



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONOMICAS

PROGRAMA ACADEMICO DE SOCIOLOGÍA

Estrategia pedagógica de mediación lectora. Contribuyendo desde la escuela en la construcción de sujetos lectores.

Monografía para optar por el título de socióloga presentada por:

Natalia Mesa Parodi

UNIVERSIDAD DEL VALLE

2016



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONOMICAS

PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA

Estrategia pedagógica de mediación lectora. Contribuyendo desde la escuela en la construcción de sujetos lectores.

Monografía para optar por el título de socióloga presentada por:

Natalia Mesa Parodi

Tutor:

José Fernando Sánchez

UNIVERSIDAD DEL VALLE

CALI, 2016

A German y Jomara. El Origen.

Amigos. Nadie más. El resto la selva.

(Jorge Guillen)

*Si las nubes no anticipan en sus formas la historia de los
hombres*

*Si los colores del río no figuran en los diseños del Dios de
las aguas*

*Si no remiendas con tus manos de astromelías las
comisuras de mi alma*

Si mis amigos no son una legión de ángeles clandestinos

Qué será de mí.

(Raúl Gómez Jattin)

CONTENIDO.....	4
INTRODUCCIÓN.....	7
PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO.....	9
CAPÍTULO 1.....	10
CONTEXTO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 Literatura y lectura.....	10
1.2 Lectura.....	11
1.3 La lectura en la escuela.....	12
1.4 Literatura e infancia.....	15
1.5 Literatura infantil.....	15
1.6 Literatura infantil en Colombia.....	16
1.7 El libro álbum en Colombia.....	16
CAPÍTULO 2.....	20
REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....	20
2.1 Estudios sobre la lectura y su práctica social.....	20
2.2 Enfoques metodológicos sobre estudios de lectura.....	21
2.3 La lectura desde la Antropología, Filosofía e Historia.....	22
REFERENTES CONCEPTUALES.....	24
2.4 La experiencia de lectura.....	24
2.5 La práctica de lectura en voz alta.....	25
2.6 Lectura en voz alta en la educación.....	28
2.7 Promoción de lectura.....	30
2.8 Animación y Mediación.....	31
CAPÍTULO 3.....	32
EL MODELO PEDAGOGICO.....	34
3.1 La escuela nueva: Pedagogía por proyectos en Colombia.....	34
3.2 El liceo Quial.....	36

3.3 La práctica textual en el liceo Quial.....	37
3.4 Los proyectos de aula y la red textual.....	38
LA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	42
3.5 El jardín secreto.....	42
CAPÍTULO CUATRO.....	43
Tejiendo caminos de lectura: Promoción, Mediación y Animación.....	44
4.1 ¿Quién media en el liceo Quial?.....	44
4.2 La mediadora.....	46
4.3 Formación como mediadora.....	47
CAPÍTULO 5.....	49
El viaje literario, experiencias narradas a la orilla de la conversación.....	51
5.1 Los Estudiantes.....	51
5.2 Los niños y la lectura.....	51
5.3 Hogares y lectura.....	54
5.4 La práctica de lectura.....	63
5.5 Enlazar experiencias lectoras en la urdimbre de conversación.....	67
5.6 La agencia frente al acto de lectura	76
REFLEXIONES FINALES.....	83
Bibliografía.....	88
Anexos.....	92

INTRODUCCIÓN

La presente monografía tiene como objeto de estudio la estrategia de mediación de lectura realizada en la clase de “*lectura crítica*” con estudiantes de segundo de primaria, en el Liceo Quial de Cali, dentro del periodo Diciembre- Febrero 2015-2016; en dicha asignatura se realiza la práctica de lectura en voz alta. La docente emplea su voz para transmitir a los estudiantes los cuentos escogidos, creando un espacio de lectura en el que los estudiantes se convierten en lectores escucha, en esta práctica se promueve la aproximación del niño con el mundo del texto.

El contexto institucional en el que se desarrolla esta monografía es el Liceo Quial de Santiago de Cali, ubicado entre la carrera 122B y carrera 122, Cl. 15 #23 callejón de las cucas, en el corregimiento de la Buitrera. Esta institución tiene 39 años de trayectoria, es de tipo privado, y el estrato socioeconómico en el que se encuentra es 5. Los principios filosóficos que guían la institución son: la autonomía, el reconocimiento de la diferencia y la idea de que la construcción de humanidad se comparte con los otros.

El eje transversal del modelo pedagógico del Liceo Quial está basado en el trabajo por proyectos de integración curricular (PIC), este consiste en unificar las diferentes áreas de conocimiento por medio de la creación de redes textuales, compuestas en su mayoría por la lectura de textos literarios. Al iniciar el año escolar cada curso realiza una pregunta de investigación, que se convierte en el centro del aprendizaje; para dar respuesta a dicha pregunta desde las distintas asignaturas se emplean diferentes tipologías textuales. Sin embargo, existe una asignatura denominada “*lectura crítica*”, cuyo objetivo es promover la lectura compartida a través de la estrategia de lectura en voz alta, con ella los estudiantes viven una experiencia de lectura desde la escucha a partir la mediación que hace la docente haciendo uso de su voz.

Para abordar la investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo la estrategia de mediación lectora en la clase de “*lectura crítica*” con niños de segundo de primaria en el colegio Liceo Quial de Cali contribuye a la formación de sujetos lectores?

Objetivos:

General:

- Describir la estrategia de mediación lectora desarrollada en la clase de “*lectura crítica*” con niños de segundo de primaria en el Liceo Quial en el periodo Diciembre- Febrero 2015-2016.

Específico:

- Explicar el modelo pedagógico nueva escuela empleado en el Liceo Quial
- Describir en qué consiste la promoción y mediación de lectura
- Mostrar cómo se desarrolla la mediación lectora en la asignatura de “*lectura crítica*” con niños de segundo de primaria en el Liceo Quial de Cali

En la clase de “*lectura crítica*” se realiza lectura compartida por medio del ejercicio de lectura en voz alta; la docente que media entre los textos y los niños es Jennifer Arango, bibliotecaria de la institución, quien lleva a cabo esta estrategia pedagógica.

En el caso particular de segundo de primaria ésta actividad se efectúa con libro álbum, género de la literatura infantil. Con esta práctica pedagógica se pretende vincular a los estudiantes con la lectura y desarrollar un gusto por ella. A través del ejercicio de lectura en voz alta la docente media entre los textos y los estudiantes, a medida que lee va suscitando una conversación sobre la obra, con el fin de conocer la experiencia de lectura que los estudiantes han tenido y así construir de manera colectiva sentidos sobre la obra abordada. Este curso constituye el principal escenario de levantamiento de datos para la presente investigación.

En el aprendizaje escolar, los niños comprenden el lenguaje desde un sentido reflexivo, es decir, objetivado. “El universo escolar es aquel donde se produce de forma más sistemática y duradera, la ruptura con el sentido práctico lingüístico” (Lahire, 2004, pág. 149) se da la apertura al mundo del lenguaje; la comprensión de un sistema “abstracto”, “virtual” y “simbólico” con el que se construye el sentido de la vida colectiva e individual. El lenguaje, en cuanto sistema objetivado y reflexionado de comunicación, permite la interpretación de los signos sociales. “El concepto de lenguaje reposa en el concepto mismo de entendimiento, es decir, en el concepto de forma común de vida” (Wittgenstein, 1981, pág. 73)

Se considera que la práctica de lectura en voz alta da cuenta de una manera particular de leer que, desencadena una experiencia colectiva de lectura, en la que surgen múltiples interpretaciones frente al texto, éstas se manifiestan a partir de la conversación sobre la lectura que surge en la clase. A partir de este método de lectura escuchada y conversada se amplían los alcances de la lectura y se devela la acción que este objeto cultural provoca en los sujetos. Por otro lado, esta práctica rompe con el esquema educativo tradicional que bajo la idea del individuo moderno llevó a que la actividad lectora se diera de manera individual, en silencio y bajo reflexiones íntimas; en contraposición, la lectura en voz alta es una actividad colectiva, en la que los lectores acceden a los textos por medio de la voz de la mediadora y posteriormente comparten la experiencia de lectura que tuvieron, en este ejercicio pedagógico, se concibe a los niños de segundo de primaria como sujetos capaces de crear reflexiones sobre el mundo simbólico del texto y transmitirlos.

Por otro lado, se encuentra el libro álbum como formato textual con el que se realiza en segundo de primaria la práctica de lectura en voz alta. Se trata de un género propio de la literatura infantil, cuenta con unas características específicas que hacen que la experiencia literaria sea un “paradigma cultural” (Díaz, 2007, pág. 102) ya que se vale de la interconexión entre dos códigos: imagen y texto, indispensables en el sentido de la historia, dando paso a una nueva manera de leer en la que confluyen elementos comunicativos y semióticos. A partir del *mundo del texto* (Ricoeur, 2010) se produce un universo interpretativo que la mediadora de la sesión orienta por medio de la conversación, para provocar análisis y reflexiones sobre los aspectos éticos y estéticos de la obra. Esta actividad fomenta la lectura, propicia la escucha, el reconocimiento del otro y de su experiencia a partir del mundo del texto. De acuerdo con Colomer (2001), el libro

tiene el potencial simbólico de ordenar las prácticas humanas, ya que el lenguaje como sistema de signos permite comprender y construir un espacio en el que se media entre los elementos propios de una cultura (como sus valores y sus representaciones sociales) y la vida íntima. Es decir que el libro está orientado hacia una forma de entender el mundo social y personal.

PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO

En el capítulo 1 se presentan los referentes teóricos y conceptuales con los que se abordará la presente monografía. Este capítulo está compuesto (contexto) por nociones y discusiones en torno a la práctica de lectura y la experiencia de lectura desde la perspectiva de la Sociología y otras disciplinas como la Antropología, la Filosofía, la Historia y la Psicología.

En el capítulo 2 se indagará por la institución educativa Liceo Quial y su modelo pedagógico. Se plantea el lugar que ocupa la lectura y la literatura infantil en este modelo, también se revisa el papel de la biblioteca dentro de la institución educativa.

En el capítulo 3 se indaga por la promoción de lectura, la medición y animación, como aspectos en la construcción de sujetos lectores, también se muestra un perfil de Jennifer Arango la mediadora de la asignatura de *“lectura crítica”*.

En el capítulo 4 se señala de qué manera se lleva a cabo la estrategia de mediación entre los estudiantes de segundo de primaria y los textos en la clase de *“lectura crítica”*. Se realiza una caracterización de la población y los hogares. Posteriormente se da cuenta de la experiencia de lectura con base en las voces de los niños partícipes y la mediadora. Para finalizar, se realizan unas reflexiones que emergen del análisis de esta práctica de lectura, con las cuales se espera contribuir en la investigación sobre la experiencia de lectura compartida y su aporte en la construcción de sujetos con gusto hacia la lectura.

CAPÍTULO UNO

CONTEXTO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el transcurrir de la historia el libro y la lectura han estado sometidos a decisiones diversas, varias de éstas, ligadas a sistemas de gobierno que determinaban qué se imprimía y de qué manera se podía acceder a la lectura; un ejemplo de ello es la lectura en voz alta que se realizaba desde la edad media hasta el siglo XVIII. El número de letrados era mínimo, ya que leer era una herramienta de poder, así que competía a las clases de mayor status social, al vulgo se le permitía aproximarse a la lectura por medio de un lector que realizaba esta actividad para varios oyentes, no había otra forma de obtener una cercanía con lo textual que no fuese a partir de lo oral, asistir a estos espacios de lectura performática, teatralizada, fomentaba el vínculo social y daba cuenta de la necesidad que el ser humano tiene frente a la narración, al conocer historias en las que se encuentre con lo conocido y lo ajeno

La producción del objeto libro desde sus albores hasta la actualidad ha experimentado distintos cambios, en este proceso el desarrollo editorial ha sido fundamental frente al avance del universo textual, allí se configura la labor del autor-escritor, los formatos de lectura, la identificación de públicos lectores, etc. En los siglos XIX y XX después de haber experimentado dos guerras mundiales, una gran depresión económica y la entrada de la democracia, las estructuras estatales a nivel mundial transforman la relación de poder con la lectura. La idea de democratización y la figura del ciudadano dieron apertura a políticas de alfabetización que aproximaron a un gran porcentaje de la sociedad a los libros y la práctica lectora.

Históricamente los textos se han visto involucrados en intrínquilis de poder, prohibición y regulación, sin embargo, las políticas gubernamentales de educación posibilitaron el contacto masivo de la sociedad con la lectura, lo que incidió en la relación entre el individuo y el texto contribuyendo en la emergencia de análisis sobre esta práctica en términos de la intelección y la construcción del ser. Los dispositivos que la lectura detona en los individuos están ligados a la construcción más íntima, a los afectos, las emociones, la reflexión; dados por el distanciamiento que proporciona la ficción, es allí en donde se establecen diálogos con el mundo íntimo y social.

1.1 Literatura y lectura

La literatura, es una construcción lingüística, es memoria cultural, por ello es entendida como patrimonio de la humanidad. “Si la literatura es verdaderamente un patrimonio, ese patrimonio es antes que nada, un patrimonio de debates, de trabajo interpretativo a propósito de la persona humana, de su sociabilidad, de la diversidad sociocultural, y de las posibilidades del uso de la lengua” (Colomer. 2005 pag.36)

La operación interpretativa que se hila a medida que se realiza una lectura, anida desciframientos frente a mundos desconocidos y asombrosos o próximos a la cotidianidad y las vivencias de los individuos, para Núñez:

Los códigos que operan en los textos literarios no son únicamente de naturaleza lingüística, sino que están relacionados con la plasmación de ideas y sistemas de valores, la estructura formal del texto en termino de género y otras convenciones literarias, las alusiones simbólicas, las referencias intertextuales (relación con la tradición literaria) o alusión a realidades y aspectos del mundo externo al texto, que puede ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc. (Núñez, 2009, pág. 14)

El encuentro que tiene el lector con el texto, es búsqueda y encuentro, fascinación y extrañeza

La lectura literaria es la exploración de mundos literarios más o menos complejos en que el lector amplía su punto de vista, sobre sí mismo y sobre el mundo, no porque el libro que el lee le transmita un mensaje sino porque el libro que lee hace parte de una serie y esta serie es propiamente suya, contiene diferentes sentidos que él puede tomar en una idea personal, en un imaginario que el aprende a reconocer como suyo o como el de la sociedad que lo rodea (Colomer, 2005, pág. 35)

1.2 Lectura

La lectura es una práctica social que refiere al desciframiento e interpretación del lenguaje escrito, es la manifestación paradigmática de la inserción a una cultura, ya que aproxima a los individuos al universo de la palabra impresa, que bajo el formato del texto logra contener realidad y ficción del mundo y la existencia humana. Esta es una práctica concreta, en la que se mueven dispositivos de cognición, pensamiento y desciframiento, que contribuyen en la elaboración y reelaboración de las experiencias, identidades y representaciones sociales.

La lectura es el paradigma del acto de cultura, con sus lectores viajeros que “circulan sobre las tierras del otro, nómadas que cazan furtivamente a través de campos que no escribieron”. De cada encuentro “marcante”, cada quien sale “marcado”, transformado, es decir, ni alienado (prisionero desposeído de sí mismo), ni intacto, es decir, no cambiado, sino “alterado”, o sea transformado y sediento por una nueva carencia. La recepción no es pasividad pura (Chartier A. M., 2004, pág. 80)

Desde la interdisciplinariedad, diversos autores concuerdan en entender la lectura como una práctica concreta, que lleva al desarrollo del pensamiento a partir de procedimientos interpretativos y de desciframiento, es decir, a un trabajo de elaboración frente a lo simbólico; por ello es una actividad psíquica, ya que vincula al lector con un tejido narrativo que le permite distanciarse, ver desde afuera y construir sentidos de lo leído desde su subjetividad. “La operación codificadora, articulada por medio de significantes, *hace* el sentido, que no está definido pues por un sedimento, por una "intención", o por una actividad de autor.” (Certeau, 2000, pág. 184)

En la relación entre el lector y el texto se da un proceso de elaboración simbólica que varía según el tipo de lector, las experiencias que haya tenido, su capital cultural, y las emociones que lo embarguen al momento de la lectura

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). (Certeau, 2000, pág. 183)

La lectura entendida como una actividad psíquica, tiene que ver con los dispositivos mentales que se disparan en el lector. La memoria y la imaginación se unen en el proceso lector. “Todas las corrientes contemporáneas han transformado la mirada sobre la lectura y la han convertido en un gesto activo y no pasivo, en un trabajo consciente, de recepción que moviliza la inteligencia y la imaginación” (Chartier & Hébrard, 2003, pág. 69). La imaginación permite darle un sentido a la obra, esta se da como una ventana de creación por la que el lector se asoma y elabora “imágenes mentales a las cuales les dará un status más o menos importante” (Thérien, 2005, pág. 45) El dispositivo textual activa la imaginación, no obstante, la ilustración que acompaña algunos textos también contribuye en detonar esta actividad.

El sujeto se vincula e involucra con el texto por medio de lo emocional, es decir que: “La calidad de sentimientos que experimenta a través de una lectura es en definitiva lo que le permite organizar y valorar en su memoria diferentes experiencias como lo trágico, lo cómico, lo absurdo, lo idílico, etc.” (Thérien, 2005, pág. 38)

A través de las palabras e imágenes se muestran relaciones sociales que se tornan objetivas, ya que el lector las percibe desde afuera, concediéndole su propia comprensión. La imaginación de la lectura “viene acompañada en su trabajo por la memoria, la cual pacientemente construye una memoria, un consenso en el cual viene a depositarse la lectura una vez que la imaginación le ha permitido tomar forma” (2005, pág.57)

En el acercamiento que el niño tiene con la lectura el padre o el mediador, crea un vínculo entre el niño y la ficción por medio de la voz, las imágenes complementan el camino por el que se conecta o recupera elementos que corresponden a su memoria de lecturas o vivencias, dándole a la lectura un valor de aprendizaje y construcción de sentido.

1.3 La lectura en la escuela.

A mediados del siglo XV el mundo occidental le da la bienvenida a un objeto cultural revolucionario, *El libro*. En él reposa el código escrito, fundamental en el sistema simbólico de una sociedad. Allí se guarda parte de la memoria cultural de la humanidad, dando origen al *mundo del texto* (Ricoeur, 2010) y la práctica social de la lectura.

La inserción al código escrito se consolida en la escuela, ésta institución ha sido la encargada de impartir el aprendizaje de lectura y escritura. Con el trasegar de los siglos, el libro y la lectura han experimentado diferentes transformaciones a nivel de producción, prácticas lectoras y públicos.

El país experimentó una transición demográfica importante en los años treinta y cincuenta del siglo XX, a causa de la industrialización que ocasionó la migración de gran parte de la población rural a la zona urbana, lo que dio paso al surgimiento de diferentes políticas socioeconómicas, entre ellas la alfabetización de masas.

