los libros. Ocuparse de los lectores y de los mediadores, cuando se habla del mundo de la lectura, de los libros y otros soportes de la información y de la expresión, ha hecho la diferencia en muchos programas. (p. 3)

Este texto sostiene que, en materia de políticas de formación, es importante resaltar que la formación inicial de los maestros (de aula y responsables de bibliotecas: los

mediadores de la vida escolar) es esencial para poder contar a mediano plazo con profesionales que ejerzan plenamente sus posibilidades mediadoras entre el alumno y la cultura escrita. No se trata de solamente de formar maestros en materia de promoción de la lectura. Se trata de trabajar, todo el tiempo, en tres áreas de formación:

- De valoración de su propia identidad cultural y enriquecimiento en el diálogo cultural con otros, con acceso a múltiples productos culturales, entre ellos el libro.
- De desarrollo de prácticas comunicativas con amplio uso de la información requerida, de la mano de los formadores, dentro de la cotidianidad de la vida universitaria o normalista.
- De conocimiento de los intereses, necesidades y posibilidades de sus alumnos, para que encuentren sus propias formas de comunicarse con ellos.

Como guía de la reflexión, tres preguntas fueron enviadas a los países que formaron parte de este foro:

1. Hay jóvenes formándose hoy en día para ser maestros de educación básica, ¿cuáles serían las cinco medidas que una política educativa de lectura y escritura debería adoptar para lograr que todos sus egresados puedan enseñar a leer y escribir, es decir, a desarrollar todos los conocimientos y saberes necesarios sobre las prácticas de lectura y escritura en la sociedad de hoy?

2. Si necesitamos transformar las políticas institucionales en cada escuela, que inciden en la formación de lectores —didácticas y de gestión pedagógica y administrativa de recursos humanos y materiales—, ¿cuáles podrían ser las diversas acciones que los Estados podrían favorecer e implementar para que las escuelas se constituyan en comunidades de lectores y

escritores tanto dentro del aula como en la escuela en su conjunto —en el nivel de la institución— y en sus acciones en relación con la comunidad?

3. ¿Cuáles son los retos que deben enfrentar las instancias de definición de política educativa para que lo anterior sea realidad?

Entre las conclusiones centrales se destaca que:

Formar mediadores para el contexto educativo es una tarea que se reconoce como central. Sin embargo, se puede observar que aún existe una gran proclividad a promover cursos como modalidad fundamental de formación. Indudablemente su diseño y organización resultan más sencillos que promover otros formatos más cercanos a una idea de desarrollo profesional como los encuentros entre pares, los intercambios de experiencias, las sesiones de análisis y decisión sobre problemas específicos, la lectura compartida de textos, la participación en foros, seminarios y congresos, las estancias en otras escuelas, en bibliotecas o en otros espacios. (Martínez Olivé et al, 2011, p. 19)

Aquí se parte de la base de que no hay una formación “enlatada” aplicable a cualquier contexto, exportable de país a país o trasladable de tiempo en tiempo. La formación de mediadores de cultura escrita en el contexto educativo supone articular, de manera coherente y dialéctica, dimensiones teórico-metodológicas con decisiones de gestión política y técnica relativas a planes y programas desarrollados por los Estados en diferentes escalas. La dimensión teórica incluye conceptos como los de lectura, cultura escrita, formación y docencia, y debates iniciados hace ya varias décadas acerca de quiénes (animadores, promotores, docentes, familias) y cómo podrían lograr (contagiando, animando, fomentando, enseñando) que los ciudadanos permanezcan e incidan en esa cultura siempre cambiante. Entre las decisiones de gestión se incluye la planificación, desarrollo y evaluación de las

acciones que suponen tomar determinaciones sobre temas como su ámbito de influencia, los contenidos de la formación, alcances y escalas, sujetos, roles y funciones, mecanismos de evaluación, etc.

Bustamante (2012) es el resultado del trabajo de investigación Nro. 1713 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Denominado “Lectores y lecturas en el ámbito de la educación de Salta”, el proyecto se propuso comprender y describir el impacto en los lectores adultos de las políticas públicas de lectura desarrolladas en la provincia de Salta durante el período 2004 y 2007. Durante su desarrollo, se generaron categorías que permitieron entender lo que dicen los lectores adultos acerca de sí mismos, de la lectura y de la literatura en el ámbito de la educación pública provincial y lo que dicen los formadores de lectores acerca de su labor en el ministerio provincial. Los resultados de esta investigación son un aporte para el análisis de las políticas educativas y de formación de docente continua al tiempo que permiten reflexionar sobre la tríada docentes/ lectura de literatura/ formación de lectores. Sobresale el trabajo de un equipo que pudo ligar la gestión pública de la educación con las prácticas de producción de conocimiento: el hecho de hacer investigación desde un corpus empírico y montar un aparato conceptual en función analítica supone legitimar las voces de los actores sociales e institucionales que transitan la experiencia de la lectura como práctica social, cultural y pedagógica (la práctica de la lectura como multidimensional y pluricausal):

(...) pretendemos acercar voces de los docentes salteños como lectores a fin de pensar en la mediación de la lectura desde la recuperación de las experiencias con sujetos empíricos, en lugares concretos, como un modo de reflexionar acerca de la potencialidad de la formación docente continua desde estas alternativas. Entendemos que una de las obligaciones de centrales de la Universidad pública radica en la

articulación con la sociedad que la sostiene y en el aporte de investigaciones que permitan construir espacios de ciudadanía activa y crítica. (pp. 21-22)

En este contexto, se desarrollan seis líneas de trabajo entre las que se destacan:

- La línea 1 titulada “El docente como adulto lector de literatura” a cargo de un equipo de talleristas con trayectoria en formación docente continua; recupera el espacio institucional para ofrecer- en el modelo de capacitación en servicio- encuentros de lectura y escritura en los que los asistentes abordan el discurso literario, sin fines didácticos y/o aplicacionistas posteriores; el docente recupera el espacio como receptor y productor de diversas textualidades y registra sus experiencias en primera persona:

La estrategia de introspección y reflexión metacognitiva desplegada en la línea 1 permitió que los docentes valoraran las lecturas rescatadas como un piso cuyo descubrimiento podía provocar el deseo de leer. De este modo, la formación docente continua encarada en el plan de lectura investigado superó la lógica de la actualización disciplinar y/o de la prescripción acerca de “cómo formar lectores”, para centrarse en una puesta en acción de cuestiones teóricas que sostenía, tales como los procesos de subjetivación de los lectores (Petit, 2009, 2000), la apropiación y libertad del lector (de Certeau, 2005), entre otros. (Bustamante, 2012, p. 70)

- La línea 3 titulada “Formación de mediadores de la lectura”: a cargo de todo el equipo de conductor del proyecto de investigación; se propone formar recursos humanos para el diseño e implementación de proyectos de lectura y escritura; se llevan a cabo jornadas institucionales, encuentros regionales y cursos de capacitación diversos, así

como la producción de materiales curriculares impresos y en la web ministerial de Salta:

(...) una instancia definitoria en el permanente aprendizaje de la mediación tuvo que ver con la escritura de las prácticas. La producción de auto-registros después de los talleres, su lectura y posterior discusión en las reuniones de la línea 6, como así también su análisis minucioso con cruces bibliográficos, permitieron conceptualizar problemáticas y revisar modos de intervención. Las remisiones constantes de los auto-registros a la tarea de escritura, valorizan la actividad en diferentes sentidos: como tarea de aprendizaje y también como devolución de la práctica. (Bustamante, 2012, p. 154)

Abadi, Allerbon, López Casanova, Colángelo, Comino, Espósito, Gómez, Gómez Morín Fuentes, Hamawi, Itzcovich, Janovitz, López, Maldonado, Morana, Motta, Nejamkis, Nogueira, Peroni, Porta López, Rinesi, Robledo, Siro, Sorín, Yunes (2013) recoge las conclusiones del Seminario “Basta de Anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de la lectura” que se realizó en octubre de 2011 promovido por la Universidad Nacional del General Sarmiento y la Secretaría de Cultura de la Nación. Aquí se aspira a: pensar las políticas de promoción del libro y la lectura superando lo anecdótico, las prácticas repetidas, la fascinación por el hecho puntual, que no logran transformarse en sistema; y a contar con datos precisos y con una reflexión que actualice permanentemente los escenarios de acción (Hamawi, 2013).

Más allá de estos objetivos, los propios participantes, en sus intervenciones, ponen en evidencia la imprecisa ambición del título del seminario porque lo contrarían al revalorizar las anécdotas como aporte insoslayable para delinear las políticas de promoción de la lectura:

La primera cuestión, para no usar la palabra problema, que se me presentó cuando empecé a gestar esta reflexión fue el título: *Basta de anécdotas*. Porque lo primero que se me ocurrió es que estaba llena de anécdotas. Mías y de otros. De lecturas y vivencias. De años de trabajo en intentos de sembrar el deseo de leer en chicos y grandes, trabajo llamado de “promoción de la lectura”, que no me gusta, porque “promoción” suena a venta y está muy bien para las editoriales, pero los escritores, los mediadores, no promocionamos, sembramos. Entiendo lo que significa, pero no puedo evitar las anécdotas; en primer lugar, porque empecé a pensar el trabajo en Bahía Blanca, lo seguí en Puerto Madryn, lo retoqué en Catamarca y lo terminé en la Pampa (...) A propósito de *Basta de anécdotas* me vinieron a la mente anécdotas, no por rebelde, sino por andariega. (Comino, 2013, p. 27)

En tal sentido, Comino (2013) reformula el título del seminario y sugiere -como más adecuado- reemplazar “basta de anécdotas” por “basta de excusas”:

Hoy no hay excusas. Hay libros, hay medios, hay presupuesto, hay capacitación. Observo cómo los docentes viajan de un lugar a otro para asistir a las charlas, encuentros y jornadas. El trabajo con los adultos mediadores y los criterios de selección son, a mi juicio, los puntos para reforzar ahora. La reflexión es qué les damos de leer a los chicos. Hay una tradición literaria que no hay que perder. Tenemos la obligación de llevar a las escuelas los libros que pertenecen a nuestro acervo literario. (p. 30)

Si bien la intención del seminario es tomar distancia y perspectiva del quehacer de los promotores para propiciar una reflexión profunda que pueda retroalimentar la práctica y repensar las estrategias de las políticas públicas que tienen como objetivo que la mayor cantidad de personas posible construyan una relación significativa y cotidiana con la lectura,

la propia Coordinadora del Programa Libros y Casas de la Secretaría de Cultura de la Nación, Allerbon (2013), advierte en su prólogo que:

Al desarrollar una tarea como la de promover la lectura resulta inevitable involucrase a nivel personal, sobre todo porque la lectura hace a la construcción de la propia subjetividad y opera tanto a nivel de las competencias cognitivas como a nivel de las emociones, las elecciones éticas y estéticas (...) Su ejercicio está poblado de encuentros intersubjetivos, situaciones grupales edificadas a base de relatos. (p. 18)

Más allá de estas cuestiones no menores, se destaca y atraviesa el seminario una tesis: el derecho a la lectura es un atributo universal de la ciudadanía y, por eso mismo, el Estado tiene la responsabilidad, el deber, de garantizar a todos los ciudadanos la posibilidad del ejercicio efectivo de ese derecho universal; de allí la necesidad de evaluar -desde diversas disciplinas- las políticas públicas de lectura y su relación con la salud, la cultura, la educación, la reinserción social, la integración comunitaria y la construcción de la subjetividad (Rinesi, 2013).

En lo que respecta al interés de nuestra tesis abocada a la formación de los mediadores, la ponencia de Colángelo (2013) subraya la idea de que:

Una de las acciones fundamentales para poner en marcha la popularización es la capacitación de los mediadores. Es esencial el papel que juega el mediador. Clarice Lispector, que tanto ha escrito sobre la creación, dice en su libro “Un soplo de vida” refiriéndose a la voz del arte: “si por falta de acuidad mía no la oigo pierdo su persona”. Y “acuidad” quiere decir agudeza, finura, sutileza, penetración, intensidad. Sin duda, se puede perder la escucha de la voz del arte si el mediador no tiene formación ni está capacitado para ser el puente apasionado que el arte pide. (p. 36)

Cruz Calvo (2013) es una tesis de doctorado en didáctica de la lengua y la literatura titulada “Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores” y cuyo propósito principal es indagar las intervenciones que hacen los docentes en la formación lectora de sus estudiantes, concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, con textos que pertenecen al género de la ficción narrativa, como son los cuentos y novelas. La tesis considera que la investigación educativa no sólo debe llegar a las aulas, sino que esencialmente ha de salir de ellas; la investigación referida a los distintos componentes de la formación, en especial por lo que se refiere a las didácticas específicas en general y, en particular, a la didáctica o a la educación literaria resulta más consolidada, reforzada, cuando se desarrolla a partir del estudio y de la observación de los diferentes núcleos de la propia actividad –de profesores y de alumnos-, de modo que así se incluyen y valoran sus componentes, los procesos y los agentes que intervienen en la actividad de enseñanza/ aprendizaje. En esta tesis se investiga si las prácticas pedagógicas de algunos docentes dinamizan, contextualizan y potencian los repertorios lectores de sus estudiantes de secundaria. Este trabajo se propuso dos objetivos generales: 1) indagar en los discursos escritos y orales de los docentes sus interpretaciones personales sobre la formación literaria que brindan a sus estudiantes; 2) establecer los pertinentes contrastes entre la información recogida en la primera finalidad con los docentes y la información que brinden algunos de sus alumnos y alumnas sobre experiencias con la lectura y recepción de obras literarias leídas y analizadas en las clases de lenguaje. En pos de estos objetivos, el profesor no se plantea tanto como una persona que enseña literatura, es más un crítico, un lector y un receptor activo que comparte ciertas apreciaciones sobre las obras e incita a sus estudiantes a que participen con sus aportes en la elaboración del sentido de las obras. La intervención docente se materializa en procesos cognitivos, sociales y afectivos estimulados a través de la lectura literaria; en mostrar y dar elementos de análisis para apreciar y valorar la dimensión estética que las obras

proponen; así como también en la toma de posición frente a las situaciones de vida que presentan las ficciones a partir de códigos éticos. Estas funciones que asumen los profesores del área influyen en la serie de interpretaciones de los adolescentes y jóvenes del nivel secundario. Se destaca que la mediación docente tiene un rol fundamental en la escuela, para esto se retoman postulados de la psicología social y cultural de Lev Vygotsky que reivindican el aprendizaje como un proceso que se realiza con otras personas, en las comunidades.

En su tesis doctoral dirigida por Teresa Colomer, Munita (2014) centra su atención en el mediador escolar de lectura literaria. Indaga las trayectorias personales de lectura del docente, sus creencias acerca de la literatura y la educación literaria, y las prácticas didácticas que el sujeto moviliza en este ámbito. El diseño de su investigación tiene una orientación cualitativa y se concreta en un “estudio colectivo de casos” realizado con dos grupos de informantes: estudiantes de magisterio y maestras en ejercicio. Los instrumentos de recolección de datos son: el relato de vida, la entrevista, la observación de aula y, en forma complementaria, las notas de campo. Además, revisa la bibliografía sobre mediación lectora y formula una definición a partir de los puntos en común que en ella encuentra:

En síntesis, y recurriendo a su vez a algunos elementos del universo semántico propio del término mediación, nos parece que una definición integral del mediador de lectura sería pensarlo como un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionalmente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones. Lo anterior lo realiza fundamentalmente mediante encuentros intersubjetivos, en los cuales pone en juego su propio mundo interior (afectos, emociones, experiencias lectoras) para crear el espacio de acogida y

hospitalidad que necesita toda mediación. Espacio que, en el mejor de los casos, permite a los sujetos superar ciertas barreras (biográficas y socioculturales) que les impedían sentirse invitados a participar de nuevas experiencias con lo escrito, experiencias cuyo objetivo último no es sino el favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en quienes participan de la actividad mediadora. (p.46)

Munita se apoya en Barbero y LLuch (2011) para definir tres grandes tipos de mediadores: el mediador del propio ámbito familiar y social en el cual se produce la mediación (mediador no profesional, formado en la experiencia, facilitador de lectura para otros integrantes de su mismo grupo social); el mediador profesional (relacionado con algún espacio institucional o instancia mediadora como la biblioteca o la escuela; tiene dentro de sus funciones el promover en otros la práctica de la lectura); el mediador político o cultural que, además de las responsabilidades anteriores, diseña, evalúa, propone y ejecuta los cambios y condiciones (políticas, económicas, etc.) tendientes a mejorar y hacer avanzar las prácticas de promoción de la lectura.

Sobre la formación de los mediadores consigna que este es un dominio que aún se encuentra en plena exploración:

(...) probablemente dadas las dificultades para hablar en singular de la formación en un campo definido esencialmente por el plural de sus componentes: una gran diversidad de objetivos, multiplicidad de prácticas y unos actores que presentan niveles muy heterogéneos de profesionalización. (Munita, 2014, p. 49)

Para Munita, el avance en la formación del mediador se ha dado en el trabajo conjunto de dos espacios estratégicos: por un lado en el ámbito del trabajo social (que asegura la adquisición de los conocimientos necesarios para el trabajo cultural y social) y en el ámbito bibliotecario (que asegura la información de base sobre la naturaleza de este servicio público

y el aprendizaje de las técnicas biblioteconómicas). A esto se suma –según el propio Munita– la propuesta de Barbero y Lluch (2011) que consiste en una formación mixta entre el espacio teórico y el práctico:

Una formación que asegure tanto la consolidación de conocimientos como el intercambio de experiencia, saberes y dificultades y que, a nivel de contenidos, conjugue el conocimiento conceptual con la construcción del conjunto de habilidades que exigen las acciones de promoción de la lectura. Una formación, por último, que necesitaría de tiempos dilatados y de la presencialidad para favorecer la puesta en juego de un elemento que parece clave en la construcción del mediador de lectura: el intercambio de experiencias. (Munita, 2014, p. 49)

Munita sostiene que la mediación es un proceso que – dada su amplitud conceptual y una cierta vaguedad en la definición de su objeto– se inventa continuamente en la propia práctica. El mediador experimenta una dinámica de invención continua lo que le exige posturas de flexibilidad y creatividad para poder adaptar sus objetivos a las particularidades de cada contexto y situación.

Los planteos más relevantes de esta tesis doctoral son recuperados y profundizados en Munita (2018) que pone especial interés en las prácticas culturales del mediador en relación con la lectura. Con el fin de echar mayor luz sobre la formación de los mediadores, sostiene que se hace necesario un balance para visualizar aquello que se sabe sobre las complejas relaciones entre quién se es como profesor-mediador y quién se es como lector. El objetivo del autor es sintetizar y hacer dialogar entre sí los resultados obtenidos en este campo, con la finalidad de abrir nuevas líneas de reflexión y de actuación educativa a partir de ese conocimiento. Para ello, caracteriza los postulados de base en torno a la figura del “sujeto lector didáctico”, y presenta los hallazgos más relevantes de la investigación en esta línea:

Surge así la necesidad de investigar al profesor en tanto “sujeto lector”, es decir, en su doble dimensión de individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura en otros (Falardeau, Simard, Carrier y Gauvin-Fiset, 2011). La noción de “sujeto lector didáctico” recoge la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional, y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones de actor y mediador en las prácticas de lectura, particularmente en el ámbito literario. (p. 4)

Munita (2018) revisa la afirmación difundida en el ámbito de la mediación y de la investigación que sostienen: “si es buen lector, será buen mediador”. Se interesa por el modo en que diversas investigaciones reconstruyen las bibliotecas interiores de los docentes a partir –principalmente- del análisis de autobiografías lectoras (perspectiva diacrónica de su identidad lectora). Señala que el trabajo sobre la lectura personal del docente en procesos de formación continua presenta un enorme potencial en el cambio de sus formas de relacionarse con la literatura:

Dicho de otro modo: la focalización en los modos de leer que ponen en juego los docentes en sus procesos de lectura personal constituye un buen punto de partida si lo que se quiere es fortalecer la interrelación entre sujeto lector y sujeto mediador. Una relación que, dado el progresivo conjunto de saberes que se han construido en relación al sujeto lector didáctico, debiese ser abordada en la formación inicial y continua de los enseñantes. Esto permitiría que ambas lecturas, la personal y la profesional, interactúen y se informen mutuamente en el proceso de didactización de los textos. En esta línea han avanzado algunas experiencias de formación continua para el profesorado. Experiencias que, siendo muy diversas entre sí (pues van desde talleres de verano hasta programas anuales como posgrados o seminarios universitarios),

tienen un punto en común: su interés por alimentar la lectura personal del docente y por favorecer espacios de intercambio y de socialización de esas lecturas entre pares. (Munita, 2018, p. 8)

Concluye Munita que resulta clave influir en la construcción del sujeto lector didáctico mediante programas de formación docente (inicial y continua) centrados en fortalecer el espacio íntimo y personal del profesor como lector literario:

Si, como sabemos, la sentencia “buen lector es igual a buen mediador” está llena de matices que la alejan de ser una ecuación exacta, la puesta en marcha de programas de formación de mediadores en esta línea parece uno de los ejes de trabajo más fecundos para el futuro de la didáctica de la lengua y la literatura y, más ampliamente, para el campo de actuación social que conocemos como “promoción de la lectura”. Desde nuestra perspectiva, algunas coordenadas a considerar para la formulación de esos programas son las siguientes:

- Abrir espacios que favorezcan la toma de conciencia del docente sobre su recorrido lector.
- Generar oportunidades para hacer emerger las “modalidades de lectura” que privilegia cada docente en su lectura privada, y para tomar conciencia de las oportunidades y/o dificultades que esas modalidades ofrecen en el aula.
- Ofrecer posibilidades de (re)encuentro personal con una amplia diversidad de textos, tanto de libros y literatura general como de literatura infantil y juvenil.
- Promover, mediante dispositivos como el diario de lectura o “carnet lector”, la exploración del espacio de lectura subjetiva y afectiva surgido del encuentro íntimo con un texto.

- Construir, mediante dispositivos como la discusión literaria, espacios de socialización de la lectura y de construcción de sentido entre pares. (Munita, 2018, pp. 13-14)

Camargo Ortiz (2016), en su tesis de maestría, combina la realización de talleres de formación de padres como mediadores de lectura en el nivel pre-primario con la investigación de ese mismo proceso formativo. Afirma que los proyectos de aula como metodología pueden ser utilizados para compartir ideas y experiencias alrededor de la lectura en voz alta entre los estudiantes y sus propios padres. Este proyecto es desarrollado en tres fases: planificación, ejecución y evaluación. Los padres se formaron en talleres que se concretaron en colaboración con los docentes del preescolar. Las prácticas mediadoras literarias se hicieron en los jardines de infantes y en el ámbito hogareño. La tesis muestra que la lectura en voz alta con los padres tiene una respuesta afectiva positiva en los estudiantes porque ellos pueden aprender más de los demás y están motivados con la lectura con sus padres en la escuela. Finalmente, los estudiantes adquieren conocimiento, mejoran sus habilidades lectoras y aprenden a través de las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con otros, influenciados por los padres mediadores que leen en voz alta con ellos.

Broide (2019) resume y analiza, en un artículo de revista, dos casos de talleres de formación de jóvenes mediadores culturales comunitarios como política de lectura:

El núcleo de este trabajo está en formar a los jóvenes como mediadores, habilitando territorios para su despliegue. Mediadores entre los textos y otras personas; mediadores entre las tradiciones culturales ajenas y las propias; mediadores entre distintos territorios educativos y sociales. (p. 127)

Uno de los casos es el Centro de Lectura, en la escuela parroquial San Pedro Claver, en Ricardo Rojas, partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires. El otro es Puentes Culturales,

desarrollada en el marco de Escuelas del Bicentenario, IIPE-UNESCO, en Las Heras, norte de la provincia de Santa Cruz. Ambos están coordinados por un equipo con integrantes en común. El artículo narra la experiencia en estos talleres y sostiene que los proyectos de formación de jóvenes mediadores culturales sitúan la cuestión de la lectura en el corazón de lo público. Apuntan directo a los vínculos sociales y los modos en que pueden construirse a través de los textos, en su seno, en su trama; partiendo de la potencia que tienen las obras artísticas para pensarnos, decirnos, comprendernos, buscan hacerlas habitar los encuentros y situarlas como material con el que podemos construir identidad, pregunta, grupo; hacer crecer lo que está entre; ponerlo en movimiento. Broide (2019) concluye:

Los grupos de mediadores generan también formas de pertenencia, pequeñas “banderas” que, sin dejar de estar a la vista y el acompañamiento de docentes, les resultan propias. No se trata de condiciones esenciales de la adolescencia. Sí de características que muchas veces podemos observar en estudiantes de escuelas muy diversas. Un mediador cultural comunitario se forma para hacer de puente entre las obras artísticas y las personas, entre las voces de unos y otros, entre su generación y las otras con las que convive. Es alguien que reinterpreta lo heredado, la tradición, y le construye un espacio nuevo en el contexto en el que vive. Es a su modo un creador, un artista. Un mediador cultural se sitúa entre. Ni acá ni allá, sino en un lugar que nunca se define con precisión, que está en constante movimiento. En los intersticios, en el territorio de lo incierto. Incierto porque no hay un modo correcto de hacer la tarea. No hay un punto de llegada que el docente conoce y al que intentará llevar a los estudiantes. La mediación cultural tiene mucho de construcción artesanal, propia, hecha desde cada singularidad. (p. 142)

Bajour, Bombini, Cantagalli, Carranza y Fernández (s/f) recupera las experiencias de capacitación de docentes-mediadores en el marco del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil organizado desde 2002 por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

El lanzamiento de los Postítulos, en tanto novedoso dispositivo de capacitación, forma parte de una política educativa en materia de Formación Docente Continua, que busca crear oportunidades de especializarse o actualizar la formación inicial en un tiempo más prolongado que el curso, el ateneo o la cátedra. (p. 7)

Definir el Postítulo como dispositivo de capacitación supone una modalidad marcadamente diferenciada en el horizonte de las precedentes en el campo de la capacitación docente. En primer lugar, porque asume la forma de una carrera: propone un Plan de Estudios compuesto de una serie de módulos con contenidos específicos, una cursada que alterna clases teóricas y clases prácticas, un modo de administrar la bibliografía, unas estrategias específicas para la evaluación, una identidad de grupo construida por la pertenencia a determinada cohorte, el otorgamiento de un título, se encuentran entre las más destacadas de sus diferencias. En segundo lugar, porque en esta modalidad se acentúa la especificidad de un objeto sobre el cual busca garantizar una cierta profundidad en su abordaje en términos de lectura de corpus y de recorrido de problemas teóricos y crítico literarios. En tercer término, y ligado con lo anterior, el Postítulo se propone la formación de un especialista al que se lo piensa con un perfil de máxima idoneidad en el tema para desempeñarse en los más diversos contextos de trabajo, empezando por la propia institución escolar y sumando otros espacios no previstos por los docentes de cualquier nivel en su recorrido profesional previo: el trabajo en proyectos de lectura en niveles educativos distintos a los de la formación de origen, así como también en espacios de educación no formal (centros culturales, centros de jubilados,

hospitales, institutos penitenciarios y cárceles, etc.) y en espacios informales (talleres de lectura en asambleas barriales y en puntos de reunión de cartoneros, entre otros). Los objetivos del plan de estudio son:

Por un lado, la reflexión sobre la especificidad de la literatura infantil y juvenil y, por otro, la puesta en práctica de experiencias de lectura que dan carnadura a las particulares maneras en que los docentes participantes se apropian de la reflexión teórica sobre literatura y lectura, tanto en situaciones concretas de lectura personal como en su papel de mediadores. (Bajour et. al., s/f, p. 8)

En este postítulo sobresale la escucha como postura pedagógica, como encuentro de dos culturas:

Aparecía tanto en nuestra posición de capacitadores como en las formas en que los docentes-alumnos se veían a sí mismos como mediadores de lectura (...) se trata de una escucha cargada de interrogantes teóricos que no son meramente autorreferenciales ni pretenden ser totalitarios, sino abiertos al diálogo con los modos de los docentes de construir sentidos en los textos literarios. Tampoco se trata de una escucha terapéutica ni de la que tiene lugar en intercambios amistosos, aunque curiosamente pueda tener algunas coincidencias con esas formas de escucha, más allá de las profundas diferencias ideológicas o tácticas en las intenciones. Coincidencias que pueden tener que ver con la importancia dada a la palabra del otro, a la valoración subjetiva de lo que el otro puede construir por medio de su mirada, su discurso y su experiencia. (Bajour et. al., s/f, pp. 14- 15)

Una de las características de la modalidad de evaluación puesta en juego en el Postítulo es la atención a la singularidad en el proceso de aprendizaje desarrollado por cada uno de los alumnos:

Se trata de instalar una nueva construcción sobre la situación de evaluación en la que se perciba que hay un propósito compartido. Se trata de propiciar una relación dialógica en torno a la cuestión de evaluar que trascienda incluso la relación de a dos entre profesor y alumno e involucre solidariamente al colectivo que comparte una comisión. (Bajour et. al., s/f, p. 23)

El camino formativo del mediador cierra con el diseño y gestión de una propuesta de promoción de la lectura:

En efecto, la unidad mínima de acción ya no será el propio espacio cotidiano sino que saldrán de la escuela o del aula, según el caso, para gestionar un proyecto que pondrá en juego sujetos, libros y prácticas de lectura. En poco tiempo, actuarán como verdadero gestores de cultura. En cualquier proyecto, que emprendamos como gestores, de literatura en nuestro caso, lo que va a primar es nuestra forma de ser y estar en el mundo, es decir lo que Vigotsky denomina “culturalización” y que forma parte de nuestra constitución. Por ello, culturalizar y gestionar son homologables dado que todo proyecto cultural que decidamos llevar a cabo implica la puesta en escena de lo que hemos aprendido gracias a otros sujetos: se trata, en definitiva, de seguir los pasos ordenados por la memoria colectiva. (Bajour et. al., s/f, p. 27)

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.

3.1. Didáctica de la lengua y la literatura:

Puntualmente, nuestro trabajo se suma al desafío epistemológico y metodológico que Bombini (2006a) propone para los investigadores interesados en la didáctica de la lengua y la literatura entendida como un campo crítico que incluye y excede el ámbito de la escuela:

(...) estamos trabajando sobre un concepto crítico de la didáctica que no la reduce a un lugar prescriptivo, de “recetario de buenas prácticas” o de secuencias didácticas correctas, sino que la didáctica de la lengua y la literatura se constituye en un campo crítico de formación de docentes y de desarrollo de experiencias que exceden al sistema formal de educación, que incluyen a la escuela pero que también incluyen a otros espacios sociales en los que se producen prácticas de lectura y escritura. Esta ampliación del terreno de indagación no es mera concesión a una cierta sensibilidad social imperante ni sólo tarea de extensión; es un desafío epistemológico en el sentido de la construcción de un objeto de investigación complejo y es también un desafío metodológico a la hora de dar cuenta de la diversidad de resoluciones y desarrollos que va reconociendo la práctica. (p. 27)

Bombini (2006 a) observa una ausencia significativa de investigaciones abocadas a los procesos de lectura efectivos realizados por los sujetos en contextos determinados. Por eso, sugiere indagar las prácticas de lectura en contexto y reconocer la especificidad de una línea de investigación y producción teórica y práctica dentro del campo de la didáctica de la lengua y la literatura: se trata de una manera de teorizar a partir de la práctica que podría prefigurar un paradigma diferenciado para el desarrollo de diseños pedagógicos- didácticos de prácticas de lectura y también para construir nuevo conocimiento acerca de estas mismas prácticas.

Bombini (1995) afirma que la lectura no es una práctica aislada del resto de las ofertas e insumos culturales que atraviesan la vida de las personas. La escuela ya no es el espacio privilegiado para la circulación de objetos culturales y – pese a eso- no suele ser demasiado permeable a la incorporación paulatina de nuevos objetos en su interior. La posibilidad del acceso a la lectura constituye un hecho social: es imposible pensar esta práctica desgajada de un contexto histórico de producción, circulación y recepción de textos en que cada docente, cada escuela, cada aula, no son más que meros engranajes, más que partes constitutivas de una actividad sociocultural compleja. En tal contexto, no se puede soslayar que toda lectura es política, que todo modo de leer es polémico y estratégico; pensar la posibilidad de acceso a la lectura como un hecho político plantea una serie de preguntas tales como: ¿cuál es el rol que tienen –por citar entre otros actores sociales- las instituciones de gobierno, las administradoras de la educación y la cultura en relación con la cuestión de la lectura?

Para Bombini (2001), el problema de la enseñanza de la lengua y la literatura como objeto de investigación didáctico e histórico y como campo de experimentación en relación con nuevas prácticas propone un campo en desarrollo de gran productividad que urge ampliar horizontes pues no es posible acotar solamente los marcos de referencia a las disciplinas lingüístico- literarias:

Los aportes cruciales en cuanto a la reconsideración del objeto que aportan los estudios culturales, la mirada crítica de la sociología de la cultura, las reflexiones interesantes de la filosofía –fundamentalmente en relación con concepciones de la lectura-, las claves conceptuales de algunas tendencias dentro de los estudios cognitivos, las herramientas específicas de la etnografía aplicada al campo educativo son algunas de las líneas posibles para la reconsideración de un campo en formación que, sin duda, debe realizar una apuesta multidisciplinaria. (p. 74)

En definitiva, como sostiene Bombini (2006 a), la lectura está presente como práctica efectiva en la vida de los sujetos y comunidades y las categorías posibles para la evaluación y análisis de estas experiencias ya no se reducen a la de “lectura correcta” según parámetros exclusivos de instituciones educativas. Se precisa recurrir a parámetros de tipo cualitativo a la hora de evaluar las intervenciones que rescaten de esas escenas aquellos elementos que las definen en su propia lógica, propiciando la comprensión y la interpretación de esas experiencias. Los supuestos de un modo de leer fuertemente institucionalizado, producto de la tradición escolar moderna como escena de lectura fundante de la escuela argentina (una suerte de “aparato interpretativo escolar”), operan como un telón de fondo –un obstáculo epistemológico y pedagógico- que es necesario poner en discusión a la hora de enfrentarse con situaciones empíricas complejas en términos de diversidad sociocultural de distintos escenarios y de situaciones de pobreza y exclusión. Lo mismo sucede con otros “telones de fondo” que también operan como obstáculos epistemológicos y pedagógicos: aquí se incluyen las formulaciones de la psicología cognitiva, la producción de la lingüística textual o los postulados y las tipologías de lectores provenientes de la estética de la recepción cuando se cristalizan y se insertan en el mundo de la práctica con carácter “reparador o remedial” frente a los problemas que se presentan con la lectura en el aula.

Por lo tanto, en nuestra investigación trabajaremos con una teoría empírica de la lectura puesta en juego en situaciones pedagógicas en las que es posible percibir la productividad de las lecturas que los sujetos realizan cuando se distancian –particularmente- del modo de leer fuertemente institucionalizado por la tradición escolar moderna. Ponemos especial atención a las características idiosincráticas de los sujetos que inciden en la construcción de sus modos particulares de leer.

En resumidas cuentas, esta teoría se presenta de la siguiente forma:

a) Según Bombini (2004), procura:

(...) pensar un campo de investigación, un tipo de proyectos en literatura que no consideren a la transferencia de resultados como un ítem meramente formal – reducido a la eventual transmisión en una revista de divulgación – sino a la posibilidad de sostener hipótesis de trabajo que se articulen con prácticas sociales de amplia repercusión en las que se reconozca la especificidad del objeto literatura. (p. 292)

b) Según Bombini (2006 a):

Desde el punto de vista metodológico, la construcción de una teoría empírica de la lectura supone abandonar ciertas posiciones de trabajo que no son las más habituales de las investigaciones en temas de lectura y en el campo de los estudios literarios y aun en el campo de la didáctica. La construcción de una teoría empírica de la lectura obliga al investigador, según hemos visto, a renunciar a la pretensión de otorgarle valor universal a sus propios hábitos. Se trata de salir del escritorio y de construir diseños de investigación de tipo cualitativo que incluyan la realización de trabajos de campo. Se trata de darle un estatuto de fuente legítima a esa empiria que significan las experiencias de lectura de sujetos individuales y de grupos de lectores para producir un nuevo conocimiento que no incurra en la generalización teórica, ni en la metáfora impactante (...) ni tampoco en la fetichización del dato cuantitativo (...) Se trata de trabajar con la propia empiria de los sujetos de manera inductiva, sin hipótesis o valoraciones previas, evitando caer en reduccionismos o generalizaciones y elaborar hipótesis a partir de la observación, el registro y la interpretación de los procesos de lectura (...) (pp. 39-40)

3.2. La lectura como práctica social y cultural.

3.2.1 La lectura es una práctica que conviene estudiar en contexto:

Actualmente, se plantea como inadecuado pensar esta práctica desgajada de un contexto histórico de producción, circulación y recepción de textos donde la escuela es sólo uno de los engranajes de una actividad sociocultural compleja. Littau (2006) sostiene que mientras en la teoría literaria de la década de 1970 el lector era una construcción textual (un efecto del texto o un “yo” textual), las teorías más recientes se han orientado a reconocer que los lectores son productos de construcciones históricas o sociales, más que esencias abstractas; la noción textual de lector deja paso a la idea del lector situado contextualmente: se investigan los factores socioculturales que influyen en la lectura y se critica la concepción de un “lector universal”; se registra un alejamiento de la “gran teoría” y se promueve un interés por la figura del lector situado en múltiples sitios y contextos; actualmente, los interrogantes que plantea la teoría ya no tienen que ver con las condiciones a priori de la lectura sino con el conocimiento social, con los factores ideológico y culturales a posteriori que diferencian las lecturas. Esta tendencia, según Littau (2006):

(...) no es la partida de defunción de la teoría: por el contrario, los últimos avances indican una diversificación de ella en procederes teóricos particulares que han dado origen a estrategias de lectura que podrían denominarse política cultural. En estas corrientes, la teoría es local en el sentido de que se interesa más por lo contingente que en lo sistemático y propone un localismo irreductible en lugar de una epistemología universal. En el nivel de análisis, esta posición favorece los microanálisis en lugar de los macro. (p. 193)

En definitiva, se derrumba la idea del “lector ideal”, ese constructo que podía aplicarse a todos los lectores de todas las épocas:

(...) así como no podemos imponer una única identidad al lector, tampoco podemos suponer que todas las mujeres leen de la misma manera, o que todas las minorías

étnicas comparten las mismas experiencias y, por lo tanto, interpretan los textos de modo similar. No sólo hay diferencias entre un lector y otro: *hay diferencias* dentro de cada “uno” de ellos. (Littau, 2006, p. 194)

3.2.2. La lectura es plural como todas las actividades humanas:

La sociología de la lectura ha aportado conceptos relacionados con la necesidad de comprender de qué manera la lectura afecta a los lectores y los modifica. Al respecto, afirma Poulain (2011) que la lectura es plural, como todas las actividades humanas. Ahí donde numerosos análisis tienden a cosificarla, sin reconocer más que una de sus formas, por ejemplo la lectura de la literatura por expertos, hay que reconocer la diversidad de sus formas de ejercicio, incluso al nivel de un mismo individuo. A esto se agrega que los hábitos de lectura o escritura de los individuos, no más que sus otros comportamientos sociales, no pueden estar separados del contexto en el cual tienen lugar. Sintetiza:

La pluralidad de los hábitos de lectura es hoy en día un hecho aceptado. El modelo letrado ya no es el único modelo reinante, y se le reconoce a todo individuo lector la posibilidad y el derecho de construir un sentido, su sentido. (p. 9)

No se trata entonces de la cantidad de lecturas que haga un individuo para considerarlo un buen lector, sino de comprender lo que significa la lectura para los individuos. Ya no se trata de medir progresos o elaborar estrategias para vencer resistencia, sino de comprender lo que construye el sentido y el valor para unos y para otros. Agrega Poulain (2004) que “las predisposiciones de los lectores coinciden así con las disposiciones de los textos, que también son variables” (p.21). Desde esta perspectiva, es necesario analizar y reunir indicios relacionados con los textos: sus condiciones de publicación, su naturaleza, su distribución, sus temas, entre otros; y en lo que respecta al lector: sus predisposiciones, las cuales tienen que

ver con su perfil sociocultural, con los motivos que tiene para leer, sus opiniones frente lo leído, sus expectativas, así como los efectos de la lectura. Estos últimos pueden ser:

- Instrumental: la adquisición de conocimientos o la resolución de un problema.
- De prestigio: ligado con la autoafirmación que da una lectura frente a las propias opiniones o impresiones.
- Efectos estéticos: donde el placer del texto es la expectativa.
- De distracción: relacionado con el olvido de las tensiones.

3.2.3. La lectura como conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas:

En sintonía con Poulain, sostiene Privat (2001):

En resumen, pesca y lectura –lejos de ser actos de pura técnica y/o de pura intimidad individualista- están saturados de sociabilidad (gestos aprendidos, discursos, y objetos intercambiados, ritmos apropiados, valores incorporados, estrategias, etc.), estructuradas por redes de socialización instituidas o informales, pero que las miradas avanzadas de la sociología y la etnografía cultural pueden volver “visibles”. Dicho de otra manera, si admitimos que el tiempo del lector desborda ampliamente el tiempo de la lectura propiamente dicha y si “la ilusión del intimismo de la lectura privada se disipa, la didáctica no puede más que interesarse en las ciencias humanas a las que hacemos referencia. (p. 54)

La cita da cuenta de la existencia de líneas de fuerte convergencia entre didactas de la lectura y etnógrafos de la cultura. Según Privat (2001), la investigación teórica pasó de un interés erudito – hasta bibliófilo- por los libros a una investigación sociológica y cuantitativa sobre repartición desigual de los bienes y las prácticas culturales; para privilegiar, finalmente,

una aproximación ahora atenta a los lectorados, a las interacciones entre la oferta estructurada de lectura, por un lado, y las sociabilidades, por el otro. Este último punto genera interrogantes también en el ámbito educativo:

Ahora bien, la Escuela tiene una concepción fundamentalmente intelectualista (o cognitivista y textualista en su versión moderna) e individualista (o gratamente accesible o lúdica) del lector. En el primer caso, la ambición es que el alumno acceda al sentido instituido del texto legítimo; en el segundo, que el niño descubra el deseo y el placer personal de leer. El lector como sujeto social y cultural polimorfo apenas está entrevisto, y la práctica del libro como actividad de socialización cultural, poco tenida en cuenta. (p. 53)

Para Privat (2001) la lectura no es sólo el momento en que ésta se efectúa, sino un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas. La lectura no es más que:

(...) el acto último de una serie de manipulaciones aparentemente espontáneas y coyunturales que ponen un libro entre las manos de su lector”. En esta hipótesis, se vuelve necesario que los lectores aprendices se doten poco a poco de un capital de gestos codificado, de discursos técnicos, de saberes especializados, de costumbres culturales específicas exigidas por el campo lector. Construir esa competencia y esta familiarización supone multiplicar y diversificar la situación de interacción entre libros y lectores. (p.55)

Como los aprendizajes culturales no se transforman automáticamente en apropiación cultural, el rol del docente – ni maestro ni animador sino mediador- es fundamental en la implementación de situaciones didácticas que favorezcan la paulatina incorporación de las prácticas y la interiorización crítica de las apuestas es capital.

3.2.4. La lectura no es una práctica lineal: revisión del concepto de “poco lector”.

Según Robledo (2010), para la sociología de la lectura no existe la dicotomía entre lecturas “distinguidas” y lecturas “dominadas”. Peroni (2003) es quien suscribe esta postura y reemplaza la noción de *imposición* por la de *apropiación*. Para él, la lectura no es una práctica lineal, sino que puede abandonarse y retomarse a lo largo de la vida, y la manera como se realiza puede evolucionar considerablemente; esto no se debe a una fragilidad de orden social, sino que la lectura depende estrechamente de la situación en la que se origina y adquiere sentido; el calificativo mismo de “poco lector” o “poca lectura” está relacionado con una instancia legitimadora, que -en este caso- es el nivel de escolaridad. Más específicamente, este calificativo resulta discriminatorio de antemano en la medida en que la “poca lectura” constituye una práctica no certificada por la institución legitimadora (la escuela). De igual manera, el “poco lector” se autodefine al verse a sí mismo como desprovisto de capital cultural y, por lo tanto, de medios sociales para acceder a una lectura reconocida como legítima. Por tal motivo, se plantea la necesidad de trascender la mirada sobre el libro, y ponerla sobre los usos y las maneras de leer. Se trata de tener en consideración la diversidad de prácticas lectoras.

Peroni (2004) vincula esta manera de abordar la lectura con la figura del mediador de textos literarios. Al respecto, sostiene que la lectura no debe pensarse en función de una lógica cultural de dominación, sino de una lógica social de exclusión. De manera que –puntualiza- el desarrollo de la lectura pública no es la única función de las bibliotecas, pues no se trata sólo de la accesibilidad, sino que se debe comprometer un trabajo en conjunto, con otras instituciones, con las asociaciones y los trabajadores sociales. Se trata de la creación de una relación fuerte entre el campo social y el campo cultural, para echar a andar una técnica relevante de intervención (conocimiento de los públicos en dificultad, gestión de relaciones

personales, etc.). A partir de esta doble competencia ha sido necesario construir una nueva función, la del mediador, para apoyar la profesión del bibliotecario y complementar las tareas del trabajo social:

El mediador del libro está ligado a una biblioteca municipal y su quehacer consiste en ir al encuentro de aquéllos que no la frecuentan habitualmente. Es el artesano de la circulación entre el interior y el exterior de las bibliotecas. Su eficiencia depende de los lazos que teje con las asociaciones del exterior, pero es reconocido como un profesional y juega su rol de acompañante hasta el seno del equipo. (Peroni, 2004, parr. 26)

El mediador es el encargado de: diversificar los lugares, momentos y formas del encuentro con el libro (bibliotecas de calle, animaciones alrededor del cuento y el relato, préstamo de libros a domicilio, talleres de escritura, etc.); establecer relaciones de seguimiento con las familias, desplazándose a los lugares de vida y trabajando con el conjunto de actores locales; organizar las actividades al interior de la institución asegurando el seguimiento personalizado de ciertos lectores. Para el investigador, es significativo que el contenido de la labor del mediador no esté predeterminado, sino, al contrario, sea una negociación permanente a partir de un ir y venir entre la oferta y la demanda, con el fin de que pueda emerger, después de la evaluación, una función realmente novedosa, adaptada a las exigencias del terreno. Es por inducción y a partir de las experiencias, o sea, en función de la especificidad del terreno, que se considera que se puede formalizar la labor y la formación misma de los mediadores.

3.2.5. La lectura como “cacería furtiva”:

Esta mirada se enriquece con los aportes de de Certeau (2000) para quien la lectura se asemeja a una “cacería furtiva”; el lector – lejos de ser un consumidor pasivo- lleva a cabo una actividad de apropiación, una actividad creadora:

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos. La escritura acumula, conserva, resiste el tiempo con el establecimiento de un lugar y multiplica su producción con el expansionismo de la reproducción. La lectura no está garantizada contra el deterioro del tiempo (se olvida de sí mismo y se le olvida); no conserva, o conserva mal, su experiencia, y cada uno de los lugares donde pasa es repetición del paraíso perdido. (p. 187)

En este sentido, leer es peregrinar en un sistema impuesto (el del texto, análogo al orden construido de una ciudad o de un supermercado). Si entonces el libro es un efecto (una construcción) del lector, se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio* (de producción propia del "lector"). Este último no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su "intención". Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos, crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones. La lectura se sitúa en la conjunción de una estratificación social (de relaciones de clase) y de operaciones poéticas (construcción del texto por medio de su practicante). Afirma de Certeau (2000):

El texto sólo tiene significación por sus lectores; cambia con ellos; se ordena según códigos de percepción que se le escapan. Sólo se vuelve texto en su relación con la exterioridad del lector, mediante un juego de implicaciones y de astucias entre dos tipos de "espera" combinados: el que organiza un espacio legible (una literalidad), y el que organiza un camino necesario hacia la efectuación de la obra (una lectura). (p. 183)

3.2.6. La lectura y la elaboración de la subjetividad:

A partir de análisis de las biografías lectoras de individuos pertenecientes a espacios en crisis, Petit (1999) dialoga –entre otros especialistas- con de Certeau; la antropóloga francesa también sostiene que el lector no es pasivo: lleva a cabo un trabajo productivo, reescribe; hace desplazarse al sentido; hace lo que se le ocurre; desvía, reutiliza, introduce variantes, deja de lado los usos correctos. Afirma:

En efecto, los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego toda la alquimia de la recepción. Nunca es posible controlar realmente la forma en que un texto se leerá, entenderá, interpretará. (p. 25)

El lector -a su vez- es alterado (modificado o trabajado) por lo que lee: encuentra algo que no esperaba, y nunca sabe hasta dónde puede ser llevado. Leer le permite, en ocasiones, descifrar su propia experiencia. Es el texto el que lee al lector; en cierto modo, el que lo revela; es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones que no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, los suscitan. Aun cuando ese lector no se convierta –necesariamente- en escritor: la lectura puede hacer a las personas un poco más aptas para enunciar sus propias palabras, su propio texto, volverse más autoras de su propia vida. Por estos motivos, la lectura se presenta como un derecho elemental, una cuestión de dignidad.

Petit (2001) advierte que, en la costumbre de evaluar la lectura únicamente a partir de indicadores numéricos, todo el aspecto cualitativo de la lectura desaparece:

Queda claro que la lectura no debe ser apreciada solamente a partir del tiempo que se le dedica, o del número de libros leídos o recibidos. Algunas palabras, una frase o una historia pueden dar eco a toda una vida. El tiempo de lectura no es sólo el que dedicamos a dar vuelta a las páginas. Existe todo un trabajo, consciente o inconsciente,

y un efecto a posteriori, un devenir psíquico de ciertos relatos o de ciertas frases, a veces mucho después de haberlos leído. (p.50)

Petit se vale de las entrevistas como herramientas fundamentales para reconstruir una biografía lectora; a partir de ellas, descubre que se puede ser “un lector no frecuente” en términos estadísticos y, sin embargo, haber conocido en toda su amplitud la experiencia de la lectura:

El objetivo de mis investigaciones no es tanto cómo podemos “construir” lectores, para retomar esa expresión, sino más bien cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos. Me interesa describir particularmente de qué manera, apropiándose de textos (...) hay niños, adolescentes, mujeres, hombres, que elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados. (2001, p. 31)

Además, resalta que el gusto por leer no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros. La lectura es una cuestión de “encuentros” donde resulta clave el rol del “iniciador al libro” o “mediador” (maestro, bibliotecario, familiar, agente cultura, etc); es decir, aquella persona que inicia, que legitima, que revela un deseo de leer, que ayuda a traspasar umbrales en diferentes momentos del recorrido. Ya sea profesional o voluntario, acompaña en la elección de los libros. Brinda una oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales, sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógica. Se trata de tenderle “puentes” al lector o de permitirle que él mismo elabore los suyos.

3.3. Promoción de la lectura como práctica social, cultural y derecho ciudadano:

Según Robledo (2010) para que la lectura y la escritura se conviertan verdaderamente en posibilidades de transformación social para las comunidades, es importante considerar el contexto, los usos y las maneras como ese grupo determinado se apropia de la cultura escrita, qué hace con ella, cómo la interpreta y cómo la produce. Por ello:

Esta perspectiva de considerar la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales es, en la actualidad, el enfoque que más beneficia a la promoción de la lectura, en la medida en que abre el espectro de posibilidades tanto porque permite involucrar no solo a las poblaciones letradas, sino también porque permite trabajar con aquellos grupos sociales no alfabetizados. De igual manera, convierte a la promoción de la lectura en una actividad incluyente, capaz de asumir retos inclusive en los lugares aparentemente más problemáticos. (p.26)

En este sentido, Robledo retoma de Judith Kalman (2004) tres conceptos que son fundamentales a la hora de diseñar proyectos, programas y planes de lectura y escritura:

- Disponibilidad: denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (bibliotecas, punto de venta de libros, diarios, etc).
- Acceso: se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona “cara a cara” con otros lectores y escritores, así como las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir.
- Espacio generador: se refiere a las posibles formas de participación en actividades de lectura y escritura, y a la diferenciación entre aquellas situaciones que fomentan

y animan el aprendizaje y el desarrollo de la lengua escrita y aquellas que los exigen para la participación social.

Según Robledo (2010), en muchas instituciones educativas se sigue considerando la lectura y la escritura como simples habilidades que se desarrollan a partir de ejercicios mecánicos y repetitivos, y no como procesos de pensamiento que permiten la construcción de sentido de la realidad y transforman constantemente los esquemas de conocimiento del ser humano y mucho menos como prácticas sociales y culturales. Se torna vital no sólo la alfabetización, sino, y sobre todo, la formación de lectores críticos, autónomos y con capacidad de hacer diversos usos de la cultura escrita a favor de sí mismo y de los demás. Se hace necesario restituirle a la lectura su sentido de práctica social y cultural, de tal manera que los niños y niñas puedan concebirla como un medio de comunicación, de placer y de aprendizaje. De allí que resulte muy importante integrar la lectura a contextos reales, en los que se diversifiquen los propósitos, los modos de utilización y los diferentes tipos de textos. En tal sentido, sin dejar de ser una acción que contribuye al crecimiento y desarrollo del individuo, leer es hoy en día una práctica social que se manifiesta de múltiples maneras y está inserta en la cotidianidad y en las manifestaciones sociales y culturales de las comunidades. Quizás por eso es más acertado hablar hoy de lecturas y escrituras, de sus diferentes usos, modos y apropiaciones.

La enseñanza de la lectura en múltiples espacios se vincula con los derechos ciudadanos de los individuos:

(...) el deseo de pensar, la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relatos no son patrimonio de ningún grupo social. Y cada uno de nosotros tienen derechos culturales: el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la

construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía –sin la cual no hay pensamiento-, a la elaboración del espíritu crítico. Cada hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana. (Petit, 2001, pp. 23-24)

3.3.1 Qué se entiende por promoción de la lectura:

Antes de seguir avanzando, cabe preguntarse: ¿A qué se llama mediador cultural? En nuestro caso: ¿Cómo se define un “mediador de lectura”? ¿En el campo de la educación no formal, cuál es la especificidad del término “mediador” y de qué manera esa denominación específica condiciona los logros de un programa de promoción de la lectura desde sus orígenes? ¿Conviene usar indistintamente “mediador” o “tutor”, “promotor”, “facilitador”, “animador”, “multiplicador”, “intermediario” o “agente” de lectura? ¿De dónde surge y por qué cobra protagonismo la promoción de la lectura? Estas preguntas desordenadas resultan pertinentes y movilizan en múltiples aspectos nuestra tesis; empecemos por delinear qué se entiende por promoción de la lectura.

Guiado por el estudio de la historia de la lectura, el investigador Peña Borrero (2003) postula la hipótesis de que la promoción de la lectura como preocupación social surge en el siglo XVIII como consecuencia de tres fenómenos íntimamente relacionados: el espíritu emancipatorio y de libertad intelectual cultivado por la Ilustración, que estimula la reflexión y propicia un pensamiento crítico y una actitud contestataria que da paso al surgimiento de nuevos géneros de libros; en segundo lugar, la industrialización del libro, debido a que la invención de la máquina rotativa, y como consecuencia el surgimiento de la empresa editorial, hace que por vez primera la oferta sobrepase la demanda de lectura, lo que de algún modo

pone de moda la lectura. Por último, con el desarrollo de las políticas de instrucción pública, se activa un dispositivo estatal dirigido a enseñar a leer a toda la población, como requisito del ideal ilustrado de una educación universalizada, y la lectura pasa así de un plano individual y libre a uno colectivo y obligatorio.

Concretamente, si nos enfocamos en Argentina, la promoción de la lectura tiene antecedentes que pueden rastrearse en el siglo XIX. Según el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007):

La historia más remota de los proyectos de lectura a nivel estatal remite a las ideas de Domingo Faustino Sarmiento como propulsor del sistema de educación primaria a la vez que como creador del sistema de bibliotecas populares. En sus escritos se advierte esta preocupación de manera constante y es allí donde queda claro que para Sarmiento el problema de la lectura excedía los límites de la escuela y de la enseñanza formal. El inspector Pablo Pizzurno fue su seguidor inmediato y recuperó como Sarmiento la figura de los “story-tellers” o narradores de historias que se formarían en las escuelas normales y serían efectivos difusores de la lectura dentro y fuera de la escuela. (p. 19)

A principios del siglo XX, en momentos en que se hacía menos esperable que el Estado argentino produjera políticas de promoción lectora, grupos de filiación política (socialistas y anarquistas) montaron distintos dispositivos tendientes a la difusión del libro y de la lectura. Al respecto, Bombini (2004) dice:

Relacionado con la cuestión de las prácticas de lectura en las bibliotecas, cabe hacer referencia a las investigaciones desarrolladas por Dora Barrancos acerca de trabajadores y educación. Barrancos recorre, aportando nuevos datos a los ya ofrecidos por Gutiérrez y Romero, la evolución de las bibliotecas populares relacionada en general con el espectro

político del socialismo en los años '20 y se detiene, específicamente, en las propuestas para la lectura en grupos.

La biblioteca, lugar de iniciación de la formación política, a su vez ligada con la actividad gremial, asumió hacia los años '20, la responsabilidad de orientar a los trabajadores en relación con las lecturas. (p. 248)

En la década del cincuenta, Bombini (2014) también destaca el inicio de una serie de experiencias de extensión universitaria originada en la UBA y dirigida a sectores populares, no alfabetizados o afectados a formas variadas de marginalidad social, económica y cultural:

A partir de 1956 (...) se creó el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) en el que comenzaron a desarrollarse actividades educativas que buscaban establecer una nueva relación entre la universidad y los sectores populares. De esta manera, entre 1957 y 1966 se llevaron adelante diversas actividades como la puesta en funcionamiento del Centro de Desarrollo Comunitario Integral de Isla Maciel, la reactivación de Bibliotecas Populares y la creación de Centros de Recreación de la Municipalidad de Avellaneda. (p. 250)

Entre otras actividades estrechamente vinculadas con la concepción de Educación Popular, se lleva a cabo – con la colaboración de la cátedra “Introducción a la literatura” cuya responsable es la Dra. Barrenechea- la conformación de “Clubes de lectura” inspirados en experiencias francesas y cuya metodología propone:

(...) un trabajo en grupos de lectura que se caracteriza por su alto nivel de sistematicidad; frente a la característica más espontaneista de los modelos de las “lecturas familiares” o de las “lecturas comentadas” (...) esta propuesta, basada en los principios del método del Entrenamiento Mental, se articula a partir de una secuencia de trabajo complejo donde las operaciones mentales que caracterizaban al trabajo en educación popular se amalgaman con momentos claves en el proceso de lectura. En este sentido, existe en la propuesta una

marcada conciencia de la complejidad del proceso de lectura que no se limita ni al inmediato contacto espontáneo, ni a la transmisión mecánica de información paraliteraria. Cada lector que participa del Club de Lectura se constituye a la vez como sujeto individual que lleva adelante una práctica de comprensión e interpretación así como también como miembro de un grupo que participa de un proceso complejo para la apropiación de un objeto cultural y para la construcción colectiva de significados. (p.254)

En los años sesenta y setenta, para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007), cumplen un papel preponderante las propuestas editoriales que llevan a cabo una pedagogía de libros baratos que alcanza su punto culminante en los proyectos de EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires) y del CEAL (Centro Editor de América Latina). También se destaca en este fomento del libro, el rol protagónico que hasta la fecha ha cumplido la CONABIP (antigua Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares creada en el siglo XIX por Sarmiento): encargada de apoyar técnica y económicamente el trabajo de una amplia red de bibliotecas.

Con el regreso de la democracia en 1983:

Del lado del Estado, existió sin duda un hito (...) que es el Plan de Lectura llevado adelante desde la Dirección Nacional del Libro de la Secretaría de Cultura de la Nación, a cargo de la Profesora Hebe Clementi, y que extendió sus acciones por los rincones más alejados del país. Este Plan permitió llevar a escuelas, bibliotecas, centros culturales y otros espacios a escritores, narradores y talleristas que de manera entusiasta difundieron la nueva literatura infantil de esa década y mostraron en sus desempeños algunas maneras posibles de construir una estrategia de promoción de la lectura. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p.19)

Más acá en el tiempo, en la década del noventa, el Ministerio de Educación de la Nación lleva adelante, a través del Plan Social Educativo, una política de distribución y producción de libros (entre los que se incluyen libros de texto, libros pedagógicos y libros de literatura en menor medida, así como también producciones especiales) con lo que se dota a las bibliotecas de muchas escuelas del país de nueva bibliografía:

(...) pero, en tanto no se implementó un acompañamiento efectivo del ingreso de nuevos materiales en la escuela, su impacto fue débil y por momentos casi nulo. Es decir, se trató de una política de dotación de materiales didácticos pero no de una política de lectura. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 20)

En el 2000, durante la gestión de la Alianza, el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Programa Nacional de Innovaciones Educativas, implementa la Campaña Nacional de Promoción de la Lectura, en diálogo con el Plan Nacional de Lectura dependiente de la Unidad Ministro. Las acciones de la Campaña, dirigidas a escuelas, se desarrollan durante un año. Tienen como principal destinatario a las escuelas primarias de diecisiete provincias y a otros grupos de la comunidad como madres cuidadoras de barrios humildes y adultos mayores convocados desde centros de jubilados. Además:

Durante el año 2001, continuaron algunas de las líneas iniciadas en 2000 y se realizó una serie de Jornadas de Promoción de la Lectura a nivel nacional y regional que abrió espacios ricos en discusiones e intercambios. Luego de la caída del gobierno del Presidente Fernando de la Rúa en diciembre de 2001 y hasta el año 2003, las acciones y líneas relacionadas con la promoción de la lectura fueron interrumpidas. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 20)

En 2003, durante la gestión Kirchner y con Daniel Filmus al frente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se afianza El Plan Nacional de Lectura que

hemos reseñado en los antecedentes de esta tesis. Un plan que – actualmente con la llegada de Alberto Fernández a la Presidencia de la Nación- toma nuevos rumbos en manos de su coordinadora: Natalia Porta López con una profunda y estrecha experiencia en la Fundación Mempo Giardinelli.

Más allá del contexto argentino, para Yepes Osorio (2013), uno de los puntos de partida de la “moderna promoción de lectura” (entendida como la fase en la que se desarrollaron de manera intencional, sistemática, continuada y agresiva una gama de acciones sucesivas, con el propósito de elevar los bajos índices lectores de las comunidades) es Londres, en 1972, en el marco del año internacional del libro. Allí, las organizaciones profesionales internacionales pactan la meta “Libros Para Todos” y en “La carta del libro” enuncian diez principios básicos que constituyen una invitación para que los distintos gobiernos creen condiciones favorables al acceso a los libros y al ejercicio del derecho a la lectura por parte de los ciudadanos. En esta convocatoria, tiene una influencia importante la UNESCO al incluir el tema de la promoción de la lectura en su agenda como asunto prioritario: considera que la lectura y su promoción son fundamentales en la medida en que constituyen medios para facilitar la comunicación entre los hombres y los pueblos, el intercambio de ideas, la comprensión y la pacífica convivencia. Las preocupaciones que manifiesta la UNESCO son: que la técnica y el entusiasmo adquirido en y por la lectura se pierden velozmente, sin importar la edad; y que la lectura no se consolida como parte de un ambiente cultural ya que los ciudadanos no pueden acceder fácilmente a libros acordes con sus gustos y necesidades.

Según Robledo (2010), en la actualidad y como señalamos anteriormente, la promoción de la lectura empieza a hacerse necesaria y adquiere relevancia en la medida en que se hace más evidente la relación entre lectura y desarrollo. En el mundo globalizado, la lectura y la escritura se convierten en prácticas necesarias para acceder a una información que, por su

fácil circulación y producción, se ha convertido en uno de los mayores capitales y en unpreciado bien. En otras palabras, la lectura y la escritura se conciben hoy en día como derechos fundamentales de todo ciudadano y no acceder a ellas es causa de marginalidad y exclusión. De allí la necesidad de buscar diferentes alternativas- tanto desde lo público como desde lo privado- para facilitar el acceso a los materiales de lectura y a sus diversos usos.

En sintonía con lo anteriormente señalado y especialmente con los interrogantes del primer párrafo de este capítulo, Bombini (2008) expresa que un punto de partida sería el de determinar qué experiencias, prácticas o proyectos quedan englobados dentro del campo cultural y educativo de la promoción de la lectura. Con un margen por momentos lábil y borroso, o firme y claramente delimitado en otros, a veces atravesado por tensiones y contradicciones, “promoción de la lectura” define a una gran diversidad de prácticas y esto plantea interesantes desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos. Trabajar en este campo desde distintos espacios institucionales, estatales y de la sociedad civil, privados y públicos, escolares y de otras modalidades de la educación, supone advertir estas tensiones, hacerse cargo de estas diferencias y trabajar en la construcción de una agenda cada vez más minuciosa y discriminada que, sin excluir ninguna dimensión, nos permita ser conscientes de qué hablamos cuando hablamos de promoción de la lectura.

Entonces: ¿Cómo delinear qué es la promoción de la lectura? Tanto Robledo (2010) como Yepes Osorio (2013) coinciden en señalar que la definición más completa de promoción de la lectura es la elaborada por Álvarez Zapata y Naranjo Vélez (2003):

En tanto que es un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad, debe entenderse como un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar

cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones. A partir de ello, intenta fortalecer a los lectores como actores sociales, para que sean capaces de afrontar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos. La promoción de la lectura parte del reconocimiento de la problemática de la vida individual y de la vida colectiva, dando a la lectura el valor histórico que le corresponde, y enfatizando en su íntima relación con la escritura. (citado por Yepes Osorio, 2013, p. 20)

A su vez, Yepes Osorio (2013) complementa esta definición con la que elaboró en 1994 en una investigación (“Diagnóstico de la promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín y el área metropolitana”) que hizo en conjunto con Betancur y Álvarez Zapata sobre promoción de lectura en Colombia:

Cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y de gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil. La promoción de la lectura es una idea genérica y múltiple que cobija cualquier acción que cree un vínculo permanente, productivo y cotidiano entre el individuo/comunidad y la lectura. En esta medida, y por extensión, la promoción de la lectura involucra los materiales de lectura como objetos culturales potencialmente enriquecedores de la vivencia individual y comunitaria, y la promoción de la biblioteca como institución directamente responsable de la democratización de la lectura. (Yepes Osorio, 2013, p. 21)

Por su parte, Robledo (2010) se vale de una definición del grupo “A Cor da letra” (2007) de Brasil para resaltar una serie de características troncales de la promoción de la lectura:

La acción cultural crea condiciones y oportunidades para que las personas desarrollen su capacidad de observar, reflexionar, dudar, cuestionar y hablar libremente a partir de su propio cotidiano. Es un proceso que provoca transformaciones, llevando a las personas a alterar la forma como se ven a sí mismas y al mundo a su alrededor, permitiendo que no se queden limitadas a las soluciones ya elaboradas y a los estándares convencionales, y que comiencen a percibir más allá de las circunstancias inmediatas. (Documento sin editar citado por Robledo, 2010, p. 32)

Robledo (2010) sostiene que la promoción de la lectura procura lograr que lectores incipientes o en formación se acerquen a los textos escritos en cualquier soporte que se manifiesten; no es un acercamiento pasivo o funcional; pretende formar lectores críticos con capacidad de cuestionar los textos y de interpretarlos en relación con los contextos socioculturales. Para que se logre tal objetivo, es clave la mediación que hace un lector, un grupo o una institución. También, es fundamental proponer calidad y variedad de textos; mantenerlos como centro de la acción, procurando que el encuentro de los lectores y los textos sea más directo, auténtico y libre. Más específicamente, desde una perspectiva de formación ciudadana, la promoción de la lectura debe procurar la formación de lectores y usuarios de la lengua escrita que puedan incorporar estas prácticas a su vida cotidiana y que puedan utilizarlas como herramientas de participación democrática.

Esto quiere decir que –según Robledo (2010)- un programa de promoción de la lectura exige:

- a) tener en cuenta las diferentes funciones sociales y culturales que tienen la lectura y la escritura para una comunidad;
- b) considerar los intereses, gustos y necesidades de los lectores;

- c) ampliar sus acciones a aquellas poblaciones que no se reconocen como lectoras ni usuarios de la lengua escrita.
- d) desarrollar acciones que contribuyan a la inclusión y no a la exclusión.
- e) mantener como principio fundamental procurar experiencias de lecturas placenteras y significativas. Robledo habla de “desescolarizar las prácticas de lectura”: esto no quiere decir sacar los libros o la lectura de la escuela, ni mucho menos. Para muchos niños y niñas, la escuela es quizás el único lugar donde pueden vivir esta experiencia y donde pueden tener acceso a la lectura. De lo que se trata es de darle otro significado al acto de leer diferente al que la escuela tradicional le ha otorgado, liberar la lectura de su carácter obligatorio, discriminatorio y normativo y devolverle las funciones que le son propias en la vida social y cultural. Es decir, que la lectura produzca gusto y placer, que permita un diálogo con el texto y con los otros lectores, que genere conversación, que permita el intercambio cultural que le es propio.
- f) apostar a la experiencia estética que ofrece la literatura: la lectura de textos literarios como aporte a la construcción de la propia subjetividad; es decir, permitir la exploración de uno mismo, contribuir a la expansión del mundo interior, favorecer el desarrollo personal, la creación de la propia identidad o la aclaración del universo emocional.
- g) insertar las actividades de promoción de lectura en los espacios de la vida social y cultural, y vincularlos con los usos sociales reales de la lectura y la escritura. Esto quiere decir que las prácticas artificiales y descontextualizadas no sirven y no tienen ningún impacto en la vida social y cultural de una comunidad.
- h) aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para democratizar las prácticas de lectura.

3.3.2. Promotor y/o mediador-animador de lectura de textos literarios:

Según Chambers (2010):

(...) nunca es demasiado tarde para convertirse en un lector serio, pero (...) esto es difícil si no existe el antecedente regular de haber escuchado lecturas o no se tienen muchos libros a la mano esperando a que uno esté listo para ellos (...) sin la guía de adultos facilitadores que sean lectores reflexivos, es casi imposible convertirse en un lector de literatura. (p. 125)

Sostiene Petit (1999) que:

El gusto por leer no puede surgir de una simple frecuentación material de los libros. Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida. Sobre todo si uno se siente poco autorizado para aventurarse en cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador, de los intercambios, de las palabras “verdaderas” es esencial. (p. 160)

Por su parte y por la misma senda, afirma Bombini (2017):

Resulta significativo subrayar aquí el hecho de que la relación con la literatura no se da de manera espontánea, sino que requiere de una cierta secuencia de hechos que habrán de verificarse: por un lado, la disponibilidad material, es decir, la posesión personal o el préstamo para tomar contacto con los libros como objetos materiales, que en muchos casos no se prestan a la mano de todos; por otro lado, el acceso a su lectura que está relacionado con todo lo que los docentes y otros mediadores hacemos para que distintas personas de distintas edades, de distintas clases sociales, en distintos ámbitos y espacios institucionales, tengan la oportunidad de participar de una

experiencia cultural y estética, que a la vez es puente para la inclusión en la cultura letrada en particular y en la escolarización en general. (p. 29)

Es decir, se torna clave el rol de ese “constructor de puentes” entre libros y lectores; es vital – en otras palabras- ese “artesano” o “laborioso sembrador” que posibilita la formación del camino lector. Sin embargo y más allá de estas comparaciones poéticas – insistimos-: ¿Mediador y promotor son compatibles? ¿Animador y mediador son sinónimos? ¿Son actividades superpuestas? ¿En qué punto confluyen? ¿Se puede ser promotor de lecturas pero no necesariamente un mediador de ellas?

Por empezar, Robledo (2010) aclara que la promoción de la lectura incluye a la mediación. El mediador es siempre y a la vez un promotor; pero un promotor no siempre es un mediador. No es un juego de palabras. La promoción – como dijimos antes- se considera un campo amplio que involucra estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo y pedagógico. Dentro de ese conjunto de estrategias está la “mediación o animación” (Robledo las usa indistintamente) que se considera una práctica educativa dirigida al acercamiento de las personas a los materiales de lectura. Otras estrategias de promoción de lectura –por citar- son: formulación, aplicación y adecuación de políticas públicas de lectura y escritura; desarrollo de planes, programas y proyectos internacionales, nacionales y locales de estímulo y mejoramiento de la lectura y la escritura. El ejemplo que se pone en estos casos es el de un Diputado o Senador que colabora en la aplicación de una política de estado vinculada con la lectura, aporta fondos, acerca proyectos de ley de promoción cultural pero no tiene un contacto cercano con la literatura, no “anima” al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura como haría un docente o bibliotecario o escritor en un taller del ámbito formal o no formal de la educación.

Según Robledo (2010), puede afirmarse que el mediador: da pistas; ofrece claves para una mejor interpretación de los textos; orienta en la exploración de estos; interviene para que los lectores encuentren caminos personales para la apropiación y uso de la lectura; y en este camino, él mismo se transforma: no queda aislado, aséptico, impermeable, ajeno. En otros términos, el mediador cumple una labor “facilitadora” (no se trata de “hacer fácil” sino de “allanar”, “propiciar”, “fomentar” o “habilitar”) del acceso a los materiales de lectura y – a la vez- “anima” (en el sentido de “estimular”, “alentar” o de “movilizar”) al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura. Hay un arte en este oficio muy cercano a las artes interpretativas. Casi todos los adultos pueden convertirse – si se lo proponen y capacitan- en mediadores entre libros y las nuevas generaciones de lectores (los padres de familia son los primeros mediadores en este trayecto formativo).

En concordancia con esto último, para Yepes Osorio (2103) -al contrario de lo que se pudiera pensar- la animación a la lectura no es una invención de la escuela ni de la biblioteca, sino una práctica, ahora conocida como de intervención pedagógica, que surge de una costumbre del hogar trasladada al ámbito cultural. Dubois, Charria de Alonso, Charria de Gómez, Becerra Cano y González Gómez (2007), con especial atención en la educación formal, sostienen que:

El adulto mediador solía estar en el ambiente familiar (...) Esta situación ha cambiado en la sociedad actual, y el papel del mediador en la formación de lectores se desplazó hacia el ámbito escolar y fue asumido por maestros y bibliotecarios. Como la lectura no puede ser una actividad exclusiva del área de Lengua y Literatura, sino que forma parte fundamental de todas las áreas del conocimiento, todos los maestros (...) secundados por los bibliotecarios, deberían poner mayor énfasis en las actividades relacionadas con ella. La posibilidad de ampliar el mundo a través de lecturas

interesantes puede convertir el aprendizaje en una aventura placentera, vital y mucho más efectiva. (p. 9)

Paulatinamente, la mediación se ha convertido en una de las estrategias más importantes de la escuela, la biblioteca y otros espacios dedicados a la formación de lectores. Yepes Osorio (2013) considera que la mediación toma ese protagonismo cuando se descubre que no basta con llevar libros a las escuelas, sino que se requiere además de un intermediario; no es que la literatura (u otro producto cultural) deje de existir sin la presencia del animador; lo que ocurre es que muchos materiales de lectura “duermen el sueño eterno” en los anaqueles de las bibliotecas y librerías o en el ciberespacio. La animación a la lectura intenta encontrarles el lector que los “movilice” con toda la energía que contienen.

En tal sentido, Teresa Colomer (2002) asevera que la necesidad de esa mediación se acentúa a mediados de siglo XX cuando –sobre todo- las encuestas de lectura dan muestras evidentes de que la confianza depositada en el tándem escuela-biblioteca para la alfabetización social no ha producido los resultados esperados. Los jóvenes no leen tal como se espera, ni en cantidad, ni en calidad: persuadir a los niños y niñas para que lean se convierte en el nuevo reto que asume la animación a la lectura.

Al respecto, Yepes Osorio (2013) advierte que tras un período inicial de experimentación e interpretación, se llegó a una cierta saturación y confusión del término, coincidente con el desbordado protagonismo de ciertas técnicas y estrategias que, tomadas como fines, dejaron en segundo plano el contacto con los textos. En tal sentido, una de las causas de esa confusión ha sido que, inspirados en sesiones de “lecto-juegos”, muchos animadores creyeron que el eje central era agrandar, por lo que, en el esfuerzo por hacerlo y no asustar a los niños, despojaron las sesiones de lectura de todo esfuerzo y dificultad.

También aclara Yepes Osorio (2013) que –actualmente- muchas instituciones de países latinoamericanos con atrasos inmensos en el sistema educativo han empleado la animación a la lectura para llenar vacíos pedagógicos fruto de la carencia de recursos materiales, de profesores, de medios, afectos y oportunidades, especialmente en las escuelas de barrios marginados. Las escuelas ven en estas propuestas de animación una oportunidad de cumplir con otros objetivos artísticos y pedagógicos de socialización.

Por tal motivo, con el fin de especificar el concepto de mediación/animación, Yepes Osorio ensaya la siguiente definición:

Cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo. Para ello se requiere indispensablemente de la lectura silenciosa, la lectura en voz alta o la narración. En ella pueden o no estar involucrados otros elementos, como por ejemplo algunos medios didácticos. (2013, p. 33)

A su vez, a esta propuesta inicial, el mismo investigador la complementa con una más rigurosa, elaborada – en este caso- por los bibliotecólogos Álvarez Zapata y Naranjo Vélez (2003) quienes afirman:

(...) más allá de la lectura por la lectura, es una acción de intervención cultural, educativa y social que la compromete con la formación integral de las personas y por ello debe buscar el estímulo del pensamiento categorial, holístico (de totalidad), heurístico (inventivo) e imaginativo, además del lenguaje en todas sus dimensiones (habla, escucha, lectura y escritura) y la comunicación como una estrategia de entendimiento, aprendizaje, socialización y desarrollo general. (p. 49)

Consideramos que esta es la definición más completa de mediación/animación de lectura de textos literarios, en esta tesis usaremos ambos términos indistintamente porque – incluso- nos permiten superar algunas confusiones que derivan del verbo “animar”.

Específicamente, cuando hablamos de animación no queremos señalar que los libros y los lectores están “desanimados” o necesitados de “reanimación” que sólo les puede dar otro individuo que se presenta como revestido de un “don” (de una pasión que debe “contagiar”) o como poseedor de una investidura de “salvador” o “evangelizador” que remedia una falta.

En tal sentido, Montes (2006) sostiene que la promoción lectora “no debe ser vista como la reparación de una falta. No se trata de llenar un hueco” (P. 8); o de “dar de leer” como si la lectura fuese un alimento o una medicina, un bien-propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados) otorgado como una dádiva a los otros (los niños, los ignorantes). La lectura no funciona de esa manera.

Como señala Bajour (2014), cuando hablamos de “animación” no nos referimos a esa tendencia “activista” asociada con una serie de prácticas que: intentan espectacularizar la promoción de la lectura (convierten en un show o en un juego superficial el acto de leer donde muchas veces los libros y las lectura misma quedan desplazados a un segundo plano); suelen partir de premisas negativas que no ven un hacer en el leer; estiman que sólo lo mostrable es lo que vale; o piensan que la premisa es “insuflar aires vitales” (como si la lectura fuera una actividad catatónica o de baja intensidad).

Insistimos en el uso del vocablo “animación” (como alternativa de “mediación”) porque – más allá de las salvedades hechas en el párrafo anterior- no desestima el costado emocional que requiere toda promoción: en toda apropiación personal de un objeto cultural entra en juego algo del orden de la pasión. Se trata –como señala Bajour (2014)- de pensar esa pasión como un bien social para ser compartido en un diálogo igualitario. Es decir, lo que hay es un estímulo (este resulta un sinónimo adecuado para “animación”), un diálogo de saberes, un vínculo donde las culturas de quien oficia de mediador y de quienes actúan de participantes se ponen en contacto e interactúan (no siempre apasionadamente, a veces con

recelo, reticencia o timidez); en este sentido, para que el diálogo ocurra es necesario prestar oído fino a las particulares maneras en que los lectores entran a los textos y generan sociabilidades de diverso tipo con otros lectores, entre ellos los promotores. En definitiva, lo social de la lectura puede realizarse y dejar de ser sólo una formulación y un deseo, cuando los mediadores-animadores adoptan una posición de alta disponibilidad a lo que traen los lectores, a sus saberes, a sus modos singulares de vivir la cultura y construir sentidos en las lecturas propuestas desde la promoción o en las que ellos mismos traen.¹

Cuando hablamos de mediadores/animadores hablamos de intermediarios, de dinamizadores, multiplicadores, fomentadores o gestores² de experiencias culturales en relación con la lectura con una incidencia potente en la formación literaria y artística de los destinatarios (entre otras cuestiones anteriormente mencionados). Estos agentes culturales (escritores, docentes, padres, bibliotecarios, editores, trabajadores sociales, militantes barriales, etc.) auspician un vínculo que devendrá en un “nosotros”, generan múltiples ocasiones de tener un contacto directo con los libros y encuentran las palabras para legitimar el deseo de leer, para revelar un deseo (Petit, 2001). Propician lo que Graciela Montes (2006) llama la “Gran Ocasión”:

(...) se trata de ayudar a construir lectores, justamente; es decir, sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. (pág. 8)

¹ El mismo debate o semejante podríamos emprender con la palabra “iniciador” que se aplica en este rubro de la promoción: ¿Qué inicia el promotor? ¿El “iniciador” pisa un suelo virgen? ¿La biografía de un lector sólo comienza cuando aparece el mediador? ¿Lo que sucedía antes no era “Lectura” con mayúscula? ¿Más que “iniciador” habría que hablar de “multiplicador” o “fomentador” (si se nos permite el juego de palabras)? Por tal motivo, resulta clave tener en cuenta que nadie entra “vacío” a un texto, las tareas de promoción nunca salen al encuentro de “lectores vacíos” (Bajour, 2014).

² Graciela Montes (2006) los llama “nexos” o “casamenteros” (otra metáfora para explorar). Petit (2009) remarca que la mediación encierra una dinámica de la intersubjetividades, una lógica relacional que implica un “acompañamiento” a cargo de “adultos referentes” o “tutores de desarrollo” o de “intercesores.”

Por otro lado, como síntesis y cierre, Yepes Osorio (2013) aclara – en coincidencia con Robledo (2010) - que a la palabra “didáctica” los mediadores/animadores le temen porque suelen relacionarla con “didactismo”, pero lo cierto es que la animación a la lectura es una acción social de corte pedagógico que incluye a la didáctica y que forma parte de la promoción de la lectura (entendida en su conjunto como una acción de intervención sociocultural que engloba acciones tales como las centradas en el orden de lo político, lo administrativo y las de corte pedagógico).³

3.3.3. La formación de los mediadores/animadores como desafío:

Bajour (2014) plantea una serie de “nudos” o “ruidos” problemáticos sobre la promoción lectora entre los que sobresale la capacitación de los mediadores:

Su formación no tendría que estar supeditada a los eventuales talentos, posibilidades o buena voluntad de los promotores sino que debería formar parte de propuestas sistemáticas y calificadas por parte de instituciones que consideran a la promoción como un conjunto de saberes y prácticas que merece una mirada profunda y multidisciplinaria, bien anclada en lo que sucede en el terreno y con un perfil transformador y comprometido socialmente con los contextos en que trabajan y con los destinatarios. (pág. 92)

En el contexto europeo, Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) indican que uno de los requisitos del mediador es poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica. Sugieren que esos conocimientos deberían ser tan básicos como los que le permiten al bibliotecario catalogar libros; o como los que hacen posible que un animador prepare un encuentro con autor; o como los que habilitan a un editor a negociar unos derechos de autor. Según estos investigadores, la formación específica de esos mediadores queda a expensas de

³ Por eso, insistimos en que cuando se está haciendo animación a la lectura se está promoviendo la lectura, pero no siempre que se promueve la lectura se está haciendo animación.

la voluntad que, ulteriormente, cada uno de ellos tenga. Por esa razón sería deseable que las próximas reformas de los planes de estudio de carreras como docencia, bibliotecología o trabajo social pudieran incluir los créditos necesarios que subsanaran esas carencias formativas. Para estos autores, al hablar de libros, lectores y mediadores tenemos que pensar que la formación de un mediador debe aunar conocimientos sobre la literatura, sobre los lectores y sobre los libros (por ejemplo: literatura infantil). Un equilibrio que, desde el conocimiento literario, requiere una inmersión en disciplinas como la psicología y la sociología, en cuanto a las características del lector en particular y el contexto social y sociológico en el que tienen lugar sus experiencias; así como el conocimiento de la adecuación de las lecturas a lectores determinados, con una correcta y eficaz selección de las obras; y, del mismo modo, por tratarse la formación de hábitos lectores de un proceso educativo, el mediador tendrá que desarrollar conocimientos sobre procesos metodológicos y didácticos. Entender la formación de hábitos lectores como un proceso educativo (como otros muchos aprendizajes que se llevan a cabo dentro del proceso de socialización en el que nos hallamos involucrados a lo largo de la vida) permite acercarse de una manera más rigurosa a estos procesos que vinculan los libros y los lectores, desde la posición de un mediador, al que se puede considerar como un educador, entendiendo con ello que se trata de una persona que influye, positivamente, en que todo este proceso llegue a buen término.

Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) afirman que muchos de estos conocimientos que necesita un “buen mediador” pueden ser adquiridos en y por la experiencia, por el desarrollo de una buena capacidad de intuición. La necesidad del conocimiento especializado se hace patente en un campo en el que, en demasiadas ocasiones, el desinterés social y la infravaloración del estatus del animador, ha llevado a la falta de una preparación profesional, que hoy en día es inadmisibles.

Con respecto a la formación y autoformación de los mediadores, Yepes Osorio (2013) sostiene que hay que alertar respecto a la deficiente formación universitaria en relación con la promoción de la lectura para que se hagan correctivos y los mediadores tengan la posibilidad de hacerse de nuevos contenidos en los procesos de formación. Después de observar las actuaciones de promoción y animación a la lectura en instituciones educativas de países de América Latina, llegó a la conclusión de que los mediadores y educadores en general requieren:

- 1) Una sólida formación teórica consecuente con la práctica que se ejerce, que permita reevaluar postulados teóricos adquiridos.
- 2) Investigar para desarrollar un criterio propio, para generar conocimiento y mejorar permanentemente su tarea.
- 3) Formarse como lectores. Un gran porcentaje de mediadores y educadores carecen de información sobre materiales de gran calidad estética y literaria que contribuyan a satisfacer los diversos niveles de experiencia lectora de las comunidades educativas. Si en las aulas de las universidades se le dedicara mayor tiempo a la lectura y menos a copiar recetas para desarrollar actividades de animación a la misma, se haría más, y por lo menos los mediadores descubrirían su potencial como seleccionadores de libros para niños y jóvenes y, de una vez por todas, comprenderían que los medios o estrategias didácticas no son un asunto aislado de los materiales de lectura.
- 4) Formarse en asuntos relacionados con el mundo editorial.
- 5) Conocer de legislación. Otra deficiencia, según su modo de ver, es la carencia que tienen los educadores y mediadores en aspectos relacionados con la gestión y la legislación de su país, impidiendo con ello que su quehacer trascienda y se amplíe. El

educador contemporáneo no puede esperar encerrado en sus paredes a que le hagan una biblioteca escolar de ensueño y se la doten de buenos materiales de lectura. Ahora debe hacerlo él mismo, esas son las condiciones naturales actuales de la cotidianidad latinoamericana.

6) Estudiar por cuenta propia la literatura infantil⁴. Las bibliotecas universitarias y los centros de documentación de las facultades de educación y bibliotecología no tienen ni la cantidad, ni la calidad de libros infantiles y juveniles que deberían tener (marca un límite de las instituciones que se salda a través de una indeclinable búsqueda personal).

7) Conocer materiales de lectura distintos de los de la literatura infantil y juvenil. Cuando se intenta formar a los bibliotecarios y educadores en aspectos relacionados con la promoción de la lectura, casi siempre se piensa en la literatura infantil y juvenil, y se niegan otras opciones debido a la carencia de un pensamiento universal y de un conocimiento global del libro infantil-juvenil. Parece ser que otros materiales de lectura, como los libros documentales y las obras de referencia, hubieran sido condenados al olvido, limitándoles a los niños y jóvenes las posibilidades de elegir. Los mediadores deben tener en cuenta esta falencia para su formación.

8) Explorar diversas metodologías de formación y autoformación, ya que las universidades carecen de propuestas temerarias que contribuyan metodológicamente en la formación de los mediadores y educadores como promotores. Faltan muchas acciones por explorar y otras por crear. Las instituciones no han incursionado o incursionan poco en estrategias como el sistema de pasantías, la conformación de

⁴ Agregamos “toda la literatura” o los libros más próximos a los intereses de los que serán los destinatarios de sus prácticas de mediación: ¿Qué leeremos con los adultos mayores de un geriátrico? ¿Qué lecturas compartiremos con personas encarceladas o internadas en hospitales? ¿Qué literatura resultará apropiada para niños y jóvenes en situación de pobreza extrema? ¿Qué leer o narrar a nuestros propios hijos?

grupos de estudio e investigación. A los cambios interdisciplinarios e interinstitucionales se les presta poca atención y no se favorecen con buenos recursos.

9) Participar en grupos de trabajo con instituciones de la ciudad. Existe un desconocimiento parcial, y a veces una subvaloración, por parte de administradores escolares, de las instituciones que pueden aportar en la formación del educador animador. Hoy día, gracias a varias de estas instituciones en América Latina se puede contar con material especializado, información bibliográfica, asesorías, espacio para publicación de experiencias, foros de discusión, lugares de práctica o *sillas* para debatir asuntos relacionados con la problemática de la lectura.

10) Estudiar de manera permanente las nuevas tecnologías. En las instituciones educativas no se está discutiendo con seriedad las implicaciones que tienen los recursos tecnológicos en la comunidad educativa.

11) Participar en el diseño, la ejecución y la evaluación de un proyecto institucional de promoción de lectura que permita la actualización permanente de materiales de lectura; el desarrollo de charlas y talleres para la comunidad educativa; la conformación de programas continuados de formación en promoción de lectura para los educadores; la creación de ambientes que propicien la consolidación de conductas lectoras. Un proyecto que además facilite los préstamos de material de lectura para el hogar e integre acciones intencionales de animación a la lectura.

Estos desafíos y cuentas pendientes de la formación de los mediadores son los que nos interesa indagar -por encima de todo- en nuestro estudio de caso. A primera vista, en el ámbito de la educación no formal los mediadores parecen formarse con mucho esfuerzo, asistemáticamente, azarosamente, a partir de la dinámica de la “prueba y error”, con recursos limitados, con pobre financiamiento. En la educación no formal parece tener un peso

relevante el aprendizaje a partir de la experiencia, de la inducción; la generación de conocimiento de manera flexible, conversacional, cooperativa, colaborativa, continua. En definitiva, nuestro interés pasa por indagar un caso ejemplar: ¿cuál es la propuesta didáctica formativa de los encargados de la mediación de lectura de textos literarios en el caso Lectobus? ¿Cómo se superan allí los obstáculos o se saldan las deudas antes mencionadas de la capacitación de los mediadores de textos literarios en el ámbito de la educación no formal?

Como cierre, Morales (2009) sostiene que la profesionalización de los educadores, la formación de educadores para un ámbito tan vasto y diverso como el de la educación no formal, se debe abordar desde la reflexión propia del campo, de la investigación y el contraste teoría-práctica, con el objetivo de lograr profesionales capaces de pensar (sobre las) prácticas educativas diversas, donde la transmisión cultural suceda y se traduzca en efectos de inclusión, derechos, justicia. En definitiva:

Para trabajar en educación es necesario contar con una formación de carácter pedagógico que nos ayude a tomar decisiones reflexivas, basada en las experiencias de otras personas que han intentado cosas similares que nosotros antes y que nos ayude a ir re-significando nuestra experiencia. Trabajar en educación no formal exige además la posibilidad de pensar la educación desde contextos, instituciones, sujetos y contenidos diversos. La profesionalización del campo de la educación no formal (que en primera medida pasa por la formación de sus trabajadores) es para nosotros uno de los desafíos centrales al futuro. (p. 100)

3.4. Sobre la educación no formal:

3.4.1. ¿Qué se entiende por educación no formal?

Según señala Camors (2009), en 1967, en la “Conferencia internacional sobre la crisis mundial de la educación”, en Williamsburg, Coombs (Director del Instituto Internacional de

Planeamiento de la Educación de la UNESCO) pone énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. A partir aquí comienza el uso de denominaciones tales como “informal” y “no formal” para dar cuenta del amplio y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada (“más allá de la escuela”).

Para autores como Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno (2006), esta consideración de las numerosas y heterogéneas actividades “fuera de la escuela”, que en los hechos se desarrollaban desde muy antigua data, encontró facilitada su difusión en un contexto en el que comenzaba a identificarse la crisis de la escuela desde diferentes perspectivas. Por un lado, frente a la incapacidad de la escuela para responder a las necesidades educativas de toda la población y por otro, frente a su papel en la reproducción socioeconómica y cultural.

En consonancia con esto, Camors (2009) sostiene que la educación no formal es una modalidad de la educación. El concepto surge históricamente ante los problemas y dificultades del desarrollo de la escolarización, como una forma de alcanzar los objetivos educativos propuestos para toda la población. Surge –precisamente- para completar, reforzar, continuar o, en su caso, suplir ciertos cometidos escolares.

Sintetizan Sirvent et al (2006):

La clasificación tripartita del universo educativo tuvo un impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO, quienes diferenciaron la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Entendían como educación formal la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba "educación sistemática". La

educación no formal incluía “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.(p.3)

3.4.2. Educación no formal según Romero Brest:

Para nuestra tesis y en función de lo anteriormente planteado, resulta importante la propuesta de Romero Brest (1983) quien plantea la existencia de un doble circuito de la educación: el circuito de la educación formal y el circuito de la educación no formal. Las acciones de ambos están vertebradas en un “macro-sistema de la educación”.

Para esta autora, la necesidad de demarcar estos circuitos surge a partir del advenimiento de una nueva era definida como “cultura de los grandes espacios” y que está asociada – principalmente- a las transformaciones socio-políticas y al avance científico-tecnológico. Los aprendizajes que permiten lograr competencia para cumplir con eficiencia a lo largo de la vida las tareas y responsabilidades sociales y privadas en una sociedad envuelta en profundos y constantes cambios han de resolverse con una educación de doble circuito: uno cumpliendo la función central de proveer educación básica inicial; otro, la función de dispensar educación operativa al día.

Esa educación operativa que compete a la educación no formal tiene los siguientes objetivos:

- Acrecentamiento, actualización o puesta al día y puesta a punto del bagaje de recursos necesarios, conocimientos, técnicas, habilidades, etc. para el

comportamiento concreto en circunstancia y tiempo precisos, procediendo al recambio de elementos inoperantes y a la recarga con materiales frescos y al caso.

- Expansión y fortalecimiento de las posibilidades y alcances de la mente –del pensamiento y del juicio- del lenguaje y de las técnicas de comunicación.
- Ampliación y fortalecimiento de las competencias para informarse sobre las novedades pertinentes para todas las esferas y actividades de su vida privada y social y así mismo para producir novedad, investigar, inventar, innovar y crear.
- Perfeccionamiento de las capacidades y técnicas de aprendizaje autónomo en el circuito de la educación no formal.

El sistema escolar de educación formal de una parte y, por otra, el conjunto de servicios extraescolares de educación no formal (departamentos de capacitación de las empresas, sindicatos, partidos políticos, asociaciones profesionales, instituciones científicas, centros culturales, etc.) constituyen los ejes de operación de los respectivos circuitos. Romero Brest sostiene que ambos son de “ineludible recorrido” en la actualidad y es preciso promover su creciente integración, afinando la definición y cumplimiento de sus funciones específicas para ajustar el engranaje de su complementariedad. En otras palabras, La educación no formal conforma la contraparte de educación formal: ambas esferas en forma complementaria tienden progresivamente a integrar el dinámico doble circuito de la “educación global permanente”. La educación formal proporciona el arsenal de base, general y de mayor perduración; la educación no formal, una educación operativa, ceñida al tema, al día, a la medida del “usuario” como respuesta a las concretas solicitudes de la vida cotidiana. Las competencias para el buen cumplimiento del proceso de educación no formal han de ser provistas por la educación formal.

Más específicamente, Romero Brest (1983) afirma que:

La educación no formal se instala y expande – principalmente- en la vida adulta -casi siempre- para responder a los reclamos del aquí y ahora de la gente ubicada en la plenitud de la vida, en sus quehaceres, compromisos y exigencias, en el ejercicio de su profesión, de sus responsabilidades familiares, de su actividad pública, comunitaria, cultural, deportiva, de tiempo libre. Esto atiende – sobre todo- las demandas de aprendizaje de quienes se hallan en la hora de la actuación adulta, de la producción, de la participación social, de la toma de decisiones en los asuntos públicos, ect., y necesitan conocimientos, técnicas, habilidades actualizadas y aplicables a cada situación real que se enfrenta cotidianamente. Estas demandas requieren respuestas rápidas, contenidos al día, absolutamente relevantes, clara y específicamente focalizados sobre cuestiones puntuales y, además, aplicables de inmediato, sin dilación a las situaciones, operaciones y quehaceres pertinentes. (p.4)

Para esta autora y acorde con estas funciones, la educación no formal no tiene currícula prescripta, de alcance general, secuencial y prolongada, pues eso es contradictorio con su función de servir una determinada “consumición educacional a pedido” de su “cambiante clientela” y sus cambiantes necesidades. Por el contrario, su oferta reviste la forma modular de unidades discretas o de breves series compactas de módulos temáticamente focalizados (cursos, seminarios, grupos de estudio, círculos de reflexión, talleres, programas a distancia o de operación individual). Su oferta se organiza según la fórmula de los sistemas abiertos: es flexible y puede cumplirse en plazos de tiempo relativamente cortos; se caracteriza por libertad operativa, apertura, flexibilidad, diversidad, versatilidad.

Cabe destacar que en la práctica concreta la delimitación entre formal y no formal no es precisa: existen préstamos, influencias, contagios e hibridaciones. Por tal motivo, Romero

Brest considera la combinación de variaciones en los indicadores referidos a cuatro aspectos a fin de ubicar a cada experiencia educativa en un continuo de grados de formalización: el aspecto político, el jurídico, el administrativo y el pedagógico.

3.4.3. Educación no formal en el marco de una “educación global permanente”.

Sirvent et al. (2006) proponen una revisión del concepto de educación no formal porque lo consideran insuficiente para dar cuenta de una realidad compleja; sugieren una reelaboración de la división tripartita del universo educativo propuesta por Coombs (educación formal, educación no formal, educación informal) y proponen como alternativa tres componentes: educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales. Para estos investigadores, el análisis de las características de las experiencias educativas concretas señalan los límites del concepto de educación no formal como abordaje teórico poco fértil para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito, teniendo en cuenta que:

La definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y más allá de la escuela; la clasificación tripartita (educación formal, no formal e informal) no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos; la complejidad de la realidad del campo educativo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase según se consideren distintos aspectos o criterios, de modo que actividades que podrían considerarse como de educación no formal se realizan, sin embargo, dentro de la escuela; la carga semántica negativa compartida por el adverbio “no” (en no formal) y el prefijo “in” (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificatorio en forma apropiada; la caracterización por la negativa (educación “no” formal) facilita una suerte de desvalorización de las acciones en relación con la educación formal y obtura la caracterización de sus rasgos específicos así como la

identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos: la población joven y adulta con profundas necesidades educativas, la asistencia voluntaria de los participantes, la inmediatez de las demandas de aprendizaje con las que llegan éstos y el desafío de promover a partir de allí un proceso que facilite el reconocimiento de nuevas necesidades y demandas. (p.5)

En nuestra tesis tomamos en cuenta este valioso debate aunque sostenemos la definición de “no formal” porque coincidimos con Camors (2009):

(...) la educación no formal constituye un reconocimiento de una realidad educativa exterior a la escuela, rica en oportunidades y consecuencias (...) reconociendo una ampliación del campo de la educación (...) Corresponde señalar la inconveniencia teórica de la definición por la negativa, pero cabe reconocer que es sumamente práctica y clara, en la medida que se refiere a todo lo educativo que está o puede estar, “fuera” del sistema educativo formal, escolarizado, graduado e institucionalizado. (p.32)

También coincidimos con Morales (2009):

La nominación desde la negación puede traer aparejadas una serie de confusiones, si bien no encontramos un mejor modo de nombrar este campo educativo para que desde el nombre, alguien pueda hacerse una idea de “la cosa” nombrada (...) La “negación” refiere sólo al ámbito y no a sus atributos. Un error conceptual común es trasladar esta negación a la descripción de los atributos de las propuestas educativas de este ámbito y pensar que lo “no” formal refiere a su forma, en contraposición a la forma que tiene la educación formal. Esto nos llevaría –erróneamente- a pensar que estas propuestas, por contraposición a las formales no son sistemáticas, no están organizadas ni regladas, no son planificadas, etc., negando a nuestro entender la propia idea de educación. (p.92)

Adherimos a Balán (2009):

Aunque parezca paradójal, el hecho de que los límites tradicionales entre la educación formal y la no-formal, así como entre la educación regular y la de educación de adultos, resulten más borrosos y menos útiles que en el pasado para efectos de la política y la administración educativa, no implica que debamos arrojar todas las distinciones por la borda, ya que en la práctica las instancias educativas están institucionalizadas y definen, a veces de forma excluyente, la naturaleza de sus educandos. (p. 40)

Hecha la aclaración y más allá de estas cuestiones valiosas, la propuesta de Sirvent et al (2006) nos sirve en nuestra tesis para profundizar las ideas de Romero Brest y entender la dinámica de los campos de la educación formal, educación no formal y educación informal en el marco de una concepción integral de lo educativo. Esta concepción destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela; e incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Consideramos que propuestas de promoción cultural como la que analizamos en nuestra tesis (Lectobus) pueden leerse a partir del paradigma de la educación permanente asentado sobre los siguientes principios y supuestos teóricos y metodológicos:

- la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales;
- el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;
- la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;

- el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y más allá de sus aulas;
- el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;
- el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

En otras palabras, esta visión integral del fenómeno educativo implica:

(...) la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto se torna más acuciante en la actualidad, ya que para poder analizar crítica y autónomamente la realidad y poder intervenir y transformarla se necesitan conocimientos cada vez más complejos. La democratización del conocimiento no puede quedar, entonces, circunscripta solamente a la escuela (Sirvent et al., 2006, p. 8)

En conclusión, frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos “más allá de la escuela”.

3.4.4. Educación formal, educación no formal, educación informal: la consideración de los grados de formalización de las propuestas educativas.

De Sirvent et al. (2006) consideraremos la noción de grados de formalización ya que permite captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias educativas más allá de la escuela:

El grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión, no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo a sus objetivos, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. Sobre esta base, también es posible evaluar si es necesario intervenir intencionalmente, aumentando o disminuyendo el grado de formalización a fin de producir una mejora cualitativa. (p. 10)

Las tres dimensiones que se consideran para la descripción, interpretación e intervención en las experiencias educativas y los grados de formalización son: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

- La dimensión sociopolítica refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos, etc.; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado, etc.

- La dimensión institucional refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos.

- La dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido.

En cada una de estas dimensiones (sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje) se pueden discriminar, a su vez, diferentes aspectos, como la planificación, el financiamiento, los objetivos, etc. Estas tres dimensiones y sus aspectos pueden ser utilizados para la descripción de cada experiencia según sus grados de formalización. Según las variaciones en sus características, se va desde un polo o extremo de mayor formalización hasta otro extremo de menor o mínima formalización. En tal sentido, es evidente que la escuela tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones; la especificidad de los fenómenos educativos más allá de la escuela reside, en parte, en que una misma experiencia puede tener distintos grados de formalización en cada una de las tres dimensiones. Aún más, pueden identificarse en el análisis, diferentes grados de formalización en los distintos aspectos que pueden discriminarse dentro de cada dimensión. De allí la fertilidad de la noción de “grados de formalización” para la construcción teórico-empírica.

Otro aspecto relevante se evidencia al considerar las áreas de la vida cotidiana que sirven como nutrientes de las múltiples experiencias educativas que están “más allá de la escuela” y que presentan diversos grados de formalización. Por ejemplo, experiencias vinculadas a: la salud, el trabajo, la familia, la participación ciudadana, el tiempo liberado. Esto implica percibir la potencialidad de cada área de la vida cotidiana para tornarse un espacio educativo de mayor o menor grado de formalización.

Sirvent et al. (2006) sostiene:

Esta perspectiva conlleva una ruptura entre cierto paralelismo existente entre educación y disciplinas académicas. Supone considerar que cualquier área

problemática de la vida cotidiana puede tornarse parte del currículum social inter y transdisciplinario, con el que se trabaje en distintas experiencias educativas. Los estímulos educativos de estas áreas han tenido un devenir histórico propio que ha ido configurando un despliegue y un desarrollo particular de las experiencias educativas correspondientes a cada área, en interacción con las condiciones del contexto político y socioeconómico. Actualmente incluso pueden identificarse núcleos temáticos, técnicas, actividades e incluso “tradiciones” que tienen ciertas notas específicas de cada área. (p.11)

Un tercer aspecto referido a la especificidad del “más allá de la escuela” requiere considerar la interrelación entre la perspectiva socioestructural y la sociosimbólica para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

- La perspectiva socio estructural: refiere al inter-juego entre las estructuras políticas, económicas y educativas, los procesos de decisiones, los mecanismos estructurales y los procesos de aprendizaje, que pueden ser identificados por un observador. Desde esta perspectiva se identifica el fenómeno educativo como totalidad, que se da más allá de la conciencia de los sujetos involucrados. La perspectiva estructural permite conocer la especificidad de las estructuras y procesos específicos que se dan en el más allá de la escuela.

- La perspectiva socio simbólica: refiere a la vivencia del proceso educativo continuo desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta el significado específico que estos le otorgan. Un instrumento privilegiado para trabajar esta perspectiva es la construcción por parte de los sujetos de su propia biografía educativa, en la que se refleja el procesamiento psicosocial de los aspectos sociohistóricos estructurales (políticos, económicos, etc.) a nivel de individuos y grupos.

3.4.5. Desafíos de la educación no formal:

Según Camors (2009) el concepto de educación no formal constituye un reconocimiento de una realidad educativa exterior a la escuela, rica en oportunidades y consecuencias, que aún tiene vigencia en un contexto de preocupaciones y dificultades, reconociendo una ampliación del campo de la educación. La educación no formal no debe ser considerada como “alternativa excluyente” de la escuela, sino que puede constituir una “alternativa complementaria” de la misma, funcionando ambas propuestas en paralelo. Puede ser una “alternativa previa”, en la medida que puede contribuir a la reinserción y continuidad educativa; es una “nueva” alternativa para acceder y participar del derecho a la educación. La educación no formal existe, más allá de las políticas educativas públicas porque se ubica en el conjunto de propuestas y acciones que los ciudadanos necesitan y realizan. Por lo tanto, reconocerla y legitimarla permite contribuir a la mejora de su calidad y a promover ciertos efectos necesarios desde la perspectiva de la educación en su conjunto.

Para Camors (2009), la propuesta de la educación no formal tiene una intencionalidad educativa en la medida que se construye para generar determinados efectos en el participante: nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, valores, ideas, vínculos, sentimientos. En esas propuestas se incluye una amplia y variada gama de acciones que involucran pensamiento, atención, lenguaje, comunicación, expresión, movimiento, lectura, escritura, cálculo, emociones, sentimientos, afecto, creación, construcción, producción y diferentes medios a través de los cuales los seres humanos nos relacionamos con la naturaleza, con nuestro entorno, con la sociedad y el mundo en que vivimos, con la vida social, intelectual y material, con el otro y los otros seres humanos con quienes compartimos nuestro tiempo y espacio. Las acciones pueden ser diversas y dependerá del análisis del sujeto y de su contexto para seleccionar cuáles son las pertinentes para proponer y el momento de propiciarlas, así como

de la articulación de las mismas en el tiempo, cómo se ubican y conforman a la vez un proceso.

Camors (2009) destaca la “flexibilidad” como cualidad relevante de la educación no formal ya que “permite planificar y organizar acciones educativas de diferentes características atendiendo a diferentes necesidades, intereses y problemas de las personas y de la sociedad” (p.34). La flexibilidad se manifiesta en la duración de las acciones educativas (proyectos, cursos, actividades), en las temáticas, en la población participante, en el manejo de los tiempos, los temas y en las estrategias que permiten llegar con propuestas educativas para todos los ciudadanos. Esto – a su vez- permite:

(...) elaborar políticas, formular programas y proyectos, en y con diferentes momentos, públicos, condiciones, espacios y territorios. De esta forma se puede articular y colaborar con las diferentes políticas públicas: educación formal, sociales, productivas, salud, empleo, vivienda, deporte, derechos humanos, ciencia y cultura. (p. 34)

Todo este trabajo, que es individual, en equipo e institucional, requiere una reflexión previa y permanente, donde la profesionalidad se pone en juego y la formación inicial y permanente es fundamental. Por eso, insistimos en que hay procesos educativos fuera de la escuela, aprendizajes de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes; la educación no formal tiene entonces valor educativo en sí mismo. En muchas ocasiones, estos procesos permiten al sujeto re/conocerse más y mejor, contribuyendo así a ampliar sus posibilidades de proyección.

Para simplificar, cerrar y sintetizar, Camors (2009) propone la siguiente definición:

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que

se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros). La educación no formal está integrada por diferentes áreas de trabajo educativo (por ejemplo: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas). (p. 59)

Su articulación y complementariedad con la educación formal tiene el propósito –entre otros- de contribuir a la reinserción y/o continuidad educativa de las personas principalmente.

Finalmente, Camors (2009) enumera una serie de desafíos que nos parecen significativos también para nuestra tesis; sostiene que se requiere: la re/construcción de una pedagogía, que rescate de sus orígenes, la posibilidad de reflexionar sobre el hecho educativo, donde sea que aquel suceda⁵; la formulación de indicadores que nos permitan reconocer los procesos y logros educativos que alcanzan los participantes; la construcción de un perfil de educador apropiado a estas circunstancias, para actuar con fundamentos, intencionalidad, metodología apropiada y capacidad de adaptación de la propuesta educativa a los diferentes contextos sociales y culturales.⁶

3.4.6. Educación formal y educación no formal: una mirada de la pedagogía literaria en sentido amplio.

Para Bombini (2008), dentro de una serie de líneas problemáticas de la didáctica de la lengua y la literatura sobre las que sería productivo indagar, las experiencias en la educación

⁵ Por eso, para esta tesis resulta importante hacer observaciones en los espacios donde se capacitan los mediadores de textos literarios de Lectobus: biblioteca popular y vecinal barrial.

⁶ Este punto interesa en esta tesis de maestría -sobre todo- a la hora de indagar cómo y qué perfil de mediador se gesta en los espacios de capacitación del caso estudiado.

no formal ofrecen escenarios interesantes para pensar prácticas de lectura sobre todo en el momento de considerar variables como sujetos y contextos socioculturales. Los ámbitos de las bibliotecas públicas, populares, las asociaciones de base, etc. y las estrategias de talleres de lectura, clubes de narradores, etc., están ofreciendo al investigador de la enseñanza datos de original interés.

En tal sentido, Bombini (2004) afirma:

El relevamiento de experiencias de educación no-formal (que por supuesto es una tarea inacabada) relativiza el valor fuertemente hegemónico de la educación formal como escenario excluyente de la enseñanza. En la posibilidad de pensar un continuum de prácticas posibles de enseñanza literaria, en la posibilidad de detectar operaciones de préstamo e intercambio entre subsistemas, en la presencia de figuras de pedagogos “bisagra” (...) se pone de relieve una articulación productiva que evita el reduccionismo de pensar la enseñanza de la literatura como una práctica ligada exclusivamente a los modelos academicistas de base historiográfico; es decir, que se trata de una práctica compleja que no se aísla en su especificidad escolar, sino que establece redes con otras prácticas educativas y culturales. (p. 290)

Bombini (2017):

- propone una mirada de la pedagogía literaria en sentido amplio: cuando se habla de enseñanza de la literatura no sólo se piensa en la enseñanza escolar (nivel preescolar, primario o secundario) o en la universidad, sino también en todas esas experiencias con la lectura y la escritura de la literatura que se producen en talleres literarios, en espacios de promoción de la lectura, en centros culturales, en centros comunitarios, en centros de jubilados, en bibliotecas públicas y barriales, en centros de salud y en centros de reclusión. Tanto en el ámbito formal como en el

no formal, se hallan experiencias pedagógicas diversas que se hacen cargo de la enseñanza del mismo objeto⁷.

- resalta la presencia de una fuerte relación entre las prácticas educativas en el sistema formal (la escuela y los espacios de formación docentes) y las prácticas no formales e informales (propuestas editoriales, talleres de lectura, de escritura, de reflexión, clubes de lectura, ferias del libro y otros eventos realizados en bibliotecas públicas, centros culturales, sociedades de fomento y otras asociaciones a saber, etc.).
- considera que las propuestas de la educación no formal funcionan como modalidades alternativas (“más allá de la escuela”) de convertir a la literatura en objeto de una enseñanza. Es decir, de manera velada o explícita, estas experiencias están planteando un gesto polémico en relación con las prácticas habituales y rápidamente consolidadas de la enseñanza literaria escolar.
- toma de Puiggrós (1990) el concepto de “alternativas pedagógicas” ya que permite delinear un *continuum*⁸ entre prácticas (una secuencia comparativa que da cuenta de la complejidad de la trama de la enseñanza literaria evitando acotar su consideración a las modalidades de un nivel del sistema de enseñanza) y englobar todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas) mudan o alteran el modelo educativo dominante.

Afirma Bombini (2004):

⁷ Como se señala en este marco teórico, la idea es tomada de Romero Brest (1987) quien postula una “visión ampliada”: “educación formal y no formal” integran el “doble circuito” del “macrosistema de la educación” y establecen relaciones de integración y de complementariedad.

⁸ Vinculado con esto, Pain Abraham (1992) sostiene que en el marco de la hipótesis del enfoque global de la acción educativa de la sociedad, la constatación del continuo es un punto importante. La progresión en la formalización y la variedad de abordajes facilitarían colaboraciones y convergencias según objetivos a definir (globales y específicos) que tendrían en cuenta las características propias de cada modalidad.

Otros contextos, otros sujetos, otras instituciones, otras expectativas, otros objetivos permitirán caracterizar otras operaciones por las que la literatura se convierte en objeto de enseñanza. De esta forma será posible evaluar la incidencia directa o indirecta o, en menor medida, una cierta afinidad entre las prácticas de enseñanza literaria desarrolladas en el ámbito de la educación no formal y las prácticas desarrolladas en el ámbito formal, específicamente aquellas que se han presentado como alternativas a las prescripciones oficiales. En la tarea de investigar la configuración particular de una práctica de enseñanza específica, la de la literatura, resulta productivo desplazar la atención de un subsistema de la educación a otro. (p. 240)

3.4.6.1. Educación formal y educación no formal: la literatura entre la enseñanza y la promoción/mediación.

Bombini (2017) afirma que muchas veces se ha pensado el mundo de la enseñanza de la lengua y la literatura como separado del mundo de la promoción. La enseñanza ha sido asociada a la obligación, a una lista de textos, de programas, a la realización de unas tareas fatigosas y aburridas, mientras que la promoción se asocia a una experiencia de libertad y placer, con lecturas elegidas, en algunos casos, por los propios lectores. El autor se manifiesta en disconformidad con esta perspectiva:

(...) sostenemos nuestro desacuerdo con esa oposición. Sabemos que muchos docentes hacen de la lectura (y de la escritura) en el aula una experiencia placentera y demuestran que no toda actividad que se hace a partir de un texto literario en el ámbito escolar ha de ser necesariamente tediosa. También sabemos que todo mediador cuando pone a disposición de un grupo de taller un texto literario está poniendo de relieve (lo haga conscientemente o no) algún saber o algunos saberes acerca de la literatura. En ciertos juegos de palabras presentes en alguna actividad lúdica, que propone el docente

o el mediador, está jugándose una cierta dimensión del saber literario, porque aquello que es del orden lúdico forma parte también de las características del lenguaje literario. (p. 20)

Esta postura plantea que la oposición entre enseñanza de la literatura y promoción de la lectura no es pertinente ni tampoco productiva y que es necesario construir una mirada ampliada que parta de la consideración de que unos y otros estamos trabajando alrededor de la literatura desde distintos espacios y proyectos, pero en relación con el mismo objeto. Esta mirada ampliada tiene como base una perspectiva sociocultural. Además, la vinculación entre estos profesionales, estos proyectos y estos espacios potenciaría productivamente el trabajo de enseñanza literaria que la escuela realiza en diálogo con las líneas de acción de mediación literaria producidas más allá de la escuela.⁹

Como una respuesta y una forma de empezar a considerar ligazones entre la enseñanza literaria escolar y la enseñanza más allá de la escuela, Bombini (2017) propone situar, en el centro de las prácticas de enseñanza y de mediación, a la lectura y a la escritura de textos literarios, porque estas pueden considerarse las dos actividades principales que ocurren tanto en una clase escolar como en un taller de literatura fuera de la escuela. Ambos espacios se proponen formar lectores y escritores:

(...) el punto en común sería la búsqueda de estrategias para trabajar lo que se llama “formación de lectores” (y menos habitualmente “de escritores”); y en la mayoría de

⁹ Primero, cabe señalar que por aquí camina –con especial interés– nuestra tesis de maestría. Segundo, autores como Bajour (2014) están en concordancia con Bombini al sostener que la promoción no es una forma de alejarse de los objetivos escolares, de alivianarlos o de ‘descolarizarlos’; sino que ella trata de darle nuevas formas y significados a las tareas de enseñanza de la lengua y la literatura. Para Bajour, actores múltiples (desde adentro y desde afuera de la educación formal) plantean modos de relacionarse con la lectura que: a) tienen sus características propias; b) fundamentalmente, intentan diferenciarse de algunas prácticas y tradiciones pedagógicas y curriculares muy arraigadas en la escuela (asociadas especialmente con lo normativo, prescriptivo y academicista); 3) cuando hacen su entrada, confluyen y, a la vez, tensionan con esa “tradición didáctica”. Advierte esta autora que el peligro de llamar a la “descolarización de la lectura” estaría en la negación de la responsabilidad de la escuela de hacerse cargo de repensar la enseñanza y la búsqueda de nuevos caminos para que la lectura tenga otros significados en la vida de los lectores escolares. Por ello, insiste en superar ese riesgo apostando a un modo renovado de pensar la tarea de enseñar a leer a partir del cruce entre los aportes interesantes provenientes del campo de la promoción y la resignificación de la idea de “escolar” cargándola con sus mejores resonancias.

esas experiencias se ha hecho hincapié en la lectura y escritura de textos literarios, pues se presume – aunque quizá nadie lo haya comprobado nunca, que los textos literarios son los que garantizan el mejor envite (en el doble sentido de invitación y de desafío) entre los lectores y escritores en formación y las prácticas de lectura y escritura. (pág. 19)

En el punto de intersección entre la escuela y lo que sucede más allá de ella, asoma una didáctica de la literatura ampliada que habilita la construcción de conocimiento sobre la enseñanza y la mediación literaria.¹⁰ En otras palabras, la enseñanza literaria puede pensarse como un continuo, una práctica transversal que ocurre tanto dentro de la escuela como fuera de ella; dos espacios que no se contraponen ni se rechazan, sino que, por el contrario, establecen intercambios que los enriquecen:

Tal como venimos planteando, desde esta visión ampliada, cuando hablamos de enseñanza de la literatura no solo estamos pensando en la enseñanza escolar (...) en la universidad (...) sino también en todas esas experiencias con la lectura y la escritura de la literatura que se producen en talleres literarios, en espacios de promoción de la lectura, en centros culturales, en centros comunitarios, en centros de jubilados, en bibliotecas públicas y barriales, en centros de salud y en centros de reclusión; y advertimos que, sin duda, son muchos los espacios en las escuelas y fuera de ellas donde la literatura ocupa un lugar importante en el deseo de mucha gente y también en las obligaciones que contraen a partir de la escolarización.” (Bombini, 2017, p. 25)

Según esta perspectiva, es posible afirmar que la escuela no está sola en su afán por la alfabetización y la participación de los sujetos en el mundo de la cultura escrita. La literatura

¹⁰ Para Bajour (2014), en vez de estigmatizar lo escolar o proponer un quiebre entre leer y escribir en la escuela y fuera de ella, es más productivo pensar en los vasos comunicantes entre los más democráticos e interesantes paradigmas didácticos de transmisión del conocimiento (que siempre tienen que ver con la manera en que los maestros crean reflexivamente sus “secuencias de hacer”) y la cultura y los aportes de las prácticas no formales que ocurren en distintos contextos con métodos y destinatarios diversos.

cumple una función muy potente en el momento de la alfabetización temprana, en los procesos más sistemáticos de aprendizaje de la lectoescritura, cuando la relación con la lectura y la escritura van consolidándose; ese rol también es clave a lo largo de toda la escolarización, cuando la lectura de textos complejos, como los textos literarios, abre claves de comprensión para la totalidad de los textos que aborda la escuela, y cuando esos mismos textos abren múltiples perspectivas de mundos posibles en el ejercicio del derecho a la imaginación. La retórica de la invención domina la escena de la enseñanza literaria: transitar la literatura como un bien cultural es un derecho que ningún proyecto curricular puede desatender¹¹.