Las transformaciones educativas sólo empezaron a ocurrir en la década de los cincuenta, cuando se presentó un rápido y sostenido crecimiento económico y un cambio significativo en la estructura económica y demográfica del país. (Ramírez & Téllez, 2006, pág. 3)

A raíz de los cambios que trajo el desarrollo industrial, el papel de la familia se transformó frente a la enseñanza infantil. La educación se convirtió en un problema central dentro de las políticas de desarrollo nacional, por lo que se consolidó la institución educativa, convirtiéndose en el lugar designado para la enseñanza de los niños. En la escuela se abordan diferentes áreas del conocimiento que se consideran básicas en el aprendizaje escolar, priorizando la lengua materna, el lenguaje, y las convenciones gramaticales, con las que se da la entrada al mundo del texto, por ello se puede entender “la escuela como la matriz de socialización fundamental para el libro” (Lahire, 2004, pág. 140). A través de la práctica continua y diversificada de lectura y escritura se crea una relación reflexiva con el lenguaje permitiendo una conciencia sobre éste

Para los educadores la suerte de la literatura, del libro y la lectura ha estado siempre ligada a la escuela. La lectura parece ser sin duda el rasgo fundamental de la escolarización: los saberes escolares son saberes de lo escrito (Chartier A. M., 2004, pág. 185)

Como lo menciona Anne Marie Chartier, (2004) la escuela es el lugar de los aprendizajes sobre lo escrito allí se vincula al niño con el texto se le conduce por el camino del aprecio, el disfrute y gusto por el libro, sin embargo, las prácticas y los fines que ha tenido la escuela en la aproximación del niño con lo escrito han advertido cambios, debido a la transformación sobre el significado de este conjunto poblacional en la sociedad, los progresos en el campo editorial y la construcción de público lector.

Los modelos y estrategias educativas que cada institución maneja repercuten en el acercamiento de los niños y jóvenes con ésta práctica, por ello las instituciones educativas no tienen únicamente la misión de enseñar a descifrar e interpretar el código escrito, también les compete y se ven implicadas en fomentar y promover el gusto por la lectura, es decir, en formar lectores.

Como universo de cultura escrita, la escuela es el lugar central donde se intenta, sistemática y duraderamente, hacer a los niños conscientes del lenguaje, multiplicando los ángulos de acometida del lenguaje *per se* con un trabajo permanente sobre el mismo por medio de incesantes ejercicios, preguntas y reconsideraciones reflexivas correctivas; lugar en donde se rompe al tiempo con las prácticas del lenguaje <<espontáneas>> <<corrientes>> (Lahire, 2004 , pág. 155)

La escuela, es el espacio donde se adquiere la capacidad de reflexión simbólica frente al lenguaje y la lectura, dentro de la labor de la escuela se encuentra la formación del ciudadano ya que leer y escribir son herramientas fundamentales en la construcción de la participación social y la democracia. No obstante, la educación ha sufrido los impases del capitalismo, por esto se ha visto instrumentalizada, afectando en gran parte la enseñanza de la lectura, sobre todo en las instituciones educativas de carácter público o masivo. “para la sociedad de mercado, los saberes valen según la posición social a la que den acceso. El valor de cambio ha rebasado al valor de uso.” (Chartier A. M., 2004, pág. 76)

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente la educación experimenta un problema sociocultural, que repercute en la aproximación de niños y jóvenes con la lectura. Se ha vaciado de sentido el aprendizaje, y la lectura hace parte de este vaciamiento, esta problemática va en detrimento de la cultura, ya que la lectura hace parte del patrimonio cultural de una sociedad y su memoria colectiva. Ane Marie Chartie

siguiendo el análisis de M. Certau nos dice “Solo hay cultura si una práctica social tiene sentido para la propia persona que la realiza, si su acción, su gesto, o su conducta son portadores de sentido en sí mismos (y no en cuanto medio útil para obtener otra cosa)” (Chartier A. M., 2004, pág. 77)

La labor de la escuela frente a la aproximación y la enseñanza sobre la lectura, está directamente relacionada con la construcción de sentido sobre esta práctica. Sin embargo, la escuela ha visto trastocada su función de producción de sentido porque se ha distanciado del objetivo cultural de educar, que es transmitir e instruir en las prácticas de una sociedad determinada. “Esta separación de hecho, no de derecho, entre cultura y saberes, no solo involucra a la escuela. También tiene que ver con la cultura social en el sentido amplio que han definido los antropólogos” (Chartier, 2004, pág. 78)

La escuela tiene un gran reto frente a la formación de lectores, debido a que ésta labor se enmarca en la continuidad de valores socioculturales que permiten la identificación de la identidad colectiva y la individual, además “para muchos niños, el texto escrito no es una realidad familiar. Le corresponde a la escuela, a partir de la maternal, rodear al alumno de libros y de textos, ofrecerle el espectáculo de un maestro lector” (Chartier & Hébrard, 2003, pág. 65)

Es necesario desde la escuela promover en los sujetos, afecto, gusto, oído, tacto y sensibilidad frente al objeto libro y a la práctica lectora, debido a que es una herramienta que constituyen una parte fundamental de la construcción del sujeto, ya que “El texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la capacidad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” (Colomer, 2005, pág. 32)

En medio de las transformaciones que la escuela ha vivido surgen modelos pedagógicos, provenientes de diferentes corrientes de la pedagogía y la psicología, estos se han cuestionado sobre el deber de la educación y la función que ésta cumple en la vida de los sujetos, por ello las prácticas de lectura que se ofrecen en la escuela como estímulo, gusto, placer y necesidad, dan pie en la agencia de los niños y jóvenes sobre el conocimiento.

La escuela es el trampolín al aprendizaje del lenguaje escrito y la lectura, esto quiere decir que tiene una importante tarea frente a la transmisión cultural y la formación de lectores, en la enseñanza de lectura se debe desde la escuela asumir al lector como , un “ser activo, creador, constructor, que desde la más tierna edad se esfuerza por poner un poco de orden en medio del caos” (Petit M. , 2004, pág. 10) Por ello:

El interés de la formación literaria en la escuela no radica en el traspaso de discurso establecido sobre las obras, sino que la educación literaria sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo del debate permanente sobre la cultura, en la confrontación de cómo se han construido e interpretan las ideas y los valores que la configuran. Por ende, se trataba de desarrollar una capacidad interpretativa que permita tanto una socialización más rica y lucida de los individuos como la experimentación de un placer literario que se construye a lo largo del proceso (Colomer, 2005, pág. 35/36)

1.4 Literatura e infancia

El crecimiento urbano, la industrialización y la recomposición demográfica a lo largo del siglo XX estuvieron acompañadas de una recomposición de la escuela y de las posibilidades de alfabetización. La concepción del infante también sufrió transformaciones considerables. Entre los años sesenta y ochenta distintos grupos sociales considerados “minorías” levantaron sus voces y sus banderas y emprendieron una lucha ideológica en busca del reconocimiento de sus derechos; mujeres, afrodescendientes, antiimperialistas, entre otros. En este campo de lucha, la infancia y niñez, tuvo también abanderados que desde diferentes disciplinas planteaban un cambio de perspectiva sobre este grupo poblacional.

Aportes provenientes de la Antropología, Pedagogía, Psicología Cognitiva y Sociología permitieron avanzar en la concepción sobre la infancia, estas investigaciones contribuyeron en la idea del niño como sujeto activo en la sociedad.

La idea de socialización (...) Cambia cuando se acepta que la infancia constituye una parte permanente de la estructura social, que interactúa con otras partes de esa estructura ; y que los niños se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos y están sujetos, igual que estos, a los avatares del cambio social (Gaitán, 2006, pág. 2)

Con esta transición ideológica se empieza a crear un mundo pensado para los niños, en el cuál se manifiestan diferentes prácticas desde el ámbito familiar, escolar/pedagógico hasta el comercial que compete a diferentes industrias, entre estas las culturales. La literatura tiene cabida allí, en ella también se presentan cambios respecto a la figura del niño, construyendo un universo de lecturas para los más pequeños,

Al reconocer al niño como participe de la sociedad se crean nuevas relaciones socio-estructurales manifiestas en diferentes prácticas desde el ámbito familiar hasta lo pedagógico con relación al “nuevo” lugar que ocupa esta población etaria en la sociedad. La relevancia que los niños cobran y la apropiación que tuvieron sobre la literatura sirve para que se empiecen a crear narraciones con las que se pretende vincularlos a formas del mundo adulto, esto produce una “ruptura” dentro del campo literario, haciendo que emerja la literatura infantil.

1.5 Literatura infantil

La literatura infantil aborda los mismos temas que se manejan en la literatura para jóvenes y adultos, la diferencia radica en el trato narrativo y editorial que se maneja en este género literario ya que está pensado para una población específica.

Los cuentos de los hermanos Grimm “*cuentos de la infancia y el hogar*” (1812-1815) y las compilaciones de Perrault “*capucita roja, el gato con botas, cuentos de hadas, cuentos de mama ganso*” escritos entre el siglo XVII Y XVIII son parte fundamental dentro de la tradición de literatura infantil, sin embargo, los autores no pretendían convertirse en escritores de literatura para niños, pero debido al estilo de sus narrativas, y las historias que contaban provenientes en su mayoría de la tradición oral, fue acogida por ellos.

Escribir pensando en una nueva audiencia implicó nuevas formas en el mundo literario y en el campo editorial. La literatura infantil tuvo que afrontar pugnas por su reconocimiento ya que antes de que se concibiera al niño como ser activo en la sociedad, este campo literario se veía como fútil, debido al público al que estaba dirigido. No obstante, la imagen del niño en la modernidad posibilitó la consolidación de la literatura infantil como sub-campo de la literatura, se empezó a desarrollar una literatura específica para el público infantil y juvenil anclando a los sujetos que transitan la etapa de infancia y adolescencia a diversas manifestaciones de la cultura escrita

1.6 Literatura infantil en Colombia

A partir de los años ochenta del siglo XX se presenta un mayor interés por la literatura infantil en Colombia, con un acervo de letras en el panorama nacional puestas a disposición de los niños, se reconoce la creación y se le da visibilidad a este género literario, cobrando relevancia en seminarios, conferencias y espacios en los que se dialoga sobre literatura colombiana, de esta manera se da cuenta de la importancia de este género en la literatura nacional. Las editoriales Carlos Valencia, Alfaguara, Norma entre otras, también se interesan por producir literatura infantil ya que encuentran un nuevo público lector, impulsando a escritores e ilustradores que avanzaron en este género literario.

Las luchas ideológicas emprendidas por diferentes grupos sociales entendidos como minorías, generan la emergencia de estudios sobre la infancia y la literatura infantil, allí se muestra el papel que ésta cumplió por mucho tiempo en la educación de los niños. Su función remitía a la enseñanza de normas y valores morales, es decir, que la literatura infantil era instrumentalizada para adoctrinar a los niños; evidencia de esto son las traducciones y adaptaciones de narraciones anglosajonas que Rafael Pombo trae al contexto nacional “*Cuentos morales para niños formales*” anunciaban estos libros ilustrados.

El desarrollo del concepto de infancia moderna, permitió que se entendiera la literatura infantil más allá del valor moral que se le otorgaba en la escuela, generando un giro en los libros para niños. En Colombia en los años setentas y ochentas del siglo XX, la literatura infantil empieza a cobrar relevancia en el campo literario, editorial, escolar y de investigación. Los autores colombianos emprenden la búsqueda por una voz propia en los textos, así que llevan la tradición oral campesina e indígena a las letras. El niño cobra un lugar como protagonista en los cuentos y se empiezan a manejar temas de mayor interés para los infantes.

A partir de 1976 la editorial nacional Carlos Valencia Editores, decide publicar novelas y cuentos para niños y jóvenes, lo que amplía el mercado y motiva a diferentes editoriales a publicar libros infantiles, aumentando la producción de este tipo de literatura.

La literatura infantil y juvenil en Colombia parece haber evolucionado hacia temas vinculados con la realidad nacional. Los personajes raizales, la vida escolar, la problemática social, los conflictos existenciales son algunos de los temas que tocan, más o menos profundamente, con mayor o menor calidad los escritores del momento (Vasco, 2006, pág. 3)

El papel de autores escritores e ilustradores se hace relevante dentro de este nuevo género de creación literaria con lo cual se expresa la importancia de la obra literaria como manifestación artística dentro de la vinculación del niño en la sociedad.

La evolución que se presenta en el país dentro de este campo, da paso a la producción de cuentos que no tienen pretensiones moralizantes, por el contrario:

Se escriben obras que dan inicio a diferentes corrientes literarias: por primera vez se recrea la tradición oral para ser devuelta a los niños, se publican cuentos de carácter realista y urbano cuyos personajes son niños de la calle, se escriben por primera vez obras de teatro sin doctrinas ni preceptos religiosos. Algunos autores retornan la historia para recrearla literariamente (Robledo, 2010 , pág. 2)

La transición que vive la producción de literatura infantil, está directamente ligada a la valoración del niño como lector, esto permitió que se progresara en términos de narraciones, edición, y diseño permitieron la publicación de historias que tocaban realidades sociales a la que los niños se encontraban expuestos.

1.7 El libro álbum en Colombia

El libro álbum nace en el siglo XXI, tiene sus raíces en el libro ilustrado, su desarrollo fue progresivo y está conectado con la evolución de la industria editorial, es un producto de ésta.

La historia de la literatura infantil colombiana está estrechamente ligada a la historia de la infancia, de la lectura y de la educación en este país, y, según esta perspectiva, la ilustración de este tipo de libros solo se concibe si se considera al niño un ser que apropia y comprende el mundo de una manera distinta al adulto, y en el seno de una sociedad que valora la lectura (Pardo, 2009, pág. 82)

El proceso de ilustración que se genera dentro de la literatura infantil, está unido al desarrollo de la industria editorial, en donde confluye el arte de la escritura con el de la imagen. En Colombia este proceso se da de manera paulatina, Según (Pardo, 2009) el primer texto infantil ilustrado que aparece en la escena nacional a principios del siglo XX es *Cuentos para Sonny* del autor Santiago Pérez Triana, en él se desarrolla ilustraciones que acompañan al texto, no obstante, el papel del artista ilustrador sólo queda consignado en la firma que éste hace bajo la imagen, ya que el libro no contiene ningún crédito que refiera a su autoría. Posteriormente emergen en los años treinta dos revistas infantiles *Rin-Rin* y *Chanchito* que contienen imágenes que acompañan a los textos.

Para la producción editorial de cuentos infantiles los años sesenta son fundamentales, se empiezan a vislumbrar los primeros acercamientos hacia la construcción del libro –álbum “En 1967, Oswaldo Díaz publico *Cuentos tricolores*, un libro ilustrado que sería el precursor del libro-álbum en cuanto a impresión e imagen, mas no a concepto” (Pardo, 2009, pág. 93)

El libro-álbum es un género propio de la literatura infantil, surge producto de distintos desarrollos que se presentan en la industria editorial, relacionados con diferentes factores, por un lado se da la incidencia del diseño gráfico y su aporte sobre los formatos de los

textos, por otro se encuentra el papel del ilustrador y la relevancia que este ha cobrado en el campo de la literatura, finalmente la figura del escritor de literatura infantil. Al confluir artistas de estas áreas en la industria del libro para niños se generan nuevas perspectivas sobre las obras dando pie a una nueva creación estético-literaria.

Varios son los elementos que componen el libro álbum, sin embargo, lo novedoso de este género es la unión de dos códigos en pro del desarrollo de la historia.

El libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página; ellas dominan el espacio visual, [...] existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones [...] no basta con que exista esta interconexión de códigos. Debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa. (Díaz, 2007, pág. 92)

La relación directa entre la imagen y el texto es vital en este formato debido a que crea una manera particular de leer “el concepto va más allá de lo material, pues involucra elementos comunicativos y semióticos” (Pardo, 2009, pág. 93)

Este formato transforma la experiencia de lectura, en él se denota una representación nutrida del infante como lector, ya que un texto con estas características conduce a la interpretación de dos códigos. Según Colomer, además, reconoce la presencia de un lector adulto como mediador, y de la oralidad y el tiempo de lectura como vehículos para la construcción de sentido. Para ello, tanto texto como imagen pueden tener muchas funciones: “contar, subrayar, desmentir, caracterizar, imprimir un tono, crear una atmósfera o insertar un punto de vista nuevo en la narración” (Colomer, 2002, pág. 20)

El libro álbum evidencia el viraje que ha tenido la figura del niño como lector, su consolidación como público y la evolución de la industria editorial frente a los textos infantiles. Este género cuenta con unas características específicas que convierten la experiencia literaria en:

“paradigma cultural” pues se vale de la interconexión de dos códigos: imagen y texto, indispensables en el sentido de la historia; a diferencia de los libros ilustrados, en estos las imágenes no acompañan al texto, sino que constituyen parte fundamental en la narración, es decir, que los cuentos se componen de ambas, una no puede existir sin la otra, dando paso a una nueva manera de leer, porque en los libros álbum están “involucrados elementos comunicativos y semióticos” (Díaz, 2007)

En Colombia la industria editorial y la producción de literatura infantil, explora nuevos formatos llegando al libro álbum. El diseño del texto, el formato del libro, la tipografía, la ubicación y el tamaño de las imágenes, están ligadas con el sentido de la obra, cada detalle se convierte en un significado con el que se construye el texto. “En los libros álbum no basta con que exista esta interconexión de códigos. Debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa” (Díaz, 2007, pág. 30) Este género es un producto de la postmodernidad debido a que gran parte de su desarrollo se da gracias al desarrollo del diseño gráfico y al formato del storyboard utilizado en el cine para construir las escenas, es decir, que el lenguaje visual del libro se relaciona con el cinematográfico.

También cuentan con intertextos, diálogos que los autores entablan con obras literarias o gráficas de diferentes artistas y épocas, puestas intencionalmente con el fin de homenajear

o reconocer el valor de esas obras. Según Claudia Patricia Quintero la asesora pedagógica del Liceo Quial, el libro álbum da paso a una manera de leer distinta:

Establece una nueva forma de leer, primero porque no tiene un público específico para el que va dirigido. El libro álbum es literatura, pero no es sólo literatura, sino que son dos artes unidas entre sí, por un lado el arte de la literatura, pero por el otro lado el arte de la pintura. Entonces tienes dos posibilidades de conmoverte a partir de otras artes diferentes, pero finalmente, esas dos convergen al mismo tiempo (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

La edición del texto es fundamental en la materialización de la obra y su construcción simbólica. Su estructura en términos del formato, la tipografía y todo el proceso de edición incide en la comprensión de lo leído “hay que sostener que las formas producen sentido y que un texto adquiere el significado y el estatuto de inédito en el momento en que cambian los dispositivos del objeto tipográfico que le propone a la lectura (Díaz, 2007, pág. 32)” El libro álbum es un género que transforma la lectura. Al estar compuesto por dos lenguajes nutre las habilidades interpretativas y sumerge al lector en un doble placer estético, el de la ilustración y el del texto, manteniendo vivo el asombro del lector quien debe estar muy atento a los detalles que se esconden en las imágenes y la relación que estas tiene con el texto.

CAPÍTULO DOS

REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

2.1 Estudios sobre la lectura y su práctica social

El universo simbólico del libro y la lectura ha suscitado interés en diferentes disciplinas de las ciencias humanas, debido a las acciones culturales, sociales e individuales que se han liberado a partir de la obra escrita. No obstante, la relación con el libro se ha transformado según los contextos históricos, estructurales, sociales e individuales entablados con el mundo del texto.

Los estudios prístinos acerca de la lectura tenían un interés científico y político, debido a que emanaron de contextos sociales de postguerra y crisis económica. En Rusia, Nicolás Roubakine emprendió estudios sobre bibliopsicología centrándose en el lector, sin embargo, en su estudio se ve “doblemente influido por el iletrismo de grandes masas de la población rusa, luego por la gran guerra, ve en el desarrollo de la lectura la solución a todos los males de la humanidad” (Lahire, 2004, pág. 18)

En Estados Unidos la gran depresión de 1929 incidió en el avance de investigaciones sobre la lectura. Desde la escuela de Chicago Douglas Waples y Bernard Berelson realizan los mayores aportes sobre esta área, a partir del uso de encuestas “tratan de determinar quién lee, qué lee, y por qué lo hace, pero también tratan de identificar los efectos que la lectura produce sobre los lectores en las circunstancias específicas de esa época” (Lahire, 2004, pág. 20)

La investigadora Martine Poulain elabora un estudio sobre el desarrollo de la sociología de la lectura en Francia en el siglo XX. En éste señala que “el desarrollo de los estudios sociológicos sobre la lectura está íntimamente ligado a la historia política y social del siglo, a sus crisis y sus esperanzas” (Lahire, 2004, pág. 17). La Primera Guerra Mundial y la crisis de los años 1920 y 1930 son los contextos en los que surgen los primeros estudios sobre la sociología de los lectores, los libros y la lectura.