Bombini (2017) subraya el hecho de que la relación con la literatura no se da de manera espontánea, sino que requiere de una cierta secuencia de hechos que habrán de verificarse: por un lado, la disponibilidad material, es decir, la posesión personal o el préstamo para tomar contacto con los libros como objetos materiales, que en muchos casos no se presentan a la mano de todos; por el otro lado, el acceso a su lectura que está relacionado con todo lo que los docentes y otros mediadores hacemos para que distintas personas de distintas edades, de distintas clases sociales, en distintos ámbitos y espacios institucionales, tengan la oportunidad de participar de una experiencia cultural y estética, que a la vez es puente para la inclusión en la cultura letrada en particular y en la escolarización en general.

El mismo autor plantea una interpelación – a ser considerada por nuestra tesis- dirigida a los formadores; se presenta como evidencia el hecho de que la tarea de enseñanza y/o de mediación viene precedida o acompañada de una cierta convicción de parte de quienes enseñan en relación con el objetivo de su enseñanza:

¹¹ Petit (2001) sostiene que la animación procura el ejercicio de los derechos culturales: a saber; a imaginar; a apropiarse de bienes culturales; a ejercitar la fantasía; a la construcción y descubrimiento de uno mismo; a abrirse al otro; a la elaboración de un espíritu crítico.

Se trata de enseñar, de trabajar con un objeto con el que yo ya he establecido una relación previa de conocimiento y, además, una cierta dimensión de la experiencia, sea la de la lectura o la de la escritura. Este aspecto se presenta como crucial y en muchos casos poco atendido en las instancias de formación de docentes de distintos niveles. Salvando el caso del profesor de Lengua y Literatura de secundaria, el resto de los docentes acaso recibió una formación parcial sobre la literatura, y en múltiples casos únicamente direccionada hacia el conocimiento de aquellos textos que los futuros docentes darán a leer a sus estudiantes. (Bombini, 2017, p. 33)

Retomando lo señalado anteriormente, cabe señalar -con más detalle- que el reconocimiento de las prácticas de lectura y escritura como prácticas socioculturales, convertido en la posición pedagógica y de las políticas de lectura, supone la consideración de dos dimensiones: la primera, relacionada con los actores e instituciones que intervienen en las prácticas de lectura y escritura; y la segunda, con la tarea didáctica que se encarna en aulas, talleres y otros espacios. Pasando en limpio:

- Primera dimensión: se trata de reconocer la existencia ya establecida de una red de actores (docentes, alumnos, familias, mediadores culturales, escritores, narradores y otros) y de instituciones (escuelas, bibliotecas escolares y públicas, centros culturales, y otros) que habrán de relacionarse, a partir de planes y programas, y donde se advertirá la productividad de estos vínculos que tienen como base la consideración de que la lectura y la escritura son prácticas socioculturales que ocurren más allá de la escuela (Bombini, 2008 a y 2008 b).
- La segunda dimensión da cuenta del enfoque sociocultural: se apunta y pone especial interés en considerar el tipo de prácticas que se desarrolla en aulas, en talleres y en otros espacios, y –fundamentalmente- considerar el lugar que ocupan

los sujetos lectores- escritores dentro de estas prácticas, con su protagonismo y con el reconocimiento de sus recorridos culturales más generales y en relación con la cultura escrita en particular. Es decir, se trata de visualizar la relevancia de la figura del lector en la consideración de las prácticas de lectura y – a su vez- reconocer los modos como los lectores se ponen en contacto con los textos.

Con esta metodología de trabajo, se tornan fundamentales los registros hechos por los docentes/mediadores ya que serán el punto de partida y de referencia para una actividad de reflexión, de meta-análisis de la práctica realizada, un momento de toma de conciencia sobre la propia experiencia. Además, para Bombini (2017):

(...) el taller de lectura y escritura se constituye como otra de las claves de trabajo en la enseñanza de la literatura, tanto dentro de la escuela como en espacios fuera de ella. En el taller hay un imperativo de la acción que invita a los alumnos y a los participantes a ser productores tanto de sus propias escrituras como también de sus propias lecturas; muchas de ellas se producen y se manifiestan por la palabra oral y también por el registro de lecturas que se puede escribir. En esta línea de pensamiento y de acción, tanto leer como escribir no sólo se convierten en prácticas centrales en la enseñanza o en la promoción de la lectura, sino que a través de ellas se produce conocimiento específico (...) un conocimiento que construye el propio sujeto (...) y que se apoya en la evidencia del resultado de la producción, que reflexiona sobre el texto de ficción y sobre el modo como fue escrito. (p. 109)

Para Bombini (2017), esta mirada de la lectura y la escritura encarada por los educadores tiene sus raíces en una “didáctica de la escucha”, en la conversación entre lectores que propone Chambers (2009); busca convertir el aula en un foro, en un espacio de construcción de significados como lo propone Bruner (1986). Es decir, se hace hincapié en la

construcción social del sentido, en la idea de pensar a la lectura y a la escritura como parte de las tareas que lleva adelante una comunidad, y en ese contexto el docente o el tallerista es parte de la comunidad y aporta desde sus saberes y sus experiencias. En esta línea de pensamiento, resulta importante la reflexión hecha entre colegas: se trata de un ejercicio reflexivo hecho sobre la práctica en grado segundo; por ejemplo: un grupo de colegas docentes/talleristas -que han puesto en funcionamiento la misma consigna o la misma secuencia de consignas- comparten un espacio de reflexión acerca de las prácticas.

Y aquí se refuerza la interpelación sobre la formación de los formadores que es de gran interés para nuestra tesis:

La presencia de la lectura literaria en la formación inicial y continua de los docentes debería ser parte de los contenidos de formación en todos los niveles y de aquellos que no van a enseñar Literatura de manera específica. El discurso literario propone una mirada sobre el mundo, unas posibilidades de procesamiento de la experiencia humana que no se encuentran en el resto de los discursos sociales. La perspectiva conjetural y la apelación a la imaginación y a una retórica fundante de otros mundos posibles podrían ampliar la mirada de cualquier sujeto que se dedique a la docencia y a la mediación cultural, en la escuela y fuera de la escuela. (Bombini, 2017, p. 179)

3.5. Los artesanos de la enseñanza y su formación:

Para comprender el proceso formativo de los mediadores en el contexto del proyecto de promoción lectora Lectobus, recurriremos a los aportes de Alliaud (2017) para quien la enseñanza es entendida como una artesanía. Recordemos que nosotros –en coincidencia con Bombini (2005; 2017)- sostenemos una mirada ampliada sobre la enseñanza de la literatura: los docentes y los mediadores de lectura trabajan alrededor de la literatura desde distintos espacios y proyectos, pero en relación con el mismo objeto. Insistimos en que, desde esta

perspectiva, la enseñanza literaria puede pensarse como un continuo, es decir, como una práctica transversal que ocurre tanto en la escuela como en el más allá de ella: dos espacios entre los que se dan intercambios que los enriquecen.

Alliaud (2013) considera que la formación de artesanos de la enseñanza es un proceso integral, profundo y prolongado que comienza con un período inicial pero que alcanza la formación continua; permanentemente, el ejercicio de la enseñanza está atravesado por distintas exigencias y preocupaciones particulares que hay que contemplar en propuestas de formación que tiendan a fortalecer el oficio de enseñar.

La propuesta de Alliaud (2017) se nutre de los aportes de pedagogos, filósofos y sociólogos como: Jackson (1998, 1999, 2002), Meirieu (2001 a, 2001 b), Dubet (2006), Pennac (2008), Steiner (2004, 2005), y – principalmente- Richard Sennett cuya obra “El Artesano” (2009 a) le resultó de gran inspiración. En este texto, el autor define la artesanía como un impulso humano de hacer las cosas bien; y rescata la figura del artesano para actualizarla y la ampliarla:

Es posible que el término “artesanía” sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero eso es engañoso, “artesanía” designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía. En todos estos campos, la artesanía se centra en patrones objetivos, en la cosa en sí misma. Sin embargo, a menudo las condiciones sociales y económicas se interponen en el camino de disciplina y compromiso del artesano: las escuelas pueden

no proporcionar las herramientas adecuadas para hacer bien el trabajo y los lugares de trabajo pueden no valorar verdaderamente la aspiración de calidad. Y aunque la artesanía recompense a un individuo con una sensación de orgullo por el trabajo realizado, esta recompensa no es simple. A menudo el artesano tiene que hacer frente a conflictivos patrones objetivos de excelencia: el deseo de hacer bien algo sólo por hacerlo bien puede verse obstaculizado por la presión de la competencia, la frustración o la obsesión. (Sennett, 2009 a, p.12)

Aclara Alliaud (2017):

Sennett utiliza el término “craft”, muy difícil de traducir, según el autor, ya que los que suelen usarse en castellano – “artesanía”, “habilidad manual” o “pericia técnica”- son sólo versiones parciales de lo que implica el término en inglés, que abarca la habilidad manual y la comprensión mental que una tarea requiere. (p. 42)

En la propuesta de Sennett, el artesano es básicamente un habilidoso y la artesanía se caracteriza como una habilidad desarrollada en un alto grado que remite a un saber hacer referido a algo en particular. No solamente un carpintero o un zapatero tienen un oficio, sino también un deportista, un investigador, un enfermero o un docente. Quien tiene un oficio domina tanto un saber técnico como un arte. El artesano es portador de un oficio porque sabe hacer bien su trabajo y lo hace bien por el solo hecho de hacerlo de ese modo. Sin embargo, más que el estado final de “habilidad máxima”, Sennett (2009 a) destaca el impulso que lo lleva a ir mejorando en lo que hace y a hacerlo cada vez mejor. Según esta perspectiva, todos pueden llegar a ser artesanos en su trabajo.

De Sennett, Alliaud (2019) rescata que:

- El artesano es aquel que se compromete con lo que hace, con lo que está produciendo, más allá de gustos, preferencias, estados de ánimo, circunstancias o afinidades personales.
- En la producción artesanal, pensamiento y acción (mano y cabeza; teoría y práctica) no se separan, sino que van unidas.
- Es el pensamiento, la reflexión, lo que sirve de sostén y, a la vez, tensiona o pone en cuestión a nuestras acciones y decisiones.
- La artesanía no es entonces un hacer sin más, se apoya en conocimientos pero también los produce a medida que se desarrolla.
- Así entendida, la ejecución artesanal implica superar la mecanización técnica, monótona y rutinaria de cualquier trabajo e incorporar la posibilidad de crear, producir, innovar en lo que hacemos y mientras lo hacemos.
- De este modo, en la producción artesanal conviven: tanto habilidades técnicas, compromiso, pensamiento y sentimientos, como el impulso que nos lleva a mejorar en lo que estamos haciendo.
- Al igual que la ciudadanía, la artesanía mejora cuando se la practica como un oficio cualificado y cuando se realiza colaborativamente, cooperativamente, con otros, junto a otros.
- Finalmente, la artesanía requiere de una cierta preparación, en tanto tiene menos que ver con un rasgo de personalidad que con una habilidad aprendida.

Para Alliaud (2017), esta perspectiva es particularmente fructífera para abordar la enseñanza y la formación de quienes se dediquen o vayan a dedicarse a ella. Concebir el

oficio de enseñar como una producción, como intervención, como formación y transformación de personas:

(...) nos convoca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo. Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo. (p.17)

Para la autora, entender la enseñanza desde la concepción de oficio implica la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de formar, de transformar a esos otros (alumnos) en algo distinto a lo que eran:

Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, re-crear y seguir aprendiendo continuamente. Para enseñar hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, de la innovación, superando aquellos otros que la obstruyen, funcionando como sus inhibidores. Porque enseñar (...) sigue implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador, transformador, emancipador. (Alliaud, 2017, pp. 23-24)

La enseñanza puede considerarse como un oficio (no el único) cuyo centro de actuación está en las almas de otros; el pedagogo no concibe a la educación como una mecánica, sino que:

Abre posibilidades y propicia alianzas. Rehabilita la palabra (...) Da tiempo y permite el aplazamiento. Media en el cuerpo a cuerpo proponiendo actividades que orientan las

pasiones. Provee ocasiones (...) Reparte una cultura que, modestamente, liga lo más íntimo con lo más universal (...) sin brutalizar o manipular al otro (...) no pretende hacer milagros. (Meirieu, 2008, p. 5 citado por Alliaud, 2017, p. 33).

De esta manera –sostiene Alliaud (2019)- la enseñanza deviene en producción y los que enseñan, en “productores” o “transformadores” de otros. Aunque aclara que este oficio no tiene nada que ver con el proceder del Dr. Frankenstein –analizado por Merieu- quien tiene la ambición de “crear” y adueñarse de su “creación”:

Trata de diferenciar allí el intento de obrar con otros de la intención de adueñarse del proyecto, de hacer algo determinado de ese otro y apropiarse del resultado. Por el contrario, la obra y el obrar educativo implican ceder, entregar, incluso regalar al otro, sometiéndose al juicio que pudieran tener los demás. Implican, también, someterse a lo imprevisible que puede derivar de una acción que supone obrar con sujetos singulares, donde “ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto de que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su resultado (Meirieu, 2001 a, p. 62).” (Alliaud, 2017, p. 32)

Por medio de la educación, se “construyen” las personas, “el hombre es hecho” (Meirieu, 2001 a), pero a través de una aventura que nadie programa del todo. Si el educador cree en las posibilidades de los otros, busca en la realidad puntos de apoyo y siempre encuentra alguno; comunicarle al alumno los saberes y los saber-hacer más elaborados, ha de equiparlo -cuanto más mejor- para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar. El pedagogo busca la emancipación de las personas que le han sido confiadas. En tal sentido, el educador tiene que estar convencido no sólo de las posibilidades del sujeto, sino de su propia capacidad para contribuir a esa formación; entran en juego: confianza, creencia, deseo de

promover lo humano y construir la humanidad mediante la posibilidad de su acción, más allá de los resultados y aun alterando el proyecto previsto. Para asegurar la emancipación de las personas, es necesario procurar un trabajo en la heterogeneidad, en el reconocimiento de las diferencias que ellas presentan, sin abandonar la comunicación de lo que constituye lo común, lo que une e iguala a todos.

Apostar a la educabilidad no está exento de fracasos porque el artesano de la enseñanza no tiene un poder radical sobre el otro (Meirieu, 2008). Afirma Alliaud (2017):

He aquí el otorgamiento de protagonismo al sujeto que aprende, “objeto” de nuestra intervención. El aprendizaje es una decisión que podemos y debemos favorecer, pero existe la posibilidad de que el otro renuncie a entrar en el intercambio. (p. 33)

En definitiva, una auténtica enseñanza – según Alliaud (2017)- no consistiría, entonces, ni en demasiado cuidado ni en abandono, sino que adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. En un mismo gesto profesional se conjugan el saber y el seguimiento. En esta sintonía, ciertas emociones parecen asimismo asociadas con el oficio: pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no limitar el encuentro con el saber), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico con sus implicancias personales, familiares, sociales y pedagógicas).

Para Alliaud (2017), en tiempos de capitalismo tardío, más que nunca, el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza. Es en situación y con otros, como se construye la labor; artesanalmente, en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada paso. Ante la variedad, heterogeneidad y multiplicidad de las situaciones que se afrontan a diario cuando se trata de enseñar hoy, las fórmulas únicas ya no resultan y parecen insuficientes en sí mismas las teorías para encarar esas situaciones complejas y dispersas. Intervenir sobre las personas hoy

(enseñar, educar) es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia (Dubet, 2006). Se trata de probar, de experimentar y hacerlo en cada ocasión: el oficio debe conquistarse. Enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es tener que decidir en contextos de cambio. Más detalladamente:

Para estar en condiciones de enfrentar los desafíos de época, recuerda Sennett (2009 b), tenemos que construirnos o reconstruirnos. Y, en esa tarea, las claves no están ni en las variables personales (la búsqueda de una manera de ser y de actuar todopoderosas) ni en las instituciones (la respuesta a lo que la organización espera de nosotros), sino en el oficio. De nuevo el oficio entendido por el autor como lo que hacemos y lo que sabemos hacer; aquello que elegimos, para lo cual nos hemos formado (...) Para Dubet (2006), el fortalecimiento del oficio constituye una ruptura decisiva respecto del modelo escolar antiguo: “importa que (el oficio) pertenezca a los individuos, que sea propiedad de ellos y que no se evapore ante el mínimo cambio. Al oficio responde la defensa de un sujeto que posee algo en procura de asentar su individualidad sobre algo distinto a un simple reenvío sobre sí mismo” (Dubet, 2006: 44). De esta manera coincide con Sennett, no se trata de que cada uno se apoye en sí mismo (...) ni tampoco en la institución (...) sino en el oficio, en lo que hace. (Alliaud, 2017, pp. 39-40)

Según Alliaud (2015), para educar/intervenir/transformar y lograr que quienes están en la escuela aprendan –porque de eso sigue tratándose la enseñanza- no parece resultar actuar a gran escala, ofreciendo a todos lo mismo y por igual:

En tiempos en que la enseñanza se complejiza, si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales y dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar e incluir a aquellos saberes

(de la experiencia) que aluden a lo particular, a la producción, a la creación y a la experticia en lo que se hace. Representa ésta una vía potencialmente inclusiva: creando las condiciones propicias es posible que todos logren ser “artesanos” en lo que hacen (artesanos de la enseñanza) o lo que es lo mismo, hacer las cosas bien. Además de traer beneficio para quienes enseñan, esta opción resulta provechosa para todos. (p. 348)

En tal dirección, la formación de los artesanos de la enseñanza se inspira –entonces- en la dinámica de los talleres de oficio:

Resaltamos la importancia de transmitir a lo largo de todo el proceso formativo los “saberes de oficio”, siempre necesarios pero hoy imprescindibles para saber y poder hacerlo. El tránsito por los antiguos gremios y talleres de los artesanos tanto como por los centros donde se forma a los adultos en un oficio, nos dio pistas para avanzar en el esbozo de una propuesta formativa que integra las dimensiones del saber y el hacer, la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, así como en las estrategias formativas que de ella derivan. El camino queda abierto para continuarlo y enriquecerlo con otras creaciones. (Alliaud, 2015, p.322)

En este contexto, los conocimientos y la experiencia constituyen los ingredientes necesarios para que la enseñanza acontezca pero suponen una preparación particular, superadora de la dicotomía clásica entre saber y hacer, entre los saberes de referencia o teóricos y saberes prácticos, producidos en la trayectoria profesional. Específicamente, los saberes de oficio (mezcla de conocimiento y experiencia) permiten desanudar esa dicotomía y resaltar una cualidad fundamental de los artesanos: la unión indisoluble de pensamiento y acción.

Alliaud (2015) caracteriza a la experiencia de la siguiente manera:

En el sentido que le otorga Dewey a la experiencia (...) no es mera actividad sino una fuerza en movimiento que supone cambio y constituye la base del pensamiento reflexivo, investigativo. La práctica, según el autor, se encuentra tanto al comienzo como al final de toda indagación educativa. (p. 334)

Desde esta perspectiva, Alliaud (2015) sostiene que:

Aprender de la experiencia significa estar atento a lo que la práctica muestra, tiene para decir; implica seguir un camino que es creado mientras sigue. Es abrirse a lo que sucede y aceptar lo inesperado. El llamado “saber teórico” puede servir de orientación a la experiencia, pero sin anticipar ni resolver el encuentro ni de lo que de él surgirá. (p. 334).

Precisamente, es experiencia porque irrumpe ante lo que era lo previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan. Por eso obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, como lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. La experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado. Así pues, en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia (Contreras y Pérez Lara, 2010).

Para Dubet (2006), el oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación; hacer un buen trabajo significa en esta dinámica: tener curiosidad, investigar y aprender de la incertidumbre. En tal sentido, sostiene Alliaud (2015) que si hacer las cosas bien (enseñar bien o poder hacerlo) exige hoy más que nunca del experimento, la investigación, la exploración, así como la posibilidad de seguir aprendiendo en situación, puede resultar de

utilidad reparar en la distinción que Norbert Elías (1994) plantea entre conocimiento y saber: mientras que los conocimientos remiten a un conjunto de significados creados por el hombre, saber es probar. Según esta lógica, puede decirse entonces que:

(...) que quien sabe enseñar es aquel que ha probado muchas y distintas maneras de dar a conocer u ofrecer al mundo a otros —si aceptamos que tal es la especificidad de este tipo de trabajo que se realiza sobre otros—. Quien conoce, por el contrario, es quien posee un repertorio de conocimientos: quizás sabe qué decir y cómo decirlo, pero no sabe qué hacer. Por lo anterior y nuevamente, los conocimientos formalizados son imprescindibles pero en sí mismos parecen no alcanzar para poder enseñar. Se necesita además “probar” variadas maneras de poner a disposición lo que los otros tienen que aprender y ponerse a prueba en esas circunstancias. Probar varias y diferentes maneras de dar a conocer el mundo. Practicarlas, manosearlas, discutir las, analizarlas. (Alliaud, 2015, p. 335)

Para Alliaud (2017, 2019), son esos otros saberes (del trabajo, de la experiencia, de oficio) los que nutren la enseñanza, de allí la relevancia de asegurar desde los ámbitos de formación, tanto inicial como permanente, que los maestros y profesores se alimenten de ellos. El desafío de cualquier proceso formativo es formar docentes experimentados que puedan experimentar experiencias y, así, abrirse a lo que sucede y estar mejor provistos para afrontar lo inesperado sin quedar paralizados. Se trata de formar docentes que sepan enseñar y no solamente conozcan sobre la enseñanza:

Saber es algo que “nos” pasa, no por acumulación de conocimientos sino por la transformación que se produce en nosotros. Es lo que “nos” pasa como producto de lo vivido, de lo vivido hecho experiencia. Si el conocimiento no llega a constituir una experiencia, habrá conocimiento almacenado pero no saber. En este sentido podemos

decir que muchas veces los docentes conocen de qué se trata pero no saben. (Alliaud, 2015, p. 336)

Mientras la experiencia en sí misma es personal, subjetiva e intransferible, los saberes de oficio que de ella se derivan, sí pueden ser enseñados; Alliaud los define de la siguiente manera:

(...) se trata de un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio; son, por lo tanto, indisociables de la actividad, del quehacer de los sujetos y de los contextos de desempeño (Chaiklin y Lave, 2001) (...) resaltamos la importancia de recuperarlos y convocarlos en los espacios destinados a la formación docente. (2017, p. 50)

Estos saberes de oficio tienen la cualidad de asociar los conocimientos y la práctica, el saber y el hacer. Son saberes que se producen en situación, a medida que se enseña, siendo sus productores o referentes los protagonistas de estas situaciones. Al superar la disociación entre teoría y práctica, entre saberes y haceres, se presentan como un componente esencial para posibilitar la enseñanza. Se constituyen en herramienta para la acción; la práctica es su fuente de referencia y legitimación. Tienden a prevalecer a menos que surja algún problema o alguna dificultad. Ahora bien:

(...) estos saberes de la experiencia suelen quedar “envasados” en quienes los producen, por lo que requieren ser puestos en valor, identificados y recuperados mediante procedimientos específicos para que circulen y se transmitan a otros (docentes) en proceso de formación. (Alliaud, 2017, p. 53)

Este es un “saber encarnado” en algunos educadores que son reconocidos como referentes en su oficio (Contreras y Pérez Lara, 2010):

(...) es mucho lo que podrían aportar los que tienen oficio: los que saben y pueden hacerlo o lo que pudieron hacerlo y lo hicieron bien: los expertos, los experimentadores y los experimentados. (Alliaud, 2017, p. 12)

El saber de oficio no se produce por acumulación de vivencias, sino a partir de experiencias que revisten un carácter extraordinario (generan un cambio profundo en el modo de ver y pensar lo educativo por parte de quienes las experimentaron):

(...) se forma en la apertura. No se supone que ya se sabe todo y que no hay nada nuevo que esperar, que todo responde a mecanismos conocidos, vividos “sin atender a lo que realmente pasa, sin que ya nada llegue a pasarnos, a sorprendernos, sin que ya miremos como por primera vez, sin que nos dejemos decir por los acontecimientos, ni por aquellos a quienes tenemos por delante”. Al exponernos una y otra vez a una “nueva” realidad, conforma una manera de mirar y pensar abierta a la posibilidad de nuevas experiencias (Contreras y Pérez Lara, 2010: 56-57). Son estos saberes de la experiencia los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico. (Alliaud, 2017, p. 55)

Este saber de la experiencia puede ser recuperado –por ejemplo–:

- A través de docentes narradores: son quienes pueden hablar de una manera particular de su propio trabajo, haciendo referencia no solo a los procedimientos, sino también y fundamentalmente a los secretos, misterios, trucos o gajes de su oficio.
- O, por escrito, en relatos de experiencias pedagógicas: estas formas suponen procesos de recuperación y escrituración por parte de los docentes en instancias colectivas y bajo ciertas condiciones de reproducción

En este sentido, todos los docentes tienen relatos que producir; todos son – potencialmente- autores. El desafío consiste en transformar aquello que en la práctica tuvo una significación especial en saber pedagógico a partir de criterios de sistematización, confrontación y hasta validación de lo producido. El ejemplo más acabado de esto –según Alliaud (2017)- son las “obras de enseñanza”: obras maestras del arte de enseñar como las de las hermanas Cossettini o el maestro Luis Iglesias. En ellas, hallamos experiencias singulares (innovadoras); descripciones de acontecimientos y situaciones; vivencias experimentadas por sus protagonistas; y – fundamentalmente- reflexiones y conceptualizaciones sobre temas pedagógicos. Estas producciones expresan saberes formalizados que trascienden lo particular, pero encuentran en las experiencias vividas sus referentes constantes. De esta manera:

El conocimiento pedagógico así producido no surge como un ensayo o reflexión teórico per se, sino que se fundan en problemas y situaciones prácticas afrontados y resueltos por docentes en escenarios educativos diversos (Alliaud, 2011). Al decir de Paulo Freire, la teoría emerge empapada de la práctica (...) De los conocimientos prácticos que los docentes producen al enseñar hacia los saberes de la experiencia y de ellos hacia la producción de saber pedagógico, pareciera existir un camino que conduce hacia formas más elaboradas de vincularse con el quehacer y con el saber que allí se produce. (Alliaud, 2017, p. 57)

Retomando la dinámica formativa de los artesanos, Alliaud (2017, 2019) recupera de Sennett (2009 a) la figura clave del experto-formador que coordina el taller artesanal:

(...) se trata de reconstruir “los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica” (Sennett, op. cit.: 101). En este encuentro entre el experimentado y el novato se abre el espacio propicio para la transmisión: en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, en el tanteo, la prueba y también en la

explicitación de lo que se hace. Durante el proceso, el novato va incorporándose en una comunidad sostenida en un oficio. (Alliaud, 2019, p. 16)

Los formadores son los que saben de su oficio, saben de qué se trata lo que tienen que enseñar aunque no se muestran como “modelos acabados”, como sabiéndolo todo. Aun así, están en proceso de formarse y, de hecho, continúan haciéndolo mientras enseñan a otros. Ayudan, acompañan y también enseñan, no solo las competencias técnicas sino también las competencias sociales y capacidades de “adaptación” a los escenarios laborales diversos y cambiantes. Además de saber hacerlo, a los formadores les gusta lo que hacen, y pueden mostrarlo y ofrecerlo porque están orgullosos de ello. El oficio los define y están dispuestos a darlo máximo de sí, con la esperanza de que lo suyo sirva de base para el despegue de otros.

Inspirada en la dinámica de los talleres de oficio, Alliaud (2019) resalta que los artesanos de la enseñanza aprenden:

- 1) De la propia experiencia: el aprender haciendo es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad. El docente aprenderá a enseñar enseñando o, mejor, inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza, ya sea en escenarios reales o en condiciones especialmente creadas en los distintos espacios de la formación. La repetición es una cualidad esencial de este tipo de aprendizaje. Al repetir una práctica podemos ir poco a poco modificándola, cambiándola o mejorándola. Sin embargo, de la propia práctica se obtiene saber siempre que se desarrolle más centrada en la imaginación que en la mecánica de la acción. Éste es un inter-juego constante entre solución y apertura de nuevos problemas, entre ejecución y creación. Sostiene Alliaud (2019):

La reiteración de escenas y situaciones cobra sentido en la medida que estas sean concebidas en su singularidad, su especificidad, lo que dará lugar a la

exploración, a la indagación y a la experimentación de cursos de acción alternativos. En este marco, lo que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, enseña y prepara para afrontar la complejidad de las situaciones escolares (...) Lo imperfecto, lo problemático, lo fuera del modelo, de lo frecuente, de lo esperado, de lo conocido se convierten entonces en “experiencias instructivas”. (p. 21)

- 2) De la experiencia de otros: no sólo se aprende haciendo, sino que en estos procesos resulta altamente formativo aquello que otros hacen o hicieron. Se trata en este caso de rescatar el potencial formador que tienen las enseñanzas de los “buenos” maestros para aprender a hacer la propia obra. La familiarización con las prácticas de enseñanza de otros, no tiene por finalidad que quienes se están formando aspiren a hacer lo mismo que hace el modelo, a replicarlo para llegar a parecerse a él o a desautorizarlo intentando una forma totalmente opuesta. Por el contrario, las buenas enseñanzas de los formadores y docentes son potentes si ayudan a enseñar, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia, de la propia enseñanza.
- 3) Cuando hablan de lo que se hace: *hacer a secas* forma, enseña; pero la descripción o demostración de lo que se está haciendo, la puesta en palabras, enriquece el proceso de aprendizaje del que se está formando. Es esta una modalidad típica del aprendizaje llevado a cabo en los antiguos gremios y talleres y hasta en los laboratorios donde maestros y aprendices trabajan juntos. Quien está aprendiendo mira, observa cómo el otro lo hace mientras el maestro va describiendo lo que hace y de este modo su exposición se convierte en guía. El desafío en este caso es develar aquello que para el “experto” o el que lo sabe hacer constituye lo habitual, lo evidente, lo natural. Las

obviedades de unos serán conocimiento valioso para quienes se están formando. Cuando el oficio es la enseñanza, se trata de que el docente o maestro que estuvo a cargo de una clase pueda hablar de ella: hablar de lo que hizo y cómo lo hizo.

- 4) Cuando logran anticipar la dificultad: el pasaje de saberes de maestro a aprendiz cobra sentido siempre que el formador pueda ser capaz de ponerse en el lugar de quien está aprendiendo, es decir, regresar al momento en que él mismo fue aprendiz teniendo presentes las inseguridades propias que representa esta etapa. Además de hablar de lo que se hizo, es importante anticiparse, en la medida de lo posible, a las dificultades con las que se encontrará el futuro docente, aconsejándolo.
- 5) Cuando se familiarizan con las obras de otros: así como resulta un componente fundamental de la formación artística el contacto y la familiarización con “buenas” obras de arte que en general resultan ser producciones de “grandes” maestros, lo mismo podría pensarse para la formación docente. Se trata en este caso de rescatar el potencial formador que tienen las obras de otros para aprender a hacer la propia obra.
- 6) Juntos: el trabajo colectivo se vuelve no sólo un recurso sino una necesidad para recuperar la seguridad, para no considerar a los fracasos como resultantes únicamente de su responsabilidad personal y para renovar la motivación al abordar experiencias pedagógicas (Dubet, 2006). Se trata de socializar los problemas de oficio (Martucelli, 2009), de asumir colectivamente la responsabilidad por la producción que ya no será de cada individuo, sino de todos los que trabajan juntos. Para Sennett (2009 a), el trabajo colectivo motiva a hacer las cosas bien y favorece la producción de una artesanía o un trabajo de buena calidad.

En definitiva, según Alliaud (2015, 2017, 2019), para ser artesanos de la enseñanza se requiere:

- Una preparación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento; que convoque a saber y poder hacerlo; que acompañe; que conduzca; que enseñe a enseñar.
- Formarse a través de caminos que se abran para crear, experimentar, innovar (abordar la formación como “experiencia” que habilite a experimentar) a medida que realizamos y nos realizamos en nuestro oficio, a medida que enseñamos (ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo).
- Recuperar los saberes que los artesanos de la enseñanza producen en los procesos de enseñanza.
- Apelar y convocar muchas y variadas experiencias de enseñanza.

Concluye Alliaud (2017) que los artesanos de la enseñanza en formación:

(...) tienen que aprender el oficio de enseñar y este aprendizaje remite a un saber hacer (capacidades), un sentir o saber ser (compromiso y confianza) y un saber estar, propios de este trabajo cuyo “objeto” son personas sobre las que actúa, se interviene, se forma, se transforma (...) (p. 74)

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA.

4.1. Estudio cualitativo de caso intrínseco:

La investigación que realizamos es un estudio cualitativo de caso que tiene por objetivo comprender cómo se forman los mediadores de lectura de textos literarios en el marco de un proyecto de promoción de la lectura situado en el ámbito de la educación no formal.

4.1.1. Investigación cualitativa:

Según López Noguero (2002), algunas características de este paradigma de investigación son:

- a) El investigador como instrumento de medida: los datos son filtrados por el criterio del investigador, de esta forma es evidente que los datos que se extraigan desde este paradigma serán subjetivos. Para evitar este peligro, el investigador debe adiestrarse en una disciplina personal, adoptando una subjetividad disciplinada que requiere: autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo. De igual forma, se puede emprender el uso sistemático del criticismo externo y la ayuda de críticos.
- b) No suele probar teorías o hipótesis: es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis.
- c) No tiene reglas de procedimiento: el método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente ni suelen ser susceptibles de medición. La base está en la intuición y en los aspectos artísticos del producto. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.
- d) Holístico: puesto que abarca el fenómeno en su conjunto.

- e) **Recursivo:** el diseño de la investigación es emergente; es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación. Cuando se encuentren desajustes importantes se puede incluso replantear el problema, adoptando las modificaciones que se consideren oportunas.
- f) **Categorización:** la metodología cualitativa se basa en el uso de categorías. Se denominan categorías a cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades.
- g) **Análisis estadístico:** en general no permite un análisis estadístico. En ocasiones se pueden hacer recuentos de frecuencias y categorizaciones, pero solamente cuando se está muy seguro de lo que se cuenta.
- h) Si aparece un hallazgo no previsto en los objetivos de la investigación, éstos pueden ser incorporados a la misma.

Señala Stake (1999) que la principal característica de la investigación cualitativa es:

(...) el lugar central que ocupa la interpretación (...) los resultados de la investigación no son tanto "descubrimientos" como "asertos". Después de una intensa interacción del investigador con las personas, objeto del estudio o no, después de una aproximación constructivista en la búsqueda del conocimiento (...), después de considerar la intencionalidad de los participantes y su subjetividad, por descriptivo que sea el informe, en última instancia el investigador termina por dar una visión personal (...) De los estudios cualitativos de casos se esperan "descripciones abiertas", "comprensión mediante la experiencia" y "realidades múltiples" (...) En el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador. (p.46)

4.1.2. Estudio de caso intrínseco:

Stake (1999) insiste en que:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad. (p.17)

Redón Pantoja y Angulo Rasco (2017) señalan que:

(...) el estudio de caso es un tipo de diseño de indagación de la realidad social que no se identifica únicamente o exclusivamente con un método en particular. En el terreno pedagógico, el estudio de caso se convirtió en un diseño de investigación y evaluación frecuentemente utilizado en el currículo y en las instituciones escolares, incorporando una mirada epistemológica más hermenéutica y cualitativa con relación a su origen y uso por otras ciencias. (p.67)

Agregan que hablar de caso cualitativo implica:

(...) búsqueda de la comprensión del caso desde su particularidad y unicidad, lo que no excluye recoger información empleando diferentes técnicas (cuantitativas y cualitativas) con el propósito de comprender mejor en profundidad el caso mismo (Simons, 2011; Stake, 1999; Adelman, Kemmis y Jenkis, 1980). En este sentido, Helen Simons – una de las más importantes especialistas- señala que un estudio de casos es “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa, o sistema en un contexto ‘real’” (Simons, 2011: 42). Con ello pone el acento en el caso como un sistema único, cerrado, complejo y sistémico en su contexto natural. Walker

(1983: 45) también enfatiza esta idea cuando afirma que el estudio de casos es “el examen de un ejemplo en acción”. La indagación de unos “incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, (que) permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado”. Y añade que existe en el estudio de casos “una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrático y específico como legítimo en sí mismo”. Por lo tanto, la pregunta clave que todo investigador o investigadora tiene que formularse aquí y si opta por este enfoque es siempre la misma: ¿cuál es mi caso? (p. 68)

Redón Pantoja y Angulo Rasco (2017) afirman que, en primer lugar, el investigador está obligado a comprender el caso en lo que tiene de único y particular. Ya no se trata tanto de buscar el caso representativo, sino de estar atento a lo que se pueda aprender del estudio del caso concreto (el criterio es maximizar lo que se puede aprender del objeto de estudio). En segundo lugar, aunque el resultado se presente como la impronta y la textura de lo único, no se puede olvidar que el investigador ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado (su naturaleza, su historia, el ambiente y ámbito físico, otros contextos relacionados o implicados con el caso -como el económico, el político, el legal y el estético-, las personas que informan a través de las cuales el caso puede ser conocido e indagado). En tercer lugar, la singularidad del caso no excluye su complejidad: un estudio de caso es también un examen holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen (un caso define una relación –o carencia de ella- entre partes de un sistema o totalidad). Cuarto, el caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones; la plasticidad metodológica y la diversidad intrínseca del estudio de caso, no pueden servir para ocultar las persuasiones particulares que cada investigador posee; es decir, hacer un estudio de caso implica reflexionar sobre lo que se está

haciendo, identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga (se pretende alcanzar la madurez metodológica y personal). Quinto, trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven se desenvuelven.

Particularmente, en nuestra tesis tenemos un caso “definido por fronteras preexistentes”: un programa de promoción de la lectura del área de la educación no formal denominado Lectobus. Más específicamente, se trata de un caso “intrínseco”:

Los casos intrínsecos son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación; como cuando un docente decide estudiar los problemas de relación que uno de sus estudiantes tiene con sus compañeros, o cuando se ha de evaluar un programa. Aquí el interés se centra exclusivamente en el caso a la mano o en el caso en sí mismo, en lo que podamos aprender de su análisis; sin que tenga que guardar relación alguna con otros casos o con otros problemas generales (Redón Pantoja y Angulo Rasco, 2017, p. 69)

En el estudio intrínseco de casos, el mayor interés reside en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra, cómo funciona (Stake, 1999). Resumidamente, tiene el propósito de alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo y su producto final toma la forma de un informe de carácter básicamente descriptivo. En tal sentido, describir implica: recoger información, sistematizarla y evaluar propiedades/ características. Para tal fin, las preguntas que formula el investigador serán esenciales:

Las preguntas no sólo son el punto de referencia durante la recogida de datos y en la redacción del informe, sino que precisan el sentido de los estudios previos y clarifican

la utilidad diferencial de los posibles descubrimientos. Las buenas preguntas de la investigación son especialmente importantes en los estudios de casos porque el caso y el contexto son infinitamente complejos y los fenómenos fluyen y se escapan. En un mar de acontecimientos, el investigador busca algo a que agarrarse. (Stake, 1999, p. 39).

4.2. Recolección de la información:

4.2.1. Observación:

Según Angulo Rasco y Catalán (2017):

(...) la observación implica la compenetración del investigador en una variedad de actividades durante un extenso período de tiempo que le permita observar a los actores en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión de esos comportamientos y actividades. El proceso de llevar a cabo este tipo de trabajo de campo implica ganar acceso en la comunidad, seleccionando agentes claves, participando en tantas actividades como sea permitido por los miembros de la comunidad, aclarando los propios hallazgos a través de revisiones de los miembros y conversaciones informales, y manteniendo notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar el desarrollo de una narrativa. (p. 93)

En otras palabras, la observación le permite al investigador conocer y comprender su objetivo o problema de investigación tal y como éste se evidencia, es decir, en el mismo contexto y tiempo en el que se desarrolla, constituyendo un método de estrecho acercamiento a la realidad. Las observaciones facultan al investigador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una “fotografía escrita” de la situación de estudio: intervienen las percepciones e interpretaciones del observador.

Nuestra tarea de campo se sitúa en un enfoque inclusivo de observación en el que no se hace un intento deliberado por excluir algún aspecto del contexto; se procura abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidianas. Puede ser resumido según las siguientes características:

a) la persona que observa es el instrumento básico y fundamental para la recogida de información; b) la persona que observa mantiene algún tipo de relación e interacción social con los sujetos y el ambiente observado; y c) las categorías de observación no se encuentran prefijadas ni predefinidas, sino que se van elaborando a medida que se desarrolla el proceso de observación. (Angulo Rasco y Catalán, 2017, p. 86)

Concretamente, desarrollamos una observación participante moderada:

(...) una estrategia de indagación a través de la cual el investigador vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de modo sistemático y no intrusivo (...) La participación moderada: es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar (p.e., la observación de una sala de fiestas en la que sólo en ocasiones quien observa entra en la pista para bailar (...)) Aquí tampoco existen reglas fijas; cada investigador ha de sopesar la situación puntualmente, considerando las implicaciones, prejuicios y oportunidades que un cambio en su papel conllevan no sólo para la calidad de la investigación en curso, sino para los propios sujetos con los que se relaciona. (pp. 86-87)

4.2.1.1. Objeto de observación:

En nuestra investigación, observamos tres espacios del programa de promoción de la lectura Lectobus destinados a la formación de mediadores de lectura de textos literarios en el ámbito no formal de la educación:

- **Taller “Cuando suena el río...”**: un espacio destinado a un público amplio interesado en formarse como mediadores de textos literarios (docentes, promotores culturales, bibliotecarios, enfermeros, artistas, estudiantes universitarios o terciarios, etc.). En el sitio oficial de Lectobus (16 de marzo de 2019) se presenta como:

Esta propuesta ofrece un espacio gratuito de formación y reflexión en torno a la literatura, la lectura y la mediación, en el que jóvenes y adultos podrán fortalecer sus propios saberes, descubriendo y entrenando, además, nuevas estrategias y recursos para aplicarlos luego en prácticas de lectura con niñas, niños y jóvenes, con el deseo de conformar a futuro un Colectivo de Lectoras y Lectores Voluntarios.

Se pretende despertar el deseo de leer y propiciar el encuentro amoroso y consciente con la literatura y con los libros, favoreciendo, la construcción de sentido de los textos en forma cooperativa, a través de conversaciones dialógicas basadas en el método “Dime” de Aidan Chambers. (parr. 2 y 3)

Los encuentros se concretan un sábado por mes de 9 a 12 hs; el trayecto formativo comienza en marzo y termina en noviembre de 2019. Se realizan en simultáneo en dos puntos del departamento La Capital de Santa Fe: uno, a cargo de Alicia Barberis (docente, escritora, editora y mediadora), en la Biblioteca Popular Domingo Guzmán Silva de la ciudad de San José del Rincón; otro, a cargo de Emilia Charra (Prof. en Letras egresada de UNL, mediadora y narradora oral), en la Vecinal del barrio Villa del Parque. En nuestro caso, observamos y registramos 9 talleres: 2(dos) en Villa del Parque (julio y agosto de 2019) y 7 (siete) en Rincón

(junio –fecha de actividad conjunta de los dos talleres-, julio, agosto, septiembre, octubre y noviembre –cierre en conjunto-).

- **“Sumando voces”**: es un espacio alternativo de formación que organiza Lectobus en conjunto con otros agentes culturales también interesados en la promoción de la lectura; funciona como complemento de las actividades que se realizan en los talleres de “Cuando suena el río...”; aquí se invita a expertos en el ámbito de la mediación de lectura de textos literarios (escritores, narradores orales, editores, docentes, promotores culturales, psicólogos, etc.) para que conduzcan charlas, talleres o conferencias (según la disponibilidad del invitado principalmente). La fundamentación de Lectobus precisa:

Este programa pretende ofrecer un espacio de reflexión y aprendizaje, tanto para las personas que conformamos el equipo de Lectobus, como para otros interesados, para quienes abrimos la propuesta. En el año 2013 nos acompañó Diana Tarnofky, de Buenos Aires, Argentina, quien coordinó talleres sobre intervenciones poéticas a través de PUP (Pequeños Universos Portátiles) y Susurradores. En 2014, José Antonio Núñez Ukumari, narrador oral de Lima, Perú, ofreció un espectáculo de narración oral y música, y una charla sobre las diferentes técnicas y recursos a utilizar. En 2015 el psicólogo y narrador oral Diego Zeballos Luna, de Lima, Perú, brindó un espectáculo y una charla sobre recursos para narrar en situaciones de encierro. Para 2016 estamos organizando talleres con María Héguiz, actriz, narradora, y fundadora de la escuela de Lectores Narradores Sociales. (Barberis, Cumín, Charra, Palazzo, 2016, p.9)

En el caso de nuestro objeto de observación, se trata de una conferencia sobre mediación de lectura que está a cargo de Laura Escudero: editora, narradora oral, promotora cultural y escritora (autora de "El rastro de la serpiente" y "Ema y el silencio", entre otros libros). La conferencia se denomina: "Lo que hay entre uno y otro: el tercer lenguaje". Además, la actividad incluye la presentación del libro: "Distancias y variedades" de la propia Escudero y que está producido por una editorial cartonera santafesina (Legüera Cartonera). Se lleva a cabo el jueves 17 de octubre de 2019 de 18 hs a 20 hs (aproximadamente) en la sala de Luz y Fuerza (Junín 2957 - Santa Fe). El evento, con entrada libre y gratuita, está dirigido a docentes, bibliotecarios, mediadores, estudiantes y público en general. Organizan junto a Lectobus: Abracuentos, Libroteca Ambulante, Editorial Legüera Cartonera, Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe y Secretaría de Cultura y Prensa del Sindicato de Luz y Fuerza.

- **Taller "Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores"**: espacio intensivo de tres horas de duración destinado a alumnos avanzados de institutos terciarios de formación de docentes (nivel inicial y primario); tiene como fin la introducción al mundo de la mediación de lectura de textos literarios. Hemos observado dos (2) talleres: uno se realiza en la ciudad de Esperanza, el 23 de agosto de 2019, Escuela Normal Superior Nro. 30 "Domingo Faustino Sarmiento"; el otro encuentro, en el Instituto Terciario N° 64 "Ana María Fonseca", de la ciudad de Santo Tomé el día 30 de septiembre de 2019.

4.2.1.2. Instrumentos de recolección de información aplicados durante la observación:

4.2.1.2.1. Diario de campo:

Incluye un registro tomado in situ (en los talleres de formación de mediadores) donde se reproducen las notas textuales hechas en el lugar (el documento queda como fue elaborado en el momento de la observación); allí también se anotan interpretaciones, interrogantes, supuestos, subjetividades, anticipaciones de sentido propias del investigador (explicaciones parciales y tentativas relativas a la temática investigada).

4.2.1.2.2. Registro ampliado del tomado in situ:

Se hace una transcripción del registro tomado in situ y se le anexan los recuerdos del observador que no se pudieron anotar en su momento; se enriquece – a su vez- con la desgrabación de momentos significativos obtenidos paralelamente con ayuda del teléfono celular (registro sonoro); se complementa con la revisión, análisis y descripción de videos y fotos tomadas para la ocasión (registro audiovisual). En definitiva, el resultado es un texto híbrido donde se mezcla la narración de los hechos observados por el investigador y sus recuerdos posteriores en torno a esa situación; a su vez, se suman: las voces de los sujetos observados grabadas con un teléfono; y la descripción de imágenes (fotos y videos) captadas simultáneamente con el mismo dispositivo y seleccionadas como relevantes.

4.2.2. Revisión de documentos:

Según Stake (1999):

Casi todos los estudios requieren, de una forma u otra, examinar periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones, y cosas parecidas. La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas. Se deben prever cuidadosamente las preguntas de la investigación, y establecer un sistema para que las cosas se desarrollen según lo previsto. (p.66)

En nuestro estudio de caso, realizamos una exploración de:

- a) El sitio web oficial de Lectobus (www.lectobus.com.ar) y de su fan page en Facebook (<https://www.facebook.com/lectobus.alasdepapel>). En ambos espacios figura la fundamentación del proyecto de promoción de la lectura; se encuentra un registro cronológico de las actividades (acompañado de fotos ilustrativas) desde el nacimiento del proyecto hasta la fecha en que logra la figura de fundación.
- b) Las revistas digitalizadas de Lectobus (<http://alasdepapellectobus.blogspot.com/p/blog-page.html>): 14 números desde Septiembre de 2012 hasta agosto-septiembre de 2015.
- c) La bibliografía especializada en mediación que se ofrece como material de estudio en los talleres “Cuando suena el río...” (en el anexo).
- d) El corpus de textos literarios seleccionados como herramientas de ensayo y desarrollo de prácticas que son compartidos en los talleres “Cuando suena el río...” (en el anexo).
- e) La ponencia realizada por la responsable de Lectobus, Alicia Barberis, en el XVII Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro: “Leyendo al sol como la cigarra” (Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, mayo de 2015). También en el anexo.

En definitiva, la combinación de estas estrategias metodológicas nos permitirá tener una mirada poliédrica del caso; posibilitará la validación de nuestra investigación cualitativa; posibilitará la triangulación entendida como “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (Denzin, 1978, p. 291, citado por Redón Pantoja y Angulo Rasco, 2017, p. 72). En términos sencillos, la triangulación “nos da la posibilidad de contrastar en el

mundo de la vida lo que los sujetos dicen, hacen, dejan por escrito, en diferentes momentos de sus itinerarios vitales y a través de diversas fuentes de datos” (Redón Pantoja y Angulo Rasco, 2017, p. 72). En nuestro caso, indagamos el modo que se realiza la formación de mediadores de lectura de textos literarios en tres espacios alternativos de capacitación: talleres “Cuando suena el río...” (área no formal de educación); talleres “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores” (una propuesta que nace en el área no formal y que se vincula con la educación formal de nivel terciario); conferencia “Sumando voces” (nace del área no formal de la educación; vincula agentes culturales del ámbito privado, sindical, editorial, ministerial provincial y de la educación formal; abierto a la comunidad en general). Además, registramos y reflexionamos en torno al modo en que los mismos capacitadores (mediadores profesionales encargados de la formación de los principiantes) llevan a cabo su propuesta didáctica en estos tres ámbitos mencionados. A su vez, indagamos los documentos que redactan estos mismos agentes (revistas, fundamentaciones, página web, Facebook) con el fin de desentrañar el modo en que escriben esas prácticas formativas.

4.3 Análisis de la información:

Analizar es decodificar palabras, significados, sentidos, gestos, movimientos, expresiones y en la decodificación “sobrecodificamos”: es decir, ese sobrecodificar “ya no descifra sino que produce” como dijera Barthes (1994 citado por Schettini y Cortazzo, 2015, p.15). El análisis de datos debe permitirnos realizar construcciones narrativas que requieren selecciones e interpretaciones; no son meras descripciones previas ni puras recopilaciones. Señala Stake (1999):

(...) pensamos que el análisis comienza en el mismo momento en que estamos pensando en el problema a ser investigado, en las técnicas a ser utilizadas, en qué preguntar, a quién y en cómo elegir los lugares, e incluso en el mismo momento

del registro de las notas (...) Las notas son, también, construcciones que permiten, incluso, reorientar la investigación. Esa idea de no separación de acciones sino de tareas que se van superponiendo, supone que no puede reducirse el análisis a una etapa o paso de la investigación; está presente en todo el proceso (...) las diferentes expresiones, las distintas situaciones, como piezas de un rompecabezas van juntándose, articulándose una a una, en la búsqueda de la comprensión e interpretación. (p. 13)

Para Schettini y Cortazzo (2015) “el análisis es un proceso creativo: esto nos hace ir más allá de los datos, es decir, les formulamos preguntas, pensamos en nuevas interpretaciones, tratamos de ampliar nuestros marcos conceptuales, y por qué no generar teorías” (p.79) En nuestra tesis, el proceso de recolección de datos, de análisis de los mismos y redacción del informe final está guiado por nuestras preguntas temáticas (Stake, 1999) de investigación: ellas movilizan un examen progresivo de las ideas importantes, de las nociones y problemas relacionados con el caso (desde lo superficial hasta lo más profundo); procuran centrar la atención del investigador en las complejidades y ambigüedades del caso para que éste pueda apreciarlas y así perfeccionar su comprensión de los problemas; demandan una reflexión que va más allá de los aspectos concretos del caso; requieren que se hagan análisis, se formulen hipótesis y se deduzcan conceptos y principios.

Como hemos señalado, el estudio de casos implica “separar” un trozo de realidad para examinarlo minuciosamente; supone registrar situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en ciertos contextos específicos (Wassermann, 1994). Por tal motivo, en nuestro análisis, la explicitación se destaca como procedimiento de análisis:

Esta operación (...) obliga a un análisis más exhaustivo de algunos de los eventos o sucesos que por su riqueza sintetizan una gran cantidad de características de los fenómenos estudiados. Se trata de re-escribir de forma mucho más amplia que el registro original, aunque igualmente cercano a los detalles particulares de lo que se observó (clases, asambleas; etc) tratando de explicarse a uno mismo y a otros, lo que está “pasando” en esa situación. Confronta al investigador con todo lo que no puede explicar o explicarse y así tiende a obligar a una búsqueda de información adicional (...) La explicitación también permite objetivar los preconceptos o categorías que uno usa a menudo implícitamente y, al abrir las posibilidad de discutirlos, modificarlos o precisarlos también abre la posibilidad de formular nuevas relaciones, más generales, que articulan la información de varios registros. (Rockwell, 1987, p. 37/38 citado por Achilli, 2005, p. 90)

En tal dirección, con respecto a nuestro análisis:

- Realizamos un actividad de carácter inductivo analítico; nos basamos en la experiencia y la exploración; partimos de una observación participante como principal estrategia de obtención de información:

Una tarea básica del análisis de datos es generar afirmaciones empíricas de diversos alcances y de distintos niveles de inferencia, estas afirmaciones se generan en gran medida a través de la inducción (Wittrock, 1989: 262). Es tarea primordial del investigador es construir los vínculos claves entre los diversos datos que le permitirán arribar a las afirmaciones. Para encontrar esos vínculos claves, el investigador busca patrones de generalización dentro del caso en consideración, en lugar de generalizar de un caso o un contexto a otro (Wittrock, 1989: 268). Ese patrón se consigue conectando varios datos como

manifestaciones semejantes, paralelas, de un mismo fenómeno (...) Al presentar los datos y redactar el informe el objetivo del investigador no puede ser presentar pruebas de sus afirmaciones en un sentido causal sino demostrar la verosimilitud de las mismas (Campbell, 1978, en Wittrock, 1989: 269). La finalidad es convencer al auditorio de que existe una adecuada base de evidencia para asegurar lo que se ha afirmado. (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 31)

- En este proceso inductivo tiene un papel preponderante la descripción densa del caso (Schettini y Cortazzo, 2015) que implica un esfuerzo intelectual cuyo objeto es una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan las conductas humanas. La tarea central del investigador es generar sentido a partir de una descripción a escala micro y macro de una situación local. Se trata de hacer un estudio microscópico, que parta de un conocimiento abundante sobre lo pequeño, para arribar a conclusiones más amplias o abstractas que se apoyen en la teoría de una manera limitada en tanto esta sirva para comprender densamente los fenómenos estudiados. A la hora de la redacción del informe, el investigador procura incluir detalles descriptivos que permitan al lector reconocer y sentirse trasladado e inmerso en la situación social observada
- Esto se complementa con un análisis de contenido: este tipo de análisis es una técnica de interpretación y comprensión de textos –escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos, documentos- es decir, todo tipo de registro teniendo en cuenta el contexto en el que se produce tanto lo manifiesto como lo latente de los discursos. El lenguaje es una forma de producción y reproducción del mundo social, implica esquemas

interpretativos para entender no solo lo que es dicho por los otros sino también el sentido; sentido este que es constituido intersubjetivamente lo importante es poder captar la perspectiva de los sujetos, sus propias definiciones y significado del fenómeno social. A la hora de divulgar los hallazgos la narración pasa a ser el eje de la cuestión (Stechinni y Cortazzo, 2015).

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

5.1. Perfil de mediador de lectura literaria al que apunta el proceso formativo de Lectobus.

El perfil del mediador que Lectobus busca formar puede reconstruirse – por empezar- a partir de su revista. La importancia del rol del adulto en la formación infantil se observa en la editorial de todos los números de La Revista de Lectobus:

Creemos fervientemente que es preciso asumir la responsabilidad en forma conjunta: familia, escuela, organismos estatales, instituciones intermedias, narradores, escritores, para multiplicar y potenciar las propuestas que ya están en marcha y para crear nuevos caminos. No sólo para favorecer el acceso a la lectura, sino también, para mejorar la calidad de vida de todas las personas, desde la más temprana infancia. Tenemos la certeza de que para construir un mundo mejor, alejado de la inseguridad, la drogadicción, la violencia, debemos crear propuestas inclusivas, en las que el juego y el arte, nos ayuden a encontrarnos. (Lectobus, septiembre de 2012, p. 3)

He aquí una especie de “credo” del mediador que forma parte de esta propuesta; se refuerza el uso del verbo en primera persona del plural y el adverbio con los que se inicia la presente cita: “Creemos fervientemente...” También puede entenderse como un esbozo de manifiesto educativo: los adultos “debemos” (hay una exhortación aquí; una desafío, una necesidad, una obligación) trabajar en forma conjunta dentro y fuera de la escuela (se refuerza la alianza entre la escuela y su “más allá”); el trabajo en equipo permite multiplicar y potenciar proyectos como Lectobus; los libros son esenciales (el arte es clave) pero el rol del educador va más allá de formar lectores y escritores porque se ocupa de favorecer la construcción de “un mundo mejor”, de mejorar la calidad de vida de todas las personas, de generar propuestas inclusivas (se promueve la lectura pero, por sobre todo, se promueven

ciudadanos activos). Estas cuestiones son categóricas para Lectobus (“Tenemos la certeza...”) y se refuerzan en su slogan inclusivo (“Para que a todos nos cubra un mismo cielo de palabras”).

En la página de Facebook de Lectobus y en relación específica con el taller “Cuando suena el río...”, el perfil del mediador se construye en referencia a Petit:

Porque creemos en los sueños seguimos apostando a la lectura, a la construcción de un mundo más justo, más amigable e inclusivo (...) Tomamos como nuestras las palabras de una conferencia de Michèle Petit, brindada en Santiago de Compostela: “En todas las partes del mundo, quizá sean una minoría los que estén interesados en la experiencia de la lectura y en el contacto con las obras de arte, pero se trata de una minoría muy activa y a menudo muy inventiva. En estos tiempos tan brutales, preservan unos momentos de transmisión cultural que escapan a la obsesión cuantitativa y al barullo ambiente para proteger un espacio de pensamiento, una dignidad y una parte de libertad, de sueño, de algo inesperado (...)” (Barberis, 28 de abril de 2019)

Hasta aquí, podemos observar que Lectobus tiene como fin promover libros y, especialmente, sujetos para que no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo (Bombini, 2008 b). Se sustenta en las investigaciones de Petit (1999) y se adueña de sus palabras (“Tomamos como nuestras las palabras de una conferencia de Michèle Petit...”); con especial hincapié en el hecho de que el mediador de textos literarios colabora con el ejercicio de los derechos culturales (provee los medios materiales que permiten apropiarse de esos bienes hasta entonces inaccesibles); y, a su vez, propicia la construcción o reconstrucción de la identidad – particularmente- en contextos de crisis (Petit, 2015). En otras palabras, se actualiza la “familia semántica” que caracteriza a la mediación en sentido amplio

(Munita, 2014): conflicto (poco o escaso contacto con los bienes culturales), tríada (sujetos-mediador-lectura), cambio y sentido (a partir la promoción de múltiples encuentros – familiaridad- con los textos escritos, se legitima o devela un gusto por la lectura que transforma a los sujetos intervinientes). Como señala Bombini (2018):

Podríamos pensar a la promoción de la lectura como una posibilidad de revertir situaciones de exclusión de la escolarización y un modo de contribuir a la construcción de la ciudadanía y al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del país. Asimismo, constituye una vía de acceso necesaria para el acercamiento a otras experiencias culturales (canción, historietas, video, cine, etc.), para el dominio de tecnologías diversas y para efectuar un análisis crítico de la oferta cultural circundante. (p. 225)

También, podemos percibir que Lectobus sitúa a la mediación de la lectura en un continuum entre educación formal y no formal (Bombini, 2017, 2018): la enseñanza de la literatura se manifiesta como una práctica transversal que ocurre en espacios que se no se contraponen ni se rechazan sino que se enriquecen entre sí (“Creemos fervientemente que es preciso asumir la responsabilidad en forma conjunta: familia, escuela, organismos estatales, instituciones intermedias, narradores, escritores, para multiplicar y potenciar las propuestas que ya están en marcha y para crear nuevos caminos.”). Desde la educación no formal se estimula la generación de redes de promoción de la lectura entre prácticas educativas y culturales diversas (Bombini, 2015). Por eso, en su blog (<http://alasdepapellectobus.blogspot.com/>), Lectobus afirma que el proyecto de promoción de la lectura pretende generar y fortalecer vínculos con instituciones y entidades que trabajan con similares objetivos, eligiendo ámbitos diversos para la realización de las prácticas como:

jardines de infantes, escuelas, dispensarios, vecinales, hospitales, bibliotecas. Literalmente, leemos en su sitio de Facebook:

En el año 2012 nacía un sueño. Queríamos que muchas manos tejieran redes para que la lectura llegue a todos los rincones. Nuestro deseo es democratizar el derecho a la lectura para que todxs lxs niñxs y jóvenes tengan la misma oportunidad de acceder a los libros. Así nació LECTOBUS (...) La lectura llegó a jardines de infantes y escuelas públicas primarias , secundarias y rurales, a Hogares de niños, a salas de espera de hospitales, a Bibliotecas populares, a Solares Municipales, al Liceo Municipal, a plazas y centros culturales barriales. Gracias a José Emiliano Brieva, Damian Matias Malizia y Sindicato de Luz y Fuerza, a Vicentín SAIC, de Avellaneda, a Industrias Frigoríficas Recreo, por apoyar esta propuesta. (Barberis, 24 de noviembre de 2019)

En otras palabras, esta cita refuerza la necesidad de desarrollar acciones conjuntas desde la escuela y desde “el más allá de la escuela” para incorporar la práctica de la lectura a la vida cotidiana de niños, jóvenes y ciudadanos adultos (Bombini, 2018).

Además, en el blog de Lectobus, cuando se introduce la propuesta del taller “Cuando suena el río...”, hallamos una caracterización más amplia de mediador que incluye, nuevamente, la referencia a la obra de Petit como principal soporte:

El mediador es aquella persona que garantiza o habilita el encuentro con los libros y la literatura. La autora francesa Michèle Petit plantea que la lectura, más que enseñarse, se transmite. Se contagia como si fuera un legado, la iniciación en un mundo mágico, de cara a cara.

Para que alguien se convierta en lector es necesario haber estado en contacto con la lectura entendida en todas o algunas de sus dimensiones tanto oral como escrita.

Michèle Petit a lo largo de sus investigaciones y recorridos entrevistó a innumerables lectores. Al indagarlos sobre cómo se iniciaron en la lectura nota que en sus relatos aparece una coincidencia: la figura de un adulto (o más de uno) que contagió las ganas de leer. Ya sea porque ese adulto contaba historias o porque tenía la nariz metida en los libros y eso daba curiosidad, o porque leía en voz alta antes de dormir o porque cantaba, etc. Ese adulto es el mediador. El mediador es un puente. Alguien que habilita umbrales, que permite a un no lector pasar al otro lado, atravesar las puertas de la literatura.

Esta autora habla de la importancia del encuentro. El encuentro de un niño o niña con un mediador. Y el encuentro de ese niño y niña con la lectura y la literatura (...)

En los talleres nos posicionamos como mediadores, ya que ofrecemos a los niños y niñas de manera afectuosa y placentera la posibilidad de encontrarse con los libros, la lectura, la narración. Nuestro objetivo es acercarlos y estimularlos a esos encuentros gozosos de manera que ellos como lectores puedan luego emprender sus propias búsquedas. Por eso es necesario que como mediadores hurguemos y pensemos en nuestra propia historia como lectores y en nuestro propio vínculo con la lectura. No se puede transmitir algo donde no se tiene puesto el corazón. Y tampoco se puede transmitir algo si desconfiamos o subestimamos a los nuevos lectores, si invalidamos sus formas, etc. (...)

Además, debemos atender sobre un aspecto que a veces la palabra “mediador” parece ocultar. No somos solo un medio. También nos pasan cosas, y también aprendemos, muchas veces son los nuevos lectores los que pueden acercarnos otras lecturas de un libro que elegimos, o a nuevas formas de leer. Y es necesario remarcar que también nos vemos afectados en esos encuentros, y por eso la importancia de charlar de esas

experiencias con otros mediadores. (Lectobus, Alas de papel, lectura en movimiento, 28 de marzo de 2019)

En este fragmento, se introduce un lugar común de la promoción de la lectura: la comparación de la mediación con el “puente” y con el “contagio” que ha sido cuestionada por Bajour (2014):

(...) cabría preguntarse si la alusión al “contagio” no parte de una visión donde hay alguien o algunos poseedores del “virus” de la lectura que tienen la misión de transmitir a gente hasta el momento imaginada como “inmune” una suerte de “epidemia” de mayor o menor alcance. En esos casos, ¿la promoción no estaría pensada quizás como el remedio ante una falta? ¿Cómo se posiciona quien ha tenido la posibilidad simbólica y real de construir y sentir pasión por un objeto cultural frente a quien no tuvo o deseó hasta el momento de aparición de la actividad de promoción esa posibilidad o la tuvo a medias por distintos condicionamientos de orden social y cultural y, por supuesto, también de orden individual? Por otra parte, ¿cómo entran en consideración de la escucha de los promotores las otras pasiones o deseos que viven los destinatarios de la promoción y que no necesariamente tienen que ver con la lectura o con objetos culturales vistos como valiosos por los discursos hegemónicos o por quienes gustan de la lectura? (p. 81)

Lectobus amplía estas metáforas con la inclusión de acciones tales como “habilitar”, “garantizar”, “acercar” o “estimular” (el doble encuentro entre: niños y libros; niños y mediadores). Según Munita (2014), todas ellas: “Acciones, en suma, cuyo sentido último se construirá siempre en relación al objeto que acompañan, y que refuerzan por tanto la idea del mediador en tanto ser orientado a algo más allá de sí mismo” (p. 42).

Según observamos, para nuestro caso estudiado, mediar tiene que ver con estar “cara a cara” y esto pone -inevitablemente- en juego lo afectivo (“No se puede transmitir algo donde no se tiene puesto el corazón”; “contagió las ganas de leer”; “de manera afectuosa y placentera”; “estimularlos a esos encuentros gozosos”). Podemos detectar que el rol relacional -afectos, empatía, hospitalidad y acompañamiento- es un factor determinante en esta definición de mediación (Munita, 2014; Bajour, 2014; Petit, 1999, 2009); por lo tanto, no se desestima la cuestión pasional. Como señala Bajour (2014):

Como decíamos antes, no es cuestión de desestimar lo emocional en la idea de “promoción”, ya que en toda apropiación personal de un objeto cultural suele moverse algo del orden de la pasión. Pasión que según como sea vivida o pensada (aquí cruzo pensamiento y pasión) puede aspirar a ser compartida como un bien social u ostentada con rasgos de narcisismo (que puede generar admiraciones pero no diálogos igualitarios), según los casos. Por el contrario, es interesante detenernos a mirar esa emoción y preguntarnos cuál es el lugar imaginado para el otro en la práctica de la lectura que pretendemos atravesada por el goce. (p. 82)

De esta manera, Lectobus expande la metáfora del puente porque señala que el mediador no se presenta como un ajeno testigo privilegiado o instrumento que no se involucra (un viaducto que conecta dos orilla sin mojarse): “No somos sólo un medio. También nos pasan cosas, y también aprendemos”; “nos vemos afectados en estos encuentros.” Esto concuerda con lo que señala Munita (2014) para quien la práctica de la mediación supone cambios, no sólo en los sujetos con quienes se trabaja, sino en el propio mediador; la intensidad con que se suelen vivirse los procesos de mediación a nivel personal provoca importantes transformaciones en la visión que se tiene del objeto mediado, de los sujetos y

grupos implicados, e incluso del propio trabajo (el mediador también se convierte en un investigador de los cambios obrados en su persona).

A su vez, podemos apreciar que Lectobus reformula el campo semántico de la mediación como “contagio” que toma como punto de partida: no se trata de “inocular” libros para resolver una carencia; sino que se trata de un diálogo de saberes (“Y tampoco se puede transmitir algo si desconfiamos o subestimamos a los nuevos lectores, si invalidamos sus formas”). De esta manera, se “desata” uno de los nudos de la promoción de la lectura que plantea Bajour (2014) ya que el otro deja de estar limitado a ser solamente un recipiente de la transmisión cultural ejercida por un poseedor de los saberes acerca de la lectura y sus sentidos; y se establece un vínculo donde las culturas de quien oficia de mediador y de quienes actúan de participantes se ponen en contacto y dialogan (no siempre apasionadamente, a veces con reticencia, o recelo, o timidez):

Si la lectura es una práctica que en contextos de promoción se realiza socialmente, para que el diálogo ocurra hay que prestar oído fino a las particulares maneras en que los lectores entran a los textos y generan sociabilidades de diverso tipo con otros lectores, entre ellos los promotores. Cuando estos adoptan una posición de alta disponibilidad a lo que traen los lectores, a sus saberes, a sus modos singulares de vivir la cultura y construir sentidos en las lecturas propuestas desde la promoción o en las que ellos mismo traen, lo social de la lectura puede realizarse y dejar de ser sólo una formulación o un deseo. (Bajour, 2014, pp. 82-83)

Como señalamos anteriormente, para Lectobus, la promoción cultural implica la promoción de sujetos autónomos: no se reduce a una “iniciación” (“de manera que ellos como lectores puedan luego emprender sus propias búsquedas”). Al señalar que la lectura se

“transmite” más que “enseñarse”, la cita del blog recupera de Petit (1999, 2008 a, 2015) la idea de transmisión cultural (de presentación del mundo):

(...) lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con la lectura (es): construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él (...) ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento, formar “el corazón inteligente” (...) los padres y los otros promotores culturales presentan el mundo a los niños con la ayuda de cuentos, canciones, historias, imágenes de libros infantiles, leyendas familiares, recuerdos.(Petit, 2015, pp. 26-27)

Y sobre la formación de estos agentes de lectura podemos observar y anticipar que -en el proyecto Lectobus-: 1) juega un rol importante la negociación permanente a partir de un ir y venir entre la oferta y la demanda, a partir de la inducción basada en las experiencias (Peroni, 2004); 2) es indispensable que el mediador haga un trabajo sobre sí mismo, sobre su lugar, sobre su propia relación con los libros (Petit, 2008 a, 2008 b).

En definitiva, Lectobus presenta a la mediación lectora en relación con un cierto conflicto cultural cuya identidad no viene sino a recordar –como sostiene Munita (2014)- las diferencias, lejanías u oposiciones que parecen caracterizar la relación de muchos ciudadanos con el universo de la escritura; la lectura en tanto práctica cultural no es sino el acto último de una serie de manipulaciones que ponen un libro en manos de su lector; no basta con crear condiciones materiales de acceso al libro, sino que se debe trabajar también en las múltiples mediaciones que condicionan la práctica. En tal sentido y como cierre de este capítulo, en el sitio oficial de Facebook de Lectobus leemos:

Desde Lectobus pensamos la literatura como un bien cultural, la mediación de literatura como un compromiso social, y el acceso a la lectura como un derecho

impostergable, y queremos construir en forma conjunta propuestas inclusivas donde el juego, la cultura y el arte nos ayuden a encontrarnos. (Lectobus, Alas de Papel: Lectura en Movimiento, 16 de marzo de 2019 b)

5.2. Concepto de lectura literaria que funciona como horizonte de la formación del mediador de Lectobus.

Tomamos como punto de partida el siguiente desafío vinculado con la promoción lectora que plante Bombini (2018):

(...) poner en cuestión los diversos usos del concepto de lectura: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lectura? ¿A qué tipo de experiencia nos referimos? ¿Qué esperamos de ella? Reflexionar sobre la lectura exige recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en suspenso las prácticas para generar una ruptura que nos permita indagar sobre los distintos modos de leer. (p. 226-227)

Por empezar, en su fundamentación (Barberis, Cumín, Charra y Palazzo, 2016), Lectobus señala que: el principal objetivo de este proyecto es acercar a niñas y niños a la lectura, a través de distintas estrategias basadas en el juego y el arte, para generar un vínculo afectivo y gozoso en torno al libro; quiere difundir la narración oral como un hecho artístico capaz de emocionar, de favorecer la propia oralidad infantil, y de provocar el deseo de leer; busca también que las niñas y niños puedan expresarse a través de la palabra y el arte, ya sea a través de narraciones orales y lecturas en voz alta realizadas por ellos, como también de producciones literarias y expresiones plásticas.

Teniendo en cuenta esta fundamentación, nos preguntamos: ¿Cuál es y cómo se construye el concepto de lectura que guía las prácticas de mediación de Lectobus con el fin de alcanzar esos objetivos? Según nuestra investigación, el concepto de lectura literaria que sustenta nuestro caso estudiado se define desde diversos ámbitos. Por empezar, lo hallamos en La

Revista del Lectobus. Específicamente, en la editorial de su número 1 de septiembre de 2012 leemos:

Queremos trabajar a favor de la lectura porque sabemos que, además de producir placer, de sensibilizar, de emocionar, otorga la llave al conocimiento, posibilita el ejercicio del pensamiento y el juicio crítico, y favorece el uso total de la palabra y del lenguaje, con todo lo que eso implica. (Lectobus, 2012, p. 3)

La cita (en primera persona del plural) vuelve sobre la función educativa del mediador que incluye y excede a los libros: la promoción cultural se vincula con la formación integral de las personas; la mediación no limita su tarea a auspiciar el placer, la emoción o la sensibilidad que genera la práctica de la lectura; también procura alcanzar el conocimiento, el pensamiento, el juicio crítico y el uso de la palabra total; esto último hermana la tarea de Lectobus con la búsqueda de Gianni Rodari (1997) expresada en su “Gramática de la Fantasía”:

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. ‘El uso total de la palabra para todos’ me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo. (p.7)

Además, en la editorial del número 5 de La Revista del Lectobus leemos:

Les recordamos que propiciamos una lectura gozosa y divertida: leer para nada, sin obligaciones. Para disfrutar. Para emocionarnos. (Lectobus, 2013 a, p. 3)

Indirectamente, aquí se introduce un diálogo con el tratamiento que se le da a la literatura -especialmente- dentro de la escuela: la educación no formal toma cierta distancia de las

prácticas escolares (Bombini, 2001 b) que desdibujan los textos literarios porque los ponen al servicio de la moral, la psicología, la pedagogía o las demandas del mercado (Alvarado, 2013). La cita de Lectobus se mete de lleno con una de las problemáticas del campo la didáctica de la lectura literaria que Montes (1999) describe como atravesado por tres “enemigos de la literatura con aspecto de fantasmas”: la escolarización (domesticación escolar de la literatura a través de la clasificación por temas y edades, de cuestionarios, resúmenes, cuadros sinópticos, etc); la frivolidad (la “lectura por placer” mal entendida; la sustitución de una auténtica experiencia de la lectura por un repertorio variado y pintoresco de consignas de juego y actividades más o menos estructuradas); el mercado y su ley del rédito máximo (lo que vende, manda).

Esta polémica se acentúa en el mismo número 5 de La Revista del Lectobus (2013 a) a través de su sección “Secretos y conjuros para encantar lectores”: una sección donde se comparten fragmentos de textos teóricos, experiencias de lectura, artículos sobre narración oral o mediación lectora con el fin de abrir un espacio de reflexión acerca de la construcción del propio camino lector y repensar estrategias que estimulen a niñas, niños y jóvenes, para que puedan construir sus propios recorridos. En ese número 5 de la revista, se publica un artículo de “El Mangrullo: boletín dedicado a la Literatura Infantil y a la Lectura” (<http://usuarios.sion.com/mangrullo/index.html>) cuya autora es Barthe (2013) y cuyo título es “La formación de lectores y el hábito de la lectura: un tema para reflexionar”. El texto plantea que la escuela no ha logrado resultados satisfactorios en la generación de lectores. En su afán de alfabetizar, impone un trabajo, instruye; responde a una teoría conductista, es decir, no educa para pensar, sino para obedecer con una finalidad utilitaria; la escuela enseña para la escuela y no para la vida; no evalúa el aprendizaje sino que se limita a calificar. En ese contexto, al alumno le interesa la nota como si fuese un trofeo; el alumno-lector no se forma a

sí mismos eligiendo qué leer, cuándo y cómo hacerlo, sino que aprende que la lectura es para alfabetizarse y que no produce ningún placer, sino una costumbre o hábito.

Para Barthe (2013), lo deseable es que la escuela eduque para pensar; que la lectura sea concebida como proceso de interacción entre lector y texto; que se promueva la construcción del significado del texto, interrogándolo a partir de una expectativa real y que satisfaga una necesidad cultural (no utilitaria) cuya finalidad es la gratuidad: “leer por placer.” En otras palabras: no es lo mismo transformar el placer en trabajo (lo que hace la escuela) que transformar el trabajo en placer. Por ello, marca la diferencia entre la comprensión lectora (más vinculada a textos informativos, instructivos) y el goce de la lectura (cada lector bucea en las profundidades del texto permitiendo múltiples lecturas).

Barthe (2013) se apoya en Pradelli (2013) y en Freire (1981) para concluir que:

(...) la lectura va más allá de lo denotativo y literal; una lectura tiene una multiplicidad de significados que subyacen en el texto; un verdadero lector lee y relee más allá de la superficie y bucea en las profundidades del texto; es capaz de leer lo no dicho con palabras, los gestos, las actitudes y la vida misma. (p.7)

En este ejemplo de La Revista del Lectobus, podemos ver como se construye el concepto de lectura en un diálogo de publicaciones especializadas en su promoción. Observamos un intercambio de conocimientos sobre la didáctica de la literatura “en” y “más allá” de las aulas; nuevamente, la educación no formal toma distancia de las propuestas escolares que -según Robledo (2010)- siguen considerando a la lectura y la escritura como simples habilidades que se desarrollan a partir de ejercicios mecánicos y repetitivos, y no como procesos de pensamiento que permiten la construcción de sentido de la realidad y transforman constantemente los esquemas de conocimiento del ser humano y mucho menos como prácticas sociales y culturales. En otras palabras, aquí se subraya la cuestión del “placer de

leer” sin perder de vista -por ello- el objetivo de promover lectores críticos de la palabra y del mundo (Freire, 1981). Cuando Barthe (2013) afirma que leemos con palabras, gestos, actitudes y la vida misma, también se entronca con las propuestas de Petit (2015) quien afirma que el lector lee la palabra, el mundo y se lee a sí mismo.

Petit (1999, 2008 a, 2009, 2015) es una presencia recurrente y vertebral en la definición de lectura literaria que sustenta nuestro caso de investigación. En el sitio de Facebook de Lectobus (<https://www.facebook.com/lectobus.alasdepapel>), la obra de la antropóloga francesa permite señalar que leer, o escuchar leer en voz alta, sirve -ante todo- para crear otros espacios esenciales para la expansión de uno mismo –y el olvido de uno mismo–, sobre todo cuando no se cuenta con ningún territorio personal; leer abre un margen de maniobra, un salto hacia otro espacio en el que la ensoñación, el pensamiento, el recuerdo y la imaginación de un futuro se vuelven posibles. Veamos un ejemplo concreto:

En “El arte de la lectura en tiempos de crisis” (Océano Travesía), su autora, Michèle Petit, nos recuerda los poderes reparadores que nos aporta la lectura en las situaciones más difíciles, para reconstruirnos a nosotros mismos gracias al encuentro con la palabra escrita y para desencadenar una reorganización de lo posible, aún en los contextos más difíciles. En el prólogo de este libro, tan necesario, su autora cita a varias personalidades de la literatura que narran situaciones personales o colectivas en las que la lectura obró el milagro. Entre otrxs, a Marc Soriano, quien recuerda cómo, siendo niño, Pinocho lo ayudó a reponerse de la muerte de su padre y de la grave anorexia resultante que puso en peligro su vida, y a Marina Colasanti cuando habla de su infancia en Italia y cuenta cómo sus padres, pese al nomadismo en el que vivían, les ofrecieron a su hermano y a ella una normalidad estable a través de la lectura, sobre todo en los dos últimos años de la guerra, los más duros. (...) (Barberis, 27 de julio de 2019)

Esta cita en Facebook se hace en relación con la mitad del camino de formación recorrido por los futuros mediadores que se capacitan en el taller “Cuando suena el río” luego de un trabajo de ensayo de lecturas en voz alta y como anticipo de las prácticas mediación de la segunda mitad de año. ¿Por qué este fragmento de Petit resulta clave para los que quieren ser mediadores y pronto saldrán a ponerse a prueba en terreno concreto? Como señala Bombini (2018), porque Petit recupera los relatos autobiográficos de sujetos particulares para ver el impacto que la experiencia de la lectura ha tenido en sus vidas; es decir, no juzga esas experiencias desde el punto de vista cuantitativo o desde un punto de vista escolar en términos de buenas o malas lectura. Específicamente, Petit (1999) sostiene que los recorridos de los lectores son discontinuos, marcados por momentos de interrupciones breves o largas ya que no se entra en la lectura o en la literatura como se abraza una religión; en tal sentido, se puede ser un “lector no frecuente” (en términos cuantitativos) y sin embargo haber conocido en toda su amplitud la experiencia de la lectura. En coincidencia con de Certeau (2000), afirma que los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan deslizando su deseo entre líneas; el lector altera el texto y es – a su vez- alterado por él. La antropóloga francesa afirma (en consonancia con Rodari, 1997) que, aun cuando no nos lleve a convertirnos en escritores, “la lectura puede (...) hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvernos más los autores de nuestra propia vida” (Petit, 1999, p. 35). En definitiva, leer – según Petit- permite: tener acceso al saber, apropiarse de la lengua, construirse uno mismo, conjugar la pertenencia a diversas culturas, configurar círculos de pertenencia más amplios y desarrollar una ciudadanía activa (una democratización profunda de la sociedad). Al respecto, en el blog de Lectobus (<http://alasdepapellectobus.blogspot.com/>) leemos:

Y el encuentro de ese niño y niña con la lectura y la literatura. Donde ese mundo, el de la ficción, es también el encuentro con un montón de otros mundos. Ya que puedo leer y de

repente estar en una campiña francesa, o en el futuro, o en la china, o en un barrio igual al propio. Puedo identificarme con los personajes o sentir empatía por ellos por más diferentes que sean a mí, puedo también odiarlos. Ese poder de transportación que tiene la literatura, el de llevarme a otro lado, el de alejarme de mí mismo, es también el poder que la literatura tiene para mostrarme lo que soy, incluso en aquel lugar que desconozco de mí mismo. La literatura nos acerca a la diferencia (a lo otro de uno, dice la autora) y por eso tiene el poder de transformar a un lector. De habilitarle a los lectores la posibilidad de ser otro diferente de aquel al que la vida, las condiciones y convenciones sociales, los condicionamientos culturales, etc. parecen querer destinarlo. La literatura da el poder de decidir.

(...)Por otra parte, es necesario remarcar que nos es imposible prever en su totalidad lo que una lectura puede generar en el otro. Vamos a encontrarnos con que no a todos los chicos les gustó el mismo el libro, con que algunos se aburririeron, con que algunos se sintieron conmovidos, etc. Y tampoco vamos a saber qué es lo que la lectura puede “tocar” en ese niño y niña lector. Y allí radica una de las características más mágicas de la lectura: la intimidad. La lectura permite abrir un espacio propio, personal, íntimo entre ese texto (tanto oral como escrito) y el lector. (Lectobus, Alas de papel, lectura en movimiento, 28 de marzo de 2019)

En diálogo con esto, la definición de lectura que maneja Lectobus también se complementa con Devetach (2008). La autora aparece mencionada en el blog (<http://alasdepapellectobus.blogspot.com/>) y en la fundamentación de nuestro caso investigado donde – por ejemplo- observamos:

Coincidiendo con Laura Devetach, consideramos que para casi todos los chicos, la vida se va llenando de palabras, de historias o fragmentos de historias, de cosas dichas

por los adultos, de cantos, juegos verbales, poesías populares, cuentos, que vienen de la mano de otros, acompañados del gesto, del afecto, de todos los sentidos.

“La literatura y el habla cotidiana se mezclaban en una oralidad no comprendida todavía. (...) La palabra entraba por todo el cuerpo. Eran palabras con olor a humo, gusto a buñuelos, mandarinas verdes, ardor en los labios, un chirlo en la cola, moras calientes, la tonada de la región del Litoral, la fuerza o suavidad de una mano que nos ataba el moño a la cabeza, el olor a mate que aún no tomábamos. Eran, son, palabras en el cuerpo.” (Devetach, 2008, pp. 99 -100 citado por Barberis, Cumín, Charra, Palazzo, 2016, p. 4)

De esta autora, Lectobus toma – principalmente- el concepto de “textoteca” que parte de un concepto amplio de texto, que abarca no solo los textos escritos y consagrados como literarios, sino también un conjunto de producciones de la cultura (la música, la televisión, las historietas, los cuentos infantiles, el discurso religioso, el discurso de la historia escolar que constituyó nuestra nacionalidad, las canciones y juegos de la primera infancia y la iniciación a la lectoescritura). En suma, todo aquello que configura nuestro imaginario colectivo y que, al modo de un gran tapiz, se entreteje en nuestro interior y dialoga con cada nuevo texto que leemos (se trata de la presencia de diferentes textos de la cultura, que configuran un recorrido lector).

Esto le permite a Lectobus planear la promoción de la lectura como diálogo de saberes (Bajour, 2014): todos los lectores tienen un pasado de lecturas, una biografía lectora (Petit, 1999) o “textoteca” (Devetach, 2008). Esas lecturas no se limitan exclusivamente a la palabra escrita o a la literatura: en sentido amplio, se trata de los modos de leer la realidad o el mundo (Petit, 2015; Freire 1981, 1984; Montes, 2006). Resulta clave para la mediación saber oír ese antecedente de lecturas que resuena en el presente: cuando el mediador está atento al modo en

que se fue construyendo el camino de cada lector, puede sugerir variantes que enriquezcan esas bibliotecas interiores (Bustamante, 2012).

En la misma dirección, la importancia del rol del adulto mediador y de la literatura en la vida de las personas se complementa con la obra de Bettelheim (1991) que es recuperada en los talleres de Lectobus (“Cuando suena el río...” y “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”) y, particularmente, en el libro “Viaje hacia los cuentos: el arte de contar cuentos a los niños” de la coordinadora general de Lectobus, Alicia Barberis (2011), usado como referencia en la formación de los futuros mediadores. En este texto leemos:

Vale la pena reafirmar la importancia de narrar cuentos tradicionales a los niños, teniendo en cuenta algunos conceptos o ideas vertidos por Bruno Bettelheim al respecto (...) La tarea más importante y, al mismo tiempo, más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido a su vida. El niño, mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprenderse mejor, así se hace capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado (...) Lo que el niño debería obtener de la experiencia de la literatura es el acceso a un sentido más profundo, y a lo que está lleno de significado para él, en su estadio de desarrollo. (p. 54)

En nuestro registro de observación del taller “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores” del 30/09/19 desarrollado en el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 64 “Ana María Fonseca” de Santa Tomé (capítulo 9.1.10. de esta tesis), Alicia Barberis (coordinadora general de Lectobus) formula una pregunta a los estudiantes de magisterio:

“¿Para qué leer y narrar?” En otra imagen proyectada en pantalla gigante se responde:

“Se estimula y desarrolla la escucha. Se enriquece el vocabulario y la imaginación. Se

mejora la expresión oral y escrita. Se desarrolla el pensamiento. Se incorporan estructuras narrativas.”

Nuevas preguntas se formulan: “¿Es fácil lograrlo? ¿Qué posibilita la literatura?” En otra imagen se responde: “También sabemos que a través de la literatura: se eliminan temores; se resuelven conflictos y angustias; se anticipan situaciones; se estimula el pensamiento filosófico; se desarrolla la comprensión de la realidad; se promueve la empatía; se insta a viajar a otros mundos; se posibilita poner en palabras dolores silenciados; se propicia el acercamiento a la lectura.”

Alicia Barberis hace un comentario de la obra de Bruno Bettelheim –“Psicoanálisis de los cuentos de hadas”-: remarca la importancia que tienen los cuentos para el crecimiento personal. Retoma la pregunta guía que se plantea a los presentes: ¿por qué o para qué leer y narrar? Remarca que, a través de la literatura, se pueden poner en palabras dolores silenciados. (...) Cita a Petit – “El arte de leer en tiempos de crisis”- para señalar que en tiempos de crisis (como la económica del 2001 en Argentina o en contextos de guerra o después de catástrofes naturales en otros puntos del planeta) la literatura puede ayudar a sobrellevar las penas, moviliza ideas y genera alegrías. La frase de Petit apunta a remarcar que un mediador puede colaborar para que aquel que está en una situación crítica tome conciencia de que puede transformarla y transformarse. Según Barberis: “Como lectores asiduos tendremos la oportunidad de imaginar otras potenciales realidades, de construir una representación diferente de nosotros mismos, lo que nos alentará a formar parte activa en la construcción de nuestro destino, más allá de nuestras circunstancias personales.” La cita textual de Petit es: “Los libros leídos ayudan a veces a soportar el dolor o el miedo a distancia, a transformar las penas en ideas y a recuperar la alegría en contextos difíciles.”

Para Alicia Barberis, la narración y la lectura de cuentos son muy importantes tanto en la educación formal como no formal. Afirma que este encuentro en el nivel terciario con futuros docentes es sumamente relevante porque contar y cantar (inclusive) permiten conectar con la emoción propia y la de los chicos. Sostiene que los docentes son los referentes de la oralidad de esos pequeños quienes necesitan aprender a usar su lenguaje con la asistencia de los adultos. (pp. 472-473 del anexo)

Nuevamente, Bettelheim (1991) y Petit (2015) son importantes a la hora de definir qué entiende Lectobus por lectura (se trata de leer la palabra, el mundo y uno mismo). Además, la pregunta insistente de la coordinadora del taller (¿Por qué leer y narrar?) pone el acento en compartir lecturas, especialmente, oralizadas; esto va en concordancia con la fundamentación de Lectobus donde se resalta que uno de los objetivos del proyecto es difundir la narración oral como un hecho artístico capaz de emocionar, de favorecer la propia oralidad infantil, y de provocar el deseo de leer (Barberis, Cumín, Charra, Palazzo, 2016). Podemos ver que la lectura en voz alta y la narración oral se presentan aquí como una forma de relación, como estrategias de mediación (Pennac, 1993). Es decir, en estos talleres formativos, Lectobus apunta al desarrollo de experiencias de lectura compartida (dentro y fuera del aula) que permitan la democratización de los textos hacia diferentes audiencias, porque aun los que no saben leer o los que lo hacen con dificultad participan del impacto que generan los textos, se dejan cautivar por las historias y escuchan atentamente cadencias, acentos, ritmos y metáforas. Como señala Bombini (2018):

El texto que se presenta ahí en la oralidad no es el mismo texto escrito; incluso si es reproducido palabra por palabra, se transforma en otro apenas entra en la escena de la puesta en voz. Quien narra reescribe y el texto y quien escucha la narración lee esa totalidad de voz, palabras, cuerpo. (p. 121)

Esta importancia que Lectobus le otorga a la narración oral y la lectura en voz alta también puede observarse en el material de estudio (9.10 de esta tesis) que elaboran las coordinadoras de los talleres de formación de mediadores “Cuando suena el río” para la primera parte del módulo oralidad. Allí se presenta una síntesis de los libros de Barberis (2011) y de Reyes (2007) que señala:

Desde que nace, el niño, a través de un complejo proceso de apropiación, va construyendo el aprendizaje de la lengua en función de sus propias estructuras internas y desde las posibilidades de interacción lingüística que le brinde el medio que lo rodea.

Sabemos que en la primera etapa de su vida es importantísimo el estímulo que le proporcionarán las relaciones interpersonales en la construcción de este conocimiento, ya sea a través de los gestos, las miradas, los movimientos, la vocalización, los tonos de la voz.

Contarles cuentos a los niños, leerles, repercutirá en la calidad de su alfabetización, pero, además, le ofrecerá el material simbólico inicial para que comience a descubrir quién es, quién quiere y puede ser, a que se identifique o a que juegue a ser otro (...) Yolanda Reyes explica (...) la importancia del estímulo y del amor en los primeros años de vida. Es imposible pensar que este primer contacto con la palabra hablada esté exento de afecto o de situaciones lúdicas. La madre, el padre, los abuelos, los docentes, pueden contribuir a fortalecer la apropiación de la lengua, el desarrollo de la escucha y del pensamiento, a través de juegos verbales, de poesías rítmicas, de nanas, de cuentos lúdicos y brevísimos. (pp. 598-600 del anexo)

Lectobus retoma de Reyes (2011): por un lado, la idea de que el contacto temprano con la literatura repercute en la calidad de la alfabetización; por otro, el desafío de la mediación que consiste en ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño

comience a descubrir, no sólo quién es, sino también quién quiere y puede ser. Para Reyes, “dar de leer” a los más pequeños puede contribuir a construir un mundo más equitativo y a brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la expresión desde el comienzo de la vida. En otras palabras, se trata de fomentar la lectura para garantizar el derecho de todo ser humano a ser sujeto de lenguaje: a transformarse y transformar el mundo y a ejercer las posibilidades que otorgan el pensamiento, la creatividad y la imaginación. Desde el momento en que los padres imaginan a sus hijos hasta que ellos están listos para leer de forma autónoma, hay un largo recorrido que requiere la presencia y la amorosa guía de los adultos.

En tal dirección, Chambers (2009) es otro de los autores fundamentales para Lectobus que en su blog (<http://alasdepapellectobus.blogspot.com/>) señala:

Se pretende despertar el deseo de leer y propiciar el encuentro amoroso y consciente con la literatura y con los libros, favoreciendo, la construcción de sentido de los textos en forma cooperativa, a través de conversaciones dialógicas basadas en el método Dime de Aidan Chambers. Se busca que quienes participen: niñas, niños, jóvenes y adultos, puedan encontrarse no solo con libros y lecturas, sino también con sus propias emociones, gustos y saberes a la hora de construir su propio camino lector, o de ayudar a otros a que lo construyan. (Lectobus, Alas de papel, lectura en movimiento, 16 de marzo de 2019 a)

Chambers es parte de la bibliografía que se incluye en la primera etapa de formación de mediadores de los talleres “Cuando suena el río...” y también es el paradigma que guía los ensayos de mediación que llevan a cabo los talleristas. Para este autor, el punto de partida es que la ilusión de la única lectura correcta ya no es posible (en coincidencia con Petit [1999] y de Certeau [2000]). Lectobus se apoya en la propuesta “Dime” de Chambers (2009) para

afirmar que el acto de la lectura radica en hablar sobre lo que se ha leído (nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él); el meollo del asunto reside en que cierto tipo de conversación literaria le otorga al lector la información que necesita, la energía, el ímpetu, la voluntad para explorar más allá de las propias fronteras familiares. En este tipo de conversación se comparten dos entusiasmos: lo que gusta y lo que no de un texto. Hablar de literatura es compartir una forma de contemplación; es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que se construyen en compañía de otros lectores (construcción en colaboración/proceso cooperativo) a partir de un mismo texto. Como actividad, la conversación es individual y, al mismo tiempo, comunitaria y cooperativa (comunidad de lectores), pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro. Al igual que las pláticas comunes, no hay orden lineal; no busca respuestas específicas a preguntas formuladas en un orden prescrito, en donde una pregunta sigue lógicamente a otra. Hablar juntos – en una reunión consciente de ideas – permite una lectura entendida en sentido amplio como: un conocimiento, entendimiento, apreciación de un libro que excede ampliamente lo que cada uno de los miembros del grupo podría haber logrado solo (cada miembro sabe una parte, pero ninguno sabe todo). En el enfoque “Dime”, los facilitadores se valen de un repertorio de preguntas que ayudan a los lectores a hablar de sus lecturas. En ese contexto, se procura que los lectores: se sientan seguros e importantes cuando cuentan la historia de su lectura; sepan que nada de lo que digan será mal empleado ni usado en su contra; entiendan que van a ser escuchados y respetados, no sólo por el maestro o mediador sino también por todo el grupo; comprender que todo lo que quieran decir es honorablemente comunicable. El enfoque se llama “Dime” porque este apelativo sugiere un deseo de colaborar, expresa que el adulto moderador realmente quieren saber lo que piensa el lector y

anticipa el diálogo conversacional en lugar del interrogatorio propio de ciertos ámbitos escolares.

La obra de Chambers (2009) le permite a Lectobus:

- Por un lado, como hemos señalado antes en este capítulo, reforzar su mirada de la mediación como encuentro y diálogo de saberes. Pero por sobre todas las cosas, le permite resaltar que el mediador tiene que tener un oído fino (Bajour, 2014) para que su rol sea productivo: “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, 2009, p. 93). La conversación literaria, le permite a Lectobus responder al desafío que – según Bombini (2018)- consiste en la posibilidad de construir una promoción de la lectura con los sujetos, inclusiva, que tenga en cuenta las experiencias, los deseos, los gustos, y también los saberes cotidianos y los conocimientos adquiridos en la escuela y fuera de ella. Según los testimonios de los facilitadores recogidos por Chambers (2009): “‘Dime’: tiene éxito porque pone en primer plano la importancia de la experiencia del lector al leer el texto y compartir la experiencia de otros ‘lectores igualmente calificados’” (p. 163)
- Por otro lado, tener una referencia y un arsenal de recursos para sus prácticas de mediación. Chambers (2009) además de la caracterización de su enfoque, provee a Lectobus una guía de acción que va desde la elección del texto, incluye la confección de registros hechos por el facilitador, plantea escenarios de lectura (grupal y personal) y desemboca en la concreción de la conversación literaria. A esto se suma una lista de preguntas básicas, generales y especiales aplicables de manera flexible en el momento de la conversación literaria. Y también agrega

escenas paradigmáticas de “Dime” en acción (“Todos principiantes”; “Conectándose con la grúa”; “Diario íntimo del avance de una lectura”) y juegos con “Dime” (de la oración, del no lector, de la responsabilidad, de la asociación de la palabra, de las preguntas).

Como hemos vistos, el concepto de lectura literaria de Lectobus se construye desde diversos ámbitos (su blog, su sitio de Facebook, su revista, los materiales de estudio generados por sus coordinadoras y sus talleres de formación de medidores) y con el sustento de un marco teórico específico y recurrente (Barberis, 2011; Barthe, 2013; Bettelheim, 1991; Chambers, 2009; Devetach, 2008; Freire, 1981, 1984; Petit, 1999, 2008 a, 2009, 2015; Pradelli, 2013; Reyes, 2011). Teniendo en cuenta lo dicho en este capítulo y en el anterior, podemos afirmar que nuestro caso estudiado responde a uno de los desafíos planteados por Yepes Osorio (2103) en lo que respecta a la formación y autoformación de los mediadores: Lectobus auspicia una sólida formación teórica que busca ser consecuente con sus prácticas; esto posibilita que los mediadores estén en posición de discernir qué y cómo se puede aprovechar la teoría disponible sin caer en los extremos de adorarla ciegamente o ignorarla de plano.

5.3. Sistematización de un canon literario para la formación de mediadores de lectura.

Con un juego redundante de palabras, Chambers (2010) sostiene que a los lectores los hacen los lectores; gran parte del trabajo del mediador depende de:

(...) cuánto leemos y qué leemos. Inevitablemente e inconscientemente, trataremos de convertir a otras personas en el tipo de lector que nosotros somos. Trataremos de interesarlos en el tipo de libros que más nos gustan. Los conduciremos a que piensen y hablen de lo que han leído de la misma manera que nosotros pensamos y hablamos. Y sin decir nada en absoluto, nuestro comportamiento comunicará el lugar y la

importancia que la lectura tiene en nuestra vida privada. (...) Como siempre, todo empieza con la selección. Cuando tenemos poco tiempo para leer, es más importante que nunca que hagamos elecciones informadas. (pp. 125-126)

Bombini (2017) sostiene que, a la hora de avanzar con el trabajo con textos, las preguntas que nos asaltan inmediatamente son: ¿qué textos?, ¿de dónde salen?, ¿dónde los conseguimos?, ¿cómo los seleccionamos?, ¿con qué criterios? A partir de la inmensidad y diversidad de la propia literatura, se organizan:

(...) los que podríamos llamar cánones (en plural) que van agrupando los textos y definiendo, a la vez, nuestra percepciones posibles de lo que entendemos por literatura. Estos procesos de construcción de cánones deben considerarse en la complejidad de las diversas instancias de selección, que en ningún caso depende de manera exclusiva de la voluntad, del gusto o del poder de decisión de cada docente o de cada mediador. Acaso el recorte final que agrupa a tales y cuales lecturas de un programa escolar o de un plan de trabajo de un taller es el resultado de operaciones de recorte previas y que, en algunos casos, son de larga data y forman parte de un complejo proceso. (Bombini, 2017, p. 55)

Como sostiene Robledo (2010), la selección de libros para la promoción es un arte que requiere aprendizaje:

La actividad de promoción de lectura que se diseña también incide en la selección de los textos. No es lo mismo conformar una colección para una caja viajera que va destinada a una vereda y que va a ser utilizada por campesinos recolectores de café, que una caja viajera para un hogar comunitario cuyos lectores serán niños de seis meses a cinco años. (...) el arte de mediar entre lectores y los libros no es fácil. Este ejercicio genera una complejidad que comprende aspectos que van desde el

conocimiento de las poblaciones con las que vamos a mediar, pasando por el conocimiento profundo de los textos, por el diseño y la planeación de las actividades, hasta el manejo de grupos. (pp. 154- 155)

A la hora de delimitar un canon literario destinado a la mediación de lectura literaria, Robledo (2010) diferencia dos tareas: evaluar y seleccionar. Evaluar material de lectura:

(...) es ya de por sí, una actividad de promoción de lectura, en la medida en que se está contribuyendo a mejorar la calidad del material que se ofrece y se generan recomendaciones a través de listados de libros recomendados o de boletines con reseñas de libros. (p. 154)

Por lo general, los encargados de la evaluación reciben las ofertas que hay en el mercado, leen, analizan, discuten y dan un concepto sobre esos materiales. A partir de esos análisis, se hacen listados con el fin de orientar las inversiones tanto estatales como privadas, debido a que los materiales que se producen no son todos de la misma calidad.

Sobre estos listados o boletines, los grupos o instituciones que desarrollan programas de promoción de lectura hacen la selección de acuerdo –principalmente- con las poblaciones a quienes van dirigidos los programas, de acuerdo con las actividades y sus propósitos.

En nuestro caso estudiado, la evaluación del material es realizada por los coordinadores a cargo de La Revista del Lectobus y de los talleres de formación de mediadores. Al respecto, Barberis (2011), coordinadora general de Lectobus, se apoya en Patte (2011) para señalar que toda elección de material literario no implica restringir, sino todo lo contrario, significa valorizar. En la confección de un canon se expresan valores, una ética, un modo de ver y de vivir la vida, de hallar respuestas a diversos interrogantes; se trata de escoger una considerable variedad de géneros (humorístico, picaresco, del humor absurdo, de maravillas, dramáticos, de aventuras, poéticos, etc.) ya que eso contribuye a enriquecer la

experiencia y a abrir un amplio abanico de posibilidades a la hora de considerar las preferencias de los lectores. Por encima de todo, Barberis (2011) subraya que:

Para ayudarlos a crecer y a formarse, debemos conectarlos con lo auténticamente literario y darles las herramientas para que ellos mismos formen su sentido crítico y no permitan que nadie los estafe. (p. 53)

En La Revista del Lectobus, en primer lugar, encontramos la sección denominada “Para leer mejor...” que se presenta de la siguiente manera:

En esta sección se comentan libros de diversas editoriales y, si bien hacemos sugerencias en cuanto al nivel de lectura de los chicos a quienes están dirigidos, queremos recordar que no se puede apuntar a edades específicas, sino a etapas lectoras. Por otra parte no debemos dejar de considerar que un mismo relato puede gustarle a una muy amplia franja de edades ya que -seguramente- en cada etapa, le harán diferentes interpretaciones o lecturas. (Lectobus, 2015 a, p. 17)

En el número 4 de junio de 2013 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/4.pdf>) se recomiendan: “¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!” de Ed Emberly; “Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte” de Magalí Le Huche; “Posición adelantada” de María Florencia Gattari con ilustraciones de Alejandro Firszt. La presentación de cada obra se compone de: una foto de la tapa, título, autor e ilustrador, editorial y colección. También incluye una síntesis del argumento como las que aparecen en las contratapas de los libros. En el caso del texto de Ed Emberly leemos:

Este es un libro mágico, maravilloso, en el que un horrible monstruo aparece y desaparece frente a los ojos del lector, a medida que avanza la lectura. Al abrir este sorprendente libro lo primero que encontramos son dos grandes ojos amarillos y, a medida que damos vuelta sus páginas aparecen: su larga nariz, sus filosos colmillos,

hasta que es desenmascarado totalmente. Pero ésta es sólo la mitad de la historia. Cuando se muestra en todo su horror y el pequeño lector le grita al monstruo: ‘No me asustas!’, el monstruo irá desapareciendo. Un libro lúdico, para conjurar todos los miedos. Sugerido para primeros lectores y todos los lectores. (Lectobus, 2013 b, p.18)

El comentario crítico del libro no está exento de valoraciones subjetivas (“libro mágico, maravilloso... sorprendente”); incluye una de guía de lectura (“... a medida que avanza la lectura. Al abrir este sorprendente libro lo primero que encontramos... a medida que damos vuelta sus páginas aparecen... Cuando se muestra en todo su horror y el pequeño lector...”); cataloga el material (“un libro lúdico”) y le asigna una función preponderante (“conjurar todos los miedos”); finalmente, “sugiere” un público (un “lector ideal”).

En el caso de la obra de Magalí Le Huche leemos:

En el circo hay muchos personajes extraordinarios, pero Héctor es la verdadera estrella: él es el hombre más fuerte entre todos los hombres. Su popularidad despierta celos entre los domadores, que sacarán a la luz el secreto mejor guardado –y la verdadera pasión- de Héctor: el tejido. Héctor pasa su tiempo libre tejiendo. Cuando los domadores descubren su secreto, lo humillan frente a todos, incluida Leopoldina, la bailarina a quien Héctor ama en secreto. Pero un gran viento arremolinado se llevará absolutamente todo, hasta la carpa, y Héctor será el salvador gracias a su arte secreto. Un libro divertido, que sorprende y rompe con los estereotipos de género y también con algunos prejuicios. Sugerido para lectores entrenados. (Lectobus, 2013 b, p.18)

Aquí, se anticipa el argumento, se deja en suspenso el final y, por supuesto, el secreto bien guardado del protagonista. Aparecen las apreciaciones subjetivas del crítico (“Un libro divertido, que sorprende...”) que establece una relación de intertextualidad, un guiño al lector-mediador-entrenado (“rompe con los estereotipos de género”) y sugiere un “camino de

lectura” (“rompe con algunos prejuicios”). Se establecen categorías de lector: “lectores entrenados” en contrapunto con “primeros lectores” o “Jóvenes lectores.”

Sobre la obra de María Florencia Gattari y Alejandro Firszt leemos:

Esta novela juvenil, ganadora del 6º Premio de Literatura Infantil El Barco de Vapor 2007, tiene como protagonista a Agustín, un adolescente que se define como antipático, de mal carácter y fácilmente irritable. Detesta a la tutora de su curso, así como mirar partidos de fútbol rodeado de mujeres, los colores pastel, la gente que habla mucho y dice poco. Cuando llega el verano y viaja a las sierras cordobesas conoce a Mora, una chica que se halla a punto de enfrentar un cambio que no ha elegido. Este inesperado encuentro dejará a Agustín sin palabras... Esta novela refleja el mundo de los adolescentes, las situaciones y conflictos que comienzan a enfrentar en esta etapa de su vida con un muy buen ritmo narrativo. Sugerido para Jóvenes Lectores. (Lectobus, 2013 b, p.18)

Se resalta el premio obtenido por los novelistas. Se la presenta como novela juvenil (“refleja el mundo de los adolescentes”) aunque haya ganado un premio de literatura infantil. Se presentan los personajes y se anticipa parte del argumento. Se desliza un juicio de valor: “con un muy buen ritmo narrativo”. Sugerida para un público específico.

En el número 13 de junio y julio de 2015 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/13.pdf>) se reseñan: “Zizosaurio” de Agnés de Ryckel. Leemos:

Zizosaurio es un libro para jugar y leer. Es un libro con sorpresas, porque debajo de cada solapa desplegable esconde un animal por descubrir. Y los lectores irán encontrando en sus páginas lo menos pensado, mientras se busca al Zizosaurio. Se recomienda leer en forma grupal, porque este libro funciona también como una gran

adivinanza y aporta un rato de diversión, al tiempo que ayuda a agudizar la percepción que debe tener todo buen detective y toda buena lectora o lector. Sugerido para primeros lectores y para todas las edades. (Lectobus, 2015 a, p. 17)

Se cataloga el material (“para jugar y leer”, “funciona... como una gran adivinanza”). Se anticipa un recorrido de lectura (“los lectores irán encontrando en sus páginas lo menos pensado”; “debajo de cada solapa desplegable esconde un animal por descubrir”). Se incluye una recomendación para mediadores (“se recomienda leer en forma grupal”). Si bien está sugerido para primeros lectores, la reseña subraya que el texto exige un buen lector o buena lectora que tenga una percepción aguda como detective.

En el número 11 de septiembre y octubre de 2014 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/11.pdf>) reseña “Nocturno” de Isol:

Sugerido para primeros lectores y para todas las edades. Hay muchas clases de sueños: con aventuras, con escenas ridículas, en los que no pasa nada, con gente que apenas vimos, en otro idioma, que no recordamos... Este libro está fabricado para brillar en la oscuridad. Simplemente hay que exponer alguna de sus hojas a la luz solar o a la luz de una bombilla eléctrica para que la tinta fosforescente “se cargue” y devuelva, cuando estemos a oscuras, algo del ingenio que Isol dejó entre sus páginas. Para atrapar un sueño diferente, este libro ofrece una lista de sueños posibles, como visiones que te guiarán en tus horas dormilonas. ¡Buenos sueños! (Lectobus, 2014 c, p. 17)

Nuevamente, se anticipa y sintetiza el argumento del texto. La reseña funciona como un manual de uso del libro (“Simplemente hay que exponer alguna de sus hojas a la luz solar o a la luz de una bombilla eléctrica para que la tinta fosforescente ‘se cargue’ y devuelva...”).

Se usa un vocabulario coloquial para lograr cercanía con los lectores (“...visiones que te guiarán en tus horas dormilonas. ¡Buenos sueños!”).

Por otro lado, “Para leerte mejor” se complementa con otras secciones como “Catálogo de artistas”:

En esta sección compartiremos una breve biografía de escritoras y escritores, ilustradoras e ilustradores, y cuentacuentos, que llevan su arte a niños, jóvenes y adultos. (Lectobus, 2014 b, p. 22)

La sección ocupa una hoja de la revista donde –brevemente- se presenta la vida y obra de tres artistas que forman parte del ámbito de circulación del libro: el que lo escribe, el que lo ilustra y el que lo narra oralmente o lo lee en voz alta. Entre otros, nos encontramos con: Maryta Berenguer, Gustavo Roldán, Marco Chamorro, Claudio Ledesma, Graciela Cabal, Pablo Bernasconi, Enrique Butti, Diana Tarnofky, Ana María Bovo, Patricia Suárez o Cristian Turdera. Como sostiene Bombini (2017), el objetivo de secciones como estas es mostrar que:

(..) un libro es un objeto cuidado que tiene una tradición y unas pautas para su producción que incluyen el trabajo no solo del que escribe, sino también del editor (...) del diseñador(...) puede intervenir un ilustrador o varios que toman decisiones en conversaciones con el editor, con el autor y con el diseñador. Los ilustradores parecen ser los primeros lectores de un libro, y en muchos casos un libro de un determinado autor, desde el principio, se identifica con las ilustraciones de su primer ilustrador (...) Nada de esto es ajeno al significado que tiene el texto, ahora con la forma de un libro. La edición en la que leemos influye mucho en la relación que establecemos con ese texto que leemos. (p. 63)

A su vez, este espacio se combina con “Alas de papel”:

En esta sección la palabra será la protagonista. Elegimos para eso las palabras que ruedan de boca en boca, las que se nutren del imaginario colectivo y de nuestras raíces, y luego viajan por el mundo como leyendas, cuentos populares y tradicionales. También optamos por otras formas más irreverentes: trabalenguas, adivinanzas, coplas, piropos, disparates, chistes, retahílas de sorteo, que decidimos agrupar bajo el nombre de lecto-juegos, para reafirmar la idea de que la lectura, es también una actividad lúdica. (Lectobus, 2014 a, p. 10)

En este espacio se privilegian los textos de ficción (en su mayoría de autor anónimo y de la tradición popular) que son más adecuados para la narración oral frente a grandes públicos (maratones de lectura o recitales de cuentos), que están insertos en el imaginario lector como clásicos, que poseen muchas versiones y admiten la intervención del mediador (más apropiados para que el animador les dé su toque personal). Por ejemplo, se presentan: en el número 1 de septiembre de 2012 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/1.pdf>), “Etsa” (leyenda de Ecuador ilustrada por Roger Icaza para Pangea Editorial en 2009); en el número 2 de noviembre de 2012 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/2.pdf>), una versión libre de un cuento popular ruso (“El vendedor de gorras”); en el 4 de junio de 2103 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/4.pdf>), una leyenda maya (“La leyenda del tunkuluchú”, versionada por Gloria Morales Veyra); en el número 8 de marzo-abril de 2014 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/8.pdf>), “El patito feo” (Versión de Alicia Barberis sobre la historia de Hans Christian Andersen, publicada en la colección PANTUFLAS, de SALIM ediciones, con ilustraciones de Nahuel de Vedia); en el número 10 de julio-agosto de 2014 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/10.pdf>), “El traje nuevo del emperador”, adaptación del cuento de Andersen, ilustrado por Andrea Cingolani.

En definitiva, entre estas secciones de la revista (“Para leerte mejor”, “Catálogo de artistas” y “Alas de papel”), se delimita un canon flexible y dinámico; se propone un círculo nutriente de recomendaciones para que –luego- seleccionen los mediadores según los desafíos de sus prácticas. Ese horizonte de referencia ofrece: por un lado, reseñas críticas y artistas biografiados (un catálogo con foco especial en la promoción de la lectura para niños y jóvenes); y por el otro, breves relatos sugeridos –principalmente- para la mediación oral y trabalenguas, coplas, piropos o retahílas que se enfocan en la experimentación con la lengua bajo la forma del juego, el disparate o el humor (Alvarado, 2013).

También, esta tarea evaluativa de los coordinadores se materializa en una lista (puntos 9.5 y 9.6 de esta tesis) de 58 títulos que se presenta en los talleres de formación de mediadores; en ellas se hace hincapié en el libro-álbum como uno de los formatos más apropiados para la mediación literaria con niños y jóvenes; encontramos autores como: Isol, Adolfo Serra, Anthony Browne, Keiko Kasza, Adela Basch, Andruetto, Silvia Schujer o María Wernicke; y editoriales como: Calibrosopio, Fondo de Cultura Económica, Edelvives, SM, Océano Travesía, Norma, Quipu, Del Naranjo, Limonero o Adriana Hidalgo.

Este listado de textos literarios va acompañado por un material teórico elaborado por las coordinadoras de Lectobus (Barberis y Charra, 2019) que sostiene que para seleccionar libros de literatura infantil, lo más importante es explorar, conocer, leer, indagar en forma continua, y abreviar en la teoría de diversos especialistas (Andruetto, 2009; Carranza, 2007; Chambers, 2009; Devetach, 2008; Díaz Rönner, 1989; Freire, 1984; Montes, 1990, 1999; Nodelman, 2001; Petit, 1999; Reyes, 2007). En las actividades de los talleres, se promueven los siguientes aspectos orientadores de la selección:

- Las características de los textos: calidad literaria, diseño, ilustraciones.

Uno de los aspectos negativos más difíciles de desterrar a la hora de seleccionar textos literarios, es la búsqueda constante, consciente o inconsciente, de valores pedagógicos o morales (...) Será necesario explorar muchísimo, conocer diversos libros de distintas editoriales, investigar material teórico variado, para poder reconocer la calidad literaria de los textos destinados a niñas y niños.

A medida que esto suceda, será bueno atrevernos a elegir lecturas más complejas, menos explícitas; en las que lo no dicho también tenga un espacio para que pueda ser completado por el lector. También será importante aprender a valorar ilustraciones y diseños más originales, rechazar estereotipos, buscar imágenes que completen o disientan con el texto, y que lo enriquezcan. Y será esencial atreveremos a vencer nuestros propios prejuicios a la hora de elegir.

- La empatía que genera ese texto: ¿Me moviliza, me apasiona? ¿Quiero compartirlo?

Será imposible mediar un texto si no me apasiona; menos, si no me gusta. De todos modos hay que considerar que cuando uno recién se inicia en la mediación, tiende a buscar lo más conocido, y eso muchas veces implica elegir libros más clásicos, o más convencionales (...) es importante que a medida que uno vaya sintiéndose más seguro, y que el grupo de niñas y niños avance en su recorrido lector, nos atrevamos a explorar todo tipo de textos, para ir enriqueciendo nuestro camino como mediadores.

- Las edades o etapas de las lectoras y lectores con quien se mediará ese texto.

En la historia de la literatura ha habido más de un encuentro entre niños y textos no destinados a ellos (...) Si bien muchas editoriales sugieren edades de lectores, esto es siempre muy relativo, ya que un mismo texto puede gustarle a niñas y niños de muy diversas edades. Por otra parte, también dependerá del camino lector recorrido por cada quien, y del acompañamiento que haga el adulto. Pero, además, un mismo lector

puede hacerle muy variadas lecturas a un mismo texto en cada etapa de su vida. Como dice Chambers: “Un libro, un tipo de narrativa, incluso un autor, nos prepara para otro” (Chambers 2009: 88).

No se puede pensar la selección de los textos en términos de "necesidades" o "expectativas", dice Michèle Petit, ya que es imposible saberlas con certeza (...)

Ningún texto es inocente. Cada texto, cada escritura conlleva una decisión no sólo en lo que dice (contenido) sino en la manera (forma) en que lo dice. Entonces cada texto es una visión de mundo que un autor o autora plantea, a veces incluso de manera inconsciente. Será importante elegir textos plurisignificativos, que ofrezcan múltiples posibilidades de lecturas. Textos abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo autor. (Barberis y Charra, 2019, pp. 3-4)

Según nuestras observaciones, en el caso de “Cuando suena el río...” y con el fin de ejercitar la destreza para seleccionar los libros más propicios para las prácticas de mediación, el patrón de trabajo que sigue es el siguiente:

- 1) Exposición de libros a cargo de la coordinadora (introducción del canon): este momento incluye la presentación del escritor y del ilustrador, comentario del argumento del texto, lectura modelo de páginas al azar y sugerencia de un público lector apropiado.
- 2) Exploración de libros a cargo de mediadores: el material se distribuye sobre mesas; se da un tiempo para hojear e intercambiar opiniones con otros pares; el objetivo es seleccionar los libros más adecuados para el desarrollo futuro de las prácticas.

- 3) Ensayo de lectura en voz alta a cargo de voluntarios con el fin de entablar una conversación literaria al estilo de “Dime” de Chambers.
- 4) Con asesoramiento de pares y de la coordinadora: nueva exploración, intercambio y selección de libros que serán utilizados en las prácticas de mediación.
- 5) Generación de un catálogo grupal: cada mediador asume el compromiso de subir a un archivo de Drive una reseña de los libros que ha seleccionado y leído (autor, editorial, argumento y recomendación de público) con el fin de generar información disponible que facilite la tarea de otros interesados en el mismo material de lectura.

En el caso de “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”, como se trata de un único encuentro con estudiantes de magisterio, de las etapas mencionadas anteriormente, sólo se lleva a cabo la exposición de libros a cargo de la coordinadora: la presentación de escritores e ilustradores se hace con la ayuda de un power point; se divide el material por géneros (cuento y poesía); se hace especial hincapié en el libro-álbum; los comentarios del argumento del texto son escuetos; se hacen sugerencias de un público lector apropiado para cada libro; y finalmente, la mediadora a cargo del taller realiza una narración oral de un texto específico. Las preguntas quedan para el cierre del encuentro. Esta propuesta busca diversificar la oferta de material literario que circula en las instituciones de nivel terciario y, además, pretende instalar una reflexión sobre el ejercicio de selección de libros que harán los futuros maestros en su rol de mediadores de lectura literaria dentro de las escuelas.

En conclusión, con la confección y difusión de su canon, Lectobus apunta – por un lado- a resaltar que en las experiencias de acercamiento entre los lectores y la literatura,

resulta clave el contacto con el libro como objeto material en todas sus dimensiones (visuales, lingüísticas y editoriales). Como señala Bombini (2017):

(...) lo que sí les gusta a los autores y les gusta también a los profesores de Literatura, a los maestros, a los bibliotecarios y a los promotores de lectura, es que los libros se difundan, y que cuando los espectadores terminen de escuchar y ver al narrador al fin sepan de qué cuento, de qué novela, de qué poema, de qué autor, de qué época, qué nacionalidad, de qué lengua original (si es un texto traducido) se tratan. Algo del orden del aprendizaje de la literatura se produce en estas actividades. La cuestión de tomar contacto con el libro como soporte, como objeto cultural, algunas veces se ha desatendido. Son los bibliotecarios o los promotores de lectura quienes más claro tienen que el interés por la lectura comienza con la manipulación de libros dispuestos en una mesa o una biblioteca de estantes abiertos (...) a esta escena inaugural hay que cuidarla mucho y valorarla como un paso previo en el modo como los sujetos van construyendo sus relaciones con la cultura escrita. (p. 62)

Por otra parte, Lectobus procura – como Yepes Osorio (2013) reclama para las instancias formativas-: poner al alcance de sus mediadores información sobre materiales de gran calidad estética y literaria que contribuyan a satisfacer los diversos niveles de experiencia lectora de las comunidades educativas con las que interactuarán; propiciar el desarrollo del potencial del mediador como seleccionador de libros para niños, jóvenes y adultos; y evidenciar que los medios o estrategias didácticas no son un asunto aislado de los materiales de lectura.

En tal sentido, concluimos este capítulo con Robledo (2010) que afirma:

El papel del mediador adquiere toda su dimensión en este punto. No reduzcamos la experiencia, empobreciéndola con libros de baja calidad. No es tan certero que el

lector se forme leyendo primero libros malos y, luego, cuando crezca, podrá leer buena literatura. No aprendemos a escalar entrenando en laderas, no aprendemos a tocar el piano en una organeta, no aprendemos a apreciar la buena música escuchando sólo reguetón. ¿Por qué entonces pretendemos que esto pase con la literatura? Lo que sí podemos ofrecerles son libros que los acojan, que les ofrezcan al menos una clave para entrar, que no los excluyan. Literatura que los interpele y los convoque, pero a la vez que los rete. (p. 177)

5.4. La formación de los mediadores literarios de Lectobus al estilo de los artesanos de la enseñanza.

5.4.1. Aprender juntos de la propia experiencia de mediación de textos literarios en talleres de formación continua: “Cuando suena el río...”

Para comprender cómo se forman los mediadores en Lectobus, recurrimos al concepto de artesano de la enseñanza elaborado por Alliaud (2017) a partir de los aportes del sociólogo Richard Sennett (2009 a). Entendemos que, en nuestro caso analizado, la propuesta didáctica de formación de mediadores de lectura literaria se apoya en la dinámica pragmática del taller artesanal entendido como espacio social y productivo donde se aprende haciendo de manera continua y colaborativa bajo la guía de un experto sociable que propone patrones formativos y conductuales.

En lo que respecta al taller como espacio social y productivo, dice Sennett (2009 a):

En la actualidad, la mayoría de los laboratorios científicos están organizados como talleres, en el sentido de que son lugares de trabajo pequeños y con relaciones cara a cara (...) la fábrica de automóviles se ha convertido en un archipiélago de talleres (...) En el taller, las desigualdades de habilidad y experiencia se convierten en el asunto de las relaciones personales. (p. 39)

Hoy como ayer, sostiene Sennett (2009 a), los talleres han sido y son un factor de cohesión social mediante rituales de trabajo que engloban detalles cotidianos y tan simples como compartir una taza de té; y mediante la tutoría que implica múltiples manifestaciones como el asesoramiento informal en el lugar de trabajo o el hecho de compartir cara a cara la información.

Según Sennett (2009 a), en el taller con enfoque artesanal: pensar y hacer son simultáneos. El artesano hace su trabajo, lo rehace y lo vuelve a rehacer; lleva a cabo una recurrente revisión, reelaboración y exploración de su experiencia. Se trata de una reflexión recurrente sobre la práctica (volver una y otra vez a una acción permite la autocrítica) acompañada por intensos intercambios, un compromiso compartido, una resolución cooperativa de problemas. Cada vez que el artesano resuelve un problema, hace algo original. Por eso, tiene que estar dispuesto a cometer errores; a cohabitar con la confusión, el equívoco, los falsos puntos de vista y los callejones sin salida. El aprendizaje pasa por el cuerpo; el conocimiento es aditivo y acumulativo.

En ese taller con estilo artesanal, afirma Sennett (2009 a), tiene un rol fundamental el experto: aquel que ha logrado que habilidades complejas se arraiguen con profundidad suficiente en su ser como para utilizarlas sin esfuerzo, como para convertirlas en conocimiento tácito; alguien con conocimientos que le permiten ver, más allá de los elementos de una técnica, su objetivo y su coherencia de conjunto; que posee un conocimiento en el que producir y reparar (entendido como solución de problemas) forman parte de un continuo. En tal sentido, el experto funciona como referencia y estímulo: no se trata de imitar su modelo sino de encontrar el propio camino, de innovar a partir de él. Por tal motivo, es clave que ese experto tenga una actitud sociable: es decir, que se sienta cómodo en el papel de mentor. El experto sociable desarrolla la empatía con su aprendiz; explica y

aconseja; reimagina su inseguridad; anticipa sus dificultades; hace el esfuerzo empático de desmontar su conocimiento hecho rutina:

En resumen, hay maneras sociables y maneras antisociales de ser experto. La pericia sociable se dirige a los demás en el despliegue de sus perspectivas de la misma manera en que el artesano explora el cambio material; la habilidad de reparación se ejerce al modo del mentor; los patrones que sirven de guía son transparentes, es decir, comprensibles para los no expertos. (Sennett, 2009 a, p. 164)

En igual sintonía y en materia de formación de los artesanos de la enseñanza, Alliaud (2017, 2019) sostiene que es necesario apelar, en todos los espacios de formación, a formas o maneras de formar que no disocien la teoría de la práctica, el saber del hacer, el pensamiento de la acción: como en cualquier otro oficio, para aprender a hacer algo y poder hacerlo bien, se necesita practicarlo, pensarlo, sentirlo, experimentarlo.

En el caso de Lectobus, los talleres de formación de mediadores “Cuando suena el río...” son mensuales: desde marzo hasta noviembre de 2019; se desarrollan en simultáneo en dos puntos vinculados con la promoción cultural y social del departamento La Capital de la provincia de Santa Fe: Biblioteca Popular “Domingo Guzmán Silva” (de la ciudad de Rincón) y Vecinal de Villa del Parque (barrio del sector Oeste de Santa Fe ciudad); se llevan a cabo un sábado por mes de 9 a 12 hs.

Como reza en su blog (<http://alasdapellectobus.blogspot.com/2019/04/cuando-suena-el-rio-2019.html>), esta propuesta de Lectobus ofrece un espacio gratuito de formación, tutoría y reflexión en torno a la literatura, la lectura y la mediación; allí, jóvenes y adultos pueden fortalecer sus propios saberes, descubriendo y ejercitando un repertorio de estrategias y recursos que pueden ser capitalizados –luego- en prácticas de lectura (particularmente, en voz alta) con niñas, niños y jóvenes; la intención es conformar poco a poco un “Colectivo de

Lectoras y Lectores Voluntarios” que: despierte el deseo de leer y propicie el encuentro amoroso y consciente con la literatura y con los libros; y favorezca la construcción de sentido de los textos en forma cooperativa, a través de conversaciones dialógicas basadas en el método “Dime” de Aidan Chambers.

El nombre de estos talleres remite al refrán: “Cuando el río suena, aguas o piedras trae.” Popularmente, se usa para manifestar que, cuando hay demasiados rumores en torno a una persona o hecho, no hay que confiarse; hay que estar atentos porque esos murmullos o susurros pueden tener fundamentos. En el ámbito de la mediación, el refrán se resignifica para señalar que lo que “suena” son las lecturas en voz alta de los voluntarios y las conversaciones literarias dialógicas; generan un “rumor” las voces de los lectores compartiendo sus lecturas; hay un “caudal” de mediadores y lectores en interacción, un “caudal” de textos literarios que generan un “bullicio” con fundamentos y que apuestan a un impacto en (o la “erosión” de) la realidad cotidiana.

Los expertos que coordinan estos espacios son: a) Alicia Barberis -a cargo del taller de la ciudad de Rincón- es gestora y directora del proyecto Lectobus y también es creadora y editora responsable de “Editorial Palabrava”, escritora, docente de nivel inicial, narradora oral y mediadora literaria; b) Emilia Charra -a cargo del taller de Villa del Parque- es licenciada y profesora en letras, narradora oral, escritora y mediadora literaria.

El programa anual del taller está diseñado por las coordinadoras y se divide en dos partes: la primera mitad del año está destinada a la introducción al mundo de la mediación literaria (con especial hincapié en la infancia) a través de la narración oral (particularmente, en base al libro-album) y con el sustento del método “Dime” de Chambers (2009); la segunda, está destinada a la realización de las prácticas de lectura y a su recuperación reflexiva en los talleres mensuales.

Con respecto a la primera parte del año, las coordinadoras elaboran apuntes que combinan teoría y práctica; los mediadores en formación los reciben por e-mail o por WhatsApp con el fin de que los lean en sus hogares y, posteriormente, los recuperen y profundicen en los encuentros mensuales de los talleres presenciales. Por lo general, en estos apuntes se observan las siguientes características recurrentes: selección y comentario de ejes sobresalientes de la obra de referentes de la mediación de lectura de la talla de Chambers (2009), Petit (1999) o Reyes (2007); sugerencias basadas en la experiencia de los expertos; guías para la realización de prácticas de mediación; ejemplos concretos de mediaciones modelo.

Por ejemplo, en los apuntes sobre “Lectura en voz alta y conversación literaria” (punto 9.9 de nuestra tesis) encontramos:

- una introducción teórica donde se recupera la obra de Chambers (2009) y Bajour (2010) y se intercalan comentarios de los coordinadores; se usa la primera persona del plural y ejemplos de la vida cotidiana como estrategia de acercamiento al mediador en formación:

La mayor parte de las personas logramos aclarar nuestros pensamientos cuando los ponemos en palabras. Lo mismo ocurre con la lectura. Cuando conversamos sobre un texto que acabamos de leer, es cuando realmente comenzamos a pensar o a reflexionar sobre lo leído. Si esa lectura ocurre en forma grupal, en esa conversación con otros, en ese intercambio que se produce, aparecerán cosas impensadas que ampliarán nuestra comprensión sobre el texto, y también nuestra capacidad de reflexión y pensamiento. La conversación literaria es importante en la mediación de la lectura, pero no menos importante es el conocimiento profundo de los textos elegidos por parte

del mediador para que la charla no se limite a la ocurrencia espontánea. (...) Bajour opina que la intervención del facilitador o mediador ayudará a organizar la manifestación más o menos ordenada de las voces de los chicos, ya que la conversación no se trata únicamente de una celebración acrítica de la escucha. Aidan Chambers, por su parte, creó un enfoque para orientar al mediador en la práctica de las conversaciones (Dime), aclarando que no debe ser utilizado como un programa mecánico, o receta, sino como un esquema de preguntas a modo de guía. Lo más importante a tener en cuenta es que deben ser los propios oyentes (niños y niñas) quienes construyan ese diálogo, y que el mediador solo oficie de facilitador, sin imponer nunca su propia mirada, opinión o interpretación de lo leído. (pp. 582-583 del anexo)

- Sugerencias e instrucciones destinadas a mediadores en formación para antes, durante y después de la lectura de textos literarios;

Previo a la lectura, será bueno mostrar el libro que vamos a leer, y permitir que ellos hagan comentarios sobre el libro, sin anunciar nosotros de qué se trata. Solo mostrarlo, permitiendo que comenten, que infieran, etc. Se mostrará la tapa, contratapa, y guarda, para ayudarlos a inferir y que se animen a opinar (...) Si es un libro álbum es indispensable que se vaya leyendo con las imágenes del libro hacia ellos ya que es la única manera de leer un libro álbum. También hay que dar el tiempo necesario para que lean las imágenes. Lo mismo ocurrirá con libros ilustrados. La lectura en voz alta debe ejercitarse las veces que consideremos necesario hasta que resulte fluida (...) Al finalizar la lectura, es bueno volver a mostrar la tapa, leer el título, autor o autora, ilustradora o ilustrador, editorial, contratapa, señalando la reseña si la tuviera, y

leyéndola para ver entre todos si esa reseña nos adelantaba lo suficiente, o adelantaba demasiado sobre la historia. (...) Chambers sugiere usar siempre la palabra libro, en lugar de decir relato, cuento, poema, etc., y ofrece una serie de preguntas catalogadas en básicas, generales y especiales. Dentro de cada una de estas categorías, a su vez, propone preguntas principales, y otras subordinadas o de continuidad. Considerando que la propuesta de mediación que pensamos desde Lectobus le da importancia a la conversación literaria, hemos decidido tomar algunas de esas preguntas como base, solo a modo de sugerencia. (pp. 587-589 del anexo)

- Anticipación de dificultades que pueden encontrar los mediadores en formación durante sus prácticas de mediación y advertencias al respecto:

Con los niños y niñas ocurre algo similar. Ellos, además de hablar sobre las partes que les gustaron y las que no, muchas veces manifiestan su desconcierto ante las que les resultaron difíciles de entender. “No sé lo que quiso decir...”, “Este libro es lindo pero no entendí mucho”, “A mí no me gustó el final...”, o “El final no se entiende...” Los libros difíciles, extraños, generan inquietud y es justamente esa "dificultad" la que ofrece múltiples interpretaciones o posibles lecturas (...) Es posible que haya personas adultas que crean, después de una lectura compartida, que los niños no comprendieron correctamente, y considere sus interpretaciones como erróneas, o que afirme que han fracasado en la comprensión del texto. Cuidado con esto, no debemos olvidar que el adulto no es el dueño de la verdad. La mejor actitud de un mediador, es estar abierto y dispuesto a aprender junto a las niñas y niños. Por lo tanto, reiteramos, no se

deberá informar la interpretación propia del texto, lo que se considere correcto.
(p. 584 del anexo)

- Breve cuestionario inspirado en el método “Dime” propuesto como guía para el momento de la conversación literaria:

El facilitador promoverá el inicio de la charla con algunas de las preguntas propuestas por Chambers, o con otras del mismo estilo, instando a que todos hablen, usando el tiempo que fuese necesario entre una pregunta y otra.

Van algunas a modo de ejemplo:

1- ¿Qué fue lo primero que pensaron cuando vieron este libro?

2- ¿Qué partes les gustaron?

3- ¿Qué partes los desconcertaron o les parecieron extrañas?

4- ¿Qué partes no les gustaron o les parecieron aburridas?

5- ¿En cuánto tiempo transcurrió la historia de este libro? ¿Hay partes que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron rápidamente?

Aquí podríamos preguntar si ellos, cuando quieren contar algo que les pasó, lo cuentan en el orden en que sucedió, y por qué.

6- ¿Dónde sucede la historia? ¿Podría haber ocurrido en cualquier parte? ¿El libro les despierta deseos de saber más sobre ese lugar? (p. 590 del anexo)

- Ejemplo de práctica de mediación registrada por una maestra de tercer grado que se encuentra en etapa de formación en el marco de un Post Título de Literatura Infantil:

A continuación, compartimos un ejemplo de conversación, presentado por Cecilia Bajour, referida al trabajo que hacen alumnas del Post Título de Literatura Infantil en Argentina. En un registro realizado luego de la lectura del libro *Una caperucita roja* de Marjolaine Leray con chicos de Tercer Grado, la maestra Cecilia Chiapetta pone en juego estas y otras decisiones tal como se ve en este fragmento en el que tras una riquísima discusión sobre el texto una alumna se pregunta por el lugar donde sucede la acción, que en esta propuesta tan condensada en cuanto a información lingüística y visual está elidido. (p. 592 del anexo)

- Indicaciones para el registro de conversaciones en el cuaderno de bitácora:

Desde Lectobus proponemos que cada mediador lleve un registro, que elegimos llamar Cuaderno de Bitácora, ya que consideramos que la lectura es un viaje, y si vamos a compartir libros con un mismo grupo de chicos y chicas a lo largo de varios meses, ese viaje merece ser registrado. En primer lugar, se registrarán los libros que elegiremos leer en cada encuentro, escribiendo: título, autor/a, ilustrador/a, editorial y breve reseña. De esta forma, bastará releer la Bitácora para tener idea del recorrido lector que hemos ido haciendo con el grupo, si estamos ofreciendo diversidad de géneros, estilos, temáticas, claves, autores, editoriales, etc. y qué ajustes serán necesarios. Pero, además de eso, cada mediador llevará, en su Bitácora, un registro de las conversaciones literarias que practique en cada encuentro. (...) (p. 595 del anexo)

- Finalmente, la bibliografía en que se sustentan estos apuntes.

En el caso de este material de lectura propuesto en los talleres “Cuando suena el río...”, observamos que las coordinadoras de Lectobus asumen el rol de “escritor de lenguaje

instructivo” (Sennett, 2009 a): ponen en diálogo el saber de oficio con los conocimientos formalizados; hacen el esfuerzo de empatía por desmontar, paso a paso, el conocimiento que han integrado como rutina y, de esa manera, procuran conducir –también- paso a paso a aquellos que están atravesando el proceso de formación; explican, sacan a la luz el conjunto de pistas y movimientos que han asimilado silenciosamente en su interior; aconsejan, anticipan la dificultad que va encontrarse el aprendiz, orientan antes de hacerlo (Alliaud, 2019). Al respecto, sostiene Sennett (2009 a):

(...) si queremos instruir, sobre todo si lo hacemos a través de un medio impreso, tenemos que regresar emocionalmente al momento anterior a la formación de esos hábitos (...) Este retorno a la inseguridad es el signo de empatía que ofrece el instructor. (p. 123)

En un paso posterior, apuntes como estos cobran mayor relevancia cuando son recuperados, analizados y comentados en los encuentros mensuales donde el aprendizaje de la mediación se plasma de manera colectiva. Así se puede apreciar en la siguiente consigna escrita por los coordinadores de Lectobus con el fin de confeccionar los cuadernos de bitácora de las prácticas de mediación:

La idea es que puedan hacer relatos que vayan más allá de lo anecdótico, de lo descriptivo y puedan vincularse con reflexiones teóricas acerca de ya analizado sobre literatura, selección, mediación y lectura. Esto nos servirá luego para cotejar lo sucedido con lo planeado, y verificar si se han enriquecido nuestras conjeturas o hipótesis previas. En cada encuentro mensual, cada integrante compartirá su bitácora y eso permitirá reflexionar y analizar grupalmente si vamos por el camino adecuado o será necesario modificar estrategias e imaginar otras tácticas. (p. 596 del anexo)

Apuntes de este tipo son –entonces- un anticipo de la dinámica de los talleres “Cuando suena el río...” que apunta a “aprender juntos”, a pensar y a hacer en colaboración con pares bajo la tutoría de un experto mentor (sociable):

(...) la gente necesita practicar las relaciones interpersonales implicadas en el trabajo con otros. De allí la relevancia de propiciar en los ámbitos de formación docente relaciones colaborativas entre quienes están protagonizando procesos de formación. (Alliaud, 2019, p. 35)

A continuación, específicamente, veamos cómo funciona el aprendizaje colaborativo en estos talleres de Lectobus; consideremos cuatro situaciones recurrentes donde los mediadores en formación trabajan con la ayuda de pares y el mentoreo del experto sociable: releer los apuntes preparados por los coordinadores; ensayar lecturas en voz alta y conversaciones literarias; crear de manera colectiva; recuperar y evaluar las prácticas de mediación.

En primer lugar, en lo que respecta a “releer los apuntes sobre mediación con ayuda de pares y mentoreo de experto sociable”: percibimos que la lectura personal que cada mediador hace en su casa se enriquece con una relectura grupal y más profunda en los talleres. En el caso del encuentro de julio de 2019 de Villa del Parque (9.1.7. de nuestra tesis), cuando los mediadores en formación recuperan los apuntes sobre lectura en voz alta del libro-álbum, observamos la siguiente interacción:

Después de una pausa y de asegurarse de que la siguen los presentes, la coordinadora continúa y retoma la función de la imagen en el libro- álbum:

- Otra cosa que me parecía interesante es pensar cómo la cultura y la educación... la cultura nuestra, la moderna... se encargó de tirar la imagen a algo de iletrados... hay como un sentido común: la literatura vale más que *algo* de imágenes, que un

video, que una película... “¡Leé el libro: no vayas a ver la película!” (...) El libro-álbum viene como a dejar de contraponer eso y decir: “¡Bueno, esperen, leamos también las imágenes! (...) ¡Dejemos de pelear todos los del mundo de la literatura con la imagen como si fuera algo opuesto!” Viene como a amigar eso, a fusionar eso (...) Tiene muchas cosas del lenguaje de lo icónico que se nos pueden escapar. Se trata de abrimos a volver a formarnos; porque leer una imagen es más complejo que leer un texto.

Repuesta de una mediadora en formación (docente nivel primario) sobre las imágenes en el cine:

- Cuando miramos una película... la volvemos a ver y ya vemos otras cosas distintas que no vimos en la primera; en la primera, estábamos concentrados en el diálogo y hay -a veces- escenas que te dicen mucho más que el texto...

Comentario de la coordinadora:

- A veces el niño está atento a los detalles de esas imágenes en el libro-álbum.

Otra mediadora en formación (bibliotecaria) retoma en voz alta una cita de la bibliografía:

- “Ante la andanada de tantos promotores de la lectura sobre cómo la palabra ha perdido lugar frente a la imagen, nosotros respondemos que eso es sólo parcialmente cierto. Y que en lugar de lamentar la supuesta derrota de la palabra por la imagen... habrá que empezar a tomar más en serio la educación visual...”

Charra, la coordinadora:

- El mundo de la imagen tiene una lógica propia. Una lógica diferente a la del texto.

Las mediadoras en formación buscan la misma cita en sus apuntes. Ordenan sus copias. Aprovecha Charra para guiar la lectura de ese material punteando temas importantes: marca la diferencia entre el ritmo narrativo de la imagen y de las letras; hay que dar “otro tiempo” a la lectura de la imagen si se trata de manipular un libro-álbum; recomienda tener bien “masticado” (bien preparado) el libro que se va a compartir.

Comienza un debate sobre las características de las imágenes de los libros álbum: ¿Cómo eran los cuentos para niños antes? ¿Cómo son ahora? ¿Para los más grandes el criterio parecía ser – en algún momento- más palabras y menos dibujos? Empiezan a circular los libros con los que se trabajará en la jornada; aparece “¿Qué tiene, señor Coc?” de Jo Lodge. Charra lo muestra. Se habla del precio de los libros hoy en las librerías. El libro de Lodge es una muestra de cómo las imágenes se vuelven valiosas para atrapar al lector y son la puerta de entrada a la comprensión del cuento. Se muestra un libro de Anthony Browne: los presentes miran rápidamente las imágenes y señalan al pasar los elementos ocultos en el paisaje que recorre el niño de “En el bosque.” Charra aprovecha para parafrasear una conferencia de Andruetto donde hace un elogio de la lentitud, de la dificultad; y marca que no hay que tenerle miedo a los textos que parecen difíciles, abstractos, filosóficos... “¡hay que habitar esos espacios medio incómodos!”

Charra recuerda las consignas del día: habrá que seleccionar dos cuentos (uno para compartir en este taller y otro para llevarse a la práctica); invita a leer en voz baja para luego compartir con los demás. (pp. 402-404 del anexo)

En este registro de campo, la experta sociable: introduce una situación problemática (¿Cómo se *lee* una imagen? ¿Cómo se fusionan imagen y texto en el libro-álbum? ¿Por qué se

plantea—en ciertos momentos- una *enemistad* entre palabra e imagen?); acompaña y sostiene el intercambio entre miembros del taller con comentarios y preguntas; da recomendaciones que anticipan futuras mediaciones con libro-álbum; puntea temas centrales de los apuntes para que no pasen desapercibidos en ese momento o en futuras revisiones personales; refuerza su posición a través del parafraseo de autoridades de la enseñanza de la literatura como Andruetto; muestra ejemplos concretos de libro-álbum que pone a disposición de los presentes.

Por el lado de los mediadores en formación: revisan en conjunto los apuntes y comparten citas textuales de esa bibliografía que han marcado como relevantes (lectura en voz alta); establecen relaciones entre la literatura y ejemplos de otras manifestaciones artísticas (vinculan libro-álbum con cine); exploran ejemplos de libro-álbum expuestos sobre una mesa y se familiarizan con estas “herramientas” de la mediación; debaten interrogantes (¿Cómo eran los cuentos para niños antes? ¿Cómo son ahora? ¿Para los más grandes el criterio parecía ser – en algún momento- más palabras y menos dibujos?); y, finalmente, son desafiados por el coordinador para ensayar una lectura en voz alta de un texto literario frente a sus pares como manera de hilvanar la teoría de los apuntes con la práctica concreta. El desafío reside en: pensar y hacer; pasar por el cuerpo la teoría y la literatura; hacer ensayos que anticipen las futuras prácticas de mediación; intentar hallar respuestas a las problemáticas planteadas en torno a las cuales gira el taller (¿Cómo se fusionan imagen y texto en el libro-álbum? ¿Cómo se lee una imagen? ¿Cómo se lee en voz alta un libro-álbum?).

En segundo lugar, tenemos como camino para aprender juntos: ensayo de lecturas en voz alta y conversaciones literarias con ayuda de pares y mentoreo de experto sociable. En la observación del taller de julio de 2019 de Villa del Parque (9.1.7. de nuestra tesis), encontramos el siguiente ejemplo:

Surgen nuevas dudas sobre la consigna del día. La coordinadora da una directiva simple y concreta: “vamos a leer en voz alta y nos vamos ayudando o aconsejando entre todas”; pregunta quién se anima a empezar con el “ensayo” y retoma como referencia el video compartido en el grupo donde se ve a una maestra aplicando la propuesta de Chambers (“Dime”). Comienza la ronda de lectura con Betty que ha elegido “El pato y la muerte” de Wolf Erlbruch.

Primer acuerdo del grupo: antes de narrar resulta conveniente mencionar título y autor.

Betty comienza su lectura pausadamente luego de superar algunas complicaciones con la pronunciación del nombre del escritor e ilustrador (Wolf Erlbruch) de “El pato y la muerte.” La coordinadora aprovecha una pausa para corregir el modo de ubicar el libro en manos del mediador (se trata de leer y mostrar en simultáneos).

Silencio del resto del grupo. Gira el mate. Surgen risas cómplices ante algunas fragmentos del relato (“Al pato se le pone la piel de gallina ante la muerte”).

Cuando hay páginas ilustradas sin palabras: Betty las muestra sin comentario alguno. La voz de la lectora hace pausas adecuadas; la entonación para cada personaje (pato y muerte) es moderada.

Betty hace un comentario marginal ante una imagen de los personajes que se despiertan de dormir... Piensa y consulta al grupo si conviene poner bostezos en ese momento de la lectura y –sobre todo- cuando le toque compartirlo en su práctica.

La coordinadora aprueba usar esos sonidos (“si te salen”).

La lectura se estanca momentáneamente, Betty se excusa:

- Lo que pasa es que lo estoy leyendo por primera vez... lo voy a tener que practicar. En realidad, no sé si quiero leerlo ahí con los chicos -se refiere a su práctica.

El resto del grupo le dice que siga leyendo porque viene bien (“¡Es muy gracioso!” “¡Lo venís haciendo hermosamente bien!”).

Betty retoma el cuento hasta llegar al final. Todos escuchan con atención. Cuando concluye, expresa que le gusta el cuento pero no está segura si podría funcionar con los chicos en las escuelas. Teme que se le enojen aunque es un grupo “divino” el que planea visitar.

El resto del grupo comenta: “Es triste...”; “Lo leíste muy bien...”; “Es parte de la vida...”

Una mediadora en formación (docente) comparte su experiencia con alumnos de séptimo quienes le pidieron cuentos sin finales felices (“¡Que sean sobre la vida!”).

Otros aprueban la elección de Betty y la alientan a aplicarlo.

Finalmente, la coordinadora hace su devolución sobre la lectura:

- ¡Dale para adelante! ¡Sentilo (al cuento)! Porque es algo muy personal entre el mediador y el libro... que pasa y no te lo puedo decir yo... Como consejos: siempre, lo leemos varias veces antes de ir para que ellos –muestra cómo tomar el libro adecuadamente para que los chicos puedan observar las imágenes- vean siempre las imágenes... antes de empezar, muestro la tapa que ellos la vean bien... les leo el (nombre) del ilustrador... Y, otra cosa que noté (son) las dudas en el camino: una vez que vos lo empezás a contar no tiene que haber dudas en el camino... una vez que uds. lo empezaron a contar... lo leen todo... y lo cuentan por más que vean caras estafalarias... Uds., sientan la confianza en sí mismas... (Sobre la reacción de los niños ante los textos propuestos) por ahí se muestran apáticos, o se van... se ponen de espaldas... (se trata de...) no querer controlar eso y no querer que cumpla nuestras expectativas... sino seguir con confianza que está bien por donde voy: ¡no dudar! A

veces, ese que creemos que estaba atrás distraído o que no le gustó o que se enojó es el que estuvo más atento y le tocó alguna fibra íntima... ¡A eso no lo vamos a “controlar”!

- ¿Y cuando te dicen “no me gustó” o “no lo entendí”? ¿Qué hacemos?- una mediadora en formación a la coordinadora.

- ¡Está perfecto, es hermoso! – sostiene la coordinadora-“El no entendí” no importa... lo hablamos hoy a esto... No hay un significado único. No hay una verdad o algo que tuviera que entender... (Se trata de) habitar eso... es incómodo pero no le vamos a dar una respuesta... ¡Que lo vuelva a leer si quiere! Le podemos facilitar el libro pero dejamos eso... Después le van a ir cayendo las “fichitas”: ¡Cuántas veces nos pasa a nosotros los adultos con los textos! ¡Pero no cerrarles! (pp. 409-411 del anexo)

En este caso, la consigna propuesta por la coordinadora plantea: ensayar una lectura en voz alta de un libro-álbum; procurar retomar la propuesta del método “Dime” de Chambers; guiarse por un ejemplo paradigmático de conversación literaria de You Tube (video sobre una situación didáctica en el inicio de la alfabetización sugerido como referencia dentro del material de estudio de los mediadores: <https://www.youtube.com/watch?v=YQNL4tSQ024&feature=youtu.be>); y reflexionar en conjunto sobre las prácticas –presentes y futuras- de mediación (“nos vamos ayudando o aconsejando entre todas”).

Una mediadora en formación (Betty) se da la oportunidad de experimentar frente a sus pares: lee en voz como si estuviera frente a un público de niños o jóvenes; se permite vacilaciones (reconoce que le falta más ensayo; no está segura de agregar sonidos como bostezos a su relato); realiza comentarios al margen dirigidos a los otros compañeros en

formación (busca su aprobación) donde anticipa obstáculos y explicita lo que está planificando (no está convencida de que la temática de la muerte pueda funcionar con un público de niños); descubre fortalezas en proceso de lectura y se autoevalúa.

Los otros mediadores en formación estiman el ensayo de Betty con gestos (risas cómplices) y comentarios valorativos (“¡Es muy gracioso!”; “¡Lo venís haciendo hermosamente bien!”; “Es triste...”; “Lo leíste muy bien...”; “Es parte de la vida...”). Validan la elección de la temática de la muerte a partir de la propia experiencia de enseñanza (una docente recuerda que sus alumnos le piden cuentos que no tengan finales felices). También plantean dudas dirigidas al grupo y – en particular- a la coordinadora (“ Y cuando te dicen: ‘no me gustó’ o ‘no lo entendí.’ ¿Qué hacemos?”).

La coordinadora comparte su saber de oficio: realiza sugerencias (conviene practicar mucho antes de hacer la lectura de un libro-álbum ante un público); recuerda pasos elementales de la lectura en voz alta (al inicio de la actividad, hay que señalar el título y autor del cuento); devela secretos y gajes de la mediación (no hay que detener la lectura si se presentan errores involuntarios del mediador o se perciben caras incómodas entre el público); orienta en el transcurso del ensayo del voluntario (advierte sobre el modo más adecuado de ubicar el libro durante prácticas de lectura en voz alta); alienta a los mediadores en formación a probar, a convivir con la incertidumbre (“¡Dale para adelante! ¡Sentilo [al cuento]!”; “‘El no entendí’ no importa [...] [Se trata de] habitar eso... es incómodo pero no le vamos a dar una respuesta... [...] Después le van a ir cayendo las ‘fichitas’: ¡Cuántas veces nos pasa a nosotros los adultos con los textos! ¡Pero no cerrarles!”); no se muestra como experto infalible frente a los demás (“Porque es algo muy personal entre el mediador y el libro... que pasa y no te lo puedo decir yo...”). En definitiva, lleva a cabo una devolución valorativa del

desempeño del mediador en formación que se ha prestado a la improvisación pero procura que esto también pueda ser capitalizado por el resto de los integrantes del taller.

En tercer lugar, tenemos como camino para “aprender juntos”: crear de manera colectiva. Esta es una forma de propiciar que todos los integrantes del taller experimenten con la literatura. Si el objetivo es capacitarse para llevar a cabo una mediación literaria, se fomenta el espacio para que los mediadores en formación tomen el rol de escritores y, a la vez, puedan ponerse del lado de quienes serán los destinatarios de sus prácticas (¿Cómo crean los escritores? ¿Qué pasaría si yo –mediador- tuviera que realizar las mismas actividades que les propongo a otros?). Estas propuestas se asemejan a experiencias de formación con docentes que proponen:

(...) cierto desarrollo de la práctica de escritura a la manera de una puesta en abismo. En un taller de escritura literaria dirigido a docentes (...) los asistentes escriben los textos requeridos, resuelven las consignas, discuten los textos producidos y se detienen muy especialmente en dar cuenta de los procesos que llevaron adelante para resolver las consignas y escribir los textos (...) En el segundo momento de la tarea, a cada grupo a su cargo, el docente le lleva la misma consigna que cada uno de ellos acaba de resolver; repiten, de algún modo, y con sus diferencias, el tipo de situación de tarea en la que ellos participaron, y recogen y archivan los textos producidos por sus alumnos. En la siguiente reunión de taller de docentes, el objeto de lectura y reflexión serán las producciones de los estudiantes y el registro de los procesos desarrollados en cada aula. (Bombini, 2017, pp. 179-180).

Por ejemplo, en la observación que hicimos en agosto de 2019 en la vecinal de Villa del Parque (9.1.8. de nuestra tesis), el tema del taller es: “¿Cómo mediar poesía?” Al final de la jornada -después de revisar los apuntes de Lectobus, de intercambiar libros de poemas, de

leer poesía en voz alta y de hacer un balance de las prácticas de mediación llevadas a cabo hasta la fecha- la coordinadora propone una actividad de improvisación poética cooperativa ordenada en cuatro pasos de complejidad creciente. En el primer paso, cada miembro del taller -en el sentido de las agujas del reloj- dice la primera palabra que se le viene a la cabeza (sol, cielo, nube, zanahoria, casa, familia, sorpresa, verde). Segundo paso, cada uno dice qué aroma tiene la palabra que dijo su vecino y se construye el siguiente texto grupal:

“Sorpresa tiene aroma a jazmín”; “verde tiene olor a menta”; “sol tiene aroma a bizcochuelo en el horno”; “cielo tiene olor a menta y a la torta que hacía mi mamá y perfumaba toda la casa”; “nube... tiene olor a humito”; “las casas tienen olor a sahumerio”; “zanahoria a naranja”; “familia a campo.” (p. 434 del anexo)

Tercer paso, toca decir qué gusto tiene la palabra que cada uno ha elegido y se elabora la siguiente producción poética grupal:

“verde tiene gusto a fruta inmadura”; “limón, cuando recién lo cortamos...” (queda inconcluso), “sol tienen olor a pan casero”; “cielo tiene sabor a helado”; “nube tiene sabor a copo de nieve, se parecen mucho, me gustaría probar un pedacito de nube”; “las zanahorias tienen sabor a budín”; “la familia tiene sabor a beso de madre”; “familia tiene sabor dulce o salado...” (p. 434 del anexo)

Cuarto paso, la coordinadora propone que con la palabra que cada uno ha elegido se arme una breve prosa poética cooperativa con el siguiente resultado:

“verde que te quiero verde, verde esperanza, verde como las palabras cuando salen de adentro, verde sutil, verde de mariposa o un verde que vuela muy alto pero que cuando cae... da un saltito... yo lo sigo, lo sigo, lo sigo” (primera participante). “El sol es regordete, me invitó a pasear, pasé por el arco iris y subí y baje por los colores... de tantas idas y venidas... me fui por el naranja que me da mucha esperanza” (segundo

participante). “De tu cielo saqué algunas nubes -¡permiso!- Hay muchas clases de nubes; me asustan las nubes negras, las nubes que traen tormentas, las nubes que nublan la alegría, que nublan la cordialidad, que nublan la paz (tercer participante). “Me gustan-¡adoro!- las nubes que riegan la tierra para que crezcan las plantas... las flores... Para que crezca la primavera... Si tuviera que elegir un destino de nube... quisiera ser esa nube que trae vida, que trae paz” (cuarto participante). “La zanahoria parecen tan poca cosa; ahí enterraditas; pero me recuerdan mucho el color naranja fuerte y brillante; las zanahorias hervidas que nunca me gustaron ni me van a gustar; las zanahorias que separaba de la ensalada rusa cuando era chiquita... con tanto trabajo... con tanto esmero... que provocaba la admiración de los parientes... Y el árbol de zanahorias que dibujé cuando era chiquita yo que soy hija de ingenieros agrónomos y su precioso árbol frondoso de mi salita de cinco donde colgaba muchas zanahorias brillosas... la zanahoria parece algo sin interés... pero me trae la frescura, el sol, el verano, y me trae todas estas palabras que comparto con ustedes”(quinto participante). “Casa que late, casa corazón, casa contención, casa célula, casa unión, casa amor, casa creación, casa proyección, casa refugio” (sexto participante). “Jodida familia agridulce porque agridulce somos todos... y jodida la gente que está porque son muy salados... salado agridulce porque a veces son empalagosos... y espero que algún día existan familias de colores como familias que son todas negras... las familias blancas son muy raras... jodidos son aquellos que pueden hacer una familia y no la quieren” (séptimo participante). “Sorpresa fue la que me llevé al volverte a ver... al ver que me visitaste... porque siempre era yo la que te visitaba... ¡qué sorpresa que me diste porque me trajiste eso que hacía tanto que me habías dicho que me ibas a traer! ¡Sorpresa fue la que me llevé porque te vi entero a diferencia de la última vez que te vi... estabas en partes! Espero volver a comer eso que tanto me gusta... y hacer

lo que hacíamos juntos... para esta noche volverte a soñar y volver a tener esa sonrisa...” (Octavo participante). (pp. 434-435 del anexo)

Finalmente, en el cierre del encuentro, el experto sociable se vale de metáforas para dar orientaciones expresivas que- en este caso- sintetizan puntos imprescindibles del oficio de la mediación:

La coordinadora da las gracias a los participantes y cierra con una cita: “Si la poesía no fuera alguna vez para el lado de los tomates, sólo probaríamos ensalada de frutas...”

El poeta cuando no sueña... vuela...” (p. 435 del anexo)

Vemos que, en estos espacios de formación y a través de propuestas como éstas, se habilita un espacio para experimentar, se trata de hacer pasar el oficio por el cuerpo, de aprender haciendo (condición fundamental para la adquisición de habilidades); se hace posible aprender el oficio “mediante simulaciones, dramatizaciones e improvisaciones” (Alliaud, 2019, p. 21). Los mediadores en formación se dan lugar para “jugar” con la poesía; algo que no es gratuito ya que el propio Sennett (2009 a) percibe una relación intensa entre trabajo y juego:

El saber artesanal se inspira en lo que aprenden los niños en el diálogo del juego con los materiales físicos, la disciplina para obedecer reglas y el progreso de la complejidad en el establecimiento de esas reglas. (p. 177)

Este tipo de actividades desarrolladas en los talleres de Lectobus les permiten a los mediadores en formación estar más cerca del lugar de los destinatarios, de sus propuestas didácticas, interpelarse y tratar de entender:

(...) qué dificultades tienen los chicos a la hora de leer, por qué se distraen, a qué se debe en los grupos el bullicio o la apatía, qué temores les generan los textos, etc. (Bustamante, 2012, p. 129-130)

Como señala Alliaud (2019), los artesanos de la enseñanza en formación:

Tienen que poder ejercitar paulatinamente su oficio: probando, ensayando, experimentando y poniéndose a prueba en esas situaciones (...) tienen que estar formados, no para replicar o “aplicar” lo que han aprendido, sino más bien para inventar, proponer, buscar alternativas, variar, innovar (...). (p. 21)

En cuarto lugar, encontramos como camino para “aprender juntos”: recuperar y evaluar las prácticas de mediación de manera grupal. En “Cuando suena el río...” – especialmente en la segunda parte del ciclo formativo- se promueve la revisión recursiva de la práctica y del trayecto formativo; se procura “trabajar colectivamente en la solución de problemas objetivos” (Sennett, 2009 a, p. 189); dentro del taller se establecen intensos intercambios y se fomenta un compromiso compartido entre sus miembros. Por ejemplo, en nuestro registro de octubre de 2019 (9.1.5. de la nuestra tesis) rescatamos varias cuestiones por el estilo. Por empezar, la coordinadora propone hacer una autoevaluación grupal; con el fin desdramatizar este proceso evaluativo, sugiere hacerlo en clave de juego-literario-mitológico; además, se asume como mediadora en formación permanente:

La coordinadora explica que armó un juego como anticipo de esa “autoevaluación” de la formación y la práctica mediadora. Se trata de revisar y aprender del “camino del héroe” (el periplo): “uno sale... se va encontrando con dificultades... y con ayudas... las dificultades a veces se vencen con ayuda o solos... con las propias fortalezas que uno tiene... y con las que va adquiriendo... y de pronto, uno se encuentra con cosas inesperadas... yo hace muchos años que hago esto... y, sin embargo, siempre me

sorprendo con cosas nuevas... y siempre pasa algo que uno tiene que resolver sobre la marcha...” Dice que es importante saber “leer” las dificultades: cuando uno lee o narra tiene que – por ejemplo- aprender a leer el público. (p. 370 del anexo)

Entre esta presentación del juego y su ejecución, se da un variado planteo de problemas nacidos durante la práctica que busca respuesta en el grupo de mediadores en formación y en el propio experto sociable. Por ejemplo:

Hablando de “miedo”, Silvana retoma su experiencia de mediación y dice que en las escuelas que visitó la recibieron con cierta cautela: “¿tenían miedo a las puertas que abre un mediador o a las respuestas de los chicos ante los textos literarios?” Silvana insiste en que la tarea del mediador es incentivar a la lectura, incentivar la libertad de expresión.

Belkis dice que los docentes le tienen miedo a la mirada ajena del que visita “nuestras” aulas: “¡Es fatal!” (Concluye).

La coordinadora piensa que los docentes parecen querer tener siempre el control de las situaciones escolares. Para ella, habilitar la palabra implica dejar fluir... no se trata de “bajar línea” o de “dirigir” una lectura... Se trata de posibilitar un diálogo (como propone Chambers): respetar el tiempo que necesitan los lectores, habilitar la charla, la discusión... Insiste en mirar el video mencionado anteriormente sobre cómo una maestra comparte textos literarios al estilo “Dime”. En ese video, la maestra es guía, repregunta, conduce y no impone un criterio. Remarca el vocablo: “habilitar.”

Silvina muestra su preocupación –insiste- por cómo la recibieron en las escuelas donde hizo su práctica... le parecía que quedaba “afuera” por no ser docente, que la miraban de costado y que le cuestionaban por qué leía el mediador y no leían los propios chicos. Afirma: “Nosotros incentivamos la lectura y no podemos obligarlos a leer...”

La coordinadora promete retomar esta cuestión cuando visite Santa Clara (lugar de residencia de Silvana); hablar con los docentes sobre la tarea de los mediadores.

María Soledad se hace eco del comentario de Silvina (ambas son de Santa Clara); dice que algunas compañeras (docentes) le pidieron fundamentos del trabajo del mediador. Se lo pidieron a ella que es la colega. A las otras mediadoras no – tal vez- porque no son “del palo”. Entonces, ella les comentó y recomendó la lectura de “Todos somos censores” de Perry Nodelman (material que forma parte de la bibliografía específica para la formación de mediadores de LB). María Soledad les explicó a sus compañeras maestras qué entendía ella por “ser censores” y que la propuesta de Lectobus pasaba por una “lectura del mundo.” (pp. 370-372 del anexo)

En tales intercambios entre miembros del taller, se trata de incorporar lo que ofrece resistencia:

(...) puede ayudar para enriquecer la formación y alentar la imaginación de quienes se están formando, lo que ofrece resistencia. Por lo anterior, tendríamos que incorporar a las prácticas formativas, lo imperfecto, lo problemático, lo que no salió bien, lo que ofrece resistencia (...) para desde allí pensar otras formas posibles. Para abordar tales casos o situaciones conviene re-definir el problema, incorporando otros protagonistas y comenzar a resolver primero las pequeñas dificultades. Trabajar en colaboración con lo que ofrece resistencia puede resultar, asimismo, una salida provechosa. Más que resistir a las dificultades que hoy son moneda corriente en la enseñanza, hay que comprenderlas: “este es probablemente el mayor reto con el que se encuentra cualquier buen artesano: el de reconocer la dificultad con los ojos de la mente” (Sennett, op. cit.: 282). (Alliaud, 2019, p. 34)

A esto apunta también la dinámica de autoevaluación que propone la coordinadora en este penúltimo taller del ciclo formativo 2019. Nuevamente, la formación de los artesanos de la enseñanza se inspira en lo que aprenden los niños en el juego (Sennett, 2009 a):

La coordinadora propone un juego y autoevaluación: presenta una tela negra con un camino marcado en blanco (ahí está el periplo del héroe/mediador); entrega a cada uno de los presentes un círculo rojo de cartulina: allí hay que anotar los obstáculos, las dificultades, las inseguridades, lo que movió el piso, lo que todavía persiste como inquietud, temores o pudores (2 o 3 palabras); y un círculo verde (esperanza) se anotan: esperanzas, fortalezas, descubrimientos a la hora de ir resolviendo los obstáculos del círculo rojo (2 o 3 palabras). Luego, cada uno de los presentes debe enganchar/colocar con un alfiler los círculos en el punto del periplo que le parezca significativo. La coordinadora aclara que es una especie de juego y que quiere generar una suerte de “abrazo” visual con esos círculos verdes y rojos colocados en ese camino de tela. (pp. 378-379 del anexo)

Esta actividad lúdica permite la visualización y la revisión conjunta del camino formativo de cada uno de los mediadores quienes se expresan de la siguiente manera:

Toma la palabra Mariel. En rojo, puso su temor inicial a la respuesta de los chicos; tenía mucha expectativa. Ella ama su lugar de trabajo, tenía el aval del equipo directivo pero... vivió un espacio de tensión. Luego, se relajó y sintió que su trabajo tuvo efecto positivo en niños y adultos. En verde, puso: “emoción compartida y disfrute constante”; logró emocionarse cuando vio que sus chicos tomaban los cuentos y la imitaban en su modo de contar (eso le dio la pauta del éxito de su mediación); antes, para ella, el libro era una barrera; ahora, tiene un panorama distinto de la lectura (experimentó una suerte de “click”).

La coordinadora comenta que el modelo lector (de los adultos) es clave. En la formación de las maestras jardineras se debatía – en otra época- si leer y mostrar simultáneamente la imagen (¿Cuándo se muestran las imágenes de los cuentos? ¿Durante o al final?). Afirma que – más allá de esto- la práctica va enseñando el camino (cómo manejar la voz a la hora de leer o narrar; cuándo hacer pausas; cómo respetar al escritor y al ilustrador mientras se comparte un libro). Cuenta la experiencia de Andrea, una narradora oral que en su formación como mediadora de textos literarios tuvo que aprender el respeto por el escritor y el ilustrador; es decir, tuvo que aprender a resistir la tentación de agregar cosas que no están escritas en la página.

Carla toma la palabra. Se reconoce lectora pero aprendió mucho en este proceso de formación como mediadora. En rojo, colocó “ansiedad” y el temor al silencio de los chicos; no sabía qué preguntas proponer después de la lectura; con el paso de las prácticas si relajó y entendió que con un par de preguntas alcanzaba para movilizar a los chicos. Aprendió que el silencio no es incómodo. La ayudó el video de la maestra trabajando en base a la propuesta de Chambers. Otro de los obstáculos que tuvo que sobrellevar fue que los chicos respondían para agradar a su maestra, le daban a los maestros las respuestas que estos querían oír. Como fortaleza, escribió: “una mirada cargada de emoción” porque pudo llegar a sentir y disfrutar los cuentos.

La coordinadora hace su devolución. El mediador tiene que habilitar la “plurilectura”, una lectura desde distintos puntos de vista. Al mediador lo ayuda mucho mirar su entorno. Confiesa que ella misma, antes de conocer a Chambers, tenía dudas sobre qué hacer después de leer un texto. Con Chambers, entendió –entre otras cosas- que los todos necesitamos poner en palabras las emociones que nos generan los textos compartidos. Agrega que cuesta salirse de los moldes que nos impone la escuela.

Sugiere volver a ver “La educación prohibida” donde se plantea cómo se adoctrina a las futuras generaciones. Propone rebelarse ante estas situaciones con fundamentos. Por eso, recomienda (y se dirige en particular a la maestra, María Soledad) a generar encuentros con los demás docentes para trabajar con ellos la mediación. (pp. 381-383 del anexo)

En este ejemplo, el juego abre un espacio reflexivo “distanciado” de lo que se hizo o se vivió que busca problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, de lo naturalizado (Alliaud, 2019). En términos de Edelstein (2013), actividades de este tipo intentan lograr una “reconstrucción crítica de la experiencia”:

Postulamos la reconstrucción crítica como invitación a un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza. Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama. (p. 140)

De esta manera vemos que en el ámbito de la formación de mediadores de Lectobus, el trabajo colaborativo permite: asumir colectivamente la responsabilidad por la producción de las mediaciones literarias; socializar los problemas de oficio y resguardar –además- la confianza de cada miembro del taller. En otras palabras:

Uno se forma y aprende a trabajar con otros en la medida que produce, sintiéndose protagonista y relevante en un proyecto que compete a todos. Tanto las habilidades propias como las ajenas, son valiosas en la obra colectiva. Aprender a solucionar y

descubrir problemas, a pensar y a reflexionar con otros, fortalece el oficio y, por lo tanto, contribuye a mejorar aquello que se produce. (Alliaud, 2019, p. 36)

En definitiva, en “Cuando suena el río”, podemos afirmar que se gesta una “artesanía colectiva”:

Cuando Deming hablaba de “artesanía colectiva”, quería decir que el cemento que aglutina una institución se crea tanto a través de intensos intercambios como mediante el compromiso compartido. (Sennett, 2009 a, p. 25)

Esta propuesta de talleres en clave artesanal da respuesta a una problemática intrincada dentro del ámbito de la educación formal y no formal: el entusiasmo y el compromiso de las propuestas de promoción de la lectura (llevadas a cabo por sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes -docentes, bibliotecarios, enfermeros, trabajadores sociales, comunicadores sociales, estudiantes universitarios, etc.- en múltiples espacios tales como vecinales, bibliotecas, aulas u hospitales) son insuficientes si no van acompañados de formación, información y contacto continuo (Rodríguez, 2001); ya que dadas las características de la animación a la lectura, ésta requiere de una persona con ciertas actitudes y aptitudes, de destrezas y conocimientos comúnmente usados en el ejercicio de la pedagogía (Yepes Osorio, 2013). En tal sentido, la metodología de los talleres aplicada por Lectobus apunta a darle un perfil, regularidad, sistematicidad, progresión y continuidad a la formación de los mediadores de lectura literaria.

“Cuando suena el río...” se posiciona como propuesta superadora de la lógica instrumental y aplicacionista que prevalece en los ámbitos de formación de los artesanos de la enseñanza (tanto dentro de la educación formal como de la no formal), que disocia la teoría de la práctica y no favorece la construcción de conocimientos (Alliaud, 2014, 2015); más precisamente, responde a una vacancia: la escasez de espacios que habiliten procesos

reflexivos que coloquen como objeto de indagación a las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2015).

Por tal motivo, aquí la experiencia vital se convierte en punto de partida para procesos de aprendizaje continuo (Sirvent et al, 2006); se ponen en diálogo los saberes de oficio con los saberes formalizados y se promueven “comunidades de práctica en la que las convicciones puedan discutirse con otros” (Bustamante, 2012, pp. 147-148); en tal dirección, este espacio formativo se articula en torno a una negociación permanente: vale decir que, a través de la inducción y a partir de las experiencias (en función de la especificidad del terreno), se formaliza la labor y la formación misma de los mediadores de textos literarios (Peroni, 2004). Básicamente, esto implica disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, culturas y, desde allí, asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad; ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2015).

En clave artesanal, “Cuando suena el río...” adopta –además de lo señalado anteriormente- la dinámica de los propios talleres literarios donde el escritor en formación continua comparte comentarios con su coordinador y con sus compañeros; a través de estas formas de sociabilidad va afinando su producción, el modo de reflexionar sobre ella:

(...) y sabemos, como lo dicen las investigaciones cognitivas que, cuanto mayor reflexión realiza el sujeto sobre su práctica, su práctica va mejorando. Y en esta línea pasamos del comentario al autocomentario, y de la evaluación a la autoevaluación. (Bombini, 2017, p. 119)

En estos ámbitos, la reflexión sobre la práctica es un aspecto fundamental de este proceso de escritura y de lectura: discutir la propia práctica en el contexto de estar

desarrollándola es la clave de este tipo de trabajo. En otras palabras, la reflexión metacognitiva se realiza en grupo y en base a textos más personales que, a modo de diarios o cuadernos de bitácora, el escritor va produciendo en paralelo a los textos que está escribiendo; estos últimos orientan tanto el trabajo de comentario oral grupal, que gestiona el docente/coordinador, como la reflexión individual que realiza cada escritor. En tal sentido, el taller no se reduce a una metodología ya que implica –además– un cambio de perspectiva con relación a la generación de conocimiento – en este caso– literario (Bombini, 2017):

Cuando el trabajo en taller de lectura o de escritura se ha instalado como parte de nuestra práctica, seamos docentes de la escuela o talleristas en cualquier otro ámbito, no solo se ha instalado una metodología de trabajo (...) sino que empieza a consolidarse lo que podríamos llamar una nueva epistemología, es decir, un nuevo modo de pensar el conocimiento y su construcción, su enseñanza, y las relaciones que los sujetos establecen con él. Así pues, los docentes, los coordinadores, los alumnos y los talleristas no serán repetidores del conocimiento dado, sino productores de conocimiento a partir del conocimiento dado. (p. 184)

En el caso “Cuando suena el río...” y a semejanza de los talleres literarios, la reflexión se hace entre colegas: se trata de una reflexión sobre la práctica de mediación en grado segundo; así, por ejemplo, un grupo de colegas mediadores talleristas, que han puesto en funcionamiento consignas semejantes, comparten un espacio de reflexión acerca de sus prácticas; el taller auspicia un ambiente cooperativo para el descubrimiento analítico de los secretos de la promoción lectora.

Esto –a su vez– se vincula con el espíritu del método “Dime” que – en Lectobus– no sólo guía la formación de lectores sino también la de los propios mediadores de lecturas literarias:

Ayúdense mutuamente. No importa lo dedicado que seamos, la mayoría de nosotros necesita el apoyo de otras personas que piensen como nosotros para mantener el entusiasmo y, otra cosa muy importante, continuar desarrollándonos como lectores. (Chambers, 2010, p. 128)

Al estilo de Chambers (2009), en los talleres de Lectobus se favorece la gestación de una comunidad de mediadores en formación continua abocados a una actividad cooperativa de discusión con el objetivo de descubrir más sobre la promoción lectora de lo que lograrían de otra manera. Más específicamente:

(...) el tipo de conversación que bosqueja “Dime” es individual y al mismo tiempo comunitario y cooperativo, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás (...). (p. 30)

En “Cuando suena el río...”, la conversación permite asumir problemas y resolverlos en cooperación con otros; posibilita el encuentro entre pares y una manera de conocer; maestros, bibliotecarios, promotores culturales, estudiantes universitarios, enfermeras, asistentes sociales, escritores y otros actores culturales son parte de un taller que cobra el aspecto de ateneo de análisis de las prácticas donde se localiza, indaga, desvela y alumbró un problema desde distintos puntos de vista (Sennett, 2009 a).

En síntesis, esto supone -en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento- aprender el oficio de enseñar – como sostiene Edelstein (2015)- a partir de la reflexión sobre la base del diálogo, la colaboración y la apertura a la crítica:

Perspectiva de reflexividad que teórica y metodológicamente, requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. (p. 8)

5.4.2. Aprender de la experiencia de otros mediadores de textos literarios.

Sostiene Alliaud (2017) que quienes se están formando como artesanos de la enseñanza pueden aprender de:

(...) lo que otros hacen, dicen, hicieron, dijeron o produjeron sin quedarse en la antesala, en el homenaje o en la admiración del grande, del modelo acabado, del que le salió todo bien y fue reconocido por todo ello. Uno puede aprender del lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Sólo desde esa concepción resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros. (p. 97)

Los artesanos de la enseñanza en formación aprenden de la práctica modelo de otros colegas, a través de su observación directa o por medio de filmaciones, casos, narraciones, relatos, escenas de películas, etc. En este caso, el modelo se presenta más como una propuesta que como una orden; más que suscitar la imitación, estimula la innovación (Sennett, 2009 a). Veamos cómo se da este proceso en el ámbito de nuestro caso analizado.

5.4.2.1. Educadores narradores en “Sumando voces” y “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores.”

En marco del proceso formativo de los artesanos de la enseñanza, Alliaud (2017) sugiere convocar a educadores reconocidos como “maestros en su oficio” dispuestos a compartir sus saberes de oficio; son aquellos que pueden hablar de su experiencia en cuanto práctica sedimentada, reflexionada y que, justamente por eso, promueve nuevas experiencias; aquellos que socializan no sólo procedimientos técnicos, sino también secretos, misterios o gajes del oficio.

Estas figuras se dan cita en Lectobus –en primer lugar- a través de su propuesta formativa titulada “Sumando voces”: un espacio destinado a la realización de talleres, conferencias y encuentros con artistas y mediadores. Funciona como complemento – especialmente- del taller de formación de mediadores “Cuando suena el río...” y – además- está abierto a la comunidad:

Este programa pretende ofrecer un espacio de reflexión y aprendizaje, tanto para las personas que conformamos el equipo de Lectobus, como para otros interesados, para quienes abrimos la propuesta. (p. 551 del anexo)

Por ejemplo: en 2013, se realizan eventos con Diana Tarnofky (Argentina); en 2014, con José Antonio Núñez Ukumari (Perú); en 2015, con Diego Zeballos Luna (Perú); en 2016 y 2017, con Claudio Ledesma (Argentina), Oscar de Jesús Yanicelli (Argentina), Diego Zeballos Luna (Perú) y Diana Tarnofky (Argentina); en 2018, no realiza por escasez de recursos económicos; y en 2019 se lleva a cabo una conferencia sobre mediación a cargo de Laura Escudero, escritora y promotora cultural, cuyo título es: “Lo que hay entre uno y otro: el tercer lenguaje”. En esta ocasión también se presenta el libro: "Distancias y variedades" de la propia Escudero. La cita es el jueves 17 de octubre a las 18 hs en la sala de Luz y Fuerza (Junín 2957 - Santa Fe). El evento, con entrada libre y gratuita, está dirigido a docentes, bibliotecarios, mediadores, estudiantes y público en general. Además de Lectobus, son parte de la organización: Abracuentos (libroteca ambulante), Editorial Legüera Cartonera y Secretaría de Cultura y Prensa del Sindicato de Luz y Fuerza.

En el registro de esta actividad (9.1.11. de nuestra tesis), observamos que Laura Escudero – experta en el oficio de escribir ficción y en el arte de la mediación lectora- se halla sola sobre un escenario; se sienta como “chinito” (la posición corporal invita al recogimiento; funciona como una manera de acercarse al público y quitarle solemnidad a su participación);

sólo cuenta con una pantalla y un proyector para realizar su conferencia donde explicita su punto de vista sobre la mediación:

“porque me parece que el problema es que muchos chicos y chicas no pueden elegir... no pueden decidir... simplemente, no tienen acceso amoroso a un libro... y eso los deja ‘afuera’... de muchas cosas de este mundo...” La lectura se plantea como una manera de contrarrestar diversas formas de exclusión y de injusticia: “cuando uno no se da el tiempo para leer, es muy difícil darse tiempo para elegir... Entonces, es una conversación que quiero tener con ustedes...” (p. 489 del anexo)

En un primero momento, plantea un problema en torno a la palabra “mediador”: para ella, el vocablo necesita ser revisado ya que, a veces, nombra algo que une como un puente y, otras, parece que es un elemento que separa, que está entre dos cosas y hace obstáculo; afirma que lo que hay entre una y otra persona es un tercer lenguaje. Ese “tercer lenguaje” implica que algo de “uno” tiene que tocar al “otro”, los bordes se corren, se interceptan, hay una interacción, un ida y vuelta; se puede tocar al otro con un libro, con un mimo, con la voz, con el dedo, con las letras escritas, a través del tiempo y el espacio; afirma que lo que el mediador anhela es que haya un “entremedio”, una especie de “espíritu”, un “entre dos”, un lugar para “entre muchos.” Allí surge el lenguaje de la literatura como protagonista para generar espacio para más de uno. Para Escudero, la mediación no se trata de una intromisión que le indica al otro –literalmente- lo que tiene que hacer o sentir; no se trata de quitarle al otro lo que tiene de otro; se trata de generar un espacio para la metáfora.

Para dar a comprender esa mirada de la mediación, Escudero:

- Recupera una charla TEDx de la poetisa Sharon Ods del año 2015 titulada: “The Poetry of the in-between” (https://www.youtube.com/watch?v=Rrb_MK0lkkM&t=139s): de allí se apropia

el neologismo “the in-between” (el entremedio) y lo resignifica en relación con la promoción lectora.

- Utiliza ejemplos de la vida cotidiana propios y ajenos para que se entienda el uso de la frase en inglés “The in-between”: habla del “in-between” que se genera entre enamorados; entre una maestra rural y su alumno que ha repetido tres veces primer grado; entre una su madre y ella.
- Rescata una frase de una escena de la película “Antes del amanecer” (1995): dos jóvenes en Viena tienen poco tiempo para conocerse; en un momento – para referirse al espacio que los une o separa- uno de ellos dice: “si Dios existiera, no estaría ni en vos ni en mí... estaría en este pequeño espacio entre nosotros.”
- Lee haikus del poeta japonés Onitsura que proyecta en pantalla gigante y que le permiten introducir distintos matices de la mediación. Previamente, explica qué características tienen estos poemas orientales.
- Parafrasea una entrevista de Claire-Louise Bennett, autora de “Estanque” (publicada por Eterna Cadencia).
- Establece comparaciones con la arquitectura de la levedad japonesa: una arquitectura potente, pero a la vez delicada, que contempla al usuario y al entorno.
- Cierra con la lectura de una poesía de Mary Oliver: “Acerca del Imperio”.

A través de estos recursos, Escudero asume el rol del “experto sociable” (Sennett, 2009 a): socializa su saber de oficio mediador; ante su heterogéneo auditorio interesado en la promoción lectora en diferentes territorios (bibliotecas, editoriales cartoneras, escuelas, centros comunitarios, vecinales, etc.), hace el esfuerzo de empatía de desmontar paso a paso el conocimiento que ha integrado como rutina; no se propone como modelo acabado de

mediación y eso se percibe en gestos simples como sentarse en posición de “chinito” sobre el escenario (ubicarse a la altura del auditorio, nivelarse con él); a través de los planteos de su exposición, se muestra – aún- en proceso de formación: “continúa haciéndolo mientras enseña a otros” (Alliaud, 2019, p. 18); las vinculaciones que se establecen con haikus, escenas de películas, videos de Youtube o estilos arquitectónicos funcionan como “herramientas imaginativas” u “orientaciones expresivas” (Sennett, 2009 a) que pretenden conectar el oficio con la imaginación y orientar acerca del sentido de totalidad de una práctica facilitando así la comprensión del proceso:

La familiaridad corre el riesgo de producir sólo más denotación muerta. El desafío que plantean las denotaciones muertas es precisamente separarse del conocimiento tácito, que requiere el afloramiento en la conciencia del conocimiento que, a fuer de evidente y habitual, parece sencillamente natural (...) El acto de desvelar lo que está enterrado en la cripta del conocimiento tácito puede valerse de estas herramientas imaginativas. (Sennett, 2009 a, pp. 121 y 122)

Particularmente, el cierre de esta primera parte de la conferencia con un texto de Mary Oliver (“Acerca del Imperio”) se vincula con el uso de esas herramientas imaginativas y -a la vez- apunta a mostrar un hacer: cómo se realiza la lectura en voz alta de una poesía a través del cuerpo de una mediadora experta (Chambers, 2010). Como señala Sennett (2009 a):

La representación física transmite más que la etiqueta. Mostrar, no explicar, es lo que se hace en los talleres cuando el maestro demuestra el procedimiento adecuado mediante la acción: su exposición se convierte en guía. (p. 120)

En un segundo momento, se abre el diálogo con el público presente: las preguntas espontáneas que le hacen tienen que ver con la trayectoria como escritora y promotora cultural de Escudero y con la ampliación del término “in-between” usado para caracterizar la

mediación. Para responder, Escudero: se vale de su biografía personal, cita a la escritora Liliana Bodoc y parafrasea a Evelio Cabrejo Parra, psiquiatra y psicoanalista parte de la organización ACCES (proyecto para la inclusión de los inmigrantes a través de la lectura en los suburbios de París). Principalmente, la conversación se convierte en una oportunidad para intercambiar pareceres, reflexionar y ensaya ideas:

Sobre cómo lo “amoroso” se conecta con la mediación, señala que el fundamento de la mediación de lectura es el “Eros”: “Un cuerpo que seduce porque está convencido de la satisfacción que da la voz – la materia sonora- como cosa que toca otro cuerpo... Sacando las connotaciones rápidas... ¿qué hace una mamá con su cuerpo y el cuerpo del bebé al que arrulla con una voz suave con una canción de cuna? ¡Le canta! ¡Lo enamora! ¡Lo seduce! ¡De una manera distinta a otras seducciones! ¡Pero sin duda: es un amor lo que pasa ahí! Por eso, si yo no estoy enamorada del texto que leo, no voy a enamorar a los otros con ese texto.” Escudero afirma que la presencia sensible es clave en la mediación; toda relación con el conocimiento está erotizada... siempre hay algo de la pasión y el deseo en juego. (p. 496 del anexo).

Resulta clave en este momento, como sucede en los talleres artesanales: que el experto escuche los interrogantes de los mediadores en formación “cara a cara” y haga el esfuerzo de ponerse en lugar de quien está aprendiendo; que se acorten aún más las distancias y se humanice el vínculo entre ellos (el que está sobre el escenario y los que están en las butacas del auditorio) prestándose la voz. Como señala Alliaud (2019):

Más que respuestas a una cuestión puntual, los consejos representan “propuestas” referidas a la continuación/producción de una historia en curso y, en tanto tales, se convierten en ayudas u orientaciones para quienes están aprendiendo a enseñar (...) En esta misma sintonía, quien enseña a enseñar, quien forma y considera que tiene algo

para dar, para transmitir, tendría que referir a su propio proceso de formación, aquel que lo condujo a ser lo que hoy es y que seguramente lo llevó, entre otras cosas, a estar allí con otros formándolos, enseñándoles (p. 29)

En resumen, en “Sumando voces...” se trata de propiciar el encuentro entre los que están en proceso de formación y los expertos que pueden hablar expresivamente de su trabajo porque esto ayuda, orienta y produce –además– sentimientos de confianza y seguridad para los novatos principalmente.

Por otra parte, una postura semejante es la que toma Alicia Barberis en los talleres “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”: encuentro intensivo de tres horas de duración que se lleva a cabo en institutos terciarios de formación docente. Nosotros observamos dos de ellos: uno hecho en la Escuela Normal Superior Nro. 30 “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Esperanza (9.1.9. de nuestra tesis) y otro, en Instituto Superior de Formación Docente Nro. 64 “Ana María Fonseca” de la ciudad de Santa Tomé (9.1.10. de nuestra tesis). En estos espacios, la experta mediadora a cargo se vale de múltiples caminos para compartir sus saberes de oficio con aquellos que están atravesando un proceso de formación docente en el ámbito de la educación formal. Por ejemplo:

* Se presenta a través de la ficcionalización de su biografía lectora que narra oralmente: se vale del libro-álbum (estilo pop up) “Cuentos silenciosos” de Benjamín Lacombe; cada personaje de cuento tradicional que muestra (Pulgarcita; Pinocho; Barba Azul; La Bella Durmiente; Alicia en el País de las Maravillas; etc.) se convierte en disparador para explicitar la trayectoria lectora que la llevó a convertirse en narradora y mediadora literaria.

* Aprovecha esta introducción para exponer sintéticamente qué es un libro-álbum y para demostrar un ejemplo de narración oral. Además, explica cómo fue

experimentando con este material hasta el punto de convertirlo en un sostén para exteriorizar su biografía lectora.

“Entonces, cuando me encontré con este libro, fue un desafío: ¿cómo hago para que no se limite a decir ‘qué cuento encontramos’? Y empecé a crear una anécdota; y les cuento esto porque también podemos narrar anécdotas que hablen de nosotros (¡yo me veo en esa estación de tren!). Y después las voy tejiendo en la ficción para mantener la atención de los chicos, para hacerlos participar... Yo intenté con ustedes (al público)... ¡Los chicos participan mucho más! (Se ríe) Porque ellos van contando, van anticipando... y es una manera también de que ellos puedan conocer un libro en directo... que tenga un relato ficcionado... que es una de las tantas maneras de contar, de leer o mostrar un libro-álbum...” (p. 439 del anexo)

* Para dar a entender de qué se trata la propuesta de “Al abrigo de las palabras”, proyecta en una pantalla una imagen que funciona como disparador y síntesis de la relación que Lectobus establece con la literatura; señala que hay un círculo “alrededor del fuego” que está simbolizado por “el sol que es la vida”; con presencia de vientos que se dirigen a todos los puntos cardinales (“abriendo mundos posibles”).

* Recupera permanentemente su experiencia de mediación dentro y fuera de la educación formal; revisa sus ensayos, cuestionamientos, errores y aciertos; se presenta como experto en permanente búsqueda y formación:

Como la atención de los chicos era escasa, contaba historias breves (por ahí empezó): de cuentos populares y tradicionales. Usaba mucho el cuerpo y los gestos para “engancharlos”. Poco a poco los chicos fueron “seducidos” por estos relatos. Empezó a variar los cuentos elegidos. A los 6 meses los chicos la

escuchaban todos los días (una hora de cuentos): planificaba la hora del cuento que no se suspendía por ningún motivo. (p. 441 del anexo)

* Realiza recomendaciones a los docentes en formación sobre mediación literaria en el ámbito escolar:

(...) “no vale la excusa: ¡yo no leo porque tengo que cumplir con un programa!”. Insiste y apela al público con una recomendación que le dio a una maestra de una escuela que visitó con Lectobus: “Se tienen que rebelar ustedes porque la realidad no es igual para todas las escuelas; hay que rebelarse a esos mandatos que vienen desde arriba.” Alicia Barberis critica la burocracia escolar y sus prioridades; se fundamenta en una frase de Francesco Tonucci: “El saber ya no está en la escuela, el saber está en todas partes...; lo que tenemos que fortalecer son las herramientas para que los chicos puedan adquirir ese saber: ¿de qué les vale dar una lista interminable de contenidos si ese chico no sabe leer?” (p. 441 del anexo)

* Intercala la teoría de referentes como Chambers, Petit, Bettelheim o Gareth Matthews con comentarios personales (hace una relectura de este material teórico con los ojos de la práctica experta) y los vincula con textos literarios y su propia producción como escritora:

Pasamos a una nueva imagen en la pantalla: “a través de la literatura: se eliminan temores; se resuelven conflictos y angustias; se anticipan situaciones; se estimula el pensamiento filosófico; se desarrolla la comprensión de la realidad; se promueve la empatía; se insta a viajar a otros mundos; se ponen en palabras dolores; se permite un acercamiento al placer de leer (leer por placer).” Alicia Barberis señala que el fundamento de esta lista de beneficios

nace –entre otros- de las obras de Bruno Bettelheim y de Gareth B. Matthews (“El niño y la filosofía”). Sobre Matthews señala la importancia de los cuentos en el desarrollo del pensamiento filosófico del niño. Textos como “Alicia en el País de las Maravillas” o “El mago de Oz” posibilitarían ese desarrollo. Para ejemplificar lo que la literatura posibilita, habla de los cuentos de terror: se trata de contarlos para ayudar a sacar el miedo (“¡no para asustarlos!”). Es conveniente generar una atmósfera en la que los niños se sientan contenidos y acompañados para “expulsar” esos miedos. Se experimenta un alivio de poder compartir un temor semejante a otro y poder ponerlo en palabras. Otro ejemplo que usa es “Manos” de Elsa Bornemann que puede ayudar a sobrellevar el miedo a la oscuridad. Alicia Barberis habla de su propio miedo a la oscuridad: siempre pensó que debajo de su cama infantil había algo que la iba a atrapar o a cortar la mano o el pie. Alicia Barberis hace referencia a su propia novela “El infierno de los vivos” y el modo en que sus lectores lograron “hablar del dolor” movilizados por la historia de una adolescente víctima de abuso (“una voz silenciada por un sistema corrompido, que descuida más de lo que protege”). (pp. 443-444 del anexo)

* Estimula a los docentes en formación para que se ahonden su relación con la literatura y, de esta manera, puedan compartir lecturas con sus futuros alumnos:

(...) Según Alicia Barberis, todos podemos contar; no hay que tener miedo al ridículo; se puede probar contar un cuento como cuando recordamos una anécdota personal (se pueden aplicar recursos del habla cotidiana); se trata de contar desde uno mismo (mirar dentro de uno mismo); hay que visualizar las secuencias y ensayar los recursos de que disponemos. (p. 452 del anexo)

* Recomienda textos literarios que tiene sobre una mesa y muestra alternativamente; realiza –como ejemplo- una lectura en voz alta de algunos de ellos (Por ejemplo: “La de negra de mierda” de Juan Solá) y –luego- invita al público a narrar con ella un cuento infantil (“¡Pequeños! ¡Pequeños!” de Jean Maubille) a través de la repetición a coro de ciertas fórmulas fijas que incluye el texto.

* Se presta al diálogo con los docentes en formación: primero en una instancia de libre interrogatorio y, después de finalizado el taller, en una charla personal con cada uno de los que se le acercan espontáneamente para saludarla, pedirle una foto y/o trasladarle inquietudes puntuales.

En este caso y al igual que en “Sumando voces”, la coordinadora del taller hace asequible su experiencia a los demás mediante un relato post facto; realiza un proceso de elaboración secundaria que convierte su experiencia en una narrativa dotada de significación para su auditorio. Y se vale de diversas herramientas imaginativas para tal fin:

Asimismo, a la hora de hablar sobre la enseñanza resulta utilizar ejemplos, hechos vividos, anécdotas que vengan al caso para ilustrar y dar fuerza a lo que se está contando. También apelar a figuras propias de otros campos. ¿Por qué no a la literatura o al cine que mediante imágenes e historias de distintos tiempos y espacios permiten acceder a otros mundos enriqueciendo el abanico de posibilidades? A través de estas “herramientas imaginativas”, los conocimientos implícitos se convierten en guías prácticas, orientadoras del hacer de quienes se están formando. (Alliaud, 2019, p. 28)

Tanto en “Sumando voces...” como en “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”, podemos afirmar que Lectobus busca: familiarizar a los mediadores con la obra

de los expertos para rescatar de ellas el potencial formador que tienen y posibilita aprender a hacer la propia labor. En otras palabras, se trata:

(...) de que los narradores, los contadores, los “cantantes de experiencias”, les hablen a su posibles oyentes de los pequeños pasos, de las victorias concretas y limitadas (Sennett, 2003). Estas propuestas guían porque cuentan desde el hacer y el quehacer, antes que imponiendo un debe ser. (Alliaud, 2017, 105)

5.4.2.2. Relatos de experiencias pedagógicas en la Revista del Lectobus.

En relación con el punto anterior, Alliaud (2017) sugiere que -como la formación de los artesanos de la enseñanza es continua y a largo plazo- se propicie la circulación y también producción de relatos de la experiencia pedagógica:

Son esas narraciones escritas, esas voces, esos relatos que trascienden lo que aconteció (pero que toman el acontecimiento vivido como materia prima del relato) los que tienen un alto poder formativo para quienes los producen como para sus posibles oyentes. Son esos relatos que se organizan a partir de acontecimientos, personajes, escenarios y situaciones (pero que también incluyen interpretaciones y reflexiones) los que permitirán no sólo enriquecer las prácticas de sus productores, sino también las de quienes los comparten o se encuentran con ellos. (Alliaud, 2017, p. 102)

Estos relatos tienen las siguientes características:

No sólo acciones ni sólo sensaciones. Pero tampoco puras reflexiones o teorizaciones, sin ser las que surjan de vivencias y acontecimientos concretos que hayan tenido una significación o sentido para el narrador. Tampoco importan épocas y generaciones. (Alliaud, 2017, p. 104)

En nuestro caso analizado, este tipo de relatos de experiencias pedagógicas se difunden en dos secciones de La Revista del Lectobus: “Compañeros de Ruta” y “Donde viven los libros”. Ambos se presenta como espacios destinados a compartir proyectos de promoción de la lectura que se realizan en distintos sitios del mundo; además, invitan a participar a través de: letobus@yahoo.com.ar

Por ejemplo, entre los relatos de experiencias de promoción de la lectura que aquí se dan cita encontramos: por un lado, vinculados con bibliotecas (Biblioteca Popular Domingo F. Sarmiento de Santo Domingo; Biblioteca Pedagógica y Popular D. F. Sarmiento de Santa Fe; Biblioteca Popular Centro Rivadavia de San Carlos Centro; Biblioteca Popular Mariano Moreno de San Jerónimo Norte; Biblioteca Popular “Alas” de Villa Trinidad; Biblioteca Popular “La Cachilo” de Rosario; etc.) y, por otro, vinculados con prácticas de mediadores culturales puntuales (los talleres de la narradora oral y especialista en Educación por el Arte y Recreación, Diana Tarnofky; “El Bici-móvil” de la maestra María Luisa Ittig del norte santafesino que realiza la promoción de libros en bicicleta; la promoción de la lectura de poesía a través de susurradores realizada por la escritora Mirta Colángelo).

Veamos el caso puntual del relato de experiencia de promoción de la lectura llevado a cabo por la Biblioteca Popular Mariano Moreno de San Jerónimo Norte; el texto que se publica en el número 4 de junio de 2013 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/4.pdf>) está firmado por Flavia Franzen (Secretaria de la biblioteca: una de las protagonistas de la ejecución de esta actividad de incentivación a la lectura) y presenta las siguientes características:

- El título incluye un neologismo (“biblionautas”) y funciona como invitación a revisar una experiencia – a primera vista- novedosa: “Biblionautas, la otra biblioteca.”

- Valora y describe cómo se lleva cabo un programa de incentivo a la lectura con la intención de llevar textos literarios a lectores que comúnmente no se acercan a la biblioteca:

Lo interesante de este proyecto –realizado en adhesión al Maratón Nacional de Lectura - fue su novedosa forma de acercar textos literarios al lector, realizado a través de una original actividad: se colocaron volantes por todo el pueblo, anunciando un “Remate”, como usualmente lo hace el sistema judicial. (Franzen, 2013, p. 17)

- Evidencia el diagnóstico hecho previamente por los promotores de lectura:

Después de haber observado que cuando se colocan volantes que anuncian remates (de objetos, inmuebles, vehículos) en las puertas de bancos, juzgado, comuna o comercios en general, las personas los llevan de forma espontánea (de hecho desaparecen en menos de un día), se resolvió apelar a un pequeño ardid, para que los desprevenidos lectores de estos formatos pudieran llevar textos literarios a sus hogares. (Franzen, 2013, p. 17)

- Describe los pasos de la puesta en práctica de la propuesta:

Se imitó el diseño y escrito de uno de los rematadores más conocidos de la localidad y se imprimieron bajo el formato de volante de un remate, distintos textos literarios: cuentos, poemas, chistes, entretenimientos, seleccionados de entre una amplia gama de material de Se utilizaron distintos tipos de letra para abarcar a toda la familia, imprenta mayúscula para los primeros lectores, imprenta minúscula para los ya alfabetizados. En la selección también se tuvo en cuenta los distintos géneros discursivos, poético, narrativo, hasta la

historieta tuvo un lugar privilegiado. Se distribuyeron alrededor de mil volantes y, como estaba previsto, en muy poco tiempo los desprevenidos usuarios de esta tipología textual, tenían un ejemplar en sus manos. (Franzen, 2013, p. 17)

- Plantea preguntas, dudas e hipótesis; no hay certezas; la propuesta no se muestra como infalible:

¿Qué sucedía en los hogares? Allí, se puso de manifiesto el engañoso mecanismo utilizado, puesto que tuvieron que leer el folleto para comprender que no se trataba de un remate tradicional. Es posible que el volante, una vez leído, haya ido a parar al basurero. No obstante, gracias a la magia de las palabras y al hechizo que ejercen, todos los que lo llevaron a su hogar se vieron obligados a leer para enterarse de qué “Remate” se trataba (...) Y, en ese instante, aunque hayan leído unas pocas líneas, se acercaron indirectamente a la lectura de un texto literario, a la biblioteca, y al mundo de los libros (...) si la semilla fue sembrada, ¿por qué no pensar que dará frutos? (Franzen, 2013, p. 17)

- Estima un balance positivo a través de anécdotas puntuales:

De hecho, la institución recibió en el momento de su implementación diversos comentarios y preguntas que nacieron de los habitantes de la localidad, desde “¿Se remata la Biblioteca?”, hasta un: “No entendí bien qué rematan”. Pero es evidente que detrás de esas dudas, hubo varios lectores, que aun que no hayan entendido la consigna, leyeron ávidamente los textos. (Franzen, 2013, p. 17)

- Completa el balance a través de la mención de un premio otorgado por CONABIP (Primer Premio 2010 del Concurso Anual Graciela Cabal, al mejor programa de

incentivo a la lectura) y la realización de un documental (también filmado por CONABIP en 2011 y presentado en noviembre del mismo año en la Biblioteca Nacional de Buenos Aires, bajo el nombre de “Biblionautas, la otra biblioteca”).

- Finalmente, realiza una invitación para que otros promotores de la lectura se animen a multiplicar acciones de este calibre:

Deseamos que este innovador proyecto, pueda serles útil para poner en práctica o para despertar el deseo de inventar otros, tan creativos y lúdicos como el creado por las personas que integran esta biblioteca. (Franzen, 2013, p. 17)

Encontramos aquí, narraciones fragmentarias que -sin pretender universalidad en sus enunciados- buscan echar luz sobre lo que sucede cuando se enseña literatura.

En estas secciones de la revista también se recuperan “grandes obras” del arte de la enseñanza (Alliaud, 2017) como las de Javier Villafañe en Argentina o Luis Soriano en Colombia:

Las acciones formativas emprendidas a partir de “buenas” obras promueven más el despegue que quedar pegado a la forma o la obra de otro. Así, no estaría formado quien encara mejor la forma o el formato de otros, sino quien utiliza el producto de ese obrar como un nutriente que metabolizará para encarar su propia producción. (Alliaud, 2017, p. 106)

Por ejemplo, el número 6 de agosto de 2013 (<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/6.pdf>) recupera la experiencia de promoción de la lectura que lleva a cabo el profesor Luis Humberto Soriano en Colombia a través del “Biblioburro”: biblioteca itinerante que se traslada – a partir de 1997- sobre dos burros (Alfa y Beto). Allí se puede leer: por un lado, la biografía de Soriano licenciado en español y

literatura de la Universidad del Magdalena y docente de la Institución Educativa Pestalozzi con sede la Gloria; destacado como héroe de Latinoamérica y como uno de los 40 líderes positivos de Colombia, entre otros reconocimientos. Por otro lado, se describe el modo en que funciona la propuesta de “Biblioburro” que se propone como modelo de promoción lectora estimulante para otros agentes culturales:

El Biblioburro recorre los municipios de la parte central baja del Departamento del Magdalena, con el objetivo de estimular la lectura, aportar conocimiento, dotar de material didáctico a niños, familiares y profesores e incentivar la cohesión de la comunidad a través de la socialización de los libros, la lúdica de las sesiones y los recorridos de la biblioteca rural ambulante que llega a zonas rurales apartadas de la región. Los libros de aventuras infantiles se han mantenido como los libros más populares entre los distribuidos por los Biblioburros. También distribuye enciclopedias, novelas, textos médicos, relatos, y también el diccionario de español de la Real Academia Española (...) En lugar de quedarse en la queja por las cosas que faltan o no son correctas, Luis nos moviliza desde su ejemplo para que lo imitemos. Deseamos, como decimos siempre desde esta sección, que este proyecto sirva como disparador y que muchos, de acuerdo a las posibilidades de cada lugar y a la creatividad de cada quien, nos podamos convertir en multiplicadores de sueños. (Barberis, 2013, pp. 17-18)

En resumen, a través de estas secciones, La Revista del Lectobus genera las condiciones para que se produzca un intercambio de relatos de experiencias pedagógicas en los que se recuperan vivencias y situaciones que portan un significado especial como para ser legadas, compartidas y comunicadas a otros, con otros. Este repertorio de relatos de enseñanza propicia que los mediadores en formación se involucren activamente con las

formas de producción del saber: lo que constituye un desafío para la adquisición de una destreza e implica otra manera de entender y relacionarse con la enseñanza y el saber (Alliaud, 2017).

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.

Lectobus se vincula con una rica tradición argentina de la promoción de la lectura en la que puede señalarse como uno de sus precursores a Sarmiento; dicha tradición se extiende hasta nuestro presente con contribuciones cruciales como – entre otras sucintamente reseñadas en el capítulo 3.3 de nuestra tesis- el Plan de Lectura de la presidencia de Alfonsín a cargo de Hebe Clementi y bajo la órbita de la Secretaría de Cultura; o como los aportes cardinales del gobierno de Néstor Kirchner y de los dos sucesivos de Cristina Fernández que implementaron una variedad de políticas de fomento de la lectura y promoción del sector del libro que incluyó al sistema educativo y a numerosos ámbitos no formales (Bombini, 2004; Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, 2007).

Además de esta tradición de políticas públicas de fomento de la lectura que funciona como telón de fondo de nuestro caso analizado, los propios artífices de Lectobus se reconocen explícitamente herederos de la tarea de promoción cultural desarrollada por “La Andariega”: el retablo ambulante que recorrió Argentina y países vecinos a cargo del escritor, narrador y titiritero, Javier Villafañe. Asimismo, se vislumbra que Lectobus -a partir de su propio nombre- se hermana con una dilatada familia de propuestas de fomento de la lectura llevadas a cabo por bibliotecas móviles itinerantes de gestión pública y/o privada (bibliobús, biblioburro, bibliolanchas, bibliotren, bicicloteca, bibliotecarro, etc.) caracterizadas por brindar un servicio ágil y dinámico, fácilmente adaptable a los cambios tanto de las necesidades de los usuarios como de reorganización territorial (Carrato Mena, 2002; Arroyo Vázquez, 2013). En otras palabras, una genealogía de bibliotecas denominadas viajeras o ambulantes que procuran garantizar que todas aquellas personas que están impedidas física o socialmente tengan acceso a documentos para la formación, información o el entretenimiento (Santos de Paz, 2010; Aguilar Caro, 2011). En Argentina, constituye un ejemplo ampliamente

conocido el Bibliomóvil de la Biblioteca del Congreso -ómnibus de doble altura provisto con más de 5.000 libros, computadoras y espacio de lectura- que se puso en marcha en el año 2002 con el propósito de incentivar la lectura, la escritura, la producción artística y el conocimiento a lo largo y ancho del territorio nacional.

Podemos afirmar que estas tradiciones mencionadas en los párrafos anteriores confluyen y se enriquecen en Lectobus otorgándole un carácter especial; de las bibliotecas viajeras, nuestro caso analizado recupera –principalmente- la disposición a movilizarse hasta los sitios donde existe poco o escaso contacto con los bienes culturales (Munita, 2014); lo hace con la ayuda de un material bibliográfico cuidadosamente seleccionado para cada población lectora y con sujetos que realizan una función que trasciende la gestión de préstamo de documentos y ofrecimiento de información bibliográfica y/o general (Carrato Mena, 2002). En tal sentido, si bien generan múltiples ocasiones de tener un contacto directo con los libros, los mediadores de Lectobus –que pueden o no tener el título de bibliotecarios- se esfuerzan –principalmente- por encontrar las palabras que legitimen el deseo de leer y por patrocinar la gestación de sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto (Petit, 2001; Montes, 2006). Justamente aquí, entra en juego la herencia del mencionado Javier Villafañe porque las propuestas didácticas que Lectobus desarrolla en su talleres (tanto los que son para adultos que quieren ser mediadores como los que están destinados a niños y jóvenes que buscan acrecentar su camino lector) se apropian y nutren de recursos artísticos característicos –por ejemplo- de los titiriteros, actores, pintores, escritores y narradores orales; si bien la literatura es el objeto de enseñanza privilegiado de estas prácticas mediadoras, también se auspicia el acercamiento a múltiples experiencias culturales que engloban: canciones, historietas, obras de teatro, películas, pinturas, etc. (Bombini, 2018). En otros términos, aquí asoma el perfil del mediador como artista de la palabra escrita y oral (“palabrante” y/o “dibujero” según los neologismos que adoptado el equipo de Lectobus en su

revistas para designar a estos sujetos) y artesano de la enseñanza de la lectura literaria que monta un espectáculo pedagógico donde el libro es el centro de atención y donde todos son protagonistas involucrados en un recursivo y cooperativo proceso de conversación, ensayo, invención, juego, dramatización y corporización de ficciones; proceso que busca abrir el camino a un contacto más productivo con la literatura y -en muchos aspectos- está emparentado con las actividades de “La gramática de la fantasía” de Rodari (1997), con el estilo de las consignas del grupo Grafein (Alvarado y Pampillo, 1988) y, principalmente, con las dinámicas propuestas por Chambers (2009).

En este punto, cabe recordar –vinculado con el párrafo anterior- que en el logo de Lectobus hay –precisamente- un autobús en movimiento: este no es un dato menor ya que representa un deseo no concretado hasta la fecha por los integrantes del proyecto que – de todos modos- afirman haber trocado el plan de comprar un colectivo de cuatro ruedas por la conformación de un colectivo humano de mediadores que trabajan coordinada, cooperativa y simultáneamente en diversos puntos de la provincia de Santa Fe. En tal sentido, para Lectobus resulta fundamental el desafío de conformar y dar continuidad a ese “colectivo humano de mediadores”: ¿Cómo preparar a sus voluntarios como educadores destinados a un ámbito tan vasto y heterogéneo como el de la educación no formal con contextos, instituciones, sujetos y contenidos múltiples? ¿Cómo convertir a sus colaboradores en mediadores capaces de pensar (sobre las) prácticas educativas diversas, donde la transmisión cultural suceda y se traduzca en efectos de inclusión, derechos, justicia (Morales, 2009)? ¿Cómo proveer la oportunidad a los mediadores voluntarios de acceder a una formación de carácter pedagógico que los ayude a tomar decisiones reflexivas, que esté basada en las experiencias de otras personas que han intentado cosas similares antes que ellos y que los ayude a ir re-significando su propia experiencia (Morales, 2009)?

Por lo señalado anteriormente, durante nuestra investigación, del amplio abanico de actividades desarrolladas por Lectobus, nos pareció relevante dar cuenta de su propuesta formativa de mediadores de lectura de textos literarios porque intuíamos que en ella estaban las claves para echar mayor luz sobre un aspecto relativamente desatendido por la promoción de la lectura (más enfocada en las prácticas de mediación que en la gestación del propio mediador) y para repensar – ¿por qué no de manera más amplia?- la formación de los encargados de la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de la educación formal. Por ello, recurrimos al estudio de caso intrínseco como herramienta metodológica: procuramos comprender en profundidad esta propuesta didáctica en su particularidad y unicidad (Stake, 1999). Sobre todo, fue importante poder realizar una observación participante moderada (Angulo Rasco y Catalán, 2017): durante 2019, pudimos sumergirnos y participar en las actividades de los talleres donde se gestan los mediadores con el objetivo de comprender ese proceso. La generosidad de los responsables de Lectobus nos abrió sus puertas para hurgar en su mundo.

Fundamentalmente, el concepto de artesano de la enseñanza -forjado por Alliaud (2013, 2015, 2017, 2019) a partir de Sennett (2009 a)- nos resultó de gran ayuda para entender la formación de los mediadores de lectura de textos literarios en clave de taller artesanal: espacio social y productivo donde se aprende haciendo de manera continua y colaborativa bajo la guía de un experto sociable que propone patrones formativos y conductuales. Para nosotros, los mediadores son artesanos de la enseñanza literaria porque transitan un continuum entre educación formal y no formal en el que la literatura es el objeto de interés de experiencias y prácticas con diversos grados de formalidad, de institucionalización, de sistematicidad (Bombini, 2018).

Llegados a este punto, podemos señalar que la particularidad más significativa de nuestro caso analizado reside en la conformación, consolidación y sostenimiento de una comunidad de atención mutua de mediadores de textos literarios en formación continua cuyo eje dinamizador -como señalamos- es el taller en clave artesanal. El concepto de comunidad de atención mutua proviene del campo de la investigación narrativa aplicada en estudios sobre la experiencia educativa (Noddings, 1986; Connelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2011 a, 2011 b, 2019) y designa el espacio destinado a:

(...) edificar relaciones de escucha, respeto y circulación de la palabra entre sus miembros, con el objeto de propiciar conversaciones que coadyuven al entendimiento recíproco y a la producción co-participada de conocimientos críticos acerca de la educación. (Suárez, 2011 a, p. 22)

Desde nuestra perspectiva, los mediadores de Lectobus conforman una comunidad donde se propician las relaciones horizontales, empáticas y productivas entre sus integrantes y a través de ellas se hace posible la transmisión recíproca de los saberes de oficio mediante la escritura, la lectura, el comentario y la conversación sobre relatos y narraciones de experiencia. Esta dinámica refuerza la naturaleza colaborativa del proceso de formación; las relaciones entre pares se sostienen en el tiempo e implican sentimientos de conexión en situaciones de simetría, atención mutua y propósito e intención compartidos; en un marco conversacional, sus miembros se sienten animados y autorizados a compartir sus experiencias con el fin de co-formarse y así mejorar sus capacidades y prácticas de mediación de manera permanente. Es decir, prestar y hacer circular la voz de los miembros de la comunidad resulta clave en la co-formación de estos mediadores:

Britzman escribió: “La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz empieza cuando una persona

intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social.” (Britzman [en prensa] citado por Connelly y Clandinin, 1995, pp. 20-21)

En otros términos, esta polifonía busca propiciar citas o encuentros entre saberes, haceres y enseñantes y favorecer un “encadenamiento de experiencias” (Alliaud, 2011) reparando en la influencia que lo vivido, protagonizado y producido en situaciones de enseñanza puede tener en la formación para enseñar. Lectobus erige un colectivo de mediadores de textos literarios interesado y comprometido en la tarea de construcción de conocimiento acerca de la enseñanza de la literatura desde el propio lugar de enseñantes (Edelstein, 2019). Más ampliamente, sostenemos que este coro de voces de mediadores de Lectobus se expresa a través de un discurso estrechamente vinculado con la experiencia, que no disimula la subjetividad de sus productores y que es heterodoxo: en su seno confluyen y se superponen hasta confundirse –principalmente- la didáctica de la lengua y la literatura, las investigaciones sobre la lectura, los avances de la promoción lectora, la crítica literaria, los saberes del oficio de escritor de ficción que se producen en los talleres literarios y las impresiones, reflexiones e interrogantes surgidos de la práctica mediadora.

A través de esa pluralidad de voces -como anticipamos en párrafos anteriores- se forja una identidad híbrida del artesano de la enseñanza de lectura de textos literarios parado simultáneamente sobre territorios diversos y – a veces- distantes: en su perfil se yuxtaponen de manera dinámica y difícil de precisar –según lo que el terreno de la práctica demande- dosis variables de docente, de lector, de escritor, de editor, de crítico literario, de investigador, de narrador oral y – principalmente- de promotor cultural que multiplica oportunidades de

entrar en contacto con los libros. Esta identidad híbrida se forja y afianza en el seno de los talleres donde los mediadores en ciernes aprenden y enseñan alternativamente; por ejemplo: el bibliotecario que desea potenciar su rol mediador en su ambiente de trabajo comparte con el grupo de pares sus conocimientos de bibliotecología; el narrador oral escénico que quiere aprender a mediar a través de la lectura en voz alta del libro-álbum pone a disposición de sus pares sus consejos sobre el uso de la voz, sobre la postura corporal y la gestualidad a la hora de compartir historias; los maestros que planean trasladar a sus aulas la conversación literaria al estilo Chambers proveen al grupo sus conocimientos pedagógicos, sus errores y aciertos áulicos y sus dinámicas de trabajo en grupo; los licenciados en trabajo social que pretenden sumar las herramientas de la mediación en sitios como orfanatos, geriátricos o barrios marginales ponen a disposición de sus pares sus experiencias con textos literarios en estas zonas sensibles de nuestra sociedad; los escritores que anhelan acrecentar su rol creativo comparten con sus compañeros los secretos del arte de crear ficciones; la comunicadora social que adora la lectura y aspira a adoptar las estrategias de mediación literaria en producciones radiales o audiovisuales aporta a sus compañeros sus conocimientos sobre divulgación periodística y su manejo de diversas herramientas tecnológicas; etc. Concretamente, en el ambiente que el taller instala, cobra particular importancia la manera en la cual se configura la identidad del artesano de la enseñanza y se construye su oficio porque involucra las primeras instancias de socialización y formación y procura expandirse, con posterioridad, a lo largo de toda su trayectoria (Vezub, 2011).

Además de esto, Lectobus abre su juego, teje alianzas con una red de mediadores de artesanos de la enseñanza de la literatura: alterna un movimiento centrífugo con otro centrípeto. El movimiento centrífugo se realiza a través “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”: estos encuentros intensivos de tres horas de duración que se llevan a cabo en institutos terciarios de magisterio apuntan a fortalecer el vínculo de los maestros en

formación con los textos literarios para – de esta manera- pensar las futuras prácticas de enseñanza de la literatura del ámbito de la educación formal en clave mediadora; en otras palabras, el experimentado artesano de la enseñanza a cargo esta propuesta formativa (mediador, escritor, editor, narrador oral y docente) procura introducir el debate sobre la viabilidad de la mediación literaria dentro de las aulas para, de esta manera, desnaturalizar posturas antagónicas tales como: escolarización de la literatura versus “leer por leer” (lectura por placer) en clave –particularmente- de taller. El espacio estrecha vínculos y alienta el intercambio nutritivo entre maneras alternativas y complementarias de abordar la literatura.

El movimiento centrípeto, por su parte, se plasma a través de “Sumando voces...” y de las secciones de La Revista del Lectobus: “Compañeros de Ruta” y “Donde viven los libros”. Estos espacios abren el juego para que los mediadores en formación de Lectobus interactúen y se enriquezcan con los saberes de oficio de artesanos de la enseñanza provenientes de otras latitudes de la educación no formal. Particularmente, La Revista del Lectobus apuntala la formación continua de los mediadores a partir de la sistematización de un banco de narraciones de experiencias disponibles para su consulta en cualquier etapa de la construcción del oficio de enseñar literatura. Más concretamente, las propuestas didácticas de Lectobus procuran darle visibilidad a la experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión: las narraciones ayudan a entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y a reconocer con mayor claridad el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión del oficio de enseñar (Litwin, 2016).

En síntesis, Lectobus propone un camino de formación de los artesanos de la enseñanza de la literatura que:

- habilita y legitima la voz de los mediadores y, con ello, otras formas de nombrar, de producir saberes y conocimientos educativos (Suárez, 2011 a, 2011 b): el

rol de los mediadores de textos literarios se amplía con la posibilidad de ser –también- productores de saber pedagógico;

- sistematiza y hace circular estos saberes de oficio que se producen en situaciones concretas a propósito de la resolución local de problemas y desafíos educativos con el fin de que puedan ser sometidos a revisión crítica o considerados como material de aprendizaje, de enseñanza o de investigación en espacios – especialmente- de formación;
- le otorga protagonismo al trabajo colectivo y colaborativo ya que promueve diálogos con otros actores sociales, instituciones u organizaciones con las que converge en territorio, en la atención de los mismos sujetos y – sobre todo- en la enseñanza de la literatura.

Consideramos que esta propuesta didáctica de formación de mediadores originada en la educación no formal y hecha en clave artesanal puede servir como inspiración y sugerencia para repensar la formación de los artesanos de la enseñanza – especialmente- en el área de la educación formal porque:

- 1) No parte de una lógica del déficit que buscar remediar un defecto o compensar una carencia. Una lógica que supone que siempre es en el “afuera” (en la actualización disciplinar, en las didácticas específicas, en la producción intelectual, en el acervo cultural) donde se van a encontrar las respuestas para solucionar aquello que no sale “adentro”: siempre son “otros” los que definen lo que maestros y profesores tienen que aprender y los que les enseñan lo que suponen necesitan para enseñar (Alliaud, 2011). Por ejemplo, a diferencia de ese capacitador académico especialista en una disciplina que viene a subsanar un déficit formativo (característico de las capacitaciones de la década del noventa en Argentina) pero

está un tanto distante de la práctica cotidiana, el mediador-experto-coordinador de Lectobus (con un pie en la teoría y otro en la práctica) promueve la escucha y la participación, habilita el diálogo, se involucra en un intercambio enriquecedor que pugna por transformar y mejorar la enseñanza de la literatura en contextos diversos. Vale resaltar que, en esta dinámica, el propio formador se transforma (Vezub, 2011).

- 2) La formación de los artesanos de la enseñanza evita reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos que deben ser aprendidos para aplicarlos. En realidad, procura que el interjuego teoría y práctica habilite la comprensión en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos de las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio. Refuerza la necesidad de que los artesanos de la enseñanza como agentes de transmisión y recreación de la cultura aborden los problemas de su tiempo; cuestión que requiere articulaciones múltiples y diversas, en un adentro y afuera escolar, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales (Edelstein, 2019). Esto también subraya la importancia de valorar el aprendizaje a lo largo de toda la vida como imperativo en todas las áreas de trabajo debido a los vertiginosos cambios a los que están sometidos los sujetos en sus áreas de incumbencia (Vezub, 2011).
- 3) A través de un marco conversacional y colaborativo que posibilita la construcción de un colectivo de investigación-formación-acción participativa (Suárez, 2019), otorga centralidad a los artesanos de la enseñanza como sujetos de cambio educativo. Como señalamos anteriormente, esto refuerza la superación del formato formativo donde el sujeto de “intervención” es individual: “cada docente o

capacitado se convertiría, a partir de lo que recibe, en alguien ‘apto’ para trabajar en ‘su’ aula” (Alliaud, 2011, p. 62).

- 4) Se muestra como alternativa concreta frente a los procesos de descolectivización y de reindividualización propios del capitalismo actual (Castel, 2007, citado por Vezub, 2011) que exige a los trabajadores mayor implicación personal y disposición a la movilidad permanente: según esa lógica capitalista, cada uno debe hacerse cargo de su propio recorrido profesional, gestionar su riesgo, hacer las operaciones necesarias para reconvertirse y ser capaz de enfrentar el cambio; es decir que la trayectoria depende cada vez más de la propia dinámica individual, y menos de la estructura jerárquica, de los reglamentos que formalmente regulan una determinada carrera laboral. La gestión de Lectobus puede pensarse como opuesta a la sustitución de un modelo cultural colectivo por otro basado en el individuo-trayectoria que se lanza a la conquista de su identidad personal (Dubar, 2002, citado por Vezub, 2011).
- 5) Especialmente, se presenta como una invitación – según señala Edelstein (2019)- a tomar distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos”, asociada a perfiles prefigurados que tipifiquen las culturas del trabajo y la formación para la docencia para aproximarnos, en cambio, a una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal, desde lo social, lo político y lo ético.

Para este cierre, nos apropiamos y tomamos la licencia de incluir aquí un proverbio oriental que dice: “El buen mediador gasta un millón de sandalias”. Para nosotros, la frase nos permite recuperar –en primer lugar- la tarea de aquellos promotores de lectura que acompañamos a lo largo de un año en los talleres de Lectobus con el fin de confeccionar esta

tesis de maestría: personas que – sin un fin lucrativo a la vista- están comprometidas con el afán de multiplicar lecturas y auspiciar la gestación de lectores críticos de la palabra y el mundo.

Por otro lado, la sentencia oriental nos permite mirar retrospectivamente nuestro cursado de los talleres de la Maestría en Didácticas Específicas de la UNL, nuestra tarea de investigación como tesistas y su impacto en nuestra trayectoria profesional y en nuestra práctica diaria en las aulas de la educación formal donde desplegamos nuestro rol de artesanos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En esta última dirección, hemos gastado innumerables *sandalias* que han tomado la forma –principalmente- de tiempo escamoteado a los seres queridos, al trabajo o al descanso. Idas y vueltas desde el campo de observación hasta el escritorio o la pantalla de la PC (toma de apuntes, lectura de bibliografía, confección de registros y –por supuesto- redacción de la tesis). Un ir y venir constante en un diálogo fluido entre tesista, director y co-directora. Aunque con más de 20 años de antigüedad docente, volvimos a ser aprendices, nos convertimos en novatos en investigación académica lo que implicó un enorme esfuerzo personal: ¡esto nos situó otra vez en la piel de alumnos y nos permitió empatizar – a su vez de manera indirecta- con nuestros propios estudiantes!

Retornando la frase de la sabiduría oriental, el contacto con los mediadores de Lectobus significó un antes y un después en nuestras maneras de encarar la enseñanza de la lengua y la literatura en el secundario: estar y participar en los talleres – por ejemplo- nos puso en contacto con una amplia oferta de libros y nos proveyó herramientas transformadoras como la conversación literaria al estilo de Chambers (“Dime”). Este acercamiento al mundo de la educación no formal nos interpeló como artesanos de la enseñanza y nos transformó de manera positiva para ensayar una reinención de nuestras propuestas didácticas impregnadas –esta vez- por una fuerte impronta mediadora. Tal vez – insistimos en el proverbio- no nos

hemos convertido en “buenos mediadores” pero sí, tenemos la certeza de que nos hemos transformado en “mejores” mediadores de lectura y escritura comprometidos con nuestra función dentro de las aulas de la educación formal.

Finalmente, restan los siguientes desafíos: ahondar la trayectoria de los mediadores de Lectobus a través de la observación a largo plazo y del análisis de sus prácticas concretas más allá de los talleres en los que se forman; conocer el balance final que los coordinadores de esos talleres de formación de mediadores hacen de su propia gestión para ponerlo en diálogo con los hallazgos de nuestra tesis; contrastar dos o más períodos formativos de los talleres “Cuando suena el río” para identificar regularidades e innovaciones; comparar nuestro caso analizado con otras propuestas formativas de mediadores dentro y fuera de la educación formal; y fundamentalmente, queda pendiente indagar la figura del “mediador en modalidad mariposa”: término con el que los responsables de Lectobus designan a aquellos que pasaron por sus talleres en años anteriores (2017 y 2108) y, sin embargo, continúan asistiendo de manera libre y flexible para reforzar y ahondar su capacitación en el ámbito de la promoción lectora.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abadi, A., Allerbon, D., López Casanova, M., Colángelo, M., Comino, S., Espósito, S., Gómez, S., Gómez Morín Fuentes, L., Hamawi, R., Itzcovich, S., Janovitz, E, López, M., Maldonado, S., Morana, M., Motta, S., Nejamkis, G., Nogueira, S., Peroni, M., Porta López, N., Rinesi, E., Robledo, B., Siro, A., Sorín, V. & Yunes, E. (2013) *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Abbate, F. (2013, octubre). La promoción de la lectura. En: *Voces en el Fénix: La revista del Plan Fénix*. Año 4, número 29, pp. 122-129, Buenos Aires, FCE, UBA.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor.
- Aguilar Caro, A. (2011). *Representaciones sociales de fomento lector. Bibliomóviles Rurales en Chile y biblioburro en Colombia*. Colombia, Ministerio de Cultura.
- Allerbon, D. (2013) Prólogo. En: Abadi, A. [et al]. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2011). “Narraciones, experiencia y formación docente”. En: Alliaud, A. y Suárez, D. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letra-CLACSO.
- (2013) Formar buenos en la artesanía de enseñar. En: *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires; Santillana.

- (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(109). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1886>.
Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.
- (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. En: *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 319-349.
- (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.
- (2019). *El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras*. Colección Cuadernos del IICE, nro. 1, ISSN en trámite. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Allori, S.; Valdivia, M. (2019, diciembre). Promoción de la lectura: reflexiones en torno a las políticas y las acciones. Una cartografía posible para leer el mundo (y mirar bien todas las patas). En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 6-25.
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura: con las manos en la masa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, FCE.
- Álvarez Zapata, D., Betancur, A. y Yepes Osorio, L. (1994) *Diagnóstico de la promoción de la lectura en Medellín y el Valle de Aburrá*.
- Álvarez Zapata, D. y Naranjo Vélez, E. (2003). *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Medellín, Universidad de Antioquia/ Escuela Interamericana de Bibliotecología.

- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.
- Angulo Rasco, J. y Catalán, J. (2017). Observar no es lo mismo que ver: La observación etnográfica. En: Rendón Pantoja, S. y Angulo Rasco, J. (Coord.). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Arroyo Vázquez, N. (2013). Bibliotecas móviles, contenidos móviles. En: *6º Congreso Nacional de Bibliotecas Móviles*. Burgos, 18 y 19 de octubre.
- Balán, J. (2009). Las políticas de educación no formal y de educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En Morales, M (Comp.). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal: Una oportunidad para aprender*. Uruguay, UNESCO/MCEU.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas*. Buenos Aires, El Hacedor.
- Bajour, C.; Bombini, G.; Cantagalli, A.; Carranza, M. y Fernández, M.G. (s/f). *Experiencias de capacitación: el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/experiencia_capacitacion_lij.pdf. Fecha de acceso: 20 de enero de 2020.
- Barberis, A. (2011). *Viaje hacia los cuentos: El arte de contar cuentos a los niños*. Buenos Aires, Colihue.
- (2013). Luis Soriano: Biblioburro. En: *La Revista del Lectobus*. Agosto, nro. 6, p. 17-18. Santa Fe, Editorial Palabrava.
- (2015) LECTOBUS: Lectura en Movimiento. Un colectivo sin ruedas. Tema: Experiencias no convencionales de lectura dentro y fuera de la escuela. En: *17.º*

Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

----- (28 de abril 2019). Porque creemos en los sueños seguimos apostando a la lectura, a la construcción de un mundo más justo, más amigable e inclusivo. [Publicación de Facebook] Recuperado de: <https://www.facebook.com/alicia.barberis/posts/10215112837159863>

----- (27 de julio de 2019). *CUANDO SUENA EL RÍO. Desde LECTOBUS agradecemos a todas las mediadoras y mediadores por su pasión y compromiso.* [Publicado en Facebook] Recuperado de: <https://www.facebook.com/alicia.barberis/posts/10215764546732195>

----- (24 de noviembre de 2019). *En el año 2012 nació un sueño. Queríamos que muchas manos tejieran redes para que la lectura llegue a todos los rincones.* [Publicado en Facebook]. Recuperado de: <https://www.facebook.com/alicia.barberis/posts/10216681814303311>

Barberis, A., Charra, E., Cumín, L. & Palazzo, S. (2017) *Lectobus. Lectura en Movimiento.* Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras. En: Gerbaudo, A. y Tosti, I. (Ed.) *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte.* Santa Fe, CEDINTEL–FHUC–UNL.

Barberis, A. y Charra, E. (2019). *Lectobus, Lectura en Movimiento (Proyecto de mediación): Cuando suena el río – Material teórico I- Mediación y encuentro.* Santa Fe, S/E.

Barberis, A., Cumin, L., Charra, E., Palazzo, S. (2016). *Lectobus para que a todos nos cobije un cielo de palabras (Fundamentación),* S/E, Santa Fe.

Barthe, R. (2013). La formación de lectores y el hábito de la lectura: un tema para reflexionar. En *La Revista del Lectobus*, nro. 5, agosto, Santa Fe, Editorial Palabrava. Págs. 6-7.

- Bettelheim, B. (1991). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Grijalbo.
- Bombini, G. (1991) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- (1995) *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Homo Sapiens.
- (2001a, septiembre) Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. En: *Lulú Coquette: revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, nro. 1, pp. 24-33.
- (2001b) La literatura en la escuela. En Alvarado, M (coord.) *Entre líneas*. Buenos Aires, FLACSO- Manantial.
- (2002, junio). Verso y reverso de una práctica compleja. En *Revista Novedades Educativas*, N° 138, Año 14.
- (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, UBA/Miño & Dávila.
- (2006a). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En Tosti, I (coord.) *Lengua y literatura: prácticas de enseñanza. Perspectivas y propuestas*. UNL, Santa Fe.
- (2006b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2007 a). Enseñar y aprender lengua y literatura en contextos de vulnerabilidad social. En Bombini, G. (presidencia) *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de Lengua y la Literatura: Homenaje a Maite Alvarado*. Congreso llevado a cabo en Universidad de San Martín, San Martín.

- (2007 b, julio) La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica. En: *Anales de la educación común: Tercer siglo*. Año 3, número 6, Educación y lenguajes: Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, pp. 73 a 78.
- (2008 a, mayo). La didáctica de la lengua y la literatura y sus miradas políticas. En *Lulú Coquette: revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año III, Nro. 4, pp. 5-9.
- (2008 b, enero-abril) La lectura como política educativa. En: *Revista iberoamericana de educación*. N.º 46, pp. 19-35
- (Coord., 2012). *Escribir la metamorfosis: Escritura y formación docente*. Buenos Aires, El Hacedor.
- (2015). *Textos retocados*. El Hacedor, Buenos Aires.
- (2016, noviembre). Fantasías de intervención. En: *El taco en la brea: revista del CEDINTEL, FHUC, UNL*, Año 3, Nro. 4, pp. 106-113.
- (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana, Colombia.
- (2018). *Misceláneas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Broide, M. (2019, diciembre) Leer entre... La formación de jóvenes mediadores culturales como política de lectura. En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 125- 146.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Bustamante, P. (Coord.) (2012). *Conjeturas: Acerca de lectura, lectores y literatura*. Buenos aires, El Hacedor.

- Camargo Ortiz, S. y Forigua Parra, R. (2016). *Padres como mediadores de la lectura en voz alta* (tesis de maestría). Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Facultad de Ciencias y Educación).
- Camors, J (2009). “Educación no formal: política educativa del MEC 2005 – 2009” en Morales, M (Comp.) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal: Una oportunidad para aprender*. UNESCO/MCEU, Uruguay.
- Carranza, M. (2007, 14 de marzo) Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En: *Revista Imaginaria*, N° 202. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Carrato Mena, M. A. (coord.) (2002). *El servicio de bibliobús. Pautas básicas para su mantenimiento*. Madrid, Grupo de Trabajo sobre Bibliobuses.
- Carrasco Lluch. (2008) *Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados*. España, Universidad de Murcia.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca, España, Universidad de Castilla La Mancha.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Chambers, A. (2009) *Dime*. México, FCE.
- (2010) *El ambiente de lectura*. México, FCE.
- Chartier, A. (2005) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, FCE.

- Ciácer, J. (Coord., 2016) *Cultura Imaginada 2016: Síntesis de las Prácticas Colectivas Seleccionadas y Preseleccionadas*. Buenos Aires, Consejo Federal de Inversiones (Programa de Cultura).
- Colángelo, M. (2013). Educación por el arte. En: Abadi [et al]. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Colomer, T. (2002). La lectura infantil y juvenil. En: Millán, J. (coord). *La lectura en España: informe 2002*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, pp. 263-285.
- Comino, S. (2013). Lectura y reinserción social. En: Abadi [et al]. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Cruz Calvo, M (2013) *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Méjico, Universidad Iberoamericana.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte.

- Díaz Röner, M. (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, El Quirquincho/Lugar Editorial.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Dubois, M., Charria de Alonso, M., Charria de Gómez, M., Becerra Cano, N., & González Gómez, A. (2007). *Experiencias de lectura: Prácticas para mediadores en la formación de lectores*. Buenos Aires, Aique.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- (2015, abril). La enseñanza en la formación para la práctica. *En: Educación, Formación e Investigación: Revista de la Dirección General de Educación Superior*. Vol.1, N°1, ISSN 2422-5975 (en línea). Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.
- (2019, marzo) Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable. *En: Voces en el Fénix*. Nro. 75, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, pp. 76-83.
- Elías, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid, La piqueta.
- Franzen, F. (2013, junio). Biblionauta, la otra biblioteca. *En: Revista del Lectobus*, nro.4. p.17.
- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. *En: Congreso Brasileño de Lectura, Campinas*, noviembre, Sao Paulo.
- (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. (COMP., 1991) *Currículum presente, ciencia ausente. Norma, teorías y críticas.*

Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Gerbaudo, A., Tosti, I. (Ed., 2017) *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del*

arte. Santa Fe, CEDINTEL–FHUC–UNL.

Hamawi, R. (2013) Prólogo. En: Abadi, A. [et al]. *Basta de anécdotas: bases para la*

sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura. Universidad

Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas.* Madrid, Morata.

----- (1999). *Enseñanzas implícitas.* Buenos Aires, Amorrortu.

----- (2002). *Prácticas de la enseñanza.* Buenos Aires, Amorrortu.

Jorge, M. (2016, 6 de abril). Lectobus: lectura en movimiento. En: *Revista Toda.* Recuperado

de: <https://www.todasantafe.com.ar/lectobus-lectura-en-movimiento/>

Kakisú, T., Carelli, N, Rugna, G., Uceró, O., Piccini, M., Williner, V., Bovero, M., Rugna, C.,

Perezlindo, C. (2008). *Había una vez... El Carrito de los Libros: Más libros para más chicos y más chicas.* Santa Fe, UNL.

Larrosa, J (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.*

Barcelona, Laertes.

Lectobus (2012). Editorial. En: *La Revista del Lectobus*, septiembre, nro. 1, p.3. Santa Fe,

Editorial Palabrava.

Lectobus (2013 a). Editorial. En *La Revista del Lectobus.* Agosto, nro. 5, p.3. Santa Fe,

Editorial Palabrava.

Lectobus (2013 b) Para leer mejor. *En La Revista del Lectobus.* Junio, nro. 4, p.18. Santa Fe,

Palabrava.

Lectobus (2014 a). Alas de papel. En: *La Revista del Lectobus*. Septiembre-octubre, nro. 11, p. 10. Santa Fe, Editorial Palabrava.

Lectobus (2014 b). Catálogo de artistas. En: *La Revista del Lectobus*. Septiembre-octubre, nro. 11, pág. 22. Santa Fe, Editorial Palabrava.

Lectobus (2014 c). Para leer mejor: En: *La Revista del Lectobus*. Septiembre-octubre, nro. 11, pág. 17. Santa Fe, Editorial Palabrava.

Lectobus (2015 a). Para leer mejor. En: *La Revista del Lectobus*. Junio- julio, nro. 13, p. 17, Santa Fe, Editorial Palabrava.

Lectobus (2015 b). Para leer mejor. En: *La Revista del Lectobus*. Agosto-Septiembre, nro. 14, p. 17. Santa Fe, Editorial Palabrava.