Los estudios sociológicos sobre la lectura han indagado por diferentes perspectivas, desde el análisis del campo de producción literaria hasta las prácticas de lectura y los lectores. El Sociólogo Pierre Bourdieu en su libro *“Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario”* (1995), realiza un análisis de la producción de literatura en el siglo XIX. Bourdieu entiende la producción escrita como un campo de poder en el cual se presenta un entramado de relaciones e imposiciones frente a la escritura que inciden directamente en determinaciones sociales sobre el oficio del escritor, los géneros literarios y la producción de la obra.

Por su parte el Sociólogo Bernard Lahire avanza en el campo de la sociología de la lectura, en su libro *“El hombre plural. Los resortes de la acción”* (2004) aborda la relación texto-individuo ya que la entiende desde la acción; enfocándose en el peso relativo de las experiencias pasadas que emanan en una acción presente.

Las modalidades de desencadenamiento de los esquemas de acción incorporados (producidos en el curso de las experiencias pasadas) por los elementos o por la configuración de la situación presente, es decir, la cuestión de las maneras con que una

parte – y solo una parte- de las experiencias pasadas incorporadas es movilizada, convocada, despertada en la acción presente (Lahire, 2004 , pág. 77)

Parte de su análisis sobre estas *modalidades de desencadenamiento* está enfocado a la práctica lectora, entendiendo la actividad de lectura como un medio para desencadenar, la pluralidad interna y las disposiciones que se han constituido en vivencias pasadas de los individuos y repercuten en la acción presente. Esta perspectiva contribuyó al fortalecimiento de una sociología interesada por la lectura desde una perspectiva de la acción, reconociendo la influencia que ésta tiene para la construcción del tejido social y de la subjetividad.

2.2 Enfoques metodológicos sobre estudios de lectura

Las investigaciones sobre lectura se han entendido desde dos intenciones, por un lado la *intención de compartir* basada en la creencia de las bondades sociales que la lectura trae en sus letras y el rol que ésta tiene en la democracia, de cara a la igualdad; por otro lado, se encuentra la *intención controladora*, “atenta a los peligros que asedian al lector común, no experimentado” (Lahire, 2004, pág. 17). Ambas han contribuido en los avances investigativos y metodológicos sobre este fenómeno cultural porque exploran las facultades del campo simbólico de la lectura, ya que es lugar de significación y construcción de sentido a partir del lenguaje, por ello, se han realizado investigaciones sobre lectura usando métodos de tipo cuantitativo y cualitativo.

El enfoque cuantitativo:

El uso de encuestas ha permitido identificar cierto tipo de lectores, sus edades, la razón que tienen para leer, sus gustos, el tiempo invertido en esta actividad, etc. El análisis de estos datos han sido empleados para distintos propósitos, desde decisiones de tipo editorial hasta la construcción discursos que apuntan a la creación de políticas públicas “La lectura puede proporcionar informaciones y puede desarrollar actitudes que propicien tanto la tolerancia y la cooperación social como el buen gobierno” (Lahire, 2004, pág. 21).

Metodologías de tipo cualitativo: Apuntan a conocer los efectos que la lectura tiene sobre el lector. Investigadores como Jacques Leenhardt y Pierre Jozsa:

Tratan entonces de analizar cómo las referencias a sistemas de valor, a principios éticos, a ideales o, por el contrario, el interés por el realismo de las situaciones de ficción, por su grado de exactitud social, reúnen o distinguen tipos de lectura y grupos de lectores (Lahire, 2004, pág. 35)

Desde este enfoque la lectura es estudiada a través de la experiencia de los lectores. Las relaciones que los individuos entablan con la lectura, sus interpretaciones de los textos, las trayectorias de lectura, en general los vínculos que se tejen entre los sujetos, el objeto libro y la lectura. Los enfoques tanto de tipo cualitativo como cuantitativos se han utilizado posibilitando progresos en estudios sobre ésta área.

2.3 La lectura desde la Antropología, Filosofía e Historia

La lectura ha sido abordada desde distintas disciplinas, dando paso a múltiples perspectivas investigativas. Desde la Historia han contribuido en esta área los trabajos de Michel De Certeau y Roger Chartier. En la Filosofía los estudios de Paul Ricoeur han sido de gran importancia y en la antropología las investigaciones de Michel Petit robustecieron el panorama sobre la práctica social de la lectura, la Sociología a partir de un dialogo interdisciplinar, ha bebido de estas fuentes para consolidar sus indagaciones sobre este tema

Para De Certeau la lectura constituye un arte que no es pasivo, por el contrario, involucra al lector desde su producción de sentido y desciframiento, elementos indispensables en la construcción de lo leído, en su investigación *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Se pregunta por la pasividad a la que se cree están destinados los consumidores en la relación producción- consumo, tomando como pieza de análisis las prácticas cotidianas, entre estas la lectura.

En sus estudios, hace referencia al origen de la lectura, para De Certeau la raíz de la literatura se encuentra en la tradición oral, de allí viene el acervo simbólico que posteriormente se transformará en lenguaje escrito.

Desde la del niño hasta la del científico, la lectura está dispuesta y es posible gracias a la comunicación oral, "autoridad" innumerable que los textos casi nunca citan. Todo sucede pues como si la construcción de significaciones, que tiene como forma una expectación (esperarse a) o una anticipación (formular hipótesis) ligada a una transmisión oral, fuera el bloque inicial que el desciframiento de materiales gráficos esculpía progresivamente, invalidaba, verificaba, detallaba para dar lugar a las lecturas. La grafía sólo labra y abre la anticipación (Certeau, 2000, pág. 180)

Para De Certeau la lectura es el espacio de transformación de cualquier práctica, de su uso y consumo por ello no contiene atisbo de pasividad, por el contrario, es una actividad creadora de sentido, por lo que requiere de la acción reflexiva de los sujetos.

Roger Chartier indaga por las formas culturales bajo las que se da la construcción del objeto libro y la práctica de lectura. Analiza los entramados de poder que se vinculan con ambos; para este propósito reconstruye desde el panorama histórico los espacios en los que se daba de lectura y tenía presencia el objeto impreso.

Roger Chartier se centra en los espacios sociales en los que circula el libro, fijándose en las prácticas que se realizan en torno a este. En su investigación sobre *El orden de los libros. Lectores autores bibliotecas entre los siglos XIV Y XVIII* el autor analiza “las lecturas entendidas como prácticas concretas y como procedimientos de interpretación” (Chartier R. , 1994, pág. 12) también indaga por la función misma del autor, se interesa por pensar lo esencial que se vincula al texto, como lo es la construcción de un vínculo social, la subjetividad y la relación existente con lo sagrado.

La ubicación de las diferenciaciones socioculturales y el estudio de los dispositivos formales y materiales lejos de excluirse uno del otro, están necesariamente

relacionados.(...) sobre todo porque las obras y los objetos producen su área social de recepción mucho más de lo que ellos mismos son producidos por divisiones cristalizadas o previas (Chartier R. , 1994, pág. 33)

Desde la Filosofía Paul Ricoeur aporta sobre el ámbito de la experiencia. Para este autor toda lectura “es una experiencia viva, una emigración en la que el lector realiza un movimiento que lo lleva de la configuración a la reconfiguración del mundo” (Lahire, 2004, pág. 36) Ricoeur estudia la lectura a partir de la experiencia. El autor se plantea la importancia que tiene la ficción, el juego del lenguaje y la palabra en la construcción del ser, por ello entiende que:

La ficción y la poesía se dirigen al ser, ya no bajo la modalidad del ser dado, sino bajo la modalidad del poder ser. Por eso mismo la realidad es metamorfoseada gracias a lo que se podría llamar las variaciones imaginativas que la literatura opera en lo real (Ricoeur, 2010, pág. 108)

Desde la óptica de Paul Ricoeur, la lectura constituye una parte importante en la elaboración de la esencia del individuo, aportando en la construcción de sí mismo y de la realidad, ya que la ficción ocupa un lugar significativo en el distanciamiento sobre sí y sobre la colectividad.

El mundo del texto del que hablamos es pues el del lenguaje cotidiano; en este sentido, constituye un nuevo tipo de distanciamiento que se podría decir que es de lo real consigo mismo. Es el distanciamiento que la ficción introduce en nuestra captación de lo real (Ricoeur, 2010, pág. 108)

El camino investigativo sobre la lectura proveniente de la sociología, la historia y la Filosofía junto con los estudios Antropológicos crean un horizonte de reflexiones frente a la lectura.

Michel Petit, antropóloga francesa, ha dedicado gran parte de sus investigaciones a este tema; en sus estudios la autora fija su atención en “la experiencia concreta de lectores y lectoras de diferentes generaciones y diferentes medios sociales” (Petit M. , 2004, pág. 9). Michel Petit al igual que Paul Ricoeur se interesa por la lectura desde una perspectiva de la experiencia, la antropóloga acude a la teoría Psicoanalítica ya que allí se puede identificar el papel que la lectura juega en la actividad psíquica de los individuos. Michel Petit entiende esta práctica como un vehículo de subjetividad, de fortalecimiento del individuo. Para la autora la lectura se convierte en:

Un espacio tranquilo, sin conflictos. Un espacio, un habitáculo que brinda lugar, donde la persona se podrá delimitar, percibir como separada, diferente de lo que lo rodea, capaz de un pensamiento independiente. En el que podrá empezar a <<abrirse su propio camino>>, a elaborar o reconquistar una posición de sujeto. (Petit M. , 2004, pág. 19)

La Antropología, Filosofía, Historia y Sociología se han visto interesadas por este tema y palabra a palabra, han encontrado en la lectura una importante práctica sociocultural, en la que convergen distintos elementos de tipo estructural, social e individual.

Referentes conceptuales

2.4 La experiencia de lectura

La lectura es una actividad que participa en la elaboración de las percepciones e interpretaciones del mundo social y particular de los individuos, es decir, que interviene en la formación del ser, o sea que hace parte y contribuye en la configuración de las experiencias “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (La rosa, 2003, pág. 25)

Las experiencias de los lectores se organizan gracias al proceso que se genera con la ficción que envuelve a la literatura. La imaginación se desencadena en el acto de leer llevando a que el sujeto organice y haga relaciones entre elementos del texto y circunstancias o acontecimientos de la vida, es allí cuando se entabla una correspondencia entre la ficción y la realidad procurando la llegada del sentido. “La imaginación, por tanto, está ligada a la capacidad productiva del lenguaje: recuérdese que fictio viene de facere, lo que ficcionamos es algo fabricado, y a la vez, algo activo. La imaginación como el lenguaje produce realidad, la incrementa y la transforma.” (La rosa, 2003, pág. 27).

Por medio de la imaginación que se encuentra en la literatura quien lee puede encontrar sentido en emociones que lo albergan y que quizá no había podido organizar, así como recordar elementos de su vida que se creían olvidados y emergen en el presente a través de la acción lectora. Este acto se convierte en una plataforma de experiencias, porque lo que se experimenta con el texto es novedoso, hace parte de una nueva vivencia, pero a su vez detona dispositivos de memoria en los que se condensan experiencias pasadas; la vida ya vivida que puede cobrar un nuevo sentido después de la lectura.

Las experiencias están directamente relacionadas con el individuo, con su subjetividad, con lo que le hace singular, único, que viene de los contextos que habita, de sus hábitos, de sus vivencias, etc. Al entregarnos a la experiencia de lectura no hay más opción que “dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entretanto y sometiéndonos a ello” (La rosa, 2003, pág. 31) Así que la lectura, nos embarga en lo más íntimo, sin importar la edad o la trayectoria de lectura que se tenga, esta viene como un huracán y nos envuelve en vientos de letras y lluvias de palabras, de las que no podemos salir ni secos ni peinados, por el contrario salimos transformados, con nuevas ideas frente a la vida, a lo propio y a lo ajeno.

En la lectura , en particular la que despierta la interioridad , lo más íntimo tiene que ver con lo universal(...) Puede ayudar a elaborar una identidad en la que uno no este reducido a sus lazos de pertenencia , aun cuando este orgulloso de ellos. A la elaboración de una identidad más plural, más flexible abierta al juego y al cambio (Petit M. , 2003, pág. 21)

La experiencia de lectura es amplia ya que detona la subjetividad del lector y a su vez la transforma. En ella se da la posibilidad de construir conocimiento, cambiar el sentido o las ideas sobre representaciones sociales que se podían creer inalterables, incrementando el espectro de interpretación de las relaciones humanas. También desarrolla en el lector

un gusto estético que le permite relacionarse con la lectura desde el reconocimiento de la belleza que esta alberga y que la convierte en el arte del lenguaje y la narración.

2.5 La práctica de lectura en voz alta

Las formas sociales de leer se han transformado con el transcurrir de la historia. Desde el siglo XV hasta el XVII predominó la práctica social de la lectura en voz alta, esta se convirtió en una actividad de congregación, en ella había un poder socializador. En estos siglos eran muy pocos los que sabían leer, así que varios de los textos estaban escritos pensando en ser compartidos a través de la voz.

A menudo la lectura implícita del texto, literario o no, está aún construida como una oralización, y su “lector” como el oyente de una palabra leída. Así dirigida tanto al oído como al ojo, la obra juega con formas y procedimientos aptos para someter lo escrito a las exigencias propias de la “performance” oral. (Chartier R. , 1994, pág. 29)

La lectura en voz alta es una práctica social que tiene sus orígenes en la oralidad. Desde que el lenguaje se hizo verbal el humano tuvo la necesidad de contar y escuchar historias. Venimos de las palabras en ellas nos encontramos y reconocemos. Las narraciones son portadoras de distintas rutas que abordan, la tradición, las prácticas, lo conocido y lo extraño. Narrar es una forma de crear cohesión e identidad social.

Realizar una lectura de manera compartida, se asemeja a las formas tradicionales de la narración oral, sin embargo, el texto es el protagonista; en esta actividad una persona dispone de su voz y gestos para realizar ante un público una lectura a viva voz. “El tema de la lectura en voz alta se encuentra en medio de varias historias: la de las obras y de los géneros, la de los modos de circulación de lo escrito, la de las formas de sociabilidad y de intimidad” (Chartier R. , 1992, pág. 144). Para la lectura en voz alta se requiere del trabajo de un mediador, así se denomina a la persona encargada de prestar su voz, entonaciones e inflexiones para contar la historia escrita.

Muchos “lectores” no aprehenden los textos más que gracias a la mediación de una voz que se los lee. Por lo tanto, comprender la especificidad de esta relación con lo escrito supone no considerar que toda la lectura es forzosamente individual, solitaria o silenciosa sino, muy por el contrario, marcar la importancia y la diversidad de una práctica ampliamente perdida; la lectura en voz alta (Chartier R. , 1994, pág. 38)

Como señala el historiador Roger Chartier, la práctica de lectura en voz alta ha sido relegada. El abandono sobre esta actividad responde en parte al desarrollo del individuo moderno. Los procesos de alfabetización de masas incidieron en la construcción del lector autónomo e individual, quien repasaba las letras mentalmente guardando el sonido de las palabras en su cabeza; construyendo la historia para sí mismo, desde el silencio y la imaginación, elaborando su espacio íntimo y privado.

La lectura individual alimenta el estudio y la meditación personales, la que se hace en voz alta sugiere el comentario, la crítica, el debate, y esas conferencias entre amigos, frecuentes e informales, pueden atraer a otros oyentes, mudos, instruidos por la escucha de los textos leídos o los argumentos intercambiados (Chartier R. , 1992, pág. 125)

La actividad de lectura compartida en voz alta condensa diferentes elementos, ésta es una práctica que permite la construcción de un lazo social, vinculando a los oyentes escucha con narraciones que atesoran la memoria de la experiencia humana. Leer en voz alta es una herramienta para promover la lectura, se convierte en una experiencia de tipo colectivo por lo que genera una polisemia en los significados del texto. La vida del código escrito descansa en los lectores, el libro como un cofre, guarda las palabras con las que se narran historias y el lector es el encargado de hacerlas vivir con su ejercicio de desciframiento, interpretación y apreciación.

La práctica de lectura en voz alta con niños es un espacio de comunicación, en el que se aproxima y motiva a la lectura, se crean significados y se da sentido a lo compartido a través del texto. El mediador hila las palabras con su voz y a través de ella se relata la historia. En la interacción que se da entre quien media y los lectores- escucha se crea un vínculo que se une “a una especie de “hilo invisible” que los atrapa y los envuelve en los sonidos de las palabras, en su cadencia, ritmo y entonación, en su poder mágico” (Calonje, 2007, pág. 31)

La lectura en voz alta es una práctica que se ha realizado desde el siglo XVI, tiene sus orígenes en la oralidad, en la congregación de una población en torno al fuego y a las historias. Las palabras y las narraciones componen gran parte de lo que somos, de la identidad, la memoria y la cultura. El carácter de esta actividad es social, es una vuelta a lo colectivo, rompe con la idea moderna de la lectura individual en la que la intimidad, lo privado, la palabra silente y la figura del individuo se manifiesta. Leer en voz alta afianza los vínculos sociales y contribuye en el avance de las capacidades cognitivas. En este espacio se puede compartir con otros la experiencia de lectura y entablar un diálogo sobre lo leído que lleva a que se expanda la obra y se convierta en un lugar de debate y emancipación de ideas.

En el liceo Quial esta actividad emana del trabajo que realizan los bibliotecarios en el espacio de *lectura crítica*, la asesora del Liceo señala la entrada de esta práctica a la institución:

Digamos que lo que sucede a partir del 2003, es entender que el asunto de la lectura en voz alta, no era un asunto para los niños, sino que era un asunto, de todos en la escuela (...) cuando se lee en voz alta, el que lee, está poniendo también unas intenciones, o sea, el otro que escucha también puede descubrir esas intenciones, es la posibilidad, de descubrir otros matices de voz distintos (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

El interés del Liceo Quial al establecer unas prácticas pedagógicas de lectura en voz alta radica en una apuesta por la lectura como lugar de construcción del ser, del sí mismo y espacio para el reconocimiento de los otros. Esta práctica escolar fomenta la creación de un ejercicio participativo, en el que se trabaja el reconocimiento a las reflexiones propias y el respeto a la palabra y el pensamiento del otro, esta actividad suscita en términos pedagógicos un ejercicio con el que se valida tanto la voz del docente (de la autoridad) como las opiniones de los estudiantes que posteriormente se ponen en discusión. La formación de lectores es un trabajo arduo y esta práctica encarna una vía para ello.

El ejercicio de la lectura conecta al sujeto con diversas prácticas sociales; el medio para desenvolvernos como ciudadanos y comunicarnos con los otros es el lenguaje. Lectura y escritura son herramientas fundamentales para la participación activa en una sociedad. La lectura en voz alta es una actividad que reconoce que “formar lectores para la vida implica que sean capaces de insertarse en las dinámicas de la cultura y la vida social” (Robledo, 2010, pág. 22)

Realizar lectura en voz alta como práctica pedagógica es enfatizar en la importancia de formación de lectores, reconociendo la capacidad organizadora que tiene la lectura en términos cognitivos y emocionales. Esta actividad dentro de la escuela es

Un pilar crítico de un programa de lectura equilibrado. Diversas investigaciones hechas en las últimas décadas muestran incrementos significativos en conocimiento de palabras, calidad de vocabulario y comprensión de lectura en aquellos niños a los que sus profesores les han leído en voz alta de manera frecuente. (Robledo, 2010, pág. 30)

Al leer en voz alta se crean vínculos afectivos entre los participantes; el ritmo, la cadencia de las palabras envuelven al lector escucha; producto de la lectura éste edifica lazos desde los afectos y las emociones, esta práctica brinda la oportunidad de conectar las experiencias del adulto mediador y el niño, consolidando el vínculo de confianza, dando paso a una interacción en la cual se difumina la barrera generacional que enmarca una autoridad o poder, debido a que se valida la experiencia compartida de lectura.