Lectobus (2019) *Material teórico: Lectobus –“Cuando suena el río...” (Primera parte del módulo oralidad)*. Santa Fe, S/E.

Lectobus, Alas de papel, lectura en movimiento (2015). Proyecto de Promoción de la Lectura, organizado por Fundación Lectobus, Editorial Palabrava y Sindicato Luz y Fuerza de Santa Fe. Para que a todxs nos cobije un mismo cielo de palabras. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://alasdepapellectobus.blogspot.com/p/proyecto-de-lectobus.html>

----- (16 de marzo de 2019 a). Cuando suena el río 2019: Formación en Mediación de Lectura. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://alasdepapellectobus.blogspot.com/>

----- (16 de marzo de 2019 b)
 CUANDO SUENA EL RÍO 2019: Lectobus, Lectura en Movimiento; Taller gratuito de formación en Mediación de Lectura (2019). Primer encuentro. [Publicado en

Facebook]. Recuperado de:
<https://www.facebook.com/lectobus.alasdepapel/posts/1259711674170069>

----- (28 de marzo de 2019). Mediación
 y encuentro. [Mensaje en un blog]. Recuperado de:
<http://alasdepapellectobus.blogspot.com/>

Littau, K. (2006) *Teorías de lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Manantial, Buenos Aires.

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

López, M. (2012, 24 de noviembre) Bajo un cielo de palabras. En: *Revista Nosotros*.
 Recuperado de:
<https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/11/24/nosotros/NOS-05.html>

----- (2017, 5 de agosto) Lectobus: La aventura de jugar con las palabras. En: *Diario
 El Litoral*. Recuperado de: https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/153208-la-aventura-de-jugar-con-las-palabras-lectobus.html

López Noguero, F. (2002) El análisis de contenido como método de investigación. En: *XXI,
 Revista de Educación*, 4, p. 167-179. España, Universidad de Huelva.

Martínez Bonafé, J. (1988) El estudio de casos en la investigación educativa. En:
Investigación en la escuela (revista educativa) vol. 6, p. 41-50, Sevilla, Diada Editora.

Martínez Olivé, A., Castedo, M., Allerbon, D., Piombo, G., Amoia, P., DavidAcevedo, D.,
 Mekis, C. , Ascano, M., Eggers Lan, M., & De Motta, O. (2011). *Cuadernos
 Redplanas: La formación de mediadores en el contexto educativo*. Bogotá,
 CERLALC-UNESCO.

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes
 de acción. En: *Diversia*. Nro. 1, CIDPA, Valparaíso.

Meirieu, Ph. (2001 a). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

----- (2001 b). *La opción de educar*. Ética y pedagogía. Barcelona, Octaedro.

----- (2008). Sur l'hegemonie du cognitivisme. Entrevista con J. A. Miller.

Recuperado de: www.meirieu.com

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Plan Nacional de Lectura (2003-2006)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

----- (2007). *Entonaciones y énfasis de la promoción de la lectura, tácticas y estrategias en veinticuatro provincias. Plan Nacional de Lectura (Gestión 2003-2007)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho

----- (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, FCE.

----- (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Morales, M. (2009). Educación No Formal - Una oportunidad para aprender. En: Morales, M (Comp.) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal: Una oportunidad para aprender*. Uruguay, UNESCO/MCEU.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Colomer). España, Universidad Autónoma de Barcelona.

- (2018, enero-junio). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. En: *Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura: Álabe*, Nro. 17. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/408>
- Noddings, N. (1986) Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. En: *Harvard Educational Review*, 56, pp. 496-510.
- Nodelman, P. (2010, 29 de septiembre) Todos somos censores. En: *Revista Imaginaria*. Nro. 279. Recuperado de: <https://imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/>
- Pain, A. (1992). *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- (2008). *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.
- Peña, L. e Isaza, B. (2005) *Una región de lectores: Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Colombia, CERLALC –OEI.
- Peña Borrero, L. (2003). Dejar leer. En: *Primer Encuentro de Promotores de la Lectura*, XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México.
- Peroni, M. (2004) La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. *Conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara*, México.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE.

- (2003, mayo). La lectura, íntima y compartida. En *I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura (10º Aniversario de "Leer juntos")*, España.
- (2008 a). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE.
- (2008 b). *Una infancia en el país de los libros*. España, Océano.
- (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. España, Océano.
- (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México, FCE.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, pp. 195-204, IISUE-UNAM.
- Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Privat, J. (2001, Septiembre). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. En *Lulú Coquette: Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, Nro. 1, Buenos Aires, pp. 47-63.
- Rendón Pantoja, S. & Angulo Rasco, J. (Coord., 2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá, Norma.
- Rinesi, E. (2013) Prólogo. En: Abadi, A. [et al]. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Rodari, G. (1997). *La gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Buenos Aires, Colihue.

- Rodríguez, M. (2001). Animación a la lectura. En: *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Robledo, B (2010). *El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Colombia, Norma.
- (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Chile, Iby Chile/Fundación SM.
- Romero Brest, G. (1977) Educación formal, no formal, informal. Documento presentado en el *V Seminario de Centros Latinoamericanos de Investigación educativa*, CIEP.
- (1983) *La educación y sus dos circuitos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- (1987) Propuesta para una visión amplia de la educación. En: *Cuadernos CICE*, Buenos Aires.
- (1988) Precisando los términos. En *Las otras formas de aprender*, Buenos Aires, Fundación Noble.
- (2011). Educación formal, no formal e informal [en línea]. En *Núcleos 3: otro sitio más de WordPress.com*. Disponible en: <http://nucleos3.wordpress.com/2011/08/01/educacion-formal-no-formal-e-informal/> [2020, 7 de marzo]
- Santos de Paz, L. (2010). El bibliobús: vehículo de información. En: *Revista General de Información y Documentación*. Vol. 20, pp. 267-279.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona, Anagrama.
- (2009 a). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

- (2009 b). “La sociología como una de las bellas artes”. En: *Revista trabajo y sociedad*. XII (13), Santiago del Estero.
- Sirvent, M., Toubes, A., Santos, H, Llosa, S, & Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Buenos Aires, UBA.
- Sirvent, M. (2009). Re-conceptualizando la educación no formal. En Morales, M. (Comp.). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal: Una oportunidad para aprender*. Uruguay, UNESCO/MCEU.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. UNLP, La Plata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México, Siruela.
- Steiner, G y Ladjali, C. (2005). *Eligio de la transmisión*. Madrid, Siruela.
- Suárez, D. (2011 a). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente, En: *Revista del IICE*, N° 30, Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 17-32.
- (2011 b). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En: Alliaud, A. y Suárez, D. (Coords.) *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, CLACSO.
- (2019, marzo). Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. En: *Voces en el Fénix*. Nro. 75, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, pp. 116 a 123.

- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: Alliaud, A. y Suárez, D. (Coords.) *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, CLACSO.
- Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Wendler, A. (2014). *La enseñanza de la mediación en la escuela secundaria. Una mirada desde la provincia de Entre Ríos* (tesis de maestría). FHUC, UNL, Santa Fe.
- Yepes Osorio, L. (2005). *No soy un gángster, soy un promotor de lectura y otros textos*. Colombia, Comfenalco Antioquia.
- (2013). La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales. En: Yepes Osorio, L., Ceretta Soria, M. y Díez, M. *Jóvenes lectores: Caminos de formación*. Uruguay, MEC.

8. BIBLIOGRAFÍA:

- Amado, E. (2002). *Leer es poder. Un estudio de las prácticas lectoras literarias de niños y jóvenes en contextos educativos no formales y populares de San Salvador de Jujuy*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJ.
- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles* [tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- (2009). “La maestra modelo y el modelo de maestra”. En: Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- (2010). “Experiencia, saber y formación.” En: *Revista de Educación*. Universidad Nacional del Mar del Plata, año 1, nro. 1.
- Álvarez Zapata, D., et al. (2008) La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Enero-Junio, vol. 31, nro. 1, p. 161-205.
- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires, FCE.
- Bourdieu, P Y Waquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Editorial Grijalbo.
- Bourdieu,P. y Chartier, R. (2003, abril) La lectura: una práctica cultural. En: *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, pp. 161-175, Universidad del Valle, Cali, Colombia
- Braslavsky, B. (2013) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. México, FCE.
- Bustamante, P. (2012). *Caleidoscopio: Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas*. Buenos Aires, El Hacedor.

- Cabral y Rodríguez (2010). La lectura como vínculo creador de ciudadanía. En *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, año 31, nro 2.
- Calvo, B. (1999, agosto). Animación a la lectura. En *Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Nro.6. Disponible en: <https://www.imaginaria.com.ar/00/6/calvo.htm> [2020, 1 de febrero]
- Camacho Espinosa, A. (2003) Crónica y conclusiones de las Jornadas “25 Años de Animación a la Lectura.” En *Lecturas*, Nro. 96, 19 de febrero, Guadalajara, España.
- Camponovo, L. (2019) Desafío de la formación docente inicial: “tensionar el canon” a partir de la LIJ. En: Ortiz, M. [et. al.] *Actas del VI Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Cantero, F (2002) Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. En Mendoza Fillola, A. (coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Castellano Sosa (2011). *Mediación cálida y aprendizaje. La facilitación de los procesos motivacionales y volitivos a través del discurso, un estudio sobre su impacto en la comprensión*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (Dir., 2004) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España, Cultura Libre/Santillana.
- Ceribelli, C. (2007). La mediación de lectura como recurso de comunicación de niños y adolescentes hospitalizados: un recurso para la humanización de los cuidados de enfermería. Tesis de Maestría. Escuela de Enfermería Universidad de San Pablo.

- Brasil: Ribeirao Preto.2007 [On-line]. Disponible en:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-13112007-141153/>
- Chainer, T. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Morata.
- Chambers, A. (2010). *El ambiente de la lectura*. México, FCE.
- Chartier, R. (2005) *El presente del pasado: Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México, Universidad Iberoamericana.
- Corona Cabrero, M. (2005) Animación y promoción lectora en la escuela. En: *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 339-355.
- Cuesta, C. (2001, septiembre). Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. En *Lulú Coquette: revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, nro. 1, págs. 9-18.
- Dalmaroni, M. (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe, UNL.
- Devetach, L. (2001, marzo). Palabras para Scherezadas. En *Revista Imaginaria*, N° 46. Disponible en: <https://www.imaginaria.com.ar/04/6/scherezadas.htm> (Fecha de acceso: 8 de marzo de 2020).
- Eco, U. (1982). *Cómo hacer una tesis*. Buenos Aires, Gedisa.
- Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. (ed.) *La investigación sobre la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.
- Ferreiro, E. (2005). *Cultura escrita y educación*. México, FCE.

- Frugoni, S. (2010, octubre). La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio). En *El tordo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 1, Nro. 1, pp. 1-8.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe, UNL.
- (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, UNL.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Guatapi Olivárez (2012). *La mediación pedagógica en el proyecto lector de la educación básica*. Quito, UPSE.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Hernández & Laguardia (30 de mayo de 2013). Un estudio exploratorio para caracterizar las prácticas de lectura un grupo de jóvenes universitarios y no universitarios. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 13, año 2, mayo- agosto.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México, FCE.
- Lacau, M. H. (1966) *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Lungo (Coord., 2002). *Una experiencia de educación no formal. Abordaje pedagógico-comunitario*. Córdoba, UNC.
- Mariño, R. (2004, Septiembre). Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura. En: *Imaginaría: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* (En línea), N° 136.

Recuperado de: https://www.imaginaria.com.ar/13/6/maximas_y_minimas.htm [2020, 5 de febrero].

Menéndez, G. (Coord., 2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Mihal, I. (2009) Plan nacional de lectura: Notas sobre una política de promoción de la lectura. En *Revista Pilquen: Sección Ciencias Sociales*, Año XI, N° 11, pp. 1-9.

Navarro, J. (2007). *Evaluación dinámica de procesos implicados en la lectura*. España, Universidad de Sevilla.

Osanna (Coord. 2011). *Quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las últimas décadas del siglo XIX y del siglo XX*. Entre Ríos, UNR.

Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México, FCE.

Porta López, N. (2017, mayo) Políticas de lectura en la Argentina. En: Voces en el Fénix. Nro. 61. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, pp. 62-71.

Rockwell, E. (2001, enero-junio) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. En *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, pp. 11-26, Universidade de São Paulo, Brasil.

----- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Rodríguez, Eeramelli y Torres (2011). Significados atribuidos a la ocupación de lectura en el tiempo libre. En: *Revista asturiana de terapia ocupacional*, nro. 9, págs. 17 a 23, APTO, Asturias.

- Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. En: *VIII Foro de Educación*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Sarto, M. (2002). *Animación a la lectura*. España, Ediciones SM.
- Seoane, S. (2004, septiembre) *Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura*. Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil – CePA, Ciudad de Buenos Aires.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, Nro. 62, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 763-786.
- Tedesco, J. (1980). *Conceptos de sociología de la educación*. Buenos Aires, CEAL.
- Trilla Bennett, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. En: *Educación*, 13, pp. 17-41
- Villalón, M (2010). Prácticas de lectoescritura en los exvotos. En: *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, año 31, nro. 2.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- (1993). *Obras escogidas*, tomo II. Madrid, Visor.
- (1995). *Obras escogidas*, tomo III. Madrid, Visor.
- (1996). *Obras escogidas*, tomo IV. Madrid, Visor.

Wainerman, C. & Sautu, R. (Comp., 1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Ed. de Belgrano.

Wainerman, C. & Di Virgilio, M. (Comp., 2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires, Ediciones Manantial y Universidad de San Andrés.

Willis, P. (1985). Notas sobre el método. En: *Cuadernos de Formación*, nro. 2. Santiago de Chile, RLICRE.

Wright Mills, C. (1979). *La imaginación sociológica*. México, FCE.

ANEXO.

9. ANEXO.

9.1. Registro de observaciones:

9.1.1. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 22/06/2019 (ciudad de Rincón).

Incluye: Observación, registro y reflexiones al estilo de diario de campo:

Estamos en la Biblioteca Popular de la ciudad de San José del Rincón. En un salón de usos múltiples, bien iluminado. Son las 9:15 hs. Los presentes se sientan en semicírculo alrededor de la coordinadora, Alicia Barberis. Hay 13 mujeres y un hombre (faltan más personas que ya avisaron que se encuentran demoradas por diversos motivos). Hoy se reúnen los mediadores en formación de Rincón y de la vecinal de Villa del Parque (Santa Fe). La temática del día es: “la lectura en voz alta”. No funciona la computadora y no se pueden proyectar imágenes y cuadros que tenían como fin introducir el tema del día. Va llegando gente más tarde. Ante las dificultades con la tecnología, la coordinadora propone un torbellino de ideas a partir de la pregunta: ¿Quién narró alguna vez? ¿Cómo resultó la experiencia?

Surgen las siguientes opiniones: algunos dicen que cuando narran toman una actitud muy “suelta”; otros consideran que el libro funciona como una “escudo” para superar el miedo al público; otros marcan que tratan de “jugar con la mirada” cuando leen; algunos no saben cuál es la postura adecuada (¿estar “pegados” o no al texto?); otro presente cuenta que hace muchos cambios cuando narra, que reinventa y que ofrece su propia lectura (se apropia del cuento).

La coordinadora toma la palabra; sostiene que es muy importante el trabajo con la oralidad; especialmente, en la actualidad donde se pierden de vista los adultos referentes (los educadores) por la omnipresencia de la tecnología. Agrega que “todos podemos narrar” y que

es cuestión de trabajo. Comenta que su formación como narradora oral se hizo en Europa (Tenerife): allí hizo un “entrenamiento” intensivo. Todo comienza con la apropiación de un cuento que puede llevar mucho tiempo hasta lograr armar un repertorio. Considera que narrar es – en cierto aspecto- “reinventar”. Barberis retoma algunos puntos de su libro: “Viaje hacia los cuentos” (una resumen de los puntos más importantes del mismo integra el material bibliográfico de mediación que fue seleccionado por las coordinadoras y enviado por correo electrónico a los mediadores en formación con el fin de ser leído con anticipación para, luego, ser retomado en el presente taller). Plantea que existen recursos verbales y no verbales. Los primeros son la potencia de la voz y el uso correcto de la respiración. Los segundos son: el ritmo (lento o rápido). El desafío es explorar la voz (jugar). Cuenta su experiencia de “entrenamiento” donde se valió del apoyo de su fonoaudióloga y de una cantante lírica. Sostiene que es importante tener una buena dicción: abrir bien la boca. Una dicción clara que no sea forzada. Un ejercicio sugerido consiste en morder un lápiz y contar historias (algunos de los presentes prueban hablar con un lápiz en la boca). Sugiere tomar agua antes de narrar (hidratar) y calentar las cuerdas vocales. Cuando se narra en forma oral y se señalan objetos imaginarios, el mediador no debe olvidar los lugares imaginarios que “traza” para no romper el pacto ficcional con sus oyentes. Arriba a la conclusión de que cada uno tiene su manera de narrar, su didáctica, su impronta. Recomienda tratar de ser lo más fiel que se pueda al autor de una ficción. Agrega que las pausas en la narración son tan importantes como las palabras mismas. Invita a disfrutar el “miedo” al público, a narrar desde uno mismo sin impostación o artificialidad. Critica la forma de leer de algunos docentes que pronuncian palabras como “lluvia” y refuerzan la pronunciación de la doble “L” como se hace en España. Remarca que narrar oralmente es un “hecho artístico”.

El salón de ha poblado de gente: ahora hay 30 personas (sólo dos muchachos, el resto son mujeres).

La coordinadora recomienda narrar frente a personas sentadas en semicírculo; se trata de evitar la ubicación de las aulas tradicionales (uno detrás del otro, cada uno mirando la nuca del compañero). El que narra no puede perder de vista a su público, no puede estar ajeno a su entorno. Se trata de compartir palabras y miradas; se busca la conexión con los que escuchan las historias; se trata de generar un “ida y vuelta”, una cercanía o una proximidad. No hay que confundir narrar con teatralizar (“¡No es teatro!”).

La coordinadora habla de la preparación del clima para facilitar la narración oral: propone usar técnicas para llamar la atención y calmar a los niños como los saludos de distinto tamaño (grande, mediano y pequeño); es decir, pasar del grito al susurro con el fin de llegar con los ánimos calmos. Advierte: “¡No hay que excitarlos demasiado! Si vamos a contar muchos cuentos... se puede hacer una pausa o actividad entre un relato y otro.”

La coordinadora formula una pregunta retórica: “¿Conviene narrar de pie o sentado?” La respuesta dependerá de las circunstancias. Sentados: genera más cercanía, evita que los más chiquitos se asusten; conviene sobre todo en bebetecas. De pie: conviene para grupos grandes donde uno puede recurrir al uso de gestos artísticos y variados. La preparación del narrador oral se puede hacer en el propio hogar frente a un espejo (es una manera de “evaluarse”). Se trata de contar con el cuerpo “firme... sin despilfarrar gestos... si queremos generar misterios conviene usar gestos calculados... si queremos generar humor, conviene realizar más movimientos.” Los gestos acompañan a la voz. Remarca la coordinadora que no puede faltar la emoción y la energía: “no puedo estar ajeno al cuento: ¿Por qué reprimir una emoción?” Conviene dejar que la emoción “nos atraviese”. Recupera una anécdota donde Ana María Bobbo llora mientras narra. Resalta su trayecto formativo: se formó con Dora Apo (la madre del periodista Alejandro Apo) y con González Céspedes que eran un poco más “puristas” en el sentido de que evitaban la influencia de las emociones en el proceso de la narración oral.

Con el paso del tiempo, con ayuda de la experiencia y del contacto con otros artistas de la palabra comprendió que podía darle rienda suelta a las emociones sin sentirse incómoda.

Como una suerte de digresión, advierte que existen ciertos elementos que interrumpen o complican la narración de cuentos si no son adecuadamente utilizados: micrófonos, títeres o los instrumentos musicales. Si se usa un instrumento musical que sea como para generar un clima especial sin depender de él, sin que entorpezca la tarea del narrador. A veces, en vez de usar un títere, es preferible que el público se imagine al personaje principal de un cuento. Se pueden usar cajas para que los niños sean parte – en cierta medida- de la narración del cuento: se puede usar una caja que contenga telas de colores o cartas que complementen y fortalezcan el relato elegido. En ciertas ocasiones se pueden utilizar velas como para generar una suerte de “ritual”: la vela puede ser un pretexto para introducir cuentos de misterio o de terror.

La coordinadora comenta que en 2003 renunció a su cargo de docente en un jardín del ámbito de la educación formal. Había cosas que no la convencían, se sentía incómoda. Dentro de las aulas, una de las cuestiones que le preocupa es el desarrollo de la “escucha”: que los adultos escuchen a los niños y que los niños puedan lograr un clima de atención a la hora de compartir cuentos especialmente en las escuelas (que escuchen a los narradores o lectores). En su etapa de maestra, la coordinadora cuenta que se valió de un grabador periodista para registrar cuentos: su objetivo era interesar a sus alumnos e invitarlos a grabar sus propias historias; todo los días leía cuentos durante una hora; lo hizo a lo largo de varios años, y fue descubriendo cómo sus alumnos compartían los cuentos del aula en sus hogares (por ejemplo: se lo contaron los hermanitos más pequeños de sus antiguos alumnos). Sugiere que la falta de formación de los docentes en la narración oral es un defecto de los institutos donde estudian. También – sostiene- influye el agitado ritmo laboral de los maestros que imposibilita la

generación de un espacio destinado a adentrarse en el mundo de la lectura de literatura. Agrega que el objetivo principal de toda lectura es el placer.

Nota marginal del observador: en este salón se encuentran mediadores que hace un par de años que se capacitan de manera continua en estos talleres de Lectobus. Algunos pertenecen a Villa del Parque (Angie y su mamá Bety) y otros a los Solares de la Municipalidad.

A continuación, la coordinadora propone una actividad: hay que formar parejas; el objetivo es compartir anécdotas personales graciosas; luego, voluntariamente, cada persona contará – a la manera de un ensayo de narración oral- la historia que oyó de labios de su compañero. Como sugerencia, si hace falta, se recomienda elaborar en borrador una especie de Story- board (ideas centrales; palabras clave que funcionan como guía para el narrador y que pueden estar acompañadas por imágenes garabateadas; como hacen sus borradores los historietistas o los directores de cine).

Transcurren 10 minutos. La coordinadora pide silencio y algunos voluntarios para contar anécdotas. Las parejas se reacomodan en semicírculo.

Toma la palabra Angie: del taller de Villa del Parque; estudiante de teatro; no es su primer año en este espacio de formación. Cuenta una anécdota de su compañera Emi: en resumidas cuentas, Emi fue en bicicleta hasta la FHUC de la UNL en el paraje el Pozo (recorrió una distancia muy larga desde su hogar). Ató su bici con candado; cuando terminó su jornada de estudio y fue en busca de su vehículo se dio cuenta de que se había olvidado la llave del candado. A partir de allí, Emi vivió un periplo estresante para solucionar su problema sin éxito inmediato. Finalmente, ante la adversidad, optó por dejar la bicicleta allí, irse en colectivo y volver al día siguiente con la llave en cuestión. Entre risas, Angie llama a esta situación una: “charrada”. Usa la palabra “charrada” como sinónimo de “macana” o “cagada” propia de Emilia Charra (la protagonista de la anécdota). Según Angie, Emi vive mandándose

una metida de pata tras otra. Sobresale, en su manera de narrar, el manejo de las manos, del cuerpo, de la cabeza, del tono de voz que va en sintonía con los sucesos referidos. Angie no duda en reírse mientras habla (contagia su risa). Aplica con sutileza algunas palabras coloquiales, algunas “groserías” que acercan la anécdota a los presentes.

La coordinadora retoma la palabra: sugiere convertir estas anécdotas en un cuento. Invita a perder el miedo, a trabajar los nervios de enfrentar al público. Insiste en el rol de los adultos como referentes orales para los niños. Los niños necesitan – según ella- desarrollar la oralidad; profundizar el uso de los códigos verbales y no verbales. Más allá de la literatura o de la narración de anécdotas, saber hablar en público es valioso a la hora de vender un producto, de defender una tesis o de expresar el amor.

Toma la palabra Jimena: ella es promotora cultural en los Solares municipales y participa de los talleres de Lectobus desde 2017. Cuenta su propia anécdota (no respeta la consigna inicial). Habla del nacimiento de su hijo, Joan. Dice que su hijo nació con complicaciones, que su vida corría riesgos. Cuenta sobre sus miedos a la hora del parto. Revive todo lo que tuvo que hacer para llegar hasta el sanatorio. Recupera una charla telefónica con su madre. Jimena tiembla mientras habla; transpira; se le quiebra la voz; la emoción la desborda; lagrimea. Finalmente, logra algo de calma cuando llega al final de su historia: su hijo hoy tiene 2 años y pudo superar esas complicaciones que experimentó en su nacimiento sin secuelas que lamentar. La coordinadora abraza a Jimena.

Toma la palabra Betty: del taller de Villa del Parque, ama de casa, mamá de Angie, no es su primer año en este espacio de formación. Betty es un referente barrial: está comprometida con el trabajo de su vecinal (especialmente en actividades culturales). Cuenta una anécdota familiar: su hija más chica quiere una “guajajá” de regalo para navidad y nadie sabe qué es eso. Hacen averiguaciones: se trata de un traje y de una barita mágica de bruja; “guajajá” es la

risa de la bruja. La familia hace muchos esfuerzos para cumplir el deseo de la niña. Finalmente, consiguen todo. La noche del 25 de diciembre, cuando la pequeña abre su regalo, toma la barita, la sacude, pronuncia algunas palabras mágicas pero... la tira, decepcionada, porque no funciona como en los cuentos de hadas. Betty usa con éxito pausas que generan suspenso, tiene un tono de voz suave, acompaña su relato con una sonrisa.

La coordinadora toma la palabra. Remarca que se trata de sentir como propio el relato escogido. Así como se narran las anécdotas, se puede intentar narrar cuentos. El narrador tiene que explorar, probar. Tiene que estar atento a su público (valorar los aportes de los chicos).

Como ejemplo, la coordinadora se dispone a narrar una aventura de la Bruja Berta y su gato Bepo (Winnie the Witch y su gato Wilbur). Explica las razones por las que eligió este material: hay dos personajes centrales; un problema que resolver (un gato negro estorba en una casa negra); hay muchas contrariedades y acciones dentro de la historia. Los conflictos dentro del relato van de menor a mayor complejidad hasta llegar a un momento de equilibrio con la resolución de las dificultades.

La coordinadora inicia la narración; muestra el libro cuando lo considera necesario; propone jugar con el conjuro que pronuncia el personaje de la bruja: puede servir para sumar al público en el proceso narrativo. Usa un xilofón para marcar los momentos en que la bruja agita su barita. A lo largo del relato, el gato experimenta cambios de colores que la coordinadora expresa con la ayuda de pañuelos coloridos que saca de una caja mágica. Los cambios de colores que experimenta Bepo – afirma- pueden introducir el tema de la identidad de los personajes o el tema de la discriminación.

Luego de este relato, la coordinadora propone orientaciones para elegir los cuentos que serán narrados: sugiere leer algo “potente... que nos guste... que podamos apropiarnos... conviene trabajar con cuentos nacidos de la oralidad.” Es de gran utilidad: leer varias veces el cuento

elegido; ensayar con ayuda del “story- board” o del “esqueleto”. Se puede reescribir la historia para facilitar su narración oral. Se puede practicar en soledad o con ayuda de amigos que nos escuchen antes de pararnos ante un público. No descartar grabarse y escucharse; probar ponerse en el papel de espectador o de “evaluador” alternativamente. Todo esto es un trabajo de metacognición.

La coordinadora sugiere ir armando una selección de textos para narrar oralmente; con temáticas variadas. Sugiere consultar textos como: “La canción de la pulgas” de Gustavo Roldán; o “¡Soy el lobo!” de André Bouchard; o “El héroe” de Ricardo Mariño; o “Los pájaros” de Germán Zullo y Albetine; o “López” de Silvina Rocha y Cucho Cuño. Sugiere incluir historias de terror que suelen funcionar como maneras de tratar los miedos (especialmente el miedo a la muerte): son maneras de acercarse a temáticas vitales a través de la literatura. Propone generar una conversación con el entorno a partir de las ficciones compartidas. El objetivo es que esa conversación siga resonando en cada casa de cada niño.

A continuación, la coordinadora pone varios libros sobre una mesa ubicada en el centro del semicírculo; invita a los presentes a hurgar y seleccionar los textos que se llevarán a sus hogares para planificar las prácticas de mediación de fin de año; hay una planilla donde se registra la asistencia y los libros que se retiran. La coordinadora recuerda que se ha generado un espacio en Google Drive para subir– luego de hacer las lecturas de las ficciones escogidas– : biografías de escritores, reseñas personales del libro y datos bibliográficos. El objetivo es que ese espacio de almacenamiento sirva para tener un banco de datos que permita la colaboración entre mediadores, que facilite u oriente la búsqueda de materiales, que ahorre tiempo.

La coordinadora avisa que el próximo encuentro será en julio (no está definido qué sábado): cada uno irá a su taller de origen. También, reparte las notas (el pedido de autorización) que los mediadores deberán presentar en los lugares que hayan escogido para sus prácticas.

Los presentes se acercan a la mesa con los libros. Empieza un momento en el que se comparten libros, recomendaciones y anécdotas. La coordinadora está atenta a las necesidades de los presentes: los orienta, los aconseja.

Anotaciones del observador:

El próximo lunes me voy con Alicia Barberis para observar su “Ruta de los libros” (otra ramificación de Lectobus) en la zona de Helvecia. En lo que sigue trataré de poner en palabras simples mis cavilaciones.

Qué cuestiones surgieron de esta observación:

- 1) Recapitulando: mi tesis apunta al análisis del caso “Lectobus” con particular interés en la formación de mediadores de lectura de textos literarios. Simplificando, no hay una *academia* de mediadores como sí hay – por ejemplo- institutos oficiales de formación de docentes que entregan un título y una matrícula.
- 2) Resulta interesante que Alicia Barberis haya resaltado un “defecto” en la formación – por ejemplo- de maestros en lo que respecta – en particular- a la narración o lectura de literatura para niños y jóvenes. Según percibo, los maestros tendrían cierta formación sobre literatura (¿un tanto acotada?) pero “hacen agua” cuando tienen que “movilizar” a sus estudiantes para que experimenten el placer de leer. La capacidad de “mediar” queda sujeta a una búsqueda personal del educador. De hecho – anecdóticamente- Alicia remarca que ella es maestra jardinera pero que renunció para seguir su camino como escritora, editora y mediadora porque no estaba conforme con los límites que le

imponían los muros de la escuela. Reitero un interrogante: si este proceso de formación de mediadores critica un defecto en la formación de docentes en el área de la enseñanza de la literatura... ¿cómo responde a la corrección de ese “defecto”? ¿cómo ha planificado “Lectobus” la corrección de semejante falta, defecto, carencia o flaqueza? De hecho resulta irónico que estos mediadores salieron de la escuela para volver a ella con una propuesta alternativa; no se divorciaron de la escuela para no pisar nunca más ese espacio donde se comete un sacrilegio con la literatura; no le dieron la espalda a la escuela; algunos nunca se fueron y tienen un pie en el aula y otro en la promoción. Finalmente, diré que Bombini (2017, 179) también marca esa “falta” referida a la literatura en el recorrido de formación de los docentes.

- 3) Hay bastante bibliografía sobre qué son los mediadores y qué hacen. Lo que es una “deuda” (a primera vista) o resulta escaso: es el material sobre esa formación de los mediadores (¿se podría delimitar un “recorrido” formativo? ¿habrá una suerte de currículum? ¿una especie de programa? ¿cómo se evalúan? ¿qué bibliografía -ficción literaria y material crítico- resulta vertebral?) Incluso: el otro tema a atender es la variedad de personas que se definen como mediadores, la multiplicidad de espacios de donde provienen y donde actúan.
- 4) Hay una cita clave de Celia Bajour (2014) que va en la misma dirección de mi tesis (marca una ausencia y un desafío). El libro se llama “Oír entre líneas”. En el capítulo titulado “Los ruidos del hacer” plantea la formación de los mediadores no tendría que estar supeditada a los eventuales talentos, posibilidades o buena voluntad de los promotores sino que debería formar parte de **propuestas sistemáticas y calificadas** por parte de instituciones que consideran a la promoción como un conjunto de saberes y prácticas que merece una mirada profunda y multidisciplinaria, bien andada en lo

que sucede en terreno y con un perfil transformador y comprometido socialmente con los contextos en que trabajan y con los destinatarios. Más allá de que existen muchos “autodidactas” en el campo de la mediación o promoción cultural, vuelve a resultar clave – a mi criterio- “Lectobus” porque constituye una propuesta “relativamente” organizada de formar mediadores (no queda librado al azar como critica Bajour).

- 5) El marco teórico pasa por definir: mediadores (desde Bombini/ Petit/ Beatriz Helena Robledo/Chambers)- educación no formal y formal (¿en contraste, contraposición y/o en interacción?)- lectura como práctica social (Bombini)- Didáctica (Bombini)-
- 6) Sobre el marco teórico y lo que observé el sábado: veo que hay un proceso formativo o de capacitación continua en contextos de “comunidad de aprendizaje” (“talleres” donde **la recapitulación de experiencias se usa como sustento o suministro formativo y la interacción dialógica es clave**)¹²; es decir, si bien Alicia Barberis (la coordinadora) lleva la voz cantante, todos ponen su granito de arena; unos ayudan a formar a otros; algunos se proponen como modelo de narración oral o comparten experiencias exitosas; tienen un material bibliográfico común¹³ y una serie de narraciones literarias (corpus) con los que trabajan; los más jóvenes se encargan de la parte tecnológica (por ejemplo: una mediadora que es profe de música preparó un espacio en Drive para que los demás puedan acceder a una biblioteca virtual del

¹² ¿De dónde definir esto? ¿qué autores ver? ¿O convendría hablar de “aprendizaje cooperativo” o “aprendizaje experiencial” (reflexión sobre la práctica)? O, también, podría hablarse de una formación de mediadores semejante a un “ateneo”.

¹³ Según resaltan, se basan en la propuesta “conversación literaria” de Aidan Chambers (con especial hincapié en el texto “Dime” publicado por FCE). El propio Bombini (2017) resalta la importancia en la mediación de la “didáctica de la escucha” o de la “conversación entre lectores” de Chambers. Y lo vincula con la propuesta de Bruner de enseñanza de la lectura: pensar el aula como un foro, como un espacio de construcción de significado (Bruner, 1986). Tal vez, esta vía (la del foro, la de conversación entre lectores, la de la construcción cooperativa) sea la manera en que los mediadores (en este caso, Lectobus) forman y se forman. Se trataría (sigo a Bombini, 2017) de una reflexión sobre la práctica en segundo grado: los colegas se reúnen y comparten sus propuestas didácticas.

mediador y, además, puedan escribir recomendaciones en torno a esos textos compartidos); etc.

- 7) El arte: otro tema. Petit habla del arte de mediar; de hecho uno de sus textos se titula “El arte de la lectura en tiempos de crisis”; Bombini me pasó un libro interesante sobre mediación cuyo título es “El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura”. El propio Bombini (2017) tiene un texto publicado en Colombia cuyo título es “La literatura entre la enseñanza y la mediación” donde se plantea en ciertos aspectos esto de la mediación como un “arte”. Planteo: si es un arte... ¿qué reglas lo rigen? ¿En qué medida podemos comparar el camino formativo de un artista (pintor, actor, cantante) con el camino formativo de un mediador? La propia Alicia Barberis tiene un texto publicado por Colihue que usa como material de formación de los mediadores y que se titula: “Viaje hacia los cuentos. El arte de contar cuentos a los niños”.
- 8) Tomaré de Bombini (2107) la diferencia entre “enseñanza de la literatura” y “promoción de la literatura”: ¿cuáles son sus particularidades y dónde se conectan e interactúan? Esta distinción -que no implica necesariamente contraposición- marca – para Bombini- el camino de la configuración de una didáctica de la literatura ampliada:

De este modo, y poniendo en diálogo las más desarrolladas tradiciones de enseñanza escolar con la nueva tradición de prácticas de lectura y escritura en el más allá de la escuela, es como podríamos empezar a hablar de una didáctica de la literatura ampliada que construye conocimiento sobre la enseñanza y la mediación literaria en el punto de intersección entre estos espacios. (Bombini, 2017, p. 18)

- 9) ¿Qué indagar? Tengo para trabajar sobre el caso Lectobus varias fuentes: los talleres que he registrado y que registraré (grabé y tomé notas); las revistas y el sitio web; el propio libro de Barberis sobre la mediación; una serie de micros que se emitieron por LT 10 (radio de la UNL); y podría (si hace falta) hacer entrevistas a los referentes del proyecto (los actuales y pasados).

9.1.2. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 27/07/2019 (ciudad de Rincón).

9: 22 horas, Biblioteca de Rincón, Santa Fe, Argentina. Sábado muy frío, soleado (hemos atravesado una semana de frío polar con lluvia persistente). Estamos en el taller de formación de mediadores de lectura de textos literarios denominado: “Cuando suena el río...” Nos encontramos en un salón de usos múltiples, sentados en semicírculo al alrededor de la Mediadora-coordinadora- formadora-capacitadora.¹⁴ Detrás de ella hay una mesa con muchos libros en exposición. Estamos cerca de la etapa de “práctica”: este encuentro es clave para anticipar lo que vendrá; planificar, compartir inquietudes, seleccionar material, ensayar.

Hay 15 mediadores en formación presentes (**MEF**): 2 hombres y 13 mujeres. **4** de ellos (dos hombres y 2 mujeres) trabajan en solares de la municipalidad de Santa Fe como mediadores de textos literarios en ejercicio (empezaron su formación en 2017 y se están perfeccionando). **3** mujeres vienen desde Santa Clara de Buena Vista: una docente; una comunicadora social (tienen un programa de radio con fines de promoción de la cultura); una escritora (tiene a su cargo un té literario, llamado “Té cuento”, donde los participantes llevan y comparten lecturas hechas o en proceso); **una** participante es directora de escuela a punto de jubilarse y viene de San Francisco, Córdoba; **otra** es profesora en letras santafesina egresada de UNL; hay **2** estudiantes de terapia ocupacional de la UNL (una de ellas, Milu, es pasante en las “fábricas culturales y didácticas” que tiene el gobierno de la provincia de Santa Fe y, además, es mediadora cultural en el barrio Transporte donde está elaborando un proyecto para compartir lecturas con los chicos de la zona que acompañan a sus madres mientras están realizando talleres

¹⁴ Simplifico: MC (mediadora-coordinadora); pienso que la propuesta del taller es que se aprende en grupo, cooperativamente, solidariamente. Alicia Barberis (AB) inicia el juego, guía, provoca con sus justas intervenciones que la interacción entre pares vaya generando un espacio de reflexión en torno a la teoría (presentada en el primer encuentro de mediadores en formación), las experiencias de mediación de cada uno de los presentes, y las lecturas y ensayos de prácticas (suerte de puesta en escena) que se llevarán a cabo en este taller.

de formación laboral; la otra, Valentina, participa en talleres literarios con una impronta de género); hay **dos** maestras jardineras santafesinas; **una** docente de Rafaela; **una** narradora oral escénica que ha venido a perfeccionar su “lectura en público” porque considera que se maneja muy bien con la oralidad pero le están faltando herramientas para esta otra esfera de su tarea de promotora cultural.¹⁵

La coordinadora inicia con una actividad de recomendación de libros para usar en las prácticas de los mediadores:

- presenta libros de Anthony Browne y resalta que es un libro-álbum; que puede ser servir para múltiples públicos ya que lo de “las edades es relativo... (frente a un mismo texto) cada edad hace su propia lectura... más vale probar y explorar...”
- recomienda “Ahora no, Bernardo” de David McKee como libro para trabajar con padres y madres; hace un breve resumen del argumento del texto; cuenta el final: el nene le llama infructuosamente la atención a su madre hasta que se lo come un monstruo.
- recomienda “¡Fuera de aquí, Horrible Monstruo Verde!” de Ed Emberley; aprovecha para indicar cómo lo usa ella en sus talleres: “pido ayuda al público cuando paso las páginas... le pido que hagan ruidos, que hagan onomatopeyas... por ahí, los chicos lo conocen, pero vale su relectura...”
- presenta “Monstruo triste, monstruo feliz” (también de Emberley): “sigue la serie del monstruo donde se trabajan las emociones... En mis talleres usamos las caretas que trae el cuento para que los chicos se las pongan y se expresen.” Cuenta un diálogo que surgió del cuento y el uso de las caretas: “una nena se pone una careta triste y dice que

¹⁵ Esta persona está en una etapa de formación “mariposa”: así llaman en Lectobus (LB) a los que ya participaron de un trayecto formativo anterior pero –igualmente– asisten irregularmente a los talleres para reforzar su capacitación.

está triste porque sus padres pelean mucho y tiene miedo de que se separen... otro nene le dice que a sus padres les pasó lo mismo y se separaron... un tercero dice. “¡Bienvenidos al club!” (esto provoca risas entre los presentes).

- Señala libros de Silvia Schujer que están sobre la mesa de exposiciones.
- Recomienda todos los libros de Keiko Kasza...

La coordinadora aprovecha este momento para aclarar cómo leer los cuentos en los espacios de mediación: 1) no hay una sola manera de leerlo; pero hay que “mostrar” el cuento a los niños; 2) en el caso del libro-álbum, hay que mostrar la guarda (ver cómo funciona la guarda); 3) se lee y se muestra en simultáneo; 5) se puede leer tomando tiempo para mirarlo y “conectar”; 6) recuerda que “nadie nos corre”; 6) se trata de ir variando – a medida que avanza la mediación- autores, tipos de libros y temas; 7) reflexiona: ¿Por qué no sumar actividades para “pre-calentar motores” como trabalenguas? Dice: “¡Sirven para relajar a mediadores y niños! ¡Sirven para activar la audiencia!” Advertencia: “¡ver el orden del cuento y de las actividades adicionales para que no se desordene el grupo!” Ejemplo: “yo uso trabalenguas para iniciar mis talleres y los reparto en el grupo... sólo algunos para no desordenar...”

Vuelve la coordinadora a recomendar libros:

- María Elena Walsh siempre funciona; si no tienen material, “me piden y les doy.”
- De Isol: recomienda “El globo.”
- Muestra Edelmira Latele de Adela Bascha con ilustraciones de Patricio Oliver.

Consigna de trabajo dada por MC: 1) se deja una pila de libros¹⁶; 2) “seleccionen, exploren”; 3) “tomen dos: uno para para leer ahora y otro para su práctica”.

MC toma un libro, y lo abre al azar y ejemplifica cómo leer (usa una voz pausada y equilibrada), cómo usar las imágenes (pasa lentamente las mismas), cómo hablar/narrar... y plantea ante una imagen que provoca dudas o múltiples interrogantes: “¿cómo ayudar al que no comprende?” Cuenta una experiencia personal de su secundario con una profesora de Lengua y Literatura que le propuso la lectura de los cuentos de Horacio Quiroga... Se trata – dice- de dar “llaves” para decodificar... para que puedan empezar a descubrir... “En el caso de mi profesora de Lengua y Literatura del Alte. Brown, nos mostró que -en el cuento ‘A la deriva’- no era lo mismo decir que el personaje tenga la pierna hinchada por una herida que decir que su pierna era una ‘enorme morcilla desbordante.’”

MC retoma lo anterior y lo vincula con la práctica que se avecina; recomienda: anotar en el cuaderno de bitácora¹⁷ qué libro será usado; recurrir a Chambers¹⁸; formular preguntas flexibles después de la lectura para generar la conversación en torno a los libros; que no sea el adulto el dueño de la verdad; recordar que los niños construyen el significado del texto en forma cooperativa; “alentar” para que hagan esas interpretaciones; que si hay dudas, hay que volver al texto, cotejar, y tener presente que muchas cosas quedan libradas a la libre interpretación de los lectores.

¹⁶ Algunos de los títulos que sobresalen en la mesa son: “Sombras” de Heinz Janisch; “Choco encuentra una mamá” de Keilo Kasza; “Intercambio Cultural” de Isol; “Esa mañana” de Toño Malpica e ilustraciones de Luis San Vicente.

¹⁷ Los MEF han recibido -en su primer encuentro- indicaciones simples y breves sobre cómo registrar sus prácticas. Se trata de narrar la misma con el fin de usarla como material de aprendizaje en los sucesivos encuentros de mediadores y – sobre todo- en el cierre del año 2019. Estos registros – también- serán usados como una suerte de “evaluación” de la tarea personal del mediador y del trabajo grupal de la comunidad Lectobus.

¹⁸ MC hace mucho hincapié en tomar a Aidan Chambers como material vertebrador de las prácticas, como guía. En las primeras jornadas de formación, se compartió por e-mail: “Dime: Los Niños, la Lectura y la Conversación.”

Sobre la bitácora, MC sugiere tomar notas por escrito al final de la práctica como una suerte de balance. Sugiere grabar las prácticas; desgrabarlas para hacer una nueva “lectura” de las mismas; tomar fotos que serán usadas en un power point al cierre del proceso formativo 2019 y para “leer” esos registros fotográficos y autoevaluarse (en grupo).

MC pide por escrito un resumen de las 2 prácticas que harán los MEF, con las fotos y todos los datos pertinentes empezando por el nombre del MEF. Esto permitirá hacer un análisis de estos registros... Dice: “me permitirá estar en la práctica (con ustedes).”

Sobre la bitácora: narrar con objetividad, de “verdad” (“poner si no prestaban atención o se pegaban... por ejemplo”).

La coordinadora insiste en la realización de una suerte de actividad de inicio que marque un quiebre entre el antes y después del espacio de lectura; sugiere generar silencio, hacer una pausa o prender una velita como señal de que comienza un tiempo distinto del rutinario; dice: “cuenten por qué están allí... que estarán durante 3 meses, 2 veces al mes... que se trata de cuentos para disfrutar... no hay que hacer actividades al estilo de la escuela.”

9:43- uno de los MEF comenta que quiere hacer sus prácticas con adultos; que tiene miedo a la directora de la institución. MC le recomienda buscar otros ámbitos para hacer la práctica; le sugiere contactarse con otro grupo de mediadores que trabajan con adultos (“Fénix”).

Ante esto MC aclara que la práctica se “negocia”; se “planifica” (cómo hacer; qué leer; si había un taller de narración y se diluyó en el tiempo – por ejemplo- cómo despertar esas “ganas” otra vez).

Otra MEF de Rafaela plantea cómo llevar a cabo su práctica en un CAF que tiene chicos de 0 a 13 años (qué cuentos llevar; con qué edades trabajar).

MC sugiere buscar una franja etaria; estar atentos a las realidades de los chicos; buscar – preferentemente- chicos de entre 6 y 13 años.

La MEF de Rafaela formula una inquietud amplia: “¿cómo encarar?”

MC: “todas las artes se entretajan... no quiero que haya una actividad obligatoria (antes o después de la lectura)... no les pongo límites (en referencia a niños y también adultos)... ¿hago un juego, pongo música, dibujo?... según lo que el cuento sugiere...”

Se genera una charla grupal donde afloran experiencias de trabajo con grupos diversos: una mediadora en formación cuenta su experiencia en un hogar para adultos mayores donde funcionaron muy bien las leyendas y las historias de aparecidos...

Otro cuenta que quiere trabajar en un lugar donde hay una biblioteca pero no está aprovechada adecuadamente.

La coordinadora sostiene que el mediador es clave para “activar” los libros que – a veces- están “dormidos” en la biblioteca. Cita a Petit: aparece la metáfora del mediador como “puente”; afirma que el adulto deja una “marca”, “activa.”

Una maestra jardinera habla de su experiencia de mediación en el jardín... sostiene que una vez que el adulto lee, acerca los libros, y activa el interés por los cuentos, los propios chicos buscan tener contacto con las narraciones aunque aún no estén alfabetizados. Toman los cuentos y los leen con la mirada; piden en sus casas que sus padres les lean también; comparan las versiones que les presentan en sus hogares con la de la escuela.

La coordinadora remarca – esto apareció en encuentros anteriores- que existe una “falta” en la formación docente... “He visto profesores que forman a futuros docentes traer fotocopias en lugar de los libros de cuentos originales... tengo la impresión de que en las escuelas y jardines se llenan la boca hablando pero eso no se refleja en lo concreto... dice Francesco Tonucci que

hoy el conocimiento está en todas partes y que se necesita *entrenar* la capacidad lectora para acceder a éste... se trata de generar un proceso de lectura diario... Una hora de lectura por día en las escuelas habría que hacer y empezando por el jardín... Se hace necesario fortalecer la articulación entre niveles escolares para que la pasión por la lectura no se pierda.”

Surgen inquietudes entre los presentes: ¿Por qué tanto material que se generó en el gobierno nacional anterior no impactó en el aula o en la formación de los docentes? ¿Cómo se puede dar el cambio? ¿Los docentes están “aislados” y eso no alcanza! ¿Se necesita un cambio en el día a día!

MC: “A veces el problema es la dirección...”

La MEF de San Francisco (directora) acota que los directivos ayudan a difundir los cambios; comparten material que – en algunos casos- queda olvidado sin ser aplicado o recuperado en el trabajo cotidiano.

MC: cita como ejemplo “transformador” el que hace una escuela santafesina (comunidad mocoví) con lo que llama “el círculo del encuentro”; dentro del establecimiento hay un lugar al aire libre donde se reúne la comunidad, se miran todos a los ojos y comparten experiencias.

Una de las maestras jardineras presentes dice que se trata de “vivir” la lectura, si no se vive, no se puede transmitir; hay que “conectarse” y hacer un trabajo en red para romper obstáculos (es un trabajo de hormiga).

MC: se ofrece para gestionar sitios alternativos para realizar la práctica de mediación. Y vuelve a la bitácora para pedir que allí vuelquen (en relación con los sitios donde se hará la práctica): ¿Cómo los reciben? ¿Qué clima hallan? Agrega: ¿Por qué no invitar a las escuelas al cierre del año de formación del taller?

Una de las MEF, Milu, propone un sitio para hacer las prácticas: se trata de “Caracoles” (un proyecto desprendido del MOI)¹⁹ Cuentan que tienen un presupuesto para invertir en una biblioteca (en construcción); quieren “sacar los libros de las estanterías.”

La coordinadora aporta conexiones para apuntalar la tarea es estos promotores culturales; sugiere a Milu consultar en la WEB por la biblioteca popular “La Cachilo” y su tareas de promoción de la lectura (sacan los libros a la calle con carritos).

A continuación, comienza el tiempo de exploración de los libros que están sobre la mesa. Los talleristas buscan, hojean, comparten, se consultan, eligen. Hecha la selección, se sientan o permanecen parados; con sus dos libros, los revisan, los releen. Se genera un clima tranquilo donde se habla en voz baja (casi susurro). Algunos talleristas trabajan en soledad y otros siguen interactuando con sus pares. Otros vuelven a la mesa de los libros para cambiar sus textos por otros.

Los talleristas se leen entre sí los cuentos. Comparten opiniones sobre lo leído (temática y formas de narrar). Podría decirse que es una etapa de “búsqueda”: los libros pasan de mano en mano.

Siguen las preguntas y sugerencias. La coordinadora escucha a quienes se le acercan y los guía.

MC se me acerca para indicarme que están agendadas otras instancias de formación de mediadores: 23/8 en Esperanza y 30/9 en Santo Tomé. Están orientadas a la oralidad

¹⁹ Se trata de un Centro Educativo Autogestionario que se ubica en la zona norte de la ciudad de Santa Fe (Avenida Facundo Zuviría al 7900); depende del MOI (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos): es una organización social, política y territorial que pelea desde los '80 por la vivienda, el hábitat popular y el derecho a la ciudad, desde el principio de que “organizados podemos”; como organización social, su principal herramienta organizativa es el cooperativismo autogestionario; sostiene que la base y fortaleza de cualquier proyecto cooperativo es la propia organización colectiva como una realidad diaria, cotidiana y concreta; tiene la convicción de que las necesidades hay que transformarlas en derechos que se conquistan, ejercen y defienden organizados, proponiendo y reivindicando ante el Estado la instalación de políticas populares e integrales de hábitat.

(mediación de lectura oral de textos literarios); a la conversación dialógica. También: 17/10 y 18/10 habrá una jornada denominada “Primavera literaria”: la primera estará coordinada por Diana Tarnosky ²⁰ (ya estuvo en Santa Fe y con LB en otras ocasiones; interesa por sus intervenciones poéticas orales y por los elementos que emplea en ellas [susurradores, pequeños universos portátiles]). La otra, a cargo de Laura Escudero²¹: escritora y mediadora cordobesa autora de – entre otros textos- “El rastro de la serpiente.”

Según MC, la oralidad es la herramienta de la mediación y está un poco descuidada; hay pocos referentes; por eso se convoca a estas dos agentes culturales.

Nota marginal personal para tener en cuenta: LB teje redes con otros profesionales del campo de la promoción cultural como parte de la capacitación (podría ser un dato clave para mi tesis) y complemento de otras acciones formativas.

MC recorre el semicírculo y se ofrece como guía, escucha consultas y hace aportes. Se sienta con los 4 MEF que trabajan en los solares municipales: los guía para leer en voz alta el cuento

²⁰ Según reza en <http://srtacurk.com.ar/deby/CV.pdf>: es directora de teatro, actriz y docente. Su formación abarca el teatro, la música y la danza. Su especialidad, a la cual se ha dedicado durante toda su carrera, es el humor. Participa activamente desde la idea, creación y producción de sus espectáculos. Su material preferido es la poesía, con las que elabora sus estructuras dramáticas dándole un lugar a las palabras de manera activa y lúdica. Dentro de sus entrenamientos de teatro incluye la música, el cuerpo y el yoga. Como docente, es Responsable de área y Maestra de teatro para niños y adolescentes en la Escuela de Teatro Calibán que dirige Norman Briski. Brinda Seminarios de Humor en el interior del país: Cipoletti (La caja Mágica), Beltrán en el festival de teatro Galponeando para adolescentes, Viedma, San Martín de los Andes en el marco del Festival de Teatro estival. Dicta Talleres de humor y entrenamientos a compañías de teatro y narradores orales como también en instituciones que trabajan con distintos tipos de problemáticas sociales. Desde 2005 trabaja en la Fundación Tzedaká en el Programa de sobrevivientes del Holocausto con el Taller de humor. Desde 2006 ofrece entrenamientos de Humor para empresas que quieran trabajar problemáticas internas. Da clases de yoga desde 2000.

²¹ Laura Escudero nació en la ciudad de Córdoba en 1967. Es Profesora y Licenciada en Psicología. Se especializó en el campo de la Literatura destinada a los más chicos a partir de su inclusión en CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) en el año 2000, desde entonces, desarrolla diversas actividades de diseño y ejecución de proyectos de promoción de la lectura y capacitación. En el año 2008 hizo el Máster en Promoción de la Lectura de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEPLI) Resultó dos veces ganadora del Premio El Barco de Vapor (Ediciones SM, Argentina) en el 2005 con Encuentro con Flo y en el 2010/11 con El rastro de la serpiente. Tres de sus libros fueron distinguidos como “Destacados de Alija”. Encuentro con Flo ha sido traducido al portugués. Algunos títulos son: Heredé un fantasma (SM), El Botín (Norma) Los parientes impostores (Norma) El camino de la luna (Comunicarte) Alina, maga del mandarino (SM) La noche de las cosas (Babel). Participó en varias antologías y otras publicaciones. Fue Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños 2015 otorgado por la Fundación Para las Letras Mexicanas y F.C.E por Ema y el silencio. Actualmente se dedica a la escritura y la enseñanza en el Nivel Terciario.

que han elegido; cómo se podría trabajar con este material; reflexionan en torno a un libro sobre sombras (“Sombras” de Heinz Janisch); las imágenes se prestan a múltiples “entradas”; surgen comentarios como “puede ser su otro yo o el miedo...”

MC les narra algunas páginas, señala las imágenes, plantea más interrogantes; se genera una ida y vuelta de ideas; surge una recomendación: “no inducirlos... se trata de abrir...”

MC se retira. Sigue el intercambio entre pares; ensayan lecturas; formulan nuevas preguntas entre sí; revisan con detalle el texto y las imágenes.

MC se hace un tiempo para pasar por cada uno de los sectores y hacer su aporte si se lo solicitan.

A las 10:30 aproximadamente, la coordinadora propone que algunos lean un cuento a sus pares. La mediadora en formación que es escritora de Santa Clara de Buena Vista se pone en el centro de la media luna y narra “Papá y yo, a veces” de María Wernicke.

He tomado varias fotos de las escenas anteriormente descritas. También, hago registro en video de esta lectura en voz alta: la mediadora en formación toma el cuento en sus manos; pasa lentamente las hojas; lee con detenimiento; hace pausas cortas; gira su cuerpo de derecha a izquierda para mostrar cada página; mira a su público que escucha en silencio. Cuando termina, todo se cierra con un aplauso.

La coordinadora hace una devolución: ¿Por qué no hacer una presentación del autor del texto antes o después de su lectura? ¿Por qué no mencionar la editorial para que el público pueda hallar este y otros materiales por el estilo si le agradan? Propone usar el sitio de Drive en la web que se creó para que el grupo en capacitación pueda intercambiar reseñas de libros, fichas de libros, biografías de autores; lo que se busca es compartir con otros *nuestra* práctica mediadora para que el que use ese mismo libro en otra ocasión tenga en qué apoyarse.

Algunos preguntan por ese sitio en la web. Se aclara que el link fue enviado al grupo de WhatsApp de “Cuando el río suena...” (Nota personal: ¿las redes sociales como herramienta formativa también?)

MC le pregunta a la MEF escritora de Santa Clara de Buena Vista cómo se sintió.

La MEF le dice que estuvo tranquila.

Entonces, MC le propone que ensaye y entable con sus compañeros una conversación sobre lo leído tomando como referencia la propuesta de Chambers.

MEF de Buena Vista pregunta: “¿Qué partes del libro les llamó la atención?”

Otro MEF de Rafaela: “Cuando el papá no contesta a las preguntas que le hace la hija... por lo general los papás estamos *tan ocupados* y dejamos todo para después...”

MEF de Santa Clara de Buena Vista: “¿Qué le cambiarías?”

MEF de Rafaela: “Lo de poder mirar... mirar a ese niño que está deseoso de nuestra palabra... de nuestra mirada...”

MEF maestra jardinera agrega: “El chico también dice ‘yo, a veces, no estoy con ganas... a veces no hablo...’ a mí me resulta como de respeto: ‘este es *tu* espacio y este *mi* espacio’... incluso después hay otro momento en el que están juntos sin hablar...”

Otros agregan: “Como que las palabras no son necesarias...”

MEF de Santa Clara de Buena Vista: “¿Se identifican como adultos que alguna vez fueron niños?” (Silencio y cruce de miradas, retoma la palabra) “Yo me identifico con la parte donde dice ‘(me explica) otras cosas’... a mí, por ejemplo no me explicaban nada...” (Silencio)

Otros MEF acotan en esa dirección: “Eso no se pregunta”; “Esto es porque sí o porque no...”; “Porque digo yo.”

La MEF jardinera: “¿Yo... sabés qué pienso? Porque ahora pareciera que se tiene que hablar de todo... el otro necesita que le hables y le hables para que se dé cuenta de que vos le importás...”- hace una referencia a su infancia; explica cómo aprendió “tantas cosas” de la mano de su mamá (no hacía falta que la sentara para enseñarle); hay algo de “contagio”, algo “hecho con intensidad...” (No es por imitación ni por costumbre); habla de “absorber” lo que los padres nos acercan con pasión.

MEF de Santa Clara de Buena Vista: aclara que – para ella- el cuento permite una reflexión sobre el tiempo que pasan los adultos con los chicos, lo compara con el tiempo abundante que compartía con su propio padre; ahora los chicos no comparten tiempo con los padres; falta más dedicación a los pequeños; plantea también una crítica a la escuela porque allí tampoco se le da un espacio a los niños.

MC: interroga si los presentes no sienten que las escuelas tienen miedo de “romper” sus estructuras (“¡Hay muchas cosas que están pasando en las escuelas!”).

Surgen diversas opiniones: en las escuelas hay miedo a que las familias te cuestionen; con respecto a algunos libros, no todos los padres quieren que a sus hijos les hablen sobre la muerte, sobre sexo...

La charla vuelve a girar sobre el libro de María Wernicke (las voces se superponen): “este libro puede disparar el comentario de que mi papá no está conmigo”; “es un libro que abre al cuestionamiento... Estos niños de hoy son más cuestionadores que nosotros... Este nene observa y ve que, con su papá, tiene ‘a veces’ una relación y ‘a veces’ otra relación... que yo no sé si de chico una tuvo la posibilidad de observar, analizar y cuestionar...”

La coordinadora señala que este es un libro que “tiene mucho aire... mucho espacio para la reflexión, para la conexión... la conexión con ella misma (en relación con la nena del

cuento)... porque yo no sé si los niños tienen suficiente tiempo para la reflexión... da como una pausa...”

Otra mediadora en formación que es docente dice: “Es un libro para leer en una reunión de padres...”

La mediadora en formación que es escritora de Santa Clara de Buena Vista sostiene: “Yo tengo planeado leerlo cuando mi familia se reúna...”

La coordinadora dice: “El libro no te induce a tomar una postura... sino que tira la pelota... eso es lo bueno de este tipo de libros... Lo más inquietante es que no tienen todo tan explícito... tan digerido... y te abre un espacio para que el lector o lectora los completen... y fíjense que cada uno lo completa con sus propias emociones que no fueron iguales...”

Otra mediadora en formación que es docente de Santa Clara de Buena Vista señala: “A mí me trajo el recuerdo de mi abuelo porque fue quien me crio y ocupó el lugar de papá... fue bastante intenso... completó la función paterna... y, a su vez, ahí está la ausencia...”

MEF de Rafaela: “Yo pienso que te sienta a que reflexiones cuál es la relación con tu papá...”

MC: “¿Vieron cómo movilizó el libro... las emociones que provocó...? Un texto literario cuando provoca eso es, realmente, muy efectivo... muy poderoso...”

MEF escritora de Santa Clara de Buena Vista: “(cuando leyó) Le presté más atención a las caras... a las posturas...”

MC toma esta intervención para resaltar la tarea del mediador en acción: se trata – afirma – de ir viendo lo que pasa “ahí” para saber por dónde vamos... se trata de “estudiar” las caras como guía de la práctica (como testeo de su proceso).

La escritora de Santa Clara de Buena Vista aprovecha –ante la pregunta de los presentes que quieren saber más de ella y sus proyectos- para aclarar de qué se trata el “Té leo” del que está a cargo: como la biblioteca está poco usada, invitan a tomar un té y leer libremente; algunos traen la Biblia; se trata de multiplicar las lecturas; se juntan una vez por semana sin una guía fija de lectura.

MC: aprovecha para citar otra vez a Chambers que sostenía que la biblia era un libro que contenía muchos libros. A continuación, propone hacer otra lectura y ensayar nuevamente una conversación al estilo de Chambers.

Se ofrece Leo (promotor cultural de los solares municipales). Hago un registro en video de esta escena de lectura que detallo a continuación: lee “Clara y el hombre en la ventana” de María Teresa Andruetto con ilustraciones de Martina Trach; se pone en el centro de la media luna; pasa lentamente las hojas de su cuento; se toma su tiempo para leer; muestra las páginas que tienen imágenes sin textos y no hace ningún comentario al respecto; su voz es suave, clara y equilibrada.

El texto dispara comentarios sobre “el amor gay”: el hombre que está en la ventana y en la oscuridad insinúa en pocas palabras que no se animó a seguir su amor por otro hombre; se rescata como clave la palabra “coraje” (tener el “coraje de salir a la luz”); surge la pregunta de cómo encarar la lectura de este material en las escuelas (¿cómo lo tomarán los niños y niñas? ¿cómo lo tomarán los adultos?); se hace una conexión intertextual con una canción de “Canticuénticos” donde uno de sus versos dice “y si jugamos todes...” como ejemplo del modo en que los chicos acceden a estas temáticas de ESI; se sugiere que el texto permite tener otra mirada que habilita otros mundos.

MC establece una relación con las lecturas que se hacían antes en la primaria: estructuradas, donde no había “fisuras”, donde no había lugar para “otras realidades” porque se la condenaba; lo bueno es que ahora se lo tome con “belleza y poesía” a estos temas.

Una MEF marca como punto clave que la literatura une los mundos de los personajes de esta ficción porque comparten libros.

También, con respecto a la lectura hecha por Leo se destaca su ritmo lector pero – por encima de esto- que no intervino con comentarios aclaratorios las páginas donde sólo hay ilustraciones.

MC habla de la ilustradora de este material; aclara que es su primer trabajo importante para una editorial y que sería interesante comentar esto con los chicos que escuchen este texto. Luego, felicita al Leo. Y sugiere también: anticiparle a los chicos que oirán el texto que “vamos a tener un espacio para conversar sobre el libro”; un espacio de conversación semejante al de la vida cotidiana; no tan estructurado como el de las tertulias; se trata de ir probando sin miedo; los chicos son espontáneos; hay que cuidar que no hablen todos juntos a la vez. Cierra diciendo que este relato es valioso – también- porque no propone una sola lectura como lo demuestran los comentarios de los presentes.

A esto sigue una rueda de comentarios, de interacción entre mediadores presentes.

Otros temas que dispara el cuento son: a la nena del cuento le enseñó a leer su abuela; hay cuentos dentro del cuento (podría ser otra vía de acceso al material).

La MEF de Rafaela dice que está haciendo un curso de paya-médico; ahí descubrió lo importante que es retomar la conversación; detectó que las madres que tienen bebés no suelen cantarle canciones de cuna a sus hijitos ya que están muy pendientes del celular.

Andrea, la narradora oral en modalidad mariposa de formación, dice que ha tenido experiencia en los hospitales por su profesión y que ha detectado – desde hace mucho tiempo – que hace falta un trabajo de mediación en torno al “maternaje” que sirva para la mamá y el bebé (una experiencia para todos).

En ese sentido, MC establece como muy importante y paradigmático el trabajo que se hace en las bebetecas. Sugiere leer a Yolanda Reyes (“La casa imaginaria...”) y buscar a Laura Devetach para revisar el concepto de “texto-teca” para entender también el bagaje cultural que cada mamá tiene en estos casos citados (si lo que interesa es mediar en estos contextos).

A su vez, MC se interroga sobre cómo lidiar con los celulares en los contextos de mediación porque pueden distraer a los participantes de los talleres.

Surgen ejemplos de cómo los celulares han invadido nuestra vida cotidiana.

Durante los talleres, se sugiere invitar a poner los celulares en un lugar específico o apagarlos momentáneamente para darle lugar a un espacio de miradas y palabras: “Así como pasa con los chicos inquietos, tenemos que buscar los recursos para lograr el orden y el silencio; para que la mediación sea efectiva” (acuerdan).

MC cierra el taller con el recordatorio de las fechas y actividades que se avecinan. También se pone a disposición para ayudar a los que están haciendo su práctica por si surge algún imprevisto. Se ordena el lugar. Nos retiramos son las 12:15 horas aproximadamente.

Anotaciones finales de observación:

- 1) “Cuando suena el río...”: para pensar este título; para pensar la comparación entre “el ruido”, “rumor” o “sonido” que generan los mediadores en sus prácticas. El refrán o dicho tiene dos versiones: “Cuando suena el río, agua trae...” o “Cuando suena el río, piedras trae...” Popularmente, la frase puede ser entendida como una advertencia; un

llamado de atención para no andar desprevenido; hay que estar atento a los rumores porque pueden ser ciertos; el ruido del agua es un indicio de que algo importante y que nos involucra (afecta) está por acontecer. Estamos en la zona del litoral argentino y la comparación con el accionar del río puede ser apropiada para despertar múltiples lecturas de cuál es el rol de los medidores culturales: el río cobija un ecosistema clave; es sinónimo de fertilidad; es lo opuesto a sequía; riega los campos; genera luz eléctrica; en torno a él se desarrolla el turismo local (caza, pesca, descanso, paseos náuticos); nos permitirá beber agua potable; si está contaminado puede darse un desastre natural; y – sobre todo- cuando viene “cargado” pasa de ser una “bendición” a convertirse en flagelo que produce inundaciones en la zona costera principalmente. En síntesis apretada: como el río... ¿el mediador riega con sus textos el territorio de su accionar, lo fertiliza, le da vida, deja huella?

- 2) Tomo nota de lo que pasa en el grupo de WhatsApp (he sido incluido) porque lo percibo como otra instancia de formación en colaboración. Entre el domingo 28/7 y el 2/8, los MEF continúan interactuando en este espacio: el 28/7 una de las MEF muestra el proceso de su confección de susurradores que serán utilizados en sus prácticas de mediación. El mismo domingo, otra MEF, Silvana, cuenta que ha practicado con dos niñas y ha utilizado “El de la Brujas” (uno de los libros que forman parte de la selección propuesta por Alicia Barberis); las nenas tienen entre 5 y 6 años; afirma que conversaron y comentaron sobre el texto; agrega: “Tenía los libros en la cartera, con la intención de leerles. Previo a esto continuamente con el celular las dos. Cuando les dije me voy... me dijeron ‘¿y el cuento?’ Así que ahí les explique ¡Hasta apagaron la tv! ¡Les encantan los cuento!” Por su parte, el martes 30/7, otra MEF, Silvina Segovia Bustamante (la escritora de Santa Clara de Buena Vista), retoma y responde una pregunta que le formularon el sábado 27/7 (¿Sos escritora? ¿Qué escribís? ¿En qué

consiste tu taller “Té leo”) pasa un link para que vean su producción literaria colgada en Facebook (“Desde mí: escribiendo voy andando”) y un flyer que explica que “Té leo” es un espacio “creado para los amantes de la lectura” donde se dejan fluir las palabras acompañadas de la “calidez” de un té (las reuniones son los miércoles de 17 a 19 hs en la Biblioteca Popular de Santa Clara). El miércoles 31/7, otra vez Silvina comparte un enlace para ver fragmentos de la película “La historia sin fin” ya que se cumplen 35 años de su estreno (según afirma); también se refresca la fecha de la próxima reunión de capacitación (24/8/19). El viernes 2/8, algunos están planeando sus prácticas y piden ayuda para confeccionar sus bitácoras y para subir archivos (reseña de libros) a la dirección de Drive de “Lectobus”; Alicia Barberis (coordinadora) responde las dudas y repasa las consignas sobre cómo registrar las prácticas en la bitácora (pide fotos y videos si es posible) y cómo compartir en Drive las reseñas de los libros usados que luego serán de utilidad para los demás MEF que necesiten ese material.

9.1.3. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 24/08/2019 (ciudad de Rincón).

Arranca el taller con 10 mediadores en formación presentes en el salón de usos múltiples de la biblioteca de la ciudad de Rincón.

El encuentro comienza con un debate en torno a: “Un texto no tiene una sola lectura”. Alicia Barberis (AB), la moderadora de la capacitación, cuenta cómo tomaron una de sus novelas y la convirtieron en una obra de teatro: en una escuela que visitó para dar charlas, teatralizaron una entrevista televisiva a la protagonista de una de sus novelas; el entrevistador le formula al personaje todas las preguntas que se hacían los lectores. AB descubrió nuevas e “insólitas” - para ella- relecturas de su obra.

El debate sigue en torno a los finales abiertos o cerrados. El final abierto invita a pensar y repensar el destino de una historia. Implica mayor trabajo para el lector. ¿Qué finales prefieren los niños? ¿Y los adolescentes? Algunos reclaman finales cerrados y felices (si es posible).

Según la experiencia de AB, en cierta etapa del crecimiento (¿la adolescencia?) los chicos prefieren que los finales no sean siempre felices. Lo transmiten en sus producciones con finales – por ejemplo- macabros: “en la vida no todo termina bien” (le dijo alguna vez un chico en sus talleres de promoción de la lectura y la escritura). Tal vez, esos mismos chicos no tienen un “gran recorrido de lecturas”; están más acostumbrados a textos con finales convencionales y no tienen un contacto con los textos que “abren un espacio de silencio.” ¿Qué pasa cuando no se han transitado esos caminos de lectura aún? (la pregunta apunta a cómo llevar cabo una mediación acertada y apela a compartir las experiencias de los que ya han hecho sus prácticas).

Rocío (profesora de música) interviene y señala que muchas veces los chicos tienen un contacto cercano con la lectura pero les falta la etapa de conversación literaria.

AB retoma su práctica docente: la conversación literaria exige “entrenamiento”; a ella le ha tocado trabajar con grupos de nivel inicial que no tenían el hábito de oír cuentos; o de respetar los turnos en una conversación; que sea como un juego pero que al mismo tiempo nos podamos escuchar... “Es como un hábito que se va desarrollando a medida que lo ponen en práctica. Por eso... ¡atentos! Porque uno puede presuponer que todos los chicos están habituados a leer y no es así.”

AB recuerda una charla con una docente en el medio de un taller de LB desarrollado en una escuela; le preguntó a la docente con qué frecuencia leían; la docente respondió que no lo hacían con frecuencia porque tenía que cumplir con el programa escolar; AB reclama “rebelarse” con fundamentos contra la burocracia escolar.

AB remarca que algunas escuelas están cumpliendo a medias con su tarea de alfabetizar. Retoma a Francesco Tonucci: el conocimiento está en todas partes, ya no es exclusividad de la escuela; la tarea de las aulas es formar lectores y escritores. Falla la formación de los docentes. Cada escuela tiene una realidad diferente y no se puede seguir un único programa (por eso invita a la “rebelión” docente con fundamentos). El desafío es formar lectores. Si un chico no está alfabetizado, cuando salga de la escuela será un “analfabeto social.” La literatura se vuelve clave: hay que leer y contar todos los días; así se logra movilizar el deseo de saber; lo primero que tenemos que lograr es que ese chico tenga interés de leer y escribir; se logra con la literatura... “seduciendo con cuentos y con relatos.”

María Soledad (docente de Santa Clara de Buena Vista) señala que un alumno suyo copia las letras pero no sabe lo que significan. Entonces buscó la ayuda de la madre de ese chico para

leer en su casa una página por lo menos para ayudarlo en su proceso de alfabetización. Con el paso del tiempo logró despertar el interés del niño por la lectura (“¡Leía todo lo que se le cruzaba!2).

Meli (maestra de primaria) habla de un desconocimiento del camino lector que se empieza a recorrer como un obstáculo a considerar. Toma el ejemplo de su hijo (Gero) y su relación con los libros: tiene libros, tiene entrenamiento con ellos. En su aula funciona una biblioteca y Gero se lleva libros a la casa pero se los prestan por un corto tiempo y no los alcanza a terminar. Meli plantea la necesidad de que los maestros contemplen el tiempo (diverso) que cada uno necesita para leer un texto. Si no, los alumnos toman la lectura como una formalidad (“leo para cumplir”).

AB reclama un trabajo reflexivo e institucional en torno a estas prácticas.

Berta: a veces las propias maestras no leen; les falta el hábito de la lectura.

9: 33 se suman tres mediadores más.

Alicia cambia de tema y muestra una suerte de “retablo” (como los que se usan para los títeres pero de dimensiones más chicas): elemento que puede servir para preparar eventos de narración oral (maneja, portable, liviano, color lila y con una luna en su parte superior). Lo ofrece para el que le interese y se anime a usarlo en su práctica de mediación.

Las mediadoras en formación de Santa Clara de Buena Vista cuentan que han armado una red de trabajo con 7 escuelas donde han iniciado sus prácticas. Han visitado a escuelas rurales y del pueblo. Trabajan con chicos de 4 hasta 10 u 11 años. En el campo tuvieron aulas de 4 chicos y hasta 8 chicos. En el pueblo el número de alumnos por aula es mayor: 24. Comentan que los chicos de jardín aguantaban escuchando un ratito. En el campo eran más silenciosos y con un trato más cercano con el docente. Los chicos del pueblo parecían tener más estímulos.

Trabajaron con “Monstruo triste, monstruo feliz” de Ed Emberly y Anne Miranda, con “¡Soy el lobo!” de André Bouchard y con “El monstruo de los pies mojados” de Toledo Nana.

AB sugiere pedir ayuda a la comuna para la nafta por lo menos.

A la hora de poner en práctica la conversación literaria encontraron muchas respuestas apegadas al texto; un nene de 3 años empezó a hablar de monstruos sin parar (no sabía leer pero renarraba lo que había leído); ese mismo nene agregaba todo lo que pasaba y decía que tenía un hijo de su misma edad y que él le pegó una piña al monstruo porque su hijo tenía miedo. Con respecto a la maestras, durante la práctica de mediación permanecieron calladas; intervinieron para hacer silencio en la sala; una de ellas se encargó de “bloquear” a un chico que parecía tener problemas de conducta; algunas maestras tenían poca paciencia. Una de las maestras se distrajo con su celular y con uno de los alumnos. Hubo una interrupción de la directora en el proceso de lectura.

En esta situación, un chico se tapó la cara con un cuello polar. Algunos estaban un tanto alborotados. Las mediadoras practicantes aplicaron trabajos de respiración (tipo yoga).

AB -a partir de lo expuesto- dice que: todas las lecturas tienen valores; si hay problemas, “defiendan al chico sin herir a la maestra”; “hay que pedirle a la maestras que no usen el teléfono y que colaboren con el silencio. A medida que avanza la práctica se dará un aprendizaje mutuo.”

Las mediadoras practicantes de Santa Clara comentan que usaron susurradores como apoyo para sus lecturas. Tomaron fotos que ya están en el WhatsApp del grupo de LB. Una de las maestras registró (filmó) la actividad haciéndose casi invisible (pasó desapercibida).

AB sobre los susurraores: pueden ser usados como “apertura” de las actividades; también sugiere proponer tres niveles o maneras de soltar el aire: de mayor a menor intensidad cuando se trata de poner en clima a los niños.

Silvina (la escritora de Santa Clara) leyó en su práctica: “Papá y yo a veces” (un cuento que produce “un nudito en la garganta” o que “todos deberían experimentar”); mientras leía prestó atención a su público (“leo y miro caras”); llevó preguntas pre-formuladas (“las que me haría como lectora”). Comenta una foto de un nene “conmovido” por este relato (la imagen está en el grupo de WhatsApp de LB): se trata de “probar”, “experimentar”, “ese nene se sumó a la conversación” (literaria) con comentarios tales como “Mi papá y yo nos abrazamos cuando nos vemos.”

AB hace una devolución: “es clave llevar una batería de preguntas”; entablar una conversación en torno a la literatura (al estilo Chambers) requiere “entrenamiento”; sugiere compartir videos de las mediaciones literarias realizadas para reflexionar y mejorar las futuras prácticas; los videos pueden funcionar como herramientas... como una manera de aprender, compartir y tomar ideas prestadas; vale la pena interrogarse sobre “todos los contenidos que atraviesan la literatura”.

Silvina plantea el tema del “silencio” en “Papá y yo a veces”: ¿Es bueno el silencio? ¿Durante y después de la lectura? ¿Es bueno el silencio que experimentan los personajes (comparten espacios en común pero no hay un diálogo)? Sostiene que a veces el silencio puede ser “incómodo”. El cuento muestra a un padre y su hija: ¡Solos! ¡No hay una mamá! (¿es un silencio triste e incómodo para esa pequeña familia?). Silvina explica que contó una anécdota personal como manera de iniciar una conversación literaria (para habilitar ese espacio).

Nota al margen: llegan más mediadores en formación a la reunión (somos 13 personas dentro este salón de usos múltiples).

AB retoma algunos de los interrogantes de Silvina: la narración oral tiene una función “terapéutica”; se tienen “intuiciones pero no certezas”.

Sobre la función terapéutica de las narraciones o la incomodidad que pueden generar determinadas historias, Meli menciona que – por ejemplo- “Amigos por el viento” de Bodoc es “movilizante” aunque la duda es si conviene leérselo a un grupo donde hubo grandes pérdidas (la incertidumbre pasa por elegir el mejor material para cada situación).

AB: retoma lo de la “función terapéutica” de las ficciones y pone el caso de “Hansel y Gretel” que plantea temas complejos como la orfandad y el abandono; opina que con interrogantes sutiles se pueden movilizar y alivianar angustias. Sugiere textos como “Balada del rey y la muerte” (autores: Koos Meinderts y Harrie Jekkerts; ilustrado por Piet Grobler) o “El pato y la muerte” (Wolf Erlbruch) para abordar temas como “la muerte” con relativa sutileza. Recuerda una capacitación hecha con Diego Zeballos Luna (Licenciado en Psicología Clínica. Narrador Oral. Formación en Psicodrama Psicoanalítico. Formación en el trabajo de padres, niños y adolescentes -Asociación Psicoanalítica “La Casa de la Familia” en Perú-) quien usa la narración oral y la lectura como algo terapéutico con sus pacientes o chicos de un orfanato donde él trabaja; lleva “a propósito” cuentos que tengan que ver con las realidades de los chicos. Dice: “Es muy bueno recibir el asesoramiento de un psicólogo para abordar estas temáticas porque uno puede tener intuiciones pero no certezas.” A la hora de narrar o leer, el mediador puede deslizar algunas intervenciones que ayuden a los chicos a “alivianar sus penas”. Volviendo a Hansel y Gretel: “¡Qué doloroso debe haber sido para los chicos quedarse solos en el bosque! ¡Qué difícil debe haber sido también para su papá dejarlos solos allí porque no podía mantenerlos! Con estos comentarios se busca generar una suerte de empatía (usar palabras como espejo), se genera una suerte de ambigüedad que puede dar cierto consuelo a los que leen o escuchan un relato.”

María Soledad (docente de Santa Clara) comparte su práctica de mediación literaria. Para una sala de 5, eligió una versión de “Caperucita Roja” de Adolfo Serra: sin texto y con ilustraciones en blanco y negro a doble página (sólo hay rojo cuando aparece la protagonista). Usó una adivinanza para llamar la atención del grupo y poco a poco ir logrando el silencio o clima adecuado. Eligió pasar las imágenes de Caperucita sin comentarios de su parte: probó mostrar los dibujos en silencio. Los chicos se le acercaban y le planteaban: “¿Cuándo vas a contar?”; “¡Yo quiero que me lean un cuento de verdad!” Estos planteos de los chicos le generaron cierta “tristeza” y una serie de dudas: “¿Qué es un cuento de verdad?” “¿Somos censores del silencio?”; “¿El silencio incomoda?” Agrega que para el cierre de su práctica había llevado unos trabalenguas pero que no se animó a usarlos ante el clima que se había generado en esa sala.

AB hace su devolución: “Volvé con esos chicos... Llévalos un cuento con palabras... Podría ser ‘Ruidos bajo la cama’ (cuento comentado y compartido con anterioridad por el grupo de mediadores en formación que presenta una ‘mixtura de silencios y palabras’). La propia AB no está segura de cómo manejar los silencios. Vuelve sobre una recomendación que hizo anteriormente: probar/experimentar/testear. Plantea: “¿Cuándo llevamos una versión (en este caso de Caperucita) también llevamos el *original*?”

Dice María Soledad que consultó una versión del propio Adolfo Serra en Youtube para guiarse.

AB sostiene que no hay una única manera de contar y leer una misma historia.

Otros mediadores en formación (MEF) comentan: para Valentina (estudiante universitaria), María Soledad ha roto esquemas. Para Rocío (profesora de músicas), esta puede ser una manera de despertar el deseo.

María Soledad se pregunta si llevar “Uno y Otro” de María Wernicke²² porque lo leyó en el apoyo escolar y le parece interesante; aunque los chicos con los que trabajó le manifestaron sus dificultades para entenderlo: “¡Seño, no lo entiendo!” “¡Lo tuve que leer otra vez!” “¡Yo lo dejé!”; se pregunta: “¿Para un sexto grado funcionará?”

AB recomienda: “¡Buscale algo más cercano a los nenes de jardín! ¡Seguí explorando!” Sobre los textos como “Uno y Otro” o La Caperucita de Serra, señala que generan lecturas plurales donde los colores “interactúan”. Advierte sobre “nunca dar nuestra propia lectura... (evitar) la explicación propia... un texto puede tener muchas lecturas.”

Pasamos a otra práctica, Meli (maestra) cuenta que usó textos de Anthony Browne: “Willy sueña” y “Voces en el parque.” Resalta que buscó las pinturas originales en las que se inspiró el ilustrador para compartir con los chicos. La conversación literaria giró en torno al mono soñador y lo que “nosotros soñamos”: ¿Qué sueñan ustedes? ¿Qué futuro sueñan para ustedes? Las respuestas tuvieron como base: “Yo sueño... ser abogado... ser jugador de fútbol...” también hubo preguntas de los pequeños hacia la MEF: “¿Por qué no nos contás vos? ¿Por qué decidiste ser maestra? ¡Queremos seguir hablando!”

AB: marca que esa es una “conversación genuina con un docente”; se pueden plantear dudas y contradicciones a partir de la lectura y, por eso, conviene abrir el diálogo (la literatura genera ese contacto genuino). Respecto a “lo que soñamos” se abren comentarios sobre lo que significa “ser y/o tener” (los niños reflejan los diálogos de los adultos): ¿Qué es lo más valioso en el mundo? ¿Ser o tener? Pregunta para los MEF: ¿por qué no – a través de la literatura- “romper” o “filtrar” sin hacer “moralina” estos dilemas de nuestra existencia?

Rocío (profe de música) describe su práctica: trabajó con niños de 10 y 11 años en un espacio de la jornada ampliada de una escuela primaria donde “los lenguajes se cruzan”; en su clase

²² El cuento muestra mundos “opuestos” desde el color: en uno predomina el blanco y en el otro el negro.

de música – a la hora de leer el cuento seleccionado- hubo muchas interrupciones. La MEF resalta que le faltó generar un mejor clima de calma para compartir narraciones; puso una tela en el piso como para “armar” un espacio especial pero fue insuficiente: “me faltó un ritual”; “hablaron durante todo el cuento”; “me quedé sin herramientas para resolver en el momento (cuando le pidieron un segundo relato porque les había gustado el primero)”; “me faltó bajar a tierra... ¡calma!”; “¿Cómo lograr mejor clima?” Rocío manifiesta que – más allá del desorden- pudo desarrollar una conversación literaria; ella conocía a ese grupo (eran sus alumnos) y quedó sorprendida por los comentarios que hicieron sobre el texto compartido.

AB hace su devolución: el “movimiento” de los chicos marca que les gusta participar; hay que lograr la relajación; no se trata de “censurar” la participación de los chicos (se trata de dejar que participen y anticipen); se interroga: ¿qué hubiera pasado con una segunda lectura?

Rocío dice: “tuve miedo de a una segunda lectura... me *comió* la escuela...”

AB afirma que “hay que sostener el clima del relato... armar un ritual...”; tiene que haber un consenso previo; recuerda el “enojo” de algunos narradores orales con mucha experiencia cuando los “públicos” eran inquietos; no hay que frustrarse; se trata de ver “cómo corrijo y modifico mi práctica”. Presenta técnicas simples para llamar la atención y ayudar a calmar a los grupos; por ejemplo: saludar a los presentes desde el grito hasta el susurro. Se pueden usar micrófonos para ser más fácilmente escuchados. Si hay un niño inquieto que dificulta la narración, se le puede mirar con particular atención o tocar el hombro con delicadeza para calmarlo (sugiere). AB cuenta su experiencia con “públicos difíciles”... Una vez un niño, en medio de una lectura oral, le dijo: “mi papá mató a mi hermanito en la panza de mi mamá”; esto generó en ella planteos tales como: ¿cómo puedo ayudarlo con un texto? (las intervenciones de los niños nos llevan a un replanteo).

Pasamos a otra práctica hecha por una narradora oral escénica que ha llegado a LB en busca de mejorar su lectura en voz alta; hizo dos prácticas de mediación de lectura: en la primera, le fue muy bien; en la segunda, tuvo poca asistencia (7 chicos) y fue “apagadito”. Usó el recreo de un espacio formativo del Liceo Municipal de Santa Fe para llevar a cabo sus prácticas. Para generar un clima propicio: prendió velas alrededor de una mesa. En la primera intervención leyó: “Clara y el hombre en la ventana” de María Teresa Andruetto y Martina Trach; en la segunda, leyó: “Edelmira Latele” de Adela Basch con ilustraciones de Patricio Oliver donde probó hacer voces especiales para cada personaje.

En la primera práctica, usó un globo para que cada chico presente lo tomara y se presentara. Aclara que este es un público muy lector y que por eso preguntó como disparador: ¿cuál era el primer cuento que recordaban? (sin más detalles). El diálogo con los chicos empezó por los dibujos del cuento de Andruetto y Trach. A esa charla se sumó la profesora de plástica que hizo su aporte sobre los dibujos en cuestión. El cuento plantea – entre líneas- una situación de “exclusión”, “discriminación” o de “ostracismo” por cuestiones tales como la homosexualidad (no está explicitado pero se deja entrever algo por el estilo). Los chicos a partir de las imágenes decían: “está enfermo y le hace mal salir afuera”; “es homosexual y no se anima a decirlo...”; “¡Igual se animó (por el final)!” Ante cada intervención de los chicos, la MEF no hizo comentarios; se limitó a devolver una pregunta: “¿Será...?” Para ella, hubo una construcción colectiva del sentido. Algo parecido sucedió con “Edelmira Latele”: los chicos pudieron establecer relaciones con el cine, la TV, etc. Esta MEF da el “Taller de la palabra” en este espacio del municipio santafesino: allí hace su práctica. En el próximo encuentro planea usar “El perro López”. Aclara que el lugar donde hace la práctica de mediación es un sitio común donde se merienda porque no hay un patio para hacer el recreo o comer (allí se juntan los grupos y conversan). Remarca que gracias al taller de LB aprendió qué es un libro-álbum y cómo llevar a cabo su lectura. También expresa que le cuesta mucho

dejar que los chicos hagan su lectura “libremente”, es decir, le cuesta callarse y no intervenir o apresurar el camino lector.

AB le recomienda a MEF que trate de “bancarse el silencio” (de los niños ante el libro) y remarca que cuesta trabajar con “libros silenciosos” y contenerse las ganas de “intervenir” con comentarios; la felicita porque – si bien es una narradora oral escénica con larga trayectoria- logró leer cuentos a los chicos (la oralidad es su fuerte pero la lectura con libro en mano era un punto flaco que quería revisar). Además, le sugiere que pida en su lugar de trabajo que le compren libros-álbumes para profundizar su tarea de mediadora.

Valentina (estudiante universitaria) manifiesta que aún no pudo hacer su práctica de mediación porque la escuela que había elegido le pidió un seguro que la cubra y los cubra. AB dice que nunca antes le habían pedido un seguro (ella había ido a esa misma escuela con anticipación). Coordinan ir – entonces- a la escuela Sarmiento donde AB tiene un contacto (la biblioteraria). Valentina expresa que tiene que ordenar sus horarios para que no se superpongan las mediaciones lectoras con las prácticas de su carrera universitaria.

Pasamos a otra práctica hecha por un equipo de mediadores que se encuentran trabajando en solares municipales como promotores culturales (“practicancias” las llaman ellos): Ayelén, Lucía, Leo y Alexander. Ayelén y Leo iniciaron su formación como mediadores en 2017 y siguen perfeccionándose. Todos ellos vuelcan lo que aprenden con LB en su lugar de trabajo con los chicos de diferentes barrios como Loyola, La Boca, San Agustín, Villa Hipódromo, La Guardia. En estos sitios están a cargo de talleres de lectura, plástica, juegos y canciones.

En La Boca (Alto Verde), usaron el cuento “Los pájaros” de Germano Zullo con ilustraciones de Albertine. Armaron pajaritos de papel y los colocaron en un escenario. Preguntaron a los chicos qué veían. Confundían los pájaros de papel con aviones (“¡No parecen pájaros!”). Esto sirvió para introducir el cuento. Los mediadores presentaron a los autores del cuento como

marido y mujer lo que llamó la atención de los chicos. Fue un desafío empezar el cuento con las imágenes y ninguna palabra. La duda era cómo empezar (“¿Decimos algo? ¿Había una vez?”). Resolvieron decir algo como: “En un día, en un camino...” Al principio, les costó que los chicos hagan silencio: usaron “la descarga de energía” para calmar los ánimos porque hubo una pelea antes de empezar con la lectura de los cuentos; ellos usan muchas dinámicas para calmar los ánimos en los solares municipales: ronda de nombres, contar algo que nos guste, usamos un dado que tiene preguntas disparadoras... tiran el dado y responden según la pregunta que sale. Había 10 o 12 niños (de 3 a 12 años). Después de la descarga pudieron escuchar el cuento. Costó llevar a cabo la conversación literaria quizá por falta de entrenamiento (sostienen). Las preguntas que los mediadores formularon surgieron de las imágenes del cuento: ¿qué vieron? Las respuestas fueron apareciendo de a poco: “el hombre voló.” Nuevas preguntas: ¿por qué voló? Los niños: “¡Porque lo ayudaron los pájaros!”; “¡Voló solo!”

Cambiando de tema, hablando de otra mediación, en un festejo del Día del Niño (en el solar de barrio Loyola) trabajaron con “Cuentos silenciosos” de Benjamín Lacombe. En un lugar con mucha gente. Hubo mucha atención. Usaron una música “tranqui” de fondo e iban pasando las imágenes. Colocaron una alfombra en el piso. Los más chiquitos adelante, los más grandecitos en el medio y al fondo los papás. Inicialmente, hicieron descarga de energía... con gritos cada vez más fuertes, más bajo... Algunos chicos se asombraron cuando vieron la imagen del lobo (unos nenes de un jardín de infantes).

AB acota que eso pasa con los títeres y los nenes más chiquitos. Conviene no acercarse demasiado un objeto al auditorio... Sobre todo, un lobo (risas).

Los MEF comentan que después de los cuentos silenciosos propusieron actividades para que los chicos hicieran con sus padres: colgaron pequeños textos como trabalenguas para decir

con ayuda de susurradores; llevaron a cabo una búsqueda del tesoro (que era un libro a compartir); propusieron armar pajaritos de papel en familia.

Comentan otra práctica hecha en el solar de barrio San Agustín con “Haiku” de Iris Rivera con ilustraciones de María Wernicke. Montaron una escenografía en blanco y negro con el libro como principal elemento a compartir. Una vez leído el cuento, en la etapa de la conversación literaria, uno de los MEF – Leo- preguntó: “¿Qué les pareció el cuento?” Respuesta: “¡Triste porque al final la chica se va!”; “¡Aburrido!” Los nenes no se engancharon con el cuento. Algunos se mostraron molestos con la intervención de Leo. Los MEF consideran que esta experiencia no fue satisfactoria pero la querían compartir porque les sirvió para aprender.

AB hace su devolución: “es un cuento muy metafórico, muy poético y los chicos se pueden quedar afuera”. AB lo trabajó en una biblioteca en Arroyo Leyes con chicos que ya tenían un recorrido lector y, también, le costó “engañarlos”. Así que tuvo que releer el texto y comentarlo/conversarlo. Recordó que en su adolescencia ella misma necesitó ayuda para abordar ciertos textos.

Las MEF aclaran que releieron el texto y plantearon interrogantes nuevos: ¿Qué quiso decir el el texto? ¿Tal vez sea una metáfora? ¿Quizás quiso decir otra cosa?

AB afirma que está bien porque se desafía a los chicos y se los invita a entender que hay otros códigos de la escritura.

Ayelén (otra de las mediadoras en formación que está en los solares de la municipalidad santafesina) hizo su mediación con “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Dice que se le hizo un nudo la primera vez que lo leyó. Lo leyó en barrio Loyola y en La Boca (dos solares). Ayelén relee el cuento (algunas partes). El cuento habla de “cosas” que quedaron en el pasado: algunos chicos decían que era un oso que había perdido y otros,

que era la mamá. Los chicos se reían de cómo los bichos hacían rápido los deberes con sus múltiples patas y la nena (Eloísa) era más lenta. Los nenes (eran unos pocos) decían respecto del cuento que “el bicho era la nena” o “que había muchos bichos pero una sola nena”.

AB pregunta por las últimas páginas del libro: ¿qué dijeron los chicos? Es un cuento “muy fuerte” y, a lo mejor, se necesita de la conversación para que los chicos liberen angustias que los embargan.

Ayelen sostiene que no hubo demasiados comentarios sobre eso. Resalta que la primera vez que leyó se sintió embargada por la emoción y que por eso no profundizó en las preguntas.

Alexander (también de los solares) confiesa que es la primera vez en su vida que lee a un público, que le costó, experimentó nerviosismo, “es un desafío nuevo que tomé”, “me costó la decisión de arrancar... ¡ahí voy!”; leyó “Intercambio cultural” de Isol: un cuento que conocía y que le gusta porque lo asimiló y lo hizo parte suya. Se lo leyó a 8 niños. No trabajaron ninguna dinámica anterior porque estaban tranquilos; dice: “los chicos me dieron una mano... ya me conocen... se decidieron a participar...” El cuento trata de un elefante que llega a una casa de la ciudad y que quiere ver televisión sentado en el sofá: se da un intercambio con el niño de esa casa a la que arriba el animal. Durante la conversación no hubo desacuerdos, para todos resultó clave la frase que dice: “El atardecer tiene muchos colores depende de dónde lo veas”.

AB remarca que hay libros que generan varias lecturas y otros no tantas. Se necesita entrenamiento para leer cada vez mejor aunque ella confiesa que – con 25 o 30 años de experiencia- se sigue llevando sorpresas.

Alexander dice que la experiencia fue buena: por ser la primera vez se muestra satisfecho. Recupera algunos contenidos charlados en encuentros de LB previos: “la voz que le hacés a uno (se refiere a los personajes) no la tenés que cambiar... tengo que tener mucho cuidado

con eso... los chicos se dan cuenta si al personaje le cambiás la voz...” Afirma que levantaba la mirada y veía la reacción del grupo.

Al respecto, una MEF de Santa Clara expresa también su miedo ante la práctica (aunque tiene experiencia como docente, tuvo temor). Tenía curiosidad por ver qué pasaba mientras otras MEF narraban cuentos. Confiesa haber ido estructurada. Finalmente, dejó sin efecto unos trabalenguas que había preparado.

AB comenta que hay que “permitirnos esos miedos... atravesarlo... experimentarlo nos da seguridad... es como la vida... (fuera de lo que hagamos acá) compartan experiencias... analicen... vean... apóyense... traten de fortalecer cuando alguien decae... la angustia se va con las palabras... hay que bajar las expectativas, entregarse... dejar fluir...” Afirma que se puede dar un choque de expectativas.

Rocío sostiene que conviene hacer un balance “sin matarse” (¿Qué se puede mejorar?); ser lo más objetivos que se pueda; sin autocriticarse ni caer en “pesimismo” (“¡no sirvo para esto!”).

Pasamos a otra práctica hecha por una mujer de casi 60 años en un espacio de ATE durante la presentación de un libro para gente “muy matemática, muy científica.” En realidad, fueron dos lecturas: en ATE y otra en “Punto de encuentro.” Quería hacerla en un hogar de niños pero no pudo. Problemas de salud y viajes complicaron su práctica. En la presentación del libro, no pudo hacer una charla (conversación literaria). El material que presentaba su amigo escritor tenía cuentos con desapariciones (de letras o palabras), levitaciones... donde ocurren cosas “al revés de lo habitual”; su mediación tenía que complementarse con ese libro que era presentado; “me largué... no hubo una charla personal con cada uno (de los presentes)”. El cuento narrado –un pedacito porque era largo- se trataba de una hija de una vidente nacida en Laguna Paiva que no había heredado los poderes de su mamá o eso creía... es un cuento de “los reveses”; si salía un número en la lotería, la protagonista sabía que iba a soñar con “esa”

persona. Por ejemplo: si salía el 48, se preparaba para soñar con un muerto; si salía el 33, iba a soñar con Jesús. Con sus “poderes”, logra ver el futuro de su pueblo y se muda. Fue una experiencia linda. La gente se enganchó “no por mi lectura sino por el libro... uno aporta desde donde puede.” Por otro lado, el segundo encuentro fue en una librería, en un ámbito más chiquito. Leyó en la presentación de otro libro frente a una comunidad de científicos que para la literatura no están muy acostumbrados (miraban la literatura con ojos de científicos). Para ella fue positiva la experiencia. Insiste en que le interesa hacer la mediación en un hogar de niños o de adultos.

Pasamos a otro repaso oral de práctica: otra experiencia con segundo grado (niños de 7 u 8 años) de la escuela donde trabaja el MEF que toma la palabra. Es maestra jardinera la que habla. Los chicos con los que hizo la práctica fueron sus alumnos en sala de 4 y de 5. “La maestra que tienen ahora es amorosa pero MUY estructurada...” Ellos me esperaban en fila. Tenía 45 minutos libres para aprovechar mientras sus alumnos estaban en hora especial (había que encuadrarlo ahí). Había una alegría por el reencuentro con la maestra de jardín. La MEF usó velas (había ambientado su sala). Los chicos hacían comentarios sobre su paso por el jardín. La MEF realizó una actividad de respiración para aquietar el clima. Fueron relajando con ayuda de “chinchines.” Tenía dos cuentos a mano. Le pidió a Romina (la maestra titular de ese segundo grado) que tomara fotos y/o filmara. La mayor preocupación de la MEF era la conversación: no le surgían preguntas *adecuadas* para la conversación literaria. Leyó: “Es hora de dormir, papá.” Los chicos fueron aportando (comentarios) a medida que pasaban las imágenes. Se armó la conversación en torno a si dormían con o sin luz... Surge el interrogante: ¿Tenía miedo el papá del cuento a la oscuridad? En conclusión: no hubo mucho ida y vuelta entre los presentes. Algunos chicos hablaron de la fortaleza de los padres: “¡los papás son siempre fuertes!” Una niña dijo que dormía con la luz prendida cuando estaban solas con su mamá y con la luz apagada cuando iban a la casa de los abuelos. Esa nena habló

de su papá ahogado (hace un mes) y lo dibujó pidiendo auxilio (en un día de pesca); comentó que ella le apaga la TV cuando se quedaba dormido (mirando “El marginal”). La MEF se asombra del modo en que esta nena pudo poner en palabras la muerte de su padre y de cómo los demás chicos no hicieron demasiados comentarios al respecto. La conversación literaria – luego- siguió con la charla sobre la oscuridad y las sombras. Al final, pedían otro cuento. La MEF usó un texto de los que ella les contaba cuando los tenía como alumnos: “Choco encuentra mamá” (Keiko Kasza). Después de esto, los chicos pedían más y más pero se había terminado el tiempo destinado a la práctica.

En la segunda mediación de esta misma maestra jardinera, los niños vinieron más tranquilos. A las 8 y 30, después de la leche, ni bien llegaron a la escuela. MEF había elegido: “Como una mona” de María Laura Dedé; además, había dejado en exposición los cuentos del primer encuentro lo que movilizó comentarios entre los presentes y permitió recuperar la actividad previa en cierta manera. Los chicos que habían faltado en aquella ocasión se enteraron de labios de sus compañeros de qué se había tratado la experiencia previa. Los chicos pedían – luego-: “(Ahora) Leé ese que no sabemos.” La MEF comenzó la lectura: un pajarito busca mamá (le dice “mamá” a animales de diferentes especies). Enseguida, confiesa haber sentido que el relato “impactaba” en los presentes. Especialmente, a un chico que había perdido su mamá en sala de 4: estuvo “incómodo... no pudo relajarse... hacía ruidos y se estiraba... y en la conversación tampoco participó... Yo lo hablaba con la maestra y Romina me decía que él siempre está ‘superado’ y ‘siempre puede todo’... es un nene que anda solo en el barrio... está el papá pero trabaja... es un poco el hijo de todos...” Luego, la conversación literaria derivó sobre cómo ayudaban en casa, a un hermano. Después – a raíz de la incomodidad de este chico en particular- a la MEF le surgió la pregunta: ¿para qué elegí este cuento? (risas de los presentes).

AB: “lo que a vos te parece una cosa negativa... es positiva... porque es la primera vez que él se permite ‘bajar la guardia’ (en referencia al niño que perdió a su mamá)... aunque no hable y lo manifieste con ruidos...” AB hace un comentario basándose (sostiene) en el psicoanálisis: “lo que tapamos... se produce otra cosa que es mucho peor... abrir esa puertita y que empiece a emerger ese dolor... es sanador... aunque no lo parezca, el juego simbólico lo libera.”

La maestra jardinera comenta el modo en que ese niño experimentó la muerte de su madre: la velaron en su casa (la vio en el cajón). Luego, jugaba “a la muerte” en el jardincito (jugaban a velar a un difunto).

AB afirma que el juego simbólico libera... la literatura vuelve a posibilitar hablar de su “incomodidad” por no poder expresarse. Ayuda a elaborar el dolor (el duelo). El personaje del cuento refleja la situación del niño (sin mamá) en cuestión.

MEF: agrega algo más de la biografía de este niño que es el “hijo de todos” (El Leo) después que se murió su mamá. Es un nene muy resiliente: juega a la pelota (se hace el Embapé)... participa de actividades de teatro (con zancos). Es un nene con una autoestima muy fuerte. Su papá no le permitía “pasar” el duelo. Es un nene al que le molesta el contacto físico.

AB: ahora invita a los MEF a compartir e intercambiar libros; los MEF se pasan libros y recomendaciones. Cada uno de ellos anota en una lista qué libros devuelve y cuáles se lleva para continuar con su práctica. Siguen los intercambios de recursos para llamar la atención del público en un espectáculo grande (generar algo lúdico): “yo tengo unos tarjetones plastificados que te pueden ayudar...” Otros conversan sobre cómo se trabajan los “limericks” o con coplas o con adivinanzas.

AB: cierra y anticipa que el próximo encuentro se tratará de poesía. Remarca que le pareció importante compartir las experiencias.

9.1.4. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 28/09/2019 (ciudad de Rincón).

Lugar: salón de usos múltiples de la Biblioteca de la ciudad de Rincón (Santa Fe).

Hora: 9 de la mañana.

10 personas presentes: 9 mediadores en formación (MEF) más la coordinadora, Alicia Barberis (AB). Es un día soleado primaveral. El grupo está sentado en semicírculo alrededor de AB (en el centro).

Hay alegría entre los MEF de Santa Clara de Buena Vista porque sus mediaciones han tenido buena recepción en su zona de influencia. Han llegado a escuelas de campo y participado de una maratón de lectura inclusive. Además, la comuna les dio dinero para cubrir gastos de movilidad (combustible).

AB: advierte que este taller debe terminar 15 minutos antes de lo previsto porque la gente de la biblioteca necesita el lugar para hacer actividades especiales con los niños del lugar. También, recuerda a todos que no se olviden de tomar fotos y de mandarlas por e-mail para usar en el cierre de este camino de formación 2019. Cada foto permitirá recuperar o retomar las experiencias de cada uno de los MEF. El cierre previsto para noviembre (en fecha y lugar a definir) será con un almuerzo a la canasta. También se solicita un informe de práctica por escrito para tener en cuenta en el mencionado cierre.

Las MEF de Santa Clara comienzan a narrar su práctica de mediación: participaron de actividades culturales organizadas por un secundario; la escuela había armado un mapa de ruta/ un recorrido con varias opciones para los estudiantes (cada uno optaba por el sendero que le parecía más conveniente). Las MEF ocuparon un espacio que ambientaron con almohadones y con palo santo. AB hizo el contacto con la directora (Patricia) de ese

establecimiento. La comunidad de Santa Clara se ha visto sacudida en estos últimos días por el suicidio de una persona joven a la que –supuestamente- le hacían bullying y que –además- se sospechaba que había sido víctima de abuso sexual. Ese clima fue tenido en cuenta por los MEF a la hora de planificar sus actividades. Eligieron “La negra de mierda” de Juan Solá: previamente, se lo hicieron llegar a la directora de la escuela (Patricia) quien les sugirió buscar otro texto porque era “fuerte” (el texto habla de la discriminación dentro de la ciudad: cómo vemos y nos ven; cómo “juzgamos” y nos “juzgan”). Finalmente, después de negociar, el texto de Juan Solá fue aprobado para su lectura. Las MEF prepararon susurradores y PUP (pequeños universos portátiles) para acompañar el cuento de Solá (se trata de “salir del shock” del cuento). La actividad fue hecha por tres de las MEF: Silvana (escritora), Romina (hace radio y es responsable de actividades de promoción cultural en Santa Clara) y María Soledad (maestra). Una de ellas –Romina- leyó el cuento, tenía la garganta anudada, no resistió la emoción, lloró. El primer grupo que participó de la experiencia fue silencioso. Ante esta situación, le explicaron a los chicos con los que interactuaron que el trabajo que ellas hacen con la literatura no es el mismo que hace cualquiera... que el texto no es fácil leerlo... a la edad que “tenemos nosotros –comparados con ellos- vemos que tenemos ‘más cosas’... tomamos las cosas de otra forma y nos afectan... por eso lloramos...”

AB hace un comentario marginal: “estamos aprendiendo todos de esta práctica.” Sugiere: no mostrar que la literatura es sólo esto (llanto, emoción, temáticas como las que plantea “La negra de mierda...”); la literatura abre un gran “abanico” y, también, permite la emoción; piensa que para que para poder “conversar en torno a la literatura” se necesita confianza con el grupo (con lo cual se explicaría el silencio de los jóvenes ante la lectura de los MEF).

Las 3 MEF de Santa Clara justifican su emoción. Además, comentan que luego de Solá, les dieron 3 opciones a los chicos para leer – entre ellas-: “Eloísa y los bichos.”

Sobre la emoción, otra MEF que es narradora oral (Adriana) agrega que cuando surge la emoción hay que dejarla fluir (no se trata de “remontarla”).

Las MEF de Santa Clara comentan que una de sus compañeras, María Soledad (maestra de la zona), después de la lectura de Juan Solá, salió con los chicos a charlar al patio; ese le pareció un lugar más apropiado; ella tenía más confianza porque había ido a ese colegio (entre otras cosas) y porque había vivido en el barrio de estos chicos (eran sus vecinos); “Tiene otro contacto con esos chicos...” Con ella hablaron, aparentemente (hoy María Soledad no está en la reunión de LB para agregar más comentarios al respecto).

Las MEF de Santa Clara comentan que el grupo más alborotado fue primer año. Para captar su atención, les hablaron como “hablan ellos” y compartieron mates y tererés.

AB les pregunta cómo se sintieron durante la mediación.

La respuesta de las MEF: “espectacular”; “me encantó”; lograron un buen manejo del tiempo. Estas MEF introducen el tema del uso de “malas palabras” en los cuentos como algo que genera debates entre niños y adultos (“La negra de mierda” incluye muchas “pateadas”). Comentan que usaron los susurradores en la calle: los chicos susurraban (textos sugeridos o cosas que sentían). También usaron los PUP al aire libre. Esta actividad se complementó con otra propuesta hecha por la escuela consistente en: “grafitear” -a libre elección- citas de textos literarios famosos que se encontraban expuestos en mesas. Más específicamente, estos grafitis respondían a la consigna: “La escuela secundaria anda diciendo...” Con los PUP, los chicos escribieron citas y frases inventadas por ellos.

AB habla de ganar la confianza de los chicos para que puedan hablar (de buenas a primera puede costar entablar una conversación literaria si no está esa confianza): después de varias visitas y con el mismo grupo, tal vez los “silencios” se conviertan en palabras. AB recupera su biografía escritora. Comenta su primera charla sobre su novela: “Cruzar la noche”; una novela

sobre la dictadura militar compartida ante hijos de militares: las profes de esa escuela pública habían llevado la novela por las características de las familias de sus alumnos. Las profes decían: “Preparate porque te van a cuestionar todo...” En aquella ocasión ella dice haber tocado el tema de las “malas palabras” y haber afirmado que las verdaderas “malas palabras” son: *tortura o picana o desaparecidos*. También lo relaciona con la verosimilitud de los relatos: no es lo mismo decir “¡Oh, caramba!” (Cuando el personaje de su novela se entera de que es una niña apropiada durante la dictadura argentina) que “¡Esto es una mierda!” (Da este ejemplo con tono irónico en su voz). Es decir, la palabra que está escrita es la que refleja lo que decimos todos los días en nuestra vida cotidiana. Para AB, es importante *habilitar* las palabras, visibilizar la *dobles moral* sobre el uso del lenguaje dentro y fuera de la literatura. AB cita a Paulo Freire y su concepto de currícula oculta: “...estamos enseñando una cosa pero por debajo se enseña otra... ¡Y los chicos – obvio- que los saben!”

Silvana (retoma la palabra) señala que ella usa la palabra “suciedad” en lugar de “sociedad”; la aplicó en la mediación; luego, los chicos que participaron de los talleres tomaron su ejemplo (su cambio: “sucia sociedad”; “suciedad de consumo”) y lo aplicaron en sus comentarios. Le quedó un interrogante: “¿Habré hecho bien? Somos el resto de lo que va quedando. Si no nos limpiamos...”

AB comenta sobre el debate de “buenas” y “malas palabras”: “Fíjense la fuerza del lenguaje y todas las lecturas que uno le puede hacer a su uso... y cómo en el sistema educativo se cierra esa posibilidad por miedo o por la bajada de línea...” Sobre el uso de un lenguaje más coloquial en las mediaciones como forma de lograr más confianza con los chicos dice: “la sinceridad habilita el espacio...” Afirma que si reina la “hipocresía”, lo “políticamente correcto”, no hay espacio para sincerarse y esto es percibido por los chicos. Destaca lo

importante que es poner en palabras lo que a cada uno le pasa (vuelve a la problemática del suicidio que afecta a Santa Clara).

MEF de Santa Clara: este es un tema que no se habló, no se trabajó. Cuenta detalles de la situación de la joven que se quitó la vida en Santa Clara.

Una MEF docente menciona que el suicidio se aborda con un protocolo desde las escuelas: hay orientaciones, ayuda para trabajar el duelo. Se busca prevenir además de socorrer cuando el suicidio ha acontecido. La muerte en la escuela es abordada – afirma- con asistencia de un equipo socioeducativo (ayuda a sobrellevar el duelo). Está en la página del Ministerio (a nivel nación y provincial): cómo trabajar el duelo en una escuela. Ella dice haber usado este material a raíz de la muerte de un integrante de la comunidad educativa en un accidente. Viene gente que te capacita (señala).

AB dice que para abordar el tema del suicidio hay que estar preparados; ella estuvo en San Jorge donde la problemática está instalada desde hace tiempo (“índice más alto de suicidios de todo el país”). Allí los docentes le advirtieron a AB que si uno habla sin preparación, se corre el riesgo de poner al suicida como una especie de “referente romántico... se produce un efecto de contagio... como si fuera un héroe... porque se replicaba” (era lo que las maestras sospechaban que pasaba). AB confiesa que su hija – cuando era adolescente- había entrado en una situación de depresión, no podía poner en palabras nada. AB le buscó un libro en la biblioteca: “El hombre en busca de sentido” de Viktor Frankl; en principio, el libro no tenía nada que ver con lo que a su hija le pasaba (cuáles eran las causas de su dolor: ella no lo podía verbalizar). AB la llevó a la psicóloga sin efectos a la vista. Sin embargo, ese libro produjo como un click en ella. Es un libro fuerte: “cuenta la vida de Viktor Frankl; era un psicólogo... un psiquiatra... vivió el Holocausto... estuvo en un campo de concentración... cuenta todo lo que vivió ahí... y cómo – estando en eso que era un disparate de la humanidad- él empezó a

aferrarse a cosas... pequeñas cosas... para encontrarle un sentido a su vida... y para zafar de eso...” AB agrega más datos de la biografía de Frankl y su capacidad de resiliencia. Señala que -a veces- se busca proteger a los chicos con los textos... y un texto como el de Frankl (“¡terrible!”) habilita la posibilidad de ver que las personas – aun en las situaciones más extremas- pueden encontrar la salida.

Otra MEF -maestra en San Francisco (Córdoba)- dice que siempre se trata de hablar del tema del abuso, de la violencia o del suicidio en las escuelas. Agrega que en Santa Fe la justicia es lenta, no así en Córdoba.

AB – en alusión a la lentitud de la justicia- pone como ejemplo otro caso de “abuso” en el cual un abuelo secuestró a su nieto para que no confesara ante la justicia todo lo que él le hacía. El abuelo se escapó con su nieto sin dejar rastros. AB insiste en hablar estos temas: visibilizar y habilitar la palabra “sana”.

AB comenta el proceso de escritura de “El infierno de los vivos”: ella se basó en un hecho real donde la madre de la niña abusada se quedó a vivir con el abusador, donde el juez – según ella- tomó malas decisiones que no favorecieron a la damnificada. Comenta que en la sociedad (“suciedad”: recupera el juego de palabras anterior) que tenemos el desafío es rescatar lo positivo (“no todo es sucio”) a través de nuestro trabajo (“porque no todo está perdido”). Dice: “Hay una sociedad y una *suciedad* y para limpiarla hay que hablar... decir lo que está mal. ¿Y cómo se interpela a los adolescentes? Porque a veces es mejor tenerlos callados (ironía). La literatura- insiste- habilita la palabra... la posibilidad del diálogo.”

Una MEF de Santa Clara confiesa haber sido abusada por un familiar cercano y que su padre no lo sabe.

Otra MEF (Berta) cuenta al respecto que una alumna (de 12 años) le decía que soñaba (“era su manera de canalizar su situación”) que abría los ojos y que alguien estaba parado junto a su

cama en la oscuridad y que, luego, le tapaba la boca y la tocaba... no le podía ver la cara... no sabía quién era. Muchos la tomaban como “loca”: decían que tenía que ir al psicólogo o al psiquiatra. No se podía activar el protocolo porque no había palabras concretas. A través del juego y la dramatización empezó a hablar del tema y pudo recibir ayuda. En ese contexto, eligió –justamente- trabajar la novela “El infierno de los vivos.”

AB invita a usar textos desafiantes porque uno nunca sabe a quién va a tocar con ellos. Hay ciertos temas que “se silencian.” Por ejemplo, cuenta cómo su novela generó diversos efectos en lectores que habían sido víctimas de abuso o conocían de alguien cercano afectado por esto. A algunos les sirvió para sincerarse con su familia y a otros para ayudar a los que en su entorno habían atravesado una situación semejante.

Otra MEF comenta que en el campo la situación de abuso intrafamiliar es frecuente porque viven hacinadas las familias. Por ejemplo, una madre abusada duerme junto a su hija - ¡también!- abusada. En esos lugares, esos temas no se hablan, se esconden. Hasta incluso se “naturalizan.”

AB recomienda leer al respecto “Ñeri” de Juan Solá.

Otra MEF enfermera que trabaja en el Departamento San Justo señala que la endogamia ha generado descendencia con enfermedades graves, discapacidades múltiples.

AB aprovecha para leer “La negra de mierda” de Juan Solá. Silencio en la sala. Además de compartir un texto literario lo que parece buscar es profundizar la reflexión sobre la práctica hecha por las MEF de Santa Clara y, además, mostrar un modo (¿paradigmático?) de lectura en voz alta. AB se emociona durante la lectura. AB comenta el texto: dice que es un cuento/relato “duro” y que “nos hace pensar” en el doble discurso de nuestra sociedad.

Otra MEF (docente con varios años de antigüedad cuyo nombre es Belkys) señala – en relación con esto y el trabajo como mediadores- que es importante ponerse en la piel del otro; en el caso de barrios marginales, ella parece detectar cierto enojo de los niños que viven allí con el resto de la sociedad. Comenta que la asignación familiar no favorece la generación de expectativas de elegir y salir de la pobreza; agrega que no somos tan libres en el mundo neoliberal... cita una frase que ilustra esto: “La vida es una cárcel de puertas abiertas.”

AB recomienda “La Chaco” de Juan Sola; dice haber abrazado el libro que muestra cómo está en juego la estigmatización de ciertos grupos sociales como – en ese caso- los trans o travestis. La literatura – en este caso- es una manera de conocer al otro (¿Empatizar?).

Belkys (directora de escuela a punto de jubilarse) habla de su actividad de mediación. Trabajó con un grupo de cuarto grado. Ya lleva tres actividades (prácticas de mediación). En la primera leyó: “Choco encuentra una mamá” Keiko Kasza (cuento sobre un animal adoptado por otra especie); remarca un diálogo *potente* que se dio en su propuesta: los chicos empezaron a hablar de las familias, de las diversas clases de familias; “no es necesario ser de la misma sangre cuando una persona quiere ser padre” (decían); “mientras haya amor no hace falta tener el mismo ADN” (comentaban). La MEF dice que salió emocionada de la experiencia y que surgieron “cosas fantásticas.”

AB: (a los presentes) “¡Fíjense que importante es dejar que ellos se expresen después de la narración! No es necesario que se diga: ‘¿Vieron qué lindo este cuento?’... sino... habilitar ese diálogo... que permite la construcción del sentido.”

También, Belkys leyó “El estofado del lobo” Keiko Kasza (el lobo se quiere comer a la gallina y pretende engordarla con platos que deja en la puerta de su casa, pero su plan sufre un drástico vuelco, termina por convertirse en amigo y “padrino” de los pollitos del gallinero).

En la conversación literaria los chicos comentan que – a veces- uno planea mucho pero... no siempre los planes te salen bien como uno pensaba (risas entre los MEF); otros chicos comentan que no hay que planear tanto porque seguro que “no te sale”; otros señalan que el lobo pensó una “maldad” y, al final, terminó siendo conquistado y tuvo una familia porque estaba solo.

AB acota que cada uno le hace una lectura de acuerdo a lo que siente y a lo que vive. Los chicos se enriquecen porque aprenden a escucharse. No es lo mismo que leerlo solo: cada uno sale enriquecido.

Belkys aprovechó para leerles “Roberta dibuja” (de Valeria Cis) en la “hora saludable” de la escuela. La MEF usó libros seleccionados por LB en las dos primeras prácticas y, en esta en particular, un libro de su propia biblioteca. La propuesta era compartir la lectura y no había necesidad de “hacer nada”. Si alguno quería, después podía dibujar o realizar otra actividad (pero no era obligatorio). Comenta que a los chicos les encantó la propuesta, que la esperan con sus libros y que le preguntan cuándo van a leer otra vez.

AB aclara que lo positivo es lograr la regularidad en la lectura: si no se puede todos los días, al menos una o dos veces por semana. Le recomienda a Belkys que sería bueno que ella pueda, como directora, compartir esta experiencia de la mediación con su plantel docente (¿qué paso con los chicos? ¿Por qué vienen a pedir más lecturas?) Porque a veces los adultos se quejan de que los chicos no leen y es el adulto el que los tiene que acompañar; el que tiene que despertar ese deseo. La invitación es leer para disfrutar sin necesidad de hacer “nada” (una tarea escolar) y dejar espacio para la conversación literaria.

Según Belkys, los chicos pedían la palabra (a veces desordenadamente); había una nena que *parecía abogada* como hablaba y que después tuvo dificultad para expresarse... Algunas de las preguntas que usó: ¿quiénes son los personajes? ¿Qué les pasó? Evitó preguntas del tipo:

¿les gustó? Explica que primero (en cada caso) mostró el libro, algunas imágenes y, luego, lo leyó. Usó estrategias de anticipación (¿Quién es Roberta? ¿La nena, la gata o la abuela?). Según ella, se generó una charla muy amena; incluso los chicos querían anticipar o inventar los finales de los cuentos. Es un grupo muy lindo, muy estimulado, con muy buenos resultados (concluye).

Repite AB: que sería bueno que Belkys transmita esto a sus docentes que puedan tomar la lectura desde el lugar del mediador; sería bueno que les lea a los adultos y les cuente sobre la experiencia de LB.

Belkys comenta que ha hecho esto que le sugiere AB en cierta manera; porque estuvo interactuando con una docente de 22 años de antigüedad que pedía a sus alumnos un “resumen” de un cuento; Belkys le pidió que revea sus propuestas pedagógicas. Más allá del enojo de su docente, le propuso que busque otros materiales más adecuados para hacer un resumen y que no utilice a la literatura para esta clase de tareas escolares.

Andrea (MEF y Narradora Oral Escénica) comenta que ella promueve el contacto con los libros a través de narraciones y lecturas en forma oral. Trata de promover la conversación literaria entre sus colegas (trabaja en el liceo Municipal de Santa Fe en talleres artísticos para niños y jóvenes; tiene a su cargo –concretamente- el “taller de la palabra”). Eso le sugiere que haga Belkys con sus docentes a cargo; especialmente en las plenarias; mostrar allí otra forma de acercarse a la literatura.

Andrea aprovecha para valorar lo que aprendió de su formación como mediadora: ella estaba acostumbrada a narrar en forma oral, a introducir a los niños y jóvenes en la construcción de ficciones; con los talleres de LB aprendió a leer en voz alta cuentos y – por sobre todo- a “habilitar la palabra”; los chicos que son “tocados” por el tema de una ficción tienen un espacio para dialogar en grupo (sostiene). Durante una “maratón de lectura”, ella trabajó con

“Los pájaros” escrito por Germán Zullo e ilustrado por Albertine; le costó el trabajo con el material porque tiene muchas imágenes y poco texto; en esa instancia había chicos de varias edades (de 7 a 12 años) que agregaban comentarios ante las imágenes mudas; al final del cuento, los niños empezaron su ronda de conversación literaria; decían cosas como que el protagonista era gordo y no podía volar, o que los adultos no tenían imaginación. Volar se asoció a la capacidad de imaginar.

AB recupera el valor de esta experiencia porque Andrea pudo superar una traba que anteriormente había tenido Soledad (maestra) que había trabajado con una versión de caperucita “muda”; aquella vez – según la propia Soledad- la experiencia no había sido satisfactoria porque los chicos pedían un “cuento de verdad” o le preguntaban “¿Cuándo empezás a contar el cuento?” (mientras ella pasaba las hojas sin comentarios al respecto). AB le pregunta a Andrea si ella anticipó algo de lo que iba a hacer.

Andrea dice que algo sí anticipó a los niños; les remarcó que había que abrir bien grandes los ojos para “mirar lo que cuentan las imágenes”; los chicos – después de la lectura- propusieron hablar por turnos y compartir algunas frases (se pasaban una galera para ordenar los momentos de habla).

Andrea señala que también trabajó con “López” de Silvina Rocha. Hay dos libros de Silvina Rocha donde se trabaja con el mismo personaje (López es un perro) pero para Andrea el número dos tiene un final muy “triste”. La conversación literaria – en ese caso- giró en torno a las mascotas que cada chico tiene y a la fantasía que el personaje principal parece construirse. También, una profesora de arte (compañera de Andrea) se sumó a la charla para contar cómo se ilustran ese tipo de libros-álbumes (se habilitan múltiples caminos). Algunos otros docentes – afirma Andrea- no se habilitan aún “a decir.”

AB dice que a los adultos les cuesta “habilitar” la palabra, se inhiben más porque eso implica “desnudarse” ante los pequeños.

Es el turno de Mariel (maestra jardinera). Antes de hablar de su práctica, rescata cómo cada uno escucha al compañero en el taller de LB y se va “apropiando” de elementos útiles para sí. Cada uno puede ver qué le pasó al otro, si experimentó algo similar en su práctica más allá de las realidades diferentes que haya confrontado (habla de la riqueza del intercambio de vivencias). Mariel trabaja en un jardín que tiene muchas salas. Ella dice que vive un trabajo de equipo en torno a la promoción de la lectura. Más allá del pedido que le hizo AB a Belkys (directora de primaria) para que difunda el trabajo de la mediación literaria en su escuela de Frontera, Mariel comenta que es un desafío del propio plantel docente (en particular, de ella y de Carla, otra colega que también está formándose como mediadora en LB) transmitir la experiencia de la mediación al resto de las compañeras (hay que contagiar las ganas para que no se quede circunscripto en una plenaria). Aclara que no le ha leído a su grupo (su grupo tiene su momento de lectura establecido y cotidiano; hay como una especie de ritual).

Mariel se admira de que los demás MEF puedan salir a otros ámbitos. A ella le encantaría moverse a un centro de día, un hogar de ancianos o la cárcel de mujeres pero... su trabajo y su familia no se lo permiten... en su jardín tiene muchas responsabilidades (por ejemplo: la organización de las tertulias o diversos proyectos que ponen en práctica). Por eso, su decisión pasa por potenciar dentro de lo que hace... ya ha hecho su cuarta práctica (ha leído su cuarto libro) y puede decir que es un *flor* de trabajo de equipo porque “todo el mundo está aportando.” Eso la llena de satisfacción y la emociona. Fue de a poco. Pidió autorización en su institución para movilizarse con un grupo que no es suyo. Cuando ella contó, necesitó de la ayuda de los otros compañeros para que le cuidaran sus alumnos. Tuvo que coordinar días, momentos: “es una logística terrible.” Todo el mundo se abrió: “somos de ayudarnos”.

Mariel dice que sus compañeras de jardín cuentan cuentos a sus niños, comparten poesías, producen textos... a través del adulto se “vive” esta experiencia. Por eso, su propuesta tenía que ser diferente. Su desafío fue buscar diversos espacios literarios para provocar algo distinto en los chicos. Empezó interviniendo la biblioteca de jardín: un espacio que es familiar para los miembros de la comunidad educativa (los niños pueden ir a retirar libros, a intercambiar, etc).

Mariel propuso que los chicos se sienten sobre almohadones, o que se acuesten para escuchar cuentos dentro de esa biblioteca. En el caso particular del grupo con el que trabajó, éste no tenía el hábito de hacer una ronda en torno a un adulto para compartir literatura. Para generar el hábito de escuchar leer o narrar, empezó por usar técnicas de relajación en la introducción a cada experiencia de mediación; también les indicó a los pequeños lo importante que era escuchar con atención y esperar su momento para participar. Usó telas para ambientar la biblioteca; con ellas tapó las estanterías de libros para evitar la tentación de acercarse a los estantes y curiosear. Los libros se veían tras la tela pero se trataba de invitarlos a vivir otra experiencia. Usó luces, perfumes (quería poner todo en el primer encuentro). Primera práctica de mediación: fue con “El túnel” de Browne; llevó preguntas para promover la conversación literaria pero no fueron necesarias, ni bien terminó de leer el texto, los chicos empezaron a compartir sus opiniones. La maestra de ese grupo (hace tres años que los tiene como alumnos) quedó “espeluznada” porque nunca los había escuchado decir tantas cosas como las que oyó. Según su punto de vista, el primer momento estaba sumamente preparado, salió “redondito” (“no estructurado”). Todo fue registrado por su colega (fotos y videos).

Segundo encuentro: no hubo luz artificial; abrieron las ventanas; leyó “Mi perro Gruyère” de Yves Nadon y Cèline Malépart (Grupo Editorial Norma). Mariel comenta que esa historia la había movilizó porque abordaba la muerte y a ella le había tocado perder a un ser querido.

La vicedirectora fue a ver la propuesta de mediación: “¡todos llorando terminamos!” Después del cuento, todos los chicos tenían muchas ganas de hablar de sus mascotas, del poco cuidado de las mismas, que las familias no les daban de comer, que las dejaban que se escapen.

Siguiente experiencia: fueron a un parque grande del jardín de infantes; usó “Papá y yo a veces” de María Wernicke (Calibrosopio); ella eligió el cuento porque – justamente- su padre cumplía 84 años; ella quería que los chicos supieran la razón de la elección del libro; metió el texto en una bolsa de papel con un moño; caminaron por el patio hasta una zona de neumáticos y les contó a los chicos que quería compartir una lectura con ellos y con su padre con motivo de su cumpleaños 84 (“¿la quieren conocer?”). Leyó el material: como no tiene mucho texto pero sí muchas ilustraciones artísticas, los niños acompañaron “con respeto” y con acotaciones el paso de hoja en hoja. Mariel se soltó y se animó a dejar que los chicos colaboraran con la lectura. Se animó a “habilitarlos” a que aportaran comentarios en el camino de lectura cuando no había texto narrativo del autor a mano. El cuento posibilitó que los chicos hablen de sus familias: “mi mamá lo echó a papi... pero después el papi vino...” (comentarios como éste se oyeron). Finalmente, los niños intervinieron la bolsa donde Mariel había guardado el libro con un moño (colaboraron con la preparación del regalo de cumpleaños).

Mariel cuenta que en su escuela se hizo una convención literaria con: Caperucitas, Caperucitos, Lobos y Lobas... Invitaron a la familia al evento... Trabajaron varias versiones y finales del cuento de Caperucita... Todo se hizo en el SUM del jardín, allí usaron un telón intervenido por los propios alumnos. Mariel utilizó ese telón para construir como una especie de carpa en el medio del SUM, metieron acolchados, unos gorros de dormir reciclados. Ella eligió un cuento donde un hijo se encarga de hacer dormir a su papá. Los chicos escucharon el cuento dentro de la carpa: sentados o acostados. Se generó un espacio *muy íntimo*. La

vicedirectora se sumó (“Se fanatizó un poquito”). Se “embarcó” en la lectura jugando con los tonos de voces. La pregunta fue: “¿Alguien hace dormir a los papás a la noche?” Entre risas, comentó que “todos” los chicos hacían dormir a sus padres; que ellos empezaron a invertir los “roles” y narraban como propias actividades que hacían los adultos que vivían con ellos (“Yo, a mi papá, le tengo que apagar el televisor para que se duerma”; “A mi abuela no la puedo hacer dormir...”).

AB ve como positivo que las propuestas de los MEF han tenido impacto en el espacio donde trabajan (en este último caso: en la escuela). Se moviliza el entorno. Los chicos generan una expectativa en torno a la literatura. Con el trabajo de mediación, se amplía una frontera... se sugiere otra manera de abordar la literatura (ya no desde la obligación de usar la literatura como excusa para...). AB afirma que el proceder de los MEF supera aún sus propias expectativas.

Mariel cuenta que – por ejemplo- sus propias compañeras se engancharon con sus propuestas y que le pidieron “prestada” la carpa que amó para leer cuentos (es el caso de otra maestra de sala de 3).

AB hace referencia al Congreso de Bibliotecología de Buenos Aires de 2018: allí se describió la experiencia de ciertas pijamadas literarias que se hacen en Alemania... usan linternas para contar en la noche... Se trata de romper las estructuras...

Ahora es el turno de Leo que trabaja en un centro de día que pertenece a la provincia de Santa Fe (Beata Clara: casa de monjas por avenida Blas Parera al 7000) donde está a cargo de un taller de circo (el centro funciona de 15 a 18 hs); allí hace sus prácticas de mediación. Agrega que también está realizando una capacitación en pedagogía lúdica (para Centros de Día y CAF); en esa “profundización” con otros profesionales tenía que hacer dos trabajos prácticos: por ejemplo, tenía que elaborar una TIPI (una carpa) con una lona (una “piel”) pintada en

relación con la vida del centro de día. Leo eligió hacer la lona de la carpa con motivos de cuentos. En un encuentro con otros barrios (en el alero de Las Flores), este dispositivo se usó para compartir cuentos como “Monstruo triste, monstruo feliz” de Anne Miranda y Ed Emberley. En esa ocasión, la experiencia de combinar literatura con la TIPI fue un éxito – según el MEF- porque los niños (aunque tenían otras propuestas divertidas) visitaban la carpita y oían los cuentos. Finalmente, esa carpa con motivos literarios quedó a disposición de otros promotores culturales para usar en futuras intervenciones.

Leo también elaboró (junto a otros MEF) una THEKE LUDUS (caja de juegos) con 6 elementos en su interior que servían para contar una historia (tenían que posibilitarla). La caja (20 x 20 x 20) era negra por fuera; por dentro, de colores, de madera, desmontable, con imágenes 3D en sus caras, con 6 elementos en su interior que tenían que ver con el cuento de la bruja Berta (de Valerie Thomas e ilustrado por Korky Paul). A esto le sumaron un títere del gato Bepo (la mascota de la Bruja Berta) con los cambios de colores que experimenta en el cuento de Valerie Thomas (negro, verde, multicolor). También, crearon una barita mágica e imprimieron una versión de tamaño más pequeño del cuento de Berta para que entrara en la caja (simulaban que era un regalo que venía dentro de la THEKE LUDUS). Agregaron a la caja: “un juego de texturas” (no se detalló) para anticipar y tocar la apariencia del pelo del gato y las arrugas de la bruja; y otros elementos (varita y capa) para jugar al “encantado” (una persona encanta y otro desencanta) con el fin de invitar a los niños a movilizar el cuerpo con la propuesta de mediación.

Usaron la caja en un jardín de infantes de barrio Loyola; contaron la historia de la Bruja Berta de a tres MEF: a cada uno de ellos le tocó narrar una transformación del gato Bepo y usar el títere del color correspondiente al momento del cuento. La actividad de mediación cerró con una canción (“La bruja tapita”) y con una actividad plástica de armado de un sombrero de

bruja (allí trabajaron en conjunto con una maestra jardinera de la institución). Participaron niños y padres. Además, armaron un espacio o rincón con cuentos donde otros de los MEF (Ale) contó “El zoo de Joaquín” de Pablo Bernasconi.

Otros MEF preguntan detalles sobre la THEKE LUDUS: su confección y uso. Despejan dudas. Parecen muy interesados en el recurso: “Cada uno con su imaginación le puede aportar algo... ¡da para mucho más el recurso!” (comentan). Se preguntan cómo usar la caja con otros cuentos.

Leo describe otra THEKE LUDUS de una compañera: se trata de una caja que se desmonta/desplega y forma – a su vez- un Kamishibai (teatrillo). Es usado para contar “El punto” de Peter H. Reynolds.

Le toca el turno a Carla (maestra jardinera en Colastiné): trabajó en un sitio donde las maestras son “muy estructuradas”; se trata de un jardín que comparte edificio con una primaria. Le costó generar un espacio de lectura. Con el paso del tiempo, logró (recién en la tercer práctica de mediación) que los chicos reconozcan ese momento de lectura, que no pidan con ansiedad un cuento tras otro y que tenga lugar la reflexión. Las familias de la zona no son “verborrágicas” ni “se replantean sus situaciones” (“¡los niños tampoco! ¡no son muy espontáneos!”). Por eso, *habilitar* la palabra en este lugar, lleva su tiempo (concluye). Hay muchos chicos con problemas de dicción: nenes de segundo grado que hablan y no se les entiende lo que dicen. Aclara que ella no los entiende porque – entre otras cosas- hablan “mal” y rápido (las familias también muestran dificultades para hablar y comunicarse). La maestra a cargo del grupo donde hizo su mediación funcionó como “traductora”. Señala que los chicos no se burlaban del modo de hablar de los demás. Carla afirma: ¡qué necesarios que son los espacios de mediación como estos donde se pueden leer cuentos y compartir la palabra! Ella leyó “Hugo tiene hambre” de Silvia Schujer. Tuvo dificultades para establecer la

charla al estilo Chambers: formuló las preguntas pero no lograba “enganchar” a los chicos (había un gran silencio o vacío). Se dio cuenta de que los niños se sentían más seguros con la narración: optó por mostrarles las hojas del cuento e invitarlos a contar lo que veían. Con cada hoja renarrada, fueron surgiendo vivencias. Con el apoyo de la imagen fue metiendo las preguntas. La pregunta principal que pudo intercalar fue: ¿Qué le habrá pasado a Hugo que tiene tanta hambre y que está solo? Surgieron varias hipótesis: tal vez fue abandonado por su mamá; Hugo buscaba a alguien que lo socorra, que lo lleve a su casa, que lo bañe (lo dice un niño que había sido adoptado).

Carla agrega que usa narra varias veces los cuentos dentro de la escuela para ganar confianza; no ve “entusiasmo” en sus compañeras; no sabe cómo “contagiar” la pasión por la literatura. Es una “lucha” –afirma- porque los demás ven la lectura de cuentos como un estorbo que dificulta el desarrollo del programa escolar; ven como una escisión entre dar clases y leer cuentos (percibe).

AB le sugiere que haga alguna actividad de mediación para los colegas en la plenaria o en la Escuela Abierta; que haga algo parecido a lo que hace con los chicos: leer el cuento, desarrollar una conversación dialógica (Chambers) y, finalmente, dar a conocer la fundamentación teórica de todo eso; que se ofrezca para prestar el libro o para acompañar a otras maestras que se animen a hacer lo mismo. AB insiste en “rebelarse” ante la estructura escolar; en que hay que leer y escribir mucho dentro de las aulas. AB conoce la escuela de Carla ya que trabajó allí hace muchos años (Conoce a la directora de nombre Naty). También visitó la institución con narraciones orales (con las propuestas de LB). Encontró chicos semi-alfabetizados que estaban en séptimo. Las maestras le dijeron que no tenían tiempo para leerles a los chicos: ¿para qué dar tantos contenidos – se pregunta ante los MEF- si falta lo

esencial que es la lectura? ¡Es absurdo! La lectura de cuentos (la mediación) desde primer grado podría mejorar el desarrollo de niños lectores (afirma).

Pamela –enfermera- toma la palabra; hizo sus prácticas en un jardín de infantes de Rincón Potrero (cerca de Arroyo Leyes). En la sala hay 15 chicos de 4 y 5 años. 3 presentan “ciertos” conflictos. Por ejemplo: una nena no habla si no es en el baño (cuando Pamela leyó su cuento a los chicos de jardín, esa nena le hizo sus comentarios sobre lo que había escuchado en un rincón apartado del aula).

Otra alumna “expresa todo a través de sus esfínteres”: se hace pis o caca encima cuando se enoja y, entonces, la retira la madre de la escuela; Pamela llevó un títere-pulpo; la chica lo quería y se encaprichó; no se lo dieron y la maestra la retó; la nena se hizo caca encima en respuesta a la negativa; esto generó desorden en el aula por el olor. Pamela sostiene que esto fue un obstáculo para su tarea de mediación: fue complejo leer y conversar sobre literatura en un clima de convivencia tenso entre compañeritos de sala. Agrega que tampoco colaboró con ella la maestra jardinera que aprovechaba su tiempo para hacer otras actividades escolares; la docente podría haberla socorrido con su conocimiento del grupo y su presencia más activa; su ayuda podría haber sido de alivio para dedicarse de lleno a compartir los cuentos.

AB señala – para todos- que quizá sea conveniente, cada vez que se inicia una práctica de mediación, aclarar o reforzar –en la dirección de cada escuela- en qué consiste la propuesta de LB para lograr el apoyo de la comunidad visitada y evitar que se tergiverse dicha propuesta. Lo ideal sería que la maestra acompañe la mediación, que observe y aprenda, que no esté corrigiendo o con el celular en la mano mientras tanto; que no sea una hora libre para el maestro; que cada mediador no tenga que arreglárselas solo con el grupo de chicos. AB sostiene que la práctica de mediación no debe desacomodar la vida del mediador.

Pamela eligió trabajar con el “Zoo de Joaquín” de Pablo Bernasconi; comenta que la práctica en esas aulas generó toda una revolución en su casa porque puso a trabajar a toda su familia. Más allá de las adversidades, pudo compartir el cuento, se valió de títeres para tal fin; a su vez, logró que los chicos elaboren su propio cuento y que lo compartan con sus padres. Presentó esos relatos en la feria de ciencias del jardincito visitado (algo que para ella fue un abuso por parte de la institución porque la exprimieron, porque hizo más cosas de las que le correspondían).

A continuación, Pamela lee algunos de los cuentos creados por los chicos de sus talleres: “La gata Tomasa está jugando con una pelota; se cayó al agua y se transformó en sirena.” Además, agrega que los chicos ilustraron estos y otras historias compartidas. Su intención es reunir esas imágenes en una suerte de libro que dejará como obsequio al final de su práctica. Valora – más allá de que no contó con el apoyo deseado de parte de la maestra jardinera- que los chicos -poco a poco- se fueron “enganchando” con los cuentos que les propuso y le confiaron muchas de sus experiencias personales derivadas de esas propuestas.

AB sugiere retirarse cuando pasa eso en una institución (cuando se abusan de la buena predisposición de los mediadores y les piden colaboración para tareas que son extras). A todos les dice que no dejen que les manejen la mediación; que no permitan que les manejen los textos ni pongan la literatura al servicio de – por ejemplo- una feria de ciencias (se trata de evitar la perspectiva utilitaria de las ficciones/ evitar poner los cuentos al servicio de otra cosa). El mediador debe “jerarquizar” la lectura y la literatura. Por eso, dice que hay que planificar y hacerse respetar. Marca un horizonte: “Nosotros vamos a hacer una práctica de lectura literaria.”

A raíz de los obstáculos comentados, Pamela pide cambiar de lugar para hacer sus próximas prácticas. Comenta que planea leer “El pájaro del alma” de Snunit, Mijal en su próxima

mediación con otros chicos más grandes. También duda si podría ser en el nivel secundario, en una escuela “amiga” que se llama Juan José Sáer (¿por qué no leer Sáer?). En ese establecimiento de nivel medio, están leyendo a un autor local cuyo nombre es Gustavo Farabollini (¿lo suma a sus intervenciones?) y otros autores de la “costa” o de la zona (nombra a la poetisa Pipi Bosch que suele visitar esa escuela con frecuencia). Admite que está en búsqueda de nuevo material para compartir con estos adolescentes y acepta sugerencias: se interroga sobre si podría leer algo de Ray Bradbury o si llevar algo de Juan Solá

Más allá de los obstáculos que se presentaron en el jardincito mencionado, Pamela comenta que – hasta la fecha- ha hecho un gran trabajo (según su manera de ver las cosas); resalta la creación de El Pulpo Domingo: un títere que armó para acompañar sus relatos (al estilo de Bernasconi) y que le dio grandes satisfacciones. Remarca que también compartió “Sapo de otro pozo” (escrito por Rodrigo Folgueira e ilustrado por Poly Bernatene) y –con relativo éxito- usó un gorro de sapo para acompañar su lectura. Además recitó poesía: “La hormiga Titina” (“desde que me conozco recito este texto de María Elena Walsh”).

Pamela está haciendo una formación en mediación en modalidad “mariposa”: ya estuvo con AB en 2018 pero ahora vuelve a los talleres de LB para reforzar su capacitación; se habla de “mariposa” porque tiene una asistencia flexible... más libre... Viene como invitada... no tiene la obligación – por ejemplo- de asistir a todos los encuentros del año.

Pamela compara su experiencia en mediación de 2019 con la de 2018; reconoce que el año pasado fue más positivo. Por ejemplo, en 2018 pudo organizar mejor la agenda (la logró completar y se respetaron las fechas pactadas). Mientras que, en 2019, le cambiaron varias veces los días de actividades. Se nota enojada y un tanto desbordada por las exigencias que le “endosaron” las maestras del presente año. Levanta la voz (usa un tono que tapa cualquier otra intervención): habla aceleradamente (tal vez está apurada porque tiene que irse y “la

esperan”). Le cuesta oír lo que dicen los otros integrantes del taller. A continuación, se arma un murmullo muy grande, se superponen los comentarios de los presentes.

En un momento de calma, retomando lo dicho por Pamela sobre su títere, otra MEF (maestra) le sugiere que sería bueno que los propios chicos armen su pulpo (muñeco)... para que ellos sean protagonistas y no reciban todo pre-fabricado. Hace una crítica de las ferias de ciencias en donde todo está hecho por maestros y los chicos quedan en un segundo plano.

AB insiste en que Pamela tiene que hacer su propia planificación (no se la tiene que *dictar* la maestra o la directora del lugar visitado). Esa planificación tiene que ser coherente con la propuesta de mediación de LB. Lo ideal sería hacer 6 prácticas con el mismo grupo y que cada escuela no imponga lo que el mediador debe hacer. Esa planificación debe estar atenta a la evolución de ese grupo con el que se trabaja. Se trata de tener en claro “¿qué queremos leer?” para evitar que la institución no agobie con sus demandas la propuesta de mediación de textos literarios. AB remarca que todo esto (lo dicho por Pamela y otros MEF anteriores) tiene que servir como experiencia para mejorar futuras intervenciones.

Es el turno de otra MEF que se desempeña como paya-médica en un proyecto vinculado con la “pedagogía de la paz.” Trabajó con chicos de 6 a 13 años en un CAF. Al llegar allí, recibió la advertencia de los adultos responsables: “estos son chicos a los que les cuesta prestar atención... son muy dispersos...”

Leyó con ellos: “Corazón de mono” (texto de Inno Sorsy e ilustraciones de Irene Singer); “Mateo y su gato rojo” (de Silvina Rocha); “El túnel” y “Willy, el campeón” (ambos de Anthony Browne). Su estrategia consistió en dejar un espacio para que los chicos exploren los libros (llevó muchos y entre ellos estaban los que le interesaba compartir como mediadora). Propuso que ellos mismos armen una agenda de lecturas (la escribieron en un afiche).

Usó adivinanzas, trabalenguas, presentaciones graciosas con vocales y otros juegos (dinámicas de grupo) para “romper el hielo”.

Sobre “El túnel” señala que los chicos algo conocían del autor. Buscaron en el mapa el lugar de origen de Browne y le colocaron la bandera de Inglaterra. La conversación literaria giró en torno a la imagen de un niño convertido en piedra (como fue el primer encuentro, no todos se animaron a participar). Compararon lo sucedido en el cuento (una nena salva a su hermano que se ha convertido en piedra por la fuerza de su amor) con la película “Frozen” (una princesa salva con un abrazo de amor fraternal a su hermana convertida en figura de hielo). Concluyeron: el amor pudo romper un encantamiento.

Sobre “El corazón de mono”: usó adivinanzas para romper el hielo y logró que los chicos se “enganchen” (que hablen bastante). La charla giró en torno a la amistad; en cómo era el corazón del mono (¿Egoísta? ¿Defendía su vida?); en torno a la conducta del cocodrilo de la narración. La MEF también se valió de una suerte de rompe-cabezas: con esta dinámica le pidió a los chicos que unan imágenes para expresar lo que habita en cada uno de sus corazones. Hubo muchas respuestas al respecto; algunos dijeron que en su corazón había “bronca.” La MEF se propuso dejar un afiche como reseña después de cada lectura.

AB señala que es positivo usar afiches con ese fin; aunque aclara que tiene que ser una propuesta o actividad de post-lectura muy sutil; advierte: no necesariamente hay que “hacer algo con la literatura” para justificar “que no se ha perdido el tiempo en vano.”

Sobre “Mateo y su gato rojo”: sumó a chicos de 12 o 13 años huérfanos de un Hogar (algunos de ellos a la espera de una adopción); repitió algunas de las dinámicas de presentación de su primera intervención; en este caso, les pidió que cuenten algo importante de ellos para que los conozcan (algo que no incomode: como la comida favorita de cada uno). ¡A todos les encantó! Llevó un ovillo de lana para colaborar en dicha introducción: los presentes se

pasaban ese ovillo de mano en mano hasta tejer una red grupal. Al final de la dinámica, había que presentar al otro mientras se iba desarmando o desandando la “tela de araña”. ¡Se engancharon los adultos (preceptores) también en la propuesta!

En este caso, todos participaron de la conversación literaria al estilo Chambers. Entre los interrogantes seleccionados por la MEF se destacaron: “¿Cuándo perdieron la sonrisa?” (En el cuento elegido: Mateo, su gato y un ratón no ríen) y “¿Qué hacemos para recuperar la sonrisa?” (Mateo resuelve este y otros interrogantes a través del dibujo). Sobre la primera pregunta respondieron: “cuando perdí a mi familia”; “cuando me pegan”; “cuando me pelean mis amigos”; “cuando me dicen que no sirvo para nada”; etc. Sobre el segundo interrogante y por citar: una niña respondió que leía un cuento (“Estrellita”) a sus hermanos para recuperar la sonrisa. También, el final del relato de Mateo (encontró en blanco su cuaderno: ya no estaban más los animales que había dibujado) dio pie a muchas especulaciones (¿A dónde habrán ido? ¿Qué habrá pasado con ellos? ¿Querían libertad?). Todo esto fue grabado por las tutoras. La directora del lugar estuvo presente e interesada en la labor de la MEF. Finalmente, les entregó a los chicos un cuaderno de hojas en blanco para que dibujen como Mateo: qué cosas me hacen reír; qué cosas me quitan la sonrisa (cada uno hacía con ese material lo que deseaba libremente). Una chica de 12 años del Hogar se dibujó – por ejemplo- jugando al básquet: no era basquetbolista pero eso la haría muy feliz (afirmó), eso le pintaría una sonrisa en la cara; y se dibujó –por otra parte- sin sonrisa en un cumpleaños cuando porque no tenía a nadie con quien festejarlo.

Pensando en los chicos del hogar de huérfanos con los que trabaja esta MEF, AB sugiere complementar esta tarea con la biografía y obra de Quinquela Martín quien había sido abandonado por sus padres biológicos, había tenido una infancia muy dura, había sido adoptado por los Chinchella (una familia italiana) a los 7 años aproximadamente e hizo un

camino en las artes memorable. Quinquela se valió del arte para reinvertarse, para sanar sus heridas. Llegó a ser una persona solidaria con su entorno.

En la misma sintonía, AB justifica su recomendación en los estudios de Michel Petit (sugiere su lectura) sobre cómo el arte (especialmente, la literatura) permite a las personas sanar heridas, simbolizar experiencias dolorosas, leerse y reinventarse (reescribir la propia biografía). La literatura “te habilita” otros mundos posibles pese a las circunstancias personales que afectan.

Tanto AB como la MEF destacan el apoyo recibido dentro de la institución donde se desarrolló la mediación porque eso permitió una gran resonancia.

La MEF culmina su exposición describiendo su actividad de cierre: volvió a usar trabalenguas; propuso una figura de estrella (5 puntas de donde cada uno tuvo que poner su nombre y cosas valiosas que lo caracterizaban). Todo esto sirvió como despedida.

AB hace una pausa para repasar agenda: invita a los MEF a un encuentro (conferencia) con Laura Escudero (escritora, mediadora y promotora cultural cordobesa) organizado por el propio LB en conjunto con una biblioteca cartonera (“Legüera”), el sindicato Luz y Fuerza, Abracuentos (programa de promoción de la lectura) y el Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe. Evento con entrada libre y gratuita que desarrollará el 17/10 que se desarrollará en el cine y teatro Luz y Fuerza. Además, propone que el próximo taller de formación de mediadores sea el 19/10 ya que ella viaja a un encuentro de mediadores que se desarrollará en Ecuador. Avisa que entre el 9 y el 16/11 será el cierre del año de formación de todos los mediadores: entonces se reunirán los mediadores de Rincón con los de Villa del Parque; AB sugiere que cada uno traiga para esa “clausura” una lectura con una actividad que haya experimentado con los chicos del lugar donde hizo su práctica; según AB, tiene que ser una actividad que nos permita “atravesarla por el cuerpo”; unos podrían encargarse de la apertura,

otros del cierre; algunos traer algo de poesía otros de narrativa. AB pone como ejemplo algo que vio en San Jerónimo Norte y que podría ser reutilizado en la conclusión de noviembre: una cartitas con adivinanzas y raspaditas con las respuestas correspondientes; se raspaba con una moneda antigua; el que acertaba se llevaba un caramelo.

Algunos MEF ya empiezan a intercambiar libros (aprovechan la detención que hizo AB para anticipar qué libros quieren reservar).

AB pide paciencia y orden. Le cede la palabra a otra MEF de nombre Meli: ella reconoce que tiene experiencia con jóvenes y adultos pero que –esta vez- quiso probar con los más pequeños de su propia escuela (no son alumnos suyos). Hizo tres prácticas; acepta que le cuesta y mucho la conversación literaria. Trabajó con “Sapo de otro pozo”: para ella, los chicos hablaron poco; dijeron o entendieron “cualquier cosa”. No se muestra conforme con la tarea que hizo a pesar de que las maestras de la institución que visitó le dieron su visto bueno.

AB cita a Yolanda Reyes (“La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia”) que afirma que todo lo que dicen los chicos tiene un fundamento (tienen su razón de ser). Seguramente – según AB- algo del cuento compartido hizo ruido en estos chicos.

Meli señala que leyó “Abel regala soles” de Istvansch: pensó en llevar papeles para que los chicos hicieran sus propios soles pero hubo un imprevisto en la escuela que impidió la concreción de este objetivo. Ella tuvo que irse a cubrir otro grado porque habían faltado maestros y necesitaban su apoyo. Sin embargo, rescata de esta intervención que una nena dijo: “¡Ay, ahora él está otra vez contento!” (Abel había vuelto a dibujar soles). Y, entonces, los otros compañeritos se sumaron a ese comentario (entendieron la relación entre el sol y el estado de ánimo de Abel).

AB retoma ese ejemplo de la nena; subraya que –tal vez- esa pequeña tiene más sagacidad que el resto o un recorrido literario más amplio que los demás; el comentario de la niña –

según AB- va en la dirección de lo que propone Chambers: en la conversación literaria, se intercambian opiniones, caminos de lectura o comentarios críticos; el aporte de uno puede ser iluminador para otros. Es decir, se construye el sentido en colaboración o cooperación con otros.

AB invita a releer a Chambers porque en la bibliografía propuesta en esta capacitación sólo se incluyó una selección del texto “Dime” (una especie de síntesis con algunas de las preguntas sugeridas por el autor para promover la conversación literaria). Insiste que sería bueno acceder a la lectura del libro completo de Chambers.

Más allá de esta lectura específica, AB resalta cómo se forma y actúa cada mediador: “uno elige... selecciona... experimenta... prueba... va viendo...” Esto resulta clave porque hay que tener en cuenta que no todos los textos habilitan los mismos interrogantes. Hay cuentos un poco más explícitos que no generan muchas preguntas.

Meli cuenta que una nena – que no había hablado durante la lectura del cuento de Istvansch- le regaló un sol alegre como el de Abel un par de días después de su mediación. La figura estaba hecho de celofán, si se la giraba daba la impresión de que un sol estaba dentro de otro casi indefinidamente. Lo tomó como una buena señal de su tarea.

Además, una maestra le sacó varias fotos mientras leía sus cuentos y le hizo notar el modo atento en que los chicos la miraban. Meli afirma que la fotografía la ayudó a redescubrir y valorar mejor lo que pasó alrededor suyo mientras estaba concentrada en su tarea lectora (no todas eran “pálidas”).

AB dice que los nervios y la ansiedad a veces impiden ver esos pequeños gestos que funcionan como indicadores del buen desarrollo de la práctica.

Las voces de los presentes comentan superpuestas esta situación.

Meli reconoce que le tiene *miedo* a los niños pequeños (prefiere trabajar con grados superiores). Aclara que las primeras actividades se hicieron dentro de la sala de los chicos: pues allí tienen ambientada su propia biblioteca, su propio rincón lector con cortinas y almohadones. Meli aprovechó ese espacio. Luego, se animó a salir al patio, a una galería y a una arboleda. En la galería, leyó “Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte” de Le Huche Magalí e ilustrado por Pipala. Meli comenta para los presentes (suerte de recomendación) el argumento del cuento: Héctor es un hombre extraordinariamente fuerte que tiene un secreto (sabe y le gusta tejer); trabaja en un circo al que salva con sus tejidos. Meli agrega que hizo una suerte de puesta en escena: llevó un gorro colorido de lana y agujas de tejer. Simulaba tejer el gorro hasta el final. Se puso el gorro y propuso leer el cuento de Héctor. A esto sumó leer el cuento como si fuera un secreto (casi susurrado). Los chicos se engancharon con la propuesta a tal punto que tocó el timbre del recreo y seguían atentos al cuento; además, hubo comentarios como: “mi papá sabe coser y nos arregló una mascota del aula.” También hubo muchas risas cuando en un momento del cuento los personajes aparecen sin ropas. Meli se interroga si no tendrá problemas al respecto con la escuela o los padres de los alumnos por mostrar ese tipo de imágenes. Recuerda que hizo participar a los chicos soplando como el viento que se llevó todas las prendas de los integrantes del circo (eso fue efectivo).

AB aprovecha para destacar la importancia de evitar interrupciones de cualquier tipo: timbres, golpes en la puerta, visitas inoportunas, etc.

Otros MEF le preguntan a Meli sobre el cuento: ¿es apropiado para los más chicos? ¿lo entendieron?

Meli dice que lo mismo le preguntó la maestra a cargo del aula donde trabajó (¿Vos estás segura? ¡No sé si lo van a entender!); afirma que lo importante es que escuchen la historia y que – a su modo- hagan su lectura personal.

AB invita a despejar el salón de reuniones de la biblioteca de Rincón porque será utilizado por otras personas. Todos salen al aire libre (a un luminoso y florido patio). Siguen intercambiando opiniones sobre libros y mediaciones. Circula una hoja de asistencia con datos personales a completar. Cada MEF elige tres libros para sus próximas prácticas y registrar el material que se lleva en una lista.

Se recuerda –nuevamente- que el cierre del proceso de capacitación será en noviembre. Ese día, habrá una puesta en común del camino recorrido, especie de autoevaluación. Se entregarán certificados a los que hicieron el trayecto. Se enviará un correo para que cada MEF complete a manera de reflexión.

9.1.5. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 19/10/2019 (ciudad de Rincón).

Intersección de Calle Los Robles y Calle del Sol (vivienda particular de Alicia Barberis (la coordinadora general de Lectobus).

El encuentro está pactado para las 9 AM pero hay mucha gente demorada porque no logran encontrar el nuevo punto de reunión. Esta vez, no hay lugar en la biblioteca de Rincón, por lo tanto, se trasladan las actividades a la casa de Alicia Barberis que está en Calle Los Robles y Calle del Sol (también Rincón).

Llegan: Mariel (maestra jardinera de Santa Fe); Carla (maestra jardinera de Colastiné); Belkis (directora de escuela primaria de Frontera); Romina Soto (promotora cultura de Santa Clara de Buena Vista); María Soledad (maestra de Santa Clara); Silvana (escritora y promotora cultural de Santa Clara). Con este grupo comienzan las actividades a las 9: 28 hs.

Ante una pregunta de AB, Carla recupera la charla que dio la escritora y mediadora de textos literarios, Laura Escudero, ayer en el cine y teatro “Luz y Fuerza” (actividad de capacitación para mediadores organizada por “Lectobus” y otras personas dedicadas a la promoción cultural. Hace un breve resumen para los presentes: Laura Escudero habló de la mediación y de lo que “queda en el medio” (desde las miradas y desde el sentir); hizo mucho hincapié en el vínculo que se establece entre lector, libro y mediador; contó anécdotas como la de un niño cordobés que había repetido varias veces primer grado ya que no había aprendido a leer pero esto resaltaba Laura Escudero- sabía “leer el mundo” rural, tenía amplios conocimientos sobre la naturaleza, practicaba otra forma de lectura (como huellas de animales). Carla lo relaciona con su escuela (su jardín); comenta cómo a veces se relega a los que van más lentos con su alfabetización; para ella se genera una frustración en los niños cuando los maestros exigen o

quieren apresurar ese proceso. Concluye, considerar a los que van “más lento” (a su ritmo en este proceso de lectura y la escritura que plantea la escuela) para integrarlos y no relegarlos.

Mariel comenta que se trata de “empoderar” a los nenes y nenas; de considerar “diferentes tipos de lectura” (leer el alfabeto y leer la naturaleza). Expresa que ojalá todos tuvieran la posibilidad de leer de diversos modos (tanto la letra como su entorno)

AB habla de sacar estigmas (por ejemplo: “burro”) que condicionan el acceso a la lectura y – a veces- son producidos por los adultos. Se trata de habilitar a los niños y de movilizarlos (estimularlos) para que se superen. Resalta su preocupación por algunos chicos de los últimos años de la primaria que están semi-alfabetizados (lo pudo ver en sus periódicas visitas a diversos establecimientos educativos): eso los convierte en analfabetos funcionales (dice). Por ello, invita a rever el trabajo docente (“¿qué pasa o por qué no se alfabetizan los pequeños?”), a resolver/ revertir situaciones adversas, a pensar la literatura como posibilidad de “abrir puertas”. Esta posibilidad puede explorarse empezando por el libro-álbum que propone una lectura de la imagen y de la palabra: es una manera de generar curiosidad, se empieza por la lectura de las ilustraciones. Comenta una anécdota de su nieta: le regaló “La canción de las pulgas” de Gustavo Roldán y no sabía leer en imprenta minúscula... pero, el deseo de la nena por conocer el contenido del regalo fue más fuerte y la movilizó a superarse. Con este ejemplo quiere ilustrar cómo el deseo y la curiosidad son movilizadores; la idea es que las lecturas sean “atrapantes” (luchar contra el tedio o aburrimiento) y evitar (como dijo Laura Escudero en su charla) la escolarización de las mismas... no se trata de leer para después –por ejemplo- tomar un examen. Por eso, invita a los MEF (mediadores en formación) a revisar la bibliografía de LB y a mirar (una vez más si hace falta) un video (compartido en los grupos de WhatsApp) de una maestra dedicada a la mediación lectora en base a la propuesta de

Chambers (este material es constantemente citado como paradigmático en Rincón y Villa del Parque).

Silvina pregunta: “¿cómo hacemos para que las docentes entiendan que nosotros no enseñamos a los chicos a leer?” Ella marca una diferencia entre “enseñar a leer” e “incentivarlos a leer.”

AB: lo ideal sería tener una charla con las docentes; una charla previa a la vista de LB; que anticipe de qué se trata la mediación (con fundamentos). Es difícil romper el molde escolar o la manera de abordar *tradicionalmente* la literatura por parte de los docentes. Algunos docentes necesitan una “voz que autorice” otras maneras de abordar la literatura; una voz que –a veces- viene desde *afuera* de la escuela. En su experiencia, AB percibe que está muy instalado en la educación que la literatura tiene que “servir para algo”, “tiene que ser diseccionada”, “tiene que ser utilizada para...” Parece que la literatura no sirve cuando es *gratuita*. La gratuidad es la clave: que no haya un juez para hacer cosas; confiando en que un chico que escucha muchas lecturas... naturalmente irá internalizando vocabulario, creatividad, interés... ningún texto es inocente... apuesta a ofrecer texto con propuestas sutiles... lo dice en contra de otros materiales que proponen una explícita bajada de línea (textos moralizantes por ejemplo). No hay que subestimar a los chicos... evitar darles las cosas explícitas o dirigidas...

AB cambia de tema. Explica que ha preparado una breve encuesta con 5 puntos para realizar una autoevaluación (¡con total libertad!) de las prácticas de los MEF. El objetivo es “aprender juntos.” Apunta a identificar lo que se necesita reforzar, a ponerlo por escrito, a recabar la opinión de todos. Se trata de una reflexión sobre el proceso de formación y la práctica.

La coordinadora explica que armó un juego como anticipo de esa “autoevaluación” de la formación y la práctica mediadora. Se trata de revisar y aprender del “camino del héroe” (el periplo): uno sale... se va encontrando con dificultades... y con ayudas... las dificultades a veces se vencen con ayuda o solos... con las propias fortalezas que uno tiene... y con las que va adquiriendo... y de pronto, uno se encuentra con cosas inesperadas... “yo hace muchos años que hago esto... y, sin embargo, siempre me sorprende con cosas nuevas... y siempre pasa algo que uno tiene que resolver sobre la marcha...” AB dice que es importante saber “leer” las dificultades: cuando uno lee o narra tiene que – por ejemplo- aprender a leer el público.

AB pone un ejemplo reciente: en una escuela, leyó “Ruidos bajo la cama” de Jean-Marc Mathis y una nena del público estaba sumamente aterrada; la pequeña recibió el consuelo de una amiga (le tapaba los ojos y las orejas para que no oyera y se asustara) y también de su maestra que la abrazó. AB se planteó: ¿Qué hacer? ¿Cómo intervenir? ¿Parar el cuento? ¿Qué decir para no incomodar o para “ayudar a superar” ese miedo? Resolvió decir que el niño del cuento “no tenía miedo” (buscaba la liberación del miedo, que la nena pudiera relajarse y disfrutar). AB evalúa – a partir de este ejemplo- la responsabilidad que tienen los mediadores. Finalmente, explica que – en esta misma práctica- pudo leer “Miedo” de Graciela Cabal y la nena que estaba – inicialmente- asustada pudo relajarse y disfrutar un poco más porque el primer relato la había ayudado a desprenderse de sus propios temores (concluye). La nena necesitó de una “palabra solidaria”: “este no es un cuento de los que asustan... dice sólo la palabra ‘miedo’ porque ‘miedo’ tenemos todos...” El espacio de conversación dialógica puede ser apropiado para “abordar” estas cuestiones.

Hablando de “miedo”, Silvana retoma su experiencia de mediación y dice que en las escuelas que visitó la recibieron con cierta cautela: ¿tenían miedo a las puertas que abre un mediador o

a las respuestas de los chicos ante los textos literarios? Silvana insiste en que la tarea del mediador es incentivar a la lectura, incentivar la libertad de expresión.

Belkis dice que los docentes le tienen miedo a la mirada ajena del que visita “nuestras” aulas; es fatal.

AB piensa que los docentes parecen querer tener siempre el control de las situaciones escolares. Para ella, habilitar la palabra implica dejar fluir... no se trata de “bajar línea” o de “dirigir” una lectura... Se trata de posibilitar un diálogo (como propone Chambers): respetar el tiempo que necesitan los lectores, habilitar la charla, la discusión... Insiste en mirar el video mencionado anteriormente sobre cómo una maestra comparte textos literarios al estilo “Dime”. En ese video, la maestra es guía, repregunta, conduce y no impone un criterio. Remarca el vocablo: “habilitar.”

Silvina muestra su preocupación –insiste- por cómo la recibieron en las escuelas donde hizo su práctica... le parecía que quedaba “afuera” por no ser docente, que la miraban de costado y que le cuestionaban por qué leía el mediador y no leían los propios chicos... “nosotros incentivamos la lectura y no podemos obligarlos a leer...”

AB promete retomar esta cuestión cuando visite Santa Clara; hablar con los docentes sobre la tarea de los mediadores.

María Soledad se hace eco del comentario de Silvina; dice que algunas compañeras (docentes) le pidieron fundamentos del trabajo del mediador. Se lo pidieron a ella que es la colega. A las otras mediadoras no – tal vez- porque no son “del palo”. Entonces, ella les comentó y recomendó la lectura de “Todos somos censores” de Perry Nodelman (material que forma parte de la bibliografía específica para la formación de mediadores de LB)²³ María Soledad

²³ Artículo publicado originalmente en la revista CCL, Canadian Children’s Literature N° 68 (1992), traducido por Paula Cadenas e incluido en la antología “Un encuentro con la crítica y los libros para niños”, seleccionada y

les explicó a sus compañeras maestras qué entendía ella por “ser censores” y que la propuesta de LB pasaba por una “lectura del mundo.” Al margen, María Soledad comenta que había tenido problemas o trabas en su pueblo cuando quiso dar apoyo escolar sin título docente (aunque era una estudiante avanzada de la carrera de magisterio). Una vez recibida venció esas resistencias (ella da apoyo escolar gratuito en un espacio cultural).

Las otras MEF de Santa Clara dicen que esto (especie de desconfianza hacia la propuesta de LB) se notó en las escuelas del pueblo pero no pasó en las del campo.

Silvina dice que los chicos fueron muy educados y recibieron su visita con buena predisposición; no así – según ella- los docentes.

AB remarca que este es un prejuicio absurdo. Sobre todo, si se considera que todas las personas pueden ser mediadoras; piensa que sería bueno que LB llegue a las escuelas con el aval ministerial. Muchas veces el Ministerio de Educación habla de tejer redes con instituciones intermedias y la comunidad pero no se concreta esto en la práctica. La preocupación y desafío pasa porque LB sea parte de una política de promoción de la lectura más amplia y sostenida en el tiempo. Infructuosamente, AB hizo trámites para conseguir ese aval pero no tuvo respuestas favorables. Hace unos días tuvo la oportunidad de estar reunida con gente del orden ministerial y planteó esta situación en busca de apoyo. Queda como una deuda para el año que viene. Hace tres años que AB busca el aval ministerial.

AB insiste en que todas estas cuestiones y comentarios deberían ser volcados en la encuesta que pronto enviará a los MEF.

AB retoma la experiencia de lectura del cuento “La negra de mierda” de Juan Sola²⁴ en el secundario de Santa Clara. A AB le quedaron resonando algunas cuestiones. Se plantean algunos interrogantes grupales: ¿Es una lectura para proponer en un primer encuentro con un grupo que el mediador no conoce? ¿No sería mejor proponerlo como parte de un trayecto de formación de lectores? ¿Un texto de este tipo: moviliza o paraliza o ahuyenta lectores?

Romina (de Santa Clara) comenta que participaron como mediadoras en una feria de ciencias; llegaron los chicos del secundario; ellas tenían muchos cuentos para ofrecer y leer; los chicos del secundario les pidieron “La negra de mierda” porque lo querían oír nuevamente. No pudieron hacer una conversación literaria porque tenían diez minutos.

AB sostiene que –especialmente- los adolescentes van en búsqueda de lo genuino; de lo que desenmascara la hipocresía de la sociedad o el doble discurso de ciertos sectores... Ese cuento desenmascara la hipocresía... la estigmatización... AB propone hablar con la directora de la escuela de Santa Clara para realizar la conversación literaria que no pudo hacerse por los escasos tiempos de la feria de ciencias que mencionaron las MEF.

AB recuerda una anécdota de una mediadora y profesora en letras con mucha experiencia: Larisa Cumin. Ella había tenido cierta resistencia a la hora leer y de compartir “El sueño de Lu Shzu” de Ricardo Gómez Gil. Larisa decía que el cuento le “hacía mal” (le gustaba y no le gustaba). Usa la anécdota para ejemplificar que todos necesitamos un espacio para poner en palabras lo que nos pasa con un texto. El cuento de Lu Shzu es “duro y bello” a la vez, produce cosas contradictorias. Algo así puede generar “La negra de mierda”: hablar sobre el texto puede ayudar a elaborar “la piña en la mandíbula” que cuentos como estos representan para algunos lectores; la conversación nos ayuda a poner en palabras estas problemáticas y a construir el sentido desde diversos puntos de vista.

²⁴ Habla de la discriminación; de la mirada propia y ajena; de ciertos prejuicios sociales; de la exclusión; de la pobreza; usa un lenguaje coloquial.

Belkis quisiera llevar este texto a su escuela; ella percibe que su escuela le da la espalda a los padres... En esas familias se vive una problemática semejante a la que plantea el cuento de Sola: pobreza, cárcel, exclusión, discriminación, marginalidad. Quiere compartir ese cuento con sus docentes a cargo.

AB recomienda leer al respecto: “Las visitas” de Silvia Schujer (tratamiento literario sobre un familiar que se encuentra preso). Y recomienda citar a los padres para “algo placentero”; es decir, no siempre llamarlos para bajarles línea o para ponerle las quejas. Se trata de suavizar las cosas... por ejemplo, leyendo un cuento; compartir un libro-álbum.

Carla dice al respecto que ella ha planificado actividades para acercar a la lectura a las familias también. Invitación libre a los padres con el fin de compartir un momento grato en torno a lectura.

Mariel también comparte la misma inquietud y ha realizado actividades dentro de la escuela donde los familiares les leen a los chicos (tiene fotos, registros de estos momentos). Los chicos y los padres se fueron comprometiendo con la actividad poco a poco. Es una ceremonia. Es un ratito. Algunos vienen con cuentos, poesías o anécdotas (de cuando eran chicos).

AB sostiene que esto construye el lenguaje colectivo... sugiere continuar este trabajo de mediación dentro y fuera de la escuela... invita a las MEF de Santa Clara a continuarlo en la biblioteca del pueblo... Es un trabajo voluntario la mediación... exige pasión... nos mueve el amor y el deseo...

Silvina cuenta que ya está trabajando con un pequeño grupo en la biblioteca de Santa Clara.

AB cuenta una anécdota de una madre que se hizo lectora gracias a que su hija lee en la escuela con su maestra. El rol docente y de los mediadores es clave y se puede hacer en infinidad de lugares.

Otro comentario al margen: se reflexiona (en base a textos de Gustavo Bombini) sobre la mediación dentro y más allá de la escuela; ni el mediador es el “santo redentor de la literatura” ni el maestro “es el demonio exterminador de la lectura”; se plantea un trabajo en conjunto, en la posibilidad de hacer alianzas con un pie dentro y otro fuera de la educación formal; buscar un ida y vuelta; se trata de propiciar un encuentro con la literatura y con uno mismo (también se recuperan las palabras de Laura Escudero en su charla sobre mediación propiciada por LB). Vuelve a comentarse la dinámica en torno a “La negra de mierda” y se abre el debate sobre qué otros textos pueden convertirse en oferta para los lectores... una oferta que sea amplia, que permita el crecimiento del lector, que contemple el trayecto o recorrido de los lectores.

AB propone acercar un “menú” variado de lecturas. El propio Juan Solá tiene otros textos menos explícitos y más poéticos... sin esa carga “durísima”... AB quisiera compartir este texto con mucha más gente.

María Soledad comenta que ella sí pudo desarrollar una suerte de conversación literaria después de la lectura de “La negra de mierda”. La charla fue en un patio, en un clima de confianza. Los chicos comentaron el texto a través del rap. María Soledad filmó a los chicos rapeando: en sus rimas planteaban que “no hay que callarse nada...”, que hay que decir lo que uno siente, hablaban de tabúes y del suicidio de una adolescente de la zona. Las MEF llevaron a los raperos a un programa de radio que tienen en Santa Clara y allí continuó esa charla en forma de rimas. Las MEF comentan que la rapeada fue muy sincera y emotiva; fue como una suerte de “desahogo”. Ellos decían que querían compartir la experiencia de cantar y contar,

también expresaban su queja y desafío: "...para todos los que dicen que no vamos a llegar a ningún lado..."

En relación con esto, AB sugiere generar en Santa Clara un espacio de expresión que una radio y biblioteca (abierto a la comunidad). Y recomienda ver un video de Jordi Sierra I Fabra "Leer me salvó la vida, escribir le dio un sentido" (El País y BBVA). Para ella, el arte salva. Recupera el punto germinal y clave de LB: no se trata de llevar sólo lectura, también se trata de producir textos (es una necesidad que surge en los chicos). Cuenta que en los primeros años de LB los chicos produjeron textos que luego se publicaron bajo el nombre de "Había una vez un libro" (primero, en formato artesanal -lo encuadernaron ellos mismos- y, luego, en formato más tradicional -con ayuda de una imprenta). Este podría ser un punto a rever (la relación entre lectura y escritura); podría ser abordado en una capacitación adicional.

AB cuenta la experiencia de Sandra – otra mediadora que se formó con AB- y que ahora trabaja en la municipalidad santafesina como coordinadora de los solares. Sandra movilizó a Ayelén y Leo (dos MEF) a sumarse a LB. Esto marca la importancia de trabajar en equipo. Todo potencia. Todos podemos hacer que esto crezca desde nuestro lugar... que seamos cada vez más los que mediamos... quedarse en la queja de que los chicos no leen no ayuda... los chicos leen... se trata de ver cómo generar alianzas... cómo integrarnos y ayudar a descontracturar o desestructurar las prácticas en torno a la literatura... se trata de reflexionar, de perder los miedos, evitar el afán de querer controlarlo todo... AB recuerda que estuvo haciendo un encuentro de capacitación en Santo Tomé: percibió que falta mayor contacto con la literatura en la formación docente (es poco el tiempo que – por ejemplo- le destinan a la literatura infantil). La lectura es la herramienta básica que las escuelas necesitan.

AB invita a mediar con fundamentos. A "rebelarse" con argumentos. No es fácil romper con algunas costumbres. Invita a superar ciertos "celos" que puedan despertarse en otros que ven a

los mediadores trabajar. Invita a releer la bibliografía de LB para armarse de los fundamentos necesarios que sostengan la mediación. Propone revisar mandatos escolares como el que ordena “¡hay que leer!”. Sugiere acercar a los chicos material de lectura variado y rico.

AB confiesa haber tenido mucha resistencia en su camino como mediadora, escritora y docente. Alguna vez tuvo que justificar ante una directora porqué escribió y leyó un cuento sobre el juego de la copa. La criticaban sin haber leído el relato. No entendían la diferencia entre lo que es y no es ficción. Parece que muchas escuelas están atadas a la necesidad de que la literatura sirva para algo.

Silvina dice que no se puede obligar a leer lo que los chicos no quieren. Comenta que en Santa Clara los chicos tienen libros en el aula y cuentan con una biblioteca bastante completa; que allí se desarrollan tertulias. Aunque aún quedan desafíos por superar. Uno de los logros de su práctica mediadora es que lograron un espacio de acción dentro del sistema formal.

Mariel se pregunta por qué no planificar las actividades de mediación en las escuelas (lo ve como un desafío).

En los establecimientos educativos, AB comenta que la clave pasa por el deseo, por administrar bien el tiempo dedicado a la lectura; el trabajo institucional con la literatura es importante; se trata de capacitar en mediación a todo el personal escolar y de sumar amorosamente al proyecto institucional a los nuevos docentes que llegan a esos lugares. Muchos rechazan el trabajo con la literatura por miedos o inexperiencia. La mediación no es fácil: genera ansiedad, temores, inseguridad (algo que viven expertos y novatos en diversa medida). Se necesita un entrenamiento constante en mediación.

Mariel dice que su experiencia de mediación en lectura hecha en su jardín de infantes contagió a otros colegas. Entre los registros fotográficos que tomó, pueden verse las caras de

otros maestros que están concentrados en la experiencia de compartir la literatura con los chicos. Hay una “resonancia” en los niños y, también, en los adultos.

AB recuerda que para el encuentro final hay que tener preparados los registros fotográficos (seleccionar las imágenes más significativas) de las mediaciones hechas, así como la escritura de una bitácora. Habrá un tiempo reducido para cada mediador. Para AB la sistematización de las prácticas ayuda a aprender y a crecer como mediador. Escribir y describir la práctica ayuda a autoevaluarse, a tener a mano un recorrido, a refrescar un proceso, a establecer relaciones. Como una suerte de periplo de héroe (cita -al pasar- a Campbell, a Jung y al uso que Disney hizo de las aventuras de los héroes legendarios en sus films). AB estudió mucho sobre el periplo y lo usó en su última novela: el periplo de héroe es el camino de la vida de cada uno de nosotros.

María soledad dice que ella está sistematizando su “periplo” con la ayuda de fotos claves y en torno al eje de la “censura” (retoma el texto: “Todos somos censores” de Perry Nodelman): censores de la palabra, censores del silencio, etc. Su experiencia se ordena con ese texto como guía. Lo llevará en un pen-drive para compartir en el cierre del ciclo formativo de LB (2019). Promete pasárselo a AB por correo.

Como anticipo de ese encuentro final, AB propone un juego y autoevaluación: presenta una tela negra con un camino marcado en blanco (ahí está el periplo del héroe/mediador); entrega a cada uno de los presentes un círculo rojo de cartulina: allí hay que anotar los obstáculos, las dificultades, las inseguridades, lo que movió el piso, lo que todavía persiste como inquietud, temores o pudores (2 o 3 palabras); y un círculo verde (esperanza) se anotan: esperanzas, fortalezas, descubrimientos a la hora de ir resolviendo los obstáculos del círculo rojo (2 o 3 palabras). Luego, cada uno de los presentes debe enganchar/colocar con un alfiler los círculos en el punto del periplo que le parezca significativo. AB aclara que es una especie de juego y

que quiere generar una suerte de “abrazo” visual con esos círculos verdes y rojos colocados en ese camino de tela.

Belkys bromea porque ella hizo las prácticas de mediación en la escuela donde es directora y no encontró mayores obstáculos (era la “patrona de estancia”). Esto genera risas entre los presentes.

AB, ante algunas preguntas sobre qué escribir en los círculos, pide que coloquen “lo que hayan sentido en el cuerpo” o “resistencias propias.”

En silencio, los MEF completan los círculos. Un pájaro carpintero picotea un árbol que interrumpe ese silencio que hay en el ambiente. De a poco, a su tiempo, cada uno va pegando los círculos en el camino. Alicia ofrece calentar agua para el mate. Algunos alaban la belleza de la casa. Otros pasan al baño.

La primera que toma la palabra es Silvana. Para ella, en el círculo rojo están: “no sos de la institución”; el obstáculo es la resistencia de las escuelas a lo nuevo (es difícil desestructurar a los docentes). En lo verde, colocó que volvió a ser joven, se puso a la par de los jóvenes con los que compartió los textos literarios. Habló con ellos de la manera que le hubiera gustado que le hablaran a ella en su juventud. En el verde, también escribió: “crecer” porque todo tiene un fin productivo; “descubrir” porque encontró un mundo nuevo; y “aprender” porque la vida es constante aprendizaje. Colocó los círculos en el principio del camino por la “resistencia de las instituciones” a la propuesta de los mediadores (es una barrera a vencer).

Belkys: en rojo, puso “nervios” porque –aunque está cerca de la jubilación docente- se sintió como debutante en su espacio de mediación... Era “dueña de casa”, conocía los chicos con los que trabajó pero le costó manejar los nervios de la primera práctica mediadora (por ejemplo: se le secaba la boca). En verde puso: “lectura, esperanza, hombre, alegría”. Para ella, la lectura es una manera de llenarnos de esperanza. La literatura “te llena y te lleva a otros

lugares” y te da la alegría... posibilita que volvamos a ser niños. Cuenta que leyó “¡Soy el lobo!” de André Bouchard y para su práctica se vistió de Caperucita. Los chicos esperan con alegría sus cuentos. Estuvo enferma pero igual fue a leer sus textos. Después de leer salió “fantástica”, como “nueva”, “plena”, se olvidó de sus dolores y angustias. Trabajó con un cuarto grado. Belkys se está yendo del sistema y ahora se permite jugar. Algunas colegas bromeaban y le decían que estaba “loca.” Se disfrazó en la dirección y eso llamó la atención. Belkys aprovecha para comentar que ella también se encuentra con resistencias entre los maestros que están a su cargo... le ha costado retomar la radio escolar... no ha tenido mucho éxito con la invitación de escritores a su establecimiento... Plantea el tema de la vocación docente como clave: el maestro pone el cuerpo y el corazón en su práctica; si el maestro sufre con su trabajo, también hace sufrir a los alumnos (concluye).

AB opina que estas experiencias de mediación son sanadoras para uno mismo (para el mediador). También opina que es clave la vocación en la tarea docente porque los niños están en juego.

Romina toma la palabra. En el círculo rojo, como negativo, puso “contractura educativa”: los maestros están muy apegados a un guion, quieren tener el control de la situación, no dejan opinar libremente a los chicos, parecen tener miedo a un poco de desorden, responden sin escuchar a sus alumnos; en rojo también colocó “autocontrol”: ella misma tuvo que aprender a callarse, a controlar las ganas de intervenir durante la conversación literaria; ella quería guiar permanentemente, quería llenar el vacío o los silencios de los chicos; con el paso de las prácticas ese punto “rojo” se convirtió en un punto “verde” (fue un obstáculo superado). Romina reconoce que tomó como referencia el video compartido por el grupo de MEF donde se aplica la propuesta “Dime” de Chambers. En verde, escribió: “creatividad” y “aprendizaje constante.”

AB, en respuesta a la “contractura educativa” que plantea Romina, dice que sería bueno charlar con los maestros antes de hacer las prácticas de mediación para explicarles en qué consisten las conversaciones literarias (al estilo Chambers), la construcción cooperativa del sentido; explicarles que todas las opiniones valen, que hay que habilitar la palabra de todos, que cada uno hace una lectura desde su lugar. AB retoma la charla de Laura Escudero donde se remarca el valor de la escucha (en relación al “autocontrol” que comentó Romina).

María Soledad toma la palabra. Su gran obstáculo rojo fue interno. Ella estaba en una encrucijada. Sentía que iba “al muere” al momento de leer a los chicos. Se sentía tironeada entre la lectura obligada y la lectura por placer; confiesa que no era una gran lectora. Le costaron las prácticas: las pateaba, tenía miedo, lo sentía como una “responsabilidad”, no se sentía “apta”. Es decir, el primer obstáculo era ella misma. Recuerda su primera práctica como traumática: fue improvisada, no se había preparado bien, recibió ayuda de sus compañeras mediadoras, lo tomaba como una imposición, ponía excusas para leer a los niños... luego, se relajó, entró en el cuento y “fue otra cosa”... su primera práctica fue como un “cachetazo” porque había elegido una versión de caperucita sin texto, quería que los chicos narraran en lugar de ella, quería evitar hablar, le cedía la voz a los niños, la experiencia no fue satisfactoria. Luego, cuando se animó, cuando entró en confianza, leyó “Ruidos bajo la cama” con buen resultado. En verde, puso: “nuevas amistades y nuevos mundos”. Comenzó a leer por placer. Empezó a frecuentar la biblioteca en busca de literatura. Conoció nuevas personas.

AB sugiere a Romina volver a visitar a los chicos de su primera práctica de mediación con la versión *silenciosa* de Caperucita: sugiere replantear esa práctica.

Toma la palabra Mariel. En rojo, puso su temor inicial a la respuesta de los chicos; tenía mucha expectativa. Ella ama su lugar de trabajo, tenía el aval del equipo directivo pero... vivió un espacio de tensión. Luego, se relajó y sintió que su trabajo tuvo efecto positivo en

niños y adultos. En verde, puso: “emoción compartida y disfrute constante”; logró emocionarse cuando vio que sus chicos tomaban los cuentos y la imitaban en su modo de contar (eso le dio la pauta del éxito de su mediación); antes, para ella, el libro era una barrera; ahora, tiene un panorama distinto de la lectura (experimentó una suerte de “click”).

AB comenta que el modelo lector (de los adultos) es clave. En la formación de las maestras jardineras se debatía – en otra época- si leer y mostrar simultáneamente la imagen (¿Cuándo se muestran las imágenes de los cuentos? ¿Durante o al final?). AB afirma que – más allá de esto- la práctica va enseñando el camino (cómo manejar la voz a la hora de leer o narrar; cuándo hacer pausas; cómo respetar al escritor y al ilustrador mientras se comparte un libro). Cuenta la experiencia de Andrea, una narradora oral que en su formación como mediadora de textos literarios tuvo que aprender el respeto por el escritor y el ilustrador; es decir, tuvo que aprender a resistir la tentación de agregar cosas que no están escritas en la página.

Carla toma la palabra. Se reconoce lectora pero aprendió mucho en este proceso de formación como mediadora. En rojo, colocó “ansiedad” y el temor al silencio de los chicos; no sabía qué preguntas proponer después de la lectura; con el paso de las prácticas si relajó y entendió que con un par de preguntas alcanzaba para movilizar a los chicos. Aprendió que el silencio no es incómodo. La ayudó el video de la maestra trabajando en base a la propuesta de Chambers. Otro de los obstáculos que tuvo que sobrellevar fue que los chicos respondían para agradar a su maestra, le daban a los maestros las respuestas que estos querían oír. Como fortaleza, escribió: “una mirada cargada de emoción” porque pudo llegar a sentir y disfrutar los cuentos.

AB hace su devolución. El mediador tiene que habilitar la “plurilectura”, una lectura desde distintos puntos de vista. Al mediador lo ayuda mucho mirar su entorno. Confiesa que ella misma, antes de conocer a Chambers, tenía dudas sobre qué hacer después de leer un texto. Con Chambers, entendió –entre otras cosas- que los todos necesitamos poner en palabras las

emociones que nos generan los textos compartidos. Agrega que cuesta salirse de los moldes que nos impone la escuela. Sugiere volver a ver “La educación prohibida” donde se plantea cómo se adoctrina a las futuras generaciones. AB propone rebelarse ante estas situaciones con fundamentos. Por eso, recomienda (y se dirige en particular a la maestra, María Soledad) a generar encuentros con los demás docentes para trabajar con ellos la mediación.

Belkys coincide con AB; comenta una anécdota de la última Escuela Abierta en la que participó: sus docentes no habían leído el material de estudio porque ella – la directora- no les había marcado las páginas que debían considerar.

AB cierra este momento de reflexión. Sostiene que ha servido para “nutrirse” entre todos en un “ida y vuelta”.

AB ahora pasa a un momento de juego que será la introducción al tema de la mediación de poesías. Usa un pulpo que tiene poemas en sus tentáculos. Propone jugar al “distráido”. Los presentes se pasan o tiran el pulpo y el que lo atrapa tiene que elegir y leer un texto de los que tiene el animal en sus patas. Los presentes se prestan a la actividad. En turnos, comparten piropos, chistes, haikus, traba-lenguas.

AB dice que el pulpo pertenece a una serie de materiales lúdicos que se usan en la mediación con la poesía.

Las chicas de Santa Clara muestran materiales lúdicos que confeccionaron para sus prácticas; e trata de una caja que tienen tarjetas adentro; un grupo de cartas contienen textos; el otro grupo contiene un personaje. Los chicos toman un texto al azar y lo leen a la manera del personaje que les toca (bebé, extraterrestre, monstruo, fantasma, cantante, etc).

AB muestra una caja: la poesía a la carta de Laura Devetach. Explica su funcionamiento brevemente: se sacan cartas al azar y se leen.

AB muestra libritos artesanales y cartoneros que pueden ser de utilidad a hora de leer y de confeccionar poesías.

AB también muestra una pizarra imantada y palabras que se pegan en esa pizarra hasta formar versos.

AB ahora invita a compartir las marcas que los MEF hicieron a la bibliografía vinculada con la mediación en poesía: ¿qué marcaron?

Para Silvina, la bibliografía le dio fundamentos como escritora. Ella escribe poesía sin rima.

AB comenta que muchos miran la rima con desconfianza. Para Bajour, la rima es importante si se usa correctamente y no se abusa de ella y se la convierte en fuego de artificio de bajo vuelo.

Silvina quiere compartir una poesía que escribió con los presentes. Se le da el espacio para la lectura. La está por publicar en una convocatoria de editorial Dunken (“Escritores sin red”).

Mariel considera que la rima es importante para los chicos de jardín, atrapa, es un juego.

AB piensa que la rima que no funciona es la que se fuerza. A veces –afirma- las mismas editoriales miran a los libros con rimas con desconfianza. Sin embargo, a los chicos les encantan las rimas. Señala como ejemplo el libro: “Los monstruos ya no asustan” de editorial CalibroscoPIO.

AB reparte libros de poesía entre los presentes e invita a explorarlos. Cada MEF tiene que elegir un poema y compartirlo con el resto. Belkys lee un poema de “Botánica poética” de Juan Lima. Silvina lee otro poema de Juan Lima. Otra de las presentes lee un texto de “Barcos en la lluvia” de María Cristina Ramos; también leen una parte de “Las aventuras de Max y su ojo submarino” de Luigi Amara. Se genera un espacio de lectura y escucha atenta.

AB retoma la palabra y muestra otros libros de poesía para compartir con los chicos en las mediaciones. Por ejemplo, libros de caligramas.

AB muestra “Avión que va, avión que llega...” de Itzvan y Laura Devetach. Una propuesta para leer poesía y armar avioncitos de papel. AB aplicó algo de esto en sus prácticas. Los chicos con los que trabajó se animaron a fabricar las avioncitos de papel con poesías en su interior.

AB concluye que se trata de pensar en una propuesta variada, dar un amplio espectro; se trata de amigarse con la poesía.

Silvina le entrega a AB unos cuentos escritos e ilustrados por chicos de Santa Clara. AB dice que es difícil dar una opinión sobre la producción de otro, más si se trata de niños. Cuenta que -alguna vez- unos chicos que formaban parte de sus talleres de escritura habían escrito un cuento sobre una nave *pedúlica* (a base de pedos). Eso, en una escuela, habría sido mirado de reojo (¿censurado?). Por eso, cuesta mucho opinar sobre ciertas producciones; especialmente si son generadas dentro de los establecimientos educativos (comenta).

AB se está preparando para realizar un viaje a Ecuador para seguir con su tarea de escritora y de mediadora de textos literarios.

AB pone sobre la mesa una pila de libros e invita a los presentes a seleccionar los materiales con los que harán sus próximas mediaciones. Se comparten títulos. Se hacen recomendaciones. Alguien pide algo de terror para compartir en sus prácticas.

Silvina comenta que ella ensaya en un espejo antes de ir a leer a los grupos.

AB también reconoce que ella ensaya mucho y que va probando cosas nuevas. Actualmente, está usando un atril y se está animando a dibujar en escena. Utiliza esta estrategia con un

cuento de Bodoc llamado “Fermín de la estrella”. AB hace una breve síntesis del cuento y cómo lo va ilustrando en escena.

Los MEF anotan los libros que dejan y los que se llevan. Se despiden cordialmente. Para reencontrarse en noviembre (cierre del ciclo formativo 2019).

9.1.6. Registro observación taller “Cuando suena el río...”(cierre conjunto del año) : 23/11/2019 (ciudad de Rincón).

Salón de usos múltiples de la Biblioteca de Rincón.

9 A.M.

Se reúnen los Mediadores en Formación (MEF) de Rincón y de Villa del Parque (“Cuando el río suena...”): 20 personas aproximadamente.

Se registran algunas demoras para hacer funcionar el proyector y conectar la computadora (media hora o cuarenta minutos aproximadamente).

Alicia Barberis (AB) comenta que armó un POWER con las fotos que le hicieron llegar los MEF sobre sus prácticas a lo largo de 2019; propone que cada uno comente sus imágenes sintéticamente a medida que van apareciendo en pantalla. Para el cierre está previsto un PIC-NIC. No todos han enviado sus fotos. Algunos MEF en formación han comunicado que no han podido asistir a este cierre por diversos motivos.

AB cede el turno a la coordinadora de los talleres de Villa del Parque Emi Charra (EC).

EC agradece a todos por su constancia en este trayecto, por la presencia, por asumir el desafío con responsabilidad, por cumplir con las prácticas.

Los presentes están sentados en semicírculo: en el centro se proyectan las fotos de las prácticas de los MEF.

La primera foto corresponde a Estela Vega; inició su formación en 2018 y sigue en modo mariposa; no está presente; EC comenta que la imagen muestra una práctica de Estela hecha en la Biblioteca Gálvez de la UNL donde trabajó con “Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte” de Magalí Le Huche. Estela armó una instalación con agujas de tejer y ovillos de lana.

Su práctica fue muy positiva salvando el obstáculo de que no tuvo continuidad con los mismos chicos (trabajó con visitantes ocasionales a la biblioteca).

Segunda foto: se trata de las actividades de Viviana Santa Cruz en la escuela Macagno; no está presente por eso comenta EC que la MEF logró cumplir con la práctica después de algunos bloqueos institucionales; llevó prácticas bastante regulares en esa escuela. Se ven niños sentados en ronda, la MEF tiene el libro apoyado en una silla (todos parecen cómodos y concentrados).

Tercera foto: se trata de la práctica de Emi (MEF de Villa del Parque); ella es comunicadora social y trabaja para prensa de la Municipalidad de Santa Fe; inició su formación en 2018 y sigue en modo “mariposa”; ha hecho – en paralelo- una capacitación (también en mediación de literatura) en la Fundación de Mempo Giardinelli. Emi comenta que se sintió bien haciendo su práctica. Le costó leer a los más pequeños porque son muy “deambuladores”. Resalta como efectiva una actividad donde usó un libro que le permitía poner la cara adentro y actuar como un león que se asomaba. Al principio le costó *soltarse* y contar. Se la ve ansiosa: quiere referir en pocos minutos toda la experiencia del año transcurrido. Comenta que otra actividad positiva (en una nueva foto, se la ve con un micrófono en mano) fue cuando pudo compartir autores santafesinos con un grupo de niños y padres en una suerte de maratón de lectura. Para ella, ha resultado importante compartir, decir y hablar. También señala que trabajó en la escuela Avellaneda (escuela primaria santafesina): se trata de un establecimiento que dedica mucho tiempo a la lectura; su desafío fue “¿qué poder sumar a esa vida lectora activa pre-existente?”; descubrió que los encuentros de lectura de la institución no eran “sostenidos” en el tiempo y se propuso –en función de eso- generar un día y hora regulares para esas actividades; inició esa propuesta con la lectura de “Encender la noche” de

Ray Bradbury; con el paso de las semanas, logró que los chicos vivan con expectativa el encuentro, que tengan ganas de recuperar lecturas o de revivirlas.

Otra MEF que trabaja en los solares municipales acota que la “regularidad” es clave: moviliza hasta el punto de que los propios niños se convierten en narradores, en nuevos mediadores. Pone un ejemplo: los chicos con los que ellos trabajaron imitaban a los mediadores usando “Cuento negro, vaca blanca” de Bernasconi (“leían” las imágenes a otros al estilo de los mediadores).

Emi retoma su exposición: trabajó con cuatro grados en simultáneo (en la escuela Avellaneda) y eso la cansó bastante; le costó mucho esfuerzo la mediación con los más grandes: con séptimo no logró “detenimiento” para escuchar (costó el clima de silencio y la escucha).

AB señala que el mediador tiene que estar atento a la *vida* de los grupos con los que trabaja para poder hacer las mejores elecciones (¿qué funciona aquí y ahora?). Agrega que el desarrollo del hábito de la lectura comienza en el jardín: cuando los chicos llegan a séptimo, cuesta más trabajo desarrollar –por ejemplo– “la escucha” de un cuento u otro material si no hay hábito... si no hay un ejercicio previo.

Emi como sugerencia y balance de los talleres de LB pide: fortalecer las prácticas de lectura entre adultos; insistir en la lectura en voz alta (a ella le ha costado); remarca la importancia de la continuidad en la formación (ella pudo lograrlo a partir de la modalidad “mariposa” que habilitan los talleres).

En la pantalla aparece otra foto: se trata de la práctica de María Lucila Viola que no está presente en este momento (no pudo asistir). Ella está en modo “mariposa” de capacitación. EC (su coordinadora) comenta la fotografía: María Lucila es bibliotecaria y trabaja en la Biblioteca Pedagógica de Santa Fe; es la encargada (entre otras cosas) de guiar las visitas de las escuelas; esas visitas se cierran con una lectura en voz alta de un cuento: ese fue el

momento que aprovechó la MEF para hacer sus prácticas (la imagen en la pantalla muestra una escena de lectura en voz alta entre estantes de biblioteca) y aplicar los conocimientos adquiridos en los talleres de LB. Según EC: la dificultad para María Lucila fue que no logró continuidad de trabajo con un mismo grupo porque dependía de las visitas de los establecimientos educativos. Como conclusión, las propuestas de María Lucila fueron positivas y basadas fundamentalmente en el libro álbum.

Otra foto: se trata de las prácticas de Betiana Bullo quien aprovechó sus clases de plástica para hacer su mediación (la foto muestra a niños compartiendo libros y pinturas). No se hacen mayores comentarios, tampoco está presente Betiana.

Otra foto: se trata de las prácticas de Verónica (es bibliotecaria y asistió a los talleres de LB de Villa del Parque); tampoco está presente; EC es la encargada de comentar la imagen que muestra un aula de gran tamaño con sus paredes plagadas de anotaciones (toda “grafiteada”); los alumnos están sentados en fila (no se pudo formar una ronda).

Ante esta foto, AB sugiere proponer juegos para armar rondas. Se puede jugar al “globo” que se infla y el grupo toma esa forma hasta lograr la ubicación de un semicírculo. AB admite que – a veces- se complica con los adolescentes que – por lo general- “se apoyan contra la pared” (se arrinconan).

EC dice que el grupo de adolescente de la foto fue “difícil” incluso para los propios profesores del establecimiento educativo en cuestión.

AB sugiere indagar en algunas propuestas que se usan en los talleres de teatro y que pueden servir para formar rondas grupales.

Otra foto: es el turno de Adriana Giampietro: es de Rafaela; maestra jardinera jubilada; está a cargo de un taller de arte y de yoga; comenta que tenía deseos de aprender más sobre

mediación por eso se sumó a LB con una amiga (se conocen de hace muchos años). Las imágenes muestran una maratón de lectura en una plaza: se la ve a Adriana con una careta de elefante, con un títere, con materiales creados por ella e inspirados en libros. En una foto se comparte una “poesía con elefante”; en otra, se usa un títere solamente; en otra, se usa un PUP: un paraguas con gotas de poesía que invitaban a los adultos a leer. Otra foto: se usa un títere hecho con una media que se usó para abrir o cerrar lecturas; también se usó para contar historias o para invitar a los niños a renarrar. Foto nueva: se ven niños metidos en una suerte de “carpas” armadas con tules y otras telas. La MEF dice que estos espacios invitaban al recogimiento, a la búsqueda de una posición más cómoda o descontracturada, a la exploración de libros variados. Agrega que trató de darle continuidad a sus prácticas: 2 horas, una vez por semana. Para ella, su “caballito de batalla” fue: “¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!” de Ed Emberley. Este texto le resultó muy útil para trabajar con los más pequeños (se siente cómoda con estas edades). Como desafío para otra ocasión: le gustaría probar con pibes más grandes.

AB aprovecha estas últimas palabras para invitarla a seguir su formación en modalidad *mariposa*. La desafía: ¿Por qué no hacer mediación durante todo el año?

Es el turno de Adriana, hace un balance positivo del material compartido. Fue parte el grupo de Rincón. A ella le dieron resultado los cuentos y poesías húmedos: se humedece un vidrio, se pegan figuras de nylon y con ellas se narra un cuento; primero cuenta el mediador y, luego, con esas mismas figuras se invita a los niños a renarrar. A ella le resultó positivo trabajar con cuentos de Pablo Bernasconi donde los protagonistas son animales. Se pone a renarrar algunos fragmentos de cuentos como ejemplo de lo que hizo en el año. Señala que su búsqueda como mediadora es que los chicos puedan conectarse con su cuerpo y respiración a

las propuestas literarias. Le interesa que los participantes de estas actividades compartan sus experiencias y sensaciones.

Es el turno de Bety (hace algunos años que está en LB, sigue en modalidad *mariposa* su formación en el grupo de Villa del Parque): no hay fotos. Se la nota un poco tímida. Sostiene que aún – a pesar de no ser su primer año de formación- le cuesta compartir lecturas. Hizo pocas prácticas hasta la fecha (por motivos de salud y familiares). Inició un taller de lecturas compartidas en la vecinal de Villa del Parque y eso cuento como lo más positivo. Además, es una de las propulsoras de los talleres de formación de mediadores en su barrio desde hace varios años. Secunda a EC.

Es el turno de Angie (fue parte del grupo de Villa del Parque y es hija de Bety): en sus prácticas discontinuas trabajó personajes como la Bruja Berta o Rey del Mal. Estudia teatro: compartió varias narraciones orales con sus compañeros de estudio; hizo una práctica en la escuela Sarmiento de Santa Fe: durante el recreo, narraban cuentos a los chicos (era una suerte de intervención). Aprovechó las tareas que le pedían en la escuela de teatro para hacer – en simultáneo- sus prácticas de LB (mezcló su formación de mediadora con su formación de actriz). Una de las cosas que aprendió este año: a “usar” mejor su voz, de forma pausada y “aterciopelada”. Valora este espacio de formación de LB: ella empezó a los 11 años (es una joven de aproximadamente 19 años). Dos fotos muestran su práctica: en una, se la ve con un micrófono contando un libro de Silvia Schujer en la Feria del Libro; en otra, se la ve con el pelo teñido de verde improvisando (afirma) historias.

Es el turno de Melina Romero (es docente y fue parte del grupo de Rincón). Hizo sus prácticas de mediación en un Jardín: su desafío fue trabajar con chicos pequeños. Ella es maestra de niños que están terminando la primaria. Recibió ayuda de sus colegas para

completar sus prácticas. Pudo leer varios cuentos dentro y fuera del aula. Los alumnos de jardín disfrutaron del momento. Considera que su formación y sus prácticas fueron positivas.

Aprovecha EC para remarcar la importancia de compartir y recomendar textos entre los propios mediadores. La idea es que los mediadores colaboren entre sí. Por ejemplo: qué libro leí; cuál es su autor; qué recomendación daría (comentario crítico que pueda servir a otro); por qué no sumo una o varias fotos del material (guía ilustrativa más precisa). EC dice que esta información ayuda a mejorar la práctica propia y ajena. También puede orientar la búsqueda, selección e – inclusive- compra de libros.

Se suma AB a esta sugerencia de EC: se trata de aprovechar el espacio de Google Drive que abrió LB para subir esas reseñas críticas. También invita a buscar, en Canal Encuentro, un programa dedicado a las bibliotecas populares. Desafía a los mediadores (especialmente los que son docentes) a llevar libros a las plenarios de las escuelas y a sugerir la compra de cierto material de lectura (especialmente libro-álbum) a bibliotecarios y directivos. AB cuenta que - en sus visitas a muchos establecimientos educativos- los maestros descubrían libros que tenían *dormidos* en sus propias bibliotecas a través de los mediadores.

Es el turno de Romina: participó de los talleres de Rincón y vive en Santa Clara de Buena Vista. Ella es promotora cultural: está a cargo de un centro socio-cultural, trabaja en una radio y tiene un fuerte compromiso con su comunidad. En sus prácticas de mediación, reconoce que le costó lograr orden durante su trabajo en los jardines: los niños pequeños hacen permanentes acotaciones y asociaciones; sobre todo en escuelas de campo; allí también encontró mucho afecto hacia los mediadores. Todo empezó con miedo y terminó con un abrazo.

Acota AB que la lectura es algo “amoroso”; conoce muy bien a Romina y sus compañeras de tareas de promoción cultural; AB vivió mucho tiempo en Santa Clara y, por eso, las invita a seguir con sus propuestas de mediación en grupo. Las desafía a que le busquen “la vuelta”

para sostener esas mediaciones en el tiempo. Por ejemplo, conseguir subsidios o sponsors que solventen los gastos que implica – por ejemplo- la movilidad.

Romina retoma la palabra: dice que se generó un vínculo más “íntimo” en las escuelas rurales. En zona de Coronel Rodríguez, resultó importante hablar con los maestros previamente para ponerlos al tanto de lo que significa la mediación de textos literarios. En zona de Quiñones, los maestros se involucraron mucho hasta el punto de valorar cómo los docentes son claves para promover un clima de lectura.

A la palabra de Romina, se suma otra de las MEF de Santa Clara que es docente. Ella comenta que su primera práctica estuvo un tanto “improvisada” (fue mal preparada): entre otras cosas, no sabía qué preguntar para generar la conversación literaria. Hizo sus prácticas en jardín y secundario. Con la ayuda de otras mediadoras fue logrando confianza. Destaca que comenzó a desarrollar su propio hábito de lectura y consiguió leer por placer con más asiduidad.

Es el turno de Andrea Dellacqua que es narradora oral escénica y trabaja como docente en el Liceo Municipal de Santa Fe. Está en formación mariposa en el taller de Rincón. Comenta que este 2019 le sirvió para conocer y engancharse con el libro-álbum. Su gran desafío fueron las conversaciones literarias: ¿Cómo lograr que los chicos hablen después de la lectura? Trabajó con textos como: “¿Es mucho 7?” de Antje Damm. Los grupos que tuvo a su cargo estaban compuestos por niños de entre 10 y 12 años. Descubrió que la mediación tiene mucho que ver con “habilitar la palabra.” Otro desafío que tuvo fue: “ajustarse” al libro porque le gusta mucho hacer voces, improvisar y agregarle su toque a las historias. Otro texto con el que trabajó es: “Los pájaros” de Germano Zullo: a ella y a los chicos les *fascinó*; generó mucho diálogo y debate; generó muchos interrogantes o hipótesis (¿Esos pájaros son reales? ¿El hombre los salvó? ¿Dónde los encontró? ¿Por qué los liberó?).

Esas preguntas o hipótesis – afirma AB- son la esencia de la conversación literaria.

Ahora toma la palabra Graciela (30 años en la docencia). Ha trabajado en un CAF (Centro de asistencia Familiar) que está junto a un hogar de niños que han sido retirados de sus familias por cuadros de violencia (son pequeños que esperan una adopción o una resolución de la justicia). Compartió lecturas con esos chicos (de 6 a 13 años). No quiso hacer su mediación dentro del aula. Eligió libros como: “El túnel” de Browne y la Bruja Berta. Usó una bolsa de cuentos que ofrecía para que la “exploren.” Más allá de su experiencia como docente, la tarea de mediación la llevó a replantearse muchas cuestiones referidas al camino lector: por eso, se apoyó en Chambers para superar sus “fallas”. Comenzó a generar preguntas para cada uno de los textos que había elegido. Los cuentos de Browne le permitieron promover entre los chicos las especulaciones, las hipótesis. Por ejemplo, sobre el personaje Willy: ¿Por qué llora el mono en el cine? ¿Por qué se reían del mono? Le dio resultado armar una agenda de lecturas con título y nombre de autor de cada libro; esto ordenó su trabajo y le permitió tener a todos presente qué habían leído y quiénes eran los escritores de esas obras. Apoyó su propuesta de lectura en juegos con lanas, en adivinanzas, en trabalenguas. Con alegría dice que hasta las preceptoras encargadas del cuidado de los menores también se sumaron a las propuestas de mediación y eso generó un mejor clima de trabajo. Aprendió a llevarse preguntas guías para formular luego de cada lectura; como por ejemplo: “Cuando perdemos la sonrisa... ¿cómo hacemos para recuperarla?” Graciela dice que probó leer en voz alta y narrar. Se valió de gorros que propiciaban un clima especial. Usó globos para que los chicos pudieran expresar sus emociones: cada globo tenía dibujada un emoticón y los chicos jugaban a copiar esas expresiones faciales. Con “En una cajita de fósforos” de María Elena Walsh, promovió juegos que invitaban a guardar y a atesorar secretos y chucherías. Su propuesta fue tan bien recibida que la directora del hogar de niños mencionado le pidió continuar con el proyecto, le propuso armar una biblioteca y constituir un equipo de trabajo.

Acota otra MEF -con respecto a lo reseñado por Graciela- que la literatura permite “sanar”. Los chicos valoran esto y “te esperan”. Remarca que es importante el trabajo en equipo (apoyarse y enriquecerse). Es importante: mostrar la propuesta de LB; buscar recursos; lograr que se amplíe a todo el año y no se limite a unos pocos meses (unas pocas intervenciones). La lectura permite que chicos como estos del hogar mencionado “salgan de su realidad compleja” y “sanen”.

Es el turno de Analía: trabajó en la escuela Beleno cuya directora es “maravillosa”. Le llamó la atención cómo los chicos con los que interactuó iban anticipando la lectura; cómo se *engancharon* con los monstruos; a medida que leían se generaba (en simultáneo) la conversación dialógica (aprovechaban para hablar de los miedos). Buscó cuentos en función de los intereses de ese grupo. Leyó textos como “Los secretos del abuelo sapo” de Keiko Kasza. Apeló a la expectativa de los niños. Hacía las prácticas de mediación los lunes bien temprano a la mañana: tuvo que esperar a que “se despierten” a que “se despabilen.” Combinó lectura en voz alta con narración oral: le puso el cuerpo a la mediación; logró hacer voces para acompañar los textos; aprendió mucho en ese trayecto (al principio estaba un poco nerviosa). Usó títeres y otros elementos con el fin de atrapar la atención de su público. Trabajó con niños muy pequeños y su recompensa se compuso de: besos, amor y mucho cariño.

AB propone a los presentes que sería muy bueno profundizar entre los adultos y la familia este trabajo que hacen los mediadores (ir más allá de los propios niños inclusive). Aprovechar esos momentos en que los adultos se contagian de los mediadores, como pasó con las preceptoras que acompañaron la experiencia de Graciela. LB busca “vivenciar” la lectura de textos literarios sin la obligación de tener que “enseñar” algo y poner al cuento – por ejemplo al servicio de una moraleja o de un cuestionario escolar que califica para la libreta. LB

pretende que cada lector encuentre su propio espacio de placer dentro del mundo de la literatura.

Es el turno de Pamela García: es enfermera y trabaja en el CEMAFE. Se propuso vincular la mediación de textos literarios con su rol en el ámbito de la salud. Utilizó un sector de biblioteca muy pequeño del edificio mencionado más arriba. Rescata como positivo de sus prácticas de mediación que logró – justamente- sumar a la familia a las propuestas de lectura que planteó. Pudo: generar un espacio para compartir libros que reunió a padres e hijos; y sacar el miedo o la tensión de la sala de espera con la ayuda de cuentos. Una madre se manifestó muy contenta con la experiencia, le dio un beso efusivo y le confesó que se dio cuenta de que abrazaba poco a su hija. También agrega que tuvo la oportunidad de trabajar fuera de CEMAFE con adolescentes a los que propuso textos tales como: “El pájaro del alma” Mijal Snunit; “La negra de mierda” de Juan Solá. En estas intervenciones se valió de la creación y uso de susurradores; también utilizó afiches para invitar a la conversación literaria (en estos intercambios aparecieron temáticas “fuertes” como las drogas o la prostitución). Personajes como los zombis generaron mucho debate (“Si nos queda un solo día de vida: ¿qué hacemos?”). La han invitado para armar con una profesora de secundario un espacio de mediación (está en “negociación”).

AB aporta que – en el caso de poder concretar un trabajo en conjunto con esa profesora- siempre hay que dejar en claro qué es la mediación: una propuesta alternativa, un desafío que implica amor y pasión.

Como el comienzo del cierre se demoró bastante, ya son las 12 horas y algunos viven lejos de Rincón (tienen que viajar). AB propone pasar al almuerzo (al pic-nic) en el patio de la biblioteca y compromete a todos a enviar estas reflexiones personales sobre el proceso de formación 2019 al correo de LB. El pic-nic puede ser también un momento oportuno para

seguir compartiendo experiencias de mediación y materiales de lectura; un espacio para compartir una rica comida, confraternizar y tejer redes de acción.

9.1.7. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 20/07/2019 (Vecinal Villa del Parque, Santa Fe).

Situación: abre la vecinal Betty (referente de LB en el barrio, es una de las pioneras) con Emilia Charra (la coordinadora de la reunión). Llegan las dos primeras talleristas al lugar (una viene de Rafaela y es maestra jardinera; la otra es maestra de primaria de la escuela Avellaneda que está frente al parque Juan de Garay de Santa Fe). Me presentan como el observador del taller. Una de las recién-llegadas dice: “No creo que puedas aprender mucho (de nosotras)...”

Nos sentamos en torno a mesas largas. La coordinadora distribuye varios libros en dos mesas largas ubicadas a dos pasos de nuestros lugares. Hacen circular la nota que los mediadores presentarán en los sitios (escuelas, vecinales u hogares de ancianos) donde harán su práctica partir de agosto.

Hablan de un material bibliográfico que fue enviado por e-mail y por WhatsApp al grupo de “Cuando suena el río” después del encuentro anterior. Algunos no recuerdan de qué se trata. Otros confiesan no haberlo leído. Sacan sus celulares y apuntes y comienzan a repasarlo. La coordinadora resalta que es muy importante leer un material del Ministerio de Educación de Chile de 46 páginas que resulta útil para hacer narración oral. También resalta que hay una selección de leyendas que pueden ser muy útiles a la hora de poner en práctica la narración oral. Charra toma nota de correos electrónicos (incluye el mío) para enviar estos materiales bibliográficos. Empieza a circular el mate mientras; sobre la mesa, buscan ordenar el material de estudio de la clase anterior.

Se percibe lo siguiente: cuesta coordinar material, actividades y gente; parece que la distancia entre un taller y otro complica la coordinación; se requiere un esfuerzo inicial para recapitular lo compartido en los dos talleres previos.

Sobre la narración oral dice Charra:

- “(la leyendas son textos más acordes para la narración oral) no cualquier texto, por más que literariamente sea hermoso... no siempre se puede llevar a la narración oral; entonces (Alicia Barberis) como ya tiene una selección en la computadora les envió una selección de leyendas.”

Contesta la maestra de la escuela Avellaneda (MA):

- ¡Ah, mirá, yo estoy trabajando leyendas con los de séptimo! Por eso, no los uso a mis alumnos (se refiere a la próxima práctica de mediación) porque ya los uso; siempre pruebo las cosas que hacemos acá como la primera vez que nos encontramos el jueguito de presentación... y me gustó y a ellos también les gustó. Y ahora estamos con las multitareas, con las multi-áreas... primero los enganché más con un juego... después armando títulos de libros a través de códigos... lo tenemos que hacer una vez cada 15 días... poner distintos espacios y que ellos vayan rotando... por eso pruebo, y no sé con los chiquitos estoy media perdida (se refiere a que ella eligió hacer su práctica de mediación en su propia escuela pero con los alumnos del jardín de infantes a cargo de otra docente que es su amiga).

Charra se dirige a la maestra rafaelina (MR): le dice que ella tiene amplio manejo de libro-álbum por su tarea en los jardines.

Sigue MA:

- Pero yo me acuerdo que... no importa sólo lo que uno cuenta o lee o el niño lee sino también lo de la imagen que le representa...

Sigue la rueda de mates entre los presentes y se escuchan anécdotas de lo que pasa en las escuelas donde trabajan cada uno de los presentes. Ante la pregunta de cuál es la función del

mediador y cómo le llegamos a los chicos que están tanto tiempo están frente a una pantalla...

dice MA:

- Somos facilitadores de cosas lindas... como que vos los invitás a descubrir otras cosas que le pueden gustar o no; un montón de universos no conocidos para los niños; dependen también los contextos, todo... incluso para nosotros; donde se mueve es lo que (uno) lee, lo que hace, como piensa... (se intercala una anécdota de cómo su sobrina a cambiado su forma de pensar y ver la realidad desde que comenzó a estudiar magisterio y está haciendo las prácticas)... Nosotras en el caso de esto... (buscamos mostrarles otras lecturas... (duda) pasa en la música: hay muchos chicos que no conocen algunos estilos...

Charra:

- Se trata de mostrarles otros géneros... todo eso que posibilita, que habilita...

Charra hace un resumen para una recién llegada, hace foco en el material bibliográfico distribuido en el encuentro anterior (referido al libro-album) y retoma una anécdota de una de las presentes sobre el modo en que su hija leyó “El corazón delator” de Poe (¿cómo intervenir o acompañar a los lectores sin asfixiar?):

- ... como uno se siente incómodo a veces cuando debe imperar ese silencio y, en seguida, quiere como explicar e ir formando una lectura; porque en el fondo – decíamos recién- seguimos creyendo que *esa* es la lectura del texto... ¿Cómo hacemos para deconstruirnos y habitar esa “incomodidad” en silencio? Y quizás sí, una vez que ella tenga *su* propia lectura... decir otra lectura... si abre nuestra lectura: ¡perfecto! ¡Si posibilita nuestra intervención a que conozcan nuevos géneros musicales! ¡Perfecto! Pero no que cierre.

Gira el mate: “¿dulce o amargo?” Ahora el tema deriva sobre la tarea del editor que también está presente en el material bibliográfico. Dice Charra:

- En el libro álbum son tres elementos, tres códigos diferentes que están funcionando todo el tiempo. No solamente el texto y la imagen sino que también está la edición. El trabajo del editor: sumamente rico, sumamente importante, sumamente artístico hoy por hoy el trabajo del editor. El editor es el que elige – por ejemplo- la tipografía de las letras. Es el que elige dónde va a ir el texto: respecto de la imagen, las posiciones, las ubicaciones. Es el que elige las tapas, las contra-tapas, los colores de las guardas... Vieron que ahora las guardas de los libro-álbumes son parte de la historia. Toma todas esas decisiones artísticas. Y no solamente que estos tres códigos son diferentes... son muy ricos... los tres están en permanente diálogo. ¡Imagínense si no será rico el libro-álbum! ¡Imagínense si un niño no tendrá miles de posibilidades para encararlo. Por eso, el adulto que tiende a una linealidad y a construir una historia y a marcar donde está cada cosa... (tiene que aprender) habitar y esperar a ver qué se le posibilita a ese niño que tenemos en frente... ¿respondí más o menos?

Después de una pausa y de asegurarse de que la siguen los presentes, la coordinadora continúa para retomar la función de la imagen en el libro- álbum:

- Otra cosa que me parecía interesante es pensar cómo la cultura y la educación... la cultura nuestra, la moderna... se encargó de tirar la imagen a algo de iletrados... hay como un sentido común: la literatura vale más que algo de imágenes, que un video, que una película... ¡Leé el libro: no vayas a ver la película! O esto de vino la imagen y desplazó al libro o a las letras... El libro-álbum viene como a dejar de contraponer eso y decir: “¡Bueno, esperen, leamos también las imágenes! (...) ¡Dejemos de pelear todos los del mundo de la literatura con la imagen como si fuera algo opuesto!” Viene como a amigar eso, a fusionar eso. La

imagen se puede leer como un texto. Tiene muchas cosas del lenguaje de lo icónico que se nos pueden escapar. Se trata de abrirnos a volver a formarnos; porque leer una imagen es más complejo que leer un texto.

Repuesta de una mediadora en formación (docente nivel primario) sobre las imágenes en el cine:

- Cuando miramos una película... la volvemos a ver y ya vemos otras cosas distintas que no vimos en la primera; en la primera, estábamos concentrados en el diálogo y hay -a veces- escenas que te dicen mucho más que el texto...

Comentario de la coordinadora:

- A veces el niño está atento a los detalles de esas imágenes en el libro-álbum.

Otra mediadora en formación (bibliotecaria) retoma en voz alta una cita de la bibliografía:

-“Ante la andanada de tantos promotores de la lectura sobre cómo la palabra ha perdido lugar frente a la imagen, nosotros respondemos que eso es sólo parcialmente cierto. Y que en lugar de lamentar la supuesta derrota de la palabra por la imagen... habrá que empezar a tomar más en serio la educación visual...”

Charra, la coordinadora:

- El mundo de la imagen tiene una lógica propia. Una lógica diferente a la del texto.

Las mediadoras en formación buscan la misma cita en sus apuntes. Ordenan sus copias. Aprovecha Charra para guiar la lectura de ese material punteando temas importantes: marca la diferencia entre el ritmo narrativo de la imagen y de las letras; hay que dar “otro tiempo” a la lectura de la imagen si se trata de manipular un libro-álbum; recomienda tener bien “masticado” (bien preparado) el libro que se va a compartir.

Comienza un debate sobre las características de las imágenes de los libros álbum: ¿Cómo eran los cuentos para niños antes? ¿Cómo son ahora? ¿Para los más grandes el criterio parecía ser – en algún momento- más palabras y menos dibujos? Empiezan a circular los libros con los que se trabajará en la jornada; aparece “¿Qué tiene, señor Coc?” de Jo Lodge. Charra lo muestra. Se habla del precio de los libros hoy en las librerías. El libro de Lodge es una muestra de cómo las imágenes se vuelven valiosas para atrapar al lector y son la puerta de entrada a la comprensión del cuento. Se muestra un libro de Anthony Browne: los presentes miran rápidamente las imágenes y señalan al pasar los elementos ocultos en el paisaje que recorre el niño de “En el bosque.” Charra aprovecha para parafrasear una conferencia de Andruetto donde hace un elogio de la lentitud, de la dificultad; y marca que no hay que tenerle miedo a los textos que parecen difíciles, abstractos, filosóficos... “¡hay que habitar esos espacios medio incómodos!”

Charra recuerda las consignas del día: habrá que seleccionar dos cuentos (uno para compartir en este taller y otro para llevarse a la práctica); invita a leer en voz baja para luego compartir con los demás; se recuerda que la próxima reunión de mediadores en formación (MEF) será el 31/8; se aclara que en septiembre serán las prácticas (4 en total; 2 por mes).

Charra pregunta si a alguno de los presentes les interesa compartir poesías en lugar de cuentos. Alguien dice que quiere “hacer” un secundario y tal vez le sirva.

Betty confirma que hará su práctica un sábado en la vecinal de Villa del Parque; aprovechará que hay talleres de comunicación para adultos que vienen con sus hijos (se quedan jugando hasta que sus padres terminan sus actividades). Ella aprovechará ese espacio y tiempo para contar sus cuentos. Además, está pensando en ir a Santa Rosa (el barrio).

Charra le recomienda a Betty no desperdiciar energías, no comprometerse más de la cuenta, y centrarse en un lugar.

Charra propone la biblioteca de la escuela Sarmiento como otro escenario posible para hacer las prácticas.

Los presentes piensan en voz alta cómo organizar sus agendas. Una de las MEF (docente) cuenta que ella hará sus prácticas dentro de su escuela, con los chicos de jardín a cargo de una maestra amiga, durante alguna hora libre.

Llega con retraso otra MEF. Giran los libros sobre la mesa. Charra asesora: “yo lo pensaría para niños de 7 u 8 en adelante.”

Surge el tema de la mediación de poesía. Charra sugiere apoyarse en un recurso como: velitas pequeñas para generar un clima “más armónico”; susurrados; o *gotas* (muestra figuras recortadas en papel de cartulina) con poemas escritos al dorso para días lluviosos; o pulpos con poemas adosados en los tentáculos.

La maestra de jardinera de Rafaela es la interesada en mediar poesía en la secundaria: confiesa que quiere usar los paraguas (pequeños universos portátiles) con “gotitas” de papel (con poemas escritos) sostenidas por hilos al paraguas; esa herramienta podría servir para “generar un espacio íntimo” (“¡nos metemos adentro y nos decimos poesías!”); cuenta que ya usó los PUP en el patio de otra escuela durante los recreos.

Otra MEF sugiere que los más grandes les lean a los más chicos – por ejemplo- refranes.

Charra (para los que van a mediar en geriátricos): sugiere dar lugar a los adultos mayores para que cuenten sus propias historias de vida.

Otra MEF aporta que un texto adecuado para trabajar con adultos mayores (lo muestra) es uno sobre gatos porque supone que esto puede disparar narraciones sobre felinos entre los que participan del taller.

La maestra jardinera de Rafaela imagina otra actividad: armar una caja con poesías en su interior para que cada participante del taller saque azarosamente una.

Otra MEF se suma a la reunión. Charra duda del nombre de la recién llegada (¿Betty o Vivi?). Es Betty.

Betty pregunta cuántos encuentros hubo hasta el momento porque ella participó sólo de uno en total. Le cuentan que hubo tres talleres anteriores. Betty no ha podido asistir a los encuentros previos porque su hijo juega al rugby.

Charra la tranquiliza: “¿igual te llegó todo el material de los encuentros anteriores?” Las reuniones previas estuvieron marcadas por una lista de materiales bibliográficos seleccionados para tal fin. En el primero, se resaltó el rol del mediador (pensarnos nosotros como tales; quiénes fueron los mediadores que conocimos en nuestra infancia). El segundo, fue “lectura en voz alta” y la conversación literaria (según Chambers).

Llega otra MEF que se suma al encuentro.

Continúa Charra: sobre conversación dialógica compartimos unos videos (a modo de ejemplo) sobre una docente haciendo una conversación dialógica con alumnos de primer grado; esa docente del video trabaja con “El túnel” de Anthony Browne. Además aclara que el tercero fue en Rincón: se trabajó con la narración oral (para aquellos que prefieren “contar” más que “leer” historias); Alicia Barberis compartió una selección de leyendas (puede que un texto sea hermoso pero no siempre puede servir para ser “contado”/“oralizado”); se propusieron técnicas de narración (¿Cómo armar un *esqueleto*? ¿Cómo tener el esquema

mental listo para contarlos? ¡No intentar “pegarse” al texto! ¡Se trata de hacer – algo así como “fotografías” mentales! ¡Algo así como “conectores visuales”!) ²⁵

Una vez hechas estas aclaraciones: sigue la búsqueda de libros para la práctica de mediación; los MEF se acercan a la mesa donde se exhibe la selección de Lectobus. Los MEF comparten los libros y sus lecturas; se plantean interrogantes; consultan con la coordinadora que se muestra predispuesta a para asesorar a los que lo requieran.

Ante preguntas tales como: ¿Cómo trabajarías con este material (parece ser un libro de “terror para niños”? Una MEF sugiere usar velas, o sahumerios; tal vez, oscurecer un poco el aula; lograr cierta ambientación (¿Por qué no colocar un pequeño detalle como un murciélago? ¿Por qué no buscar un espacio distinto al de la biblioteca?).

Otro MEF recomienda una librería donde se pueden conseguir buenos libros y donde también se realizan reuniones formativas en torno a la literatura; se trata de “Ferrovías” (librería céntrica de Santa Fe).

A raíz de la recomendación anterior y con respecto a hacer talleres o cursos alrededor de la literatura, otra MEF señala que importa mucho la calidad de la propuesta de capacitación aunque a veces no cuenta con un “papelito ministerial que te sirva para subir en el escalafón”; se interroga con ironía: “¿Te da algo el ministerio? ¿Tiene que tener algún beneficio inmediato? ¿Vos salís a correr porque te dan ‘algo’?”

²⁵ Comentario marginal de observador: los MEF no tienen en claro las fechas; los encuentros están distanciados en el tiempo y eso puede alterar la continuidad del proceso de capacitación; se conocen superficialmente entre sí los miembros de este grupo de trabajo; la propia formadora tiene dudas sobre los nombres de sus MEF; por eso, como ya se vio, la mediadora coordinadora (MC) se ve obligada a recapitular las etapas anteriores; parece haber problemas para acceder a la bibliografía propuesta por LB o dificultades para leerla en profundidad: motivo por el cual se comenta – al menos- pasajeramente y se recomienda su ahondamiento posterior ¿Reforzar la comunicación a través de la tecnología (grupo de whatsapp y cadena e-mails) parece ser la vía más propicia – aunque no infalible- para salvar algunas de estas trabas anteriormente mencionadas?

Se vuelve al tema de dónde conseguir “buenos libros” y “material de apoyo”: una MEF dice que vio -en la Feria del Libro Infantil- un “teatrillo de papel” y que esa puede ser una buena inversión para “armarse de recursos” a utilizar en sus prácticas docentes.

9:59: los MEF se sientan en sus lugares con varios libros para auscultar.

Algunos ensayan introducciones o maneras de usar un material en una situación hipotética. El espacio sirve para comparar “cuentos de lobos” leídos con anterioridad con otro que está sobre la mesa: “Mi día de suerte” de Keiko Kasza. Podría decirse que se pone en juego la “textoteca” de cada presente. Algunos evocan dibujos animados como “Tom y Jerry” para marcar los antagonismos que – a veces- se plantean entre personajes de cuentos. El cuento Keiko Kasza presenta a un depredador engañado por su inteligente presa: un MEF sugiere que se trata de la “inversión” del cuento del lobo y el cerdo.

La MEF que ha seleccionado “Mi día de suerte” para aplicarlo en su práctica dice que lo elige porque ya lo probó y le resultó; agrega que en aquella ocasión sumó títeres de goma-espuma; reflexiona sobre el lugar donde hará su práctica (tiene en cuenta que allí se ha experimentado con las tertulias propuestas por el Ministerio de Educación de Santa Fe y que – en ese contexto- se ha leído “Alicia en el País de las Maravillas”).

10:09 se suma otra MEF (recibida con amabilidad por el grupo; se abraza con la coordinadora entre risas).

Una MEF pregunta cómo se hacen los “susurradores” y cómo articularlos con la tarea de mediación en la escuela.

Surgen opiniones diversas. Interviene la coordinadora: se trata de no “agotar” ese recurso; no usarlo como “pretexto”; sugiere aprovecharlo para “multiplicar lecturas” más allá de lo que se hace “en la escuela.”

Surgen nuevas dudas sobre la consigna del día. La coordinadora da una directiva simple y concreta: “vamos a leer en voz alta y nos vamos ayudando o aconsejando entre todas; “ pregunta quién se anima a empezar con el “ensayo” y retoma como referencia el video compartido en el grupo donde se ve a una maestra aplicando la propuesta de Chambers (“Dime”). Comienza la ronda de lectura con Betty que ha elegido “El pato y la muerte” de Wolf Erlbruch.

Primer acuerdo del grupo: antes de narrar resulta conveniente mencionar título y autor.

Betty comienza su lectura pausadamente luego de superar algunas complicaciones con la pronunciación del nombre del escritor e ilustrador (Wolf Erlbruchde) de “El pato y la muerte.” La coordinadora aprovecha una pausa para corregir el modo de ubicar el libro en manos del mediador (se trata de leer y mostrar en simultáneos).

Silencio del resto del grupo. Gira el mate. Surgen risas cómplices ante algunas fragmentos del relato (“Al pato se le pone la piel de gallina ante la muerte”).

Cuando hay páginas ilustradas sin palabras: Betty las muestra sin comentario alguno. La voz de la lectora hace pausas adecuadas; la entonación para cada personaje (pato y muerte) es moderada.

Betty hace un comentario marginal ante una imagen de los personajes que se despiertan de dormir... Piensa y consulta al grupo si conviene poner bostezos en ese momento de la lectura y –sobre todo- cuando le toque compartirlo en su práctica.

La coordinadora aprueba usar esos sonidos (“si te salen”).

La lectura se estanca momentáneamente, Betty se excusa:

- Lo que pasa es que lo estoy leyendo por primera vez... lo voy a tener que practicar. En realidad, no sé si quiero leerlo ahí con los chicos -se refiere a su práctica.

El resto del grupo le dice que siga leyendo porque viene bien (“¡Es muy gracioso!” “¡Lo venís haciendo hermosamente bien!”).

Betty retoma el cuento hasta llegar al final. Todos escuchan con atención. Cuando concluye, expresa que le gusta el cuento pero no está segura si podría funcionar con los chicos en las escuelas. Teme que se le enojen aunque es un grupo “divino” el que planea visitar.

El resto del grupo comenta: “Es triste...”; “Lo leíste muy bien...”; “Es parte de la vida...”

Una mediadora en formación (docente) comparte su experiencia con alumnos de séptimo quienes le pidieron cuentos sin finales felices (“¡Que sean sobre la vida!”). Otros aprueban la elección de Betty y la alientan a aplicarlo.

Finalmente, la coordinadora hace su devolución sobre la lectura:

- ¡Dale para adelante! ¡Sentilo (al cuento)! Porque es algo muy personal entre el mediador y el libro... que pasa y no te lo puedo decir yo... Como consejos: siempre, lo leemos varias veces antes de ir para que ellos –muestra cómo tomar el libro adecuadamente para que los chicos puedan observar las imágenes- vean siempre las imágenes... antes de empezar, muestro la tapa que ellos la vean bien... les leo el (nombre) del ilustrador... Y, otra cosa que noté (son) las *dudas* en el *camino*: una vez que vos lo empezás a contar no tiene que haber dudas en el *camino*... una vez que uds. lo empezaron a contar... lo leen todo... y lo cuentan por más que vean caras estafalarias... uds., sientan la confianza en sí mismas... (sobre la reacción de los niños ante los textos propuestos) por ahí se muestran apáticos, o se van... se ponen de espaldas... (se trata de...) no querer controlar eso y no querer que cumpla nuestras expectativas... sino seguir con confianza que está bien por donde voy: ¡no dudar! A veces, ese que creemos que estaba atrás distraído o que no le gustó o que se enojó es el

que estuvo más atento y le tocó alguna fibra íntima... ¡A eso no lo vamos a “controlar”!

- ¿Y cuando te dicen “no me gustó” o “no lo entendí”? ¿Qué hacemos?- una MEF a la coordinadora.
- ¡Está perfecto, es hermoso! – sostiene la coordinadora-“El no entendí” no importa... lo hablamos hoy a esto... No hay un significado único. No hay una *verdad* o *algo* que tuviera que entender... (Se trata de) habitar eso... es incómodo pero no le vamos a dar una respuesta... ¡Que lo vuelva a leer si quiere! Le podemos facilitar el libro pero dejamos eso... Después le van a ir cayendo las “fichitas”: ¡Cuántas veces nos pasa a nosotros los adultos con los textos! ¡Pero no cerrarles!

Betty (la mediadora en ensayo) explicita sus reparos: quiere poner en práctica “El pato y la muerte” en una escuela de Colastiné donde los padres “andan a los tiros” (la coordinadora dice conocer la realidad de la escuela porque “vivía en frente”) y no quiere que nadie lo tome como “algo personal.”

Por eso la coordinadora insiste en que el texto es adecuado porque esos niños tienen “re-cerca a la muerte.”

Otra comenta: “¡Que la puedan abrazar de otra manera (a la muerte)!”

La coordinadora sugiere preparar la preguntas de la conversación literaria para formular en caso de usar el mencionado cuento (¡Eso me dejaría tranquila!) o ir pensando en algún recurso para “después” de la lectura.

- La idea es abrir una conversación que no cierre... sino que expanda... entablar una conversación que pueda “abrir”.... Y va a surgir porque es un tema que nos toca... y van a empezar a contar... habilitar eso: que surjan, que salgan, que lo podamos tratar,

que lo podamos conversar, que no sea algo tabú... (mirando las ilustraciones del libro)
 ¡Además es hermosa la muerte vista así! ¡Te dan ganas de abrazarla! -Risas de los presentes: “¡Paso del abrazo de la muerte!”- Es lindo para contar cómo se vive en otras culturas. ¡Cómo se festeja! ¡Es una celebración para otras culturas! ¡Podemos tomar lo de Méjico o lo de la película “Coco”!

Betty precisa que el cuento será para chicos de cuarto grado.

Otra MEF dice que si fuera séptimo sería distinto porque ya *manejan*: Grecia, Roma, Egipto. Se puede relacionar con el tema de la momificación y vincularlo con otras disciplinas.

Las voces se superponen: algunos insisten en que hay que ver “Coco”.

Alguien opina que el tema de la muerte sirve para repensar qué clase de vida deseamos antes del *fin* (hace alusión al contexto de esa escuela de Colastiné en donde los padres “andan a los tiros”). Según sostiene este MEF, es una chance de tocar temas como: el bien, la paz, el disfrutar, el dar nuestro amor antes de la muerte.

Sigue la coordinadora con su devolución: destaca el logro de las tonalidades, de los matices y los colores de la voz de Betty.

Betty pregunta si conviene *hacer la voz* de los personajes” (es su gran duda).

La coordinadora dice que no es necesario; pero puede “potenciar” mucho si se logra (“a los niños les llama mucho la atención”); hay que asegurarse de tener la fluidez necesaria con el libro para no confundirse. Siempre hay que darle colores y matices a la voz (afirma); hay que hacer los silencios y las pausas justas. Y – como Betty se emocionó al final de su lectura- surge el planteo: ¿qué hacemos con las emociones?

- ¡Me largo a llorar! – dice una MEF en tono de broma.