Es emocionante estar allí, juntos, muchos, iguales, en silencio, unidos por una voz que interpreta para todos el texto, el sentido, el universo...que reproduce una vieja ceremonia de comunión con la palabra. Por momentos leer pierde su soledad, su silencio, adquiere una fuerza inaudita, intensa, penetrante (Robledo, 2010, pág. 20)

La formación lectora desde la lectura en voz alta, tiene un componente de motivación muy grande que aproxima a los lectores escucha con el misterio de las letras a través del oído, de la atención y disposición. Al desarrollar desde el modelo pedagógico esta actividad se incide en la construcción de sujetos que aprecien y les guste la lectura desde temprana edad. Claudia Patricia la asesora del colegio entiende la lectura en voz alta desde la conexión entre la afectividad y el pensamiento que esta suscita:

El que lee en voz alta, lo que logra es poderse conectar con los otros, y entonces para que tú te conectes con los otros. La lectura en voz alta logra tocar unas fibras emocionales que es lo que hace cualquier posibilidad de arte, entonces es cómo si tú asistieras en un momento determinado del que lee en voz alta a momentos como de muchas iluminaciones, o sea, tú lo que estás es asistiendo a muchísimos momentos de organización de emociones, pero que se organizan también en términos del pensamiento (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

La estrategia pedagógica de la lectura en voz alta, encarna el trabajo del docente o mediador, ya que esta labor no es sencilla, hay que preparar el texto, ensayarlo, conocerlo para poder transmitir las emociones de lo leído, ser coherente con el ritmo de la lectura, manejar las inflexiones, entonaciones, etc. Al mediador o docente que lee a otros debe gustarle la lectura, estar atento a cómo lee y al efecto que esto genera en los lectores escucha. En esta actividad pedagógica de formación lectora se puede acompañar a los estudiantes en su proceso de lectura, ya que la lectura en voz alta permite conocer los avances interpretativos, es decir, la captura de sentido que el texto generó.

Acompañar la construcción de pensamiento crítico de los estudiantes es posible si se escuchan sus voces y se ponen en discusión las ideas y reflexiones que ellos tuvieron sobre los textos, por esto es fundamental que el mediador este bien preparado para esta labor, no solo intelectual sino también emocionalmente.

La lectura en voz alta es “fundamentalmente una práctica de carácter interactivo” (Calonje, 2007, pág. 30). Se establece una correspondencia directa entre el libro, el lector que presta su voz y los lectores escucha. El intercambio se da por medio de la voz y expresión de un lector que “quiere contar, cantar, encantar a un grupo expectante” (Calonje, 2007, pág. 30) es un espacio de atención, de imaginación y elaboración de sentido frente a lo leído. En esta práctica hay todo un trabajo realizado por el mediador, es decir, la persona que oficia de lector, quien desarrolla

Herramientas como los matices de la voz, de los gestos, de la cara, en la mirada, en los movimientos de manos de cuerpo y en las pausas que realiza. Los cambios, las inflexiones, el ritmo y la intensidad en la voz, pendientes de dar sentido a lo que se quiere expresar, añaden riqueza a la elocución al tiempo que aumenta las expectativas de quienes escuchan la lectura (Calonje, 2007, pág. 30)

2.6 Lectura en voz alta en la educación

Con la llegada de la modernidad surge la figura del individuo, analizada por sociólogos como Durkheim, Dummont y Weber. Estos autores plantean que el individualismo se da con la transformación entre la relación *religión – sujeto* “individualismo y racionalidad son dos procesos centrales en el desarrollo de la modernidad” (Navarrete, 1998, pág. 182). La figura del individuo del sujeto privado, hace que se modifiquen diferentes prácticas sociales, entre estas la lectura, llevando a realizarla de manera íntima, en silencio, para sí mismo.

La lectura en voz alta en un contexto institucional educativo tiene unas características particulares; “Leer en voz alta también es una técnica pedagógica, un ejercicio de transferencia entre códigos, un canal para transmitir datos, una forma particular de interacción verbal entre dos o más hablantes, una herramienta para controlar la calidad lingüística” (Cassany, 2007, pág. 29)

En esta práctica prima la aproximación colectiva al texto, el mediador que realiza la lectura, lee para otros, esto “puede también crear un lazo social, reunir alrededor de un libro, cimentar una relación de convivencia pero bajo la condición de no ser ni solitario ni silencioso.” (Chartier R. , 1992, pág. 122) Compartir la lectura permite que se edifiquen lazos afectivos, el lector escucha se deja llevar por la voz del mediador y por medio de las historias leídas transita caminos de comunicación y conocimiento.

El placer de la historia compartida entre varios puede ser una iniciación al universo de la lectura personal. La forma de contar, la voz. Sus inflexiones le dan relieve lo ayudan a seguir los encadenamientos y, para retomar la expresión de Rabelais, caldean las palabras que se funden y son oídas. Avivadas por la voz, las palabras del cuento bastan a sí mismas y dejan en libertad la imaginación. (Patte, 2008, pág. 201)

Aproximar a los sujetos desde la niñez a la lectura, da lugar a la auto reflexión. Cuando se lee se pueden organizar las inquietudes personales. Los cuentos con sus historias y personajes contribuyen a esclarecer el entramado de dudas que envuelve a los niños

la universalidad de los temas que permite el cuento permite que las experiencias personales se comuniquen entre sí, sin impudicia ni exhibicionismo, puesto que es algo implícito y en cierta forma, definitivo y universal (Patte, 2008, pág. 201)

En la formación escolar realizar lectura en voz alta, apoya la entrada al mundo del texto, vincula a los estudiantes con la literatura a través de la escucha. “A cada letra o dígrafo le corresponde un sonido (en la escritura alfabética) y esto permite que la oralización sea una poderosa herramienta mediadora: acabamos dando sentido a la prosa cuando le devolvemos su sentido acústico” (Cassany, 2007, pág. 26).

Generalmente en esta práctica la palabra llama a la palabra, así que al concluir la lectura se realizan conversatorios sobre el texto, estos hacen que florezca la polisemia interpretativa, creando el acto lector de la interpretación. “leer es traducir, interpretar es traducir. Y toda traducción es producción de novedad de sentido, un acontecimiento único de sentido” (La rosa, 2003, pág. 43)

De la lectura en voz alta compartida, brotan múltiples sentidos, sensaciones, percepciones. La conversación que sigue al cierre de la lectura, es el espacio propicio para realizar un análisis de la obra de manera conjunta entre todos los participantes. La charla es organizada por el mediador, en esta se promueve la escucha y el reconocimiento de la experiencia lectora del otro, también da la posibilidad de reflexionar sobre la propia experiencia de lectura, sin embargo, para desarrollar esta práctica de manera pedagógica “hay que ayudar a los alumnos a posicionarse ante estos textos, a extraer las ideas principales, a construir su interpretación” (pág. 30), el papel del lector mediador también es el de orientar la conversación sobre el libro, en la escuela:

Leer en voz alta es también una negociación. El lector oralizador se adapta a la audiencia, busca su participación. Elige los textos para ella, los interpreta para ella. Aprovecha la entonación, la expresión facial, la gestualidad, el ritmo, para construir un significado para ella. En muchas situaciones, incluso puede acotar el texto, añadir comentario, hacer pausas, introducir preguntas. El lector se apodera del texto para acomodarlo a sus destinatarios y a su mundo (Cassany, 2007, pág. 27)

La labor de lectura en voz alta compartida, es un trabajo grupal, esta se nutre con la cooperación entre el libro, lector y el auditorio. Así como existe la labor del mediador está la del receptor.

El receptor espectador. Parece un rol pasivo, fácil, sin problemas. Para nada, escuchar también tiene sus dificultades. Algunos textos exigen estrategias de comprensión bastante sofisticadas. Ni las palabras ni el sentido fluyen directamente al oído y a la mente: hay que recuperarlos, relacionarlos entre sí, construir un significado. El buen “escuchador” debe mantener la atención, tener buen oído, identificar lo más relevante del discurso, inferir lo que no se dice, recordar lo que se dijo mientras se presta atención a lo que se está diciendo (Cassany, 2007, pág. 30)

Jerome Brunner (1986) hablando sobre la experiencia humana, alude a que ésta cobra vida cuando se interviene en los “sistemas simbólicos de la cultura”, por lo que sólo podemos comprender la vida a partir de estos sistemas de interpretación, es decir, a través

del lenguaje, de los discursos, de las herramientas comunicativas que se han fijado en una sociedad y de las que participamos (como se cita en (Colomer, 2005, pág. 33). Realizar esta práctica en la educación propicia o alimenta el carácter crítico y reflexivo de los sujetos que la experimentan, ya que se les permite narrar la experiencia que tuvieron con la historia, contar la manera como entienden la trama, develar el sentido más profundo y humano de cualquier obra que se ubica en el entramado de un cuento, como lo menciona (Lahire, 2004) la escuela rompe con el *sentido práctico* frente al lenguaje, y en esta actividad se manifiesta la ruptura ya que hay un trabajo de elaboración frente a lo leído, que se manifiesta a través de la conversación.

La conversación es un arte en el que se requiere de respeto y escucha ante las intervenciones ajenas y confianza ante la visión propia; lo anterior se logra cuando existe una relación de reconocimiento por el otro y su manera de pensar, el mediador interviene en la construcción de una relación de mutuo respeto, procurando que al conversar se reconozca la palabra de cada lector escucha, como palabra valiosa en el análisis de la obra que emerge desde la experiencia subjetiva de lectura.

Es algo así como lo que plantea Jorge Luis Borges en *Diálogos*:

“Nuestra vida, como estos diálogos y como todas las cosas, ha sido prefijada. También los temas a los que nos hemos acercado. Con el correr de la conversación he advertido que el diálogo es un género literario, una forma indirecta de escribir”

(Fragmento)

JORGE LUIS BORGES

2.7 Promoción de lectura

La promoción de lectura es un área de investigación, compuesta por diferentes aspectos. Está dirigida a la formación de lectores. En ésta se encuentra la animación y mediación como estrategias para aproximar a los sujetos con la lectura.

La promoción se considera un campo más amplio que involucra estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo, pedagógico, mientras que la animación se considera una práctica educativa dirigida al acercamiento de las personas a los materiales de lectura (Robledo, 2010, pág. 35)

Este campo indaga por la importancia que tiene la lectura en la vida de los sujetos, en términos tanto personales como sociales, debido a que se entiende la lectura como un espacio en el que se confeccionan significados a partir de la puesta en marcha de los afectos, las emociones, la cognición y la psique del lector. El libro es la herramienta con la que se condensa el relato (del tipo que sea), no obstante, el sentido que éste cobra es dado por la negociación simbólica entre texto y receptor, la cual implica que en el desciframiento e interpretación se manifiesten algunas experiencias del lector.

Promover significa acercar a los sujetos con la lectura, de tal manera que se reconozca el valor que ésta tiene en la vida propia, pero también en el accionar social, ya que tanto la lectura como la escritura son fundamentales dentro de la figura de sujeto activo en un contexto democrático, a partir de estas herramientas se puede participar de las estructuras políticas en las que se organizan y regula la sociedad.

La promoción de la lectura se posiciona en la medida en que los países se dan cuenta de la importancia que tiene la lectura y la escritura para su desarrollo social y económico, y la sociedad civil toma como conciencia de que leer y escribir le permite construir ciudadanía activa, participativa y democrática (Robledo, 2010, pág. 30)

Varias investigaciones emprendidas sobre la lectura, muestran la importancia de fomentarla entre la ciudadanía de zonas rurales y urbanas, en comunidades con tejidos sociales “solidos” o “fragmentados”, ya que ésta permite trabajar diferentes elementos entre el nexo individuo- sociedad. La formación lectora impacta en la incidencia sobre la construcción de sujetos críticos, con capacidad de agencia y participación ciudadana. Así como también puede abrir la puerta a procesos de resiliencia de sujetos que han experimentado algún tipo de violencia o marginación en los contextos sociales en que viven.

Las investigaciones más recientes consideran la promoción de la lectura como un trabajo de intervención sociocultural, con un compromiso político que busca impulsar la reflexión, la construcción de nuevos sentidos; desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación tanto personal como social (Robledo, 2010, pág. 32)

La figura del promotor se ha venido perfilando en los último años, la promoción “No es aún una profesión, pero si se ha ido consolidando como un oficio y como un campo específico de trabajo que requiere unos conocimientos y unas competencias igualmente específicas” (Robledo, 2010, pág. 36)

2.8 Animación y Mediación

Animación y mediación son estrategias de la promoción de lectura. Con ellas se crea la práctica. Se “anima” e invita a leer, a descubrir y apreciar el mundo del texto, pero también se “media”, es decir, se sirve de puente entre los sujetos y los textos.

La animación requiere de un mediador, y hay un arte en este oficio muy relacionado con las artes interpretativas. El animador da pistas, ofrece claves para una mejor interpretación de los textos. El animador orienta la exploración de estos. Su intervención es fundamental para que los lectores encuentren caminos personales para la apropiación y uso de la lectura, y en ese camino, el mediador también se transforma (Robledo, 2010, pág. 35)

La labor del animador o mediador de lectura requiere de gran trabajo. El mediador debe estar bien preparado para lograr el propósito de crear vínculos entre los individuos y los libros. Por ello quien funge de mediador debe tener un amplio conocimiento sobre obras literarias, en el que se incluyan textos para personas de todas las edades. También una gran capacidad de escucha e interés por los gustos y necesidades de los participantes de la mediación, así como sensibilidad que le permita comprender los contextos sociales en los que cumple su labor, debido a que la finalidad de la mediación es motivar a los sujetos a que se dejen asombrar por la literatura. “Quien anima infunde soplo vital a los textos, pero también anima al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura” (Robledo, 2010, pág. 35)

La labor del mediador(a) de lectura es posible en parte gracias a la forma como en el presente se entiende la lectura y la escritura.

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 mediación de la lectura, en la medida en que abre el espectro de posibilidades (...) de igual manera, convierte a la promoción de lectura en una actividad incluyente, capaz de asumir retos inclusive en los lugares aparentemente más problemáticos (Robledo, 2010, pág. 26)

Lo más importante en la animación, es que quién media reconozca el poder de la lectura, la capacidad que tiene en el establecimiento de vínculos sociales. El potencial que de ésta emana para aportar elementos en la elaboración y negociación de situaciones de diferente índole, vividas de manera individual o colectiva. Es importante que se reconozca como fuente de conocimiento. El mediador debe tener un vínculo entrañable con los libros, más que eso, debe amar la literatura, porque es a partir de los afectos, de la honestidad que emana entre la relación del mediador y los libros que se puede incentivar a los otros sujetos a que conozcan y se apasionen por esta práctica.

2.9 Mediación en la escuela

Desde que se masificó la educación, la enseñanza de lectura y escritura competen a las escuelas y colegios, lo cual no garantiza que el aprendizaje se realice de manera profunda, es decir, que aprender a usar estas herramientas, y tenga un sentido para los estudiantes, mayor al requisito social e institucional de la alfabetización. Es por esto que desde la escuela:

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 importante integrar la lectura a contextos reales, en los que se diversifiquen los propósitos, los modos de utilización y los diferentes tipos de textos (Robledo, 2010, pág. 66)

Las escuelas que realizan mediación de lectura, corresponden a modelos pedagógicos en los que el texto cobra un valor fundamental dentro de la enseñanza. En estos colegios la Biblioteca tiene un lugar fundamental, y se concibe como espacio de formación y no como lugar de castigo, como ocurre en muchas instituciones.

La escuela debe desarrollar un programa de promoción de lectura desde la biblioteca escolar, que esté en conjunción de alguna manera con el programa curricular y que desarrolle una estrecha relación entre la comunidad educativa (Robledo, 2010, pág. 131)

La lectura en voz alta es una de las estrategias que se usa en los colegios que desarrollan promoción de lectura, esta tiene un gran valor debido a que:

Muchos niños también empiezan así a familiarizarse con el objeto “libro”: con sus componentes, sus páginas, sus letras, los párrafos y las imágenes... Así comienzan a leer mucho antes de conocer al abecedario, porque leer es bastante más que procesar el escrito. (Cassany, 2007, pág. 28)

Desarrollar el gusto y el afecto por la lectura desde la escuela es indispensable. Jolibert Josette (1995) como se cita en (Robledo, 2010, pág. 69) dice que:

Leemos para responder a la necesidad de vivir con los demás en la clase y en la escuela, para comunicar con el exterior, para descubrir las informaciones que necesitamos, para hacer (jugar, fabricar, llevar adelante un proyecto-empresa), para alimentar y estimular la imaginación, para documentarse en el marco de una investigación de ciencias naturales

La conversación en la actividad escolar de mediación en voz alta

La mediación realizada en un contexto educativo, responde a la elaboración de estrategias pedagógicas, con el fin de estimular un acto consiente de lectura e interpretación, así que cuando la promoción y mediación son llevadas a cabo en la escuela se quiere “Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto)” (Chambers, 2007, pág. 16)

Realizar de manera grupal la lectura en voz alta, cobra un sentido aún mayor cuando se lleva a cabo después de la lectura, el ejercicio de la conversación.

El efecto público de una experiencia tan productiva es que las personas llegan a conocer la importancia social de la lectura literaria (un conocimiento que nunca se olvida y al que siempre se desea regresar). Descubren de primera mano cómo la lectura- la experiencia completa del “circulo de lectura” – trasciende el entretenimiento- pasatiempo, el mero a la hora de dormir o el valor funcional cotidiano: cómo, en cambio, nos ofrece imágenes para pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas (Chambers, 2007, pág. 35)

En la conversación el mediador, debe cimentar las primeras tablas de un puente que será construido entre todos y desde el que se le otorgará un sentido ético y estético a la obra literaria con la que se esté trabajando, por ello el diálogo es orientado por el animador.

El propósito no es empacar en nuestros bolso de viaje sólo lo mejor que se ha dicho y pensado, si no encontrar formas de discusión crítica que mejoren la amplitud o la profundidad o la precisión de nuestras apreciaciones... un tipo de conversación que podría *llevarnos a alguna parte*: no el compartir opiniones, sino una manera de aprender unos de otros sobre el valor ético de las narraciones.... (Chambers, 2007, pág. 9)

La práctica de lectura en voz alta, mediada, que trae anudada la charla literaria. Reconoce las percepciones y apreciaciones de los participantes, es decir, que valida la experiencia de lectura del sujeto, y la entiende como lugar de creación y producción de conocimiento. “Recordemos que el lector lee desde sus esquemas, y que a partir de allí es que lograr construir significado de los textos con los que se relaciona” (Robledo, 2010, pág. 72)

CAPÍTULO TRES

EL MODELO PEDAGOGICO

3.1 La Escuela Nueva: Pedagogía por proyectos en Colombia

En Colombia los modelos educativos han estado influidos por decisiones de carácter político, que han regulado la manera como se imparte la educación en el país. En el siglo XX se fortalecieron las reformas educativas, “la educación se constituyó así en un centro de debate de los intelectuales, políticos y de la iglesia: se discutía nada menos que los ideales sobre los cuales se formarían las nuevas generaciones” (Londoño, 2002, pág. 147)

Entre 1930-1946 en el contexto de la república liberal y la modernización, llega al país la propuesta pedagógica de la *Escuela nueva* con un método de *pedagogía activa y trabajo por proyectos*, dicho modelo educativo hace parte de un movimiento internacional que entiende la educación como una pieza fundamental en los procesos de modernización. “En sus propuestas se tienen en cuenta los conocimientos adquiridos en epistemología, psicología del aprendizaje y sociología del trabajo, además de la política democrático liberal de las nacientes sociedades de masas” (Londoño, 2002, pág. 147)

Los planteamientos filosóficos de la pedagogía por proyectos devienen del pragmatismo norteamericano de John Dewey y William H. Kilpatrick, máximos exponentes de esta filosofía, así como de la psicología cognitiva y constructivista de Piaget y Vigotsky; aunque esta pedagogía reconoce los avances de Piaget, se inclina hacia los estudios de Vigotsky.