Otra MEF aporta que depende mucho del grupo y que ha vivido experiencias parecidas donde no ha podido cerrar un texto por tener un nudo en la garganta. Le pasa con “Amigos por el viento” de Liliana Bodoc. Dice que los chicos la miran, que le preguntan qué le pasa y que ella no sabe poner en palabras lo que siente (“¡Pasan los años y sigo llorando!”). Aprovecha esto para dejar que los chicos sean los que concluyan de leer por su cuenta el texto.

Entre todos resumen el argumento del texto: hacen memoria. Resumen: se trata de ser “amigos” por haber compartido una “pérdida”: la metáfora que sienten es “como un viento que viene y arrasa... y se lleva todo.”

La MEF que se emociona con Bodoc dice que cuando usó el texto en cuestión en una escuela, una nena venezolana armó un texto con todos los “vientos” que habían interrumpido su vida (“¡Lloramos todos cuando lo leyó (en un acto de fin de año)!”).

La coordinadora dice que es hermoso que esto pase. Y aclara que, muchas veces, los lectores tienen reacciones de este calibre pero que no son conocidas porque no suceden en el momento preciso de la oralización del relato (pueden suceder en la casa de cada chico). Sobre el tema de la “muerte”, afirma que a veces los chicos están enojados porque les mataron a algún ser querido.

Surge otra vez el planteo: ¿Qué hacemos con la emoción?

Respuesta – casi a coro- la dejamos fluir (los comentarios se superponen).

La coordinadora sostiene que así también se le muestra a los niños que no está mal sentir miedo, angustia, enojo, ira... son emociones y tienen que aflorar. El desafío posterior es ver qué se hace con eso que aflora. Las emociones son necesarias: son parte de la educación emocional hoy.

Otra MEF comenta que -en una jornada lúdica que concluyó con un mantra para los niños de una escuela- terminó llorando de felicidad (“¡Se me caen las lágrimas! ¡Pero estas lágrimas tienen los colores del arco iris! ¡De felicidad de verlos a todos ustedes compartiendo este momento!”).

La coordinadora también cuenta cómo vivió una experiencia semejante de llorar de felicidad en una jornada del Día del Niño en este mismo barrio (Villa del Parque): habla de una nena Yamila que no sabía escribir (“su maestra le había dicho eso...”) y que se había pasado la tarde copiando las letras de los libros que había en aquel momento.

Ahora las demás MEF hacen comentarios adicionales: “¡Es una buena propuesta!”; “¡Estuvo muy bien leído!”; “¡Se podrían considerar los colores y los dibujos para pensar cómo se relacionan la muerte y el pato!”; “¡A mí me abriste un panorama: este sería el último libro que yo hubiera buscado!”

Pasamos a “El globo” de Isol leído por Ana que expresa estar nerviosa e incómoda en esa situación de ensayo y evaluación de los pares.

Otra vez repasan los nombres de los presentes para que cada uno vaya registrando al otro. Me vuelven a presentar como observador (“¡Por eso está escribiendo tanto!”).

Ana presenta su libro (título y autor). Se acomoda. Comienza su lectura. Lenta. Pausada. Pasa las hojas. Las muestra al grupo. Hay silencio respetuoso (se altera por sonrisas de los oyentes). Dice que no le gusta el cierre: “Colorín colorado.” Por eso no sabe cómo concluir su texto (las últimas páginas del mismo son ilustradas y sin texto).

La coordinadora sugiere poner un tono especial de cierre si el texto no tiene una frase que marca su fin. Valora que Ana conocía el texto y eso le dio confianza. Pudo generar en ciertos momentos la expectativa que atrapa al auditorio.

Ana se autoevalúa: descubre que hizo una pausa muy larga entre las páginas finales.

La coordinadora toma el libro y ensaya una lectura del final como ejemplo: “¡A veces no se puede tener todo!” Sugieren concentrarse en el cuento. No distraerse demasiado. Se trata de concentrar la energía en el texto (“Estoy bien acá donde estoy”). Vuelve a felicitar a Ana.

Ana resalta que ha descubierto – a medida que leía- nuevos ingredientes en las imágenes (en su primer lectura no los había percibido). Se pregunta si usarlo en jardín. Si se podría inflar un globo rojo con una cara dibujada y usarlo como apoyo de la lectura. Se interroga si se podría utilizar para tratar el tema de las emociones.

Retoma la palabra la coordinadora. Comenta que es muy importante “armar” un ambiente de lectura. Es importante (si se trabaja en una escuela) romper el contexto áulico. No está de más – ejemplifica- poner un cartel en la puerta para avisar que están leyendo y no se admiten interrupciones.

La coordinadora aprovecha para mostrar recursos que pueden colaborar con la tarea del mediador. Por ejemplo, muestra unas gotitas de papel con micro cuentos o versos sueltos. Una idea que recicló de un casamiento al que asistió.

La coordinadora pregunta: ¿Cuándo usar susurradores? Aclara que tiene que haber un marco apropiado. Puede ser el cierre de un trabajo con haikus o mini-relatos; puede colaborar con la presentación de un género. Comenta una actividad que hizo con otra mediadora (Larisa) en un establecimiento de gestión privada de Santa Fe: usaron los susurradores para contar secretos; iban fila por fila compartiendo secretos. Es conveniente – dice- que el susurrador sea colorido y grande... que cada uno se haga el propio con rollos de servilletas o de papel higiénico o de telas. Se pone de pie y muestra (con un susurrador hecho por ella en mano) como usar esta herramienta. Pone un ejemplo de micro- cuento para susurrador (según su opinión): “El

dinosaurio” de Augusto Monterroso. Cita: “Y, cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí...”

La coordinadora muestra un pulpo de pape y tela con poesías en sus tentáculos: cada uno elige un tentáculo y lee la poesía que hay en él. Lo recomienda para lecturas cortas. Este recurso se puede complementar – señala- con el uso de aviones de papel que se pueden colgar del techo de un aula. Esos avioncitos pueden estar acompañados de un texto como “Avioncitos de papel” de Laura Devetach.

Otro recurso alternativo son los panaderos hechos con pompones de lana; adentro pueden incluir deseos o buenas intenciones para compartir entre lectores.

Otro recurso son los PUP: pequeños universos portátiles; el paraguas con gotitas-versos que le cuelgan; debajo de él se cuentan historias o se leen poemas.

Otro recurso son las cajas de palabras o fábrica de rimas: cajas donde se mete la mano y se sacan vocablos sueltos o versos con los cuales se improvisan poemas.

Las posibilidades – dice la coordinadora- son infinitas: la idea central es que “abran” y no “cierren”.

Surge una charla sobre libros que están sobre la mesa. Por ejemplo, una de las mediadoras en formación que es bibliotecaria comenta sus dificultades para leer en voz alta “El contador de cuentos” de Saki. Tuvo dificultades para manipular el libro. El cuento se hizo muy extenso y se perdió la atención de su público.

La coordinadora sugiere hacer una lista de libros: ¿Cuáles son más adecuados para la narración oral y cuáles son más apropiados para la lectura en voz alta?

Betty pide permiso para leer “Regalo sorpresa” de Isol. Viviana pide permiso para leer “¡Pequeños! ¡Pequeños!” de Jean Maubille. Se hace silencio. Las dos lectoras ponen en

ejercicio lo aprendido hasta la fecha en estos talleres con relativo éxito. Cierran sus lecturas con la aprobación de los presentes.

Viviana cierra con otra lectura: “Un día, un gato” de Juan Lima. Elige un par de poesías del libro y las comparte. Terminada la lectura comenta que le gustaría leerlo en un hogar de ancianos. Le gustaría usar una caja con poesías para sacar al azar y compartir. O jugar a pescar poesías.

La atención de los mediadores en formación y de la coordinadora se pone nuevamente sobre la mesa con libros y cada uno hurga en busca de un material que pueda serle útil en su próxima práctica. Se dan intercambios de materiales y opiniones sobre cada texto.

La coordinadora repasa las próximas fechas. Todos agendan. Recuerda –además- que cada uno tiene que hacer 6 prácticas cada 15 días a partir de ahora.

De a poco, algunos se retiran. Otros ordenan el sitio.

9.1.8. Registro observación taller “Cuando suena el río...”: 31/08/2019 (Vecinal Villa del Parque, Santa Fe).

Lugar: salón de usos múltiples de vecinal de Villa del Parque (ciudad de Santa Fe).

Hora: 9 AM (hora pactada de la reunión).

Coordinadora: Emilia Charra (Profesora en Letras)

Situación inicial: en la puerta de la vecinal avisan (invitación) que se desarrollará una actividad especial de “El CODE en tu barrio.” Reparten el periódico de la misma vecinal titulado: “La voz de Villa del Parque” de agosto 2019 (número 92); el lema de la publicación es: “Voz que nunca debe callarse ante la injusticia”; entre sus noticias de tapa se lee (con fotos ilustrativas): “Un semáforo que no deja entrar”, “Las provincias presentaron ante la Corte un recurso de amparo colectivo”; “El cielo en tu barrio” (visita del Centro de Observadores del Espacio en los días 31/8 y 7/9 de 17 a las 19 hs). Al pie de la contratapa de esta publicación, aparece la siguiente invitación/noticia firmada por Alicia Barberis (coordinadora de Lectobus): “*Lectobus, Lectura en Movimiento*: continúa con tus talleres de “Mediación de lectura” en la Vecinal “Villa del Parque”, realizando encuentros mensuales coordinados por la profesora Emilia Charra. Muy agradecidas por contar con este espacio y felices de que las personas se comprometan con la formación de las niñas y niños del barrio. Madres, padres, abuelas, abuelos y todos los adultos interesados en la infancia lograrán que haya más lectores. Un sociedad que lee será una sociedad más libre, con mayores posibilidades de conocer y comprender el mundo, con más chances de que nadie los engañe.”

9:16 llega la coordinadora, Emi Charra (EC), del taller de LB (Lectobus). La esperan Betty y su hija, Angie, que son colaboradoras de la fundación (son las referentes en esta zona) desde hace algunos años y que continúan su formación como mediadoras. De a poco se conforma un pequeño grupo de MEF (Mediadores en formación; 6 mujeres). Saludos y bromas entre todas:

hablan de una actividad especial que se llevó a cabo la noche anterior; parece que algunos compartieron una obra de teatro y que se han acostado un “poco tarde.”

Los mediadores en formación (MEF) son: Verónica que es bibliotecaria (reemplaza en la escuela 47 actualmente); Emilia (comunicadora social; empleada de la municipalidad en la Secretaría de Educación); Lucila (bibliotecaria en la pedagógica santafesina); Alejandra (maestra jardinera de Rafaela; tiene un taller de cuento y arte para niños de 3 a 7 años; trabaja con payamédicos en una ONG; es una suerte de acompañante recreativo en geriátricos); Betty (referente de LB en Villa del Parque) y Angie (hija de Betty que estudia teatro y se ha formado desde pequeña en los talleres de LB).

EC pregunta por el material de lectura enviado a correos y a cadenas de WhatsApp: “¿pudieron bajarlo? Esta vez, era más para el lado de la poesía”.

LB tiene armados un cronograma y una planificación que coincide con las actividades del otro grupo de formación de mediadores que funciona en Rincón (tratan de ir a la par). Ambos grupos están en etapa de preparación y/o de análisis (puesta en común y autoevaluación) de las prácticas de mediación. Además, dentro de los temas de formación a tratar está la “mediación de poesía.”

Los dos grupos (Rincón y Villa del Parque) de LB apuntan a llegar a un cierre en noviembre donde se juntarán todos los que formaron parte del trayecto formativo 2019: será una especie de convivencia donde se pondrán en común los conocimientos recabados y las experiencias de prácticas destacadas. Será una suerte de cierre y balance con fotos, videos y lectura de informes. Sería en Rincón (probablemente en la casa de Fernando Birri –el cineasta santafesino- que funciona como museo en la actualidad).

EC comenta que existen ciertos miedos y prejuicios a la hora de trabajar con poesía; hay algo de inseguridad en este tipo de mediaciones; por eso recomienda empezar las prácticas de

mediación con el libro-álbum y, luego, pasar a la poesía. Primero, un cuento o una historia; después, la poesía.

EC: “¿Algo que hayan marcado o que les haya llamado la atención del apunte de poesía? ¿Algo que comentar o que no les haya gustado?”

Lucila (bibliotecaria): le gusta el apunte; resalta dos párrafos: “uno en relación a que los chicos hacen poesía porque se acercan a la lengua con ojos nuevos...” (Otros parecen haber marcado lo mismo). El fragmento parece desmentir – según ella- el prejuicio de que es difícil compartir poesía con los chicos.

EC: considera que los prejuicios parecen de los adultos; los chicos – “casi innatamente”- hacen poesía y parecen estar vinculados de otra manera con el lenguaje (“sin las reglas, sin las normas, sin la gramática que uno tiene... la posibilidad de explorar”).

Emilia (comunicadora social): también resalta “se acercan a la lengua con ojos nuevos”; “esa cosa de extrañeza y de vivir la lengua como una experiencia... algo que se siente más que comprenderse...”

Nota al margen: se envió –por anticipado- a los MEF material específico sobre poesía y mediación que pertenece a Cecilia Bajour y a Larisa Cumin (poeta santafesina, mediadora de textos literarios y profesora en letras que hasta 2017/2018 estuvo a cargo del espacio formativo de LB).

Lucila (trabaja en la biblioteca pedagógica de la ciudad) también marcó otro fragmento de Bajour sobre la rima; señala que no tiene gratos recuerdos de las poesía que le proponían en su escuela primaria; sobre todo las alusivas, las de efemérides; remarca cuando Bajour habla del “encanto de la rima”; lee: “(el encanto de la rima) ocurre cuando su contribución al canto

fluye y se funde en el decir del poema... sin desanudar la necesaria unión de fondo y forma... de lo contrario, deviene en fuego de artificio de baja altura...”

Emilia (comunicadora social): le gusta lo “del espacio de libertad”; le parece que en la poesía las palabras son más libres.

Surge un ejemplo de un texto titulado: “Conversación con el pez” de Juan Carlos Moisés e ilustrado por Pablo Picyk (editorial Maravilla) que lo venden en “En donde viven los libros” (comentan).

Emilia aporta opiniones sobre otro libro que le ha gustado: “a mí me encantó...es hermoso... ‘Chamario’... librito chiquito de color azul... tiene poesías muy lindas...”; no recuerda el autor; alguien propone googlear para buscar quién es el autor, por qué se llama así (¿tiene algo que ver con el Chamán, o con el chamamé...?)

Resultado de la búsqueda en la web: el texto antes mencionado pertenece a Eduardo Polo; “Chamo” significa niño (forma cariñosa de llamarlo) en Venezuela.

EC: retoma la charla sobre el material de lectura acerca de mediación de poesía; en particular, sobre el armado y uso de los susurradores; recomienda un acercamiento a la poesía que figura en la página web de LB. Pregunta si conocen estos elementos para apoyarse durante la mediación (susurradores o PUP), si los han usado, si hay alguno nuevo.

Algunas MEF – como Angie- afirman haberlos usado (“los usaron conmigo y yo las usé con otros”).

Alejandra (maestra jardinera) resalta que a los chicos les gusta hacer rimas; las rimas causan risa; dice: “me gusta mucho trabajar con poesía con niños pequeños... se divierten.”

Emilia (comunicadora social): dice que no conoce la “caja de palabras”; le gusta; ha probado usar susurradores y el “Cadáver exquisito”. Ante la pregunta de otra compañera, explica en qué consiste el “Cadáver exquisito” (creación colectiva).

EC: remarca que es una técnica de los surrealistas como André Bretón; no recuerda bien el origen de la denominación “Cadáver exquisito.”

Emilia (comunicadora social): en relación con uso de la tecnología (en alusión a las búsquedas en Google), recomienda un libro que habla de niñas/mujeres rebeldes; lo usa con la hija; cada vez que conocen una biografía de niña rebelde a través del libro, la profundizan en las redes. No llamaría a este libro de “literatura” (tema a debatir). Son 100 historias. Por ejemplo: la historia de una chica que corría carreras en moto y era sorda. El libro obliga – según ella- a buscar constantemente en la web (por ejemplo: entrevistas). Hay dos libros sobre esta temática (acaba de salir el segundo). Hay de niñas y de niños rebeldes (remarca).

EC: recupera un comentario anterior sobre la rima y el ritmo de la poesía; afirma que el ritmo es “algo que tenemos todos... adentro... no es tan ajeno... si nos ponemos a pensar que la poesía es música... es ritmo... lo usamos todo el tiempo: al respirar, al dar un paso... al caminar a un cierto ritmo... con el cuerpo todo el tiempo estamos haciendo ritmo... entenderla así...” permite un mejor acercamiento a la poesía como ritmo. Saca de un bolso un susurrador; lo muestra; pide disculpas por el estado de la “herramienta”; explica que lo usa en sus prácticas de mediación donde invita a que los chicos hagan sus propios susurradores. Recomienda: conviene practicar antes de usar susurradores, manejar la voz, escucharse. Recuerda un taller con Diana Tarnofky (Narradora; Técnica Nacional en Recreación y Tiempo Libre. Especialización Docente en Educación por el Arte) donde se propusieron técnicas colectivas, de susurro “colectivo”, pensando en la mediación en espacios públicos. Tarnofky los hizo sentar en círculo, espalda con espalda, eran como 8 o 9 personas, ella fue

susurrando a los presentes un haiku o poema muy breve, y lo iba repitiendo varias veces, iba pasando por el círculo de personas, se alcanzaban a oír resabios de lo dicho a los compañeros. Para ella fue una experiencia “hermosa.”

Emilia: manifiesta cierta incomodidad a la hora de empezar a trabajar con el susurro (“casi salgo corriendo la primera vez que me susurraron”); luego, uno se acostumbra y empieza el disfrute.

EC dice que conviene preparar/anticipar la actividad; hay que captar los signos; prevenir qué sucederá con el susurro. Conviene usar algo breve, “algo amoroso”; el susurro está teñido de “la voz interior.” Algo parecido sucede – afirma- con los PUP (pequeños universos portátiles: paraguas – bajos lo cuales- se leen poemas que están colgados del mismo como si fueran gotas que chorrean) que proponen intimidad y cercanía a través de la palabra.

EC muestra un Kamishibai: relacionado con el teatro japonés; se pasan láminas en este pequeño “teatrillo” (suerte de rotafolio); algunos tienen un texto atrás para leer lo que ven los espectadores. EC muestra uno hecho por la editorial “Membrilla” (venden y enseñan a hacerlo) con historias de los pueblos aborígenes (divinidades diaguítas). Muestra la leyenda de la yerba mate en el Kamishibai (hace una breve muestra de su uso) y lo hace circular por el grupo.

EC cuenta otras experiencias interesantes a la hora de mediar poesía; por ejemplo: uso de avioncitos con poemas; o poemas en pompones de lana tipo panaderos; o suelta de globos con poesías. Cada uno tendrá que ver con qué se siente más cómodo a la hora de mediar poesía.

Alejandra recuerda que le dio resultado -a la hora de compartir poesías- “pescar poemas”: es decir, poemas con clips y caña de pescar con un imán; se pescaban las palabras mágicas.

Pasamos al tema de las prácticas (¿Cómo les fue? ¿A dónde las hicieron? ¿Quieren contar?). Betty no pudo hacerlas por enfermedad. Está en recuperación (rehabilitación). Aparentemente, tuvo un mes de yeso con su mano inmóvil.

Angie (joven de aproximadamente 23 años): dice que la hacen improvisar en su escuela de teatro, sus docentes la hacen narrar cuentos inventados en el momento para los compañeros del instituto. También aprovechó para narrar – en horas libres- “La rebelión roja” (adaptación de Caperucita aparentemente hecha por ella).

EC: le dice que registre eso que experimenta (¡esas son mediaciones!). Pasamos a otra MEF.

Emilia: hizo sus prácticas de mediación en la Escuela Avellaneda (primaria) con 4 grados; pudo unir el desafío de LB con su formación de promoción de la lectura en la Fundación Mempo Giardinelli; en la escuela Avellaneda están leyendo mucho (afirma): es desafío es aprovechar ese “envión” y lograr que el espacio de lectura sea sostenido en el tiempo (1 o 2 veces por semana); ahí “leemos por leer... por placer”; se trata de un proyecto aceptado por la escuela; ella va los martes a leer al establecimiento (“te exprimen”); los martes le lee a 1ro, 6to, 7mo y 4to grados. Media hora con cada grupo (más de eso no). Su desafío: ¿cómo se preparan mediaciones en tan poco tiempo para públicos tan diversos (edad)? ¿Cómo lograr que los docentes de ese establecimiento apoyen o continúen la lectura después de sus narraciones y lecturas? La propuesta de Emilia está articulada con la biblioteca de esta escuela: si un libro usado en “Hora de lectura” le gusta a los chicos, lo pueden pedir a la bibliotecaria. Ella propuso una revisión del concepto “Hora del cuento”: no se trata de rellenar la “hora” con actividades post-lectura; se trata de leer y compartir... si dura menos de una hora, no hay que “forzar” la literatura. Su proyecto propone que los adultos lean a los niños (como una suerte de regalo o don): del adulto a los chicos. Algunos de los libros con los cuales trabaja: “Encender la noche” de Bradbury (una forma de poesía distinta, con mucha

sonoridad que a los “chicos le gustó”); “Donde viven los monstruos”; “El pueblo que no quería ser gris”; “Mal de amores” de Elsa Bornemann; “El reglamento es el reglamento” de Adela Basch y Alberto Pez; “Zooloco” de María Elena Walsh. Trató de buscar un hilo conductor entre los textos seleccionados (para no ir al voleo). En su mediación con la poesía y los cuentos de hadas, usó “Cuentos en versos para niños perversos” de Roald Dahl (“lo traigo para el debate... ya que hablamos de la rima... es una rima que hay que practicarla mucho... no son rimas sencillas de decir”); son versiones de los cuentos tradicionales. Tuvo dudas – inicialmente- de leerlo: más por la reacción de los adultos que de los chicos (porque Caperucita saca una pistola y mata al lobo/ ¿Cómo le van a leer eso a los chicos de 11 años?). Esto último le presentó una serie de interrogantes: ¿qué impacto puede tener que Caperucita mate al lobo con un arma? ¿Es una apología de la violencia? ¿No están los chicos saturados de violencia con lo que ven en la TV? ¿El lobo no es tan cruel como Caperucita o como lo que los chicos ven la TV? ¿Caperucita se defiende como mujer? ¿La palabra “perversos” no ofende a los oyentes? ¿Es una palabra fuerte?

Se arma un ida y vuelta entre la comparación sobre cómo se aborda la muerte en la versión tradicional y la versión de Roald Dahl (¿No es lo mismo que un hachero mate al lobo o que una niña lo haga? ¿Sirve para abordar el tema del feminismo! (ironía) ¿Preocupa la aparición de un arma y lo que esto representa en nuestra actual sociedad violenta? ¿En la versión original lo abren para sacarle lo que se comió pero sigue vivo?)

EC comenta: si el cuento en verso de Dahl remite a cosas que pasan en la realidad, por qué no ficcionalizarlo o hablar de ese miedo... (“no lo veo mal... que lean cosas con violencia no quiere decir que se van a convertir en niños violentos...”).

Emilia comenta que en un momento se le cayeron “las teorías al piso”; en referencia a una de sus últimas visitas a la escuela: “era un quilombo el curso... me sentí abrumada... la única

forma de organizar era seguir leyendo... tenía ganas de llorar”; los chicos hacían comentarios fuera de lugar que la incomodaban (recibió el auxilio de la maestra titular del grado para calmar los ánimos); en algunas ocasiones tuvo que rearmar sobre la marcha (improvisar en el momento) en función de la dinámica de la escuela. Una ventaja es que –algunos chicos- ya la conocían de visitas anteriores a esta escuela. Ella también se nutre de la biblioteca pedagógica. Le pide a los presentes sugerencias para llevar nuevos libros a su práctica.

EC comenta que es normal que los chicos estén inquietos y que hagan comentarios propios de su edad; el tema es ver cómo se siente y maneja todo eso “uno mismo como adulto.”

Emilia plantea algunos ejemplos de chicos muy inquietos; sobre situaciones que complican la lectura o narración más allá de que las maestras de la escuela le dan una mano; confiesa: “yo trato de tener un equilibrio entre ‘ignorarlos’ y ‘darle demasiada pelota’... porque si no querés escuchar el cuento andá a dibujar... ¡qué sé yo! No está nadie obligado a ir a escuchar el cuento...” Como respuesta, se le ha ocurrido llevar un cuento que habla de un niño llamado “Lucas”, igual que este niño inquieto de la escuela... piensa que – tal vez- de esa manera lo pueda “atrapar” (¿qué le habrá pasado a este nene que se llama “Lucas” igual que yo?).

Alejandra (la maestra jardinera) recomienda tenerlo upa al niño, o cerca, o pedirle que tenga el cuento en las manos para que se sienta “importante.”

Emilia cree percibir que los chicos consultan con más frecuencia las bibliotecas: según el movimiento que vio en este lugar y los comentarios de la propia bibliotecaria. La idea – señala- es que dejen de prestar revistas viejas y empiecen a prestar libros; que saquen los materiales de lectura que hay en cajas (los del Plan) y los dejen salir a domicilio.

Interrupción de una persona que pregunta por el agua que está en una pava eléctrica (¿se puede usar?)

EC: comenta al pasar que Yolanda Reyes habla sobre cómo los chicos tratan los libros; especialmente, el modo en que los tratan los más pequeños; el desafío pasa porque estén en condiciones para que los sigan usando otros.

En relación con la preocupación de Emilia, Angie comenta un material que le propusieron en taller docente y que se interroga (estudia en la escuela de teatro: profesorado de teatro y promotora socio-cultural): ¿cuál es el mal alumno? Antes: aquel que hace preguntas y da respuestas que no están de acuerdo con lo que el profesor propone (esto le llamó la atención a su grupo de compañeros). Para su profesor, eso no es un mal alumno: en todo caso, lo que hay es un mal docente; el buen docente acompaña ese recorrido del saber y da las herramientas para que ese chico pueda responder sus preguntas (guía, orienta); escucha y ayuda.

Emilia comenta que planea trabajar poesía con los chicos de primer grado; son numerosos estos cursos; está en plena negociación con la docente y la escuela para ver cómo llevar a cabo esta propuesta.

EC pregunta cómo le va con las conversaciones literarias.

Emilia sostiene que esto es lo que más le cuesta. Cuenta que viajó a Resistencia con Lucila (la bibliotecaria) para perfeccionarse como mediadora en la fundación Mempo Giardinelli. Entonces, se anotó en un taller para poder pensar más esa parte. Describe su práctica puntual: lee el cuento, hace un silencio (¡A ver qué pasa! ¡Qué caras hay!); pero... me cuesta pensar qué preguntas hacer después del cuento.

EC: “¿los chicos hacen comentarios al respecto del cuento?”

Emilia: a veces sí; con el de Roald Dahl sí; pero muchas veces hay dispersión; salen “disparados” ni bien termina el cuento. Afirma: cuando se escucha un cuento pasan muchas cosas; piensa que se logrará más concentración cuando los chicos tengan el hábito

desarrollado de participar del espacio de los cuentos todos los martes (lo ideal es que sea sostenido). Su expectativa es seguir yendo hasta agarrarle la mano (“¿Cómo generar el ambiente? ¡No sé qué preguntar! ¡Sé que se tienen que hacer preguntas abiertas!”). En su visita a la Fundación de Mempo Giardinelli, le recomendaron evitar o saltar las preguntas del tipo: “¿qué sentiste o qué te pasó?” Conviene preguntar: “¿qué te está pasando AHORA?” (porque la conmoción que genera la literatura continúa en el tiempo y dentro de cada uno). Sin embargo, una cosa es trabajar con adultos y otra con niños y en la escuela (donde ella encuentra mucho revuelo).

Toma la palabra Lucila para contar su tarea de mediación en la Biblioteca pedagógica de Santa Fe (donde ella trabaja). Comenta que periódicamente recibe la visita de escuelas primarias santafesinas (de primero a tercero). Todos los martes es un grupo diferente (no hay continuidad). Afirma: “me aferro a lo que me funciona... sin importar grupo o escuela... Muestro libros especiales... todos participan... todos dicen... Empiezo con “El túnel” (de Anthony Browne) y se hace silencio... no me falla... es el libro que uno elige y también a mí me encanta... yo lo disfruto... me parece que son las dos cosas...” Lucila toma el libro y se lo muestra a los demás MEF: en la guarda del principio hay un libro y en el cierre aparece el mismo libro acompañado de una pelota... Eso genera comentarios de parte de los niños. Ella aprovecha para preguntar qué fue lo que más les gustó; qué parte. Frecuentemente, le dicen: cuando se abrazaron los protagonistas; cuando el nene que está convertido en piedra vuelve a la vida; o la parte de miedo cuando ella (el personaje) cruza el bosque. Los comentarios giran en torno a eso. Vuelven a mirar esas imágenes comentadas. Es decir, mantienen el silencio a lo largo de la lectura y, al finalizarla, la mayoría quiere opinar. Por otro lado, cuando le tocan chicos de cuarto, quinto y sexto (menos frecuente), les lee “El higo más dulce”. También lo disfruta. La pregunta que formula en este caso es: “A ustedes, si hubieran recibido el higo más dulce: ¿qué les hubiera gustado soñar?” También agrega otra pregunta para ver si el cuento se

entendió. Lo leyó con cuarto grado de la escuela Bolivia, de Fátima y surgieron cosas como: “me gustaría soñar que mis abuelos están vivos...”; “que toda mi familia y amigos son inmortales...”; “que existe un remedio para que mi primita pueda caminar...”; “que soy el mejor jugador de fútbol de todo el mundo...”; etc. Tuve que pararlos en algún momento. Como la propuesta en la biblioteca continúa e invita a hurgar las estanterías, Lucila propone hacer con la maestra, en la escuela, otra actividad que les permita poner por escrito o en forma de dibujo “esos sueños” que se desprenden del “Higo más dulce.”

EC aprueba la cantidad y lo que posibilitan las preguntas.

Lucila también cuenta que leyó “Noel Gris” para tercero y cuarto de la escuela Bolivia. Es la historia de un nene que protesta por todo. Es un libro-álbum que requiere mucha atención a las palabras y dibujos que propone. Algunas ilustraciones son pequeñas: aquí el desafío consiste en mostrar y leer en simultáneo. Según ella, es un libro que requiere un ritmo de lectura más lento; especial para niños pequeños. Noel Gris pierde la cabeza después de protestar por todo (literalmente); es un libro de Aaron Lavey.

Lucila hace otra recomendación que “no les va a fallar”: “Los equilibristas” de Nicolás Schuff con ilustraciones de Picyk. Lo lee en el Barrio San Agustín donde tiene un centro cultural. Los sábados por la mañana hay un espacio de apoyo escolar (ponen el énfasis en la lectura y escritura). Ella lo visita un fin de semana por mes. Van chicos de 7 años en adelante con poco hábito lector (la mayoría semialfabetizada). Es un espacio libre: entran y salen cuando quieren. No hay nada de la normatividad de la escuela. A estos nenes les cuesta el hábito estar concentrados en “algo”. Allí, con “Los equilibristas” logró enganchar a los “más rebeldes”; el cuento dice todas las cosas que “a mí me gustaría decirle a los chicos y a las chicas...pero las dice... no como sermón... tuve la oportunidad de estar con el autor en Resistencia...” En su diálogo con el autor, en el intercambio de lecturas, ella le comentó elementos que el propio

autor no había tenido en cuenta. Se trata de los hermanos Berto, son equilibristas, viven con su mamá quien tiene tatuada 5 golondrinas que son los hijos. Esa imagen le encanta a los chicos que preguntan siempre por el padre y ahí se abre la posibilidad de hablar de la figura paterna presente/ausente. Respuesta de Lucila: “el padre había decidido dar la vuelta al mundo a nado... se había ido hacía 3789 días y faltaban muchos más para que volviera... porque estaba nadando por el océano...” (risas de los otros MEF). Los Berto van al circo y todos se enamoran de la mujer barbuda (parafrasea el cuento): aquí el cuento rompe los estereotipos del amor y de la belleza (ojos celestes o 90-60-90). Los 5 hermanos Berto se desviven por esta dama que está enamorada de otro; Carlitos es el hombre bala que ha desaparecido; todo el circo solidariamente sale a buscarlo y viven aventuras. Lucila también lo piensa como oportunidad para colaborar con la alfabetización de los niños a partir de los nombres de los cinco hermanos: Alberto, Adalberto, Norberto... También aparecen 5 hermanas “Ina”: Etelvina, Guillermina... Esos nombres están en imprenta mayúscula (“sirve” en la alfabetización).

Ante la pregunta de EC, ella dice que no ha tenido demasiados problemas con los grupos, porque la visita a la biblioteca conforma un clima “favorecedor”. Ella los recibe en la “bebeteca”, se sientan en alfombras. Y, en San Agustín (barrio del noroeste santafesino: zona donde estadísticamente se concentra mucha población de escasos recursos y con altos índices de violencia), también cuenta con un lugar especial: esa era su casa que se ha convertido en un centro cultural. Allí – a su vez- cuenta con la asistencia de otros adultos que la ayudan a “manejar” los grupos y que también comparten lecturas con los niños que asisten al centro cultural.

Pasamos a otra MEF: Alejandra quien trabaja en geriátricos de Rafaela; visita estos lugares con paya-médicos; no ha comenzado sus prácticas aún; tiene la fe de que todo marche bien a

partir de un conocimiento mutuo; según opina, las lecturas que propone disparan recuerdos de la infancia de los adultos mayores que cuentan con una biblioteca disponible pero nadie va a contarles.

Emilia recomienda algunas lecturas del Plan Nacional de Lectura (del Bicentenario que pueden servir para estos adultos mayores).

Finalmente, toma la palabra Verónica (también es bibliotecaria; llegó un poco más tarde a este encuentro de formación). Trabajó con “Rey y rey” en un segundo año de la secundaria Victoriano Monti (turno tarde). Tenía miedo pero le fue bien. La profesora a cargo del curso quedó contenta. Eran 15 chicos. Dice que siguió las pautas presentadas por el video que LB usó como caso ejemplar y que se compartió con todos los MEF. Por ello, presentó el libro y los autores; hizo la lectura; recomendó a los chicos hacer silencio para escuchar... luego habría un espacio para intervenir. A medida que el cuento avanzaba y se acercaba el casamiento del príncipe, los chicos preguntaban: ¿existe el amor a primera vista? Ella no contestaba: el acuerdo era que le prestaran atención 10 minutos (los jóvenes igual insistían con la pregunta sobre el amor a primera vista). Al final, el cuento plantea un amor homosexual a primera vista (un príncipe azul se casa con otro príncipe azul); por si alguno no lo entendió o se pasó por alto algunas cuestiones, la MEF recuperó/releyó páginas anteriores. En la parte de la conversación literaria: no hicieron demasiados comentarios sobre el amor de los príncipes; se detuvieron en el análisis de algunas imágenes como un gato jugando al ajedrez. Para la MEF, fue positiva la experiencia.

Su siguiente paso será llevar poesía, pero no sabe si podrá cumplir con eso porque le surgió un trabajo en el mismo horario en el que pactó las mediaciones. Hizo registro de fotos y videos. Tal vez busque otro grupo para hacer las prácticas. Le interesaría poder seguir con

este grupo ya que cuando se retiraba del curso los chicos le decían que les había encantado el cuento.

Algo de lo dicho anteriormente le da pie a Lucila para destacar nuevamente porqué leer “Los equilibristas”: recuerda que un personaje es la niña-espejo que refleja todo lo que pasa a su alrededor; es la encargada de dar las pistas finales para hallar al hombre-bala perdido.

Verónica retoma la palabra para hablar de otra experiencia de mediación en la escuela Arzeno. Pero allí fue difícil trabajar con sexto y séptimo: hacía mucho calor y se puso difícil controlarlos (probó varias actividades sin resultando contundente). Con una chica de un hogar, que dibuja muy bien pero no está alfabetizada, probó leer – en un día de lluvia- y logró que esa nena “respondiera” sobre el cuento a su manera (con ilustraciones propias). También probó leer “La sardina que quería ser famosa” de Ricardo Mariño (parte de “Cuentos del circo”) para un quinto grado (quería practicar): a los chicos les encantó, hubo mucha concentración, incluso un chico ilustró el cuento y generó como una suerte de versión propia. Estaba contenta porque a los chicos les gustó el cuento aunque no tenía imágenes.

Lucila insiste en la eficacia que para ella tienen los libros- álbumes. Agrega una experiencia que tuvo en la biblioteca pedagógica con los “Cuentos silenciosos” de Benjamín Lacombe: cuentos tradicionales reversionados y presentados sin palabras al estilo pop-up. Descubrió que muchos chicos no conocían esos cuentos tradicionales. Ella – en esa y otras ocasiones- presentó al autor y qué hacía con los textos (cómo ilustró sólo un momento de estas historias). Ante el desconocimiento de estos relatos por parte de los chicos, la bibliotecaria de la Morena (que acompañó a ese grupo) tomó nota para seguir trabajando luego en su propia hora de cuentos (por eso, se llevó un Barba Azul por ejemplo). Lucila plantea – en definitiva- volver a las raíces.

EC agrega a todo esto que muchos chicos reconocen los cuentos clásicos más por las películas que por los propios libros. Ella tuvo una experiencia semejante a la de Lucila y tuvo que retomar la lectura de esas historias clásicas sobre todo en los casos en los que la parodia plantea una intertextualidad, donde hay revisiones, reescrituras.

Emilia menciona una nueva serie de tapas duras con historias clásicas y la recomienda.

EC comenta que Alicia Barberis (otra de las responsables de LB) usa “Cuentos silenciosos” para compartir una biografía lectora ficcionalizada.

Al margen, Emilia agrega que para leer lleva dos mantas para sentarse o acostarse y/o taparse; invita a hacer una ronda; compartir la manta acostados ayuda a la distensión –afirma- sobre todo si hay que romper con la rutina escolar. Invita también a sacarse las zapatillas.

EC pone sobre la mesa la colección de libros de LB para que cada uno haga su propia selección en función de nuevas mediaciones. Comparten opiniones. Se leen fragmentos.

Lucila propone otro material teórico para aprovechar mejor el libro-álbum (el comentario va dirigido –especialmente- a la otra bibliotecaria que eligió hacer mediación con adolescentes): “Desbordes: las voces sobre el libro álbum” (publicado por U.N. del Sur) donde se cuentan experiencias con chicos del secundario. Mariel Rabasa y María Marcela Ramírez son las compiladoras. Algunos títulos que se sugieren ahí son -por ejemplo-: “El niño estrella...”. Son dos tomos y están en la biblioteca pedagógica.

Continúa el intercambio de material para llevar a sus hogares y para usar en sus futuras mediaciones.

Como cierre, la coordinadora propone la construcción de una poesía grupal. En el sentido de las agujas del reloj, cada presente dice una palabra (la primera que le viene a la cabeza): sol, cielo, nube, zanahoria, casa, familia, sorpresa, verde. Luego, cada uno dice qué aroma tiene la

palabra que dijo su vecino; por turnos, se construye el siguiente texto grupal: “sorpresa tiene aroma a jazmín; verde tiene olor a menta; sol tiene aroma a bizcochuelo en el horno; cielo tiene olor a menta y a la torta que hacía mi mamá y perfumaba toda la casa; nube... tiene olor a humito; las casas tienen olor a sahumerio; zanahoria a naranja; familia a campo.”

Ahora hay que decir a qué gusto tiene la palabra que “yo dije”... Otra vez, se elabora la siguiente producción poética grupal: “verde tiene gusto a fruta inmadura”; “limón, cuando recién lo cortamos...” (queda inconcluso), “sol tienen olor a pan casero”; “cielo tiene sabor a helado”; “nube tiene sabor a copo de nieve, se parecen mucho, me gustaría probar un pedacito de nube”; “las zanahorias tienen sabor a budín”; “la familia tiene sabor a beso de madre”; “familia tiene sabor dulce o salado...”

La coordinadora propone jugar más y da un ejemplo; con la palabra que cada uno eligió, ahora hay que arma una breve prosa poética cooperativa: “verde que te quiero verde, verde esperanza, verde como las palabras cuando salen de adentro, verde sutil, verde de mariposa o un verde que vuela muy alto pero que cuando cae... da un saltito... yo lo sigo, lo sigo, lo sigo” (primera participante). “El sol es regordete, me invitó a pasear, pasé por el arco iris y subí y baje por los colores... de tantas idas y venidas... me fui por el naranja que me da mucha esperanza” (segundo participante). “De tu cielo saqué algunas nubes -¡permiso!- Hay muchas clases de nubes; me asustan las nubes negras, las nubes que traen tormentas, las nubes que nublan la alegría, que nublan la cordialidad, que nublan la paz (tercer participante). “Me gustan-¡adoro!- las nubes que riegan la tierra para que crezcan las plantas... las flores.... Para que crezca la primavera... Si tuviera que elegir un destino de nube... quisiera ser esa nube que trae vida, que trae paz” (cuarto participante). “La zanahoria parecen tan poca cosa; ahí enterraditas; pero me recuerdan mucho el color naranja fuerte y brillante; las zanahorias hervidas que nunca me gustaron ni me van a gustar; las zanahorias que separaba de la

ensalada rusa cuando era chiquita... con tanto trabajo... con tanto esmero... que provocaba la admiración de los parientes... Y el árbol de zanahorias que dibujé cuando era chiquita yo que soy hija de ingenieros agrónomos y su precioso árbol frondoso de mi salita de cinco donde colgaba muchas zanahorias brillosas... la zanahoria parece algo sin interés... pero me trae la frescura, el sol, el verano, y me trae todas estas palabras que comparto con ustedes”(quinto participante). “Casa que late, casa corazón, casa contención, casa célula, casa unión, casa amor, casa creación, casa proyección, casa refugio” (sexto participante). “Jodida familia agridulce porque agridulce somos todos... y jodida la gente que está porque son muy salados... salado agridulce porque a veces son empalagosos... y espero que algún día existan familias de colores como familias que son todas negras... las familias blancas son muy raras... jodidos son aquellos que pueden hacer una familia y no la quieren” (séptimo participante). “Sorpresa fue la que me llevé al volverte a ver... al ver que me visitaste... porque siempre era yo la que te visitaba... ¡qué sorpresa que me diste porque me trajiste eso que hacía tanto que me habías dicho que me ibas a traer! ¡Sorpresa fue la que me llevé porque te vi entero a diferencia de la última vez que te vi... estabas en partes! Espero volver a comer eso que tanto me gusta... y hacer lo que hacíamos juntos... para esta noche volverte a soñar y volver a tener esa sonrisa...” (Octavo participante).

La coordinadora da las gracias a los participantes y cierra con una cita: “Si la poesía no fuera alguna vez para el lado de los tomates, sólo probaríamos ensalada de frutas... El poeta cuando no sueña... vuela...”

9.1.9. Registro observación taller “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”: 23/08/19 (Escuela Normal Superior Nro. 30: Domingo Faustino Sarmiento- Esperanza- Santa Fe).

Viajamos en auto desde la ciudad de Rincón hasta la de Esperanza. En este trayecto, Alicia Barberis (AB) comenta las dificultades económicas que se le han presentado a raíz de los recortes presupuestarios de los padrinos de Lectobus (“se cayó –momentáneamente- el auspicio de la Lotería de Santa Fe”) pero no se suspende esta actividad formativa que se solventa con fondos propios. AB afirma que estos espacios de formación en institutos terciarios son claves porque abren un espacio para pensar la mediación de la lectura en la formación docente y en las futuras prácticas; para AB falta un poco de “rebeldía” en las prácticas docentes que están muy ajustadas a lo burocrático escolar.

Contexto: teatro-salón de eventos de grandes dimensiones; sala llena con docentes y estudiantes de magisterio del terciario. La iluminación es suave. El salón se acondiciona con la ayuda de docentes y estudiantes que arman – por ejemplo- el equipo de audio y acomodan las sillas para los asistentes.

Herramientas disponibles: libros distribuidos sobre una mesa larga al pie de un escenario; equipo de audio; instrumentos musicales de percusión; una muñeca de fabricación casera o artesanal; bandera de “Lectobus” (LB); pañuelos de colores; cajas de madera.

Antes de la charla sobre “mediación lectora”, las profesoras del terciario dialogan con AB sobre su producción literaria como escritora. Una de ellas tiene en su poder un libro de AB que sirve para intercambiar comentarios alegres, divertidos y curiosos.

6 de la tarde aproximadamente. AB es presentada por una profesora del terciario que hace lectura de una suerte de CV y de un fragmento de la novela “Pozo ciego” (silencio atento en la sala). Se vale de un personaje de esta novela: una niña silenciada que ha experimentado una

situación dramática; lee: “hace muchas noches que no ve a su mamá, que no oye su voz contándoles cuentos; el mismo cuento que escucha desde que se acuerda; había una mamá cabra que vivía feliz con sus hijitos... ¡Mami! ¿Dónde estás? ¡Mami! ¡Vení! ” El fragmento está en primera persona, es extenso y mezcla recuerdos del pasado y sensaciones del presente que se superponen hasta no saber dónde empiezan unos y terminan otros. La novela de AB narra la historia de una mujer inspirada en un hecho real, ocurrido en la provincia de Santa Fe, vinculado con la violencia de género y tragedias familiares (Nélida Torres ha matado a su marido, y lo ha enterrado en el jardín de su casa).

Saludos de AB a los presentes. Agradece la lectura de ese pedacito de su obra (“es lindo escuchar la voz de otro leyendo un texto que uno imaginó a solas”) y agrega que le gusta empezar sus talleres desde lo lúdico y desde la posibilidad de contar – especialmente- cómo se inició en el mundo de la literatura (escribir, narrar y mediar lectura principalmente). Hace una breve biografía personal y se detiene en su infancia en un pueblo (Santa Clara de Buena Vista) donde no había cines, bibliotecas o teatros; ni ríos, ni montañas. La estación de trenes era el único entretenimiento. Este es el pretexto para convertir su presentación en una narración oral (biografía lectora/escritora ficcionalizada). Usa un silbato para simular un tren. Cuenta una anécdota que gira en torno al andén del tren de su localidad (“esa gente que se va en el tren tiene suerte porque puede viajar y conocer ciudades...”): una niña quiere comprar un boleto para irse de su casa a conocer el mundo... no se lo venden porque es menor de edad... pero el señor de la boletería le ofrece un bolso con “algo” pesado que la ayudará viajar por todas partes (aparece un bolso de varios colores en escena); surgen preguntas y especulaciones sobre lo que hay en el bolso (“¿será un casco para viajar por el tiempo y el espacio?”); no tiene que abrir el bolso hasta que llegue a su casa donde descubre que le han regalado un libro. AB saca de la bolsa colorida un libro del estilo pop-up (en tres dimensiones) o libro-álbum: “Cuentos silenciosos” de Benjamín Lacombe. Levanta este libro

para que lo vea el auditorio. Va pasando las hojas y aparecen: Pulgarcita; Pinocho; Barba Azul; La Bella Durmiente; Alicia en el País de las Maravillas; Los amantes-mariposa; etc.

AB formula preguntas a los espectadores (“¿A quién se comió el lobo?”; “¿Dónde vivía Alicia?”; “¿Cuál era la dama que quedó dormida luego de pincharse con una aguja?”) los hace parte de la narración; los moviliza para que digan en voz alta qué cuento tradicional está ante sus ojos. Este material abre el juego para presentar a la lectura como la posibilidad de “viajar a otros mundos” (“se puede viajar con la lectura” como si fuera un tren o mejor que eso).

Comentario al margen: se trata – entonces- de una biografía lectora ficcionalizada, dramatizada y oralizada. AB pone en escena muchos de los recursos del mediador: manejo de la voz y las entonaciones; modo de pararse frente al auditorio y de usar los cuentos.

Dice AB en esta presentación: “quería ser como Peter Pan para volar y no crecer nunca-jamás... y un día, me di cuenta de que yo podía volar... no, con poderes como Peter Pan; no, con polvitos mágicos; sino con la imaginación... y podía ver las historias dentro de mi cabeza... inventarlas, escribirlas... ¿Y cómo hago para no crecer? ¡Eso era un poco más difícil! Entendí que si trabaja con nenes y con nenas –contando cuentos- seguía jugando... era la mejor manera de no crecer... ¡Y, colorín colorado, esta presentación se ha terminado!” (Aplausos de los presentes).

AB justifica su modo de presentarse. Usa “Cuentos silenciosos” para explicar qué es un libro-álbum: nombra su autor; hace una breve explicación de la historia del libro álbum: “su primer concepto era que entre la imagen y el texto se contara una historia... ese dibujo, esa ilustración no era un espejo o réplica de lo que decía ese texto, sino que lo completaba; pero... a medida que transcurrieron los años... ese concepto se fue volviendo más elástico... Este cuento, este libro álbum hecho por Bejamín Lacombe, publicado por editorial Edelvives: no tiene una sola palabra por eso se llama ‘Cuentos silenciosos’ salvo aquellas palabras que

están escritas aquí como ‘adorno’. Entonces, cuando me encontré con este libro, fue un desafío: ¿cómo hago para que no se limite a decir ‘qué cuento encontramos’? Y empecé a crear una anécdota; y les cuento esto porque también podemos narrar anécdotas que hablen de nosotros (¡yo me veo en esa estación de tren!) Y después las voy tejiendo en la ficción para mantener la atención de los chicos, para hacerlos participar... yo intenté con ustedes (al público)... los chicos participan mucho más (se ríe) porque ellos van contando, van anticipando... y es una manera también de que ellos puedan conocer un libro en directo... que tenga un relato ficcionado... que es una de las tantas maneras de contar, de leer o mostrar un libro-álbum...” AB explica sobre el uso de los instrumentos musicales o elementos sonoros (como el silbato que simuló la bocina del tren) que pueden enriquecer una narración oral (promete ampliar luego).

Comentario al margen: pasamos de la puesta en escena del cuento al análisis del tipo de libro que se ha utilizado en esta mediación; hemos visto cómo se narra un libro- álbum y ahora cuáles son sus características (pasamos al detrás de escena de la mediación); también AB muestra cómo se pueden reinventar los relatos que leemos (describe un proceso de relectura).

AB presenta a LB (“lectura en movimiento”): se inicia en 2012; un poco inspirado en la “Andariega” de Javier Villafañe (promoción de la lectura a caballo); si bien alguna vez se soñó con tener un colectivo cargado de libros para recorrer la geografía argentina, hoy se presenta como “colectivo humano” que “lleva” libros, talleres, charlas, narraciones orales y capacitaciones vinculados con la literatura y su mediación; actualmente se ha convertido en una fundación; forma un conjunto con la Editorial Palabrava (autogestión editorial); a veces cuenta con auspicio de empresas privadas (Vicentín; Frigorífico Recreo; Williner) y con el aporte del sindicato “Luz y Fuerza” y de la Lotería de Santa Fe; a esto se suma la donación de otras editoriales amigas; recibe ayuda de CONABIP (les entregó una credencial para comprar

libros al 50 % en la Feria del Libro de Buenos Aires). AB cuenta todo esto porque: “será la sociedad en su conjunto la que debe tomar la responsabilidad de que los chicos se transformen en lectores. Aisladamente no lo puede hacer la escuela sola. No puede ser la familia sola. Entonces tenemos que tratar de tejer todas las redes posibles. Y es un convencimiento que tengo que hay que trabajar en forma mancomunada para que podamos -en grupo y en equipo- conseguir más cosas, renovar el entusiasmo, mantener viva esa llamita encendida... para que ‘a todos no cobije el mismo cielo de palabras’ (...) y no queremos que esto sea un slogan sino que sea el objetivo primordial que tenemos todos los días. Por eso, trabajamos en barrios vulnerables, con contextos donde a veces la lectura no llega... llegamos a escuelitas rurales...” (Lugares donde falta un contacto más fluido con los libros).

AB enumera los programas que tiene LB para “despertar ideas” entre los presentes (invita a conocer más en profundidad a través de la página web de la fundación). Menciona el programa “Cuando suena el río”: formación gratuita para mediación de lectura con tres meses de práctica en un domicilio cercano a los mediadores en formación (en Villa del Parque de Santa Fe y en la biblioteca de la ciudad de Rincón).

La charla de hoy se llama “Al abrigo de las palabras”; usa una imagen como disparador y síntesis de la relación que se establece con la literatura (como síntesis de la manera de pensar y proceder de LB): hay un círculo alrededor del fuego que está simbolizado por el sol que “es la vida”; con presencia de vientos que se dirigen a todos los puntos cardinales (“abriendo mundos posibles”).

AB formula una pregunta: “¿para qué leer y narrar?” Invita a repensar la pregunta. Y quiere manifestar cómo ella “vivió” esta pregunta. Usa un power point que señala:

- Se estimula y desarrolla la escucha.
- Se enriquece el vocabulario y la imaginación.

- Se mejora la expresión oral y escrita.
- Se desarrolla el pensamiento.
- Se incorporan estructuras narrativas.

Justifica esto con un caso de su propia experiencia: cuenta con qué obstáculos se encontró a la hora de iniciar a sus alumnos en la lectura de textos literarios cuando llegó a las escuelas como maestra jardinera recién recibida (marca la distancia entre lo que se aprende en la formación docente y la realidad concreta del aula). Para superar obstáculos empezó a narrar (“la narración es muy poderosa”). Como la atención de los chicos era escasa, contaba historias breves (por ahí empezó): de cuentos populares y tradicionales. Usaba mucho el cuerpo y los gestos para “engancharlos”. Poco a poco los chicos fueron “seducidos” por estos relatos. Empezó a variar los cuentos elegidos. A los 6 meses los chicos la escuchaban todos los días (una hora de cuentos): planificaba la hora del cuento que no se suspendía por ningún motivo. Aprovecha para remarcar la importancia de la lectura en todos los niveles; no vale la excusa: “¡yo no leo porque tengo que cumplir con un programa!”. Insiste y apela al público con una recomendación que le dio a una maestra de una escuela que visitó con LB: “Se tienen que rebelar ustedes porque la realidad no es igual para todas las escuelas; hay que rebelarse a esos mandatos que vienen desde arriba.” AB critica la burocracia escolar y sus prioridades; se fundamenta en una frase de Francesco Tonucci: “El saber ya no está en la escuela, el saber está en todas partes...; lo que tenemos que fortalecer son las herramientas para que los chicos puedan adquirir ese saber: ¿de qué les vale dar una lista interminable de contenidos si ese chico no sabe leer?” (Se pregunta). A firma haber visitado escuelas donde los chicos de 6 to. y 7mo. grado estaban semialfabetizados; considera que estos serán analfabetos sociales si no aprenden a leer adecuadamente en estos establecimientos educativos (ellos representan un desafío para los adultos). Agrega: “Uno de los objetivos más claros que tenemos que tener

como docentes es el rol que tenemos para que esos chicos de verdad salgan de la escuela sabiendo leer y escribir... y que amen la lectura. Y para eso hay un montón de estrategias.”

Retoma su experiencia docente en jardines de infantes para ejemplificar un proceso de formación de lectores; según ella, la hora de lectura poco a poco tuvo efectos positivos: los chicos ampliaron su vocabulario, sumaron las estructuras narrativas; pudieron retomar los cuentos tradicionales, apropiárselos y reinventarlos o reescribirlos a partir de su propia realidad. Y, especialmente, renarrarlos en sus casas.

Para formar lectores (acota) no hace falta – sí o sí- un cuestionario “escolarizado” (¿Cuáles son los personajes? ¿Qué quiso decir el autor? ¿Cuál es el orden de los sucesos?). Principalmente, se trata de leer y narrar en forma continua, todos los días, de manera programada, trazando un recorrido lector... De esa manera esos chicos va a incorporar las estructuras narrativas, se les va a ir desarrollando el pensamiento, lograrán una expresión oral y escrita más apropiada a los contextos de comunicación.

AB proyecta una foto de niños escuchando una narración oral: caras atentas y risueñas. La foto pretende ilustrar lo que se logra cuando la mediación surte efecto.

Invita a los presentes a narrar y leer en voz alta: los chicos necesitan la voz del adulto como una referencia. El uso de la voz para narrar o leer en voz alta (afirma) tiene poca o escasa consideración en la formación docente. La escuela a veces está sola en esta tarea porque la familia (ante las demandas actuales) ha reducido considerablemente la narración de cuentos (la frecuentación de la lectura), las conversaciones familiares. El compromiso es ayudar a los pequeños a desarrollar su expresión para que puedan – el día de mañana, entre otras cosas- pedir un trabajo, dar un examen oral, declararle el amor a alguien, o defenderse. Se justifica con el caso santafesino de un abogado que en un juicio oral no pudo hacer su exposición

correctamente porque estaba muy apegado a su “escrito” (le había faltado capacidad expresiva para ejercer su rol).

Pasamos a una nueva imagen en la pantalla: “a través de la literatura: se eliminan temores; se resuelven conflictos y angustias; se anticipan situaciones; se estimula el pensamiento filosófico; se desarrolla la comprensión de la realidad; se promueve la empatía; se insta a viajar a otros mundos; se ponen en palabras dolores; se permite un acercamiento al placer de leer (leer por placer).” Señala que el fundamento de esta lista de beneficios nace –entre otros– de las obras de Bruno Bettelheim y de Gareth B. Matthews (“El niño y la filosofía”).

Sobre Matthews señala la importancia de los cuentos en el desarrollo del pensamiento filosófico del niño. Textos como “Alicia en el País de las Maravillas” o “El mago de Oz” posibilitarían ese desarrollo.

Para ejemplificar lo que la literatura posibilita, habla de los cuentos de terror: se trata de contarlos para ayudar a sacar el miedo (¡no para asustarlos!). Es conveniente generar una atmósfera en la que los niños se sientan contenidos y acompañados para “expulsar” esos miedos. Se experimenta un alivio de poder compartir un temor semejante a otro y poder ponerlo en palabras.

Otro ejemplo que usa es “Manos” de Elsa Bornemann que puede ayudar a sobrellevar el miedo a la oscuridad. AB habla de su propio miedo a la oscuridad: siempre pensó que debajo de su cama infantil había algo que la iba a atrapar o a cortar la mano o el pie.

Ejemplifica con cuentos truculentos (se basa en Bettelheim) -como Hansel y Gretel- que abordan el tema del abandono (en el bosque u orfanato pero también el descuido u olvido de los padres demasiado ocupados en sus asuntos), el miedo a quedarse solos. Hansel y Gretel sienten y expresan su miedo; finalmente, lo resuelven. Vencen el miedo, a la bruja. Vuelven a

su casa y perdonan a su padre. Todo ese proceso ayuda a los chicos a resolver sus propios conflictos.

AB hace referencia a su propia novela “El infierno de los vivos” y el modo en que sus lectores lograron “hablar del dolor” movilizados por la historia de una adolescente víctima de abuso (“una voz silenciada por un sistema corrompido, que descuida más de lo que protege”).

Referido al placer dice que no está estrictamente ligado al “gozo”; puede ser el placer que provoca un desafío.

Como una especie de corte, propone leer en voz alta un cuento que le ha impactado. Sugiere leerlo con alumnos que están en los últimos años de la primaria. Y propone pensar lo que sucede con la escuela y el uso de las palabras (“groserías”/“malas palabras”/“insultos”). El cuento es de Juan Solá –autor joven entrerriano- del libro “Épica urbana” y se llama: “La negra de mierda”. AB enumera algunas de sus obras (“La chaco” y “Ñeri”). Silencio en el auditorio. AB inicia su lectura en voz alta: maneja la voz, la pausa, cautiva al auditorio. El cuento plantea el cruce de las perspectivas sociales en torno a la exclusión social (cómo nos ven; cómo juzgamos y nos juzgan; qué prejuicios sociales nos nublan la mirada); ronda en torno a la discriminación social, a la conflictiva convivencia urbana. AB se emociona (lagrimea al final de su lectura): “Antes pedía disculpas cuando lloraba... pero un día la vi llorar a Ana María Bobo que contaba un cuento y me di cuenta de que hay que dejar que aflore esa emoción... Entonces: ¿cómo desarrollamos la empatía? ¡Con un texto!” AB dice que estos cuentos – aunque incluyan “malas palabras”- posibilitan mirarnos de otra manera, contemplar al que es distinto a mí; estos son textos que nos “atravesan e interpelan”; las “groserías” reflejan un modo cotidiano de expresarse aunque a algunos le resulten incómodas verlas por escrito. Agrega que quien narra u oraliza un relato tiene que apostar a la “emoción” para poder “llegar” al otro que tienen en frente. ¡Aquí entra en juego el poder de la voz! ¿A

dónde se pone el tono o acento o la pausa? (resalta su modo de leer como referente; habla de una “temperatura de la voz” que se administra).

Pasa al tema de la importancia de la planificación de las lecturas. Propone una serie de libros (ha hecho una selección que proyecta en la pantalla del auditorio). La lista incluye:

- “Amigos por el viento” de Bodoc: texto que hace referencia al encuentro de dos niños que comparten dolores “semejantes” y que se sienten “hermanados” por esta situación. AB comenta una anécdota de la propia Bodoc: en Rosario leyó “Caramelos de fruta y ojos grises”; muchos chicos que la oían se levantaron de su lugar y salieron de esa habitación donde estaba la escritora; Bodoc entendió más tarde que el relato era como una “suerte de espejo de la realidad” que vivían esos niños en situación de pobreza y que eso les resultaba muy difícil de digerir. El caso de Bodoc, le sirve a AB para ilustrar cómo hay que ir tanteando el terreno antes de proponer este o aquel material de lectura: que los chicos no sientan que la literatura se convierte en una piedra más de eso que tanto duele.
- “23 historias de un viajero” de Marina Colasanti.
- “Abdel” de Enrique Páez (español): habla de la migración; del exilio; de un niño tuareg que vive en un cementerio; su familia se muda a España en busca de un futuro mejor.
- “Súper Zorro” de Roald Dahl. Cita otras obras del autor (“¡vale la pena que lo investiguen!”). Texto que plantea el abordaje de distintos temas con humor.
- “La dama o el tigre” versionado por Gustavo Roldán.
- “Son tumikes” (habla de seres de otros planeta que son raros) y “Pingüinos” (diálogo entre dos animales pero que parece la charla de dos adolescentes) de Sebastián Vargas.
- “¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?” de Ángeles Durini: trabaja con una hipótesis fantástica donde el lector halla toda una familia de vampiros.

- “Perros de nadie” de Esteban Valentino: novela “dura” sobre la pobreza (un grupo de chicos enfrentados en una villa).
- “Cupido 13” novela de humor disparatado de Enrique Mariño. Se trata de una escuela de ángeles; Cupido no tiene buena puntería y, como resultado de esto, un escritor se enamora de una milanesa.
- “La aldovranda en el mercado” de Ema Wolf, con humor ácido; según AB, Ema Wolf no quiere que nadie narre sus cuentas, sólo quiere que los lean; “algo de razón tiene porque cuando uno narra ‘inventa’” y la autora quiere que se respeten las palabras que ella utilizó. La aldovranda es una planta carnívora que va a la carnicería y termina peleándose con los que van a la verdulería: serviría para abordar con humor problemáticas actuales como veganos versus carnívoros.
- Todos los libros de Graciela Montes son recomendables –según AB-; especialmente, “Casiperro del hambre”. En el power point se muestra: “Doña Clementina Queridita, la achicadora” (también recomendado)
- “La Senora Pinkerton ha desaparecido” de Sergio Aguirre (premio nacional); nombra otras producciones llenas de intriga.

Esta lista sugerida tiene que ver con una cita de Michele Petit perteneciente al libro “El arte de la lectura en tiempos de crisis” (Según AB: también recomendable dentro de toda la producción de la investigadora francesa):

“Los libros leídos ayudan a veces a soportar el dolor o el miedo a distancia, a transformar las penas en ideas y a recuperar la alegría: en estos contextos difíciles, he conocido a lectores felices. Vivían en un marco que no predisponía mucho a la felicidad. Su mirada a veces estaba muy marchita. Sin embargo, habían podido asirse de textos o de fragmentos de textos, o de

imágenes a veces, para modificar el curso de su vida y pensar su relación con el mundo” (Petit, 2009:29)

Comenta AB que la lectura nos habilita a vernos de otra manera; podemos revertir nuestro destino; vencer la dificultad; en conclusión: “aferrarnos a la literatura también nos salva.”

¿Cuándo comenzar a leer? Retoma a Yolanda Reyes para indicar que hay que empezar a mediar lectura literaria desde la panza; con nanas, con cuentos, con música y poesía. A partir de allí empieza la conformación de una textoteca (Laura Devetach), se va armando un “camino lector”. Para los bebés, sugiere el uso de libros-almohadas o libros especiales que resisten el agua o que pueden ser mordidos. AB muestra un ejemplo al auditorio: muestra foto de niños pequeños no alfabetizados que tienen un contacto temprano con los libros.

Cuenta su experiencia mediadora con su nieta pequeña capaz de “leer” las imágenes antes de estar alfabetizada; capaz de narrar con “balbuceos” una historia. AB le leía cuentos cada 15 días (le daba continuidad a eso); a los 6 meses aproximadamente ya se reía anticipando los momentos de la narración; al año, ella ensayaba una suerte de “narración” a media lengua; esto es producto de una exploración; de esto resulta –entre otras cuestiones- que a la hora de narrar, la clave es vencer prejuicios; hay que “ver” la historia en la propia cabeza.

Sugiere algunos libros para los niños pequeños y no tanto: como uno de Isol – “Nocturno”- que brilla en la oscuridad y así “aparecen” imágenes ocultas (“suerte de magia en tiempos de tecnología”); propone también un libro negro que se recorre o se lee con los dedos (AB lee fragmentos de “El libro negro de los colores” de Menena Cottin y Rosana Faría); muestra “Mi pequeño hermano invisible” de Ana Pez que va acompañado de unos lentes especiales que permiten ver las imágenes de manera diversa (aparece o desaparece un “hermano” según están o no puestos los lentes).

A la hora de mediar literatura resultan importantes:

- un sitio donde no haya ruidos, ni interrupciones.
- Clima: se pueden usar juegos para movilizar a los niños antes de narrar o leer; el juego puede servir como descarga; es una especie de ritual que se puede iniciar haciendo sonar suavemente un instrumento musical o diciendo alguna sentencia.
- Disposición de los presentes: lo ideal es un semicírculo para que se un intercambio visual y energético; al mediador esto le permite “percibir” cómo marchan las actividades propuestas (se trata de estar atento para realizar cambios sobre la marcha si son necesarios).
- Cierre: donde conviene entablar una conversación literaria dialógica al estilo de “Dime” de Chambers.

AB pone un ejemplo fotografiado de cómo una escuela preparó el lugar y el clima para trabajar con la literatura: se usaron manteles especiales para dar idea de momento especial (“se inicia una suerte de rito... la lectura es mágica y sucede en un espacio ‘diferente’”). Pequeños detalles que pueden motivar las ganas de escuchar.

Resulta conveniente colocar a disposición de los chicos mesas de libros: esto permite anticipar las actividades de lectura, ir poniendo en clima a los alumnos y, también, darles la posibilidad de seleccionar los libros que los mediadores van a leer.

AB remarca su adhesión al estilo de Chambers (“Conversaciones”; “Dime”): en esta propuesta el mediador moviliza con preguntas (no baja líneas de lectura); se construye el sentido del texto en forma cooperativa. Se parece esta propuesta a las tertulias que promueve la provincia de Santa Fe. AB prefiere un clima más flexible y no tan esquemático a la hora de leer o comentar lecturas.

Toma como ejemplo tres libros objetos que pueden abordarse con la conversación al estilo Chambers (“textos raros e interesantes”): “Eloísa y los bichos” de Buitrago y Yockeng; “El globo” de Isol; “Rey y rey” de Linda de Haan y Stern Nijland.

AB circula por el auditorio, va hasta el fondo del mismo; muestra “Eloísa y los bichos”; describe imágenes que exhibe; lee el texto y formula preguntas movilizadoras; dice que el libro (toma el caso de “Rey y rey” también) invita a “rellenar”, a completar sentidos, a cubrir una “grieta.” AB recupera ejemplos de su experiencia: resalta las conversaciones en torno a “Eloísa y los bichos” que se dieron en uno de sus talleres (¿Dónde está la mamá de la familia? ¿Los abandonó? ¿Se murió?). La conversación al estilo Chambers fluye mejor cuando los textos son desafiantes para los lectores. Más allá de las coincidencias entre perspectivas de los lectores, entra en juego lo que esa historia significa para cada uno de ellos.

AB lee en voz alta partes de “El globo” de Isol: el auditorio se ríe con la lectura oral; hay pausas leves entre hoja y hoja. Al cierre sugiere usarlo para niños y adultos.

Sobre “Rey y rey”: comenta que un príncipe busca novia pero se termina enamorando de otro príncipe; estos son textos – según AB- provocativos, generan una grieta, una fisura.

Volvemos a una imagen del power: ¿cómo sentarse para compartir literatura con los chicos? ¿Cuándo narrar de pie o sentados? Respuestas tentativas de AB: en lugares grandes, conviene hacerlo parado; en lugares pequeños, conviene sentado. La calle es el peor lugar para contar (se ilustra con una foto y se evalúan todos los factores que obstruyen -en la calle- la intervención del mediador). Antes de leer, conviene entrenar cómo “poner”/ “sostener” el libro (especialmente si es un libro-álbum) y cómo acompañarlo con gestos.

AB recomienda propiciar que la familia venga a la escuela a leer con los chicos: pone fotos de abuelas lectoras (en actitud de cobijo); fotos de madres con sus hijos leyendo (comenta que muchas veces los padres aprenden con los hijos); fotos de niños que se leen entre sí sin un

mayor a la vista. Se usan otras imágenes ilustrativas: niños que leen al aire libre; en una plaza; en juegos; sobre un árbol.

AB revisa verbalmente prácticas de LB: afirma que es conveniente hacer un balance periódico de las actividades de lectura que se promueven; es importante llevar registros de esas prácticas; no está mal “autoevaluarse” para mejorar con cada intervención mediadora.

Sugiere la realización de “asambleas de lectores” donde los participantes cuentan qué les parecieron los libros compartidos; donde se habilite la palabra y se genere un espacio de reflexión. AB resalta que LB ha editado libros con las producciones de sus talleres; invita a los presentes a producir textos con los chicos (hacer libros y compartirlos) en un futuro cercano. Este –sostiene– puede ser un buen proyecto para que interactúen escuelas y bibliotecas (por citar).

Invita a evitar la fotocopia como elemento de mediación: ¡no se puede renunciar al uso del libro!

En definitiva: ¿cuál es el rol del mediador? AB vuelve a citar a Petit: “La lectura más que se enseñarse se transmite... se contagia como si fuese un legado...”

AB resalta: “¡Vayan a las librerías, a las bibliotecas populares! ¡No es difícil! ¡No hay excusas!”

Otra imagen de Power Point que hace referencia a Petit: a la hora de mediar, se trata de abreviar en nuestra propia historia, en sus marcas positivas; se trata de ser lectores voraces y entusiastas; se trata de mediar desde la pasión, el afecto, el respeto; se trata de profundizar nuestro conocimiento.

Una herramienta útil es llevar una “Bitácora de viaje”: trazar un recorrido lector; planificar qué libro usaremos y por qué; explorar; lograr una propuesta variada; se recomienda grabarse

y escucharse para autoevaluarse (hacerse preguntas); conviene pedir ayuda para que alguien haga registros fotográficos.

AB retoma la recomendación de libros. Muestra y propone la lectura de “Ruidos bajo la cama” Jean-Marc Mathis. AB se hizo una gigantografía para leer el cuento a grandes públicos. Mira al público. Muestra el material en cuestión. Invita a hacer anticipaciones del cuento. Comienza la lectura en voz alta: las hojas pasan lentamente, el tono de la voz narradora es suave; AB juega con un leve cambio de voz cuando trata simular lo que dicen los personajes; también hace comentarios al margen; el auditorio se ríe mucho.

Después de este cuento propone la lectura de otro. Usa una muñeca artesanal para acompañar el libro que presenta. Es la historia de una nena que trabaja en una fábrica de muñecas pero que nunca tuvo un juguete de este tipo. AB parafrasea el cuento (se nota destreza, mucho ensayo, conocimiento del material en mano). Termina el repaso de la historia y comenta que “robar una muñeca” plantea una grieta, la problemática del hambre, de la exclusión, del trabajo infantil, de una infancia abortada. Además, invita a pensar los modos de narrar de cada uno: ¡a explorarse como mediador!

AB muestra otras de sus propuestas de mediación: usó un franelógrafo para contar “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec; en un fondo negro, se ve la tierra, arriba la luna; y se van colocando las figuras de los animales (uno sobre otro) que quieren llegar a nuestro satélite natural para morderlo y resolver cuál es su sabor. La propuesta fue efectiva porque el público se “enganchó” con la idea de que los animales formando una torre. El público llamaba a los animales a escena, hacía hipótesis sobre las posibilidades de llegar hasta su destino lejano, hacía ruidos según quién aparecía.

AB también señala que alguna vez (para mediar) se animó a dibujar en escena; advierte que a veces no todo se puede narrar y que no hay que abusar de los recursos; se trata siempre de explorar y evitar que la lectura no sea monótona.

Conclusión: según AB, todos podemos contar; no hay que tener miedo al ridículo; se puede probar contar un cuento como cuando recordamos una anécdota personal (se pueden aplicar recursos del habla cotidiana); se trata de contar desde uno mismo (mirar dentro de uno mismo); hay que visualizar las secuencias y ensayar los recursos de que disponemos.

Nuevo power point. En función de lo que AB ha mostrado al auditorio, ahora propone un resumen de lo que se debe considerar a la hora de narrar...

- Recursos verbales: voz, dicción, modulación, potencia (se puede apoyar la narración en el uso de micrófono); se busca darle color y temperatura a la voz; es valioso tener conciencia de la respiración.

- Recursos no verbales: importa la postura; hay que entrenar el cuerpo y los gestos; controlar el movimiento; buscar la emoción; hacerlo con energía y pasión.

Se trata de dejar fluir el cuento y su narración. Mirar a los otros para percibir si están enganchados o no. Si el narrador quiere usar objetos que se sumen al libro, la idea es que no se conviertan en obstáculos.

AB marca que estamos cerca del final. Hace una mirada rápida en torno a la oralización y lectura de poesía. Recomienda algunos libros para mediar la poesía: “Cuando sea grande” de Magdalena Helguera; “Aventuras de Max y su ojo submarino” de Luigi Amara y Jonathan Farr; “Ema y el silencio” de Laura Escudero con ilustraciones de Roger Icaza. Para acompañar estos libros sugiere como efectivo el uso de susurradores o de PUP (Pequeños Universos Portátiles). Se muestran fotos ilustrativas.

El cierre se hace con una narración a coro. Se trata de “¡Pequeños! ¡Pequeños!” de Jean Maubille. Primero, lee AB y se muestra como ejemplo. Sugiere momentos de intervención para el auditorio. Se hace un pequeño y rápido ensayo. Todos terminan leyendo el cuento en conjunto. Conclusión: AB señala que todos podemos narrar.

Cierra la charla. Varios estudiantes y docentes se acercan a AB para seguir planteando inquietudes. Algunos preguntan por la tarea del mediador, otros por libros recomendables y otros tantos piden autógrafos en libros de autoría de AB.

9.1.10. Registro observación taller “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”: 30/09/19 (Instituto Superior de Formación Docente Nro. 64 “Ana María Fonseca”, Santa Tomé).

Estamos en un salón repleto de alumnos del terciario (docentes de nivel primario en formación). Gran silencio y expectativa. Hay algunos profesores mezclados entre los presentes. Esta es la propuesta que LB lleva a la educación formal y que se denomina: “Al Abrigo de las palabras: ¡más mediadores, más lectores!”

Alicia Barberis (AB) –escritora, narradora oral, editora, mediadora y coordinadora general de LB- ha preparado una mesa con: algunos instrumentos musicales de percusión; una muñeca que parece de trapo; algunos pañuelos de colores; la bandera de LB; y unos banners de la Lotería de Santa Fe (son auspiciantes de esta actividad). Sobre ella se destacan libros expuestos como: “Miedo” de Graciela Cabal; “¿Dónde está el trapito de Iyoké?” de Nathalie Dieterlé; “Perdido y encontrado” de Oliver Jeffers; “Ruidos bajo la cama” de Jean-Marc Mathis; “Nocturno: recetario de sueños” de Isol; “¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!” de Ed Emberley; “El sueño de Lu Shzu” de Ricardo Gómez. Están listos la pantalla y el cañón para proyectar un power point. También, está preparado el equipo de sonido (especialmente los micrófonos).

AB comienza su exposición con una presentación de LB (imagen en power point): “Lectobus inicia su labor en 2012, inspirado en la mítica andariega de Javier Villafañe, con el objetivo de despertar el deseo de leer a través de diferentes programas; llevamos libros, narraciones, charlas, talleres a chicxs, jóvenes y adultos en Santa Fe Capital y otros puntos de la provincia” (acompaña un mapa de la provincia de Santa Fe).

En otra imagen, AB cuenta quiénes esponsorizan a LB: Frigorífico Recreo; Vicentín SAIC; Lotería de Santa Fe; Sindicato de Luz y Fuerza. También aclara que una de las ramificaciones

del proyecto es la editorial independiente “Palabrava” que publica autores noveles o poco conocidos.

En otra imagen, AB comenta que LB trabaja en red e interactúa con editoriales como: Colihue; Salim; Calibrosopio; Comunicarte; Amauta; Del Eclipse. A este trabajo en red se suman: Revista “El Mangrullo” y CONABIP. Señala que –en el pasado- LB se sumó a las propuestas del Plan Nacional de Lectura mientras éste estuvo en vigencia.

Estas imágenes se cierran con la siguiente frase: “Desde Lectobus tenemos la certeza de que la sociedad en su conjunto debe asumir un compromiso para lograr que los chicos se acerquen a la lectura. Para eso buscamos tejer tramas entre familias, escuelas, instituciones intermedias, empresas y estado.”

Se proyecta una fotografía: varios niños con guardapolvos blancos leen sentados en la escalera y sobre la rampa de un tobogán (es un registro hecho durante un taller de LB en una escuela pública); sobre la foto dice: “Bajo una premisa inclusiva y poética: Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras.”

A continuación, AB formula una pregunta: “¿Para qué leer y narrar?” En otra imagen proyectada en pantalla gigante se responde: “Se estimula y desarrolla la escucha. Se enriquece el vocabulario y la imaginación. Se mejora la expresión oral y escrita. Se desarrolla el pensamiento. Se incorporan estructuras narrativas.”

Nuevas preguntas se formulan: “¿Es fácil lograrlo? ¿Qué posibilita la literatura?” En otra imagen se responde: “También sabemos que a través de la literatura: se eliminan temores; se resuelven conflictos y angustias; se anticipan situaciones; se estimula el pensamiento filosófico; se desarrolla la comprensión de la realidad; se promueve la empatía; se insta a viajar a otros mundos; se posibilita poner en palabras dolores silenciados; se propicia el acercamiento a la lectura.”

AB hace un comentario de la obra de Bruno Bettelheim –“Psicoanálisis de los cuentos de hadas”-: remarca la importancia que tienen los cuentos para el crecimiento personal. Retoma la pregunta guía que se plantea a los presentes: *¿por qué o para qué leer y narrar?* Remarca que, a través de la literatura, se pueden poner en palabras *dolores silenciados*. Toma de ejemplo su novela, “El infierno de los vivos”, porque con ella pudo tratar un tema “doloroso” y – a su vez- eso permitió que los lectores también hagan su *duelo o catarsis*. Cita a Petit – “El arte de leer en tiempos de crisis”- para señalar que en tiempos de crisis (como la económica del 2001 en Argentina o en contextos de guerra o después de catástrofes naturales en otros puntos del planeta) la literatura puede ayudar a sobrellevar las penas, moviliza ideas y genera alegrías. La frase de Petit apunta a remarcar que un mediador puede colaborar para que aquel que está en una situación crítica tome conciencia de que puede transformarla y transformarse. Según AB: “Como lectores asiduos tendremos la oportunidad de imaginar otras potenciales realidades, de construir una representación diferente de nosotros mismos, lo que nos alentará a formar parte activa en la construcción de nuestro destino, más allá de nuestras circunstancias personales.” La cita textual de Petit es: “Los libros leídos ayudan a veces a soportar el dolor o el miedo a distancia, a transformar las penas en ideas y a recuperar la alegría en contextos difíciles.”

Para AB, la narración y la lectura de cuentos son muy importantes tanto en la educación formal como no formal. Afirma que este encuentro en el nivel terciario con futuros docentes es sumamente relevante porque contar y cantar (inclusive) permiten conectar con la emoción propia y la de los chicos. Sostiene que los docentes son los referentes de la oralidad de esos pequeños quienes necesitan aprender a usar su lenguaje con la asistencia de los adultos. Pone un ejemplo de su entorno familiar: siempre le leyó y contó cuentos a su nieta (aun cuando era una bebé); esa niña empezó a re-narrar historias antes de estar alfabetizada; la nena re-narraba – incluso- con *toques* propios o *giros* especiales que iban más allá de lo que su propia abuela

había propuesto; esto constituye – para AB- una muestra de cómo se siembra el amor por los libros y de cómo se forman los lectores.

Bajo el título: “Narración oral: el arte de contar cuentos” se proyectan varias fotos cuyo común denominador es la presencia de un mediador (especialmente adulto) compartiendo libros con niños en diversos contextos.

A continuación y vinculado con lo anterior, AB se interroga sobre cómo contar un cuento a los chicos. Se proyecta una imagen con recomendaciones. Destaca que es muy importante el clima: tiene que haber silencio, orden, una ubicación en ronda del grupo (preferentemente). Lo ideal es evitar interrupciones. Se puede contar dentro o fuera del aula. Si es dentro del aula, insiste en evitar que los chicos estén sentados en filas (uno mirando la nuca del otro). Afirma que ponerlos en semicírculo, ayuda a poder observarlos, asegurarse su atención; esta ubicación permite que ellos y nosotros podamos leer gestos: los chicos leen los gestos del adulto lector/narrador; el mediador puede gestionar mejor su tarea si escudriña los rostros de las personas con las cuales está interactuando. Recomienda hacer un juego de descarga motriz antes de entrar de lleno al cuento propiamente dicho. Sobre todo con los más chicos, para que se saquen las ganas de hacer ruido. Si es un grupo grande, se puede jugar a saludar: un “hola” gigante (gritar), mediano (voz normal), chiquito (susurrado). La idea es descargar la voz. También, sugiere instrumentos musicales para generar un clima especial (muestra y toca un xilofón). Sugiere crear un clima y espacio *distintos*, con el uso de un mantel colorido o con la disposición de los libros que se narrarán al alcance de la vista (muestra la mesa que está armada en el centro del salón). Se puede encender una vela. Es una manera de avisar que comenzará un *ritual*. Esas marcas pueden repetirse para que los chicos se vayan habituando a ellas (las reconozcan y se predispongan a escuchar los cuentos). AB también sugiere hacer ejercicios de respiración. El peor lugar para contar es la calle (advierte): tiene muchos

contaminantes/ distractores. ¿Conviene narrar de pie o sentado? Como respuesta tentativa, se proyecta una foto en la pantalla donde AB está sentada en una pequeña silla alrededor de un grupo de niños pequeños (4 o 5 años). AB dice que en esa ocasión había empezado a narrar de pie (esa es su costumbre) pero cuando se dio cuenta de que quedaba muy alta con respecto a su auditorio, optó por ponerse más *cerca* de los pequeños. A esta foto le siguen otras: niños leyendo en parques, en hamacas, arriba de árboles (la idea es ilustrar que no existen sitios ideales para compartir libros y que hay que estar atentos a las circunstancias para tomar las mejores decisiones).

Otra foto ahora ilustra cómo se debe sostener un libro a la hora de llevar a cabo la mediación: AB dice que -mientras leemos un cuento- las imágenes tienen que estar a la vista del auditorio (hay que mostrarlas); para eso es clave practicar la lectura antes del encuentro con el auditorio; hay que “saber” el cuento de antemano.

Otra foto: una abuela o mamá lee a un nene; la imagen invita a pensar en un clima de “recogimiento”, de “encuentro”, de “convivencia”. Un clima que luego debe expandirse: el que hoy recibió un cuento, mañana será el encargado de compartirlo con otro (no se lo guarda).

AB formula nuevas preguntas al auditorio: ¿Es lo mismo narrar que leer en voz alta? ¿Son necesarias ambas cosas? ¿Todos podemos contar o narrar?

AB afirma que todos podemos ser lectores y/o narradores. Es vital la narración ya que está presente en nuestra vida cotidiana (¡si prestamos atención!).

AB afirma que para contar/narrar un cuento: es necesario vencer los temores al ridículo y hacerlo desde uno mismo; no se trata de impostar ni tampoco de teatralizar; hay que visualizar las imágenes y secuencias del relato escogido; es transcendental entrenar; se pueden usar

recursos adicionales para tal fin pero -lo más importante- es tomar conciencia de los recursos que nos brinda la propia oralidad.

AB pone un ejemplo concreto. Toma el cuento de la Bruja Berta y lo comparte con los presentes. Enseña a todos una frase mágica y se la hace practicar en diversos tonos. Comienza la lectura del cuento. Aquí se ve cómo la teoría y la práctica se conjugan. A la pregunta sobre cómo se narra viene un ejemplo hecho por la propia AB. Esto constituye una especie de guía o referencia de un “buen hacer” (de ese arte de contar cuentos).

Mientras AB lee el cuento de Berta, combina diversos tonos de voz; muestra las ilustraciones al público; suma un xilofón para indicar los cambios de colores del gato de la bruja; agrega un cubo negro que contiene pañuelos de diversos colores que coinciden con los tonos que toma el pelaje de la mascota cuando pasa de un encanto a otro. El cuento se cierra con un fuerte aplauso.

AB vuelve al ejemplo propuesto: señala que la voz necesita ser adecuadamente articulada; es fundamental la buena dicción aunque parezca exagerado para algunos. Se debe practicar la potencia de la voz. Es útil hacer ejercicios de respiración para aprovecharla mejor: el aire debe salir desde el diafragma. Se trata de explorar/se. A la hora de hacer la voz de la bruja Berta – ejemplifica- sólo se corrió un poco de su registro: hizo un tono un poco más fino y habló más lento.

El ritmo también es relevante: debe ser acorde al cuento compartido (puede ser más rápido al inicio y más lento cerca del desenlace). No hay que descartar los silencios. Una pausa puede generar expectación. Un buen micrófono puede ser de gran ayuda (permite muchos juegos). Susurrar puede acentuar una intriga o suspenso.

También se pueden aprovechar los recursos no verbales. El cuerpo es otro elemento potente: se trata de evitar estar nervioso; no marear ni marearse con los movimientos; si se ubica un

objeto imaginario en un lugar, se respeta para no quebrantar el clima de la ficción (recomienda).

Cuando uno cuenta o narra, no pueden faltar emoción, energía, pasión: ¡se trata de sentir ganas de contar! (subraya)

Advertencia: demasiados elementos complementarios (títeres, instrumentos musicales, gorros o telas) pueden *saturar* en lugar de colaborar con el mediador.

AB retoma el cuento de la bruja Berta. Comenta al pasar que el cambio de colores del gato puede leerse como una cuestión de identidad (otra clave de lectura). Reformula el conjuro de la bruja con distintas tonalidades de la voz. Reconoce que tuvo que memorizar las palabras precisas del hechizo pero que – cuando uno narra- no tiene que saberse – necesariamente- todo a la perfección. Para eso, cuenta con el apoyo de las imágenes del propio libro (si es necesario).

Todo lector y narrador cuenta con la ayuda de recursos no verbales: posturas del cuerpo, gestos, movimientos. Insiste (una vez más) en que no pueden faltar: emoción, energía y pasión.

¿Por qué usar o no usar un títere? AB responde que ella eligió a la bruja Berta (Winnie) porque tiene todos los condimentos para que el narrador y su auditorio jueguen. Los títeres – a veces- entorpecen la lectura, no ayudan. En todo caso, es conveniente evaluar si conviene introducir este elemento; evaluar si el cuento no corre el riesgo de convertirse en un pretexto para usar un títere.

AB advierte: hay cuentos para ser leídos y otros para ser narrados. Los cuentos de la tradición popular son más fáciles de narrar. AB sugiere respetar los finales de los autores (no “traicionarlos”). Además, insiste en que el auditorio -¡todo!- tiene que ver las imágenes que

acompañan a los textos (especialmente, en caso de lectura): esto permite – además- que los chicos hagan relaciones con otros cuentos leídos con anterioridad.

AB pregunta: ¿Cuándo empezar a narrar? Cita a Yolanda Reyes: “A las veinte semanas de gestación el sistema auditivo procesa parte de los sonidos que se filtran a través del líquido amniótico”. Comenta AB: “Un bebé de 20 semanas registra voces, lee caras... allí se puede empezar a narrar.” Cita a Petit: los niños pequeños – aunque no estén alfabetizados- leen el mundo y necesitan de un adulto que los acompañe en este período. El rol del adulto mediador consiste en “un contagio” más que en una enseñanza; el mediador es un puente que permite a un lector acercarse a los libros; ese adulto funciona como un modelo lector que -con pasión y con respeto- guía a otra persona.

A continuación y como ejemplo de lo expuesto con anterioridad, AB muestra una serie de fotos donde comparte lecturas con su nieta. Las imágenes revelan el crecimiento de esa niña acompañado por libros que le proporciona su abuela-mediadora. Primero, son libros para chupar, que se pueden ensuciar o mojar. Luego, son libros tradicionales. En la foto final, se observa a la misma nena (dos años de edad aproximadamente) hurgando en una biblioteca familiar.

¿Cómo nos convertimos en mediadores? En principio se trata de ser un lector; de invertir en libros (tiempo y dinero); se trata de recuperar la propia biografía lectora; de recobrar las marcas y el entusiasmo de un camino recorrido. Se logra intercambiando con pares (libros, lecturas y experiencias). Sin libros – concluye- es muy difícil promover la lectura.

Todo mediador debe: vencer sus propios prejuicios; experimentar; aprender literatura con los niños; autoevaluarse luego de cada paso dado. Estar preparado para lo imprevisto (nada es predecible).

Se proyecta un POWER POINT que redobla lo que dice AB: “Abreviar en nuestra propia historia, en las marcas positivas. Ser lectoras y lectores voraces y entusiastas. Mediar desde la pasión, el afecto y el respeto. Profundizar nuestro conocimiento y nuestra observación. Tener en cuenta que lxs niñxs leen desde siempre: el mundo, imágenes, códigos visuales, gestos, pantallas y harán sus aportes. Vencer prejuicios y temores. Experimentar. Aprender con ellxs, analizar, autoevaluarnos. Nada es previsible. Nunca sabemos qué pasara con un texto.”

Se proyectan en la pantalla una serie de palabras claves sobre mediación: “CONTAGIO: ‘Siempre hay un adulto que contagió las ganas de leer, ya sea porque contaba historias, porque cantaba o porque leía antes de dormir’ (Michel Pètit). MODELO LECTOR O BIEN... porque tenía la nariz metida en los libros... PUENTE: el mediador es el puente. Alguien que permite a un ‘no lector’ pasar al otro lado, quien propicia el ENCUENTRO con la lectura de literatura, con el mundo de ficción que llevará a su vez al encuentro con otros mundos.”

AB propone otra imagen en la pantalla. Se plantea: ¿cómo seleccionar los textos más adecuados para la mediación? La respuesta: “hay que leer, explorar, conocer, indagar. ¿Qué me moviliza? ¿Qué me apasiona? ¿Qué quiero compartir? ¡Hay que atreverse a todo tipo de temáticas! ¡No importa que parezcan complejas! El mediador puede generar placer con los textos elegidos... también enojo, duda... puede haber desacuerdo entre mediador y niños por un libro.”

AB inicia – entonces- una exploración de libros-objetos: muestra “Tener un nene es útil” de Isol; comparte algunas páginas del mismo (las tiene en sus manos y también son proyectadas en la pantalla gigante); lee al auditorio el modo en que dos puntos de vista diversos y complementarios (el niño y el pato) perciben una misma situación.

Pone otros ejemplos de libros para jugar (los textos están sobre la mesa y – simultáneamente- son proyectados en la pantalla gigante de manera tal que todo el auditorio puede apreciar de

qué se está hablando): “Nocturno” de Isol (un texto que brilla en la oscuridad); un libro de un nene que quiere que su hermano desaparezca (“Mi pequeño hermano invisible” de Ana Pez) y que se lee con lentes especiales que ocultan o muestran ciertas figuras (la figura del hermano “no deseado”).

También, propone un libro negro con relieves para tocar, para “leer con las manos” (ideal para chicos ciegos): se trata de “El libro negro de los colores” de Menena Cottin y Rosana Faría. AB lee una página como ejemplo: “El rojo es ácido como la fresa y dulce como la sandía, pero duele cuando se asoma por el raspón de su rodilla.” Proyecta la imagen que acompaña al texto y muestra el libro (invita a explorarlo con el tacto).

AB se detiene en el tema del libro-álbum: este tipo de texto es ideal para la lectura en voz alta (sostiene). Insiste en que nunca se debe perder el contacto visual con los chicos. Pone como ejemplo: “Ruidos bajo la cama.” AB inicia la lectura en voz alta del texto en cuestión (estamos frente a una lectura ejemplar). Utiliza gigantografías (una versión agrandada del texto original hecha especialmente para la ocasión). Acota marginalmente que se “fabricó” una versión especial de este relato para trabajar con grandes grupos (el mediador construye sus herramientas y aprende de su experiencia).

Toma otro libro: “¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!” de Ed Emberley. Usa su tapa para proponer una actividad de pre-lectura: “¿De quién son estos ojos verdes?” Hace un juego de anticipación. AB empieza la lectura del cuento: pasa las hojas, hace algunos ruidos con la boca. El público se ríe. AB cambia lentamente/levemente su voz (la hace un poco más gruesa para simular la del monstruo). AB aprovecha para describir las imágenes, para agregar palabras donde no están.

Otro ejemplo: “Papá y yo a veces...” de María Wernicke (Calibrosopio). Muestra y lee tres páginas que son proyectadas en la pantalla gigante. Comenta que es un libro “silencioso” que invita a la relectura constante.

Otro ejemplo: “El sueño de Lu Shzu” de Gómez y González. Aquí, según AB, lo que no se dice con textos, se cuenta con ilustraciones (“Acá hablan las dos cosas”). AB contextualiza el cuento geográficamente; agrega que el texto está narrado por la muñeca. Retoma el argumento del mismo: una nena trabaja en una fábrica de juguetes y se encarga de pegarles los ojos; nunca ha tenido una muñeca para jugar; sólo tiene acceso a sus partes; decide robarse esas piezas para construirse una y esto le genera una situación conflictiva. Lee superficialmente algunas páginas. El público escucha en silencio y atentamente. La ocasión sirve para recomendar este material (posibilita debatir temas como la explotación del trabajo infantil o la niñez en contexto de pobreza) y también para mostrar cómo se sostiene un libro-álbum en la mano a la hora de leer en voz alta (de modo tal que todos puedan escuchar y –simultáneamente- apreciar las imágenes).

Otro ejemplo de libro-álbum es: “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec. Se muestra la tapa del texto y una foto donde se ve a AB compartiendo su lectura con un público. Esto sirve de pretexto para sugerir un modo de narrar y herramientas complementarias; aquí la mediadora dice que le resultó exitoso utilizar un franelógrafo: usó telas como fondo y fotocopias de los animales del texto que luego pegó en cartón. El franelógrafo estaba sostenido por un trípode (como si fuera una pequeña pizarra adaptada para la ocasión). Según AB, los chicos se enganchaban con esas figuras de cartón que se trepaban una sobre otra para alcanzar la luna y saborearla (surgían comentarios y anticipaciones sobre la historia).

Ahora la consigna consiste en pensar qué hacer luego de la lectura: se trata de evitar preguntas simples como “¿Qué les gustó?” o “¿Quién es el protagonista del cuento?” AB sugiere seguir

la propuesta de Chambers: el docente y/o mediador no “baja el sentido”; el adulto guía la construcción del sentido del texto de manera interactiva a través preguntas y repreguntas; los chicos lo “infieren”. AB – al margen- comenta que valora la propuesta de las tertulias que propone el gobierno santafesino pero disiente en el rol que se le adjudica allí a los moderadores (básicamente: ordenar turnos, mirar, oír, registrar y no intervenir). En la propuesta de LB, el mediador lee *con y para* los chicos y –además- moviliza (guía/posibilita con sutileza) la construcción del sentido con cuestionarios al estilo de “Dime” (conversación literaria dialógica). Es decir, se trata de respetar al otro, de escuchar atentamente, de una construcción cooperativa del sentido. Se busca seleccionar – para tal fin- libros que propongan múltiples lecturas: géneros y textos variados; no convencionales; que sean “inquietantes”.

Además, AB propone –luego de la conversación literaria- la redacción de una “Bitácora de viaje” donde registrar: 1) los libros usados: título, editorial, breve reseña, nombres y biografía de autorxs; 2) las conversaciones: situaciones de lectura, fragmentos importantes de la conversación; se trata de no generalizar, sino nombrar: “Juan dijo, Ana dijo”; 3) se recomienda: grabar y escuchar luego las conversaciones (pedir ayuda para que alguien haga registros fotográficos).

AB retoma la cuestión de la selección de los textos; a continuación, propone una serie de “Libros de temáticas no convencionales”. Comienza por: “Rey y rey” de Linda de Hann y Stern Nijland. Tiene el libro en su mano y proyecta algunas de sus páginas en la pantalla gigante. AB lee esas páginas seleccionadas; hace una lectura veloz que le sirve para mostrar cómo la literatura aborda el tema de la homosexualidad (específicamente, el matrimonio igualitario). En el cuento, se le da un giro a la cuestión del príncipe azul.

AB propone: “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago y de Rafael Yockteng; este material propone muchos caminos de lectura; tiene una trama abierta; pone ejemplos en la pantalla gigante; el texto posibilita indagar qué significa sentirse distinto, extraño/extranjero; qué implica ser visto o considerarse un “bicho raro.”

Otra propuesta: “Noel Gris” de Aaron Blabey (aparece la tapa en la pantalla): un niño pierde su cabeza de tanto protestar y – aunque su madre lo lleva al médico- tendrá que acostumbrarse a vivir así. En este caso, el humor absurdo genera múltiples recorridos de lectura. Se abordan temas como: los berrinches de los más pequeños; la relación entre adultos y niños; o qué significa ser un “descocado”/ “perder la cabeza.”

Otro texto: “El globo” de Isol. En este caso, AB lee el cuento completo. Proyecta cada una de las páginas en el power point. El momento sirve para ilustrar – una vez más- cómo se realiza una lectura en voz alta de un cuento que aborda de manera humorística la relación entre una madre y su hija (por el absurdo: la madre se convierte en un globo de tanto gritar). Se cierra este tema y se pasa a la mediación de poesía.

AB comienza con una cita de Roberta Iannamico: “... los niños y las niñas aman la poesía (...) acostumbrados a vivir el tiempo presente, al disfrute de la percepción, a la conexión con el misterio, reciben el poema paladeando sus imágenes, su música (...). Lo que ‘no se entiende’ no es vivido como frustración sino como misterio que atrae y guía” (del libro “Qué lindo”).

AB dice que muchos critican las poesías “cargadas de rimas” pero –advierte- a los niños les encantan esas sonoridades. Lo que sigue es una selección de poesías: ilustraciones y versos son proyectados en la pantalla gigante. Se invita a los presentes a leer estos poemas ilustrados. Una alumna pasa al frente y – micrófono en mano- lee dos poemas de “Un día un gato” de Juan Lima.

Otra alumna pasa a leer: “Cuando sea grande” de Magdalena Helguera. Ríen los presentes con versos como: “Yo no quiero/ cuando sea una señora/ tener las tetas tan grande/ como Dora. // Yo no quiero/ nunca jamás/ que me crezca el bigote/ como a algunas mamás./ Y menos quiero/ nunca, nunca/ tener un traste enorme/ como Susana.” AB dice que conoce a la autora y afirma que su humor es contagioso y muy particular. También recomienda hurgar las producciones de editorial Calibrosopio (a ella pertenece “Cuando sea grande”) que son de muy buena calidad.

Otro caso, AB invita a jugar con los limericks: qué son; cómo riman; por qué no inventarlos con los chicos. Propone leer algunos compuestos por María Elena Walsh en su libro: “Zooloco.” Otra alumna lee los limericks que aparecen en la pantalla gigante.

Otro libro propuesto aparece en el Power: “Las aventuras de Max y su ojo submarino” de Luigi Amara y Jonathan Farr. Otra estudiante lee.

Otra propuesta: “Ema y el silencio” de Laura escudero y Roger Ycaza. Una nueva alumna pasa a leer (cada vez cuesta más que se animen los lectores).

Otro ejemplo: “Caligramas” de Diana Briones. Lee la propia AB el caligrama. Comenta que esta propuesta poética es muy divertida y resulta efectiva en talleres literarios. Parecía que los chicos se enganchan “dibujando con palabras.”

Sobre cómo realizar intervenciones poéticas, AB invita a los interesados a sumarse a los talleres de formación de mediadores que propone LB. Allí, podrán profundizar lo que a continuación se esboza: 1) se sugiere hacer lectura de poesías: variadas, lúdicas, de *ruptura*; 2) se pueden usar *susurradores* como apoyo: son tubos de tela reciclados (pintados, intervenidos, decorados) con el fin de susurrar poemas, trabalenguas y adivinanzas (esto permite la comunicación entre las personas y se logra un clima de confianza y de cierta intimidad); 3) también se pueden crear PUB (PEQUEÑOS UNIVERSOS PORTÁTILES):

paraguas intervenidos, decorados; debajo de los cuales se comparten poesías que están colgadas como gotas de papel; 4) se recomienda hacer intervenciones internas grupales; 5) además, salir a hacer intervenciones poéticas en plazas, parques, paseos (sacar la poesía a la *calle, al aire libre*).

Todo esto se ejemplifica con fotos tomadas en talleres hechos por LB en diversos ámbitos (entre los que sobresale la escuela). AB se detiene en algunas de estas fotos y las describe; parecen ser momentos “especiales” o paradigmáticos que reflejan cómo se pone en práctica la propuesta de LB. En las imágenes se ven niños leyendo; interactuando con libros en las manos; usando susurradores (se susurran poemas entre sí y, luego, salen a la calle a hacer lo mismo con los transeúntes ocasionales). La foto que cierra la exposición muestra a tres niñas y un adulto (¿una mamá?) compartiendo poesías bajo un PUB.

Es el turno de las preguntas del público.

Pregunta de un presente: ¿cuándo introducir un títere? (cuenta una breve anécdota con un títere que usó en una experiencia).

AB: sugiere no hacer girar todo en torno al títere ya que puede incomodar, entorpecer la narración, distraer, generar dependencia; se aprende mucho de los errores: a ella le resultó tenerlo –en ciertas mediaciones- en la mano un rato para llamar la atención de los niños y luego optó por hacerlo a un lado para continuar su narración por su cuenta.

Otra pregunta de un presente: ¿Es válido usar libros digitales?

AB: para ella, lo ideal es el contacto con el libro; cara a cara es mejor compartir lecturas; se trata de evitar el abuso del power point; a veces, tanta tecnología puede abrumar. Por eso pone un ejemplo: toma –una vez más- un libro que tiene en una mesa –“Fuera de aquí, horrible monstruo verde”- y se lo lee a los presentes. Interactúa con los alumnos del terciario. Los hace

parte de la historia de un monstruo que amenaza a los lectores. Le pide al auditorio que haga ruidos sincronizados cada vez que gira las páginas del libro en cuestión. Toma otro libro: “¿A qué sabe la luna?” Lee algo de este material y pide a los presentes que hagan los ruidos de los animales que aparecen en el cuento (un león por ejemplo). Concluye: el contacto cara a cara permite observar al grupo con el que se trabaja, percibir sus inquietudes, poder gestionar cambios para que la atención no decaiga o capitalizar aportes inesperados de los niños.

No hay más preguntas. AB propone hacer una lectura grupal como despedida. Elige el cuento “Pequeño pequeño”: primero lee ella; juega con las entonaciones y las repeticiones; despliega las hojas del texto; le pide al auditorio que – en este caso- repita un remate que dice: “¡Pobre pequeño hombre”. Luego, propone una segunda lectura a coro; AB – a la manera de un director de coro- guía a los presentes a medida que pasa las hojas del cuento. El desafío concluye exitosamente.

Siguen agradecimientos para docentes y alumnos. AB insiste en invitar a los presentes a explorar los libros y a leer. Todo se cierra con un gran aplauso.

A continuación, los alumnos rodean a AB: se toman fotos, realizan más preguntas y piden dedicatorias en los libros de su producción.

Luego de este momento AB dialoga con el quien suscribe (el observador); surgen dudas tales como: ¿No fue demasiada información para dos horas? ¿Habría que sacar algo de este material para no abrumar al auditorio? ¿Habría que darle más protagonismo a los presentes? ¿Habría que generar más espacio para las preguntas o sugerencias del auditorio? ¿Qué leerán estos futuros docentes? ¿Damos por descontado que todos son lectores y trabajamos desde ahí? AB concluye –palabras más o menos- que – en el afán de querer decirlo todo en este único y breve encuentro- apretó demasiada teoría y práctica. Tal vez, habría que privilegiar el espacio

de narración oral y lectura en voz alta. Es decir, compartir la *pasión* por la lectura (en primer orden).

9.1.10. Registro observación taller “Al abrigo de las palabras: más mediadores, más lectores”: 30/09/19 (Instituto Superior de Formación Docente Nro. 64 “Ana María Fonseca”, Santa Tomé).

Estamos en un salón repleto de alumnos del terciario (docentes de nivel primario en formación). Gran silencio y expectativa. Hay algunos profesores mezclados entre los presentes. Esta es la propuesta que LB lleva a la educación formal y que se denomina: “Al Abrigo de las palabras: ¡más mediadores, más lectores!”

Alicia Barberis (AB) –escritora, narradora oral, editora, mediadora y coordinadora general de LB- ha preparado una mesa con: algunos instrumentos musicales de percusión; una muñeca que parece de trapo; algunos pañuelos de colores; la bandera de LB; y unos banners de la Lotería de Santa Fe (son auspiciantes de esta actividad). Sobre ella se destacan libros expuestos como: “Miedo” de Graciela Cabal; “¿Dónde está el trapito de Iyoké?” de Nathalie Dieterlé; “Perdido y encontrado” de Oliver Jeffers; “Ruidos bajo la cama” de Jean-Marc Mathis; “Nocturno: recetario de sueños” de Isol; “¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!” de Ed Emberley; “El sueño de Lu Shzu” de Ricardo Gómez. Están listos la pantalla y el cañón para proyectar un power point. También, está preparado el equipo de sonido (especialmente los micrófonos).

AB comienza su exposición con una presentación de LB (imagen en power point): “Lectobus inicia su labor en 2012, inspirado en la mítica andariega de Javier Villafañe, con el objetivo de despertar el deseo de leer a través de diferentes programas; llevamos libros, narraciones, charlas, talleres a chicxs, jóvenes y adultos en Santa Fe Capital y otros puntos de la provincia” (acompaña un mapa de la provincia de Santa Fe).

En otra imagen, AB cuenta quiénes esponsorizan a LB: Frigorífico Recreo; Vicentín SAIC; Lotería de Santa Fe; Sindicato de Luz y Fuerza. También aclara que una de las ramificaciones

del proyecto es la editorial independiente “Palabrava” que publica autores noveles o poco conocidos.

En otra imagen, AB comenta que LB trabaja en red e interactúa con editoriales como: Colihue; Salim; Calibrosopio; Comunicarte; Amauta; Del Eclipse. A este trabajo en red se suman: Revista “El Mangrullo” y CONABIP. Señala que –en el pasado- LB se sumó a las propuestas del Plan Nacional de Lectura mientras éste estuvo en vigencia.

Estas imágenes se cierran con la siguiente frase: “Desde Lectobus tenemos la certeza de que la sociedad en su conjunto debe asumir un compromiso para lograr que los chicos se acerquen a la lectura. Para eso buscamos tejer tramas entre familias, escuelas, instituciones intermedias, empresas y estado.”

Se proyecta una fotografía: varios niños con guardapolvos blancos leen sentados en la escalera y sobre la rampa de un tobogán (es un registro hecho durante un taller de LB en una escuela pública); sobre la foto dice: “Bajo una premisa inclusiva y poética: Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras.”

A continuación, AB formula una pregunta: “¿Para qué leer y narrar?” En otra imagen proyectada en pantalla gigante se responde: “Se estimula y desarrolla la escucha. Se enriquece el vocabulario y la imaginación. Se mejora la expresión oral y escrita. Se desarrolla el pensamiento. Se incorporan estructuras narrativas.”

Nuevas preguntas se formulan: “¿Es fácil lograrlo? ¿Qué posibilita la literatura?” En otra imagen se responde: “También sabemos que a través de la literatura: se eliminan temores; se resuelven conflictos y angustias; se anticipan situaciones; se estimula el pensamiento filosófico; se desarrolla la comprensión de la realidad; se promueve la empatía; se insta a viajar a otros mundos; se posibilita poner en palabras dolores silenciados; se propicia el acercamiento a la lectura.”

AB hace un comentario de la obra de Bruno Bettelheim –“Psicoanálisis de los cuentos de hadas”-: remarca la importancia que tienen los cuentos para el crecimiento personal. Retoma la pregunta guía que se plantea a los presentes: *¿por qué o para qué leer y narrar?* Remarca que, a través de la literatura, se pueden poner en palabras *dolores silenciados*. Toma de ejemplo su novela, “El infierno de los vivos”, porque con ella pudo tratar un tema “doloroso” y – a su vez- eso permitió que los lectores también hagan su *duelo o catarsis*. Cita a Petit – “El arte de leer en tiempos de crisis”- para señalar que en tiempos de crisis (como la económica del 2001 en Argentina o en contextos de guerra o después de catástrofes naturales en otros puntos del planeta) la literatura puede ayudar a sobrellevar las penas, moviliza ideas y genera alegrías. La frase de Petit apunta a remarcar que un mediador puede colaborar para que aquel que está en una situación crítica tome conciencia de que puede transformarla y transformarse. Según AB: “Como lectores asiduos tendremos la oportunidad de imaginar otras potenciales realidades, de construir una representación diferente de nosotros mismos, lo que nos alentará a formar parte activa en la construcción de nuestro destino, más allá de nuestras circunstancias personales.” La cita textual de Petit es: “Los libros leídos ayudan a veces a soportar el dolor o el miedo a distancia, a transformar las penas en ideas y a recuperar la alegría en contextos difíciles.”

Para AB, la narración y la lectura de cuentos son muy importantes tanto en la educación formal como no formal. Afirma que este encuentro en el nivel terciario con futuros docentes es sumamente relevante porque contar y cantar (inclusive) permiten conectar con la emoción propia y la de los chicos. Sostiene que los docentes son los referentes de la oralidad de esos pequeños quienes necesitan aprender a usar su lenguaje con la asistencia de los adultos. Pone un ejemplo de su entorno familiar: siempre le leyó y contó cuentos a su nieta (aun cuando era una bebé); esa niña empezó a re-narrar historias antes de estar alfabetizada; la nena re-narraba – incluso- con *toques* propios o *giros* especiales que iban más allá de lo que su propia abuela

había propuesto; esto constituye – para AB- una muestra de cómo se siembra el amor por los libros y de cómo se forman los lectores.

Bajo el título: “Narración oral: el arte de contar cuentos” se proyectan varias fotos cuyo común denominador es la presencia de un mediador (especialmente adulto) compartiendo libros con niños en diversos contextos.

A continuación y vinculado con lo anterior, AB se interroga sobre cómo contar un cuento a los chicos. Se proyecta una imagen con recomendaciones. Destaca que es muy importante el clima: tiene que haber silencio, orden, una ubicación en ronda del grupo (preferentemente). Lo ideal es evitar interrupciones. Se puede contar dentro o fuera del aula. Si es dentro del aula, insiste en evitar que los chicos estén sentados en filas (uno mirando la nuca del otro). Afirma que ponerlos en semicírculo, ayuda a poder observarlos, asegurarse su atención; esta ubicación permite que ellos y nosotros podamos leer gestos: los chicos leen los gestos del adulto lector/narrador; el mediador puede gestionar mejor su tarea si escudriña los rostros de las personas con las cuales está interactuando. Recomienda hacer un juego de descarga motriz antes de entrar de lleno al cuento propiamente dicho. Sobre todo con los más chicos, para que se saquen las ganas de hacer ruido. Si es un grupo grande, se puede jugar a saludar: un “hola” gigante (gritar), mediano (voz normal), chiquito (susurrado). La idea es descargar la voz. También, sugiere instrumentos musicales para generar un clima especial (muestra y toca un xilofón). Sugiere crear un clima y espacio *distintos*, con el uso de un mantel colorido o con la disposición de los libros que se narrarán al alcance de la vista (muestra la mesa que está armada en el centro del salón). Se puede encender una vela. Es una manera de avisar que comenzará un *ritual*. Esas marcas pueden repetirse para que los chicos se vayan habituando a ellas (las reconozcan y se predispongan a escuchar los cuentos). AB también sugiere hacer ejercicios de respiración. El peor lugar para contar es la calle (advierte): tiene muchos

contaminantes/ distractores. ¿Conviene narrar de pie o sentado? Como respuesta tentativa, se proyecta una foto en la pantalla donde AB está sentada en una pequeña silla alrededor de un grupo de niños pequeños (4 o 5 años). AB dice que en esa ocasión había empezado a narrar de pie (esa es su costumbre) pero cuando se dio cuenta de que quedaba muy alta con respecto a su auditorio, optó por ponerse más *cerca* de los pequeños. A esta foto le siguen otras: niños leyendo en parques, en hamacas, arriba de árboles (la idea es ilustrar que no existen sitios ideales para compartir libros y que hay que estar atentos a las circunstancias para tomar las mejores decisiones).

Otra foto ahora ilustra cómo se debe sostener un libro a la hora de llevar a cabo la mediación: AB dice que -mientras leemos un cuento- las imágenes tienen que estar a la vista del auditorio (hay que mostrarlas); para eso es clave practicar la lectura antes del encuentro con el auditorio; hay que “saber” el cuento de antemano.

Otra foto: una abuela o mamá lee a un nene; la imagen invita a pensar en un clima de “recogimiento”, de “encuentro”, de “convivencia”. Un clima que luego debe expandirse: el que hoy recibió un cuento, mañana será el encargado de compartirlo con otro (no se lo guarda).

AB formula nuevas preguntas al auditorio: ¿Es lo mismo narrar que leer en voz alta? ¿Son necesarias ambas cosas? ¿Todos podemos contar o narrar?

AB afirma que todos podemos ser lectores y/o narradores. Es vital la narración ya que está presente en nuestra vida cotidiana (¡si prestamos atención!).

AB afirma que para contar/narrar un cuento: es necesario vencer los temores al ridículo y hacerlo desde uno mismo; no se trata de impostar ni tampoco de teatralizar; hay que visualizar las imágenes y secuencias del relato escogido; es transcendental entrenar; se pueden usar

recursos adicionales para tal fin pero -lo más importante- es tomar conciencia de los recursos que nos brinda la propia oralidad.

AB pone un ejemplo concreto. Toma el cuento de la Bruja Berta y lo comparte con los presentes. Enseña a todos una frase mágica y se la hace practicar en diversos tonos. Comienza la lectura del cuento. Aquí se ve cómo la teoría y la práctica se conjugan. A la pregunta sobre cómo se narra viene un ejemplo hecho por la propia AB. Esto constituye una especie de guía o referencia de un “buen hacer” (de ese arte de contar cuentos).

Mientras AB lee el cuento de Berta, combina diversos tonos de voz; muestra las ilustraciones al público; suma un xilofón para indicar los cambios de colores del gato de la bruja; agrega un cubo negro que contiene pañuelos de diversos colores que coinciden con los tonos que toma el pelaje de la mascota cuando pasa de un encanto a otro. El cuento se cierra con un fuerte aplauso.

AB vuelve al ejemplo propuesto: señala que la voz necesita ser adecuadamente articulada; es fundamental la buena dicción aunque parezca exagerado para algunos. Se debe practicar la potencia de la voz. Es útil hacer ejercicios de respiración para aprovecharla mejor: el aire debe salir desde el diafragma. Se trata de explorar/se. A la hora de hacer la voz de la bruja Berta – ejemplifica- sólo se corrió un poco de su registro: hizo un tono un poco más fino y habló más lento.

El ritmo también es relevante: debe ser acorde al cuento compartido (puede ser más rápido al inicio y más lento cerca del desenlace). No hay que descartar los silencios. Una pausa puede generar expectación. Un buen micrófono puede ser de gran ayuda (permite muchos juegos). Susurrar puede acentuar una intriga o suspenso.

También se pueden aprovechar los recursos no verbales. El cuerpo es otro elemento potente: se trata de evitar estar nervioso; no marear ni marearse con los movimientos; si se ubica un

objeto imaginario en un lugar, se respeta para no quebrantar el clima de la ficción (recomienda).

Cuando uno cuenta o narra, no pueden faltar emoción, energía, pasión: ¡se trata de sentir ganas de contar! (subraya)

Advertencia: demasiados elementos complementarios (títeres, instrumentos musicales, gorros o telas) pueden *saturar* en lugar de colaborar con el mediador.

AB retoma el cuento de la bruja Berta. Comenta al pasar que el cambio de colores del gato puede leerse como una cuestión de identidad (otra clave de lectura). Reformula el conjuro de la bruja con distintas tonalidades de la voz. Reconoce que tuvo que memorizar las palabras precisas del hechizo pero que – cuando uno narra- no tiene que saberse – necesariamente- todo a la perfección. Para eso, cuenta con el apoyo de las imágenes del propio libro (si es necesario).

Todo lector y narrador cuenta con la ayuda de recursos no verbales: posturas del cuerpo, gestos, movimientos. Insiste (una vez más) en que no pueden faltar: emoción, energía y pasión.

¿Por qué usar o no usar un títere? AB responde que ella eligió a la bruja Berta (Winnie) porque tiene todos los condimentos para que el narrador y su auditorio jueguen. Los títeres – a veces- entorpecen la lectura, no ayudan. En todo caso, es conveniente evaluar si conviene introducir este elemento; evaluar si el cuento no corre el riesgo de convertirse en un pretexto para usar un títere.

AB advierte: hay cuentos para ser leídos y otros para ser narrados. Los cuentos de la tradición popular son más fáciles de narrar. AB sugiere respetar los finales de los autores (no “traicionarlos”). Además, insiste en que el auditorio -¡todo!- tiene que ver las imágenes que

acompañan a los textos (especialmente, en caso de lectura): esto permite – además- que los chicos hagan relaciones con otros cuentos leídos con anterioridad.

AB pregunta: ¿Cuándo empezar a narrar? Cita a Yolanda Reyes: “A las veinte semanas de gestación el sistema auditivo procesa parte de los sonidos que se filtran a través del líquido amniótico”. Comenta AB: “Un bebé de 20 semanas registra voces, lee caras... allí se puede empezar a narrar.” Cita a Petit: los niños pequeños – aunque no estén alfabetizados- leen el mundo y necesitan de un adulto que los acompañe en este período. El rol del adulto mediador consiste en “un contagio” más que en una enseñanza; el mediador es un puente que permite a un lector acercarse a los libros; ese adulto funciona como un modelo lector que -con pasión y con respeto- guía a otra persona.

A continuación y como ejemplo de lo expuesto con anterioridad, AB muestra una serie de fotos donde comparte lecturas con su nieta. Las imágenes revelan el crecimiento de esa niña acompañado por libros que le proporciona su abuela-mediadora. Primero, son libros para chupar, que se pueden ensuciar o mojar. Luego, son libros tradicionales. En la foto final, se observa a la misma nena (dos años de edad aproximadamente) hurgando en una biblioteca familiar.

¿Cómo nos convertimos en mediadores? En principio se trata de ser un lector; de invertir en libros (tiempo y dinero); se trata de recuperar la propia biografía lectora; de recobrar las marcas y el entusiasmo de un camino recorrido. Se logra intercambiando con pares (libros, lecturas y experiencias). Sin libros – concluye- es muy difícil promover la lectura.

Todo mediador debe: vencer sus propios prejuicios; experimentar; aprender literatura con los niños; autoevaluarse luego de cada paso dado. Estar preparado para lo imprevisto (nada es predecible).

Se proyecta un POWER POINT que redobla lo que dice AB: “Abreviar en nuestra propia historia, en las marcas positivas. Ser lectoras y lectores voraces y entusiastas. Mediar desde la pasión, el afecto y el respeto. Profundizar nuestro conocimiento y nuestra observación. Tener en cuenta que lxs niñxs leen desde siempre: el mundo, imágenes, códigos visuales, gestos, pantallas y harán sus aportes. Vencer prejuicios y temores. Experimentar. Aprender con ellxs, analizar, autoevaluarnos. Nada es previsible. Nunca sabemos qué pasara con un texto.”