Jean Piaget plantea que el desarrollo cognitivo de los sujetos se adquiere progresivamente, ya que deviene de la relación que se entabla con el entorno, la adaptación y percepción de éste, en la relación del sujeto y lo que le rodea se estimula y avanza la inteligencia; por su lado, Vigotsky propone la existencia de una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en la que se produce el aprendizaje, dicha zona, es entendida por Vigotsky como el lugar en el que se entabla la interacción entre el niño y el adulto o el niño y sus pares, permitiendo la creación de un espacio de conocimiento conjunto, en el que se construye una plataforma de ideas que contribuyen en el desarrollo cognitivo del niño. “En general, el sustrato de lo que en adelante denominaremos de manera general *Pedagogía de Proyectos*, corresponde a un marco más amplio de la educación en perspectiva cognitiva, social y cultural que se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, y cuestiona la educación tradicional” (Vega, 2012, pág. 687)

En el país, las posturas de la *Escuela nueva* no eran compartidas por las políticas conservadoras, que no tenían afinidad con la filosofía pragmática y utilitarista que está proponía, así que en 1946 bajo el gobierno de Mariano Ospina Pérez se entorpeció la incidencia de políticas estatales educativas que acogieran estos enfoques pedagógicos.

La filosofía pragmática propiamente dicha, con sus métodos de proyectos, pretendía ir más allá de los métodos activos de la enseñanza, buscaba formar en una racionalidad científica que se podía extender, analógicamente a todos los dominios de la cultura, incluidos los valores y la religión (...) Esta filosofía indudablemente era muy fuerte para una educación que tenía que efectuarse en un estado confesional (Londoño, 2002, pág. 151)

Este tipo de enseñanza fomenta un espíritu crítico y curioso, lo que asustaba a la iglesia, ya que el desarrollo de una educación crítica, podría hacer tambalear el poder de esta institución sobre las masas y llevar al menoscabo estatal y social de la misma. La escuela nueva y la pedagogía por proyectos plantean que la educación y el aprendizaje están directamente ligados a los intereses humanos, por ello la experiencia activa de los sujetos con el saber es fundamental para el desarrollo del conocimiento, entendiendo este como un marco de interpretación con el que se objetiva la realidad.

En esta pedagogía ineludiblemente se recurre a la tesis psicológica que integra el aprendizaje a la acción de acuerdo con la consigna “aprender haciendo”. Se basa en un presupuesto filosófico que considera que el fundamento genético del saber tiene un origen en la acción del hombre sobre su medio natural y social: este supuesto implica que en el saber hay que tener en cuenta tanto los intereses (o motivaciones) como el éxito en sus aplicaciones (Londoño, 2002, pág. 145)

Para Francois Dubet y Danilo Martucelli la escuela es un lugar en el que se fabrican sujetos, y la experiencia escolar que estos puedan tener “es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no lo posee a priori” (Dubet & Martuecelli, 1997, pág. 79). Pensar lo anterior a la luz de la *pedagogía por proyectos* permite entender que estamos frente a un modelo educativo en el que la preparación propende por el desarrollo de la racionalidad a partir de la esencia humana de la curiosidad y el interés, lo que llevaría a una formación de sujetos críticos y autónomos ya que se están involucrando en la construcción de su aprendizaje, experimentando el ejercicio de conocer, entender, refutar, corregir, discernir y elegir sobre los saberes que les son transmitidos.

se recurre a la experiencia como fundamento de la pedagogía y del conocimiento, no se trata de la experiencia subjetiva y pasiva del empirismo, sino de una experiencia vital de intercambio con la naturaleza y la sociedad; además se trata de educar en el experimento, en la técnica y en las actividades sociales de democratización (Londoño, 2002, pág. 158)

En Colombia las escuelas que manejan la pedagogía por proyectos son en su mayoría de tipo privado, debido a la influencia del conservadurismo y la religión sobre la implementación de modelos pedagógicos de estas características en las instituciones estatales. Las decisiones políticas que se tomaron inhibieron la entrada de éste tipo de modelo pedagógico en las escuelas públicas de la época, de esta manera se limita y excluye al grueso de la población a acceder a una educación de calidad en la que se “fabriquen” sujetos críticos, que intervengan y aporten en el aprendizaje; por el contrario se ha fomentado una educación estatal de tipo “bancario” en términos de Paulo Freire:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se le ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan (Freire, 1975, pág. 52)

La decisión de continuar con una educación estatal de corte tradicional y católico hace parte de una práctica y estrategia de dominación, en la que se perpetúa el poder de instituciones como la iglesia sobre el campo educativo; se disputa el control de las mentes en esta área, para reproducir un sistema de dominación. Impedir una educación liberadora y humanista es una afrenta contra el conocimiento.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esa concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario – un autómatas, que es la negación a su vocación ontológica de ser más (Freire, 1975, pág. 54)

La perpetuación de modelos educativos estatales que coartan el pensamiento y la posibilidad de encontrar en la enseñanza, en este caso de literatura, un camino para la creatividad, crítica y emancipación tanto del ser intelectual como del alma, llevan a que esta monografía se realice en un establecimiento educativo de tipo privado, que cuenta con un modelo enmarcado en la corriente pedagógica de la *Escuela nueva*.

3.2 El liceo Quial

El liceo Quial de Cali es una institución educativa ubicada en *el Callejón de las chuchas*, en el corregimiento de la Buitrera, su modelo pedagógico está basado en la *pedagogía por proyectos*, se trabaja a partir del desarrollo de proyectos de integración curricular (PIC) fundamentados en la unificación de las asignaturas en pro del desarrollo de una investigación.

La inclusión ha sido un asunto que se ha tenido en cuenta desde que se creó la institución, esta es pensada en dos vías, por un lado, la inclusión en términos de condiciones cognitivas y por otro teniendo en cuenta las situaciones socioeconómicas de los estudiantes. En cuanto a la inclusión según capacidades cognitivas, la asesora pedagógica del Liceo Quial, Claudia Patricia Quintero, cuenta:

Empezamos a tener un equipo especializado, estaba la psicóloga, el educador especial, la trabajadora social y digamos otros maestros, que son maestros especialistas en un área específica, pero que hacen parte de ese grupo pedagógico. Entonces lo primero es poder caracterizar, dar cuenta de qué y cómo aprende ese estudiante y cuando uno puede dar cuenta de eso, que eso tiene que ver con los niveles de desempeño, entonces, se trata de establecer cuáles son los avances según el desempeño de cada uno (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

En términos socioeconómicos la inclusión también es un tema que toca al Liceo Quial:

Digamos que el sueño siempre estuvo en cómo poder brindar un colegio de calidad a personas que no tuvieran acceso económicamente, entonces tú te encuentras aquí niños de estrato uno, niños que vienen de fundaciones y no necesariamente porque las fundaciones lo puedan pagar, sino niños que están totalmente becados, niños que pueden pagar la mitad de la pensión, el cincuenta por ciento, niños que pagan el 80% y los que ya pagan la tarifa plena o la tarifa completa, entonces la idea es que aquellos que puedan pagar la tarifa completa lo que ayudan es a subsidiar a aquellos que finalmente no tienen cómo pagarlo, entonces digamos hay un tope de becas también para eso (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

El Liceo Quial trabaja sobre estas formas de inclusión, cuestionando el deber de la educación y la función que cumple en el proyecto de vida, así que manifiesta en su acción incluyente la necesidad de romper las barreras entre una condición cognitiva o económica desfavorable y la exigencia de una educación amplia, libre y que nutra la realidad de los individuos y la sociedad. La institución busca que los estudiantes de esta se vean implicados en el aprendizaje, como una forma de enriquecer la existencia, crear autonomía e interpretar el entorno que los rodea. Dentro de este modelo la práctica textual

se convierte en eje transversal del proceso de enseñanza. Claudia Patricia cuenta en qué consiste el modelo que esta institución emplea:

El modelo pedagógico es un modelo que nosotros llamamos, modelo por proyectos de integración curricular, eso implica varias cosas; por un lado la pedagogía por proyectos y por otro la integración curricular, digamos que en palabras sencillas quiere decir que se trabaja por proyectos, los estudiantes durante el año escogen qué es lo que ellos quieren ver, se planea conjuntamente, son dos proyectos en el año y digamos que hay cinco modalidades de integración. Está la idea de que el conocimiento es integral, entonces desde todas las áreas se apuesta a que puedan ser un aporte a las preguntas que tienen los chicos sobre esas inquietudes (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

El tipo de prácticas didácticas y pedagógicas de una institución incide directamente en los sujetos, la construcción de su identidad, gustos, aprecio o indiferencia por el aprendizaje.

La educación por medio del método de proyectos busca formar en una racionalidad científica “experimental” y esta no se puede lograr sin adquirir las actitudes de curiosidad, cuestionamiento, eliminación de prejuicios, búsqueda de respuestas y solicitud de pruebas (...) Contra toda actitud dogmática, se propone que el conocimiento, toda teoría, definición o principio, se considera como una sugerencia susceptible de ser apoyada o rebatida a partir de las consecuencias intelectuales y prácticas (Londoño, 2002, pág. 163)

Para entrelazar los proyectos de cada asignatura, en esta institución se tiene como eje el trabajo con la lectura, por lo que la práctica y las redes textuales son transversales en el proyecto educativo del Quial.

3.3 La práctica textual en el Liceo Quial

Es una estrategia pedagógica proveniente de estudios de diferentes disciplinas “En donde la lectura y la escritura van de la mano; se trabaja en hacer conscientes los mecanismos inconscientes ya sean emotivos o cognitivos del aprendizaje” (Quial, 2016) La práctica textual y la biblioteca ocupan un lugar fundamental en el proceso de enseñanza en esta institución, lo cual responde a los principios filosóficos y pedagógicos del Quial. Según la asesora pedagógica, Claudia Patricia:

La práctica textual de lo que se trata es de que los estudiantes puedan comprender, que los maestros puedan proponer las estrategias inconscientes del aprendizaje que tienen los estudiantes, las puedan volver conscientes en términos de sus didácticas, entonces a partir de allí puedan planear. Digamos que la práctica textual tiene como esa posibilidad de articular lo que tiene que ver con la lectura y la escritura para empezar a reconocer estos dos procesos cognitivos que son diferentes, pero que en términos didácticos la cosa se articule (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Esta estrategia reconoce los alcances a los que el docente puede llegar teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, desde esa perspectiva se elaboran diferentes didácticas que fomenten un aprendizaje significativo, es decir, una disposición y un gusto genuino por la lectura. Apoyados en la Biblioteca y la labor de los bibliotecarios (dos en la institución) se motiva a docentes y estudiantes a que interactúen y construyan diferentes saberes, por medio de la relación con el texto y con los otros.

En el Liceo Quial la lectura es interpretada como lugar de reconocimiento propio, de identidad, de reflexión de lo íntimo y lo externo. La práctica textual es vital en esta

institución, porque su valor radica en la construcción de la subjetividad. Como lo menciona la antropóloga Michel Petit “la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos” (Petit M. , 2000, pág. 1)

Esta práctica además de servir dentro de la elaboración de subjetividades contribuye con la formación del pensamiento crítico de los sujetos; entendiéndolo como una habilidad que se desarrolla. Desde la perspectiva de la lectura, el pensamiento crítico se manifiesta cuando podemos develar las estructuras de las narrativas, reconocer las ideas que las contienen, deducir e inducir, analizar historias, encontrar las problemáticas, incoherencias o absurdos, entender los contextos y argumentos con los que se hilvana el texto. Sin embargo, esta forma de pensar se extiende a las reflexiones sobre la vida cotidiana Lucía Cuevas (1991) en su investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico, cita a Riquelme (1983) quien “plantea que es más urgente en el futuro saber escuchar, procesar, evaluar y criticar información, que sólo registrar y memorizar referencias ajenas” (Cuevas, 1991)

3.4 Los proyectos de aula y la red textual

Los proyectos curriculares en el Liceo Quial son unificados por medio de una red textual, esta consiste en la selección de textos de diferentes tipos y géneros (literatura, académicos, informativos) con la que se pretende tejer y construir conocimiento en las diferentes áreas, teniendo como referencia las preguntas de investigación formuladas previamente entre los docentes y los estudiantes. Claudia Patricia, señala que:

A través de los textos se va construyendo también el conocimiento, entonces, en el caso nuestro leer literatura es la posibilidad de ponerse en los zapatos del otro, poder leer las intenciones del otro, es a través de los textos que se realizan los diálogos, por eso la red textual en términos de los proyectos tiene tres lugares, por un lado están los textos eje; que son el centro al cuál todos los maestros van a leer, cada proyecto tiene un texto eje, pero alrededor de eso, aparecen los textos complementarios, luego tenemos lo que llamamos texto regalo, cada maestro cuando entra al salón de clases les propone una lectura para que no pase cuenta de cobro, o sea, sobre esa lectura no se va a hacer trabajo, es la lectura del don, la lectura de la gratuidad, uno regala lo que uno quiere porque para uno es especial, igualmente que los pechos lo puedan recibir de esa manera, ese es el ritual que va sucediendo con el texto regalo (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

El trabajo con red textual propicia en los estudiantes de esta institución una actitud de curiosidad y reflexión , ya que al tener que enfrentarse en todas las áreas con textos tan diversos, los estudiantes se ven retados intelectual y emocionalmente.

La lectura es el eje del trabajo pedagógico porque como se dice, leer implica que tú ayudas a construir por un lado la subjetividad, o sea eso de preguntarnos cómo se construyen los sujetos, cómo se hacen los sujetos, qué es lo que a mí me emociona, entonces, finalmente la lectura y sobre todo la literatura tiene ese lugar (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Las reflexiones que el lenguaje y los mundos narrativos logran que se entable un vínculo con la identidad personal, pero también con el reconocimiento de la alteridad, del otro,

por ello una formación escolar en la que la literatura predomine contribuye con el fortalecimiento de la autonomía y la democracia. Por medio de los libros podemos repensar lo que somos y sentimos

La lectura sigue siendo una experiencia irremplazable, donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo insoluble, y también estoy convencida de que el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituyen nuestra especificidad humana (Petit M. , 2000)

La red textual construida por los docentes, con una amplia selección de libros, da paso a la resolución de las preguntas formuladas en los proyectos de aula que unifican las materias, abriendo un horizonte de posibles respuestas a las inquietudes sobre la investigación planteada, esta estrategia fue toda una exploración en el modelo institucional del Liceo Quial, la asesora pedagógica cuenta que:

Veníamos de trabajar y de conocer el modelo de la práctica textual, que era un modelo que estaba trabajándose en el Colegio Jefferson, y que se había trabajado con Miralba Correa, era un modelo que tomaba bases del constructivismo y que estaba trabajándose en diferentes colegios de la ciudad, entonces, conocimos toda esta idea de la práctica textual. Existen miles de versiones de la práctica textual, por un lado estaba todo el conocimiento de Miralba Correa, un puesto desde la psicología y especialmente desde la psicología cognitiva y sociocultural; de otro lado estaba todo el conocimiento por la literatura infantil que empieza a llegarnos por la vertiente de Patricia Calonge, pero especialmente con una idea que es la idea de poder leer en voz alta, de poder compartir el texto que se lee y la conversación alrededor de la literatura, allí también venía la idea muy de Michele Petit de la lectura como curativa, como sanadora, esas cosas empiezan a converger allí (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

El trasegar e interés de esta institución por adoptar un modelo en el que se piensa la enseñanza literaria como centro de una construcción intelectual, emocional y afectiva, teniendo en cuenta lo que afirmaba Claudia Quintero, evidencia la importancia de la formación educativa sobre la lectura como herramienta en la transformación cultural, debido a que la lectura cambia las formas en que se comprende la vida en sociedad al procurar elementos cognitivos para el desarrollo de un pensamiento crítico y emancipador.

Según Colomer (2005) el contexto social de la enseñanza, la idea de la literatura, objeto de estudio, y la concepción del aprendizaje cambiaron profundamente en pocas décadas, era preciso a todas luces que la escuela definiera nuevamente los objetivos de la enseñanza literaria, los contenidos que se proponía facilitar y la mejor forma de hacerlo (pág. 35)

El Liceo Quial al centrar el esquema educativo sobre la lectura, la define como ruta para acceder al conocimiento y aprendizaje, por ello hay un énfasis especial en la biblioteca escolar. Este espacio se convierte en el recinto proveedor de materiales para las clases, es un lugar de exploración literaria, ya que los estudiantes pueden llevar libros en préstamo. Se incita a que docentes y estudiantes hagan uso de este espacio propiciando actividades que los congreguen en “El jardín secreto”, nombre que recibe la biblioteca de esta institución.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR



La biblioteca del Liceo Quial, es un espacio en el que se fortalece el plan lector, la práctica y redes textuales de la institución. “*El jardín secreto*” hace parte vital en la formación lectora de los estudiantes. En estas imágenes se puede ver cómo los estudiantes a pesar de que la hora de biblioteca es libre, prefieren buscar libros y hacer lectura compartida.

la biblioteca escolar es el centro, yo creo que es el espacio más grande que tiene el Colegio, es el espacio para el cual está asignado el presupuesto, hay dos personas trabajando en la biblioteca, es todo el trabajo de promoción y animación de lectura (Quintero, El modelo pedagógico del liceo Quial , 2016)

Desde allí emergen actividades, como conversatorios con escritores colombianos, jornadas de lectura en las que como señala Claudia Patricia se involucra a los diferentes miembros de la institución:

Los que trabajábamos en la biblioteca, nos íbamos a leer. Como las señoras de la cocina no pueden parar de hacer el almuerzo para ponerse a leer, entonces nos íbamos a leerles a ellas a la cocina. La señora de la cocina en estos días me decía, oiga y cuando va a volver otra vez a leerme (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

En la biblioteca se da un encuentro generacional, estudiantes de todas las edades y cursos se ven convocados en este lugar, van por iniciativa personal o impulsados por algunas actividades escolares que se plantean allí. Esta confluencia crea encuentros entre libros, estudiantes y bibliotecarios, los últimos entablan relación con los estudiantes desde el gusto por la lectura, así que los motivan, les recomiendan textos, los dan en préstamo, escuchan y conversan con los chicos sobre las lecturas emprendidas.

Las relaciones que se dan en la biblioteca son fructíferas en especial para los más pequeños ya que

En esos encuentros los niños viven toda una manera de compartir: se comunican, de manera totalmente espontanea, tanto preguntas como entusiasmos conocimientos y experiencias. Esas relaciones entre niños de edades diversas, libres de toda obligación, son el inicio del aprendizaje de una verdadera vida en común (Patte, 2008, pág. 187)

Además se desarrolla el pensamiento crítico y simbólico que permite el análisis y disfrute de cuentos, poemas, y diversas formas literarias con las que se ingresa a la cultura escrita y se incentiva el placer de la lectura. La necesidad de contar y escuchar historias es connatural al ser humano, estamos conectados por la palabra. Las narraciones son portadoras de distintas rutas que abordan la experiencia individual y social, personajes imaginarios cobran vida en nuestra mente por medio de la palabra escrita, lo anterior

confluye en la biblioteca escolar “el jardín secreto” corazón de la lectura en esta institución.

La biblioteca es un lugar en el que casi todos los conocimientos y todas las experiencias pueden transmitirse y comunicarse con la mediación de los adultos que escuchan al niño y lo convierten en alguien capaz de escuchar y sentir interés; le otorgan un valor a su solicitud y le ayudan a desarrollarla y enriquecerla. (Patte, 2008, pág. 43).

Por ello es indispensable que éste sea un espacio agradable, luminoso, que cuente con una buena dotación y personal calificado en el saber de las letras que pueda ayudar en las búsquedas literarias de los estudiantes y maestros. En la Biblioteca del Liceo Quial la aproximación a los libros se da de manera fluida, ya que la Biblioteca es abierta, así que los libros pueden ser revisados, ojeados, tomados y pedidos en préstamo desde búsquedas y encuentros personales, es decir, que la experiencia escolar que los estudiantes y maestros de esta institución tienen con la Biblioteca crea agencia por parte de los estudiantes frente al acto lector, ya que pueden interactuar libremente con los libros, pues el espacio y la lógica de lectura de la institución lo propician, así que cuando los estudiantes acuden a este espacio pueden decidir qué lectura quieren emprender, encontrarse con textos de los que no sabían nada y también contar con la sugerencia, el apoyo y la charla del bibliotecario quien entabla una relación a través de conversaciones sobre literatura con quienes asisten al “jardín secreto”, de esta forma contribuyen en la consolidación de la práctica de lectura. “La biblioteca favorece modalidades de encuentro muy variadas: algunas, un diálogo cara a cara entre el niño y, el adulto, otras, pequeños grupos que se forman espontáneamente en torno a la lectura de un libro” (Patte, 2008, pág. 187)

3.5 EL JARDIN SECRETO



En estas fotografías se muestra el espacio del Jardín secreto, para evidenciar la relación que los estudiantes tienen con los libros, ya que la Biblioteca es abierta y los niños y niñas pueden acceder sin encontrarse con barreras a los libros y leer en la Biblioteca.

El jardín secreto es un salón grande de dos pisos. A la entrada se encuentra un stand en el que hay libros que invitan a pasar, junto a éste al lado izquierdo hay una mesa larga con un computador, allí los estudiantes piden libros en préstamo, cuenta con una gran dotación de libros “3.000 títulos, y más de 1.000 títulos para consulta general” (Quial, 2016) dentro del material que tienen hay literatura infantil, juvenil, clásicos, novelas, libros informativos y libros álbum.

En el jardín secreto se desarrolla el “ritual” de la lectura – la lectura es entendida de esta forma en el Liceo Quial- así que para entrar hay que quitarse los zapatos y estar en silencio. El balcón del segundo piso sostiene una gran cartelera en donde se lee “*El jardín secreto*” debajo de éste se encuentran dos armarios y tres góndolas llenas de libros organizados según géneros, edades y tipos. En la pared de la esquina izquierda, penden siete repisas largas, de tablas amarradas con cuerdas, semejantes a los columpios, en estas se encuentran más libros. Enciclopedias, diccionarios, libros informativos, cuentos infantiles y novelas están debidamente ordenados en cada uno de los espacios dispuestos. Dos ventanas grandes una debajo de una repisa columpio y la otra en la pared contigua dejan entrar luz para que los lectores se sienten a leer en el tapete de cuadros amarillos, verdes y rojos que está debajo de estas. Junto al computador muy cerca al tapete hay otro stand, en el que se lee “novedades”, allí ubican las nuevas adquisiciones de la Biblioteca.

El segundo piso es un salón alfombrado, con un pequeño balcón externo, en este espacio todas las paredes son armarios blancos llenos de libros, es un lugar propicio para sentarse cómodamente y deleitarse con la lectura.

Toda la Biblioteca está disponible para los estudiantes, pueden tomar los libros que deseen, leerlos allí o llevarlos a casa, no hay ningún tipo de barrera o distancia entre los chicos, chicas y los libros, el único conducto que se debe seguir es, en caso de terminar la lectura dejar el libro en la mesa del bibliotecario para que lo vuelva a organizar, si el interés está en llevarlo, deben pedirlo en préstamo, para que el bibliotecario lo registre.

La importancia de la lectura en el modelo pedagógico se consolida en la biblioteca escolar. Desde este espacio surgen prácticas que fortalecen el vínculo de los docentes, estudiantes y personal de la institución con los textos, algunas de las actividades que los bibliotecarios realizan se salen del *jardín secreto* y llegan al aula.

Hay unos espacios que son los que se hacen desde la biblioteca escolar, que les llamamos espacios de *lectura crítica*, donde si bien todos tienen un mismo texto para leer, también hay espacios para que cada uno escoja sus propios textos y pueda leer, pero digamos que lo vital allí está en poder leer y poder conversar, es necesario conversar acerca de lo que se lee (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

CAPÍTULO CUATRO

TEJIENDO CAMINOS DE LECTURA: PROMOCIÓN, MEDIACIÓN Y ANIMACIÓN DE LECTURA

Estos tres elementos hacen parte de un campo de investigación que compete a la formación de lectores. La promoción engloba a la mediación y animación. Ambas estrategias pensadas en preparar y fomentar el gusto por la lectura como una apuesta democrática de construcción de ciudadanía, entendiendo a la lectura y la escritura como praxis elementales para el ejercicio de construcción de sujetos autónomos, críticos y que inciden en las prácticas políticas y sociales con soberanía y conciencia.

Las estrategias de mediación y animación propenden por crear un puente, es decir, vínculos entre los sujetos y la lectura, reconociendo en ella el valor simbólico y social de que está dotada. El campo de acción al que usualmente está abocada la actividad de mediación y animación, son las bibliotecas públicas o culturales; hora del cuento, lectura en voz alta, club de lectura, son organizados con la finalidad de conectar a los sujetos con los textos.

El liceo Quial, basado en la construcción de un modelo pedagógico que pretende crear sujetos independientes, analíticos y reflexivos, acoge el campo de la promoción, mediación y animación y lo implementa en la práctica educativa. Las actividades que se realizan sobre este tema surgen de la labor de la biblioteca, así que los más aptos para promover son los bibliotecarios, por ello cuentan con un espacio para actividad de lectura en aula llamado “*lectura crítica*”, a pesar de que en la institución todos los profesores inician sus clases con un “texto regalo”, la labor concreta de mediar y animar la realizan los bibliotecarios. “La escuela debe desarrollar un programa de promoción de lectura desde la biblioteca escolar, que esté en conjunción de alguna manera con el programa curricular y que desarrolle una estrecha relación entre la comunidad educativa” (Robledo, 2010)

4.1 ¿Quién media en el liceo Quial?

Instituida como una labor pedagógica, la institución se embarca en el proyecto de la mediación y animación, motivar y acercar a los estudiantes con la práctica de lectura y fomentar el hábito lector, es el propósito de la mediación de lectura en el Liceo Quial.

Para Claudia Patricia, la asesora del colegio, la biblioteca escolar cumple un papel fundamental en la selección de los mediadores, al entrevistarme con ella le pregunté sobre este tema. La asesora realiza algunas reflexiones sobre esta labor en la institución.

Claudia Patricia:

Qué carrera existe que pueda realmente hacer mediadores, mediadores en esto de la palabra, tener esta sensibilidad, está pasión por la literatura, algo así como que le corra a uno la pasión de leer, como decía Cervantes, cualquier papel que me encontrara tirado en la calle, entonces, digamos que uno dice ah no pues listo, los literatos. En la licenciatura en literatura no nos forman para dar de leer, nos forman para que nos gocemos la lectura. Los bibliotecólogos cuando estudian estas carreras, el asunto de la bibliotecología se pone muy técnico, tal vez mucho la actividad de promoción, cómo exhibe el libro, cómo lo muestro, pero no realmente el asunto de como mediar. Yo creo que frente a eso, todavía la escuela, la universidad, el sistema educativo está en mora, la discusión allí es que sí la escuela necesita mediador. El bibliotecario en la escuela tiene una función muy particular que es la de precisamente ayudar a mediar con los maestros también el conocimiento que los maestros están poniendo allí en juego, a mediar un poco esos planes de estudios, y esos currículos, a poder apasionar también a los maestros, que es una cosa supremamente compleja.” (C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Como menciona la asesora Claudia, este proceso se convierte en la escuela en un deber de todos, es decir, que cada uno de los docentes debe estar próximo a las letras, leer no sólo lo que corresponde a sus áreas, sino navegar en distintos afluentes literarios para precisamente nutrir su trabajo.

La formación que se entabla en la institución teniendo como eje la lectura implica que la escuela no solo forma estudiantes sino también docentes, lo que suscitaría un entorno constante de conocimiento, en el que maestros y estudiantes construyan en conjunto aprendizajes y educación, sin embargo, como señala Claudia, la labor de apasionar a los maestros también compete al mediador, es decir que es un oficio de doble vía con los estudiantes y los maestros.

Dentro de las características que la asesora enuncia son fundamentales para la mediación y animación, se plantea que el mediador, debe estar apasionado por su trabajo, se convoca en esta pasión a la vocación, al interés de entregar aquello que la lectura constituyó para sí mismo, no se puede ofrecer algo en lo que no se crea, a lo que no se le encuentre sentido. “Para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado” (Petit M. , 1999, pág. 10) por ello la selección del mediador en la institución, según la asesora, ha progresado porque:

Nos va mejor con las personas que son jóvenes, que están empezando a formarse y que de alguna manera tienen la pasión y entonces finalmente pueden llegar aquí y empezamos a trabajar conjuntamente(...)creo yo que fue un caso muy particular de aquí de la Universidad del Valle y de aquí del valle específicamente, avanzar en la labor de la

mediación, de esa posibilidad; entonces, estudiantes, personas que hayan visto cursos con Patricia Calonje tú dices ah sí, o digamos yo lo digo, hay quienes han podido trabajar con cuatro mujeres grandes aquí (Cali) en términos del lenguaje y con las discípulas o las hijas, académicas de estas mujeres; que son, la línea de Patricia Calonje, la línea de Miralba Correa, la línea en especial de literatura de Gustavo Aragón o Álvaro Bautista por ese lado y Gloria Rincón, digamos que en términos de esos grupos académicos, la escuela de estudios literarios, Instituto de Educación y Pedagogía, Instituto de la escuela de Psicología, y Lenguas Extranjeras que era dónde estaba Gloria Rincón, los que han logrado ser como hijos de estos grupos de investigación, de estos grupos afines, logran tener más sensibilidad para pensar en mediar, que creo que lo más difícil es encontrar gente que pueda entender que el asunto en la escuela es un asunto de mediación.(C. Quintero, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

El trabajo de formación de mediadores también se convierte en un lugar complejo, ya que no tiene un estatus de profesión, más bien su lugar es el de un oficio, por ello la asesora se refiere al impulso de los docentes de la Universidad del Valle como un avance en esto de crear sensibilidades frente a la transmisión lectora, ya que el trabajo académico de varios docentes (mencionados por la asesora) ha estado dirigido a formar profesionales (de diferentes áreas) capaces de abrir puertas hacia la lectura. Los docentes mencionados han sido los abanderados en esto de enseñar a crear planes didácticos, sumergir en el trabajo académico sobre el papel de la lectura en la escuela, ampliar los conocimientos sobre literatura infantil y en voz alta, todo esto desde la misma lógica de la conquista de los afectos, es decir, impregnar de amor por las letras a los estudiantes y mostrarles el horizonte de la lectura como campo político de liberación del pensamiento, de transformación de sujetos y contextos sociales.

El distanciamiento de los sujetos con los libros y la lectura ha sido una estrategia estructural para mantener el dominio sobre los sujetos y sus mentalidades, por ello el rol del mediador no es considerado y no se encuentra con facilidad en instituciones educativas públicas, de hecho muchas de estas carecen de bibliotecas o lugares para la praxis lectora. Así que la apuesta pedagógica de mediar con lectura es relativamente reciente, entendida como práctica concreta, ya que quien media debe estar involucrado de lleno con la lectura “la relación con los textos escritos no se da de manera aséptica ni descontextualizada, sino que involucra las relaciones sociales y culturales” (Robledo, 2010, pág. 40) También las emocionales y afectivas por ello urge devolverle el sentido a la lectura, hacer que todos los miembros de la escuela puedan encontrar en ella gusto, entretenimiento y enseñanzas.

El papel del mediador en la escuela, remite a una actividad que conecta a los sujetos con las letras, movilizandolo el conocimiento, pero sobre todo el gusto y los afectos, es decir, que se subvierte la manera “bancaria” de transmitir y enseñar. Con esta práctica institucional se está reorientando la forma de aprender, pensándola desde la pasión y el aprecio. Según Danilo Martucelli y Francois Dubet

La relación pedagógica ha evolucionado, en el seno de la escuela primaria, de un modelo tradicional en el que la posesión del saber dispensa de la pedagogía a un modelo pedagógico que refuerza la mediación afectiva (pág. 165)

4.2 La Mediadora

Como se ha señalado anteriormente la labor del mediador pasa por su experiencia con los libros, por el lugar que la lectura ocupa en la vida y los afectos de quien desea mediar, ya que la labor de tejer acercamiento a la lectura depende de la movilización de emociones que un mediador y animador pueda extender a sus receptores, y estas emociones inevitablemente van ligadas al honesto vínculo de los mediadores con los textos.

La clase de *lectura crítica* es dada por dos mediadores que trabajan en la institución. Para el caso de segundo de primaria, que es el espacio de estudio de esta investigación, media Jennifer Arango una de las bibliotecarias.

Jennifer es una mujer de 24 años, estudia literatura en la Universidad del Valle. Sus ojos son pequeños pero vivaces, su tez morena, su voz es suave, tranquila, cuando habla mueve sus manos delicadamente, siempre está muy presta a la escucha. Al indagar por su proceso con la lectura, se devela la importancia que tiene para la vida de ella como camino y refugio, como un lugar de aprendizajes y enseñanzas, su relato sobre la relación que tiene con la lectura dan cuenta del poder que las letras han generado en la vida de Jennifer:

Mi relación con la lectura a nivel personal es muy fuerte, es una relación de mucha intimidad. La lectura y todo lo que tenga que ver con la lectura llena mi cotidianidad, no solo por el trabajo sino por mi estudio, por mis gustos, por mis pasiones, todo el tiempo estoy en función de la lectura, pues mi labor es esa, mi pasión está allí puesta; todo el tiempo estoy rodeada de textos, estoy pensando cómo trabajar con un texto, como promover la lectura, que habría que hacer con la lectura de ciertos textos, estoy pensando en las tipologías textuales y en las diversas formas en las que puedo hacer lectura con los estudiantes, sin embargo, no leo sólo por el trabajo o la universidad, sino que están esas otras lecturas que estoy haciendo por mi cuenta, por mi gustos, los autores que siempre sigo, las obsesiones que siempre tengo con ciertos libros, entonces, esa es una relación muy fuerte. Muy profunda. Y bueno, constituye creo yo todo lo que soy, todo lo que pienso y las condiciones que tengo, mi trabajo con la lectura, mis lecturas, el recorrido lector que he tenido, ahora en mi trabajo de una forma que pues le doy como una praxis a eso que siempre ha sido parte de mi vida personal e íntima, ahora es una manera de compartirlo con los otros (J. Arango, comunicación personal, 17 de mayo 2016)

El vínculo que Jennifer menciona, tiene con la lectura es transversal a la construcción de su subjetividad, de su pensamiento, al decir “constituye todo lo que soy” reconoce la lectura como un territorio de identidad, siguiendo a Ricoeur “El texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos” (Ricoeur, 2010, pág. 108) y esto es lo que parece ha hecho la literatura en Jennifer, llevarla a una comprensión de sí. Abriendo camino a la indagación sobre su ser, de tal forma que reconoce que hay lecturas que “hacen parte de obsesiones” esto muestra una elaboración del “yo” de los deseos, las pasiones, el pensamiento y las obsesiones que puede organizar y engendrar la lectura en los sujetos.

Para leer es preciso lanzarse a una aventura y a un desafío; la aventura y el desafío de encontrarnos con nosotros mismos, porque al leer un libro capaz de interpelarnos, nuestra sensibilidad se abre a preguntas que buscan en el lenguaje su expresión y su respuesta (Andruetto M. t., 2015, pág. 88)

La constante relación entre el mundo de las letras y la vida cotidiana hacen de esta mediadora una lectora asidua, amante de los libros, demostrando cómo este gusto sobre la literatura y la lectura la han hecho emprender búsquedas y recorrer aprendizajes que la han dirigido por el camino de la mediación a “compartir con los otros” eso que hace parte de lo más íntimo en la construcción de su vida.

4.3 Formación como mediadora

Crear puentes, tejer caminos y abrir puertas para transitar el mundo de los libros, es uno de los retos de quien media. El corazón de la transmisión de la lectura se encuentra en la relación entre el libro, el mediador y una actitud de entrega al otro a través de lo que es importante para sí mismo; esta actividad es una manera de compartir en la que se involucra el afecto, el encanto, el misterio y la dificultad que implica la lectura en los sujetos, siguiendo a la escritora María Teresa Andruetto, la lectura es:

Entrar en un territorio desconocido, extraño todavía, que nos promete, sin embargo, cierta recompensa, una experiencia en algún punto reparadora, algo así como volver a casa, a nosotros mismos (Andruetto M. t., 2015, pág. 89)

Jennifer se empezó a formar como mediadora, en la Universidad del Valle, encontró cursos que la acercaron al ambiente de la promoción, mediación y animación, así encontró la manera de ofrecer a otros eso que tanto la apasiona. Su ruta hacia la mediación se da en la academia:

Me encuentro con una profesora que para mí es muy importante, Patricia Calonje con los cursos de ella y con el trabajo que ella hace, en la universidad y alrededor de la biblioteca, de la promoción de lectura y de la literatura infantil por ella digamos yo llego a este mundo de la mediación, sus cursos me empiezan a dar una mirada pedagógica, pero también es una mirada desde la biblioteca, en los cursos con ella empiezo a comprender todo lo que significa, primero la animación de la lectura, luego la promoción. Luego por unas casualidades de la vida termino en el colegio, y digamos allí es donde definitivamente se consolida mi proceso como mediadora, por un lado porque el modelo pedagógico me lo permite, es un modelo que la base es la lectura, la segunda persona importante en ese camino sería Claudia Quintero, que es mi maestra también en eso, en el colegio ya mi papel de mediadora ha tenido una consolidación mucho más fuerte en términos de lo pedagógico y de lo teórico, de empezar a concretar cosas que en un momento fueron intuición, y digamos cuatro años después lo que puedo decir es que ellas dos son mis maestras, de ahí para allá también las lecturas, Ana Galarrón, Michel Petit, María Teresa Andruetto, Ana María Machado, Aidam Chambers, y bueno por supuesto los escritores, los autores e ilustradores de literatura infantil, a los que siempre vuelvo, mis dos grandes momentos son el proceso universitario y el colegio donde he podido consolidar eso, esa es la manera en la que llego a ser mediadora” (J. Arango, comunicación personal, 17 de mayo 2016)

El proceso de aprendizaje que tuvo Jennifer frente a la lectura lleva a que se desarrolle y consolide su vocación por este arte y las herramientas que le permiten transmitirlo con la pasión con la que se la transmitieron a ella, la esfera de las instituciones educativas en las que ha estado han permitido desarrollar su oficio de mediadora tanto en ser estudiante que se prepara para mediar como en su acción de mediadora y animadora dada en el colegio, es decir que la universidad la prepara y ella extiende el puente para formar a otros en el ritual de la lectura.