Se proyectan en la pantalla una serie de palabras claves sobre mediación: “CONTAGIO: ‘Siempre hay un adulto que contagió las ganas de leer, ya sea porque contaba historias, porque cantaba o porque leía antes de dormir’ (Michel Pètit). MODELO LECTOR O BIEN... porque tenía la nariz metida en los libros... PUENTE: el mediador es el puente. Alguien que permite a un ‘no lector’ pasar al otro lado, quien propicia el ENCUENTRO con la lectura de literatura, con el mundo de ficción que llevará a su vez al encuentro con otros mundos.”

AB propone otra imagen en la pantalla. Se plantea: ¿cómo seleccionar los textos más adecuados para la mediación? La respuesta: “hay que leer, explorar, conocer, indagar. ¿Qué me moviliza? ¿Qué me apasiona? ¿Qué quiero compartir? ¡Hay que atreverse a todo tipo de temáticas! ¡No importa que parezcan complejas! El mediador puede generar placer con los textos elegidos... también enojo, duda... puede haber desacuerdo entre mediador y niños por un libro.”

AB inicia – entonces- una exploración de libros-objetos: muestra “Tener un nene es útil” de Isol; comparte algunas páginas del mismo (las tiene en sus manos y también son proyectadas en la pantalla gigante); lee al auditorio el modo en que dos puntos de vista diversos y complementarios (el niño y el pato) perciben una misma situación.

Pone otros ejemplos de libros para jugar (los textos están sobre la mesa y – simultáneamente- son proyectados en la pantalla gigante de manera tal que todo el auditorio puede apreciar de

qué se está hablando): “Nocturno” de Isol (un texto que brilla en la oscuridad); un libro de un nene que quiere que su hermano desaparezca (“Mi pequeño hermano invisible” de Ana Pez) y que se lee con lentes especiales que ocultan o muestran ciertas figuras (la figura del hermano “no deseado”).

También, propone un libro negro con relieves para tocar, para “leer con las manos” (ideal para chicos ciegos): se trata de “El libro negro de los colores” de Menena Cottin y Rosana Faría. AB lee una página como ejemplo: “El rojo es ácido como la fresa y dulce como la sandía, pero duele cuando se asoma por el raspón de su rodilla.” Proyecta la imagen que acompaña al texto y muestra el libro (invita a explorarlo con el tacto).

AB se detiene en el tema del libro-álbum: este tipo de texto es ideal para la lectura en voz alta (sostiene). Insiste en que nunca se debe perder el contacto visual con los chicos. Pone como ejemplo: “Ruidos bajo la cama.” AB inicia la lectura en voz alta del texto en cuestión (estamos frente a una lectura ejemplar). Utiliza gigantografías (una versión agrandada del texto original hecha especialmente para la ocasión). Acota marginalmente que se “fabricó” una versión especial de este relato para trabajar con grandes grupos (el mediador construye sus herramientas y aprende de su experiencia).

Toma otro libro: “¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!” de Ed Emberley. Usa su tapa para proponer una actividad de pre-lectura: “¿De quién son estos ojos verdes?” Hace un juego de anticipación. AB empieza la lectura del cuento: pasa las hojas, hace algunos ruidos con la boca. El público se ríe. AB cambia lentamente/levemente su voz (la hace un poco más gruesa para simular la del monstruo). AB aprovecha para describir las imágenes, para agregar palabras donde no están.

Otro ejemplo: “Papá y yo a veces...” de María Wernicke (Calibrosopio). Muestra y lee tres páginas que son proyectadas en la pantalla gigante. Comenta que es un libro “silencioso” que invita a la relectura constante.

Otro ejemplo: “El sueño de Lu Shzu” de Gómez y González. Aquí, según AB, lo que no se dice con textos, se cuenta con ilustraciones (“Acá hablan las dos cosas”). AB contextualiza el cuento geográficamente; agrega que el texto está narrado por la muñeca. Retoma el argumento del mismo: una nena trabaja en una fábrica de juguetes y se encarga de pegarles los ojos; nunca ha tenido una muñeca para jugar; sólo tiene acceso a sus partes; decide robarse esas piezas para construirse una y esto le genera una situación conflictiva. Lee superficialmente algunas páginas. El público escucha en silencio y atentamente. La ocasión sirve para recomendar este material (posibilita debatir temas como la explotación del trabajo infantil o la niñez en contexto de pobreza) y también para mostrar cómo se sostiene un libro-álbum en la mano a la hora de leer en voz alta (de modo tal que todos puedan escuchar y – simultáneamente- apreciar las imágenes).

Otro ejemplo de libro-álbum es: “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec. Se muestra la tapa del texto y una foto donde se ve a AB compartiendo su lectura con un público. Esto sirve de pretexto para sugerir un modo de narrar y herramientas complementarias; aquí la mediadora dice que le resultó exitoso utilizar un franelógrafo: usó telas como fondo y fotocopias de los animales del texto que luego pegó en cartón. El franelógrafo estaba sostenido por un trípode (como si fuera una pequeña pizarra adaptada para la ocasión). Según AB, los chicos se enganchaban con esas figuras de cartón que se trepaban una sobre otra para alcanzar la luna y saborearla (surgían comentarios y anticipaciones sobre la historia).

Ahora la consigna consiste en pensar qué hacer luego de la lectura: se trata de evitar preguntas simples como “¿Qué les gustó?” o “¿Quién es el protagonista del cuento?” AB sugiere seguir

la propuesta de Chambers: el docente y/o mediador no “baja el sentido”; el adulto guía la construcción del sentido del texto de manera interactiva a través preguntas y repreguntas; los chicos lo “infieren”. AB – al margen- comenta que valora la propuesta de las tertulias que propone el gobierno santafesino pero disiente en el rol que se le adjudica allí a los moderadores (básicamente: ordenar turnos, mirar, oír, registrar y no intervenir). En la propuesta de LB, el mediador lee *con y para* los chicos y –además- moviliza (guía/posibilita con sutileza) la construcción del sentido con cuestionarios al estilo de “Dime” (conversación literaria dialógica). Es decir, se trata de respetar al otro, de escuchar atentamente, de una construcción cooperativa del sentido. Se busca seleccionar – para tal fin- libros que propongan múltiples lecturas: géneros y textos variados; no convencionales; que sean “inquietantes”.

Además, AB propone –luego de la conversación literaria- la redacción de una “Bitácora de viaje” donde registrar: 1) los libros usados: título, editorial, breve reseña, nombres y biografía de autorxs; 2) las conversaciones: situaciones de lectura, fragmentos importantes de la conversación; se trata de no generalizar, sino nombrar: “Juan dijo, Ana dijo”; 3) se recomienda: grabar y escuchar luego las conversaciones (pedir ayuda para que alguien haga registros fotográficos).

AB retoma la cuestión de la selección de los textos; a continuación, propone una serie de “Libros de temáticas no convencionales”. Comienza por: “Rey y rey” de Linda de Hann y Stern Nijland. Tiene el libro en su mano y proyecta algunas de sus páginas en la pantalla gigante. AB lee esas páginas seleccionadas; hace una lectura veloz que le sirve para mostrar cómo la literatura aborda el tema de la homosexualidad (específicamente, el matrimonio igualitario). En el cuento, se le da un giro a la cuestión del príncipe azul.

AB propone: “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago y de Rafael Yockteng; este material propone muchos caminos de lectura; tiene una trama abierta; pone ejemplos en la pantalla gigante; el texto posibilita indagar qué significa sentirse distinto, extraño/extranjero; qué implica ser visto o considerarse un “bicho raro.”

Otra propuesta: “Noel Gris” de Aaron Blabey (aparece la tapa en la pantalla): un niño pierde su cabeza de tanto protestar y – aunque su madre lo lleva al médico- tendrá que acostumbrarse a vivir así. En este caso, el humor absurdo genera múltiples recorridos de lectura. Se abordan temas como: los berrinches de los más pequeños; la relación entre adultos y niños; o qué significa ser un “descocado”/ “perder la cabeza.”

Otro texto: “El globo” de Isol. En este caso, AB lee el cuento completo. Proyecta cada una de las páginas en el power point. El momento sirve para ilustrar – una vez más- cómo se realiza una lectura en voz alta de un cuento que aborda de manera humorística la relación entre una madre y su hija (por el absurdo: la madre se convierte en un globo de tanto gritar). Se cierra este tema y se pasa a la mediación de poesía.

AB comienza con una cita de Roberta Iannamico: “... los niños y las niñas aman la poesía (...) acostumbrados a vivir el tiempo presente, al disfrute de la percepción, a la conexión con el misterio, reciben el poema paladeando sus imágenes, su música (...). Lo que ‘no se entiende’ no es vivido como frustración sino como misterio que atrae y guía” (del libro “Qué lindo”).

AB dice que muchos critican las poesías “cargadas de rimas” pero –advierte- a los niños les encantan esas sonoridades. Lo que sigue es una selección de poesías: ilustraciones y versos son proyectados en la pantalla gigante. Se invita a los presentes a leer estos poemas ilustrados. Una alumna pasa al frente y – micrófono en mano- lee dos poemas de “Un día un gato” de Juan Lima.

Otra alumna pasa a leer: “Cuando sea grande” de Magdalena Helguera. Ríen los presentes con versos como: “Yo no quiero/ cuando sea una señora/ tener las tetas tan grande/ como Dora. // Yo no quiero/ nunca jamás/ que me crezca el bigote/ como a algunas mamás./ Y menos quiero/ nunca, nunca/ tener un traste enorme/ como Susana.” AB dice que conoce a la autora y afirma que su humor es contagioso y muy particular. También recomienda hurgar las producciones de editorial Calibrosopio (a ella pertenece “Cuando sea grande”) que son de muy buena calidad.

Otro caso, AB invita a jugar con los limericks: qué son; cómo riman; por qué no inventarlos con los chicos. Propone leer algunos compuestos por María Elena Walsh en su libro: “Zooloco.” Otra alumna lee los limericks que aparecen en la pantalla gigante.

Otro libro propuesto aparece en el Power: “Las aventuras de Max y su ojo submarino” de Luigi Amara y Jonathan Farr. Otra estudiante lee.

Otra propuesta: “Ema y el silencio” de Laura escudero y Roger Ycaza. Una nueva alumna pasa a leer (cada vez cuesta más que se animen los lectores).

Otro ejemplo: “Caligramas” de Diana Briones. Lee la propia AB el caligrama. Comenta que esta propuesta poética es muy divertida y resulta efectiva en talleres literarios. Parecía que los chicos se enganchan “dibujando con palabras.”

Sobre cómo realizar intervenciones poéticas, AB invita a los interesados a sumarse a los talleres de formación de mediadores que propone LB. Allí, podrán profundizar lo que a continuación se esboza: 1) se sugiere hacer lectura de poesías: variadas, lúdicas, de *ruptura*; 2) se pueden usar *susurradores* como apoyo: son tubos de tela reciclados (pintados, intervenidos, decorados) con el fin de susurrar poemas, trabalenguas y adivinanzas (esto permite la comunicación entre las personas y se logra un clima de confianza y de cierta intimidad); 3) también se pueden crear PUB (PEQUEÑOS UNIVERSOS PORTÁTILES):

paraguas intervenidos, decorados; debajo de los cuales se comparten poesías que están colgadas como gotas de papel; 4) se recomienda hacer intervenciones internas grupales; 5) además, salir a hacer intervenciones poéticas en plazas, parques, paseos (sacar la poesía a la *calle, al aire libre*).

Todo esto se ejemplifica con fotos tomadas en talleres hechos por LB en diversos ámbitos (entre los que sobresale la escuela). AB se detiene en algunas de estas fotos y las describe; parecen ser momentos “especiales” o paradigmáticos que reflejan cómo se pone en práctica la propuesta de LB. En las imágenes se ven niños leyendo; interactuando con libros en las manos; usando susurradores (se susurran poemas entre sí y, luego, salen a la calle a hacer lo mismo con los transeúntes ocasionales). La foto que cierra la exposición muestra a tres niñas y un adulto (¿una mamá?) compartiendo poesías bajo un PUB.

Es el turno de las preguntas del público.

Pregunta de un presente: ¿cuándo introducir un títere? (cuenta una breve anécdota con un títere que usó en una experiencia).

AB: sugiere no hacer girar todo en torno al títere ya que puede incomodar, entorpecer la narración, distraer, generar dependencia; se aprende mucho de los errores: a ella le resultó tenerlo –en ciertas mediaciones- en la mano un rato para llamar la atención de los niños y luego optó por hacerlo a un lado para continuar su narración por su cuenta.

Otra pregunta de un presente: ¿Es válido usar libros digitales?

AB: para ella, lo ideal es el contacto con el libro; cara a cara es mejor compartir lecturas; se trata de evitar el abuso del power point; a veces, tanta tecnología puede abrumar. Por eso pone un ejemplo: toma –una vez más- un libro que tiene en una mesa –“Fuera de aquí, horrible monstruo verde”- y se lo lee a los presentes. Interactúa con los alumnos del terciario. Los hace

parte de la historia de un monstruo que amenaza a los lectores. Le pide al auditorio que haga ruidos sincronizados cada vez que gira las páginas del libro en cuestión. Toma otro libro: “¿A qué sabe la luna?” Lee algo de este material y pide a los presentes que hagan los ruidos de los animales que aparecen en el cuento (un león por ejemplo). Concluye: el contacto cara a cara permite observar al grupo con el que se trabaja, percibir sus inquietudes, poder gestionar cambios para que la atención no decaiga o capitalizar aportes inesperados de los niños.

No hay más preguntas. AB propone hacer una lectura grupal como despedida. Elige el cuento “Pequeño pequeño”: primero lee ella; juega con las entonaciones y las repeticiones; despliega las hojas del texto; le pide al auditorio que – en este caso- repita un remate que dice: “¡Pobre pequeño hombre”. Luego, propone una segunda lectura a coro; AB – a la manera de un director de coro- guía a los presentes a medida que pasa las hojas del cuento. El desafío concluye exitosamente.

Siguen agradecimientos para docentes y alumnos. AB insiste en invitar a los presentes a explorar los libros y a leer. Todo se cierra con un gran aplauso.

A continuación, los alumnos rodean a AB: se toman fotos, realizan más preguntas y piden dedicatorias en los libros de su producción.

Luego de este momento AB dialoga con el quien suscribe (el observador); surgen dudas tales como: ¿No fue demasiada información para dos horas? ¿Habría que sacar algo de este material para no abrumar al auditorio? ¿Habría que darle más protagonismo a los presentes? ¿Habría que generar más espacio para las preguntas o sugerencias del auditorio? ¿Qué leerán estos futuros docentes? ¿Damos por descontado que todos son lectores y trabajamos desde ahí? AB concluye –palabras más o menos- que – en el afán de querer decirlo todo en este único y breve encuentro- apretó demasiada teoría y práctica. Tal vez, habría que privilegiar el espacio

de narración oral y lectura en voz alta. Es decir, compartir la *pasión* por la lectura (en primer orden).

9.1.11. Registro de actividad de capacitación de mediadores (“Sumando voces”) organizado por Lectobus (LB) en coordinación con otros agentes de promoción cultural: 17/10/19 (Cine y teatro “Luz y Fuerza”, Santa Fe).

Conferencia presentación de libro y charla a cargo de la mediadora y escritora: Laura Escudero²⁶.

18:16 minutos. Poca gente en la sala. Aún están coordinando detalles de unas imágenes que serán proyectadas en una pantalla gigante. La conferencia sobre mediación de lectura lleva por título: “Lo que hay entre uno y otro: el tercer lenguaje”. Además, la escritora presenta su libro “Distancias y variedades” editado en formato “cartonero”. El evento es con entrada libre y gratuita; está dirigido a docentes, bibliotecarios, mediadores, estudiantes y público en general. Está organizado – en conjunto- por: Lectobus; Abracuentos Libroteca Ambulante; y Editorial Legüera Cartonera; el Ministerio de Innovación y Cultura; el Sindicato Luz y Fuerza (todos – a su modo- agentes de promoción cultural aunados en un proyecto común – ¿alianza sinérgica?).

Sobre el escenario, las mujeres a cargo de Legüera hacen una breve introducción sobre las características de la editorial cartonera (antes de dar paso a la charla): la editorial nació en 2019; produce libros artesanales; publica diversos autores; por ejemplo: reeditaron un libro (“Sin nombre”) hecho por “Las mujeres por la libertad” que pertenecen a la Unidad IV. Explican la razón de la elección de Laura Escudero: sobre todo por su sensibilidad, por su poesía.

²⁶ Laura Escudero nació en la ciudad de Córdoba en 1967. Es Profesora y Licenciada en Psicología. Se especializó en el campo de la Literatura destinada a los más chicos a partir de su inclusión en CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) en el año 2000, desde entonces, desarrolla diversas actividades de diseño y ejecución de proyectos de promoción de la lectura y capacitación. En el año 2008 hizo el Máster en Promoción de la Lectura de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEPLI). Resultó dos veces ganadora del Premio El Barco de Vapor (Ediciones SM, Argentina) en el 2005 con “Encuentro con Flo” y en el 2010/11 con “El rastro de la serpiente”. Tres de sus libros fueron distinguidos como “Destacados de Alija”. “Encuentro con Flo” ha sido traducido al portugués. Algunos títulos son: “Heredé un fantasma” (SM), “El Botín” (Norma) “Los parientes impostores” (Norma) “El camino de la luna” (Comunicarte) “Alina, maga del mandarino” (SM) “La noche de las cosas” (Babel). Participó en varias antologías y otras publicaciones. Fue Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños 2015 otorgado por la Fundación Para las Letras Mexicanas y F.C.E por “Ema y el silencio”. Actualmente se dedica a la escritura y a la enseñanza en el Nivel Terciario.

La editorial agrega que toma cartón con defectos (¿proceso de reciclaje artístico?); les agregan colores, líneas y puntos; así llegan al producto libro elaborado con mucho “amor” (“gestos amorosos lo convierten en un elemento singular que espera un lector”).

En la sala hay niños del “Escriturón” que ha venido a hacerle una entrevista a la autora.

Laura Escudero (LE) está en el escenario (sólo una banqueta, una mesita y una pantalla gigante) se presenta y dice que la charla que dará apunta –fundamentalmente- a presentar su libro y reflexionar sobre cómo lograr que “los libros lleguen a todos” (el rol del mediador de lectura y la generación de comunidades lectoras). Lee en voz alta 3 poemas de su autoría que están incluidos en la publicación de Legüera Cartonera: “Acuerdos”; “Tiempo”; “Oculista.” (Momento de silencio en el público).

Después de estos poemas, aclara que está a favor del uso del lenguaje inclusivo pero que aún le falta entrenamiento en la materia. Irónicamente afirma que son los efectos ineludibles de haber estado sumergida durante tanto tiempo en una cultura “patriarcal.”

Explica que pertenece a CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) desde 1983 (fundada –entre otros- por gente como María Teresa Andruetto). CEDILIJ procura que los libros lleguen a todos (especialmente chicos y chicas), tengan la oportunidad de conocerlos, decidir si quieren ser lectores o no: “porque me parece que el problema es que muchos chicos y chicas no pueden elegir... no pueden decidir... simplemente, no tienen acceso *amoroso* a un libro... y eso los deja ‘afuera’... de muchas cosas de este mundo...” La lectura se plantea como una manera de contrarrestar diversas formas de exclusión y de injusticia: “cuando uno no se da el tiempo para leer, es muy difícil darse tiempo para elegir... entonces, es una conversación que quiero tener con ustedes...”

Procede a leer algunas reflexiones y luego abrirá la conversación. El texto está dividido en cuatro partes que están presentadas (cada una) por un haiku. Explica brevemente qué es un

haiku: pertenece a la cultura japonesa, es breve, es una manera de “sacar una fotografía con palabras”, “quiere capturar algo de lo efímero”, se trata de “hacer trabajar el tiempo” o de “capturar el tiempo”, se parecen a “nubes”, hay algo de “levedad” en ellos. Afirma: “El arte es una manera de capturar... por un momento, dejar que eso resuene entre nosotros... hace trabajar el tiempo.”

Agrega una anécdota: conoció a un arquitecto japonés dedicado a la “arquitectura de la levedad” que trata de evitar la intromisión abrupta en el medio ambiente (por eso usa muros de vidrio o superficies “muy tenues” o una mesa parece un jardín), que plantea un respeto por el mundo todo. Para ella, esto nos recuerda que “somos cosas pequeñas en el cosmos”, plantea un gesto de “gratitud” o de “sorpresa” (“nos pone en un lugar justo”). Para ella, ese gesto “sutil” de gratitud y de sorpresa tiene que ver con la función del mediador de lectura. No se trata de andar -con una suerte de pretensión “occidental”- anunciando *verdades* que avasallan.

Escudero lee el primer haiku de Onisura: “Abre el oído, / somételo/ al silencio de las flores”. Se sienta en chinito frente al público. En esta parte habla de la “literatura como parte de la experiencia de la vida”, habla del encuentro o desencuentro con los otros. Plantea que la vida es la duración de una chispa (¡eso somos!). Contamos y escribimos para que nos escuchen (es una forma de demorar el resplandor de la chispa en el aire). Contamos para encontrarnos con otros. De otros tomamos un nombre, una lengua, unas tradiciones, unas filiaciones, un nosotros que se formula (¡paradoja!) en oposición a otros. Siempre hay un “otro”. Afirma: “todos somos sordos en muchas y muy distintas situaciones...” Se trata de escuchar (¡no es fácil! ¡Nadie escucha todo!) más que oír, de atender... Escuchar es la primera manera de leer... Mirar, escuchar, sentir (con todo el cuerpo, en el presente, libres de prejuicios). Invita a tratar de “comerse el mundo con los ojos” como hacen los niños (con mirada y presencia genuina); a mirar a corazón pleno, a mirar a los otros como si no hubiera que cuidarse de

ellos. Se trata de escuchar y mirar con generosidad y modestia. En síntesis, el “otro” es mucho más de lo que veo “yo.”

Escudero sigue leyendo sobre el escenario sentada como “chinito”. Lee otro haiku para iniciar el segundo momento de este encuentro: “Meterse/ dentro del ciruelo/a base de cariño.../a base de olfato” (Onitsura). Recupera una frase de la película “Antes del amanecer” (1995); dos jóvenes en Viena tienen poco tiempo para conocerse y en un momento – para referirse al espacio que los une o separa- uno de ellos dice: “si Dios existiera, no estaría ni en vos ni en mí... estaría en este pequeño espacio entre nosotros.”

LE vincula esto con una charla TEDx del año 2015 titulada algo así como “La poesía de lo que está en el medio” (“The Poetry of the in-between” de Sharon Olds). Recomienda la charla. Parafrasea: “el amor... el sexo está entre (between) dos personas... lo que uno y otro piensan y lo que realmente sucede está entre (between) nosotros... la creación de un poema sucede para ser entregado o un regalo (between) nosotros... Esto que hay entre uno y otro puede ser un ‘tercer lenguaje’”. Ese espacio en el que se encuentran dos personas singulares se convierte en un tercer lenguaje: algo de uno tiene que tocar al otro, los bordes se corren, se interceptan (hay una interacción, un ida y vuelta). Se puede tocar al otro con un libro, con un mimo, con la voz, con el dedo, con las letras escritas.... Se toca a través del tiempo y el espacio. La idea es “dejarse” tocar. El tercer lenguaje es el espacio “amoroso” entre 2 cuerpos... ese es el lenguaje de la literatura cuando genera espacio para más de uno... Cuando hay espacio, hay placer... no se trata de una intromisión, que le manda al otro –literalmente- lo que tiene que hacer o sentir... no se trata de quitarle al otro lo que tiene de otro... se trata de generar un espacio para la metáfora... la literatura nunca termina de decir... Afirmo: “lo que uno como mediador quiere es que ahí haya un ‘entremedio’... lo que yo me animaría a llamar ‘espíritu’... algo pasa... ¡vital!” Escudero cita una entrevista de Claire-Louise Bennett

–autora de “Estanque” publicada por Eterna Cadencia–: “No me parece que la función de la literatura sea la persuasión...” LE critica a la literatura infantil “encaprichada” en persuadir (una forma de obturación) o en convencer al otro (cómo es la vida o cómo es el mundo). Los adultos parecen convencidos de que tienen que decirles a los más chicos cómo vivir. Más allá de esto, se trata de un entre-medio entre uno y otro con espacio para dos.

Tercer momento: LE sigue leyendo su exposición sentada en el piso del escenario. Comienza con un nuevo haiku: “Lo que sienten los niños/lo desconozco. / ¡Pero los ciruelos huelen a ciruelos!” Cuenta la anécdota de un niño de campo (Marcos) que ha repetido tres veces primer grado: el niño no sabe leer las letras pero sí sabe leer los símbolos de la naturaleza. Este niño se piensa “un burro” y no aprecia *todo* lo que él es capaz de “leer”. Escudero vuelve a resaltar lo importante que es conocer lo que sienten o piensan los otros: si uno no sabe lo que sienten los otros, corre el riesgo de querer imponer una manera de sentir a los demás; si los otros son un misterio: ¿por qué clausurarlos con una respuesta apresurada?

Cuarto momento. Otro haiku: “La rueda flota sin sostén ni intención. Flota porque flota” (de Joso). Plantea que no hay que entenderlo todo (no se puede). Frente a un mundo mezquino, LE plantea recuperar un espacio en el que es posible volver a mirar desde el fondo de uno mismo sin “defenderse” (sin estar a la defensiva); donde se puede escuchar sin pretender que se puede entender *todo*; se puede escuchar por escuchar, con el cuerpo, con la intuición, con el corazón abierto... Se trata de un “entremedio”: un entre dos... un lugar para “entre muchos...” nada hace más hermoso este mundo que la singularidad de cada criatura... de cada evento que nunca se va a volver a repetir de manera igual.

Cierra con una poesía de Mary Oliver:

Acerca del Imperio:

Seremos conocidos como la cultura que le temía a la muerte

y adoraba el poder, que buscó vencer la inseguridad para unos pocos y poco se preocupó por la miseria de muchos. Seremos conocidos como la cultura que enseñó y recompensó la acumulación de cosas, que poco dijo, si dijo algo, acerca de la calidad de vida de las personas (de otras personas), de perros, de ríos. El mundo entero, desde nuestro punto de vista, dirán, era una commodity. Y dirán que esta estructura estaba sostenida políticamente, lo cual es cierto, y dirán también que nuestras políticas no eran más que un aparato para acomodar los sentimientos del corazón, y que el corazón, por aquellos días, era pequeño, duro y estaba lleno de maldad.

(aplausos)

Los presentes toman la palabra y le preguntan por CEDILIJ.

LE comenta que nació en 1983 con el regreso de la democracia; busca pensar la literatura para niños de manera programática; son unas pocas mujeres; armaron su propia biblioteca y desarrollan programas de promoción de la lectura. En tiempos políticos como los que corren (“de vaciamiento”) luchan para que la cultura del libro llegue a todas las personas. En otros momentos, hacen un trabajo más de “delicatessen”. Aprovecha para señalar una “deuda” (a su criterio): observa una “escasísima política de bibliotecas.” Para ella, las bibliotecas se han

convertido en lugares antipáticos y oscuros. Resalta el ejemplo de las bibliotecas de Chile que privilegian a los usuarios” (son la prioridad). Se trata de bibliotecas “vivas”. El libro se puede comprar si se rompe o se pierde (se recupera), no así el usuario. Se trata de generar un espacio confortable para el público. En Chile, todos “atienden” a los visitantes. Se puede hablar en las salas. Hay un espacio para la literatura erótica.

Las bibliotecas de CEDILIJ siguen ese rumbo: se hacen con trabajo voluntario; los estantes están abiertos; por ejemplo: hacen puestos de libros como si fueran puestos de verdura en un barrio donde hay mercados al aire libre. La idea es que la biblioteca no sea un “cementerio” de libros: estamos frente a un bien cultural que es de nadie y es de todos.

El público pregunta cómo se ha convertido en escritora.

LE compara su biografía con el cuento de Bodoc: “Amigos por el viento”. En algún momento, el mundo se “da vuelta”. Cuenta que su madre era lectora y docente de literatura. Murió cuando ella era muy chica. Su primera infancia había tenido un fuerte contacto con la literatura por mediación de su madre. Para ella, los libros guardan memoria: la humanidad queda atrapada en la letra: “mi madre está conversando conmigo” a través de los libros que leyó, anotó y en los que guardó flores que se caían secas cada vez que LE consultaba esa biblioteca familiar que quedó a su disposición. Los libros nos permiten ser tocados por otros a través del tiempo... alguien conecta su vida con tu vida. Los libros guardan algo así como *semillas* y sólo hace falta que alguien lea para devolver la humanidad a esas palabras. La cultura es una trama invisible que conecta lo vivo de uno con lo vivo de otro... Escudero cita a Evelio Cabrejo-Parra (psiquiatra y psicoanalista parte de la organización ACCES: proyecto para la inclusión de los inmigrantes a través de la lectura en los suburbios de París) y rescata de él –palabras más o menos- que todos tenemos un libro interior, nosotros leemos en otros,

que necesitamos de la presencia de otros en nuestra vida, que necesitamos de la metáfora, de la pausa que implica el trabajo de la palabra de otro en el cuerpo de uno...

Le piden ampliar algunas ideas de su exposición sobre mediación.

LE: cuando se comparte una lectura... no hay obligación ni necesidad de hacer algo de inmediato... hay que dejar que la belleza “sedimente” en esos cuerpos... “El silencio es hermoso.”

Le piden que amplíe ese “entremedio” del que habló.

LE: tres puntas le interesa desarrollar. Primero: “sabemos que el lector tiene una lectura personal... íntima... que – a veces- ni él mismo entiende... a veces un texto queda resonando en el cuerpo... y uno va caminando y el texto sigue resonando.” Se pregunta y le pregunta al público... si uno mismo sabe eso, por qué a veces se apresura tanto y pregunta: “¿Qué piensan? ¿Cuál es la enseñanza que deja el texto?” Afirma: lo que un libro enseña es cuestión de cada lector; los efectos son singulares en cada lector. Entonces, la escuela -que tiene el ímpetu de homogeneizar todo... más allá de su posibilidad de democratizar, de pretender que todos tengan acceso a los libros y su lectura- resta toda posibilidad de que se desarrolle la diferencia... “(la escuela) corta el césped... y nosotros somos yuyitos que queremos crecer silvestres también...” LE advierte sobre la domesticación que recibimos durante la vida escolar y, en ocasiones, se repite en la mediación (tal vez inconscientemente); porque nos apuramos a que el otro nos dé una respuesta... porque somos ansiosos... porque tenemos muchas ganas de enseñar... y esa ansiedad llega a eliminar la posibilidad singular de que el otro siga “siendo trabajado” por las lecturas. Aclara: no es lo mismo decir “yo voy a trabajar el cuento” que “el cuento va a trabajar al lector”; esto último sucede en la medida en que el cuento y ese lector se encuentran de una manera única y singular... porque ese lector es distinto... tuvo una vida distinta... LE comenta: “yo qué sé lo que le pasó... Yo les conté a

ustedes lo de mi mamá (murió cuando ella era pequeña) y no sabían: ¿cómo van a saber lo que me *hace* a mí el texto?” Entonces, es muy importante la *escucha*”.

A ella le gusta hablar de “entre medio” en la mediación como lo hace Sharon Olds... porque la palabra “mediador” necesita ser revisada: a veces, nombra algo que une como un puente y, otras, parece que es algo que separa... que está entre dos cosas... y hace obstáculo. “Entre medio” entendido como espacio “vacío” (lo relaciona con el budismo): para que haya encuentro, algo tiene que estar vacío; si algo está lleno de sentido... nada lo puede venir a ocupar; si algo está lleno de alguien, no hay espacio para que lo distinto ocupe lugar... LE concluye: “Yo no tengo que llenar todo el tiempo ese espacio de sentido... el sentido lo va a construir el otro...”

Sobre cómo lo “amoroso” se conecta con la mediación, señala que el fundamento de la mediación de lectura es el “Eros”: “Un cuerpo que seduce porque está convencido de la satisfacción que da la voz – la materia sonora- como cosa que toca otro cuerpo... Sacando las connotaciones rápidas... ¿qué hace una mamá con su cuerpo y el cuerpo del bebé al que arrulla con una voz suave (con una canción de cuna)? (LE canta) ¡Lo enamora! ¡Lo seduce! ¡De una manera distinta a otras seducciones! ¡Pero sin duda: es un amor lo que pasa ahí!... Por eso, si yo no estoy enamorada del texto que leo, no voy a enamorar a los otros con ese texto.” LE afirma que la presencia sensible es clave en la mediación; toda relación con el conocimiento está erotizada... siempre hay algo de la pasión y el deseo en juego. Para ella, sería bueno que esto pase en la escuela donde los docentes parecen a-sexuados, donde parece que la carga “erótica” no debería estar; LE sintetiza: si el deseo es negado por la escuela, va a producir frustración. Por ello, piensa que la metáfora es otra manera de *hacer* con el Eros.

Una docente le pregunta sobre su anécdota de un niño llamado Marcos. Lo vincula con los niños que tienen dislexia: porque estos tienen otra forma de leer.

LE le dice a esta persona que puede compartir por e-mail esta historia si la necesita.

Cierre con agradecimientos a los presentes y organizadores.

9.2. Encuestas y autoevaluaciones de mediadores correspondiente al ciclo formativo 2019.

9.2.1. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Andrea D. (Rincón).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todxs sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

1- Contenidos abordados a lo largo del año muy bueno.....

- 2- Dinámica de los encuentros...muy bueno.....
- 3- Frecuencia de las prácticas.....bueno.....
- 4- Entrenamiento para realizar las prácticas...muy bueno.....
- 5- Material literario ofrecido muy bueno.....

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas) Sugiero hacer más practicas sobre las conversaciones dialógicas, el uso de la oralidad y de Kamis.hibai.....

.....

.....

.....

.....

.....

SEGUNDA PARTE

- 1- Asistencia a lo largo del año...tipo mariposa.....
- 2- Compromiso asumido con la lectura del material teórico...bueno.....
- 3- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas...bueno.....
- 4- Cantidad de prácticas realizadas.....
- 5- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas. Para mí es un descubrimiento desde el silencio provocar al público, me encanta detenerme en las miradas y los gestos que provoca un texto y es un deleite las conversaciones posteriores. Es desde mi impacto con la provocación de la imagen ,que me atreví a experimentar

con la técnica del Kamishibai y el juego de la sorpresa desde lo teatral, lo musical y la plástica.....

.....
.....

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas): Nada mas que agregar solo agradecer la posibilidad de aprender ,experimentar, en la tarea de estimular al pensamiento propio y la palabra.....

.....
.....

9.2.2. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Adriana G. (Villa del Parque).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todxs sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

- 1- Contenidos abordados a lo largo del año.....2019.....muy buenos. ...
- 2- Dinámica de los encuentrosexcelente!!

- 3- Frecuencia de las prácticas..... muy buenas.
- 4- Entrenamiento para realizar las prácticas.....muy bueno!!.....
- 5- Material literario ofrecido.....maravilloso!!

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas)me encantó cada encuentro. ...De cada uno me traía una maravillosa vivencia. Y experiencia. Que me permitió sanar y a partir de allí ir creciendo.. Nunca me imaginé que iba a sucederme eso!! Infinita gracias!! 🙌🙌

.....

.....

.....

.....

SEGUNDA PARTE

- 1- Asistencia a lo largo del año creo que falte dos veces.
- 2- Compromiso asumido con la lectura del material teórico ... siempre e leído el material. Muy bien.
- 3- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas..... durante todo el año practique ya q tengo un Taller Literario, para niños. Me quedó en practicar con otro nivel. Cómo por ejemplo con adultos.
- 4- Cantidad de prácticas realizadas.....
- 5- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas.....

Muy buena. Con mucha dinámica.

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas):

Cómo pedido, me encantaría seguir. Y con la misma dinámica .

Emi me pareció un ser extraordinario. Con mucha luz y generosidad. Si humildad y sabiduría
traspasa en esos ojos verdes.

Alicia, sus encuentros emocionantes. También muy generosa.

Para ambas infinita gracias!! Gracias!! Gracias!!

Mí deseo es encontrarnos el próximo año. 2020. Seguir en este bello camino. Y cruzándose
con seres iluminados con la literatura...las letras...la imaginación...la fantasía....los sueños.
..y las imágenes...

9.2.3. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Analía B. (Rincón).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todxs sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

6- Contenidos abordados a lo largo del año.....MUY BUENO

7- Dinámica de los encuentros.....MUY BUENO

8- Frecuencia de las prácticas..... BUENO

9- Entrenamiento para realizar las prácticas.....MUY BUENO

10-Material literario ofrecido.....MUY BUENO

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas) ...Un gran agradecimiento por el trabajo que realizan, por este proyecto, por los encuentros, por su entrega y por la maravillosa oportunidad que nos brindan para que podamos compartir este amor por la lectura, convencida de que leyendo la vida es mejor.

Me interesaría considerar un abordaje a las particularidades de grupo (no sólo por edades) y de acuerdo a ello trabajar en la organización de la bibliografía o libros que llevaríamos a las prácticas.

SEGUNDA PARTE

6- Asistencia a lo largo del año.....BUENO(faltas en 3 encuentros)

7- Compromiso asumido con la lectura del material teórico...BUENO

8- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas...MUY BUENO

9- Cantidad de prácticas realizadas.....5 (y la última prox. 25 de noviembre)

10-Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas...MUY POSITIVA. Primera experiencia concreta con niños y niñas de nivel inicial. Aprendizaje permanente: volver sobre la actuación de la práctica y repensar acerca del material seleccionado y la recepción obtenida. Buena expectativa de los niños y niñas ante la lectura y atención durante la misma. Consulta de nuevos materiales y búsqueda de estrategias para interesar más a los pequeños y pequeñas. Permanente diálogo con

la maestra a cargo y excelente bienvenida y disposición institucional. Mucho cariño brindado por los niños y niñas de la escuela.

Estoy muy contenta, me ayudó mucho a ver las cosas que debo mejorar (controlar un poquito más los nervios iniciales, utilizar mejor el lenguaje corporal, replantear los objetivos de cada práctica) y desear aún más continuar este camino.

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas):

.....

.....

9.2.4. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Emilia W. (Villa del Parque).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todxs sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

11-Contenidos abordados a lo largo del año Excelente

12-Dinámica de los encuentros Excelente

13-Frecuencia de las prácticas Excelente

14-Entrenamiento para realizar las prácticas Bueno

15-Material literario ofrecido Excelente

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas)

Respecto del entrenamiento para realizar las prácticas, recibimos las devoluciones de lo que cada una cuenta o transmite al grupo como inquietud; por ahí no lo veo como un entrenamiento sino más bien como orientaciones respecto de qué podemos hacer con determinadas situaciones o cómo abordar nuestro trabajo... Tal vez podríamos practicar entre nosotras la lectura de cuentos o pensar una actividad que podamos desarrollar entre todas en el barrio (al menos en el caso de las que estamos en Villa del Parque lo veo posible).

SEGUNDA PARTE

11- Asistencia a lo largo del año regular

12- Compromiso asumido con la lectura del material teórico Muy bueno

13- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas Excelente

14- Cantidad de prácticas realizadas: 34 (30 distribuidas en los cuatro grados en los que trabajé este año: 1º, 4º, 6º y 7º; tres lecturas con niños de 1, 2 y 3 años de los Jardines Municipales y una de apertura de la Maratón de Lectura en la Escuela Avellaneda).

15- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas Creo que generar un espacio para la mediación conlleva una preparación previa importante. La elección y lectura del texto, pensar cómo presentarlo, cómo desarrollar la actividad, pensar preguntas...

Pude notar la diferencia entre ir preparada y no tanto, y creo que puede llegar a hacer bastante diferencia.

Otra cuestión que me parece importante tener en cuenta es que, en cuanto a la preparación, no es lo mismo hacer un encuentro de mediación, que cuatro en el mismo día. A favor tiene que se puede probar el mismo cuento en distintos grupos, pero también es mucho el trabajo de preparación previa.

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas): creo que en el trabajo de mediación de lectura una se vuelve un poco una buscadora constante de nuevas historias, de nuevos autores, libros. En esta instancia aparecen como temas muy importantes los lugares donde podemos encontrar esos libros (nuestros hogares, Lectobus, las bibliotecas de las instituciones a las que vamos si las tuvieran, bibliotecas populares...). Me parece un tema importante para charlar un día en grupo y, por ejemplo, poner en común qué biblioteca tiene cada una cerca de su casa.

9.2.5. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Graciela F. (Rincón).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todos sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

16- Contenidos abordados a lo largo del año.....MUY BUENO

17- Dinámica de los encuentros.....MUY BUENO.....

18-Frecuencia de las prácticas.....MUY BUENO.....

19- Entrenamiento para realizar las prácticas...BUENO.....

20-Material literario ofrecido.....MUY BUENO.....

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas)

Me gustaría participar de talleres de narración, donde podamos conocer técnicas y hacer prácticas de narración.

SEGUNDA PARTE

16- Asistencia a lo largo del año.....buena.....

17- Compromiso asumido con la lectura del material teórico...muy bueno.....

18- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas.....muy bueno.....

19- Cantidad de prácticas realizadas.....6.....

20- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas: Fue muy enriquecedor el proceso. Me hubiera gustado armar equipo. Pero no tuve oportunidad de tener compañeras de práctica este año.

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas):...continuar con la formación y sobre todo formarnos en criterios para la selección de los libros. Insisto en un curso intensivo de narración oral.....

.....

9.2.6. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Lucía P. (Rincón).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todxs sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

1. Contenidos abordados a lo largo del año..... Muy Bueno

2. Dinámica de los encuentros.....Muy Bueno
3. Frecuencia de las prácticas.....Bueno
4. Entrenamiento para realizar las prácticas.....Muy Bueno
5. Material literario ofrecido.....Muy Bueno

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas)

En cada encuentro asistidos me brindaron herramientas para el trabajo diario. Lamento las faltas de los encuentros que fueron por cuestiones de estudios. Me interesaría poder realizarlo el próximo año.

SEGUNDA PARTE

1. Asistencia a lo largo del año.....Regular
2. Compromiso asumido con la lectura del material teórico.....Muy Bueno
3. Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas.....Muy Bueno
4. Cantidad de prácticas realizadas.....Realizo las practicas a diario.
5. Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas

Nuestro trabajo consiste en fomentar la lectura por placer en los niños y las niñas que asisten a los solares diariamente, tanto los encuentros como el material teórico fueron de gran ayuda personalmente para lograr un gran crecimiento y seguir brindando lo mejor.

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas):

.....

9.2.7. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Mariel L. (Rincón).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

Participante del Taller 2019: Mariel F. Lescano

PRIMERA PARTE

21-Contenidos abordados a lo largo del año: Excelente.

22- Dinámica de los encuentros: Muy buena.

23-Frecuencia de las prácticas: Según la organización de las actividades en la institución.

24-Entrenamiento para realizar las prácticas: Muy bueno.

25-Material literario ofrecido: Excelente

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas):

Instancias plenas de aprendizaje mutuo e intercambio con quienes compartí esos momentos.

A medida que transcurrían los encuentros la menor cantidad de asistentes posibilitó un mayor

acercamiento y habilitó la circulación de vivencias personales en un clima más íntimo y acogedor. Siento que aprendí muchísimo de los diferentes autores sugeridos y de la experiencia de los otros y otras. Un placer compartir con Alicia quien posee ese don maravilloso de escribir, leer y relatar historias desde y llegando al corazón de quien las recibe...

SEGUNDA PARTE

- 21- Asistencia a lo largo del año : Muy buena (una inasistencia , con aviso, al momento)
- 22- Compromiso asumido con la lectura del material teórico: Muy bueno.
- 23- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas: Muy buena
- 24- Cantidad de prácticas realizadas: 5 al momento de completar esta encuesta. Queda una a desarrollar la semana próxima.
- 25- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas: Ante mí se abrió un nuevo desafío frente a la posibilidad de transmitir historias a través de la lectura y con el soporte de las imágenes de un libro, ya que prefería narrarlas. Con los niños y niñas progresivamente fue gestándose un vínculo a través de las mismas y los recursos utilizados para sustentarlas. Espontáneamente fueron sintiéndose habilitados a expresar sus sentires al finalizar cada relato. Y esto fue algo novedoso y enriquecedor para ellos y ellas. Cabe destacar que las prácticas se llevaron adelante durante momentos en diferentes jornadas escolares en el Jardín. Gracias al esfuerzo conjunto de varios de los actores institucionales que apoyaron y sostuvieron a quien decidió desarrollar esta nueva experiencia en la institución.

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas): Agradezco infinitamente la oportunidad que me dio la vida de transitar por estos caminos descubriendo nuevas oportunidades para llegar a los demás a través de la palabra... Simplemente, gracias Lectobus...

9.2.8. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Pamela G. (Rincón).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todxs sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

26- Contenidos abordados a lo largo del año...muy bueno.....

27- Dinámica de los encuentros...excelentes.....

28-Frecuencia de las prácticas...muy buena.....

29- Entrenamiento para realizar las prácticas...muy bueno.....

30-Material literario ofrecido.....muy bueno.....

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas)

Considero que el próximo año, se podría implementar una hoja de ruta (no sé si denomina así), que consista en enviar antes de ir a narrar detalle del cuento y actividad a realizar, para que no surjan malos entendidos por parte del docente

SEGUNDA PARTE

26- Asistencia a lo largo del año.: Excelente yo arranque en Mayo

27- Compromiso asumido con la lectura del material teórico...muy buena y muy útil.....

28- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas: excelentes

29- Cantidad de prácticas realizadas:12 .en diferentes lugares

30- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas Debido a que es mi 2º año en “Lectobus, me anime a arrancar antes con las practicas” e ir a diferentes lugares, estuve en dos jardines de infantes, fui a la localidad de Gobernador Crespo invitada por La Biblioteca de dicha localidad y el gran desafío para mí fue, ir a una Escuela secundaria, participando de la maratón de lectura.

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas): Considero que el nivel de lectobus es excelente, que cada año ,nos nutrimos y aprendemos más como grupo, debido a las experiencias individuales que realizamos cada uno. La única sugerencia que hago es la que exprese más arriba y estoy muy conforme por todo lo que aprendí.

Pamela Garcia.

9.2.9. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación Romina S. (Rincón).**LECTOBUS Lectura en Movimiento****www.lectobus.com.ar****CUANDO SUENA EL RÍO****Taller de Mediación de Lectura****ENCUESTA 2019**

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todxs sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

31- Contenidos abordados a lo largo del año...EXCELENTE...

32- Dinámica de los encuentros...EXCELENTE..

33-Frecuencia de las prácticas...EXCELENTE.....

34- Entrenamiento para realizar las prácticas...MUY BUENO.....

35-Material literario ofrecido...EXCELENTE.....

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas)

Nada para criticar, estoy muy feliz y muy conforme con el taller y con el grupo, a veces parece que el tiempo de los encuentros es poco, pero eso se debe a que el tiempo vuela y siempre tenemos mucho para hacer y hablar, es un hermoso grupo y estoy muy feliz de haber realizado este mágico taller.....

SEGUNDA PARTE

31- Asistencia a lo largo del año.....EXCELENTE.....

32- Compromiso asumido con la lectura del material teórico...MUY BUENO...

33- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas...MUY BUENA.

34- Cantidad de prácticas realizadas...23.....

35- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas.....*Me sentí muy cómoda haciéndolas, confirmé que me gusta mucho leerle a los chicos y poco a poco fui mejorando, estoy segura que me queda mucho por aprender con respecto a las charlas dialógicas ya que son distintas con cada grupo*

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas): ...*No hay crítica, solo el deseo de continuar asistiendo el año que viene*

9.2.10. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación M. Elena D. (Rincón).

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

1- Contenidos abordados a lo largo del año.....MB.....

2- Dinámica de los encuentros...EXCELENTE...DESEMPEÑO DE ALICIA.....

3- Frecuencia de las prácticas.....MB.....

4- Entrenamiento para realizar las prácticas.....BUENO.....

5- Material literario ofrecido.....EXCELENTE.....

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas)

.....

.....

.....Muy buena experiencia. Con un ritmo mensual adecuado que permite ir asimilando los contenidos con tiempo. Encuentros cálidos que dieron pie para relacionarse afectivamente con todas y todos los compañeros. Quizás en las prácticas sería bueno estar más integradas, al menos una práctica en la que lleguemos todas juntas a revolucionar un lugar y lo llenemos de narraciones hasta espectacularizar el lugar.....

.....

.....

SEGUNDA PARTE

1- Asistencia a lo largo del año...MB.....

2- Compromiso asumido con la lectura del material teórico.....MB.....

3- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas...R.....

4- Cantidad de prácticas realizadas...4.....

5- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas Me fue difícil concretar las últimas prácticas por problemas personales...pero puedo concretarlas en cualquier momento<.....

.....

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas):

.....

9.2.11. Encuesta y autoevaluación de mediadora en formación M. Soledad S. (Rincón).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura

ENCUESTA 2019

Les solicitamos responder esta breve encuesta y enviarla por mail. La primera parte corresponde a lo que el equipo de Lectobus ofreció. La segunda es una especie de autoevaluación. Es muy importante que puedan hacerlo, para reflexionar entre todxs sobre el camino transitado. Esto nos permitirá ajustar y mejorar a futuro.

¡Muchas gracias!

Completar con la palabra que consideren conveniente: Malo, Regular, Bueno, Muy bueno, Excelente. Sí/No. O número cuando fuese necesario. Pueden agregar un breve comentario.

PRIMERA PARTE

36-Contenidos abordados a lo largo del año (MUY BUENO)

37-Dinámica de los encuentros (EXCELENTE)

38- Frecuencia de las prácticas (EXCELENTE)

39- Entrenamiento para realizar las prácticas (MUY BUENO)

40- Material literario ofrecido (EXCELENTE)

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, deseos, críticas positivas o negativas)

SELECCIÓN DE MATERIAL TEORICO PARA OFRECER A OTROS DOCENTES O CHARLAS. TAMBIÉN, ESTARÍA BUENO QUE HAYA MATERIAL TEORICO ACERCA DE COMO ESCRIBIR O NARRAR.

SEGUNDA PARTE

36- Asistencia a lo largo del año (BUENO)

37- Compromiso asumido con la lectura del material teórico (BUENO)

38- Responsabilidad asumida en las prácticas realizadas (BUENO)

39- Cantidad de prácticas realizadas (6)

40- Breve reflexión sobre el proceso de las prácticas:

PERSONALMENTE, CONSIDERO QUE MIS PRÁCTICAS FUERON BUENAS, PERO PUEDEN SER MEJORES. TUVE OBSTACULOS PERSONALES COMO LA DUDA, INSEGURIDAD Y MIEDO. GRACIAS A LECTOBUS OBTUVE CONOCIMIENTOS BÁSICOS E IMPORTANTES PARA MEDIAR LA PALABRA Y LA LECTURA, SINO QUE ME AYUDO MUCHO AL CRECIMIENTO PERSONAL Y PROFESIONAL EN EL AMBITO EDUCATIVO QUE ME CONCIERNE.

Comentarios generales (sugerencias, pedidos, críticas):

.....

.....

9.3. Barberis, A. (2015) Lectobus, lectura en movimiento. Un colectivo sin ruedas. En XVII Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro: “Leyendo al sol como la cigarra”, Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

Título de la ponencia: **LECTOBUS, Lectura en Movimiento. Un colectivo sin ruedas.**

Tema elegido: Experiencias no convencionales de lectura dentro y fuera de la escuela

LECTOBUS, Lectura en Movimiento es un proyecto de promoción de lectura que se realiza en Santa Fe desde abril de 2012, bajo la premisa *Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras.*

Está organizado en forma conjunta por Editorial Palabrava, Sindicato de Luz y Fuerza y Universidad Nacional del Litoral y logró su personería jurídica como FUNDACIÓN LECTOBUS, en noviembre de 2014.

Lectobus nació inspirado en la mítica Andariega de Javier Villafañe, con la idea de contar con un vehículo, colectivo o minibus, para llevar esta propuesta por toda la provincia de Santa Fe con el objetivo de estimular la lectura gozosa, propiciar el contacto con los libros, y con la palabra.

Entendiendo la literatura como un bien cultural, la mediación de la lectura como un compromiso social y el acceso a la lectura como un derecho de todas las niñas y niños, pretendemos crear espacios inclusivos, donde la lectura, el juego y el arte nos ayuden a encontrarnos.

Convencidos de la importancia de asumir un compromiso en forma conjunta con distintos sectores, hemos tejido redes con empresas que apoyan el proyecto bajo la figura de padrinos:

Industrias Frigoríficas Recreo (Santa Fe), Vicentín saic (Reconquista) y Williner productos lácteos (Rafaela); y con editoriales y organizaciones que realizan donaciones de libros: Ed. Colihue, Salim Ed., Calibrosopio, Comunicarte, Amauta, Del Eclipse, El Mangrullo, Plan Nacional de Lectura y Fundación Mempo Giardinelli.

De esta manera, además de potenciar los recursos, se profundiza el compromiso de la promoción de la lectura en diferentes ámbitos.

Nuestro principal objetivo, como ya se mencionó, es acercar a niñas y niños a los libros a través de distintas estrategias basadas en el juego y el arte, para generar un vínculo afectivo y gozoso en torno a la lectura.

Asimismo, pretendemos difundir la narración oral como un hecho artístico capaz de emocionar y de provocar el deseo de leer, al tiempo que brinde referentes que fortalezcan la propia expresión de niñas, niños y adultos.

Queremos socializar la lectura en ámbitos no convencionales, para que se visibilice como un momento de encuentro placentero con el otro y con los libros.

Buscamos que los adultos encargados de la formación infantil: maestros, bibliotecarios, padres, abuelos, encuentren un espacio de reflexión y entrenamiento de sus propias capacidades como mediadores de lectura, y que asuman luego esta responsabilidad a lo largo del tiempo.

También difundimos manifestaciones artísticas que tengan que ver con la narración oral y con la literatura infantil y sus hacedores, a través de eventos y publicaciones.

Sabemos que para crear vínculos importantes con la palabra, con la lectura y con los libros, es esencial comenzar desde antes del nacimiento, en la primera etapa de la vida y luego, durante toda la infancia.

Para lograr nuestras metas, proponemos tender puentes entre las personas y la literatura a través de un viaje de doble vía: por un lado, acercando libros, talleres de narración y de lectura, charlas y encuentros, para niñas, niños y adultos.

Y, por otra parte, propiciando que los que participen en esta travesía, puedan viajar hacia el interior de sí mismos, y encontrarse con sus propias emociones, gustos y saberes a la hora de construir su propio camino lector, o de ayudar a otros a que lo construyan.

Desde 2012 pusimos en marcha diversos programas y acciones:

- 1- Palabras bajo el sol
- 2- La Ruta de los Libros
- 3- Cuentos en Ronda
- 4- La Revista del Lectobus

1- PALABRAS BAJO EL SOL:

Consiste en talleres con niñas y niños, y también con adultos, en barrios de la ciudad, donde tejemos redes con Vecinales y Solares Municipales, y con escuelas y jardines de cada lugar.

Al comienzo del ciclo lectivo, realizamos un espectáculo de narración oral y lectura en escuelas del barrio, para motivar a los chicos y docentes a participar de la propuesta.

Luego iniciamos los talleres, que se llevan a cabo a lo largo del año. En cada taller hacemos actividades que tienen que ver con la literatura infantil y la palabra: abordamos poesías, cuentos, y otros textos, a través del juego, la narración oral, la lectura... compartida y silenciosa, de diversos libros.

Se abren luego espacios de creación, entrelazados con la expresión plástica, para que lleguen a producciones individuales y colectivas.

Los participantes también leen y narran a sus compañeros y socializan lecturas y narraciones con chicos de escuelas y jardines cercanos.

En cada una de las sedes se deja una mochila con libros en préstamo para que los chicos continúen disfrutando de la lectura.

Con adultos:

En los mismos espacios, se realizan charlas, y talleres de narración oral y lectura, y estrategias de mediación lectora.

En 2012:

- 1- Vecinal del barrio Villa del Parque, extendiendo a Escuela y Jardín Cristo Obrero.
- 2- Biblioteca de la cuadra Loyola y Solar del Barrio Loyola Sur.
- 3- Biblioteca Amanecer, de Arroyo Leyes, extendiendo a Escuela 30.
- 4- Biblioteca Domingo Silva, de Rincón, extendiendo a Escuela 16.
- 5- Biblioteca de la cuadra del barrio Belgrano, extendiendo a Escuela Denis.
- 6- Barrio Sargento Cabral, en escuela N° 53, Estanislao López.

En 2013:

- 1- Villa del Parque.
- 2- Barrio Loyola Sur.
- 3- Barrio La Guardia.

En 2014 y 2015:

Continuamos con estos tres barrios y sumamos el barrio Las Delicias.

2- LA RUTA DE LOS LIBROS:

Este programa consiste en una jornada intensiva, que realizamos en escuelas de localidades del interior de la provincia, llevando actividades de oralidad y lectura con niñas, niños y adultos.

Comenzamos un espectáculo de narración oral dirigido a un mismo ciclo (para 120 ó 150 chicos).

Luego se da inicio a los talleres de lectura: cada maestra o maestro lee a su grupo un libro que sugerimos. La propuesta es elegir un espacio no áulico: patios y jardines de la escuela, o bien plazas cercanas, para disfrutar de la lectura.

Cuando finaliza ese momento, el docente reparte libros, de una bolsa que le entregamos a cada grado, para que los niños y niñas lean, en pequeños grupos, por pareja, o en forma individual.

En este momento siempre observamos las diferentes maneras que tienen los chicos de socializar las lecturas, y también las originales formas de leer, o aislarse del mundo, para poder hacerlo.

Al finalizar el tiempo pautado, se hace una asamblea de lectores con el grupo total, en la que uno, dos o hasta tres representantes por grado, hace una breve exposición según decidan: una recomendación de algún libro, una reseña, una crítica positiva o negativa.

Se pretende con esta asamblea que las niñas y niños ejerciten su derecho a tomar la palabra, poniendo en práctica su propia oralidad y reflexionando sobre la lectura, en un marco lúdico.

Como cierre se narra o se lee en voz alta un último cuento al grupo total.

Estas actividades se realizan en ambos turnos dentro del horario escolar y luego se ofrece una charla para adultos: docentes, directivos, estudiantes de carreras afines, padres, abuelos, y otros interesados.

En 2012 y 2013 se llevó La Ruta de los Libros a: Sarmiento, Felicia, Egusquiza, La Pelada, Santo Domingo, Ceres, Pilar, San Cristóbal, San Justo, todas de la provincia de Santa Fe. Y al Colegio Don Bosco y la Escuela Raimundo Peña, de la ciudad.

En 2013, estuvimos también en el Centro del Conocimiento, en escuelas de la ciudad de Posadas y en la Feria del libro infantil y juvenil de la ciudad de Oberá, Misiones.

En 2014: se realizó en las localidades de Suardi y Arrufó, con más de 1200 alumnos, y en el mes de noviembre, en El trébol, con tres escuelas y más de 1400 alumnos.

3- CUENTOS EN RONDA:

Este programa se puso en marcha en 2013, y consiste en un encuentro en un museo de la ciudad, con invitaciones a escuelas cercanas. En el mismo se realiza un espectáculo de narración oral, un taller de lectura, una asamblea de lectores y un cierre con la narración o lectura de un último cuento, en forma similar a lo que realizamos en La Ruta de los Libros.

En 2013 se realizó en el Museo Etnográfico y en 2014 en el Museo Municipal López Claro, ambos de la ciudad de Santa Fe. Para 2015, se hará en el Museo de la Costa y en la Biblioteca Popular Domingo Silva de la ciudad de Rincón.

4- LA REVISTA DEL LECTOBUS:

A partir de agosto de 2012, comenzamos a publicar **La Revista de Lectobus**. A través de la misma se busca fortalecer todo lo que tenga que ver con la promoción de la lectura y con el proyecto de Lectobus. En esta publicación se pueden encontrar entrevistas a autores e ilustradores, un texto literario para compartir, reseñas de libros, reseñas de artistas, “secretos y conjuros para encantar lectores”, proyectos para contagiar las ganas de leer, entre otras cosas. La revista se presenta en dos formatos: en papel y virtual. Se distribuye en forma gratuita y también puede descargarse directamente desde nuestro sitio: www.lectobus.com.ar

PREMIOS Y DISTINCIONES

2014 – Finalista en el Premio Vivalectura 2014, organizado por el Ministerio de Educación de la Nación y la Fundación Santillana, en el rubro sociedad, entre más de 500 proyectos presentados de todo el país.

2015 – Seleccionado con una de las mejores puntuaciones, en el certamen Ingenia 2015, de la provincia de Santa Fe, para llevar adelante el proyecto Había una vez un libro, en el que se publicarán producciones literarias de las niñas y niños que asisten a los talleres.

PARA 2015 SE PONEN EN MARCHA DOS NUEVOS PROGRAMAS

- **LA CALLE DE LOS LIBROS**...Encuentro mensual en cada barrio, donde organizaremos una fiesta, en la que los libros y la lectura saldrán a la calle, para visibilizar más el proyecto y que los adultos profundicen y sostengan su compromiso.

- **CON AIRE DE CUENTO...** Micro radial semanal, en radio universidad, para promocionar la lectura y el libro.

A manera de reflexión

Todos lo que estamos aquí reunidos, sabemos la importancia que tiene el acceso a la lectura, como así también el indispensable papel que cumplen los mediadores.

Desde Lectobus, estamos convencidos de que la responsabilidad de que los niños y niñas se conviertan en lectores, debe ser compartida por la sociedad en su conjunto. Por eso estamos muy agradecidos a quienes apoyan el proyecto.

Cuando comenzamos a tejer este sueño, uno de nuestros principales objetivos era adquirir un colectivo, o un pequeño bus, para llevar libros, narraciones y lecturas a plazas, parques y paseos. Han pasado más de tres años, y no tenemos un bus, pero hemos conseguido algo mejor. El colectivo que pretendíamos se fue transformando en otro. No tiene ruedas, pero tiene alas. Es un colectivo humano, construido con ganas y voluntades, con esfuerzos y alegrías, que día a día, intenta generar espacios de encuentro: lúdicos, inclusivos, socializantes, placenteros, donde el hacer y explorar con otros posibilite la construcción del conocimiento, y favorezca la expresión y la comunicación como nuevas maneras de encontrar sentido a nuestras vidas.

Colectivo

Lectobus los invita a subir a bordo, para seguir construyendo entre todos, un mundo mejor.

Alicia Barberis

Coordinadora

9.4. Barberis, A., Cumin, L., Charra, E., Palazzo, S. (2016). *Lectobus para que a todos nos cobije un cielo de palabras* (Fundamentación), S/E, Santa Fe.

LECTOBUS

Lectura en Movimiento



Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras

www.lectobus.com.ar

Índice

Breve descripción	3
Desarrollo del proyecto	3
Síntesis	3
Equipo de Lectobus	4
Fundamentación	4
Objetivos	5
Actividades	6
Recursos	10
Resultados	10
Evaluación de logros y dificultades	10
Aprendizajes	11
Futuras propuestas	12
Reflexiones finales	12
Bibliografía	13
Anexos	14
Distinciones	14
Enlaces de dropbox	14
Links con notas y entrevistas	14
Antecedentes de las coordinadoras	15

Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras



www.lectobus.com.ar

Breve descripción

Proyecto de promoción de lectura que acerca narraciones orales, lecturas y libros a niñas y niños, y espacios de reflexión y entrenamiento a familias, bibliotecarios y docentes de la provincia de Santa Fe.

Entendiendo la literatura como un bien cultural y la mediación de lectura como un compromiso social, realizamos diversos programas para contribuir al cumplimiento del derecho de los niños a acceder a la lectura, tejiendo redes para que esa responsabilidad sea asumida por la sociedad en forma conjunta.

Desarrollo del proyecto

Síntesis

Lectobus, Lectura en Movimiento es un proyecto de promoción de lectura que nació inspirado en la mítica *Andariega* de Javier Villafañe, para llevar narraciones orales, libros y lecturas, a niñas y niños, como así también, espacios de **reflexión y entrenamiento** a madres, padres, abuelos, docentes y bibliotecarios, de la ciudad de Santa Fe y de toda la provincia.

Entendiendo la literatura como un bien cultural y la mediación de lectura como un compromiso social, desde *Lectobus* pretendemos tejer redes con la comunidad: familia, escuelas, bibliotecas y otras instituciones, empresas y organismos, con la intención de asumir un compromiso en forma conjunta, para que el derecho que tienen las niñas y niños de acceder a la lectura, pueda cumplirse.

Este proyecto se inicia en abril de 2012, organizado por *Editorial Palabrava* y *Sindicato de Luz y Fuerza* y logra su personería jurídica como FUNDACIÓN LECTOBUS (Res.929), en noviembre de 2014.

Cuenta con el apoyo de Industrias Frigoríficas Recreo, Vicentín saic, y Williner, empresas lácteas, que colaboran bajo la figura de padrinos.

También recibimos la colaboración de editoriales y organizaciones que realizan donaciones de libros: Ed. Colihue, Salim Ed., CalibroscoPIO, Comunicarte, Amauta, Del Eclipse, El Mangrullo, Plan Nacional de Lectura y Fundación Mempo Giardinelli.

Equipo de Lectobus

Fundación: Patricia Severín, Carlos Picech, Alicia Barberis

Organizadores: Sindicato de Luz y Fuerza y Editorial Palabrava

Padrinos: Industrias Frigoríficas Recreo, Vicentin S.A.I.C, Williner empresas lácteas.

Idea y coordinación general: Alicia Barberis.

Coordinación y ejecución de programas: Larisa Cumín, Emilia Charra, Sandra Palazzo,

Equipo de Revista: Alicia Barberis, Álvaro Dorigo, Noelia Mellit, Omar Vega.

□ **Fundamentación**

Por qué se planteó la propuesta

Al estar en permanente contacto con lectores infantiles, con docentes, bibliotecarios y padres, hemos podido observar la preocupación que expresan muchos adultos ante la falta de interés que manifiestan los niños y niñas por los libros.

Sin embargo, también hemos podido comprobar, sin ánimo de generalizar, que muchos adultos no son conscientes del rol que deben asumir como responsables de la formación infantil para que los chicos se entusiasmen con la lectura.

Tampoco reflexionan sobre la importancia que tiene, el hecho de que sean un referente o modelo lector; ni se preocupan por mantener los espacios para ejercitar la oralidad familiar o escolar.

Algunas veces, por el afán de imponer la lectura, o debido a la “escolarización” de la misma, lejos de despertar interés, consiguen lo contrario: generar rechazo o, en el peor de los casos, un alejamiento definitivo.

Desde qué perspectivas teóricas o conceptuales se justifica:

Lectobus entiende la literatura como un bien cultural y la mediación de la lectura como un compromiso social. Coincidiendo con Laura Devetach, consideramos que para casi todos los chicos, la vida se va llenando de palabras, de historias o fragmentos de historias, de cosas dichas por los adultos, de cantos, juegos verbales, poesías populares, cuentos, que vienen de la mano de otros, acompañados del gesto, del afecto, de todos los sentidos.

La literatura y el habla cotidiana se mezclaban en una oralidad no comprendida todavía. (...) La palabra entraba por todo el cuerpo. Eran palabras con olor a humo, gusto a buñuelos, mandarinas verdes, ardor en los labios, un chirlo en la cola, moras calientes, la tonada de la región del Litoral, la fuerza o suavidad de una mano que nos ataba el moño a la cabeza, el olor a mate que aún no tomábamos. Eran, son, palabras en el cuerpo.

(2008: 99, 100)

El acercamiento a la lectura nace desde mucho antes del contacto con la palabra escrita. Por eso consideramos tan importante el juego y la oralidad, el rescate de cuentos y poesías populares, la narración de historias enmarcadas en encuentros afectivos y lúdicos con los chicos, como así también el trabajo de concientización con madres, padres y abuelos, para que no descuiden su rol de transmisores.

El acceso a la lectura es un derecho que tienen todas las niñas y niños, y es obligación de los adultos responsables de la formación infantil y de la sociedad en su conjunto, velar para que ese derecho se cumpla.

Teniendo en cuenta las diferentes realidades que pueden observarse debido a la influencia de los diversos entornos sociales, nos hemos planteado trabajar con niños y adultos de barrios vulnerables, y con chicos, maestras, maestros y familiares de escuelas públicas de toda la

provincia, especialmente aquellas alejadas de grandes centros urbanos, con el objetivo de generar espacios inclusivos, donde la lectura, el juego y el arte nos ayuden a encontrarnos.

Leemos en activa y creciente dialéctica con nuestra realidad y con los libros.

Así empezamos a desear los libros en los que viven las palabras. El problema es que en nuestros países latinoamericanos hay millones de niños que tienen absolutamente empobrecido el primer término de esta ecuación: la realidad. Y el segundo término, los libros, ni siquiera está a su alcance. Por eso creo que la tarea del maestro o maestra lectores es inapreciable, muy especialmente en el ciclo inicial, para enriquecer el espacio poético interior y el compartido con elementos valiosos que sirvan a los niños para la vida. De esta forma tendrán herramientas para confrontar con una cultura tan llena de ofertas “chatarra” y también de tantos libros disfrazados de literatura. En manos del Estado queda distribuir con mayor justicia el bien común y la cultura. Y en manos de los ciudadanos, trabajar para que eso se cumpla” (Devetach 2008: 101)

Sabiendo que la lectura otorga la llave al conocimiento, posibilita el desarrollo del pensamiento y favorece el análisis crítico, y que la imaginación es fuente y disparador del desarrollo de la creatividad, no creemos necesario abundar sobre sus valiosos aportes en la formación infantil.

Gianni Rodari, escritor, pedagogo y periodista italiano, ha destacado la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, sobre todo por el poder de liberación que puede tener la palabra. Estamos en un todo de acuerdo con él, cuando afirma: “El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.” (1973: 9)

Como lectores asiduos tendremos la oportunidad de imaginar otras potenciales realidades, de construir una representación diferente de nosotros mismos, y eso nos alentará a formar parte activa en la construcción de nuestro propio destino, más allá del camino trazado de antemano por circunstancias personales.

□ **Objetivos**

El principal objetivo de este proyecto es acercar a niñas y niños a la lectura, a través de distintas estrategias basadas en el juego y el arte, para generar un vínculo afectivo y gozoso en torno al libro.

Queremos difundir la narración oral como un hecho artístico capaz de emocionar, de favorecer la propia oralidad infantil, y de provocar el deseo de leer.

Buscamos también que las niñas y niños puedan expresarse a través de la palabra y el arte, ya sea a través de narraciones orales y lecturas en voz alta realizadas por ellos, como también de producciones literarias y expresiones plásticas.

Pretendemos socializar la lectura en ámbitos no convencionales, para que se visibilice como un momento de encuentro placentero con el otro y con los libros.

Nos proponemos, además, que los adultos encargados de la formación infantil: maestros, bibliotecarios, padres, abuelos, encuentren un espacio de reflexión y entrenamiento de sus propias capacidades como mediadores de lectura, y que asuman luego esta responsabilidad a lo largo del tiempo

También deseamos difundir manifestaciones artísticas que tengan que ver con la literatura infantil y juvenil, la narración oral y sus hacedores, como así también proyectos, recursos y estrategias para la formación de lectores.

Consideramos que para que este proyecto trascienda lo efímero y se instale en la sociedad en forma permanente, se deben tejer redes que permitan que familias, escuelas, bibliotecas, instituciones, empresas asuman el compromiso de promocionar la lectura desde la más temprana infancia en forma conjunta. Es por eso que convocamos a instituciones, organismos y empresas, y, fundamentalmente, a los adultos responsables de la formación infantil: padres, abuelos, docentes, bibliotecarios, estudiantes y otros interesados, a participar activamente en este proyecto.

Para lograr nuestras metas proponemos tender puentes entre las personas y la literatura a través de un viaje de doble vía: por un lado, acercando libros, talleres de narración, mediación y lectura, charlas y encuentros, para niñas, niños y adultos. Y, por otra parte, propiciando que los que participen en esta travesía, puedan viajar hacia el interior de sí mismos y encontrarse con sus propias emociones, gustos y saberes a la hora de construir su propio camino lector, o de ayudar a otros a que lo construyan.

□ **Actividades**

Programas y acciones

Desde 2012 hemos puesto en marcha diversos programas y acciones:

1- Palabras bajo el sol: Talleres estables de lectura, narración oral y creación literaria para niñas, niños y adultos en barrios vulnerables de la ciudad de Santa Fe, con encuentros a lo largo de todo el año. En 2016 hemos abierto, además, un espacio para que los propios chicos que concurren al taller, se transformen en mediadores, leyendo en voz alta y narrando

oralmente en forma grupal, y acompañando en la lectura individual, a otras niñas y niños, dentro del ámbito escolar del propio barrio.

2- *Mochilas de lectura*: funcionan a modo de bibliotecas ambulantes, para que niñas, niños y adultos de cada barrio puedan seguir leyendo en sus casas, llevando libros en préstamo.

3- *La ruta de los libros*: este programa consiste en la realización de jornadas intensivas de lectura, narración y reflexión, en localidades del interior de la provincia.

4- *Cuentos en ronda*: similares a las del programa anterior, estas jornadas intensivas de lectura y narración, se realizan en museos, con invitación a las escuelas cercanas.

5- *La revista de Lectobus*: de distribución gratuita, en papel y en soporte virtual en nuestro sitio web, con posibilidad de realizar una lectura *on line*, o de descargarla: www.lectobus.com.ar

6- *Sumando voces*: Este programa consiste en la realización de talleres y encuentros con artistas y mediadores, abiertos a la comunidad. En 2013 se realizaron eventos con Diana Tarnofky (Argentina), en 2014, con José Antonio Núñez Ukumari (Perú) y en 2015, con Diego Zeballos Luna (Perú). Estamos organizando un nuevo evento para el mes de septiembre de 2016.

7- *Con aire de cuento*: Micro radial semanal, sobre lectura y literatura infantil, a través del programa Radio Portable, de LT10 Radio Universitaria (2015).

8- *La calle de los libros*: Encuentros de lectura y arte en las calles de los barrios donde se llevan adelante los talleres (2015).

9- *Había una vez un libro*: proyecto que supuso la publicación de un libro realizado por los asistentes a los talleres estables de los tres barrios mencionados, gracias al aporte del concurso Ingenia (2015).

1- Palabras bajo el sol:

Este programa lleva adelante talleres con niñas y niños, y también con adultos, a lo largo de todo el año, en barrios de la ciudad (en el primer año también se realizaron en localidades cercanas), brindando además, actividades de extensión comunitaria a escuelas y jardines de cada lugar.

Con niñas y niños:

Se realizan narraciones orales, lectura en voz alta, lectura silenciosa de diversos libros de literatura infantil especialmente seleccionados, y se abren luego espacios de expresión plástica y creación de textos literarios, en forma colectiva e individual. Los participantes, además, leen en voz alta y narran cuentos a sus compañeros, y socializan lecturas y narraciones en otros espacios.

Con adultos:

En los mismos sitios se realizan charlas y talleres de narración oral y lectura, selección de textos, y estrategias de mediación lectora. Al finalizar 2012, luego de haber participado durante todo el año en estos talleres, una de las madres del Barrio Loyola: Sandra Palazzo, se incorporó al equipo de Lectobus como coordinadora del taller que funciona en el Solar del barrio mencionado.

En 2012:

- 1- Vecinal Villa del Parque, extendiendo a Escuela y Jardín Cristo Obrero.
- 2- Biblioteca de la cuadra Loyola y Solar del Barrio Loyola Sur.
- 3- Biblioteca Amanecer, de Arroyo Leyes, extendiendo a Escuela 30.
- 4- Biblioteca Domingo Silva, de Rincón, extendiendo a Escuela 16, Castañeda.
- 5- Biblioteca de la cuadra Las Glebas, extendiendo a Escuela Denis.

6- Escuela N° 53, Estanislao López, de Santa Fe.

En 2013:

- 1- Vecinal Villa del Parque, extendiendo a Escuela y Jardín Cristo Obrero.
- 2- Biblioteca de la cuadra Loyola y Solar del Barrio Loyola Sur.
- 3- Biblioteca de la cuadra Colastiné Sur y Solar La Guardia.

En 2014:

- 1- Vecinal Villa del Parque, extendiendo a Escuela y Jardín Cristo Obrero.
- 2- Biblioteca de la cuadra Loyola y Solar del Barrio Loyola Sur, extendido a la plaza.
- 3- Solar del barrio Las Delicias, extendido a la plaza del lugar
- 4- Solar La Guardia, extendido al Jardín de Infantes de La Guardia.

En 2015:

- 1- Vecinal Villa del Parque
- 2- Solar del Barrio Loyola Sur
- 3- Solar La Guardia,

En 2016:

- 1- Vecinal Villa del Parque y Escuela Cristo Obrero
- 2- Solar del Barrio Loyola Sur y Escuela
- 3- Solar La Guardia y Escuela

2 - Mochilas de lectura:

En cada uno de los sitios en donde funcionan los talleres barriales, existen mochilas que funcionan como bibliotecas. Actualmente, estamos confeccionando bolsas para que se preserven los libros en los traslados (taller-hogar) y organizando un sistema para que sean los propios niños y niñas quienes realicen el control y seguimiento de los préstamos. También estamos diseñando una propuesta lúdica para que las niñas y niños puedan elaborar una bitácora de viaje, y así dejar registro de su propio recorrido lector.

3 - La ruta de los libros:

A través de este programa se realizan actividades en una jornada intensiva, con niñas, niños y adultos, en escuelas, bibliotecas o centros culturales de localidades de la ciudad capital y de toda la provincia.

Los encuentros con alumnos y docentes se organizan en ambos turnos dentro del horario escolar, y se coordina con cada institución: el horario de la charla-taller que generalmente se hace en la misma jornada, y está abierta a la comunidad.

El encuentro con niños, niñas y docentes, se inicia con un espectáculo de narración oral dirigido a todo un ciclo (120 chicos, aproximadamente). Luego continuamos con un taller de lectura, en el que los chicos se agrupan por grado con su docente respectivo, reciben una bolsa con libros especialmente escogidos, -una bolsa por cada grado-, y un libro recomendado para que cada maestra o maestro lo lea a su grupo en voz alta. Después de la lectura compartida, los chicos reciben libros (de los que están en las bolsas) para leer solos, en pareja, o en pequeños grupos.

Si las condiciones del tiempo lo permiten, elegimos un espacio no áulico: patios, parques, o plazas cercanas, para disfrutar de la lectura al aire libre. Al finalizar el tiempo pautado, se hace una asamblea de lectores con el grupo total, en la que uno, dos o hasta tres representantes por grado, hace una breve exposición según decida: una recomendación de alguno de los libros, una reseña, una crítica positiva o negativa, o un breve comentario sobre la experiencia. Con esta asamblea se pretende que las niñas y niños participen en forma lúdica, que reflexionen sobre la lectura realizada y que pongan en práctica su propia oralidad, ejercitando además, su derecho a participar y tomar la palabra. Para finalizar, se narra o da lectura a un último cuento al grupo total.

Desde 2012 a 2015 se llevó La Ruta de los Libros a: Sarmiento, Felicia, Egusquiza, La Pelada, Santo Domingo, Ceres, Pilar, San Cristóbal, San Justo, todas de la provincia de Santa Fe. Y al Colegio Don Bosco y la Escuela Raimundo Peña, de la ciudad de Santa Fe.

Fuimos invitados a participar a través del Centro del Conocimiento, en escuelas de la ciudad de Posadas y en la Feria del libro infantil y juvenil de la ciudad de Oberá, Misiones. Llegamos también a las localidades de Suardi y Arrufó, con más de 1200 alumnos, y a El trébol, a tres escuelas con más de 1400 alumnos.

4 - Cuentos en ronda:

Este programa consiste en un encuentro intensivo dentro de un museo, en el que brindamos un espectáculo de narración oral y lectura, un taller y una asamblea de lectores, en forma similar a lo que se realiza en La Ruta de los Libros.

Se realiza a lo largo de todo un año con encuentros mensuales, invitando a las escuelas del barrio.

Lo hemos desarrollado en el Museo Etnográfico (2013), en el Museo Municipal López Claro (2014), ambos de la ciudad de Santa Fe, con invitaciones a escuelas de la zona y en el Museo de la Costa (2015), de la ciudad de San José del Rincón, con invitaciones a escuelas de la misma ciudad.

5 - La revista de Lectobus:

A través de esta publicación se busca fortalecer la promoción de la lectura, difundiendo reseñas de libros, entrevistando autores e ilustradores, compartiendo proyectos y estrategias, y difundiendo espacios donde habitan los libros, a través de notas sobre bibliotecas y librerías. La revista se presenta en dos formatos: en papel y virtual, y puede descargarse directamente desde nuestro sitio: www.lectobues.com.ar Llevamos catorce números publicados.

6 – Sumando voces:

Este programa pretende ofrecer un espacio de reflexión y aprendizaje, tanto para las personas que conformamos el equipo de Lectobus, como para otros interesados, para quienes abrimos la propuesta.

En el año 2013 nos acompañó Diana Tarnofky, de Buenos Aires, Argentina, quien coordinó talleres sobre intervenciones poéticas a través de PUP (Pequeños Universos Portátiles) y Susurradores.

En 2014, José Antonio Núñez Ukumari, narrador oral de Lima, Perú, ofreció un espectáculo de narración oral y música, y una charla sobre las diferentes técnicas y recursos a utilizar.

En 2015 el psicólogo y narrador oral Diego Zeballos Luna, de Lima, Perú, brindó un espectáculo y una charla sobre recursos para narrar en situaciones de encierro.

Para 2016 estamos organizando talleres con María Héguiz, actriz, narradora, y fundadora de la escuela de Lectores Narradores Sociales.

7 – Con aire de cuento:

Durante el año 2015 hemos llevado adelante micros radiales en el Programa Radio Portable, en LT10, radio universitaria, con la idea de difundir literatura infantil y juvenil, y también reforzar estrategias para acercar a la lectura de manera lúdica. Los micros fueron organizados en forma conjunta con el taller Los Palabrereros, y están colgados en sitio web, para quién quiera escucharlos:

[Con Aire de Cuento - ¡Todos los audios! - LECTOBUS, Alas de Papel ...](#)

alasdepapellectobus.blogspot.com/2015/08/con-aire-de-cuento-todos-los-audios.html

8 – La calle de los libros

Este programa consistió en una serie de encuentros que se realizaron durante el año 2015 en cada uno de los barrios donde se desarrollan los talleres, como forma de promocionarlos y también de visibilizar la lectura y el arte, haciendo que los libros salieran a la calle, y que se celebre la lectura a través de actividades lúdicas y expresivas.

9 – Había una vez un libro

Gracias al premio obtenido con el concurso Ingenia 2015, pudo realizarse un libro artesanal creado por las niñas y niños que asisten a los talleres, con textos literarios individuales y

colectivos, expresiones e intervenciones plásticas, en el interior y tapas. En 2016 realizamos la edición del mismo en imprenta.

□ **Recursos utilizados**

El proyecto, organizado por *Editorial Palabrava* y *Sindicato de Luz y Fuerza*. Cuenta con el apoyo económico del propio Sindicato de Luz y Fuerza, a través de donaciones de dinero para compras de libros y pago de honorarios. También cuenta con el apoyo de Industrias Frigoríficas Recreo, Vicentín saic, y Williner, empresas lácteas, que colaboran bajo la figura de padrinos, realizando aportes económicos para uno u otro programa.

Recibimos la colaboración de editoriales y organizaciones que realizan donaciones de libros: Ed. Colihue, Salim Ed., CalibroscoPIO, Comunicarte, Amauta, Del Eclipse, El Mangrullo, Plan Nacional de Lectura y Fundación Mempo Giardinelli.

Contamos con el espacio de Solares dependientes de la Municipalidad de Santa Fe, en dos de los barrios donde se llevan adelante los talleres estables Palabras bajo el sol: La Guardia y Loyola Sur, y con el espacio de la Vecinal de Villa del parque. Además del espacio, también contamos con apoyo logístico relacionado con eventos, acompañamiento a los niños y niñas a Ferias de Libros y excursiones, servicio de copa de leche los días de taller, y apoyo incondicional ante cualquier imprevisto suscitado.

La gestión de los recursos se ha hecho de diversas maneras: por entrevistas personales, por notas y mails, por llamados telefónicos, muchas veces apelando a relaciones amistosas o laborales.

A partir de noviembre de 2014 nos constituimos como Fundación, entendiendo que de esta manera se ampliarían las posibilidades para gestionar recursos.

□ **Resultados**

Evaluación de logros y dificultades

Partiendo del análisis de las actividades desarrolladas y cotejando sus resultados con los objetivos trazados, podemos afirmar que a lo largo de estos años se han cumplido muchas de las expectativas, tanto en los talleres estables, como en las escuelas, institutos, centros culturales, museos y bibliotecas donde llevamos adelante jornadas intensivas de uno y otro programa. Lo mismo ha sucedido con las publicaciones de nuestras revistas, realización de micros radiales y organización de encuentros con artistas invitados.

Pero también nos hemos encontrado con dificultades que debimos y debemos sortear.

Los problemas más comunes con los que nos enfrentamos, fueron las complicaciones de los adultos de los barrios (generalmente zonas muy vulnerables), para lograr una continuidad con los talleres de reflexión y entrenamiento.

Las problemáticas están generalmente originadas por problemas laborales, mudanzas, dificultades familiares. Es por eso que analizamos y evaluamos en forma permanente, diferentes estrategias para resolver esta problemática.

El objetivo que aún no alcanzamos es contar con un vehículo utilitario que nos permitiría visibilizar más el proyecto y poner en marcha una serie de actividades que venimos programando para llevar libros y lecturas a espacios públicos en forma continua.

Tanto en Barrio Loyola como en La Guardia, hemos tejido tramas con los Solares Municipales, que ofrecen infraestructura y apoyo. En el barrio Villa del Parque se tejen tramas con la comisión del centro vecinal, se ha logrado incorporar a una mamá como asistente y se ha logrado dar difusión al proyecto en forma continua a través del periódico La Voz de Villa del Parque (para este periódico una de las niñas, ya adolescente, que continúa asistiendo al taller, está escribiendo distintas notas).

Para 2016, hemos logrado reforzar la participación con la escuela barrial (en Villa del Parque), para lograr un mayor intercambio y compromiso con los adultos. En los otros dos barrios, aún no pudimos coordinar ningún encuentro, por trabas burocráticas, y estamos planeando acercarnos al Ministerio para resolverlas.

Aprendizajes

A partir de los errores y aciertos, va surgiendo el aprendizaje, que parte generalmente de cuestionamientos y preguntas que debemos hacernos sobre la marcha. No siempre encontramos las respuestas en forma inmediata, pero sí aprendemos a reflexionar sobre nuestro trabajo, a practicar la autocrítica, a realizar prueba y ensayo, y a buscar múltiples y variadas intervenciones para arribar a mejores resultados.

Algunas experiencias de lo expuesto a través de ajustes y modificaciones de actividades:

Pusimos en práctica diversos juegos que apelan a los sentidos, con el objetivo de desarrollar la empatía, cambiando juegos competitivos (que generalmente desarrollan en la escuela o en sus casas) por juegos cooperativos. Esto se hace para disminuir la violencia con la que se relacionan.

Narramos mitos y leyendas de su entorno cotidiano, para que revalorizaran su propia cultura, se sientan identificados con los relatos y fortalezcan su autoestima.

Cocinamos en forma grupal, y luego narramos y leímos cuentos mientras disfrutamos del producto elaborado: panes o tortas, realizados con recetas traídas por ellos, aprendiendo a trabajar la masa como hacen sus madres o abuelas, en forma grupal. Los cuentos luego de esta actividad, se disfrutaron mucho más. Realizamos encuentros en el que participan todos los talleres, en sitios especiales: Feria del libro, cierre lectivo en el camping del Sindicato de Luz y Fuerza con actividades lúdicas vinculadas a la lectura, y campamentos, con el objetivo de que se socialicen entre ellos.

□ **Futuras propuestas**

A futuro esperamos contar con un vehículo utilitario, que pensamos acondicionar con cajas de libros, bibliotecas móviles, sillas y mesas apilables, equipo de sonido y amplificación, material para expresiones plásticas, almohadones y alfombras. Planeamos que el vehículo sea intervenido por artistas plásticos, diseñadores e ilustradores, y queremos disponer de él para recorrer espacios públicos y localidades llevando alguno de nuestros programas: La Ruta del los Libros, y Cuentos en Ronda, socializando lecturas y narraciones en espacios públicos: plazas, parques, paseos, visibilizando de esta manera aún más el proyecto.

Estamos diseñando una serie de encuentros con la intención de crear un voluntariado de lectoras y lectores, que pueda ser desarrollado luego, cuando contemos con el vehículo, a través de actividades de lecturas y narraciones en espacios públicos, con lo que ampliaríamos más aún nuestra propuesta.

Reflexiones finales:

Como decíamos al principio, Lectobus nació inspirado en la mítica Andariega de Javier Villafañe, y nuestra idea continua siendo, disponer de un vehículo.

Mientras resolvemos la movilidad anhelada, podemos decir que el colectivo que pretendíamos se fue transformando en otro.

En un colectivo humano, construido con manos y voluntades, con esfuerzos y alegrías, que día a día busca propiciar un acercamiento gozoso a la lectura, a la comunicación oral, a la literatura. Que intenta crear nuevos espacios de encuentro: lúdicos, inclusivos, socializantes, creativos, placenteros, formativos, afectivos, donde el hacer y explorar con otros permita el acceso a otras vías para la construcción del conocimiento, y posibilite la expresión y la comunicación como nuevas maneras de encontrar sentido a nuestras vidas.

Bibliografía

- Almada, Ma. Elena y otros (2001). *Entre libros y lectores I*. Bs As: Lugar Editorial.
- Barberis, Alicia (2001). *Viaje hacia los cuentos*. Buenos Aires: Edebé/Colihue, 2011.
- Bernasconi, Pablo (2006). *El zoo de Joaquín*. Buenos Aires: Brujita de Papel, 2011.
- Bettelheim, Bruno (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona/Bs As: Crítica/Grijalbo, 1991.
- Blanco Lidia y otros (1990). *Los nuevos caminos de la expresión*. Buenos Aires: Colihue.
- Castronovo, Adela y Alicia Martignoni (1994). *Caminos hacia el libro*. Buenos Aires: Colihue.
- Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Díaz Rönner, María Adelia (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: El Quirquincho/Lugar Editorial, 2001.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 2004. Traducción de Stella Mastrángelo.
- Giardinelli, Mempo (2006). *Volver a leer*. Buenos Aires: Edhasa.
- Machado, Ana María (1998). *Buenas palabras, malas palabras*. Bs As: Sudamericana.
- Matthews, Gareth (1983). *El niño y la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Montes, Graciela (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela (1989). *La valija de doña María*. Buenos Aires: Quipu, 1990.
- Ong, Walter (1987). *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Yolanda (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Rodari, Gianni (1973). *Gramática de la fantasía*. México: Ed. Comamex, 1987.

Sarto, Montserrat (1998). *Animación a la lectura*. Madrid: SM, 2000.

Anexos:

Distinciones:

* Finalista entre más de 500 proyectos presentados de todo el país, en el Premio Vivalectura 2014, organizado por Fundación Santillana y Ministerio de Educación de la Nación.

* Premio Ingenia 2015 - Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe.

* Premio Ingenia 1016 – Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe.

* Primer Premio Cultura Imaginada por la provincia de Santa Fe, otorgado por el Consejo Federal de Inversiones, en 2016.

* Beca del Fondo Nacional de las Artes, 2017

Links de nuestro sitio web, y otros con notas y artículos en diarios y revistas

www.lectobus.com

En este sitio se pueden bajar o leer las revistas (14 en total), como también escuchar los audios de los micros radiales, además de conocer el proyecto.

[Bajo un cielo de palabras - Revista Nosotros : : Diario El Litoral ...](http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/11/24/nosotros/NOS-05.html)

www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/11/24/nosotros/NOS-05.html

4 nov. 2012

Lectobus inició su recorrido - Escenarios & Sociedad : : Diario El ...

www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/04/15/.../SOCI-05.html

5 abr. 2012

Lectobus: promoción de la lectura en los barrios - Educación : : Diario ...

www.ellitoral.com/index.php/diarios/2013/04/25/educacion/EDUC-01.html

25 abr. 2013

Lectobus. Lectura en movimiento | educ.ar

<https://www.educ.ar/contenidos/ver?contenido=1577>

19 may. 2014

LECTOBUS | Lectura en Movimiento | todasantafe

www.todasantafe.com.ar/lectobus-lectura-en-movimiento/

Abr 6, 2016

Enlaces de dropbox con fotos del proyecto

Presentación del proyecto completo a través de imágenes - PowerPoint

<https://www.dropbox.com/s/xo3bvl2ggc4is4e/LECTOBUS%20COMPLETO.ppt?dl=0>

Presentación de algunas actividades con niños en los talleres Palabras bajo el sol

<https://www.dropbox.com/l/s/V0tzGuIMbat9jc9c62dZHt>

Fotos de algunas actividades

<https://www.dropbox.com/l/sh/8SPVHIUOdPpTtfsc0ZUnn>

Presentación en PowerPoint, con actividades de creación realizadas por niñas y niños (Taller Palabras bajo el Sol, Biblioteca Popular Amanecer de Arroyo Leyes, 2012, partiendo de la lectura del libro El zoo de Joaquín, de Pablo Bernasconi)

<https://www.dropbox.com/s/ov9f5pi7g35yul3/DESDE%20UN%20LIBRO%20A%20OTRO%20LIBRO.ppt?dl=0>

Antecedentes de las coordinadoras

Alicia Barberis

Autora de más de 30 libros para niños y jóvenes, un ensayo didáctico y una novela para adultos, publicados en Argentina, Ecuador, España y Perú. Coordinadora de la Red Internacional de Cuentacuentos. Representó a Argentina en Festivales de Narración Oral, en México, Cuba, España, Brasil, y Perú. Invitada al Máster de Literatura infantil y juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona, en 2010. Participó en el Encuentro Federal de la palabra, en Tecnópolis, 2014 y 2015; en el Encuentro Internacional de Narración Oral, Feria del Libro de Bs As, en varias ocasiones; en el Encuentro Internacional de Escritores y Maratón de lectura, en Quito. 2011; en el Congreso de Mediación de Lectura en Quito y Cuenca, Ecuador, 2014; en el Plan Provincial de Lectura, año 2007; en el Plan Nacional de Lectura, en 2015. Dicta charlas y talleres en torno a Narración Oral, Mediación de Lectura y Escritura Creativa, en Argentina, Brasil, Ecuador, Perú y España. Finalista en Premio Casa de las Américas, Cuba, 1992. Becaria Fondo Nacional de las Artes, 1994. Segundo Premio

Novela Juvenil Colihue, 1996. Finalista Novela Juvenil, Colombia, 1996. 1° Premio Concurso Los niños del Mercosur, 2010. 1° Premio Novela para niños, Libresa, Ecuador, 2011.

Larisa Cumin

Estudio el Profesorado de Letras en la Universidad Nacional del Litoral. Se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en escuelas secundarias. Coordina talleres de lectura y escritura destinados a niños, jóvenes y adultos en diversos espacios: CAJ, entre otros. Coordina el taller de lectura y escritura Palabras bajo el sol, de Fundación Lectobus. Se encuentra finalizando la Especialización en Lectura y Escritura en Educación (FLACSO). Publicó dos libros de poesía: Flaquito por Corteza Ediciones, (Santo Tomé 2014); y *Ela Acorda* de la Cooperativa editorial 4Ojos, (Santa Fe 2015). Además integra la antologías *La juntada. Festival de Poesía Joven argentina*, (La guillotina, Rosario, 2015) y “Microdosis de textos latinoamericanos” ((C) acto.org, México, 2012). Integra junto a otros poetas de su provincia el grupo de poesía La Chochan.

Emilia Charra

Narradora oral. Profesora y Licenciada en Letras, graduada en la Universidad Nacional del Litoral. Se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en escuelas secundarias y EEMPAs. Coordina el taller de lectura y escritura Palabras bajo el Sol, de Fundación Lectobus. Realiza espectáculos de narración oral en escuelas y espacios independientes. Actualmente cursa la especialización docente en Educación Superior y Derechos Humanos dentro del Programa de Formación Permanente del Ministerio de Educación de la Nación. Publicó “La impronta teórica en Alejandra Pizarnik: la restance (o la resistencia del borde)”

en La teoría literaria en la literatura, Comp. Hugo Echagüe. Ed. UNL ediciones, abril del 2014, pp. 13-23. Selección de poemas en revista literaria santafesina Luz Azul, 2013 y en antología Nacional Poesía y Narrativa. Bs As, Editorial Zona, 2005.

Sandra Palazzo

Docente auxiliar. Facilitadora lúdica. Diseñadora de dispositivos lúdicos y ludotecas. Maestra de tecnología. Mediadora comunitaria Intérprete de lenguaje de señas (LSA), primer nivel. Se ha desempeñado como docente de apoyo escolar en el Hogar Magone, en el marco del proyecto Familias y Fundación Línea Verde; facilitadora y acompañante de crianza en el Centro de Estimulación Para la Primera Infancia, Municipalidad de Santa Fe; maestra de apoyo escolar y coordinadora del taller ludoeducativo, en Solar Loyola, Gobierno de la Ciudad, tallerista y docente en el curso Cuidado y atención de niños y niñas, Dirección de Empleo, Gob de la Ciudad. Y coordinadora y capacitadora proyecto Apoyo Educativo y Taller Ludoeducativo Jugar para crecer, Dirección de Los Solares, Gobierno de la Ciudad. Es coordinadora del taller de lectura y escritura Palabras bajo del Sol, de Fundación Lectobus.

9.5. Lista de textos literarios seleccionado para “Cuando suena el río...” (Villa del Parque).

LIBROS EMI 2019 CUANDO SUENA EL RIO

- 1- EL REY DEL MAR (Imapla – Océano travesía)
- 2- ¿QUÉ TIENE SEÑOR COC? (Jo Lodge – Edelvives)
- 3- EL DIARIO DE UN GATO ASESINO (Anne Fine – Fondo de Cultura Económica)
- 4- FLOR DE LOTO UNA PRINCESA DIFERENTE (Florencia Gattari – SM)
- 5- EL GLOBO (Isol – Fondo de Cultura Económica)
- 6- REGALO SORPRESA (Isol – Fondo de Cultura Económica)
- 7- COSAS QUE PASAN (Isol – Fondo de Cultura Económica)
- 8- MI DIA DE SUERTE (Keiko Kazza – Norma)
- 9- LUCIANA LA PEJESAPO (Juan Gedovius – Fondo de Cultura Económica)
- 10- PEQUEÑOS PEQUEÑOS (Jean Mauville – Océano Travesía)
- 11- LOS MOSTRUOS YA NO ASUSTAN (Javier Peña – Calibrosopio)
- 12- ZOOM (Istvan Banyai - Fondo de Cultura Económica)
- 13- ELOISA Y LOS BICHOS (Jairo Buitrago – Rafael Yocketeng)
- 14- EL CORAZÓN DEL MONO (Inno Sorsy Irene Singer Calibrosopio)
- 15- URBANAS LEYENDAS DE CIUDADES (Graciela Repún y Enirque Melantoni – Norma)
- 16- Francisco Solar Madriga (Ma. Cristina Ramos – Istvan SM)
- 17- EL MATO Y LA MUERTE (Wolf Erlbruch – Bárbara Fiore Editora – Calibrosopio)
- 18- CUANDO SEA GRANDE (Magdalena Helguera - Gabriela Burin – Calibrosopio)
- 19- REY Y REY (Linda de Haan y Sterne Nijland – Calibrosopio)
- 20- CAPERUCITA ROJA (Adolfo Serra – Fondo de Cultura Económica)
- 21- EL TÚNEL (Anthony Browne– Fondo de Cultura Económica)

- 22- UMA (Perla Suez y María Belén Sonnet – Comunicarte)
- 23- UN DÌA UN GATO (Juan Lima y amigos – Calibrosopio)
- 24- EL LADRÓN DE PALABRAS (Nathalie Minne – Edelvives)
- 25- ¡MAS TE VALE, MASTODONTE ((Micaela Chirif – Iaa Watanabe – Fondo de Cultura Económica)

9.6. Lista de textos literarios seleccionados para “Cuando suena el río...” (Rincón).

Una niña hecha de libros - Oliver Jeffers (Fondo Cultura)

López – Silvina Rocha

(Quipu)

Soy el lobo – André Bouchard

(Edelvives)

EL estofado del lobo – Keiko Kasza

(Editorial Norma)

López 2. Silvina Rocha

(Quipu)

Caperucita roja – Adolfo Sera

(Fondo de cultura)

Los pájaros Zullo – Albertine

(Zorro Rojo)

Vida de perros – Isol

(Fondo de cultura)

Ahora que lo pienso - Martín Blasco (Editorial Norma)

Como una mona – María Laura Dedé

(Del Naranja)

Monstruo Triste M. Feliz – Ed Emberly

(Océano Travesía)

Fuera de aquí horrible mos... - Ed Emberly

(Océano Travesía)

Ahora no, Bernardo – David McKee

(Loqueleo) María Soledad Salman

Willy el soñador – Anthony Browne

(Fondo de Cultura)

Choco encuentra una mamá – Keiko Kasza

(Editorial Norma)

El túnel – Anthony Browne

(Fondo de Cultura)

¡Es hora de dormir papá! – Coralie Saudo

(Editorial Norma)

Intercambio cultural – Isol

(Fondo de Cultura)

Edelmira Latele – Adela Bach

(Quipu)

Papá y yo a veces – María Wernicke

(Calibrosopio)

Dorotea y Miguel – Keiko Kasza

(Editorial Norma)

Sombras – Heinz Janisch

(Editorial Norma)

Esa mañana – Toño Malpica

(Editorial Norma)

Alba Blabla y yo – Cousseau/Boutin

(Adriana Hidalgo)

Hugo tiene hambre – Silvia Schujer

(Editorial Norma)

¿Qué crees? – Mem Fox

(Fondo de Cultura)

Clara y el hombre de la ventana – Andruetto

(Limonero) María Soledad Salman

Mi perro gruyere – Nadon/Malepart

(Editorial Norma)

Eloísa y los bichos – Jairo Buitrago

(Calibrosopio)

Haiku – Iris Rivera

(Calibrosopio)

La máscara – Gregoire Solotreff

(Corimbo)

Uno y otro – María Wernicke

(Calibrosopio)

La bella Griselda – Isol

(Fondo de Cultura)

9.7. Material teórico para “Cuando suena el río...” (Rincón y Villa del Parque): Barberis, A. y Charra, E. (2019). *Lectobus, Lectura en Movimiento (Proyecto de mediación): Cuando suena el río – Material teórico 1- Mediación y encuentro*. Santa Fe, S/E.



Lectobus, Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

Proyecto de mediación: CUANDO SUENA EL RÍO – Material teórico 1

Mediación y encuentro

El mediador es aquella persona que garantiza o habilita el encuentro con los libros y la literatura. La autora francesa Michèle Petit plantea que la lectura, más que enseñarse, se transmite. Se contagia como si fuera un legado, la iniciación en un mundo mágico, de cara a cara.

Para que alguien se convierta en lector es necesario haber estado en contacto con la lectura entendida en todas o algunas de sus dimensiones tanto oral como escrita. Michèle Petit a lo largo de sus investigaciones y recorridos entrevistó a innumerables lectores. Al indagarlos sobre cómo se iniciaron en la lectura comprobó que en sus relatos aparecía una coincidencia: la figura de un adulto (o más de uno) que contagió las ganas de leer. Ya sea porque ese adulto contaba historias o porque tenía la nariz metida en los libros y eso daba curiosidad, o porque leía en voz alta antes de dormir o porque cantaba, etc. Ese adulto es el mediador. El mediador es un puente. Alguien que habilita umbrales, que permite a un no lector pasar al otro lado, atravesar las puertas de la literatura.

Petit habla de la importancia del encuentro. El encuentro de un niño o niña con un mediador. Y el encuentro de ese niño y niña con la lectura y la literatura. Donde ese mundo, el de la ficción, es también el encuentro con un montón de otros mundos. Ya que puedo leer y de repente estar en una campiña francesa, o en el futuro, o en la china, o en un barrio igual al propio. Puedo identificarme con los personajes o sentir empatía por ellos por más diferentes que sean a mí, puedo también odiarlos. Ese poder de transportación que tiene la literatura, el de llevarme a otro lado, el de alejarme de mí mismo, es también el poder que la literatura tiene para mostrarme lo que soy, incluso en aquel lugar que desconozco de mí mismo. La literatura nos acerca a la diferencia (a lo otro de uno, dice la autora) y por eso tiene el poder de transformar a un lector. De habilitarle a los lectores la posibilidad de ser otro diferente de aquel al que la vida, las condiciones y convenciones sociales, los condicionamientos culturales, etc. parecen querer destinarlo. La literatura da el poder de decidir.

En los talleres nos posicionamos como mediadores, ya que ofrecemos a los niños y niñas de manera afectuosa y placentera la posibilidad de encontrarse con los libros, la lectura, la narración. Nuestro objetivo es acercarlos y estimularlos a esos encuentros gozosos de manera que ellos como lectores puedan luego emprender sus propias búsquedas. Por eso es necesario que como mediadores hurguemos y pensemos en nuestra propia historia como lectores y en nuestro propio vínculo con la lectura. No se puede transmitir algo donde no se tiene puesto el corazón. Y tampoco se puede transmitir algo si desconfiamos o subestimamos a los nuevos lectores, si invalidamos sus formas, etc. En este sentido debemos tener en cuenta que los niños y niñas leen. Y desde siempre. Leen el mundo, leen imágenes y códigos visuales (quizás con más sagacidad que nosotros), leen gestos, pantallas, textos diversos, etc. Es necesario remarcar que leer es siempre una actividad compleja, y que por lo tanto debe ser valorada y tomada en cuenta a la hora de acercarnos a ellos y proponerles nuevas lecturas y nuevas formas de leer.

Además, debemos atender sobre un aspecto que a veces la palabra “mediador” parece ocultar. No somos solo un medio. También nos pasan cosas, y también aprendemos, muchas veces son los nuevos lectores los que pueden acercarnos otras lecturas de un libro que elegimos, o a nuevas formas de leer. Y es necesario remarcar que también nos vemos afectados en esos encuentros, y por eso la importancia de charlar de esas experiencias con otros mediadores.

Por otra parte, es necesario remarcar que nos es imposible prever en su totalidad lo que una lectura puede generar en el otro. Vamos a encontrarnos con que no a todos los chicos les gustó el mismo el libro, con que algunos se aburrieron, con que algunos se sintieron conmovidos, etc. Y tampoco vamos a saber qué es lo que la lectura puede “tocar” en ese niño y niña lector. Y allí radica una de las características más mágicas de la lectura: la intimidad. La lectura permite abrir un espacio propio, personal, íntimo entre ese texto (tanto oral como escrito) y el lector.

Mediadores de lectura en primera infancia

Yolanda Reyes, escritora y docente colombiana, llama “triángulo amoroso” a la escena primigenia que une 3 vértices: libro-niño-adulto.

Las escenas de lectura con bebés requieren siempre de un mediador que lea y muestre las ilustraciones, es la puerta de ingreso a todos esos trazos que no son la realidad, pero representan un «como si». Ese recorrido a través de las ilustraciones que están organizadas en el espacio de izquierda a derecha y cuentan una historia, a través de una voz-puente, le dan a ese bebé el sentido de que ahí hay un mundo simbólico que guarda el tiempo de la oralidad en el espacio de los libros. El mediador fue fundamental para este descubrimiento.

Poco a poco los niños aprenden a hablar y a nombrar la ausencia, a reemplazar con palabras lo que no está. Los niños al pasar a esos mundos de la ficción, imaginarios, aprenden que no

todo en la vida es el lenguaje de la vida cotidiana: «¡Sentate!, ¡no toques! Y se les abre la posibilidad de explorar la fantasía: supongamos que... la frase de los niños que habilita el juego, el disfrute, la vida misma.

Por otro lado, es fundamental leer a las personas ya que no todos leemos de la misma manera. Si somos capaces de no colocar un tipo de lector en otro, entendiendo que el otro tiene derecho a ser distinto, estaremos ayudando a esos potenciales lectores. De hecho, los propios niños son nuestro primer texto de lectura. Ir leyendo qué los desvela, qué los hace soñar, etc.

La lectura en Jardines u otras instituciones

Consideramos que no alcanza con dejar los libros al alcance de los niños, o desparramarlos por el piso si no se planifica y crea un ambiente preparado donde pueda emerger y fluir la lectura. Es importante proveer un escenario: ordenado, estético, simple, real, donde cada elemento tenga su razón de ser en el desarrollo de los niños y en su relación con la literatura.

Sin embargo es oportuno disponer de bibliotecas a la medida de los niños, con estanterías bajas y distintas medidas de mesas y sillas donde puedan sentarse individualmente o en grupos, respetando, de este modo, su propio estilo y ritmo. Y donde ellos mismos puedan elegir qué tomar, qué dejar, qué saborear.

No necesariamente deben estar agrupados de forma rígida por edades ya que el intercambio enriquecería, posibilitaría la socialización... más bien prestar atención al ritmo y a los intereses personales, únicos, de cada niño.

A su vez es importante recordar que el niño, hasta los 6 años aproximadamente, aprende más a través de sus sentidos que a través de su intelecto. Los libros con partes de material sensorial son herramientas para que los niños exploren y clarifiquen sus sentidos por lo que sería pertinente que puedan tocar, sentir, oler, saborear.

En definitiva, como los primeros años de vida el niño recibe mucha información sensorial debemos tener en cuenta que estos materiales, libros, en este caso, le permiten encontrar orden y sentido en el mundo, elevan su capacidad de percepción, favorecen la observación y un sentido de admiración por todo lo que los rodea.

Algunas reflexiones sobre la selección de textos

Para seleccionar libros de literatura infantil, lo más importante es explorar, conocer, leer, indagar en forma continua, y abreviar en la teoría de diversos especialistas. No obstante, queremos hablar de algunos aspectos a tener en cuenta:

- Las características de los textos: calidad literaria, diseño, ilustraciones.

Uno de los aspectos negativos más difíciles de desterrar a la hora de seleccionar textos literarios, es la búsqueda constante, consciente o inconsciente, de valores pedagógicos o morales. Esto ha ocurrido desde siempre, y continúa hoy, aunque adopte nuevos disfraces. Detrás de eso siempre hay un adulto que busca ejercer un tutelaje moral o pedagógico; un adulto que quiere utilizar la literatura “para” algo.

Así es como se censuran determinados libros, o se desaconsejan, y se canonizan otros, con criterios que nada tienen que ver con lo literario. Será necesario explorar muchísimo, conocer diversos libros de distintas editoriales, investigar material teórico variado, para poder reconocer la calidad literaria de los textos destinados a niñas y niños.

A medida que esto suceda, será bueno atrevernos a elegir lecturas más complejas, menos explícitas; en las que lo no dicho también tenga un espacio para que pueda ser completado por el lector. También será importante aprender a valorar ilustraciones y diseños más originales, rechazar estereotipos, buscar imágenes que completen o disientan con el texto, y que lo

enriquezcan. Y será esencial atreveremos a vencer nuestros propios prejuicios a la hora de elegir.

- La empatía que genera ese texto: ¿Me moviliza, me apasiona? ¿Quiero compartirlo?

Será imposible mediar un texto si no me apasiona; menos, si no me gusta. De todos modos hay que considerar que cuando uno recién se inicia en la mediación, tiende a buscar lo más conocido, y eso muchas veces implica elegir libros más clásicos, o más convencionales. Los textos que provocan ruptura, los que se atreven a ir más allá, pueden generar inseguridad, inquietud o temor. Pero es importante que a medida que uno vaya sintiéndose más seguro, y que el grupo de niñas y niños avance en su recorrido lector, nos atrevamos a explorar todo tipo de textos, para ir enriqueciendo nuestro camino como mediadores.

- Las edades o etapas de las lectoras y lectores con quien se mediará ese texto.

En la historia de la literatura ha habido más de un encuentro entre niños y textos no destinados a ellos. Los cuentos populares de la tradición oral como Caperucita roja y Barba Azul, entre otros, son claro ejemplo de textos que no fueron pensados ni escritos para chicos, pero fueron apropiados por ellos. Si bien muchas editoriales sugieren edades de lectores, esto es siempre muy relativo, ya que un mismo texto puede gustarle a niñas y niños de muy diversas edades. Por otra parte, también dependerá del camino lector recorrido por cada quien, y del acompañamiento que haga el adulto. Pero, además, un mismo lector puede hacerle muy variadas lecturas a un mismo texto en cada etapa de su vida. Como dice Chambers: “Un libro, un tipo de narrativa, incluso un autor, nos prepara para otro” (Chambers 2014: 88).

No se puede pensar la selección de los textos en términos de "necesidades" o "expectativas", dice Michèl Petit, ya que es imposible saberlas con certeza. Muchas veces, a los chicos les atrae lo exótico, lo extraño, los mundos lejanos y enigmáticos que no tienen que ver con su

experiencia. Esto no significa descartar lo conocido, sino tener una apertura hacia lo desconocido, hacia lo nuevo.

Ningún texto es inocente. Cada texto, cada escritura conlleva una decisión no sólo en lo que dice (contenido) sino en la manera (forma) en que lo dice. Entonces cada texto es una visión de mundo que un autor o autora plantea, a veces incluso de manera inconsciente. Será importante elegir textos plurisignificativos, que ofrezcan múltiples posibilidades de lecturas. Textos abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo autor.

Como mediadores no debemos conformarnos con lo aparente, tenemos que permitir que el texto y las ilustraciones nos interpelen y buscar fisuras, grietas, vacíos, contraposiciones, contradicciones, dudas, que abran posibilidades de completar y permitan acceder a una pluralidad de potenciales significados.

Un texto no necesariamente siempre provoca placer por su contenido. Puede generar inquietud, enojo, dudas. Pero el placer también está en comprender los complejos mecanismos de significación que se ponen en marcha en cada uno de los esos textos. La selección debe considerar las posibilidades de lectura que ese texto brinda, la participación que propicia en torno a la construcción de significados, inferir qué propone ese texto, descubrir su retórica.

Nodelman, en el artículo que adjuntamos, afirma que de alguna manera todos somos censores cuando se trata de libros para niños, aun los que estamos en contra de la censura, ya que posiblemente rechazamos los libros que difieran de nuestros propios valores, como pueden serlo los que atacan la libertad individual o refuerzan estereotipos sexuales. Y sugiere que en vez de tratar de proteger a los lectores infantiles los ayudemos a aprender a ser menos confiados

Muchas veces los mediadores adultos rechazan algunos libros por considerarlos no apropiados para la infancia debido a las temáticas que tratan; sienten temor a que se corrompa la inocencia infantil. Al decir de Nodelman, *“Al negarles el conocimiento, los niños continuarán siendo ignorantes. Por supuesto que la ignorancia es sólo otra palabra, menos positiva, para la “inocencia” (...), y agrega: me veo en la necesidad de argumentar que los niños no son ni deben ser inocentes.* Hay innumerables situaciones en las que niñas y niños ven vulnerada su inocencia: abuso, trabajo infantil, maltrato, hambre, pobreza extrema, abandono de cualquier tipo y en cualquier condición social, exposición a la realidad más brutal a través de la televisión sin que exista la mediación de un adulto, etc. La literatura, en este sentido, puede dar un colchón simbólico para atravesar circunstancias difíciles a quienes, aunque no queramos, pueden encontrarse expuestos a situaciones tan duras, pero también posibilita ampliar la mirada sobre la realidad, comprender la complejidad del mundo, advertir sobre ciertos peligros, y generar empatía con los que la atraviesan vivencias dolorosas o difíciles. Esas experiencias brutales que ninguna niña o niño deberían tener, se agrava y profundiza si permanece oculta y se invisibiliza o se vuelve un tabú.

Mantener fuera de los espacios de lectura la literatura que la aborda, es otra forma de censura, y de mantener a la niñez en la ignorancia. Si al menos los textos literarios los informan, se les dará la posibilidad de hablar sobre ello, de discutir, de conocer también nuestra mirada. La literatura siempre habilita poner en palabras lo que angustia o duele. Más conozcamos acerca de los textos y los modos de leerlos, más autonomía tendremos para no atarnos a recetas y criterios fijos a la hora de elegir.

Bibliografía:

- Andruetto, Ma. Teresa (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Ed. Comunicarte.
- Carranza, Marcela. Algunas ideas sobre la selección de textos literarios, artículo. Buenos Aires: Revista Imaginaria, 2007.
- Chambers, Aidan (1993). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Díaz Rönnner, María Adelia (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: El Quirquincho/Lugar Editorial, 2001.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 2004. Traducción de Stella Mastrángelo.
- Montes, Graciela (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle (2014). *Leer el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Perry Nodelman, "Todos somos censores", artículo publicado en la antología: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*, seleccionada y editada por Brenda Bellorín y María Fernanda Paz Castillo, Caracas, Banco del Libro, 2001. Extraído de Revista Imaginaria, 2010.
- Reyes, Yolanda (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

9.8. Guía para el análisis de un caso ejemplar de mediación lectora basada en el estilo “Dime” de Chambers.

Lectura y presentación con niños de El túnel , de Anthony Browne

<https://youtu.be/YQNL4tSQ024>

DGCyE - Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización



Dirección de Contenidos Educativos - DGCyE

Prestar atención a:

- El modo en que presenta al autor
- La forma en que acuerdan silencio
- La manera en que están sentados
- El tiempo que la docente da para que vea las imágenes
- La forma en la que la manera les permite los comentarios, sin retarlos ni censurarlos, pero SIN estimularlos a seguir en el momento de lectura y sin interrumpir ella la lectura (respetando el acuerdo)
- Los comentarios de los chicos, que son imperdibles, en el momento de lectura
- La forma en que la docente lee: sugiriendo las voces, haciendo pausas, recreando el tono de la madre, creando suspenso
- Las caras de los chicos en los momentos de mayor suspenso
- La forma en que ellos comentan las imágenes que leen

- La excelente manera en que la docente les da el tiempo para que lean y comenten esas imágenes, SIN INTERFERIR CON COMENTARIOS, pero mostrándolas muy bien. Ese silencio los habilita.

Segunda parte – Espacio de intercambio: conversación dialógica

<https://youtu.be/QPzNMIG2Tao>

DGCyE - Situaciones didacticas en el inicio de la alfabetizacion



Dirección de Contenidos Educativos - DGCyE

Prestar atención a:

- Cómo la docente espera que ellos se expresen, sin apurarlos ni interrumpirlos, y luego, toma lo que cada chicx dice, y lo repite en voz alta, en algunos casos resumiendo u ordenando la idea para facilitar la comprensión, pero sin cambiar la esencia
- Cómo la docente, repite algo importante que dice una nena, y pregunta, ¿qué opina el resto? Y al ver que nadie responde, para facilitar el recuerdo del pasaje o para ayudarlos a reflexionar, lo buscan y releen
- Cómo la docente rescata cada opinión e idea y facilita que todos opinen, pero nunca impone ni da respuestas propias, sino que ayuda a que ellxs las encuentren, impulsando siempre el intercambio

- Cómo actura la docente cuando alguien apura el relato, y ella posibilita quedarse en lo que estaban hablando porque infiere que para la nena que se expresa es importante hablar del miedo (con el que evidentemente se identifica)
- Cómo la docente facilita de distintas maneras la reflexión, rescatando dos opiniones que son más relevantes para la conversación, y remarcándolas, y luego analizando otra vez las imágenes que “hablan” de las diferencias entre ambos hermanos
- Cómo la docente rescata los aportes de los chicos en cuanto a la simbología de las guardas del libro, y entre todos las analizan
- Cómo lxs chicxs reparan en los pequeños detalles (pelota y libro) que aparecen en todo el libro.
- Cómo la docente sigue atenta y hace preguntas que disparan la reflexión y observación... “¿A partir de qué momento ustedes se dan cuenta de que hubo un cambio entre ellos dos?”. NO DICE ELLA LO QUE OPINA, SINO QUE PROPICIA QUE ELLOS LO HAGAN
- Cómo actúa la docente para que participen todos, y rescata a los más callados o tímidos para que también sean escuchados
- Cómo actua la docente ante dos opiniones distintas. Uno dice que el chico deja de estar convertido en estatua porque lo derritió el sol y otro que fue porque lo abrazó la hermana. Entonces la docente repite las dos opiniones y propone volver a leer el pasaje. Lo leen otra vez, y se abre el espacio de intercambio
- Cómo la docente resalta algo muy importante que descubre uno de los chicos: el cambio de tonos y de luz de las imágenes, y posibilita que se enriquezca el intercambio
- Cómo repregunta la docente para que los chicos puedan profundizar la observación, etc. ¿Por qué creen que el bosque estaba tan oscuro?

- Cómo la docente sigue atenta, y cuando ella está por seguir se calla y escucha, y le da importancia a lo que observa cada uno, y luego comparte eso.
- Cómo releen una y otra vez un mismo pasaje para que ellos infieran y no sea la docente quien les da la reflexión resuelta.