Asumir el rol de mediar crea por su parte una visión particular de este oficio, debido a que se ha transformado, ya que por un lado está la formación personal y por otro el reto de formar a nuevos lectores.

Yo siempre he pensado que el papel del mediador es establecer siempre un puente entre el libro y el lector, esa idea del puente nunca ha cambiado, pero esa idea de la mediación y de la animación sí se ha venido transformando un poco, porque ha dejado de ser solamente motivación (...). Ahora creo que la mediación no se trata solamente de animar al otro, se trata también de acompañarlo, o sea, en un primer momento tú puedes animar al lector y si el lector abre el libro y se quedó leyendo, pues ya lo lograste, pero ahora, creo que la animación va más allá, no se trata sólo de lograr que el lector abra el libro, o lea las primeras páginas, sino que tú puedas acompañar esa lectura, ese acompañamiento se puede entender de diversas maneras, acompañar esa lectura, o hacer lectura en voz alta para otros, pero también acompañar al otro descubriendo secretos, detalles, artilugios de los autores, de los ilustradores, y en un nivel digamos, más profundo y más pedagógico sería acompañar la lectura en términos de encontrar lo que el texto en una primera lectura literal no te muestra y que tu necesitarías encontrar en términos ya de análisis de debate, de conversatorio que es ahora lo que es mi trabajo, mi trabajo ahora es acompañar a los lectores en el análisis de las representaciones de los textos, en lo que dicen los textos del mundo, del valor ético y estético que hay en las obras (J. Arango, comunicación personal, 17 de mayo 2016)

La labor de Jennifer ha estado en constante reflexión. Replantearse el camino de formación lectora, ha dado pie para que la mediadora avance en sus análisis y por su puesto en su práctica. Como bien lo menciona, la mediación no solo pretende animar a que se lea sino que hay un proceso profundo de guía, de acompañar, de escuchar e interpelar, es decir que la relación con el libro en la mediación crea un espacio sumamente socializador, rompiendo la idea de la lectura en solitario para emprender el trasegar por las letras como algo que requiere, en los años de formación, una continuidad y un proceso que involucra a quién media con quien se está constituyendo como lector y que seguramente se convertirá a futuro en un lector autónomo.

En el acompañamiento que es brindado por la mediadora, se desencadena el conocimiento, como ejercicio reflexivo, ya que como señala Jennifer, parte del viraje en su oficio ha sido analizar los contenidos que los textos ofrecen, los componentes ideológicos en los que se anidan perspectivas éticas, morales y de diferente índole social, y el análisis estético que corresponde a la manera como está narrada la obra, el uso de las metáforas, lo que compone el arte de la escritura y las ilustraciones.

Las investigaciones más recientes consideran la promoción de la lectura como un trabajo de intervención sociocultural, con un compromiso político que busca impulsar la reflexión, la construcción de nuevos sentidos; que busca desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación tanto personal como social (Robledo, 2010, pág. 30)

Al indagar e intervenir en las apreciaciones de los estudiantes se reta e invita a la búsqueda de conocimiento subjetivo, ya que la literatura proporciona reflexiones íntimas, personales, que constituyen parte del texto, es decir, que el libro cobra vida con las interpretaciones propias de cada lector, con la emergencia de la subjetividad, ya que desde la doble relación de distancia y acercamiento que produce la lectura surgen análisis que le dan vida al texto en la misma medida que le dan comprensión al lector.

De la misma manera que el mundo del texto solo es real porque es ficticio, es necesario decir que la subjetividad del lector sólo aparece cuando se la pone en suspenso, cuando es irrealizada potencializada, del mismo modo que el mundo mismo que el texto despliega (Ricoeur, *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica*, 2010, pág. 109)

La tarea de trabajar con la lectura como eje en esta institución y el trabajo desempeñado por Jennifer hace que la práctica llegue a todos los estudiantes del colegio, y que toquen fibras en ellos que los lleve a vincularse con el mundo del texto y a encontrar un espacio de conocimiento sobre sí mismos, ya que la práctica de la lectura despierta unos dispositivos que están conectados con la imaginación y la memoria, e incide en la elaboración de reflexiones íntimas. La lectura como lugar para relacionar el texto, una frase una palabra, con lo que sucede dentro de cada estudiante, ha sido un espacio de construcción de pensamiento, de desarrollo de aprendizaje, pero sobre todo un lugar de elaboración de autonomía, de reconocimiento del pensamiento propio y de la importancia del otro como fuente inagotable de discusión, debate, crítica y conocimiento.

CAPÍTULO CINCO

El viaje literario, experiencias narradas a orillas de la conversación

De los diversos instrumentos del hombre.
el más asombroso es. sin duda, el libro.
Los demás son extensiones de su cuerpo.
El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista:
el teléfono es extensión de la voz:
Luego tenemos el arado y la espada. Extensiones de su brazo.
Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión
de la memoria y la imaginación
Jorge Luis Borges

Para el año 2001 FUNDALECTURA, Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación. DANE, CERLAL y Cámara Colombiana del Libro Publican el libro *“Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia”* en éste registran datos sobre los hábitos de lectura en el país con población de 12 y más años, este estudio evidencia que la población que tiene mayor índice de lectura está ubicada entre los 12 y los 17 años. Los análisis realizados muestran que los niveles de lectura responden a la relación entablada entre la lectura y la escuela, es decir, que esta población lee sobre todo porque es una actividad que hace parte de los deberes escolares, o sea que no se consolida un hábito lector, sino que este responde a la obligación académica, es decir, que al salir de la escuela disminuye la actividad de lectura. “La cifra de lectura de libros decae en un 22% para el siguiente grupo de edad (18-24 años) y en un 14% adicional para el siguiente grupo etáreo (entre 25 a 55 años, el más amplio de todos)”. (pág. 89) en términos de tiempo de lectura se demuestra que los estudiantes de colegios de tipo privado dedican más horas de la semana a leer que los estudiantes de instituciones públicas, en el caso de los colegios privados los estudiantes leen aproximadamente “(4,1 horas entre semana, 1,1 horas en el fin de semana) que en estudiantes pertenecientes a planteles del sector público que leen (3,3 entre semana y 0,9 horas durante el fin de semana” (2001, pág. 89)

El DANE, realiza cada dos años la encuesta de consumo cultural, con esta se recogen datos sobre diferentes formas de consumo cultural que tiene la población en Colombia en las cabeceras municipales de las seis regiones. Según el Ministerio de Cultura, en el año 2015 se ajustó la encuesta de consumo cultural aplicada por el DANE, ya que se incorporó dentro del cuestionario la pregunta sobre lectura dirigida a población entre los 5 y 11 años de edad.

En la encuesta realizada en el 2016 con respecto a la población entre los 12 y 25 años se observa lo mismo que en el año 2000, frente a que la lectura “las personas de 12 a 25 años presentan el mayor porcentaje de lectura en cualquier tipo de formato o soporte con 97,8%, mientras que las personas de 65 años y más tienen el más bajo con 68,8%.” (DANE, 2016 , pág. 11)

Para el año 2016 el DANE realiza la encuesta de consumo cultural en 29 departamentos del territorio nacional, entre los meses agosto- septiembre, teniendo como referente los últimos 12 meses desde septiembre del 2015 hasta agosto de 2016. “La encuesta fue aplicada a 26.813 personas de 8.527 hogares” (DANE, 2016 , pág. 2). Para propósitos propios de la presente investigación únicamente se toman los datos de consumo cultural frente a la lectura en niños de 5 a 11 años. En dicha encuesta se evidencia que de una muestra de 3.320 personas entre los 5 y 11 años de edad, leyeron 10.560 libros, lo que equivale a 3,2 libros leídos por persona en un periodo de 12 meses. Sobre los datos arrojados desde el año 2000 hasta el año 2016 se puede observar que en el panorama nacional, en población de entre 5 a 11 años y de 12 a más años, la lectura es una actividad poco realizada, que responde más a prácticas de tipo pedagógico y obligaciones académicas que a la consolidación de hábitos autónomos de lectura. Es decir, que la práctica de lectura en Colombia es precaria.

Frente a esta problemática en la presente monografía se realizó un trabajo etnográfico para conocer cómo la estrategia pedagógica de lectura en voz alta, desarrollada en la asignatura de “lectura crítica” del Liceo Quial, contribuye en la construcción de sujetos lectores, para esto se tomó a la población de estudiantes de segundo de primaria , también se llevó a cabo una encuesta de lectura en el hogar, con el fin de conocer la incidencia que tienen la familia en la construcción de sujetos lectores.

La investigación se realizó con la participación de niños y niñas que cursan segundo de primaria en el Liceo Quial de Cali, en total 19 estudiantes. 10 niños y 9 niñas entre los 7 y los 9 años de edad. Para conocer la relación que esta población tenía con la lectura, se realizó una etnografía sobre la práctica de lectura compartida en voz alta dada en la clase de *lectura crítica*. Se aplicó una entrevista semiestructurada a los estudiantes con el fin de saber si tenían gusto hacia la práctica de lectura, si habían realizado anteriormente lectura compartida y cuál era la opinión que esta actividad les merecía. También se llevó a cabo una encuesta a los padres de familia de estos estudiantes para indagar por el entorno familiar con respecto a la lectura, la encuesta fue respondida por 19 madres y padres, es decir, un adulto por hogar¹. Conocer la relación que se da en el hogar en torno a la lectura

¹ A pesar de que se enviaron dos encuestas por hogar, para que fuesen respondidas por Padres, en todos los casos sólo respondió uno de estos, por ello se trabajó con los datos de estas encuestas.

es importante para entender la respuesta de los estudiantes frente a esta actividad, ya que el espacio familiar es clave en el proceso lector de los niños, porque allí se nutre el gusto por la lectura desde el vínculo afectivo.

5.1 Los Estudiantes

En esta investigación se trabajó con 19 niños y niñas de entre 7 y 9 años de edad, que cursaban segundo de primaria, tomar a esta población como el foco de la investigación se da primero por la facilidad que se presentó frente al ingreso al campo, ya que tengo un vínculo de amistad con la mediadora lo que posibilitó el desarrollo de la presente monografía; segundo porque son niños y niñas que están entrando en la práctica de lectura, están reconociendo y elaborando un pensamiento reflexivo frente al mundo simbólico de la literatura; tercero, porque la práctica se desarrolló con libro álbum género particular de la literatura infantil) por lo que se pudo generar una aproximación sobre cómo se da la lectura con este género, dado a que la experiencia que propicia va en dos vías debido a que es leído a partir de la imagen y el texto, ambos elementos constitutivos de la historia.

En la entrevista semiestructurada realizada con los estudiantes, la principal orientación era conocer qué pensaban sobre la lectura y cómo había sido para ellos la experiencia de lectura compartida, al realizar la entrevista habían unas preguntas orientadoras, sin embargo, en algunas de las entrevistas hubo preguntas que fueron modificadas; en las ocasiones que se transformaron las preguntas (sin perder el centro) esto se dio para generar una mejor comprensión por parte de los niños, por otro lado, las últimas entrevistas realizadas tuvieron una menor duración, situación que respondió al tiempo de la clase, ya que duraba aproximadamente una hora y pude entrevistar con más calma a los primeros niños, pero con los dos o tres últimos estudiantes fue más corta.

La entrevista sirvió de apoyo para conocer la relación de los estudiantes con la lectura, y para entender el comportamiento que algunos de los estudiantes tenían frente a la práctica de lectura compartida en la clase, ya que, si bien en las sesiones se presentaban momentos de interrupción por parte de los estudiantes, había dos o tres que de manera reiterada creaban desorden porque les costaba concentrarse en la lectura.

5.2 Los niños y la lectura

Al entrar al campo para realizar la etnografía, los estudiantes me recibieron y aceptaron ya que la mediadora les contó que yo era amiga suya, y les explicó que yo estaría acompañándolos a lo largo de la clase de “literatura crítica” ya que estaba desarrollando una investigación sobre la práctica de lectura que ellos hacían en esta asignatura. Los

estudiantes en la primera observación, se inquietaban más que por mi presencia por la grabadora que llevaba para hacer el registro de las sesiones, tocaban la grabadora. Hablaban más alto y decían cosas cerca al micrófono para saber si en efecto sus voces estaban siendo grabadas, me preguntaban de qué manera funcionaba la grabadora, yo les mostraba para que se familiarizaran con el aparato ya que iba a hacer parte de todas las clases a las que asistiera, con el tiempo los estudiantes dejaron de interesarse por la grabadora, lo que permitió que se diera de manera natural el desarrollo de la clase.

En las sesiones de lectura pude notar que el comportamiento de los estudiantes era similar en las clases, ya que los estudiantes que más participaban y se concentraban en los textos eran usualmente los mismos ocho, variando su frecuencia de participación en la clase, había nueve estudiantes que en ocasiones hacían parte de los participativos y en otros casos se dispersaban, mientras que dos estudiantes en todas las sesiones tuvieron dificultades para concentrarse y con frecuencia intervenían con comentarios que no tenían relación con la lectura.

En la última sesión lleve a cabo la entrevista con los estudiantes, en esta se manifestó que a la gran mayoría le gustaba la lectura, únicamente dos de los pequeños dicen que leer no es de su interés. Los estudiantes argumentan su gusto por la lectura. Dentro de lo mencionado tres razones son las más recurrentes; la lectura como un lugar de aprendizaje y descubrimiento, como acto que procuraba diversión y como goce estético:

“Julián (8 años) : Cuando uno lee, uno se da cuenta de más cosas, así, como partes que así como que uno no conoce, entonces uno quiere que siga, que siga el cuento y entonces uno se queda ahí, pensando, pensando.”

“Juan Sebastián (7 años): me gusta leer porque aprendemos cosas nuevas, historias, eh mitos. Me encantan los libros son muy interesantes y muy misteriosos”

“Alejandro (8 años): Me gusta leer, porque hay libros demasiado interesantes, y me inspira la imaginación, y me gusta”

En las anteriores respuestas, se puede ver cómo aprender y descubrir nuevas cosas son referentes del gusto por la lectura, esta apreciación puede ser entendida en dos formas, por una parte desde la experiencia de lectura que cada uno de estos niños ha tenido, es decir, el proceso individual de lectura que se relaciona con la subjetividad y lleva a que los estudiantes puedan plantearse esta práctica como un acto que “inspira la imaginación” o que permite la reflexión “uno se queda ahí, pensando, pensando”. Este reconocimiento ubica la relación con la lectura desde eso que es propio a esta actividad, el descubrimiento, el viaje por terrenos inexplorados que develan procesos individuales de organización de imaginación, memoria y aprendizaje; por otro lado, se encuentra la relación pedagógica que se da desde el trabajo institucional para vincular a los niños con el texto, ya que la mediadora motiva a los estudiantes a leer desde la premisa de descubrir los misterios que habitan en los libros, lo cual incide en las respuesta que los estudiantes han elaborado frente a su relación con la lectura, ya que en lo educativo esta ha sido la manera de conectarlos con lo literario, desde la idea de la lectura como forma de aprendizaje, de revelar saberes. Otro juicio positivo de los estudiantes sobre la lectura se da porque la ven desde el goce que permite el disfrute estético o de historias que los divierten:

“Stefanie (7años): Me gusta leer porque algunos libros son graciosos, algunos son de amistad, algunos son de amor y así.”

“Ismael (7años): leer es muy bonito, porque hay cosas muy lindas en los cuentos”

“Ana (7años): A mí me gusta leer los cuentos bonitos”

“Sebastián (8 años): porque ehh pues, me divierto, y a veces leo cosas interesantes”

El gusto por la lectura definido por algunos de los niños como “es muy bonito”, “cuentos bonitos”, “me divierto” manifiesta un componente importante dentro del placer que esta actividad genera, conectándola con el plano de las emociones. Sentirse complacido desde el disfrute del arte literario lleva a considerar la belleza, lo “bonito” o “divertido” en la lectura; por otro lado, se encuentra la comprensión sobre los temas que se pueden encontrar en un libro “algunos son de amistad, algunos son de amor” esto muestra el reconocimiento sobre los asuntos abordados desde la literatura, que remiten a atributos humanos, es decir, que los niños entienden que desde la ficción, desde el acto de crear historias con personajes que pueden ser personas, animales, u objetos, se pueden relatar experiencias y emociones que son propias de la condición humana.

Por último, está la respuesta de los dos estudiantes que dicen no sentirse atraídos por esta actividad.

“Samuel (7 años): pues no tanto pero sí. pues porque me parece bien, pero me parece, pues como, no se pues, uno se aburre medio medio pues no sé, como uno es niño y se acostumbró tanto a jugar, pues entonces no sé, debe ser eso”

“Juana (8 años): A mi casi no me gusta leer porque me da sueño, a veces las historias son chéveres, pero me gusta más hacer otras cosas”

En estos dos estudiantes el vínculo con la lectura era frágil, en las sesiones se presentaban interrupciones, sobre todo por parte de ellos, debido a que intervenían sin pedir la palabra, o comentaban cosas que no correspondían a lo que se estaba conversando, en este caso la labor de la mediadora era dirigir sus comentarios hacia la lectura que se estaba desarrollando colectivamente, e invitarlos a que estuvieran atentos al texto, ellos dos eran los que con más frecuencia perdían la conexión con la lectura, en una ocasión Samuel estuvo gran parte de la clase poniéndose el libro en la cabeza y Juana lo empezó a imitar, por lo que Jennifer les llamó la atención y les pidió respeto, esto costó algo de trabajo, pero finalmente los chicos se portaron bien, impulsados no sólo por el llamado de atención de la mediadora, sino porque sus compañeros querían continuar la lectura, así que les pidieron que se portaran bien, como Samuel lo indica el juego le llama más la atención, él práctica hockey y sus intereses están ligados al deporte.

A excepción de los estudiantes mencionados anteriormente, el resto de los niños afirmaron que la lectura les gusta, la actitud de la mayoría de los estudiantes en clase era favorable para llevar a cabo las sesiones.

En la tercera sesión Jennifer (la mediadora) saluda a los niños y les pide -como lo hace desde la primera clase a la que asistí- que organicen sus libros, guarden la maleta y los celulares, los estudiantes sólo deben contar con el texto de lectura en los pupitres para

comenzar la clase, pedir a los estudiantes que se dispongan para recibir la lectura, es la primera estrategia de organización grupal que la mediadora empleó en todas las sesiones, para tener la atención de los niños y poder realizar la lectura compartida. Luego de que los niños tienen todo en orden empieza a elegirlos uno por uno y les pide el favor que traigan sus sillas y se hagan en un círculo, ella los organiza, le indica a cada uno en donde se deben hacer. Junto a ella al lado derecho se encuentra Samuel (a mi parecer a Samuel no le interesa mucho la lectura) en las prácticas que he asistido siempre esta distraído, en la primera sesión se ponía el libro en la cabeza, en la segunda jugaba con sus brazos, escondiéndolos en la camisa, así que sabotean la clase.

En la práctica de lectura los niños ocupan el espacio de adelante del salón y ponen las sillas haciendo un círculo, según como la mediadora los organice, la manera en que Jennifer les pide que se sienten tiene que ver con el orden, ya que intenta hacer que los niños que conversan entre sí no se sienten juntos. Luego de haberles asignado un lugar al comenzar la clase, Jennifer tuvo que volver a organizarlos, debido al comportamiento que tenían el día de hoy, se encontraban dispersos y hacían bulla. Luego de haberlos acomodado los saluda. Después de la tercera sesión Jennifer opta por no hacer mesa redonda en el resto de sesiones, así que desde la cuarta clase los estudiantes recibían la lectura en los puestos que se les había asignado desde el inicio del año escolar.