9.9. Material teórico y caso ejemplar de mediación basada en la lectura en voz alta y conversación literaria.



LECTOBUS Lectura en

Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura y Colectivo de Lectores Voluntarios

LECTURA EN VOZ ALTA Y CONVERSACIÓN LITERARIA

La mayor parte de las personas logramos aclarar nuestros pensamientos cuando los ponemos en palabras. Lo mismo ocurre con la lectura.

Cuando conversamos sobre un texto que acabamos de leer, es cuando realmente comenzamos a pensar o a reflexionar sobre lo leído. Si esa lectura ocurre en forma grupal, en esa conversación con otros, en ese intercambio que se produce, aparecerán cosas impensadas que ampliarán nuestra comprensión sobre el texto, y también nuestra capacidad de reflexión y pensamiento.

La conversación literaria es importante en la mediación de la lectura, pero no menos importante es el conocimiento profundo de los textos elegidos por parte del mediador para que la charla no se limite a la ocurrencia espontánea.

Cecilia Bajour afirma que la elección de los libros es muy importante, ya que en la misma comienza a gestarse el imaginario de las posibles lecturas y conversaciones: temas, ideas, lenguaje, imagen, incitadores de la memoria, etc.

“Los primeros bocetos de los mapas de ruta empiezan a dibujarse: mapas abiertos, nunca definitivos, en los que más allá de su carácter conjetural se manifiesta una manera de pensar la literatura, la lectura y los lectores.” (La conversación literaria como situación de enseñanza, conferencia de Cecilia Bajour, en Colombia, 2010)

Bajour opina que la intervención del facilitador o mediador ayudará a organizar la manifestación más o menos ordenada de las voces de los chicos, ya que la conversación no se trata únicamente de una celebración acrítica de la escucha.

Aidan Chambers, por su parte, creó un enfoque para orientar al mediador en la práctica de las conversaciones (Dime), aclarando que no debe ser utilizado como un programa mecánico, o receta, sino como un esquema de preguntas a modo de guía.

Lo más importante a tener en cuenta es que deben ser los propios oyentes (niños y niñas) quienes construyan ese diálogo, y que el mediador solo oficie de facilitador, sin imponer nunca su propia mirada, opinión o interpretación de lo leído.

El enfoque de Aidan Chambers logra aclarar algunos aspectos sobre este tema.

Cuando alguien nos comenta un libro o nos dice determinadas cosas sobre él, es cuando se despierta nuestro deseo de leerlo. Generalmente, si ese comentario se hace en un grupo, ante la pregunta de qué trata el libro, la persona hará más que nada una reseña, pero seguramente no hablará del sentido como lo haría un crítico. Si además de ese alguien hay otros que leyeron el libro, de inmediato surgirá una conversación espontánea y, por lo general, se hará referencia a las partes que gustaron mucho, y a las que no gustaron nada, con igual énfasis. A

mayor diferencia de criterios entre los que participan en la charla, más interesante será la conversación.

Con los niños y niñas ocurre algo similar. Ellos, además de hablar sobre las partes que les gustaron y las que no, muchas veces manifiestan su desconcierto ante las que les resultaron difíciles de entender. “No sé lo que quiso decir...”, “Este libro es lindo pero no entendí mucho”, “A mí no me gustó el final...”, o “El final no se entiende...”

Los libros difíciles, extraños, generan inquietud y es justamente esa "dificultad" la que ofrece múltiples interpretaciones o posibles lecturas.

A partir de un texto con esas características, los niños se harán muchas más preguntas y buscarán diversas respuestas a sus propios interrogantes.

Es posible que haya personas adultas que crean, después de una lectura compartida, que los niños no comprendieron correctamente, y considere sus interpretaciones como erróneas, o que afirme que han fracasado en la comprensión del texto.

Cuidado con esto, no debemos olvidar que el adulto no es el dueño de la verdad. La mejor actitud de un mediador, es estar abierto y dispuesto a aprender junto a las niñas y niños.

Por lo tanto, **reiteramos**, no se deberá informar la interpretación propia del texto, lo que se considere correcto. El mediador está para facilitar el diálogo, para ayudar a que se planteen interrogantes, para permitir que ellos construyan sus propios sentidos. Para invitarlos a que cuestionen, se pregunten y repregunten, sin esperar jamás que haya respuestas uniformes.

Se debe generar una activa participación de los chicos en la construcción personal de significado, para que sean lectores comprometidos con la historia y para que fluya un intercambio rico de interpretaciones entre los integrantes de esa pequeña comunidad de lectura.

Cuando el libro que llevamos ofrece una serie de trasgresiones, ya se refleje en el estilo de las ilustraciones, en el comportamiento poco corriente de los personajes en relación con el

estereotipo o en un final apenas insinuado que obligue al lector a reconstruir lo sucedido, es muy posible que aparezcan frases como las que ya mencionamos: “no entendí”. De todos modos, generalmente se infiere que igual les gustó.

Ese es un modo de acercarse a la literatura que la escuela no siempre habilita.

Por un lado tenemos que pensar que no es necesario entenderlo todo en un texto literario. Desde nuestro rol de mediadores y lectores es indispensable estar abiertos a la ambigüedad, a la posibilidad de gozar con una narración, poema o cualquier otro texto literario aunque no todo pueda ser entendido.

A lo que tenemos que apuntar como mediadores, es a “compartir las conexiones”, como afirma Chambers. Cuando uno de los niños comenta que no entendió tal parte, es posible que otro trate de dar una respuesta, y es justamente en esa etapa de la conversación, en el debate, en las diferencias de interpretaciones, donde se ve que el sentido se negocia y se construye.

Distintos grupos de lectores con un mismo libro, o el mismo grupo en diferentes momentos, podrán encontrar otras significaciones porque esta va cambiando de acuerdo a la experiencia de vida, a sus deseos y necesidades en cada etapa, y también a sus recorridos lectores.

Es importante recordar que no hay una única lectura correcta, sino que una misma obra, por más simple que sea, ofrece la posibilidad de encontrar múltiples sentidos y un significado propio para cada lector.

A los seres humanos, en general, nos cuesta soportar la confusión y buscamos asociaciones o patrones que nos permitan relacionar una cosa con otra y encontrar un sentido que podamos comprender. Y si no encontramos tal patrón, lo construimos a partir de los cabos sueltos y materiales dispersos.

Solo podemos leer cuando reconocemos los patrones verbales llamados palabras y oraciones. Pero además, hay que reconocer los patrones narrativos formales de la historia y hay otros patrones extratextuales, que pueden ayudar al lector.

Dos de estos patrones son muy importantes en la conversación literaria para la construcción del sentido: los que pertenecen al mundo del texto y los que resultan de comparar un texto con otro.

Los del mundo del texto surgen de comparar sucesos, personajes o lenguaje de la historia con eventos, personas o lenguaje conocidos por el lector en su vida cotidiana. Esto permite encontrar significados comunes de un mundo y otro.

Los lectores también comparan un texto con otro, diciendo que tal libro se parece a este otro, o un personaje de una historia al de otra, y al reflexionar en las similitudes y diferencias que encuentran, los comprenden mejor.

Ambas comparaciones se sustentan en la memoria, tanto de la propia vida como de otros textos ya leídos. Ese juego de la memoria que provoca un texto es justamente una fuente de gran placer y es parte de la experiencia de lectura. Muchas veces, buena parte de la conversación se concentra en los recuerdos que ese libro trajo a la mente.

La conversación posterior a la lectura no se sucede en un orden formal y está guiada por la necesidad de expresar las satisfacciones e insatisfacciones que el texto provocó; de elaborar nuevos pensamientos, poder expresarlos y descubrir cómo suenan; de exteriorizar elementos perturbadores que provocó la historia para poder, de alguna manera, ejercer un control sobre ellos.

La conversación basada en el enfoque Dime, de Chambers, no es ordenada ni lineal, y no buscará NUNCA ser un discurso totalizador.

Lo que se pretende es hablar sobre literatura, dar forma a los pensamientos y emociones que el libro provocó, descubriendo los significados que construimos juntos a partir del texto:

“ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil o placentero”. (Chambers 2014)

Repasando lo dicho, podemos afirmar que la conversación literaria es una actividad comunitaria y horizontal, donde un adulto facilitador comparte ideas, emociones, pensamientos, con un grupo de niños y niñas lectores a partir del mutuo interés que despertó un texto compartido.

Para Chambers es, al mismo tiempo, individual, comunitaria y cooperativa, ya que cada participante debe escucharse a si mismo, y escuchar lo que tienen que decir los otros, y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro.

La mediadora o mediador buscará que la conversación fluya, e intervendrá para facilitar la reflexión.

Los seres humanos hablamos en voz alta para comprender mejor lo que pensamos, como ya dijimos, pero al hacerlo con otros, la participación de esos oyentes altera lo que pretendemos expresar y a su vez nos hace pensar más profundamente. Por lo tanto, la conversación con otros ampliará nuestra habilidad para pensar.

Sugerencias de actividades previas

Previo a la lectura, será bueno mostrar el libro que vamos a leer, y permitir que ellos hagan comentarios sobre el libro, sin anunciar nosotros de qué se trata. Solo mostrarlo, permitiendo que comenten, que infieran, etc. Se mostrará la tapa, contratapa, y guarda, para ayudarlos a inferir y que se animen a opinar.

Claro que esto no es necesariamente válido para todos los libros. Porque también se elegirán lecturas de libros sin imágenes, donde la portada dará muy pocos indicios como para hacer hipótesis de su contenido. En estos casos las preguntas anticipatorias no tendrían razón de ser.

Podemos igualmente hacer una breve introducción, hablar del libro, de su autora o autor, y de algo que consideremos significativo para despertar el deseo de leerlo. Sugerimos prestar atención a la forma en que la docente del video que acompañamos presenta la biografía del autor. Está leyendo a chicos de 1° grado, por tanto, solo comenta lo que les puede resultar significativo. Lo ideal es leer en profundidad la biografía del autor e ilustrador, y extraer solo lo más relevante de acuerdo a las edades de los destinatarios. También se puede leer el texto de contratapa si es una colección de cuentos, o novela. O leer algún comentario sobre la obra de la autora o autor que pueda figurar en la solapa o en alguna entrevista que el mediador haya visto. Esto siempre debe estar, pero ser breve.

Luego se comenzará con la lectura.

Sugerencias para la lectura

Si es un libro álbum es indispensable que se vaya leyendo con las imágenes del libro hacia ellos ya que es la única manera de leer un libro álbum. También hay que dar el tiempo necesario para que lean las imágenes. Lo mismo ocurrirá con libros ilustrados.

La lectura en voz alta debe ejercitarse las veces que consideremos necesario hasta que resulte fluida. Debe ser sin imposturas, pero con una vocalización clara, modulando y dándole color o temperatura a la voz, para crear los climas necesarios. Se pueden sugerir las voces de los distintos personajes, y remarcar las pausas necesarias, e incluso los silencios. Sin abusar de esos recursos, solo utilizándolos para crear el ritmo y generar las expectativas necesarias que cada texto requiera. Y en esto es necesario reflexionar, que cada texto nos sugiere el tono: humorístico, dramático, etc. Las pausas y silencios, también son importantes cuando la imagen de un libro álbum, por ejemplo, es muy significativa. En tal caso, iremos mostrándola

lentamente, sin intervenir con palabras si no están en el texto, pero dándoles el tiempo necesario para que puedan leerla e interpretarla.

Sugerencias para la conversación posterior

Al finalizar la lectura, es bueno volver a mostrar la tapa, leer el título, autor o autora, ilustradora o ilustrador, editorial, contratapa, señalando la reseña si la tuviera, y leyéndola para ver entre todos si esa reseña nos adelantaba lo suficiente, o adelantaba demasiado sobre la historia. Se mostrará otra vez la guarda del libro si la tuviese, señalando algunas claves que sugieren a veces. Todo esto ayudará a inferir en próximas lecturas, o a reforzar sus criterios a la hora de elegir un libro.

Se irán acordando algunas cuestiones básicas para la conversación, puede ser antes o bien sobre la marcha, en forma natural, sin que suene a imposición: respeto por el turno de habla, que todos puedan opinar, la importancia de escuchar lo que cada quien diga.

Chambers sugiere usar siempre la palabra libro, en lugar de decir relato, cuento, poema, etc., y ofrece una serie de preguntas catalogadas en básicas, generales y especiales. Dentro de cada una de estas categorías, a su vez, propone preguntas principales, y otras subordinadas o de continuidad.

Considerando que la propuesta de Mediación que pensamos desde Lectobus le da importancia a la conversación literaria, hemos decidido tomar algunas de esas preguntas como base, solo a modo de sugerencia.

Es importante recordar nuevamente que un mediador es un facilitador, y deberá buscar, a través de las preguntas, que todos puedan expresarse. Aunque ya tenga algunas ideas surgidas de la elección y lectura previa del texto que va a presentar, cuando llegue el momento de la

conversación, deberá ser lo suficientemente permeable a los aportes de los chicos para que esa charla sea verdaderamente dialógica y tienda a la construcción colectiva de sentidos.

Es el adulto quien debe darles la confianza de que sus intervenciones e ideas serán tenidas en cuenta, dejando en claro que el mediador no es el dueño de la verdad ni el depositario de los saberes sobre los textos elegidos, como ya dijimos.

El facilitador promoverá el inicio de la charla con algunas de las preguntas propuestas por Chambers, o con otras del mismo estilo, instando a que todos hablen, usando el tiempo que fuese necesario entre una pregunta y otra.

Van algunas a modo de ejemplo:

1- ¿Qué fue lo primero que pensaron cuando vieron este libro?

2- ¿Qué partes les gustaron?

3- ¿Qué partes los desconcertaron o les parecieron extrañas?

4- ¿Qué partes no les gustaron o les parecieron aburridas?

5- ¿En cuánto tiempo transcurrió la historia de este libro? ¿Hay partes que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron rápidamente?

Aquí podríamos preguntar si ellos, cuando quieren contar algo que les pasó, lo cuentan en el orden en que sucedió, y por qué.

6- ¿Dónde sucede la historia? ¿Podría haber ocurrido en cualquier parte? ¿El libro les despierta deseos de saber más sobre ese lugar?

7- ¿Qué personajes les parecieron más interesantes? ¿Qué personajes no les gustaron? ¿Por qué? ¿Hubo algún personaje que les recordara a alguien conocido? ¿O a personajes de otros libros?

8- ¿Quién es el que cuenta la historia? ¿Es alguno de los personajes, o alguien de afuera? El que cuenta, ¿sabe lo que sienten los personajes o solo cuenta lo que pasa y lo que dicen, sin hablar de lo que sienten?

9- ¿Hay algo que les haya pasado a ustedes o a alguien que conozcan parecido a lo que pasa en el libro? ¿Les recuerda a otro libro que hayan leído?

10- ¿Qué les dirían a sus amigos de este libro? ¿Qué no dirían para no arruinar la sorpresa? ¿Lo recomendarían a personas más grandes o más chicas que ustedes? ¿Les parece bueno poder conversar de lo leído?

Una de las estrategias que deben aprender a fortalecer como mediadores, es permitir que sean ellos quienes hablen, y cuando formulen preguntas, instar al resto a que den una respuesta, o repreguntar, con preguntas del estilo de: ¿Y cómo lo saben? De esta forma ellos deberán repensar sus respuestas y buscar argumentos.

Otra excelente estrategia es apelar al texto, a recorrerlo otra vez entre todos, para que el mismo texto responda, o bien para que deje abiertas nuevas preguntas. De esta manera ayudaremos a los niños a consolidar sus argumentos a partir de lo que dicen o callan las palabras y las ilustraciones y a releer para profundizar la comprensión o aclarar las dudas.

Si bien hay muchas maneras de entrar a los textos, algunos libros sugieren sus propias claves. Es bueno encontrar los aspectos que se quiere destacar o lo que consideramos importante para la construcción de saberes literarios.

Tomando como ejemplo *Pequeños pequeños*, de Jean Maubille (*Océano Travesía*), una de las claves es el humor y también la paradoja que encierra el final en relación a lo que venía sucediendo, y que le da una vuelta de tuerca. La charla podría intentar seguir esa señal que nos da ese texto, pero no debe ser la única. El facilitador/a deberá también seguir las interpretaciones de los chicos que por distintas razones no entren en ese planteo, dando cabida en el diálogo a todas las opiniones, sin desestimar a ninguna.

Cada lector crecerá con las interpretaciones que aporten los otros y siempre una clave se enriquecerá con otras claves.

Un mediador abierto, irá encontrando en sus prácticas la mejor manera de lograr una conversación. La pregunta que generalmente se escucha es: ¿Les gustó? Pensemos que un sí o un no, no alimentarán la conversación ni animarán al debate. Pedirles que amplíen o fundamenten esa respuesta, casi siempre genera una gran confusión. Pensemos en lo que nos pasa cuando acabamos de leer un libro o de ver una película. ¿Podemos decir que todo nos gustó o que nada nos gustó en forma tan absoluta? Seguramente preguntar qué partes del libro les gustó y qué partes no, como propone Chambers, ayudará a ver con mayor claridad lo que les ocurrió con ese texto.

A continuación, compartimos un ejemplo de conversación, presentado por Cecilia Bojour, referida al trabajo que hacen alumnas del Post Título de Literatura Infantil en Argentina.

En un registro realizado luego de la lectura del libro Una caperucita roja de Marjolaine Leray con chicos de Tercer Grado, la maestra Cecilia Chiapetta pone en juego estas y otras decisiones tal como se ve en este fragmento en el que tras una riquísima discusión sobre el texto una alumna se pregunta por el lugar donde sucede la acción, que en esta propuesta tan condensada en cuando a información lingüística y visual está elidido.



Imagen de la tapa del libro Una caperucita roja.

“—¿Dónde están, seño? —pregunta Rocío.

Devuelvo la pregunta al grupo:

—**La verdad, ni me había preguntado, chicos, lo que dice Rocío. ¿Dónde les parece que están?**

—¡En la casa del lobo!, grita Pablo.

El resto no parece estar seguro, entonces les propongo **volver al principio del cuento.**

Recorremos las páginas en silencio hasta que el lobo dice «Mejor vienes conmigo».



Ilustración interior de Una caperucita roja.

Gonzalo explica: —Al principio estaban en el bosque, pero él la va a llevar a su casa.

—**¿Igual a las otras Caperucitas que leímos antes?, les pregunto.**

—¡Noooo!, contestan todos, casi automáticamente.

—No van a la casa de la abuelita dice Rodrigo Mendieta. Van a la casa del lobo.

Sigo pasando las páginas. Me detienen al grito de ‘¡Esa es su mesa! ¡La mesa del lobo!’”



Ilustración interior de *Una caperucita roja*

La docente Cecilia hace explícito su “no saber” sobre ese aspecto del libro y no sólo decide compartir la búsqueda con los chicos que la llevaron a focalizar en algo que ella no había tenido en cuenta sino que también usa la táctica de que sea el propio texto el que ayude a encontrar una respuesta posible. Por otra parte, retoma el comentario de un alumno que ante la ausencia de datos del contexto recurre al conocimiento de otras Caperucitas leídas antes con este grupo y estimula el diálogo intertextual que ayuda a pensar en similitudes y diferencias entre esta versión paródica y otras versiones. Cuando los chicos hipotetizan que los personajes no van a la casa de la abuelita sino a la del lobo decide nuevamente callar para que sea el libro el que hable y pasa las páginas hasta que los alumnos encuentran una confirmación de su hipótesis: “¡Esa es su mesa! ¡La mesa del lobo!”.

La facilitadora interviene para preguntar o repreguntar, o bien para llevarlos de nuevo al texto y que el texto responda en lugar de hacerlo ella, eliminando de esta manera la idea de que el adulto es dueño del saber.

El objetivo de la guía de preguntas es contar con una base para tratar de que los chicos puedan expresar mejor lo que piensan, para animarlos a decir sus opiniones, para instarlos a discutir y argumentar, procurando que cada quien encuentre un sentido propio al texto, como ya dijimos, o para que armen sentidos en forma cooperativa.

Sugerencias para el registro de conversaciones en el cuaderno de bitácora

Desde Lectobus proponemos que cada mediador lleve un registro, que elegimos llamar Cuaderno de Bitácora, ya que consideramos que la lectura es un viaje, y si vamos a compartir libros con un mismo grupo de chicos y chicas a lo largo de varios meses, ese viaje merece ser registrado.

En primer lugar, se registrarán los libros que elegiremos leer en cada encuentro, escribiendo: título, autor/a, ilustrador/a, editorial y breve reseña.

De esta forma, bastará releer la Bitácora para tener idea del recorrido lector que hemos ido haciendo con el grupo, si estamos ofreciendo diversidad de géneros, estilos, temáticas, claves, autores, editoriales, etc. y qué ajustes serán necesarios.

Pero, además de eso, cada mediador llevará, en su Bitácora, un registro de las conversaciones literarias que practique en cada encuentro.

Lo óptimo sería grabarlas, siempre y cuando esto no interfiera en el encuentro, para lo que se debería silenciar WhatsApp y llamadas, y dejar el celular grabando a cierta distancia para no inhibir a los chicos.

También pediremos a alguien que fotografíe algunos de los momentos claves, tanto de lectura como de conversación, sin importunar a los chicos.

Lo ideal es hacerlo a cierta distancia. Esto también es importante para llevar un registro completo de la experiencia.

Aunque las conversaciones se graben, deberán hacer un registro de situaciones de lectura y conversación en la Bitácora, apenas terminen con la práctica. No una copia exacta de lo vivido sino un reflejo atravesado por la propia mirada. De esta forma cada mediador/a será protagonista activo de su reflexión. Se piden relatos sencillos y breves, en primera persona, relatando la vivencia con el tono que cada quien elija: fragmentos de la realidad en la que aparezcan, en forma similar al ejemplo, recortes importantes y particulares de algunos episodios. Como estamos hablando de una lectura como una construcción social, buscaremos que esas escrituras hagan dialogar la voz propia con lo coral de otras voces, pero que no se pierdan en una masa generalizada (todos dijeron o algunos respondieron), sino que asomen a la singularidad: voces con nombre, tenidas en cuenta por lo significativo de sus aportes (como propone C. Bajour).

La idea es que puedan hacer relatos que vayan más allá de lo anecdótico, de lo descriptivo y puedan vincularse con reflexiones teóricas acerca de ya analizado sobre literatura, selección, mediación y lectura.

Esto nos servirá luego para cotejar lo sucedido con lo planeado, y verificar si se han enriquecido nuestras conjeturas o hipótesis previas.

En cada encuentro mensual, cada integrante compartirá su bitácora y eso permitirá reflexionar y analizar grupalmente si vamos por el camino adecuado o será necesario modificar estrategias e imaginar otras tácticas.

Le daremos así lugar a las vacilaciones, dudas, certezas, temores, censuras o autocensuras, tanto sobre los textos literarios elegidos como en los modos de intervenir en las conversaciones literarias.

Compartiremos, además, hallazgos de los lectores, reflexiones, propuestas, intervenciones, y también lecturas de textos teóricos que iremos enviando.

Proponemos que los mismos sean leídos con anterioridad al encuentro, y que cada quien lleve un párrafo marcado, que quiera compartir leyéndolo en voz alta, para abrir luego el diálogo, discusión o reflexión grupal sobre lo analizado.

Bibliografía:

- Cecilia Bajour, *La conversación literaria como situación de enseñanza*, conferencia pronunciada por la autora en la VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura, organizada por Asociación Colombiana de Lectura y Escritura en la Biblioteca Pública “Virgilio Barco”. Bogotá, Colombia, 17 de agosto de 2010 (Revista Imaginaria, 2010).
- Chambers, Aidan (1993). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Díaz Rönnner, María Adelia (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: El Quirquincho/Lugar Editorial, 2001.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 2004. Traducción de Stella Mastrángelo.
- Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

9.10. Material teórico: Lectobus – “Cuando suena el río...”: Módulo Oralidad (primera parte).

Material basado en el libro “VIAJE HACIA LOS CUENTOS, el arte de contar cuentos a lxs niños”, de Alicia Barberis, Ediciones Colihue

MÓDULO 1

Contenidos

* Escucha y Oralidad. La oralidad en la primera etapa de la vida. La narración oral y los niños. La importancia de contar cuentos. ¿Es lo mismo narrar que leer?

* Oralidad familiar y artística. Distintas corrientes estéticas. Prototipos de narradores y cuenta-cuentos. Espacios para la narración oral de cuentos.

* Narración Oral. El arte de contar cuentos. Principios básicos. Recursos del narrador: Recursos verbales: voz, respiración, articulación y modulación. Intencionalidad, matices, ritmo, pausas. Recursos no verbales: posturas y movimientos corporales, gestos, ademanes, desplazamientos espaciales. La mirada. Otros recursos: energía, emoción y pasión. Recursos complementarios.

La oralidad en la primera etapa de la vida

Desde que nace, el niño, a través de un complejo proceso de apropiación, va construyendo el aprendizaje de la lengua en función de sus propias estructuras internas y desde las posibilidades de interacción lingüística que le brinde el medio que lo rodea.

Sabemos que en la primera etapa de su vida es importantísimo el estímulo que le proporcionarán las relaciones interpersonales en la construcción de este conocimiento, ya sea a través de los gestos, las miradas, los movimientos, la vocalización, los tonos de la voz.

Contarles cuentos a los niños, leerles, repercutirá en la calidad de su alfabetización, pero, además, le ofrecerá el material simbólico inicial para que comience a descubrir quién es, quién quiere y puede ser, a que se identifique o a que juegue a ser otro.

“Aunque en la actualidad coexisten diversos enfoques teóricos que desde las neurociencias, la psicología, la pediatría, la pedagogía y otras disciplinas –incluyendo la economía y la política- se ocupan del desarrollo infantil desde distintos abordajes y matices, hay consenso acerca de la importancia de la primera infancia y, específicamente, del período entre cero y tres años, como la etapa de mayores posibilidades en cuanto a maduración y aprendizaje. Las investigaciones de la neurología, por ejemplo, han comprobado que la maleabilidad o plasticidad del cerebro infantil es prácticamente ilimitada y que durante la etapa intrauterina y los tres primeros años de vida se registran un crecimiento neuronal acelerado y una proliferación inusitada de conexiones entre las neuronas, El cerebro está compuesto por billones de estas células que se unen a través de conexiones o redes neuronales –sinapsis-, en un proceso conocido como “cableado cerebral”. El cerebro del bebé tiene un número muchísimo mayor de neuronas que el del adulto y está habilitado para establecer innumerables conexiones, en virtud de las experiencias que le ofrece el medio. Pero como ningún ser humano tiene un rango tan amplio de experiencias para semejante “capacidad instalada” muchos de los circuitos disponibles al comienzo se quedan sin usar. Las neuronas que se estimulan con mayor frecuencia continúan funcionando y las que no, pierden su sinapsis.

Esto demuestra que el cerebro se desarrolla a través de una compleja interacción entre el capital genético y las experiencias brindadas a los pequeños, y que la calidad de estímulos resulta decisiva para desarrollar las capacidades presentes y futuras de los niños.

(...) Pero si desde el punto de vista neurológico está demostrado que la variedad, el desafío y la calidad de los estímulos cambian el cerebro, es igualmente cierto que los procesos socio emocionales, en los que se fundamentan las relaciones que marcarán la vida de una persona, hunden sus raíces en el vínculo afectivo con la madre y la familia y que este vínculo también se construye en los primeros años.”²⁷

Yolanda Reyes explica en el párrafo anterior con suma claridad la importancia del estímulo y del amor en los primeros años de vida.

Es imposible pensar que este primer contacto con la palabra hablada esté exento de afecto o de situaciones lúdicas. La madre, el padre, los abuelos, los docentes, pueden contribuir a fortalecer la apropiación de la lengua, el desarrollo de la escucha y del pensamiento, a través de juegos verbales, de poesías rítmicas, de nanas, de cuentos lúdicos y brevísimos.

Existen experiencias realizadas con niños muy pequeños, en jardines maternas, en las que tomaron a dos grupos de bebés a partir de los seis meses: a un grupo se les narró cuentos en forma sistemática durante un tiempo importante y, al otro grupo, no. Los bebés que escucharon esos relatos fueron adquiriendo paulatinamente una mayor capacidad de atención, realizaban seguimientos con la mirada, sonreían, se embelesaban al escuchar la musicalidad de la palabra y fueron aumentando progresivamente el tiempo de escucha. Cuando estos niños llegaron a la etapa escolar, quedó demostrada la gran diferencia que existía entre el nivel de atención, concentración, expresión oral, de un grupo y del otro.

²⁷ Yolanda Reyes, “La casa imaginaria. Lectura y Literatura en la primera infancia”, E. Norma, 2007.

La estimulación debe comenzar incluso antes del nacimiento, cuando el bebé está dentro del vientre materno, y debe hacerse a través de canciones, poesías, palabras de afecto, siempre acompañadas de caricias y de una atmósfera apacible.

Todos sabemos que en la actualidad, prácticamente ha desaparecido la oralidad del ámbito familiar y es muy reducida en el ámbito escolar. La responsabilidad que nos cabe a los adultos –padres y docentes, entre otros– es revertir esta situación.

Desde las instituciones escolares se debe apoyar la ejercitación de la oralidad, generando espacios en los que se jerarquice el uso de la palabra. Esto no significa en modo alguno que se realicen conversaciones insustanciales y estereotipadas, en las que participan generalmente los niños más desinhibidos, sino que se propicie una situación comunicacional verdadera y profunda. Una de las formas de lograrla es a través de la narración oral de historias, del contar cuentos y de preparar a los chicos para que ellos también puedan contarlos.

La narración oral. Un puente mágico para acercar a los niños a la lectura

La narración oral es antes que nada un hecho estético, que tiene un fin y un valor en sí mismo al igual que otras tantas manifestaciones artísticas. Pero no podemos dejar de reconocer que es -además- una herramienta indispensable en la formación de los niños.

Si analizamos lo que ocurre cuando contamos un cuento, comprobaremos que se produce un acto de comunicación profunda, en el que juegan muchos elementos: la voz en el espacio contactando la sensibilidad, la mirada provocando un nexo íntimo, el gesto y la palabra complotados para emocionar. Y esa comunicación, ligada siempre al placer y al afecto, se vuelve imborrable.

Por eso es tan efectiva la narración oral.

Un niño que escuche cuentos bien narrados, incorporará esas estructuras narrativas en forma intuitiva, ampliará su vocabulario, enriquecerá su imaginación y trasladará todo esto a su expresión oral y escrita, más tarde o más temprano.

Un niño que descubra -y en esto es indispensable la habilidad del adulto- que esas historias que escucha salen de los libros, se transformará en un lector ávido, movido por el placer que esos cuentos le sembraron.

Si se generan espacios importantes para escuchar cuentos desde la más temprana infancia, y se mantienen durante toda la escolaridad, la narración oral se transformará en un puente mágico, en un viaje inolvidable que emocionará, entretendrá y optimizará cualquier aprendizaje.

¿Para qué contar cuentos?

La narración oral –como ya se ha dicho– es un arte y como todo arte tiene una finalidad en sí misma. No obstante, y sin dejar de tener en cuenta este hecho, se han mencionado varios objetivos que se cumplen en forma paralela cuando contamos cuentos. Repasemos un poco.

Al contar cuentos en forma asidua:

- Se estimula y desarrolla la escucha.
- Se enriquece el vocabulario.
- Se desarrolla la imaginación.
- Se mejoran la expresión oral y escrita.
- Se propicia el acercamiento a los libros.

Al tomar conciencia de todos los objetivos que se alcanzan contando cuentos, estaríamos respondiendo ampliamente a la pregunta “para qué contar”, si persiguiésemos fines pedagógicos.

Pero ya hemos dicho que contar cuentos a los niños es un hecho artístico que provoca emociones y establece una comunicación profunda, no solo con el narrador, sino también con el grupo. Por lo tanto se cumplen –además– otros objetivos:

- Se desarrolla la sensibilidad.
- Se movilizan emociones profundas.
- Se establecen lazos afectivos.
- Se provocan interacciones grupales.

A esto podría agregarse el aporte que han hecho distintos especialistas. Entre ellos, Bruno Bettelheim, Jean Piaget y Gareth Matthews. Piaget centró el desarrollo de la inteligencia en el juego, rescatándolo como constructor de lo real. Le dio un lugar preponderante al juego simbólico y a la fantasía para el desarrollo del pensamiento y la adaptación inteligente y creadora a la realidad. Él afirmó que en el juego –gracias a la fantasía–, el niño podía nutrirse de lo real y compensar carencias, resolver conflictos y angustias, anticipar situaciones y eliminar temores.

Partiendo de este concepto, la fantasía de los cuentos es comparable con la del juego simbólico y podemos afirmar que, gracias a los cuentos, el niño se nutre de lo real y puede revertir sobre lo real. Gracias a los cuentos, el niño puede compensar carencias y resolver conflictos y temores.

Esta idea fue reforzada por Bruno Bettelheim, quien se ocupó de reivindicar por terapéuticos a los “sanguinarios, truculentos, feroces” cuentos de hadas, afirmando que los cuentos de hadas operan sobre el inconsciente infantil –al igual que el juego simbólico–, permitiendo a los chicos expulsar sus conflictos más dramáticos: inseguridad, búsqueda de alicientes vitales, temor a la muerte y las contingencias de la vida, causalidad y analogía vistas desde fuera de sí mismos.

Gareth Matthews, profesor de filosofía e investigador del pensamiento filosófico infantil, coincidió con Piaget y Bettelheim en la importancia de la fantasía en el desarrollo del niño y en la función catártica de los cuentos tradicionales, pero agregó otro punto importante: el papel que los cuentos pueden desempeñar para estimular el pensamiento filosófico infantil y citó como ejemplos diversos cuentos para niños en los que se abordaron temas como la perplejidad ante el tamaño aparente de los objetos que se ven a gran distancia, la apariencia y la realidad, la idea de que una palabra puede llegar a significar lo que deseemos. Estos ejemplos los sacó de *El Mago de Oz* (L. F. Baum) y de *Alicia en el país de las maravillas* (L. Carroll).

Lo expuesto podría sintetizarse, afirmando que la narración de cuentos contribuye también a que:

- Se resuelvan conflictos y angustias.
- Se eliminen temores.
- Se anticipen situaciones.
- Se estimule el pensamiento filosófico.
- Se desarrolle la comprensión de la realidad.

Se puede decir entonces, que contar cuentos a los niños cubre necesidades profundas que tienen que ver con la formación integral del ser humano y que repercuten en su psiquis, en sus emociones, en sus conocimientos, en su afectividad y en sus vínculos interpersonales.

¿Es lo mismo contar que leer?

No es lo mismo contar que leer. Ni la dramatización de un cuento, ni la lectura del mismo tienen el mismo recibimiento, por parte de los chicos, que escuchar un cuento bien narrado. El

lector tiene el libro en las manos o las palabras escritas que lo condicionan a mantener cierta distancia con el oyente.

El narrador no está limitado por nada: se para, camina, se sienta, mira a todos, usa las manos, su voz, reinventa, improvisa, gesticula. La oralidad permite reiteraciones en la búsqueda de la comunicación y un lenguaje más coloquial. Posibilita sintetizar el relato y apoyarse para ello no solo en la adaptación, sino también en la mímica y en la gestualidad. “El cuento narrado es la recreación de las imágenes leídas que toman vida en la boca del narrador”²⁸. Por todo eso, el público siente que la narración oral es un hecho vivo, que llega con la fuerza de lo real.

No obstante, es sabido que por distintas causas, el docente muchas veces recurre a la lectura de un cuento en lugar de narrarlo oralmente. Esto ocurre por falta de tiempo para preparar todos los días una narración, por la necesidad de respetar un texto literario (no todos los cuentos se pueden narrar) o por el deseo de vincular el placer de la escucha con el libro como objeto portador del texto.

Esto es válido. Pero no debemos olvidarnos de dos cosas importantes.

1) Si optamos por leer el cuento, deberá hacerse a través de una lectura expresiva, similar a la narración. Si elegimos leer, por más excelentes lectores que seamos, deberemos haber leído el texto muchas veces para poder internalizarlo y manejar entonces sugerencias de voces, tonos, intencionalidades del lenguaje, pausas de expectación. Se deberá leer como si se estuviera narrando, utilizando todos los recursos expresivos para que ese relato llegue con fuerza y capte la atención del oyente.

2) No debemos olvidar que narrar oralmente es un hecho irrepetible, necesario e indispensable y que debemos realizarlo con frecuencia, además de las lecturas que decidamos hacer.

ORALIDAD FAMILIAR Y ARTÍSTICA

²⁸ Navarro, Mayra, *Aprendiendo a contar cuentos*, La Habana, Ed. Gente Nueva, 1999.

Distintas corrientes estéticas. Prototipos de narradores y cuenta-cuentos.

Todas las personas, en forma espontánea, contamos cosas: una anécdota, un sueño que tuvimos, un episodio terrible que nos generó angustia, un hecho vivido en la infancia, algo insustancial que nos ocurrió unos instantes atrás. Y cuando lo hacemos, utilizamos todos los recursos de la comunicación oral: lo verbal, a través de la voz, con su amplia gama de matices, ritmos, intencionalidades y lo no verbal, a través del uso de ademanes, movimientos y desplazamientos corporales, gestos del rostro y –fundamentalmente– de la mirada.

Si se observa –y esto se recomienda hacer como ejercicio– a dos personas conversando, se descubrirá el despliegue de estos recursos que varían de acuerdo a la personalidad de cada uno, al contexto dentro del cual se están comunicando y a lo que se cuenta.

Ahora bien, cuando se está frente a un narrador oral, sea este profesional o espontáneo, se advertirá que la persona emana una especie de hechizo que cautiva al que está escuchando, un hechizo mucho más profundo que el que provoca un interlocutor común en una situación comunicacional de la vida cotidiana.

En algunas culturas, los narradores orales espontáneos tienen dotes innatas tan maravillosas, referentes comunitarios tan fuertes y un entrenamiento diario con público tan variado, que su trabajo se legitima sin cuestionamientos, aunque no los avale una formación profesional.

En nuestra cultura, en cambio, la narración oral entendida como disciplina artística requerirá –entre otras cosas– el entrenamiento de ciertos talentos naturales, el conocimiento de un marco teórico y el dominio de una técnica.

A menudo se escucha decir a muchos docentes: “Yo no sirvo para contar cuentos” o “Yo contando no atraigo a nadie”. No se puede negar que existan talentos naturales específicos en cada ser humano, ni que haya personas más dotadas que otras para narrar o para expresar

cualquier arte. Pero podemos preguntarnos, si esto solamente funcionara así, ¿por qué hay tantos cantantes que triunfaron sin tener necesariamente una voz melodiosa? La respuesta es simple. Porque tuvieron confianza en sí mismos, porque han realizado un trabajo intenso para conocer y dominar su arte y porque pusieron pasión en lo que hicieron.

Para ser un buen narrador de cuentos se puede aplicar una fórmula similar: se debe tener la suficiente confianza en sí mismo para intentarlo sin temor al ridículo ni al fracaso; se deben conocer los aspectos teóricos y realizar un entrenamiento intenso hasta dominar la técnica de este arte; se debe tener presente la responsabilidad ética que conlleva el ejercicio de toda profesión y se debe poner la pasión necesaria para hacer vibrar a un auditorio. Ruth Sawyer²⁹ decía “para narrar bien hay que estar gloriosamente vivo, ya que no se puede encender un fuego con leña mojada”. Tal vez, en ese punto resida el principal secreto: que nos movilice la pasión por contar, y que esa pasión nos haga sentir gloriosamente vivos.

Espacios para la narración oral. Sitio y clima

Si contamos con adultos

Podemos contar cuentos con adultos en muchos sitios posibles. En geriátricos, en bibliotecas, en salas teatrales o en lugares públicos más íntimos, como bares o tertulias literarias.

También se puede contar cuentos a la hora de optimizar la comunicación en otros eventos, sin plantearnos un espectáculo como eje de la oralidad, sino aplicando el arte de narrar a cursos, talleres, reuniones de trabajo.

Con los adultos, de acuerdo a las circunstancias en que contemos, será importante crear la atmósfera propicia para asegurarnos la escucha y el silencio, utilizando una breve charla

²⁹ Sawyer, Ruth, *The way of the Storyteller*, New York, The Vicking Press, 1942.

introductoria, una música especial, y un clima preparatorio, que favorezca el deseo de apropiarse de la historia que se narre.

Si contamos con chicos

Es fundamental jerarquizar el momento de la narración de un cuento, creando una atmósfera previa de gozoso misterio, y practicando ciertos rituales que ayuden a favorecer el clima mágico:

- Elegir un sitio alejado de ruidos molestos. Si es en el aula o sala, se colocará un cartel para evitar interrupciones. Si es al aire libre, podrá elegirse el patio de la escuela o biblioteca, una plaza, o parque, considerando que no esté demasiado concurrido y que el grupo de chicos no sea excesivo.
- Realizar un juego de descarga motriz e ir bajando paulatinamente el ritmo, hasta llegar a un momento de relajación total. Si es posible, recurrir a una música sedante.
- Convocar al silencio a los oyentes, a través de juegos, que en principio favorezcan la descarga de tensiones y gritos y los lleven paulatinamente a la calma.
- Introducir el cuento a través de una breve conversación escénica presentándolo de tal manera que despierte el deseo de escucharlo, pero sin anticipar demasiado. Adelantar sólo si será un cuento de misterio o de humor o hablar de algún personaje.
- Con los más pequeños, se puede despertar el interés a través de algún juguete o elemento que tenga que ver con el relato.

Disposición espacial

La forma natural y espontánea que el ser humano ha escogido desde siempre para escuchar cuentos ha sido la del círculo. Ya sea en torno al fogón, dentro de las cavernas, debajo de los árboles o sobre una alfombra, el círculo o semicírculo es la posición preferida para el momento de narrar y escuchar historias.

El círculo o semicírculo propicia el contacto con la mirada, los gestos, la palabra. Promueve un ambiente expectante e invita al recogimiento. Lo ideal será entonces disponernos de esa forma, cómodamente sentados, con preferencia sobre alfombras o almohadones –si narramos con niños-, tratando en lo posible que nadie obstaculice la visión del otro para evitar desplazamientos posteriores.

Si narramos con adultos, dependiendo del contexto en el que se narre, procuraremos de igual manera que todos puedan estar cómodos y que nada obstaculice la visión entre los oyentes y el narrador, porque además de escuchar, hay que ver al narrador para que sus gestos y sus miradas puedan provocar una comunicación profunda.

Apertura y cierre

En la narración, las frases que inician y cierran el relato, le confieren magia al momento, al remitirnos a un lugar y tiempo diferentes, haciéndonos revivir el pasado, como si en la voz del narrador sonaran otras voces, como si en sus gestos se superpusieran las huellas de otros gestos.

Las frases de apertura más conocidas son:

Érase que era...; Había una vez...; Cierta día...; Érase una vez...; En un país lejano...; En tiempos antiguos...; Hace muchos, muchos años...; Vivía una vez... al menos en las historias de mayor fantasía, sobre todo para niños. Aunque también a los adultos, dependiendo las historias que escojamos, les gusta que los llevemos a un sitio imaginario.

Las frases de cierre más conocidas son:

...y colorín colorado, este cuento se ha terminado; ...y colorado colorín, este cuento llegó a su fin; ...por un caminito y por otro, mañana te cuento otro; ...y fueron felices y comieron perdices y a mí no me dieron porque yo no quise; ...esto es verdad y no miento, como me lo contaron lo cuento.

Las frases de cierre en los cuentos para adultos, tendrán que ver con el relato. Lo importante siempre es que el cierre sea realmente un final contundente.

Detalles a tener en cuenta

- Durante la narración de un cuento, se debe mantener la atención de los oyentes mediante la creación de suspenso, la mirada, los gestos, las pausas. No debemos olvidar que los silencios oportunos son tan importantes como la palabra.
- Debe favorecerse la participación activa de los chicos, sin exagerar sus intervenciones. Si interrumpen en momentos inoportunos, debemos tratar de encausar el relato aprovechando las sugerencias o preguntas, pero jamás llamándoles la atención o retándolos.
- En narraciones con adultos, también se puede favorecer la participación si el cuento lo requiere.
- Si el narrador olvida parte del cuento, es importante que conserve la calma y que introduzca un cambio, pero que jamás interrumpa ni vuelva a comenzar. El público no conoce la versión del cuento que estamos contando y, por otra parte, el relato está vivo y siempre se reinventa, así que podemos introducir todos los cambios necesarios y deseados.
- El uso correcto de la voz es fundamental, pero, además de esto, se deberán internalizar las imágenes y las emociones que el cuento nos transmite, para poder luego transmitírselas a otros, ya que si no, estaríamos contando superficialmente.

- Si el cuento tiene fórmulas o retahílas que se repiten, deben expresarse sin variaciones ni omisiones.
- No debe cambiarse la ubicación de los objetos o lugares imaginarios. Si señalamos una montaña a la derecha, no podremos señalarla luego a la izquierda.

EL ARTE DE CONTAR CUENTOS. PRINCIPIOS BÁSICOS.

RECURSOS DEL NARRADOR

En el acto de narrar se ponen en juego todos los recursos expresivos y comunicativos del narrador: la voz, la postura, los gestos, el movimiento corporal, como así también la energía y la emoción que cada uno le imprime al relato.

Los recursos propios del narrador pueden dividirse en:

- Códigos verbales: uso de la voz, intencionalidad, ritmo, matices, uso de la pausa de expectación.
- Códigos no verbales: posturas y movimientos corporales, uso de los gestos, la mirada, la energía, la emoción.

RECURSOS VERBALES

La voz

Una articulación y una dicción correcta y una respiración adecuada y profunda, aseguran que la voz sea resonante y agradable y que la recepción sea óptima.

Por supuesto que a la hora de narrar, si bien deberemos procurar una dicción clara y una muy buena modulación, debemos contar siempre desde nosotros mismos, es decir, sin hacer impostaciones ni exageraciones.

No se debe olvidar que una buena respiración logra siempre una mejor emisión de la voz. Es recomendable realizar cada día, ejercicios simples: recostados boca arriba, con el cuerpo completamente relajado, distendiendo el diafragma, inhalar aire de manera lenta y profunda y exhalar el aire de la misma forma, contrayendo lentamente el diafragma. Se deberá aumentar paulatinamente la retención del aire.

Estos ejercicios deberán complementarse con otros, que preparen el sistema fonador y desarrollen la expresión vocal: vocalizaciones, ejercicios de rotación de cuello, calentamiento de cuerdas vocales, etc. Es aconsejable realizar este tipo de ejercicios con el asesoramiento de un fonoaudiólogo, o con un especialista en preparación de voz.

Intencionalidad y matices

El narrador oral no es un actor; él no representa a los personajes de sus cuentos. Para caracterizarlos, no es necesario realizar cambios de voces ni imitaciones. No obstante, si el narrador posee la capacidad de hacer voces podrá hacerlo, siempre que cada personaje conserve su voz hasta el final de la historia. Esto resulta particularmente interesante cuando se narra con los más chicos, ya que el cambio de voces los ayuda a diferenciar a los personajes y a comprender mejor la historia. Si el narrador no se siente capacitado para cambiar las voces, puede sugerirlas, sin llegar a caracterizarlas completamente.

La intencionalidad y los matices son puntos importantes. Al susurrar, levantar la voz, imprimir tonos irónicos o maliciosos, el narrador estará haciendo más creíble los relatos.

El ritmo

El ritmo es un aspecto muy importante en el desarrollo de la historia, ya que –si el narrador sabe utilizarlo- logrará profundizar la expectación: esto se logra acelerando o retardando determinados fragmentos del relato, ya sea a través de la pronunciación de palabras y diálogos o de las pausas o silencios.

RECURSOS NO VERBALES

Posturas y movimientos corporales

La postura, la presencia del narrador es una forma de presentación; nos está hablando -desde el momento mismo de su ingreso en el ámbito en donde narrará-, de su personalidad y de su seguridad o de su inseguridad. La manera de entrar, de pararse, de mirar, ya está definiendo una actitud, está comunicando. Es por eso muy importante que el narrador se sienta seguro y que manifieste esa seguridad con su andar, con su mirada, con sus ademanes, que deberán ser siempre firmes y auténticos.

Es este punto surge un tema que ha suscitado muchas controversias: Cuando se narra para niños, ¿se debe narrar sentado o de pie? Distintas escuelas han adherido a una u otra postura. Considero –a través de mi experiencia como narradora- que ambas posturas son aceptables, siempre y cuando se tenga en cuenta al auditorio. Si narramos para niños muy pequeños, en un ámbito reducido, contar sentados será la mejor manera de obtener una comunicación profunda, que no amedrente al niño, que no lo asuste. Por el contrario si contamos en un teatro o en una escuela, con mucho niños, ubicados a cierta distancia, lo mejor será contar de

pie para poder captar más su atención. En muchas oportunidades se pueden combinar ambas posturas, sobre todo cuando se justifique que nos pongamos de pie, para imprimirle énfasis a alguna escena o caracterizar a algún personaje.

Lo más importante a la hora de contar, si el narrador elige hacerlo de pie, es tener en cuenta que el movimiento del cuerpo nunca deberá ser “nervioso”; no debe existir un balanceo, ni un movimiento gratuito, ya que eso distraería la atención de los espectadores. El movimiento corporal se debe justificar, debe subrayar o apoyar el texto que se narra. No dramatizando las acciones, sino sugiriendo, acompañando. También es muy útil usar las diferentes alturas posturales en el espacio (alta, media y baja)

Uso de los gestos

Normalmente usamos, en nuestra interacción cotidiana, muchísimos gestos estereotipados, sin valor estético, a veces sugeridos desde lo emocional, pero muchas veces, repitiendo modelos preestablecidos. Sin dejar de lado la espontaneidad, que es importante en la narración oral, el narrador deberá escoger e incorporar solamente aquellos gestos que marquen con precisión momentos importantes del relato, cuidando muy especialmente que no sean gestos artificiosos, ajenos o externos, sino naturales. El gesto deberá sugerir, ser seguro y plástico y nunca ser un ademán rígido que señale o marque lo obvio. La importancia de los gestos es tal, que puede destruir una atmósfera.

También es importante la duración de los gestos: pueden ser rápidos o “congelarse” un tiempo en la escena y otro aspecto a tener en cuenta es la pausa gestual. Observando a distintos narradores en escena, me di cuenta de que cuando el narrador usa pocos ademanes y gestos, en el momento de usarlos, estos cobran una importancia tremenda. A diferencia de esto, un narrador que gesticula en forma continua, transmite cierto nerviosismo que saca a los

espectadores de la historia. El narrador oral puede sintetizar el texto usando los gestos para sugerir y hasta para reemplazar a la palabra. De hecho, con los niños, es muy bueno utilizar la mímica, sobre todo cuando reiteramos episodios en un mismo cuento.

La mirada

El narrador oral no cuenta para los niños, sino con ellos. Esto es muy importante, ya que, si contamos con el otro, deberemos mantener nuestra mirada en forma constante, interactuando con el público. Al mirar y permitir que el espectador se “meta” adentro de nosotros, percibiremos con mucha facilidad lo que está ocurriendo: si comprenden, si sienten, si se pierden, si se emocionan. La mirada debe ser abarcativa a todos, se debe detener fracciones de segundos en cada uno, pero todos deben quedar incluidos en ese “abrazo ocular”. En ese punto radica uno de los secretos de la comunicación profunda y sólo desde ahí, estaremos realmente comunicándonos con el otro.

OTROS RECURSOS

La energía, la emoción

Solamente un narrador que se haya apropiado del cuento, que lo haya vivenciado, que se emocione y vibre con él, será capaz de transmitir estos sentimientos a su público. Un cuento no se narra desde afuera, no se narra como si relatáramos sucedidos. El verdadero arte de narrar estriba en el hecho de recrear artísticamente los sucesos de un relato para provocar imágenes y emociones en quien lo escucha, pero disfrutando intensamente de lo que hacemos, del acto de dar, de compartir, una obra de arte. Si nos comunicamos de verdad con el espectador, si el que escucha se “mete” adentro del narrador a través de la mirada, sucede algo

que es intransferible, el que está contando siente que vibra, que está “gloriosamente vivo” y sólo entonces, es capaz de encender una fogata, como dijo Ruth Sawyer.

Recursos complementarios

Voy a abordar este tema desde mi experiencia como narradora (partí narrando en un grupo en el que incluíamos máscaras, títeres, instrumentos musicales, objetos y realicé después narraciones totalmente despojadas) y como espectadora (he visto a narradores de distintos sitios del mundo, narrando con y sin recursos complementarios).

Mucho se discute en el ámbito de la narración oral acerca de este tema. Los narradores orales, ¿deben o no, usar recursos externos o ajenos a su propio cuerpo?

Sintetizando esta cuestión, me atrevo a decir que cuando el narrador cuenta una historia usando sus gestos, su cuerpo, su voz, su emoción, está provocando una imagen de las escenas o de los personajes, que será única e irrepetible en la mente de cada uno de los espectadores. Ahí radica la magia, la relevancia de este arte. Por el contrario, si utiliza un títere o una máscara para “representar” a un personaje, esa imagen será la misma para todos. Por otra parte, al utilizar estos recursos, el narrador debe realizar un doble esfuerzo: concentrarse en el relato mientras utiliza el recurso externo, y esto dificulta la comunicación.

No obstante, he visto funciones magistrales de narradores que incorporaban todo tipo de recursos: un narrador español contando el cuento de una escoba mientras hacía malabares con tres escobas pequeñas; una narradora que introducía los cuentos con pequeños objetos, instrumentos musicales, juguetes y elementos no convencionales; un narrador contando para adultos, que al final de cada relato nos mostraba la “prueba” del cuento: objetos pequeños, antiguos, que nos había llevado a visualizar mientras contaba: una moneda doblada, una pluma con determinadas características, una botellita misteriosa.

Por lo tanto no se puede generalizar. Creo que, a la hora de usar este tipo de recursos, en primer lugar, el narrador deberá manejarlos de forma tal que sean como una prolongación de sí mismo, es decir que no distraiga ni obstaculice. En segundo lugar, deben justificarse plenamente o reforzar el relato, pero nunca, reemplazar la imagen mental que el espectador se debe forjar, en todo caso corroborarla al finalizar el cuento, como el último de los casos mencionados.

Cualquier persona que tenga amor por la palabra puede convertirse en un buen narrador. Sólo deberá hacerlo de tal manera que el relato viva a través suyo, en las palabras, ademanes, gestos, en el uso total de su cuerpo. Las técnicas sirven para dar seguridad y aplomo, deben aprenderse y utilizarse como guía y apoyo, pero el alma que se pone a un relato, está siempre dentro de cada uno.

9.11. Material teórico: Lectobus – “Cuando suena el río...”: Módulo Oralidad (segunda parte).

Material basado en el libro “VIAJE HACIA LOS CUENTOS, el arte de contar cuentos a lxs niñxs”, de Alicia Barberis, Ediciones Colihue

MÓDULO 2

Contenidos Segundo encuentro:

* Selección del cuento a narrar. Aspectos importantes a tener en cuenta vinculados a la ética del narrador o narradora. Características: del cuento, del narrador, del espectador.

* Características de los gustos de los oyentes de acuerdo a las distintas etapas de la infancia (de 3 a 6 años, de 7 a 10 años, de 11 a 13 años)

* Preparación del cuento a narrar. Selección. Lecturas. Análisis del relato. Esqueleto o estructura de secuencias. Modificaciones: síntesis, historias paralelas, eliminación de diálogos. Fórmulas.

* Preparación del Narrador. Estrategias para apropiarse del cuento. Internalización de imágenes. Visualización. Búsqueda de personajes. Ensayos.

Selección del cuento a narrar

Aspectos importantes a tener en cuenta vinculados a la ética del narrador o narradora.

A la hora de elegir un cuento para narrar debemos pensar si ese texto puede ser narrado o si es preferible elegir su lectura en voz alta. Para eso es importante tener en cuenta lo que opina ese autor o autora, y lo que nos sucede con el relato. Si es muy poético o si el lenguaje tiene vital

importancia, como puede ocurrir con los textos de humor absurdo, será mejor dejarlo para la lectura y escoger otro cuento para narrar. También será vital no traicionar al autor o autora, no transformar el cuento en una anécdota, ni cambiarle el final, ni tampoco alterar la esencia del relato. Todo narrador y narradora deberá tener la ética necesaria para responder a esto, y también para mencionar el título, autor o autora, y editorial. Eventualmente, si hacemos una versión propia, también será necesario aclararlo. Mostrar el libro es lo ideal. Tal vez al final del relato, o del espectáculo si narramos varios cuentos.

Características

Debemos tener claro que en el momento de seleccionar estamos brindando valores, una ética, un modo de ver y de vivir la vida, de hallar respuestas a interrogantes.

A la hora de seleccionar cuentos para narrar con niños, el narrador deberá tener presente tres puntos fundamentales:

- 1) Las características del cuento.
- 2) Las características del narrador.
- 3) Las características del espectador.

1. Características del cuento

En primer término debemos buscar la calidad estética, para lo cual deberemos tener en cuenta lo expresado en el punto anterior: las diferencias básicas entre pseudoliteratura y literatura de calidad, y el no utilitarismo de la literatura con fines moralizantes ni pedagógicos.

Pese a todo lo expresado en el punto anterior, después de tantos años de haberse reivindicado a los cuentos tradicionales y a todas las historias plagadas de fantasía, ya sea de la cultura

indígena o de autores contemporáneos, aún hoy persisten las dudas. Muchos docentes y padres no tienen en claro estos puntos y, a la hora de seleccionar un cuento, buscan algo que deje una enseñanza explícita, que transmita un valor moral, y descartan las historias plagadas de fantasía, de humor absurdo o los cuentos tradicionales, porque sienten –debido a todo lo que les transmitieron a ellos–, que no sirven, por triviales o por truculentos, o por “pasados de moda”, como expresan algunos adultos.

Vale la pena reafirmar la importancia de narrar cuentos tradicionales a los niños, teniendo en cuenta algunos conceptos o ideas vertidos por Bruno Bettelheim³⁰ al respecto.

“Si deseamos vivir, no momento a momento, sino siendo realmente conscientes de nuestra existencia, nuestra necesidad más urgente y difícil es la de encontrar un significado a nuestras vidas. Como ya se sabe, mucha gente ha perdido el deseo de vivir y ha dejado de esforzarse, porque este sentido ha huído de ellos [...] La tarea más importante y, al mismo tiempo, más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida. El niño, mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprenderse mejor, así se hace capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado.

Para alcanzar un sentido más profundo, hay que ser capaz de trascender los estrechos límites de la existencia centrada en uno mismo, y creer que uno puede hacer una importante contribución a la vida; sino ahora, en el futuro.

[...] La idea de que el aprender a leer puede facilitar, más tarde, el enriquecimiento de la propia vida se experimenta como una promesa vacía si las historias que el niño escucha, o lee en ese preciso momento son superficiales [...] Lo que el niño debería obtener de la

³⁰ Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo, 1991.

experiencia de la literatura es el acceso a un sentido más profundo, y a lo que está lleno de significado para él, en su estadio de desarrollo.

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle conocer plenamente sus dificultades y al mismo tiempo sugerirle soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada con todos los aspectos de su personalidad [...] y dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en el futuro.”

Bettelheim va demostrando en su libro (Psicoanálisis de los cuentos de hadas) cómo en cada uno de los cuentos tradicionales el niño puede dominar los problemas psicológicos del crecimiento, superando frustraciones, conflictos edípicos, rivalidades fraternas, renunciando a la dependencia de la infancia, reforzando su identidad y autovaloración y adquiriendo un sentido de obligación moral. Él afirma que, a través de los cuentos de hadas, los niños se enfrentan a los conflictos humanos básicos, a los temores eternos del hombre y a las distintas maneras de resolverlos y eliminarlos. Y puede, por tanto, canalizar sus propias angustias, adquirir la capacidad de luchar, fantaseando sobre los elementos significativos de la historia, en respuesta a las pulsiones inconscientes.

Otro punto importante para tener en cuenta es escoger una considerable variedad de géneros: humorísticos, picarescos, del humor absurdo, de maravillas, dramáticos, de aventuras, poéticos, etc., ya que ello contribuirá a enriquecer la experiencia y a abrir un amplio abanico de posibilidades a la hora de las preferencias infantiles.

Lo mismo puede decirse de la extensión de los cuentos: es bueno alternar cuentos largos con cuentos breves y brevísimos, ya que esto contribuirá a conferirle ritmo si decidimos hacerlo durante un tiempo prolongado en una clase, o bien, si preparamos un espectáculo.

A la hora de elegir un cuento para niños de cualquier edad, debemos considerar que las acciones deben predominar por sobre las descripciones.

Deben pasar cosas, aunque –claro está– no necesariamente una catarsis de acciones sin un sólido argumento. Deben pasar cosas interesantes, que generen expectativas, con guiños de humor y de ternura.

Deben tener personajes con los que los chicos puedan identificarse o ver identificadas a otras personas de su entorno. Debe haber un conflicto bien marcado.

En cuanto al final de los cuentos, podemos decir que, cuando están destinados a niños pequeños, será importante que tengan una resolución feliz. Pero, cuando los destinatarios rondan los nueve o diez años, los relatos pueden tener un desenlace triste o trágico, como ocurre en “El héroe”, de Ricardo Mariño³¹ (Los propios niños, a la hora de realizar sus creaciones, muchas veces les dan un final terrible, aduciendo que “en la vida no todo termina bien”). El final también puede ser abierto, como en el cuento “La dama o el tigre”, de Frank Stockton³². O bien tener más de un final, como ocurre en *Cuentos para jugar*, de Gianni Rodari³³ o “El hombrecito vestido de gris”, de Fernando Alonso³⁴.

Un buen cuento para niños no debe traer aparejado una moralina ni explícita ni implícita, aunque, obviamente, siempre tendrá una carga de valores que se desprendan de la historia, ya que el escritor tiene una ideología propia y un cuento nunca es inocente.

³¹ Mariño, Ricardo, *El héroe y otros cuentos*, Buenos Aires, Alfaguara, 1997.

³² Stockton, Frank, “La dama o el tigre”, adaptado por Gustavo Roldán, Bs As, Ediciones Colihue, 1995.

³³ Rodari, Gianni, *Cuentos para jugar*, Buenos Aires, Alfaguara, 1990.

³⁴ Alonso, Fernando, *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*, Buenos Aires, Alfaguara, 1986.

Uno no debe elegir nunca un cuento para enseñar normas o actitudes. El cuento debe ser elegido por su belleza estética, por la carga de emociones que transmita, por la fuerza de su argumento y de sus personajes, y ahí residirá todo su valor.

2. Características del narrador

Coincidiendo con muchos autores, el narrador debe elegir antes que nada un cuento que lo movilice, que le guste; un cuento que le guste tanto que desee contarlo con apasionamiento, con ganas de compartir las emociones que le produjo al leerlo.

Ahora bien, las características propias –la personalidad, las condiciones o talentos innatos, los estados anímicos, las vivencias personales– sin duda influirán a la hora de elegir cuentos con determinadas características.

Habrán quienes prefieran narrar cuentos dramáticos o humorísticos o poéticos, etc. Lo importante es no encasillarnos dentro de un género determinado, sino asumir el compromiso de vencer nuestras propias limitaciones o gustos y abordar la preparación de cuentos de géneros variados, aun cuando sabemos que eso puede ser todo un desafío.

3. Características del auditorio o espectador

Partiremos de considerar tres etapas diferentes, considerando edades que van desde los tres hasta los trece años. Se han pautado las características sobresalientes de dichas etapas, como así también los intereses de los niños que las atraviesan, aclarando –por supuesto– que debe tomarse como una guía, como una aproximación y no como algo rígido, ya que es muy difícil recomendar cuentos para una edad determinada, porque siempre depende de muchos factores:

el estímulo que haya recibido el niño, el desarrollo de su escucha, su madurez y otras causas muy variadas.

Se puede decir como punto de partida que un buen cuento para niños debe gustarle también al adulto. Si a nosotros nos aburre, nos parece didáctico, moralizante, insulso o pueril, con el niño ocurrirá lo mismo.

Por otra parte, no debemos dejar de considerar que un mismo relato puede gustarle a una muy amplia franja de edades ya que –seguramente–, en cada etapa, los espectadores podrán hacerle diferentes interpretaciones. O bien podemos hacer distintas versiones de un mismo cuento, para contar con diferentes edades, haciéndole modificaciones simples, sobre todo en cuanto a la extensión y al ritmo.

Características de los gustos de los oyentes de acuerdo a las distintas etapas de la infancia

Primera etapa (de 3 a 6 años):

Los niños pueden escuchar cuentos sencillos, con pocos personajes, con lenguaje claro, en los que los protagonistas sean animales, niños u objetos conocidos, con mucho ritmo, mucha acción y pocas descripciones. Los conflictos preferidos en esta etapa son aquellos que reflejen sus propias angustias y temores: el miedo a perderse, el miedo a un peligro exterior y también los cuentos disparatados y humorísticos. En esta etapa gustan mucho de la inclusión de onomatopeyas y de las repeticiones de sucesos (cuentos encadenados) y reiteraciones de fórmulas o retahílas. Las repeticiones le confieren al niño mayor seguridad en relación con la apropiación del relato y le provocan un regocijo al poder memorizarlas o anticiparlas. Las

fórmulas o retahílas rimadas les resultan atractivas ya que produce un efecto lúdico y le da un toque de humor a las historias. En esta etapa prefieren los finales felices.

Segunda etapa (de 7 a 10 años):

La extensión de los cuentos puede prolongarse y pueden aparecer más personajes. En esta etapa sobresale la imaginación y la fuerza del héroe y la aventura. Funcionan muy bien los cuentos maravillosos con personajes antagónicos: los héroes venciendo a brujas, diablos, ogros. El triunfo del débil, del desprotegido, coincide con el fuerte deseo de justicia que marca este período. Los cuentos de estructura memorística, con juegos de palabras y trabalenguas, les resultan especialmente interesantes.

Tercera etapa (de 11 a 13 años):

En esta etapa los niños prefieren los cuentos de terror y misterio. También funcionan muy bien los relatos con algún viso realista, en los que aparece la objeción crítica hacia los adultos y hacia la sociedad, que ellos ya empiezan a cuestionar. La aventura, el humor, la intriga, el peligro, el misterio, el terror, los cuestionamientos, los ideales, son ingredientes importantes a la hora de elegir cuentos para estas edades. Las historias en las que los protagonistas son grupos de jóvenes, o en las que se resalta el vínculo de amistad, les atraen. Tal vez, sin ánimo de buscar interpretaciones sexistas, se inician en esta etapa las diferencias de gustos entre chicas y chicos. Los varones prefieren las historias de acción y de aventura, y las mujeres se inclinan más hacia los relatos de amor. Es bueno buscar historias que incluyan ambos ingredientes.

Preparación del narrador y del cuento.

La preparación del narrador para el proceso de aprendizaje y apropiación del cuento, es un trabajo solitario y sumamente personal. Existen muchos libros que se refieren a este punto, pero cada persona deberá arribar a su propio método de trabajo y aplicar lo que le proporcione un resultado más satisfactorio.

No obstante, abordaremos algunos puntos esenciales de esta temática, que es sin dudas, la más importante para aprender a contar.

El primer paso antes de narrar un cuento en público es la selección del texto. El cuento, como ya lo hemos dicho, debe gustarnos tanto como para que nos provoque un gran deseo de contar.

Pero no se ilusionen. No es fácil de encontrar este tipo de cuentos. Hay que leer y leer y leer, antes de encontrar un relato que nos provoque semejante deseo.

Después de encontrar el cuento, se comenzará con la preparación del mismo, hasta llegar a la apropiación de la historia.

La preparación puede realizarse de distintas maneras, sobre todo considerando el origen del cuento: si es de tradición oral o si es un texto literario. Los populares o tradicionales requieren muy pocos retoques, ya que están depurados por el solo hecho de haber nacido desde la oralidad y por haber circulado de boca en boca, aun cuando podamos encontrarlos escritos.

Los de origen literario suponen un trabajo más arduo. Por un lado debe existir un gran compromiso del narrador por respetar al escritor, por no desvirtuar la esencia de la historia y, por otra parte, se deberán modificar algunos aspectos para pasarlos a la oralidad.

Recomendamos algo ya mencionado: no todos los cuentos podrán ser narrados.

Será necesario hacer una o varias lecturas silenciosas y luego en alta voz.

Después de esto, uno de los trucos más usados por muchos narradores y que siempre da buen resultado, consiste en hacer una estructura con los sucesos principales, hacer lo que se

denomina, el esqueleto del cuento. ¿Por qué una estructura? Porque nunca se deberá memorizar un cuento en forma literal (a excepción de los cuentos de estructura memorística, como por ejemplo “Madre Notable...”) y ni siquiera estos se memorizan del todo. Lo que aprenderá será la estructura (o esqueleto), que está conformada por las secuencias del relato, por los sucesos o acciones y conforman la esencia de la historia. Y, eventualmente, alguna frase que nos parezca importante mantener tal como la escribió el autor.

¿Por qué no debe memorizarse palabra por palabra? Porque el relato debe estar vivo y para eso debe recrearse cada vez que se narre. Al saber la estructura, uno será capaz de reinventar el relato. No obstante esto, el narrador siempre llega a una versión propia, que se modificará muy poco entre contada y contada, a la cual habrá arribado después de un largo trabajo de preparación y, seguramente, después de mucho tiempo de contar el mismo cuento con diferentes oyentes.

Uno siente que el cuento “es de uno”, que ya nos hemos apropiado de la historia, cuando podemos contarla de una y mil formas diferentes, cuando podemos resumirla y extenderla, cuando podemos agregarle nuevos detalles u omitir otros.

Para dar un ejemplo: cualquier persona, de cualquier edad, si le piden que narre el cuento de Caperucita Roja, podrá hacerlo sin problemas. Y si hubiera diez personas, cada una narraría una versión totalmente diferente, porque ese cuento ya es de todos. Podríamos contarla en tres minutos o en treinta. Agregarle detalles graciosos y actuales, quitarle otros, porque el cuento ya es de uno, se logró la apropiación del relato. Y eso es lo que debemos lograr con cada historia que narremos.

Después de haber armado el esqueleto, definiremos cuáles son los personajes principales, cuáles los secundarios, a quiénes puedo omitir, quiénes son figuras clave, a qué personajes será necesario describir más o caracterizar de determinada manera. Y también

determinaremos cuáles serán los diálogos más importantes y si es necesario pasar algunos a voz pasiva.

2. Preparación del cuento

Ahora seguiremos los pasos tal como se hace en la realidad cuando vamos a prepararnos para contar una historia. Supongamos que ya hemos dado el primer paso: la selección del cuento.

2.1. Primer paso. Selección del cuento

Este cuento está pensado para un oyente de 5 a 8 años, pero bien puede ser narrado para todo público. Tiene pocos personajes y posee un conflicto muy marcado (la desaparición de las gorras y la necesidad del vendedor de recuperarlas); los sucesos se repiten en forma encadenada y la tensión va en aumento; no hay descripciones exageradas; tiene recursos de la picardía y del humor y se resuelve en forma feliz.

El vendedor de gorras

Había una vez... un vendedor de gorras que iba de pueblo en pueblo ofreciendo su mercadería. Pero a este hombre, lo que más le gustaba hacer no era vender sino, tocar la flauta.

Y para tocar la flauta necesitaba tener sus manos libres, pero claro, para vender las gorras también tenía que tener las manos libres, así que se puso a pensar y a pensar... hasta que se le ocurrió una idea brillante: llevaría las gorras arriba de su cabeza.

Primero se puso su propia gorra a cuadros, y luego colocó cinco gorras rojas, cinco azules, cinco amarillas, cinco anaranjadas, cinco verdes, cinco violetas. Y arriba de todo, arrojó una gorra blanca. Cuando terminó sacó su flauta del bolsillo y se puso a tocar.

Y después de eso, el hombre fue de lugar en lugar ofreciendo su mercadería.

Cuando las personas escuchaban su música, abrían de inmediato las ventanas. Y cuando lo veían, con todas esas gorras de colores sobre la cabeza, salían corriendo a comprarle una:

- Yo quiero la verde.
- A mí déme una roja.
- Yo quiero la amarilla.
- A mí déme la azul.

Y así, en un rato, el hombre vendía sus gorras y podía comprar su comida.

Pero un día... un extraño día, cuando llegó a un pueblo por más que tocó y tocó su flauta, no se abrió ninguna ventana. Y el hombre no pudo vender ni una sola gorra.

Tenía tanta hambre que sus tripas hacían ruido.

Pero en lugar de ponerse nervioso, se dijo:

-¡Paciencia! Lo mejor que puedo hacer es dormir una siesta.

Caminó y caminó, hasta que encontró un árbol enorme y se acomodó debajo de su sombra. Pero antes de hacerlo, controló para saber si estaban todas las gorras en su sitio.

Tocó y... sí, ahí estaban todas, primero estaba su gorra a cuadros, arriba de esta, estaban las cinco rojas, luego las azules, las amarillas, las verdes, las anaranjadas, las violetas y arriba de todo, la gorra blanca.

Entonces apoyó su espalda sobre el tronco, cerró los ojos y se quedó profundamente dormido.

Cansado como estaba, durmió una larguísima siesta. Y cuando por fin se despertó, vio que el sol había hecho un gran recorrido en el cielo.

El vendedor se estiró y dijo:

- Descansé tan bien que en el próximo pueblo tocaré la flauta con tantas ganas, que venderé algunas gorras y comparé mucha comida.

Antes de salir estiró los brazos para saber si las gorras estaban en su sitio y... Tocó. Tocó. Y tocó. Pero sobre su cabeza... no encontró nada.

Solo estaba su gorra a cuadros, pero las otras, las rojas, las azules, las amarillas, anaranjadas, verdes, violetas y hasta la gorra blanca... ¡habían desaparecido!

Desesperado se puso a buscarlas, mientras se preguntaba qué podía haber pasado:

- Seguramente al quedarme dormido, incliné la cabeza y las gorras se cayeron detrás del árbol.

Y de inmediato se puso a buscar alrededor del inmenso tronco. Pero por más que miró con mucho cuidado, detrás del árbol no encontró ni una sola gorra.

-Seguramente cuando me dormí -se dijo-, el viento las arrastró entre las plantas.

Y entonces se puso a buscar entre los arbustos cercanos, pero no encontró ni una sola gorra.

-¡Mm, ya sé! -dijo de pronto- ¡Seguro que vinieron ladrones y me las robaron! Pero ahora mismo los voy a encontrar.

Y después de decir eso, sacó una lupa y se puso a buscar las huellas de los ladrones. Pero en el sendero no había ni una sola pisada, y no encontró ninguna gorra.

- ¡Qué extraño, es como... como si se hubieran evaporado!

Y mientras decía eso miró hacia la copa del árbol.

¿Y qué creen? Ahí, entre las ramas, estaban todas sus gorras. Cada una puesta en la cabeza de un mono diferente.

–¡Monos sinvergüenzas! ¡Devuélvanme mis gorras! –gritó enojado el hombre, mientras agitaba sus manos.

Los monitos hicieron lo mismo que él, agitaron sus manos mientras lo miraban, pero las gorras no se las devolvieron.

–¡Monos malvados! ¡Quiero mis gorras ahora mismo! –gritó otra vez, mientras daba una fuerte patada sobre el suelo.

Los monitos, también dieron una fuerte patada sobre las ramas, pero no le devolvieron las gorras.

–¡Ah, monos de porquería! ¡Pobre de ustedes si los atrapo! –gritó el vendedor y, esta vez, los amenazó con sus puños.

Los monos, al igual que las otras veces, imitaron al hombre, y lo amenazaron con sus puños cerrados mientras gritaban “¡¡¡U U U A A A a a a !!! U U U aaa uuu A A A A U U U”, pero no le devolvieron ni una sola gorra.

Furioso, el vendedor arrojó su gorra a cuadros sobre el piso, mientras gritaba:

–¡Está bien! ¡Monos ladrones, quédense también con esta!

Y después de decir eso, se marchó.

Pero no había hecho más de dos o tres pasos, cuando se dio cuenta de que los monitos, imitándolo a él, también se quitaban las gorras y las arrojaban sobre el suelo.

El hombre entonces regresó corriendo... tomó su gorra a cuadros, se la puso sobre la cabeza, y arriba de esta, puso las cinco gorras rojas, las azules, las amarillas, las anaranjadas, las verdes, las violetas y arriba de todo, arrojó la gorra blanca.

Y con las gorras bien acomodadas sobre su cabeza, el hombre tomó el camino que llevaba al próximo pueblo, muy contento, mientras tocaba una alegre melodía.

Y colorín colorado... este cuento se ha terminado.

2.2 Segundo paso. Lectura silenciosa y en voz alta.

Comenzaremos por leerlo varias veces, primero en forma silenciosa y luego en voz alta, sintiendo el ritmo del relato y la musicalidad de las palabras.

A través de estas lecturas, el narrador podrá determinar las frases que no puede dejar de decir, ya sea por su belleza estética o por la fuerza que le imprimen al cuento.

Después de leerlo, trataremos de contarnos la historia a nosotros mismos, en una apretada síntesis y luego en una versión más extensa, para comprender la esencia del relato.

2.3 Análisis del cuento

Cabe aclarar que lo que se explicará a continuación tiene validez para cualquier relato que se escoja, ya sea este de origen literario o de tradición oral, aunque es claro que cuando elegimos un cuento popular (como en este caso) siempre es mucho más sencilla la preparación.

Un primer análisis a través de un cuestionario simple puede ayudarnos a armar el esquema.

Las respuestas se pueden marcar directamente en una fotocopia del cuento, con tinta de distintos colores.

1. ¿Quiénes son los personajes principales?

El vendedor de gorras y los monos.

2. ¿Hay otros personajes? ¿Son importantes?

Los compradores de gorras. Son muy secundarios y en este caso no es tan importante que se los mencione. Cada quien puede optar si hacerlo o no.

3. ¿Cómo comienza el relato?

El relato comienza con la presentación del vendedor y la descripción de sus características y forma de vida.

4. ¿Cómo continúa?

Continúa con las aventuras del vendedor. Primero se presenta un conflicto menor: un día no vende nada y tiene hambre. Y luego el conflicto mayor: Duerme la siesta y al despertar, descubre que sus gorras desaparecieron.

5. ¿Cómo concluye?

6. Busca las gorras en tres sitios diferentes, hasta que ve que unos monos se las robaron. Se las reclama tres veces, pero no se las dan. Y cuando se marcha, enojado, los monos las arrojan al piso y las recupera.

5. ¿La secuencia del relato es lineal o aparecen secuencias secundarias innecesarias?

La secuencia es lineal. No hay otras secundarias.

6. ¿Qué sucede en el cuento?

Acá es importante hacer una síntesis brevísima –por escrito- para clarificar la esencia del relato:

Un vendedor de gorras encuentra una manera original de llevar su mercadería y poder tocar la flauta, que es algo que le gusta hacer. Cierta día llega a un pueblo y no vende nada. Decide dormir una siesta y, al despertar, descubre que sus gorras han desaparecido. Las busca y al final se da cuenta de que unos monos se las robaron. Hace tres intentos por recuperarlas, pero no lo consigue. Cuando decide marcharse, los monos, por fin se las devuelven.

7. ¿Qué tipo de cuento es?

Es un cuento popular, de humor, picaresco.

8. ¿Quiénes son los destinatarios?

Niños pequeños de entre 5 años y 8 años, y público de todas las edades, incluidos adultos. Hay pocos personajes y mucha acción. El conflicto es claro y cercano a los chicos de

esta edad. Tiene humor y se puede jugar con los movimientos corporales y las sugerencias de voces.

Una vez que hayamos respondido estos interrogantes, nos quedará la base para armar una estructura muy escueta sobre la que luego comenzaremos a trabajar.

2.4 Adaptación

En el caso de este relato la adaptación es prácticamente innecesaria. Generalmente los relatos de tradición oral no requieren mayor adaptación, ya que se han ido transmitiendo de boca en boca y son de fácil entendimiento.

En líneas generales se puede decir que a la hora de adaptar un cuento origen literario, es muy importante considerar algunos puntos:

1. No todos los cuentos se pueden narrar.

Pensemos que si la belleza del cuento radica más que nada en un lenguaje poético, y no tanto en la gracia de la historia, ese cuento perdería su esencia al ser narrado, ya que es imposible mantener la literalidad de las palabras en todo el relato.

2. Igualmente habrá palabras o frases que por su belleza se deberán mantener, para lo cual será necesario memorizarlas.

3. Es importante quitar las descripciones y adjetivos innecesarios que opaquen el ritmo y frescura del relato. Se trata de encontrar las palabras precisas. Se pueden hacer aclaraciones o acotaciones que le den gracia y sabor a un texto, pero con mucha discreción. Lo que interesa es la historia que se cuenta y cómo se la cuenta. Los adornos superfluos, las explicaciones tediosas, lo que quiere decir o piensa tal personaje no le importa a nadie. Se debe explicar o describir lo absolutamente indispensable para que se entienda el relato.

4. Se deben quitar las historias paralelas. Sólo se debe dejar el eje del cuento, lo que le ocurre al protagonista y sólo aquello que influya en la historia personal. Hay que pensar en este punto, que el que está escuchando un cuento, no puede volver atrás (como lo hace normalmente el que lee un libro, cuando no entiende algo). El que está escuchando el relato y se pierde, por exceso de detalles o de situaciones, perderá el hilo del cuento y perderá el cuento.

5. Es muy importante que a la hora de describir un personaje se lo haga de forma sugerente, de tal manera que se le permita al que escucha, ver y completar lo sugerido con sus propias imágenes mentales. No es lo mismo decir: “La bruja era muy pero muy alta” que decir “La bruja era tan pero tan alta que los pájaros le hacían nidos en su cabeza”. Reflexionemos también qué queremos provocar con esa imagen que estamos brindando: ¿temor? ¿risa? ¿asombro?, y elijamos cuidadosamente.

6. Deberemos tener en cuenta que la presentación del relato debe ser clara y fuerte, lo mismo que su final. El cuento debe terminar apenas se resuelva el conflicto, después de que éste alcance su punto más álgido. Como si fuera el acorde final de una obra musical que ha ido *in crescendo*. El niño tiene interés en las acciones concretas del relato hasta que se resuelve el conflicto. Él querrá saber cómo termina sin explicaciones innecesarias, por lo que se hace inútil extender el relato más allá de eso. Esto sucede también con los cuentos para adultos

7. Un punto importante y en el que fallan muchos narradores, es en la extensión innecesaria. Muchas personas, amantes de la palabra hablada, se sienten tan felices de ser escuchadas que olvidan la importancia de la síntesis.

8. Si el narrador aprende a percibir los síntomas del público se dará cuenta de inmediato cuando algo está fallando y deberá corregirlo. Si el espectador es niño y se aburre, se moverá en la silla, suspirará, conversará con el compañero, se pondrá de pie, golpeará con

una pierna o con algún objeto sobre la silla o sobre el piso o, lo más terrible, se pondrá de pie y saldrá a correr por el recinto.

Si es un adulto respetuoso, hará lo mismo pero con más disimulo. El narrador escuchará como un murmullo de voces y un crujir de asientos en el aire.

Por el contrario, cuando todo funciona bien, el narrador sentirá que se generó un hechizo, algo impalpable, un silencio profundo y expectante.

No siempre sucede esto, pero cuando esa magia se consigue, hay algo tan fuerte conectándonos que podríamos decir que la palabra y la mirada se transforman en una red que nos une unos a otros, una red que se tensa y se afloja, haciéndonos vibrar con pulsaciones sutiles. Son unos instantes en los que no se siente ni siquiera un suspiro, sólo la emoción flotando en el aire. Cuando un narrador siente esto, nunca más querrá dejar de contar.

2.5 Estrategias para estudiar el cuento. Esqueleto o estructura. Secuencias.

El punto clave, la base para que la preparación de un cuento a narrar sea exitosa, –como ya hemos dicho- es no memorizar el texto palabra por palabra, sino memorizar la estructura o esqueleto del relato. De no ser así se corren dos riesgos: uno, que el cuento suene ficticio, ajeno; que sea imposible tener un repertorio amplio; que al olvidar una palabra, se produzca una laguna y el narrador quede en blanco.

Para poder armar esa estructura o esqueleto, nos basaremos en las preguntas que formulábamos en el análisis del cuento, pero haciendo énfasis ahora en los sucesos o secuencias, es decir, en las acciones. Lo primero que se debe hacer, es escribirla lo más sintéticamente que se pueda.

(Introducción o presentación)

1. Había una vez un vendedor de gorras que iba de pueblo en pueblo vendiendo su mercadería con las gorras sobre su cabeza, para poder tocar su flauta.
2. Cuando llegaba a un lugar, resultaba tan atractivo con su música y sus gorras de colores, que la gente le compraba, y así él podía comprar sus alimentos.
3. Pero un día, la gente no salió, él no pudo vender y tenía hambre (conflicto menor)
4. Decidió dormir una siesta y, al despertarse, sus gorras habían desaparecido (conflicto mayor).
5. Pensó que se le habían caído detrás del árbol, las buscó, pero no las encontró.
6. Supuso que el viento las había arrastrado entre los arbustos, las buscó, pero no las encontró.
7. Sospechó que un ladrón las había robado, pero por más que buscó sus huellas, no halló pisada ni gorra alguna.
8. Al levantar la vista vio que estaban sobre la copa del árbol, puestas en las cabezas de los monos.
9. Les reclamó las gorras agitando sus manos. Los monos agitaron las manos pero no le devolvieron las gorras.
10. Se las pidió dando una fuerte patada sobre el piso. Los monos, al igual que él, dieron una fuerte patada sobre las ramas pero no le devolvieron las gorras.
11. Enojado, los amenazó con los puños. Los monos lo imitaron, pero no le dieron las gorras.

12. Furioso, arrojó su gorra al suelo y se marchó. Pero, mientras se alejaba, se dio cuenta de que los monos hacían lo mismo que él, así que regresó, juntó las gorras y se las colocó sobre la cabeza.
13. Luego, sacó su flauta y se alejó feliz hacia el próximo pueblo.

Cuando uno realiza la esquematización de un relato, al leer ese esqueleto, no debe faltar ni sobrar nada. Se debe entender perfectamente la historia, porque ésta es su síntesis. La memorización de este esquema es la llave para poder narrar el cuento sin olvidarse de nada importante.

Por supuesto que después de haber trazado el armazón del relato, el narrador deberá ir agregándole los diálogos y los complementos necesarios para que narración tenga cuerpo y presencia, pero la base será siempre esa secuencia de acciones.

2.6. Fórmulas. Estilo directo e indirecto.

Las fórmulas, ya sean palabras mágicas, retahílas humorísticas, veladas amenazas o conjuros benéficos, deberemos memorizarlas o repetir las de igual manera en todo el cuento. Algunos ejemplos:

“¡Brlrlrlrl, yo soy el chivo del cebollar y de acá nadie me puede sacar!” (Cuento popular: El chivo del cebollar)

“¡A la palabra del rey, no puedes faltar!” (Cuento maravilloso: Los tres pelos del diablo)

Después de haber trazado el armazón del cuento, el narrador deberá marcar los diálogos que merecen conservarse, las síntesis que pueden hacerse a otros diálogos o bien la omisión de algunos o el traspaso de diálogo a estilo indirecto.

Pensemos que el diálogo le da ritmo, pero que un cuento con puro diálogo no llega de la misma forma, ya que distrae, dificulta la comprensión o quita expectación y misterio. A veces, pasar de estilo directo a indirecto, acorta el relato y le imprime la fuerza y la claridad que deben tener las historias en función de la oralidad.

3. Preparación del narrador

3.1 Estrategias para apropiarse del texto

a) Lectura. Volver a leer el cuento en voz alta.

b) Reescritura del relato. Muchos especialistas desaconsejan la realización de este paso, aduciendo que si uno realiza la reescritura del cuento es posible que lo fije de tal modo, que luego cueste mucho despegarse de ese texto. Esto es verdad de alguna manera, pero también es cierto que puede servirnos para reinventar la historia con nuestras propias palabras, lo que facilitará la apropiación del texto, entre otras cosas.

Puede ser un poco tedioso si el cuento es extenso, o más complicado, pero nos dará un gran entrenamiento a la hora de rearmar un relato, sobre todo si el texto elegido es de origen literario. Al reescribirlo puede resultar más fácil ver los cambios por realizar: suprimir descripciones innecesarias, omitir historias paralelas, rever los diálogos, modificar el orden de las secuencias, usar determinadas estrategias para no adelantar el final (que debe ser sorprendente) o para que se entienda perfectamente. Este tipo de licencias es válido tomárselas siempre y cuando se respete la esencia del relato. Eso forma parte de la ética del narrador y es muy importante que no se traicione al autor.

c) Grabación del relato. Hay quienes aseguran que no es bueno grabarse y escucharse luego, ya que la voz sale siempre distorsionada y uno puede decepcionarse al punto tal de no atreverse a narrar. Otros en cambio, utilizan con frecuencia este recurso, que puede servir para detectar varios defectos: el ritmo (si se extiende demasiado o se aceleran en exceso algunas escenas); sugerencias de voces inapropiadas o que no se mantienen a lo largo del relato; un tono de voz demasiado bajo o demasiado alto en algunos pasajes; poca claridad en las secuencias o secuencias confusas que requieren un reordenamiento; falta de datos para conformar imágenes, ya sea de personajes o acciones.

Además de lo mencionado, y dejando de lado la distorsión de la voz que los medios electrónicos provocan, si uno aprende a escucharse con sentido crítico, puede mejorar la dicción, la modulación, las pausas de expectación, los susurros del lenguaje.

3.2 Internalización de las imágenes. Visualización.

Esto tiene que ver con la preparación interna del narrador. Con la motivación de sus sentimientos y pensamientos para lograr una narración viva.

Lo más importante será que el narrador pueda ver lo que cuenta: que vea los personajes, los lugares, los sucesos, con tanta claridad como si él estuviera dentro del cuento, como si fuese una película o la vida misma y que sienta lo que sienten los personajes. Esta internalización de imágenes deberá hacerse no solamente con la vista y el oído, sino con todos los sentidos: con el tacto, con los sabores, con los olores. Uno debe sentir, para vibrar y emocionarse, a sí mismo en primer lugar, y entonces los demás recibirán esa vibración y emoción en forma natural. Es imposible provocar miedo con un cuento de terror si nos ubicamos en la atmósfera

adecuada para sentir nosotros mismos el miedo que intentamos transmitir. Será muy difícil hacer reír si lo que contamos no nos mueve a la risa. Y lo mismo ocurre con los relatos dramáticos.

Recuerdo a una narradora alemana que conocí en México, de quien aprendí mucho. Sobre el escenario narró un cuento que apenas recuerdo. Pero, al día siguiente nos reunimos a contarnos anécdotas. Cuando le tocó su turno, nos contó un episodio de cuando ella era niña y vivía en casa de unos tíos durante la segunda guerra mundial porque sus padres habían muerto. Relató el episodio reviviendo el miedo sentido durante un bombardeo, viendo a sus tíos correr a refugiarse en un granero, viéndose a sí misma correr y caer y llorar. Fue tan emotiva la narración que cuando terminó, todos estábamos con los ojos llenos de lágrimas y ella parecía una niña de 8 años en la Alemania bombardeada, durante la segunda guerra mundial. Mientras contó esto, usó palabras en alemán que yo no comprendía, pero me di cuenta de que lo que nos había transmitido no era sólo una historia, sino una vivencia, una emoción. Ello logró hacernos sentir lo que sentían todos los protagonistas a través de su propio sentimiento. De eso se trata.

Para poder transmitir eso en cualquier relato, será necesario visualizar pormenorizadamente todo lo que se narra y meterse adentro de la piel de los personajes. Para lograrlo se pueden realizar algunos ejercicios que estimulen nuestra imaginación y nos sensibilicen:

Sentarse en un sitio cómodo, sin interrupciones y alejado de los ruidos. Colocar una música muy suave de fondo. Leer el cuento lentamente para apropiarse de cada escena e ir visualizando las imágenes. Leer lentamente, dándose el tiempo necesario para que lo que ocurre en el relato esté vivo frente a nosotros. Por ejemplo, si en el cuento hay una fruta, la imaginaremos, veremos su color, sentiremos su olor, la tocaremos sintiendo la tersura o la aspereza de su piel, la probaremos sintiendo su sabor. Y así seguiremos con cada cosa o personaje del relato.

También puede escucharse la grabación del relato para ponernos en la piel de quien escucha, y descubrir si las descripciones y sugerencias que damos provocan imágenes o si será necesario modificar o reforzar algunos detalles.

3.3 Búsqueda de personajes

Con los personajes más importantes se deberá realizar una búsqueda profunda. Trataremos de verlos en nuestra mente, de imaginar cómo se mueven, cómo serán sus voces, cómo miran, cómo se expresan.

En esta búsqueda es muy posible que aparezcan datos que no están dichos en el relato y que pueden enriquecer la narración o bien servirnos solamente para nosotros mismos: Recordemos algo ya mencionado: las voces pueden sugerirse sin llegar a caracterizarlas en forma marcada, pero será esencial mantener las mismas voces a lo largo de todo el relato.

Los movimientos corporales también podrán sugerirse, pero sin olvidar nunca que no estamos dramatizando. A veces es suficiente con un gesto del rostro, con un leve ademán, con una ligera inclinación de cabeza, etc, para conferir una identidad propia a cada personaje o solamente a algunos de ellos.

3.4. Ensayos

Repasemos un poco los pasos básicos de la preparación del cuento y de uno mismo, antes de pasar a los ensayos:

- Elegir un cuento que nos movilice y que responda a las necesidades del oyente.
- Leerlo varias veces en voz alta para percibir su ritmo y su musicalidad.
- Preparar una estructura o esqueleto con los sucesos o secuencias.

- Realizar una adaptación trabajando sobre los episodios que hacen a la narración del cuento propiamente dicha, estableciendo diálogos o pasando algunos a estilo indirecto, remarcando frases y diferenciando la importancia de cada personajes.
- Volver a leerlo.
- Realizar una reescritura del cuento.
- Grabar la nueva versión del relato.
- Internalizar las imágenes a través de todos los sentidos, tratando de meterse en las atmósferas y en los escenarios.
- Realizar una búsqueda de cada personaje, a través de una visualización sensorial de cada uno de ellos y de la caracterización de sus voces, gestos o movimientos.
- Comenzar con los ensayos.

En este paso, como en los anteriores, cada narrador encontrará su propio sistema. No obstante, no es aconsejable realizar los primeros ensayos frente a otro, sino comenzar con uno mismo, en absoluta soledad, contándose a alguien imaginario.

Algunos narradores prefieren buscar los gestos, ademanes y movimientos mirándolos desde adentro de ellos mismos; otros, en cambio, prefieren hacerlo frente a un espejo. Hay quien es capaz de escucharse críticamente con sólo hablar en voz alta y hay personas que prefieren grabarse para corregir el ritmo, las sugerencias de voces, la dicción.

Cualquiera sea el método elegido, lo importante será contarlo en voz alta las veces necesarias hasta lograr la fluidez del relato, hasta que no queden dudas, ni trabas, hasta que no sea necesario el uso de muletillas tales como, “entonces”, “este...”, etc.

Una vez “domado” el relato en cuanto a su fluidez, comenzaremos a explorar los recursos corporales: gestos, ademanes, desplazamientos: Contaremos el cuento y nos desplazaremos involucrando todo nuestro cuerpo, sin inhibiciones, dimensionando la expresión corporal cotidiana hasta lograr un hecho artístico. Puede ser que optemos por narrar sentados o por

contar un cuento con muy pocos o ningún movimiento corporal. De todas maneras, el ensayar con todo el cuerpo, aunque después escojamos otra cosa, nos ayudará a soltarnos y a manejar una comunicación más profunda.

Después de esto comenzaremos con las exploraciones más sutiles: el uso de la pausa y el ritmo, en qué partes aceleraremos el relato, en qué partes lo retrasaremos, cuándo dejaremos un silencio, cuándo contaremos solamente con un gesto o con mímica, cuando y de qué manera sugeriremos las voces.

Si estamos preparando un texto literario se recomienda, después de algunos ensayos, volver a leer el texto original para no perder detalles importantes, aun cuando hayamos realizado una reescritura del relato.

Los ensayos deben ser búsquedas para almacenarlas en nuestros archivos mentales y no ensayos para memorizar ni texto ni ademanes ni gestos o movimientos, ya que –como se ha dicho con anterioridad- el cuento se reinventa cada vez que uno lo narra. Walter Ong, en su libro “Oralidad y escritura”³⁵ dice, al referirse a los poetas de los antiguos Celtas: los elementos fijos en la memoria del bardo consisten en un caudal de temas y fórmulas a partir de los cuales todo tipo de historias puede construirse de diversas maneras.

Cuando el narrador siente que puede narrar el cuento con mucha fluidez, que ya encontró las voces de sus personajes y pudo imprimirle al relato el ritmo que necesita, un buen ejercicio será continuar con los ensayos incorporando ciertas dificultades: cambiar el orden de los sucesos; contarlos en una síntesis apretada extenderlo incorporando detalles exagerados; contarlos desde otro punto de vista, contarlos sólo con gestos del rostro, sin mover el cuerpo; contarlos mientras camina; contarlos mientras aprieta un lápiz entre los dientes. Todo eso contribuirá a la apropiación del relato, a tomar conciencia de los movimientos corporales, a

³⁵ Ong, Walter, *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

mejorar la dicción y, sobre todo, a familiarizarse de tal manera con el cuento que se pierda el temor de olvidar o mezclar sucesos.

Después de este paso será importante narrar con público. Pero la tarea no termina ahí, ya que será importante seguir explorando las reacciones, la atención, la emoción del oyente que permitirá –si somos receptivos- modificar las versiones o continuar enriqueciendo las narraciones.

Parte de este material teórico, con algunas modificaciones, figura también en el libro de mi autoría: “Viaje hacia los cuentos”, de ediciones Colihue. Sugiero que se remitan al libro mencionado para ampliar estos conceptos y ver también las aplicaciones prácticas sobre cuentos populares. También pueden entrar a la página www.colihue.com.ar, buscar mi nombre y el del libro citado, para escuchar o bajar en forma gratuita tres cuentos narrados por mí: El lobo y los siete cabritos; Madre notable (cuento lúdico basado en un trabalenguas) y El vendedor de gorras.

9.12. Material teórico y ejemplos sobre la mediación basada en el uso del libro-álbum
 (“Cuando suena el río...”).



LECTOBUS Lectura en Movimiento

www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura y Colectivo de Lectores Voluntarios

LOS LIBROS ALBUM: POTENCIALIDADES

El “libro album”, tal como hoy lo conocemos, puede encontrar sus orígenes en la aparición de los primeros libros ilustrados; sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX se ha diferenciado de sus antecesores por hacer que texto e imagen se fundan en una síntesis.

Lo antes mencionado implica que, en lugar de ser uno (texto, por ejemplo) apoyatura del otro (imágenes); los dos lenguajes –el visual y el lingüístico- se fusionan para tejer una única historia, que genera y admite distintas posibilidades de lectura.

Como lectores, entonces, la construcción de los sentidos opera como un dispositivo potente y activo que se mueve todo el tiempo entre diversos lenguajes o, en palabras de Cecilia Bajour:

“Estos libros se caracterizan por una relación interdependiente entre imágenes y palabras que sucede no sólo en el nivel de lo que se cuenta o muestra sino en la dimensión total del libro como objeto material y cultural. Los sentidos se construyen a partir de esa interacción

de los lenguajes que intervienen, el lingüístico, el de la imagen y el de la edición” (...)
 (Cecilia Bajour en “La artesanía del silencio”)

A lo largo del tiempo los libros álbum se han ido perfeccionando y transformando. Hoy, la mayoría de estos libros, son muy logrados en términos artísticos y no sólo por la coherencia perfecta entre imagen y palabra sino que también ingresa todo el quehacer creativo de la edición. Así podríamos afirmar que las voces de las imágenes, los colores de las expresiones, el texto, etc. van construyendo toda una estructura encadenada del objeto-libro que generan un potencial único.

Libros álbum sin palabras

Narrar sin palabras es un arte que pone a prueba la elocuencia y la creatividad gráfica de dos lenguajes centrales y confluyentes en los libros-álbum: el de la ilustración y el de la edición.

En este tipo de propuestas (libros sin texto) se moviliza un motor de búsquedas estéticas ya que la ausencia de palabras multiplica los modos de decir y sugerir de las artes visuales. La idea de silencio se convierte entonces en una interrogación abierta. Como se pregunta Cecilia Bajour:

“¿Acaso es del todo silenciosa una historia que nos invita ya sea a susurrar íntimamente, ya sea a proferir a solas o con otros nuestras hipótesis sobre lo contado por otros medios que no son los del lenguaje escrito?” (ídem)

Podríamos afirmar entonces que la propuesta gráfica sugiere, insinúa, dice mucho aún en ese silencio verbal. Además, no decirlo todo, callar, abrir, invitar, decir a medias, susurrar, son actos muy propios de todo arte.

“En los libros que celebran esa tensión entre lo dicho y el silencio se vislumbra una trama de decisiones artísticas que tienen que ver con la escritura, con la ilustración, con la edición. En todas esas decisiones hay una representación sobre el lector. ¿Cuánto se le dice y cómo? ¿Qué riesgos depara la medida del decir y del mostrar para la historia, el poema, la imagen? ¿Qué consecuencias tiene para el que lee y qué se espera de él? ¿Cómo se hace para que lo sugerido no signifique un abismo insalvable en el diálogo entablado con el lector y sí un horizonte hacia donde se puede caminar construyendo sentidos? ¿Dónde está el borde que marca el exceso en el decir y el mostrar?” (ídem)

La ambigüedad en las palabras es una de las formas de presentar un vacío o una elipsis que dispara la mirada como flecha hacia la ilustración, dadora de una apariencia posible, un destino entre otros. En ese sentido, los pronombres impersonales o neutros son palabras cargadas de silencio, palabras ávidas de sentidos que por sí solas no pueden generar. Su interdependencia con la imagen, su relación de "relevo", al decir de Barthes, se hace imprescindible.

El libro *Uno y Otro* (3), de María Wernicke es una muestra clara de esto ya que aquí los protagonistas son los impersonales (además de Uno y Otro, los personajes son Nadie, Todos y Alguien).



Unos fines no muerden



Otros fines sí muerden

“Existen muchas otras vías de expresión de lo no dicho y es apasionante explorarlas.

En el territorio de la lectura, las elecciones estéticas que practican un delicado equilibrio entre lo que se revela y lo que se oculta postulan un lector en permanente estado de pregunta, un lector activo que es invitado a jugar con fragmentos inconclusos de cada mundo ficcional.

A la hora de la selección de lecturas, la atención puesta en las decisiones artísticas con las que algunos libros construyen la orfebrería del silencio puede hacer más codiciables el riesgo y la pregunta que la demanda de respuestas absolutas.” (Cecilia Bajour en “La artesanía del silencio”)

Parafraseando a Cecilia Bajour (2010) podríamos decir que en el fondo de todo libro que cuenta sólo a través del lenguaje visual es plausible imaginar voces; lo callado, silenciado, “se vuelve entonces una suerte de bosque musical y leer es aventurarse en el fraseo de una melodía gráfica.”

Libros álbum y nuevos modos de lectura

En el presente hay, en los libros-álbum, una fuerza experimental inherente que proviene de los procedimientos formales, de esa incansable exploración en los niveles de la plástica, la literatura y la edición gráfica (y en el diálogo permanente entre esos códigos). Tal como afirman Cecilia Bajour y Marcela Carranza, es necesaria una lectura atenta al placer estético de la palabra y la imagen.

Un diseño y una construcción como objeto-libro cuidadosamente pensada, atenta y artística que genera la necesidad de una lectura que trascienda lo meramente temático y argumental. Se vuelve necesaria una lectura más ligada al juego con las formas y el lenguaje, versátil, móvil. Una lectura que se mueva por los bordes de las páginas, que acompañe el contorno de las

ilustraciones y sobre todo se detenga. Amerita una lectura lenta, sin apuros, que se entremeta en los rincones de las imágenes, se sumerja y nade. No es posible una lectura rápida de las imágenes y menos aún de estos libros tan complejamente creados. Por ello creemos que los libros álbum invitan a una lectura pormenorizada y a la vez fluida, como un barquero que se pasea por un río manso, tranquilo.

Como cierre, pero un cierre que abra, les dejamos una reflexión de Daniel Goldín, editor mexicano:

“Ante la andanada de comentarios de tantos promotores de la lectura sobre como la palabra ha perdido lugar frente a la imagen, nosotros respondemos que eso es sólo parcialmente cierto. Y que en lugar de lamentar la supuesta derrota de la palabra por la imagen habrá que empezar a tomarnos en serio la educación visual.” (Daniel Goldín en una entrevista. En: www.imaginaria.com.ar/00/3/goldin.htm)

Bibliografía

Bajour, Cecilia: “La artesanía del silencio”. En Imaginaria, N° 226, 2008.

Bajour, Cecilia: “El libro-álbum Trucas y las voces inquietas del silencio”. En *Imaginaria*, N° 265, 2010.

Bajour, Cecilia y Carranza, Marcela: *Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía*. N° 87, MISCELÁNEA, 9-10-2002.

Weiss, Mónica: “Libro álbum: leer y mirar al mismo tiempo”,

Entrevista a Daniel Goldin, editor del Fondo de Cultura Económica de México, *Imaginaria*, N° 3. 14-07-1999.

9.13. Material teórico y ejemplos sobre la mediación basada en poesía.

LECTOBUS Lectura en Movimiento



www.lectobus.com.ar

CUANDO SUENA EL RÍO

Taller de Mediación de Lectura y Colectivo de Lectores Voluntarios

UN ACERCAMIENTO A LA POESÍA

La poesía es un género literario (también llamado género lírico por su original relación con la música lira), un tipo de hacer literatura que tradicionalmente se caracteriza por estar escrita en versos, es decir que un poema suele organizarse en sentido vertical donde cada línea (verso) conforma una unidad con ritmo propio. De todas maneras, esto no siempre es así ya que existen cruces de géneros y otras formas de hacer poesía.

En la poesía suele primar el lenguaje (como materialidad) por sobre lo demás, es decir, en ella el lenguaje brilla o se impone por su solidaridad su variedad su explosión de sentido.

La poesía está hecha con la lengua, con nuestra lengua y sin embargo nos resulta extraña. En palabras del poeta argentino Juan Gelman la poesía es "Ese bien que es de todos y de nadie como el aire". Quizá porque la respiramos, porque está siempre y porque no la vemos. Porque la poesía juega con la lengua, con la palabra (la de todos los días, la que usamos para

comunicarnos) que no es tan cotidiana como el aire, como el pan; pero lo hace colocándola en otro lugar, proponiendo otra cosa.

Poesía e infancia están muy ligadas. Los chicos hacen poesía porque se acercan a la lengua con ojos nuevos, lo mismo hace el poeta y lo mismo hacemos los que leemos poesía. Acercarnos con ojos nuevos dejarnos atrapar por el juego que el poema propone. No siempre hay que tratar de comprender. El poema no es una explicación, es una experiencia, donde el ritmo (la música) y la imagen tienen lugar, una experiencia donde la palabra está puesta ahí para ser saboreada, para que podamos sentirle la textura, para ser renombrada.

En la poesía el lenguaje suele ser connotativo, es decir no se queda en lo literal, dice sin decir o dice más allá de lo que nombra.

Poesía, juego e infancia

La relación de la poesía con la música es evidente pero también es necesario hacer hincapié en la importancia que la poesía le da al juego. Cito una parte del prólogo de “Qué lindo” libro de la poeta Roberta Iannamico:

“Jugar también es una forma de ahuyentar el miedo, de dejarse arrastrar por el delirio de la naturaleza, que ciertamente exagera en eso de no tener sentido.” En un poema muchas veces el sentido suele ser lo último que importa, y en eso se parece o emparenta mucho a la infancia. Ya que es ese lugar de exploración y creación donde los significados todavía no nos han sido impuesto del todo, donde todavía no hay lengua.

¿Por eso será que a los niños se los hace dormir, se los sana, se los divierte, se les presenta el cuerpo y el mundo con y a través de la poesía? ¿Qué son sino los arrullos, los bálsamos de palabras (*sana sana colita de rana...*), las canciones para jugar (*terrome terrome, tesín tesán... / a la ronda de la estatua...*), las canciones de (auto)conocimiento: (*esta manita que*

tengo yo.. este cazó un huevito.../ dos y dos son cuatro cuatro y dos...), los trabalenguas? La poesía está presente en la infancia casi todo el tiempo.

Como adultos muchas veces nos cuesta acercarnos a la poesía porque es un género que sentimos lejano, o relegamos solo a las letras de canciones, o a pensar –con prejuicio– que la poesía “solo es para enamorados”. En Argentina actualmente existen grandes comunidades de poetas (de todas las edades y orígenes), editoriales dedicadas exclusivamente a poesía, ciclos de lectura, festivales, revistas de poesía, etc. Y esa proliferación da cuenta de que se trata de un arte que está en constante renovación, que trabaja con los más diversos temas, que va más allá de los prejuicios que muchas veces son generados por conocer solo una parcialidad.

Quizás en nuestra propia trayectoria escolar trabajamos con poesía, y seguramente muchas veces lo hicimos desde el análisis y reconocimiento en un poema de los recursos poéticos: *métrica y rima, metáfora, anáfora, personificación, sinécdoque, hipérbole, hipérbaton, etc, etc*. Saber reconocerlos puede ser útil, pero quizás al hacerlo, al “diseccionar” el poema como a una rana en un laboratorio, nos estemos alejando de lo más lindo que puede aportarnos, que es hacernos pasar por la experiencia poética. Es decir, permitirnos como lectores detenernos en el lenguaje, sentir, no tenerle miedo al sinsentido, apreciar los sonidos, los sabores, las imágenes y las sensaciones que un poema puede traernos. Muchas veces se escucha a la gente decir: *yo a la poesía no la entiendo*. Y quizás se trate muchas veces de eso, de animarse a no entender, animarse a apreciar y a vivir esa experiencia estética, a ponerse en abismo, a pararse en ese lugar donde el lenguaje está para otra cosa, se abre, y nos trae en un par de líneas otro mundo. Abrirse a como dicen Marisa Negri y Alejandra Correa “a ese espacio de libertad en la palabra”.

Respecto al trabajo con la poesía en taller, Roberta Iannamico plantea en una entrevista cuando le preguntan cómo se relacionan los chicos con la poesía, lo siguiente:

A partir de mi experiencia de casi 30 años haciendo talleres en escuelas, bibliotecas, etc., pude observar que los niños y las niñas aman la poesía. Que tienen con ella una relación absolutamente natural, cosa que no se da en el caso de los adultos que muchas veces tienen prejuicios, o falsas expectativas que derivan en frustración frente a un texto poético. Los nenes y las nenas, más acostumbrados a vivir el tiempo presente, al disfrute de la percepción, a la conexión con el misterio, reciben el poema paladeando sus imágenes, su música, y el sentido de las palabras que se amplifica y transforma según cada subjetividad. Lo que “no se entiende” (tal vez palabras desconocidas o construcciones poco convencionales) no es vivido como frustración sino como misterio que atrae y guía. Cuando en el trabajo de los talleres está la poesía de por medio siempre se genera una empatía grupal muy amorosa y también (cuando son ellos los que escriben poemas, cosa que hacen divinamente) un momento muy profundo de introspección, de contemplación y comprensión y una puesta en escritura que, aunque espontánea, suele estar llena de lo que llamamos “recursos”. Esos poemas son tesoros, abundancia de belleza y conocimiento.

Algunas técnicas y recursos de acercamiento a la poesía:

Susurradores: los susurradores son tubos de diversas formas y colores que pueden utilizarse para susurrar poemas de uno a uno.

Cajas de palabras: pueden proponerse cajas con palabras sueltas divididas por ejemplo por emociones o temáticas para ser sacadas al azar y luego crear versos.

Fábrica de rimas: proponer palabras que rimen entre sí para crear versos o ayudar a partir de una palabra madre a buscar otras que rimen.

Cadáver exquisito: el cadáver exquisito es una técnica de escritura de poesía creada por los poetas vanguardistas franceses (principios del S XX) que consiste en la escritura colectiva de un poema donde cada participante escribe un verso y luego dobla la hoja hacia atrás para que el otro continúe a ciegas la escritura.

Existen otras maneras de la poesía como los caligramas (poemas que forman dibujos), la poesía visual, los video poemas, etc.

Poesía y rima

Actualmente la poesía no destinada a niños y niñas ha casi abandonado el uso de la rima y la métrica (medida de las sílabas de un verso) regular, o al menos la utilización de estos recursos no es una marca inherente a la poesía y muchas veces se los interpreta como una forma cristalizada o antigua. Pero esto también es un prejuicio. Sin embargo, nos dice Cecilia Bajour:

“En la poesía infantil los versos rimados siguen formando parte del imaginario poético más difundido. Los juegos sonoros que despliegan su música en el sinsentido también son identificados como procedimiento poético ligado a lo infantil. La puesta en evidencia de la materialidad sonora del significante sigue buscando sacar chispas en

los fuegos lúdicos de múltiples poemas y juegos infantiles en los que interviene la palabra.”

Pero, hay que atender a que la rima al ser un recurso ligado a la repetición “corre el riesgo del facilismo o el efectismo en la poesía escrita, más si tenemos en cuenta la extensa historia del uso de poesía rimada en la historia de la lírica en general y de la infantil en particular”. Es decir, podemos estar eligiendo un poema por el efecto que produce más que por su calidad. Banjour insiste en que “el encanto de la rima ocurre cuando su contribución al canto fluye y se funde en el decir del poema sin desanudar la necesaria unión de fondo y forma. De lo contrario deviene fuego de artificio a baja altura.”

En un texto llamado sugerentemente “Libertad condicional” (3) María Teresa Andruetto afirma que “no hay verso libre si por libre entendemos la despreocupación o el olvido de la forma”. Y agrega: “Cualquiera de los buenos poemas escritos en lo que llamamos verso libre está tan lleno de reglas internas, de sofisticados mecanismos de ruptura, forzamiento y digresión, como el verso medido, aunque es verdad que en este último caso esas leyes son generales, preestablecidas, construidas a lo largo de los siglos, y en el primero se trata de leyes autoimpuestas o mejor aún descubiertas en el propio camino de escritura”.

Lejos del abandono de lo formal, el verso libre plantea en su cruce sonoro de coordenadas entre espacio y tiempo otra musicalidad cercana a los múltiples tonos de la conversación en la mayoría de los casos, en un gesto que al mismo tiempo que busca un tono propio “tiende puentes entre la lengua poética y la lengua coloquial; permite salir de la oposición entre lo artificioso y lo comunicacional” como dice la poeta Alicia Genovese en “Surfear en el oleaje del verso libre” (4).

“Para los ojos y oídos de muchos lectores se trata de una suerte de partitura nueva.” (Banjour)

Algunos Libros de poesía infantil actuales para niños publicados en nuestro país:

Juan Lima - *Botánica Poética*:

El ananá

es un poco antipático

con esos penachos pinchudos

que no se deja peinar

es un fruto rebelde

(parece hijo único)

y es de andar a las piñas

pero a fin de año

cuando florece

lo invitamos a la mesa

y su jugo tiene

brillo tropical

por favor:

nada de hablar mal

del ananá

(el poeta tira

una cañita voladora



en dirección al verano)

Juan Lima *Un día un Gato*

El gato que hace pis fuera de la cajita

el gato que se asusta del rayo láser

el gato que persigue al peluche a cuerda

ese gato piensa:

mmm

cuidado con esa gente

que no se equivoca

nunca

*

La casa del poeta no tiene paredes

el viento se arremolina en la página en blanco

el gato sujeta las palabras

como puede

como a un ratón

en el sueño

*

Mi gato

ha muerto

seis veces

(incluso dos veces

en el mismo día)

pero ahora mismo

está vivo y coleando

en la rama más alta del tilo

a la espera de los pájaros

que regresan a dormir

Cecilia Moscovich - *Poemas del patio* (ediciones UNL):

TARDE

tengo la tarde libre

y zumbando el corazón.

Pongo la pavita clara,

yerba en el mate panzón.

La pavita está cantando:

¡Al patio, Al sol!

**De CONversacion CON el pez de Juan Carlos Mousés, Colección Lagarto Obrero,
Editorial Maravilla:**

El último

Siempre llegué último a todo

al cine al baile al trabajo a comer a dormir.

Nunca pude ser el primero en nada.

Pero mi mujer

descartó a los que estaban primero

a todos

siguió hasta el final de la fila

y me eligió a mí

que estaba último.

Animales de Verano

Mirando comer a los animales

rumiando

indiferentes

metidos en el paisaje

el sol el río y los caballos

sacudiendo la cola para espantar

la comezón de los mosquitos

no caía Ícaro no

y yo en el pastizal

como un animal más

no existía para ellos no

Roberta Iannamico:

Escarabajo

Escarabajo

siempre miraba para abajo

¡es cara abajo!

¡es cara abajo!

se burlaban de él

los saltamontes

los mamboretás

esbeltos y místicos

se hacían cruces.

Un recuerdo

Me acuerdo

era muy joven

tal vez adolescente

y estaría enamorada

lo sé por algo que recuerdo

que ese día sentía

con el mundo en general

íbamos a pintar algo

en una pared

y yo me puse una camisa larga

de mi hermano

me hice una colita

y tomé un colectivo

o tal vez fui caminando

pero había demasiada luz

primaveral

y estaban rojos

mis cachetes

y no me acuerdo más

sólo esa camisa

ese sol

y algo como de libertad

o amor.

David Wapner - *Canción decidida*

“Todos los días

apenas salga el sol

saldré a la calle

a gritarle al mundo

que soy feliz

que la vida es bella

y que en su homenaje

me pondré a bailar.

Aunque creo más prudente

dejar pasar unas horas:

saldré a las diez de la mañana

cuando todo el mundo está despierto

y va de un lado a otro

por aquella calle

a la cual saldré

y gritaré al mundo

que soy feliz

que la vida es bella

y que en su homenaje

me pondré a bailar. (...)”

Como verán, en la selección propuesta abundan recursos, estilos y temáticas diferentes, algunos proponen un sujeto (yo lírico) más marcado desde el lugar de un adulto (como en el caso de Moisés y Iannamico), otros más ligados a la infancia (Moscovich), otros desde un lugar ficcional (¿Quién habla en canción decidida?), o del poeta (Juan Lima).

La propuesta es a leer, empaparse, dejarse llevar...

Bibliografía:

El libro que canta, Yolanda Reyes

Qué lindo. Roberta Iannamico

Roberta Iannamico: "Los niños y las niñas aman la poesía". Entrevistas de Osvaldo Aguirre, en: <http://www.opcitpoesia.com/?p=4815>

Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy. Cecilia Banjour

Literatura I - Graciana Cetrón y Ma Virginia de Haro, serie enfoques Ed. Longseller

Poesía en la escuela Cómo leer y escribir poesía en el aula. Marisa Negri y Alejandra Correa

9.14. Links de la Revista de Lectobus:

9.14.1. Lectobus (2012, septiembre) *Revista del Lectobus*. Nro. 1. Recuperado de:

<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/1.pdf>

9.14.2. Lectobus (2012, noviembre) *Revista del Lectobus*. Nro. 2. Recuperado de:

<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/2.pdf>

9.14.3. Lectobus (2013, marzo) *Revista del Lectobus*. Nro. 3. Recuperado de:

<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/3.pdf>

9.14.4. Lectobus (2013, junio) *Revista del Lectobus*. Nro. 4. Recuperado de:

<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/4.pdf>

9.14.5. Lectobus (2013 a, agosto) *Revista del Lectobus*. Nro. 5. Recuperado de:

<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/5.pdf>

9.14.6. Lectobus (2013 b, agosto) *Revista del Lectobus*. Nro. 6. Recuperado de:

<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/6.pdf>

9.14.7. Lectobus (2013 c, agosto) *Revista del Lectobus*. Nro. 7. Recuperado de:

<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/7.pdf>

9.14.8. Lectobus (2014, marzo-abril) *Revista del Lectobus*. Nro. 8. Recuperado

de: <http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/8.pdf>

9.14.9. Lectobus (2014, mayo-junio) *Revista del Lectobus*. Nro. 9. Recuperado de:

<http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/9.pdf>

9.14.10. Lectobus (2014, julio-agosto) *Revista del Lectobus*. Nro. 10. Recuperado

de: <http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/10.pdf>

9.14.11. Lectobus (2014, septiembre-octubre) Revista del Lectobus. Nro. 11.

Recuperado de: <http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/11.pdf>

9.14.12. Lectobus (2015, abril-mayo) Revista del Lectobus. Nro. 12. Recuperado

de: <http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/12.pdf>

9.14.13. Lectobus (2015, junio-julio) Revista del Lectobus. Nro. 13. Recuperado

de: <http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/13.pdf>

9.14.14. Lectobus (2015, agosto-septiembre) Revista del Lectobus. Nro. 14.

Recuperado de: <http://www.sugoilab.com/palabrava/lectobus/14.pdf>