Los niños y niñas eran participativos, intervenían mucho, en ocasiones rompiendo el acuerdo de pedir la palabra, sin embargo, se entusiasmaban en la conversación y querían opinar sobre la experiencia de lectura, usualmente sus comentarios incluían experiencias personales, lugares o acontecimientos que recordaban después del texto y no dudaban en mencionar. En el análisis de las sesiones se presentan las citas de los niños que dan cuenta de lo señalado anteriormente.

5.3 Hogares y lectura

En la encuesta hecha a los padres de familia, se pudo conocer que los estudiantes de segundo de primaria, vienen de hogares de clase media y media alta, con padres que han tenido acceso a educación preuniversitaria, universitaria y de postgrado, lo cual incide en la relación que los padres tienen con la lectura a nivel personal, así como con la realización de esta práctica con sus hijos.

A continuación, una caracterización de los padres basada en la encuesta realizada, el siguiente análisis es de tipo cualitativo, la encuesta no fue muy extensa, únicamente contaba con 10 preguntas, por lo que se toman los elementos más significativos para crear un panorama de los hogares y lectura, no obstante, la investigación se enfoca en la práctica de lectura en voz alta de los estudiantes de segundo de primaria participaron.

Los padres y madres que contestaron la encuesta fueron 19, de estos 14 eran mujeres y 5 eran hombres. De entrada, esto nos puede dar cuenta de que el rol de la mujer está más ligado a la crianza de los hijos con respecto al cuidado y la atención frente a la educación de estos, ya que como se mencionó anteriormente, se enviaron dos encuestas por hogar, pero únicamente fue respondida una de estas y en la mayoría de los casos fueron las madres quienes la diligenciaron. La encuesta partió por preguntar la edad, el estrato social, el nivel educativo y la ocupación de los padres y madres.

Nos encontramos frente a una población ubicada en estratos sociales tres, cuatro y cinco, es decir que hacen parte de la clase media y media alta. Las edades de los padres y madres oscilan entre los 28 y los 54 años de edad; 11 de estos hogares se ubican en estrato tres, 6 en estrato cuatro y 2 en estrato cinco. “Aunque el estrato que predomina entre los lectores colombianos es el estrato 3, hay una mayor propensión a la lectura en las personas del estrato 6.” (Rey, 2007)

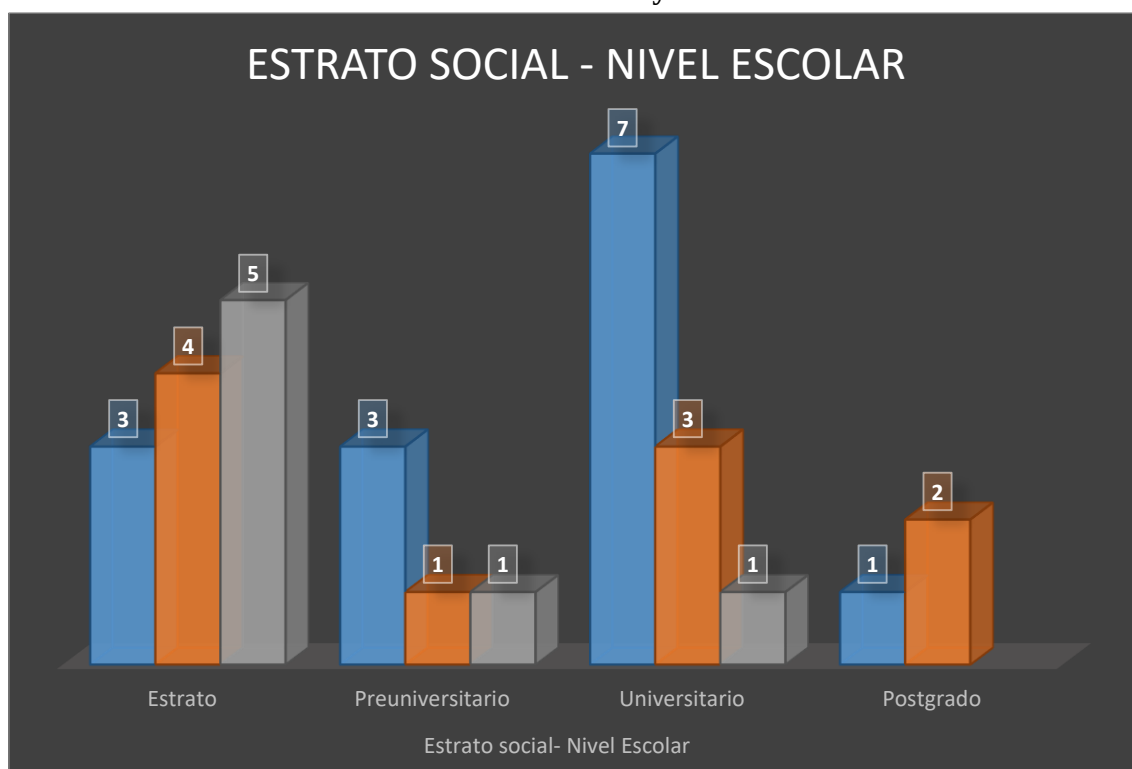
Los padres y madres encuestados cuentan con estudios en educación técnica, universitaria o de postgrado, es decir, que en esta muestra, todos han tenido acceso a educación, avanzando en estudios superiores, lo que a su vez facilita el proceso de movilidad social ascendente, así como la proximidad de los padres con la lectura “cuanto mayor sea el nivel de escolarización de los padres y madres más protagonistas se sienten de su desarrollo y sostienen expectativas de logro más altas” (Sánchez, 2001, pág. 179).

Sobre el nivel educativo de los padres y madres, se encontró que, en el caso de las mujeres 4 recibieron educación preuniversitaria, 8 universitaria y 2 postgrados. Es decir que estamos frente a una población de madres formadas académicamente, mujeres que tuvieron la oportunidad de acceder a educación superior. Por el lado de los hombres, son 5 los entrevistados, de estos 1 cuenta con educación preuniversitaria, 3 con educación universitaria y 1 tiene estudios de postgrado. Se encuentra que las madres y padres encuestados han cursado estudios superiores al bachillerato, lo cual incide en que sus ocupaciones respondan a oficios que corresponden a una cualificación educativa.

La lectura, asimismo, está relacionada con la educación. Entre más se asciende en la escala educativa más se lee por motivación propia y por gusto, lo que nos indica que algunos rasgos de calidad de la lectura están asociados al mayor nivel educativo. (Rey, 2007)

Por lo anterior se puede inferir que hay una escala social gracias a la formación de estos padres y madres, que lleva a que esta población se ubique en un nivel social de clase media y media alta y puedan brindar a sus hijos una educación de tipo privado como es la del Liceo Quial.

Gráfico 1 Nivel educativo y estrato social



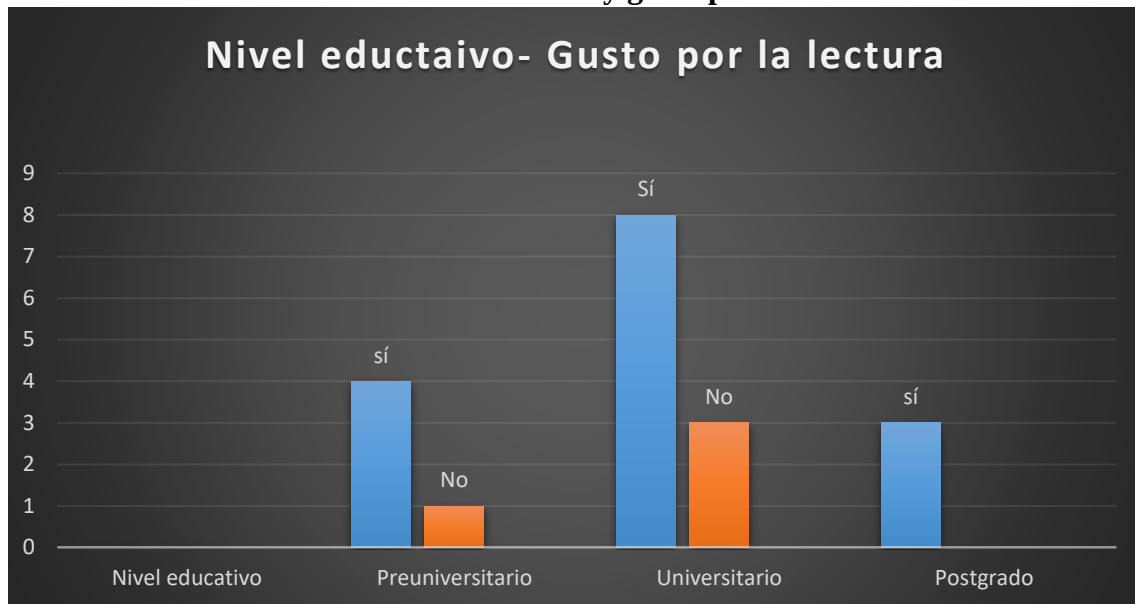
Estrato social y nivel educativo: encontramos que en el estrato tres 7 de los padres y madres entrevistados cuentan con estudios universitarios, 3 tienen estudios preuniversitarios y 1 cuenta con postgrado. Para el caso del estrato cuatro, 3 realizaron estudios universitarios, 2 hicieron postgrados y 1 estudios preuniversitarios. Respecto al estrato cinco se ubican dos hogares, 1 de los padres cuenta con estudios preuniversitarios y la madre con estudios universitarios. En esta muestra se expresa la relación existente entre el estrato social y haber cursado estudios superiores. Fenómeno estudiado desde las ciencias sociales, en el que se demuestra que existe una correspondencia entre el nivel educativo y el estrato social, ya que la educación permite la profesionalización de saberes, que a su vez contribuyen en una movilidad social ascendente, en términos económicos y culturales, pues se cuenta con herramientas que permiten por un lado ampliar el capital cultural y por otro el económico, ubicando a estos hogares en una posición favorable con respecto a la estratificación social.

Gráfico 2 Ocupación:



Dentro de las ocupaciones de los padres, se destaca la docencia con 6 padres y madres en ésta área laboral, seguida de ser empleada (una específica que es secretaria, el otro es asesor industrial) con 2 padres y dedicarse al hogar con dos madres, el resto de padres están repartidos en diferentes áreas de conocimiento, en las que se encuentran las ciencias sociales, las contables y la salud. Teniendo en cuenta que hay una población de padres del área de la docencia y las ciencias sociales, se puede colegir que hay una relación entre estas ocupaciones y el gusto por la lectura, ya que son labores ligadas a la práctica lectora, por lo que se podría deducir que al menos en estos seis hogares existe un vínculo con los libros, sin embargo, en la encuesta hay una respuesta positiva por parte del grueso de los padres sobre la lectura, únicamente cuatro señalan que esta actividad no es de su interés. Madres y padres, aseguran en la encuesta que la lectura les atrae y es una actividad a la que semanalmente le dedican tiempo, ya sea para leer en soledad o para hacerlo con sus hijos.

Grafico 3 Nivel educativo y gusto por la lectura:

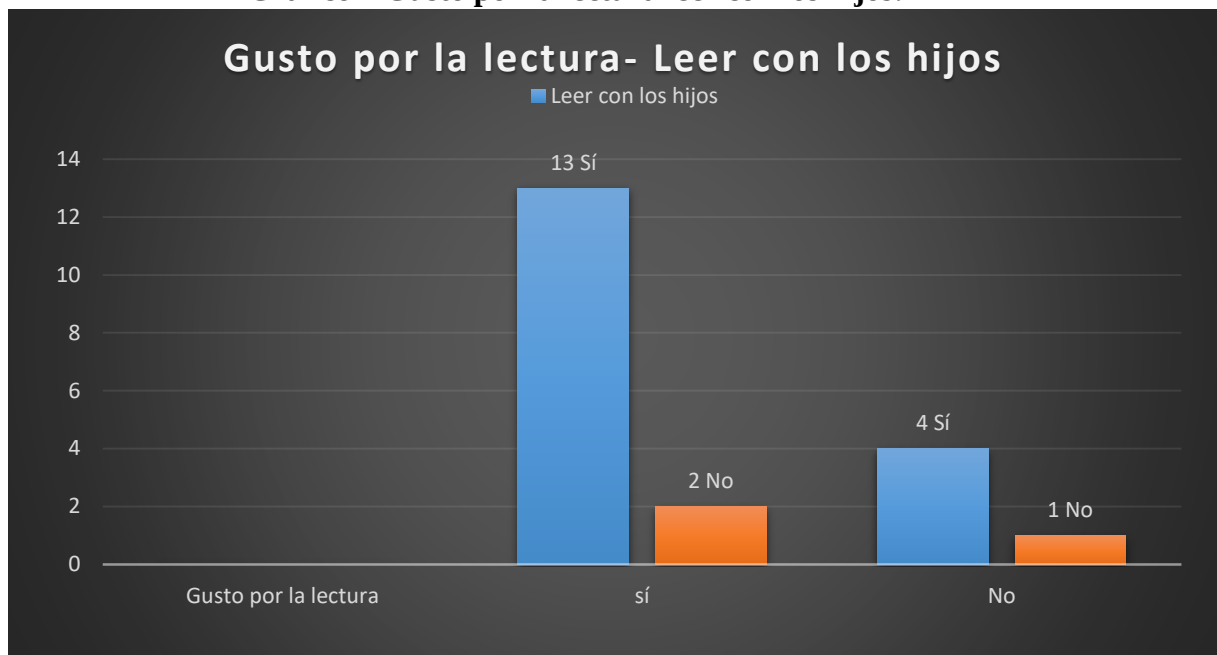


Nivel educativo y gusto por la lectura: Se pudo notar que existe un vínculo entre variables, ya que únicamente 4 padres, 1 de estos con estudio preuniversitario y los otros con estudios universitarios indican que no les gusta leer. En el nivel preuniversitario hay 5 padres y madres; de estos únicamente 1 afirma no sentir gusto por la lectura. En la variable educación universitaria hay 11 padres y madres; 8 de estos afirman tener gusto por la lectura, mientras 3 dicen que no les gusta leer. En estudios de postgrado se encuentran 3 de los encuestados, para este caso todos dicen que les gusta la lectura.

Frente al análisis de estos ítems, vemos que 15 de los padres y madres se sienten atraídos por esta actividad. Los padres que manifiestan no sentir gusto por la lectura son cuatro y pertenecen a las ramas de la medicina o las matemáticas, un contador público, una bacterióloga, un administrador y un asesor industrial son quienes afirman que no les gusta leer, lo anterior puede relacionarse con la ocupación de los padres, ya que son áreas en las que la lectura quizá no sea el fuerte, estos cuatro padres no dedican tiempo semanal a la lectura personal, algunos de ellos sí leen con sus hijos, sin embargo, no lo hacen para sí mismos.

En las preguntas realizadas en la encuesta se indaga por el tiempo semanal que los padres dedican a la lectura, 6 de los padres y madres no contestaron (lo que impide saber en el conjunto de la muestra, cuánto tiempo dedican a esta práctica) 3 dicen dedicar 3 horas semanalmente a este ejercicio, 2 leen una hora a la semana, 1 dedica dos horas a la semana; 1 emplea 5 horas semanales, 1 un día entero a la semana y 1 toma 15 minutos de su semana para leer, los 4 restantes no dedican tiempo a la lectura, ya que es una actividad que no les gusta, a pesar de que 6 de las madres y padres no hayan contestado cuánto tiempo semanal invierten en esta actividad, el restante de los padres manifiesta que a la semana dedican tiempo para realizar lecturas, por tanto estamos frente a padres y madres, que leen, es decir, que encuentran satisfacción en realizar esta práctica como acto personal por lo que le dedican tiempo a ello.

Grafico 4 Gusto por la lectura leer con los hijos:



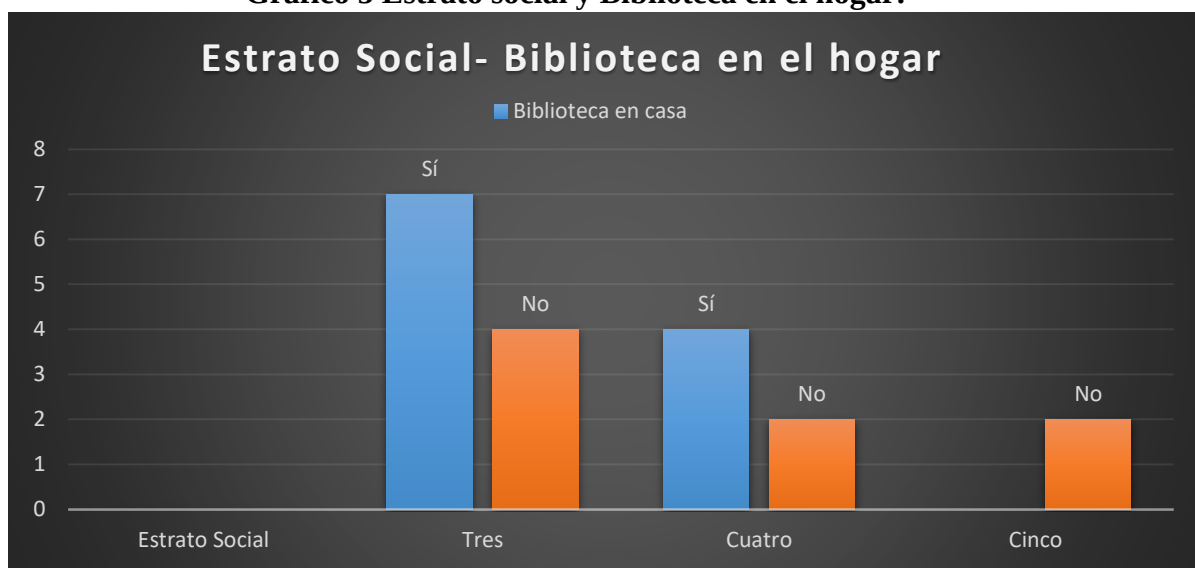
Gusto por la lectura de los padres y leer con los hijos: 13 de las madres y padres admiten sentir gusto por la lectura y realizar esta actividad con sus hijos. Únicamente 2 de los padres que dicen sentir gusto por la lectura, no les leen a sus hijos, mientras que entre los 4 padres que dicen que no les gusta leer, 1 no lee con sus hijos. Es decir, que solo 3 de las madres y padres no comparten lectura con sus niños, lo que muestra que estamos frente a hogares en los que predomina la práctica de lectura de los padres a los hijos, a pesar de que se identificó por la encuesta que hay 4 padres que no se interesan por esta actividad de forma personal, únicamente uno de estos no le lee a su hijo, es decir, que estos padres y madres generan un vínculo afectivo con sus hijos a través de la lectura, ya que es una actividad a la que le dedican tiempo y en la que se fomenta el gusto por la lectura desde el hogar .

Según la encuesta de consumo cultural del DANE en la que se le pregunta a niños de 5 a 11 años de edad si les gusta que les lean, “el 66,3% prefiere que le lea la mamá, 12,1% que les lean los abuelos u otros familiares, 11,5% que les lea el (la) profesor(a) y 9,5% prefieren a su papá.” (DANE, 2016 , pág. 20)

Como se ha mencionado dentro de la investigación la lectura en el hogar fortalece los afectos entre padres e hijos, esta actividad desde el núcleo familiar, hace parte de la promoción de lectura desde el hogar, con lo cual se ve respaldado el proceso lector de los menores, es decir que hay unas disposiciones lectoras que se están fomentando en estos estudiantes desde la casa. En cuanto al miembro de la familia que realiza la lectura, en esta muestra se evidencia que son las madres 12 mujeres y 4 hombres, las que realizan lectura con sus hijos.

Los niños estiman que sus madres son las personas más adecuadas para leerles en voz alta y las que ocupan el primer lugar como promotoras del hábito de leer. La mujer, además de lectora es fundamental en la reproducción social de la lectura. (Rey, 2007)

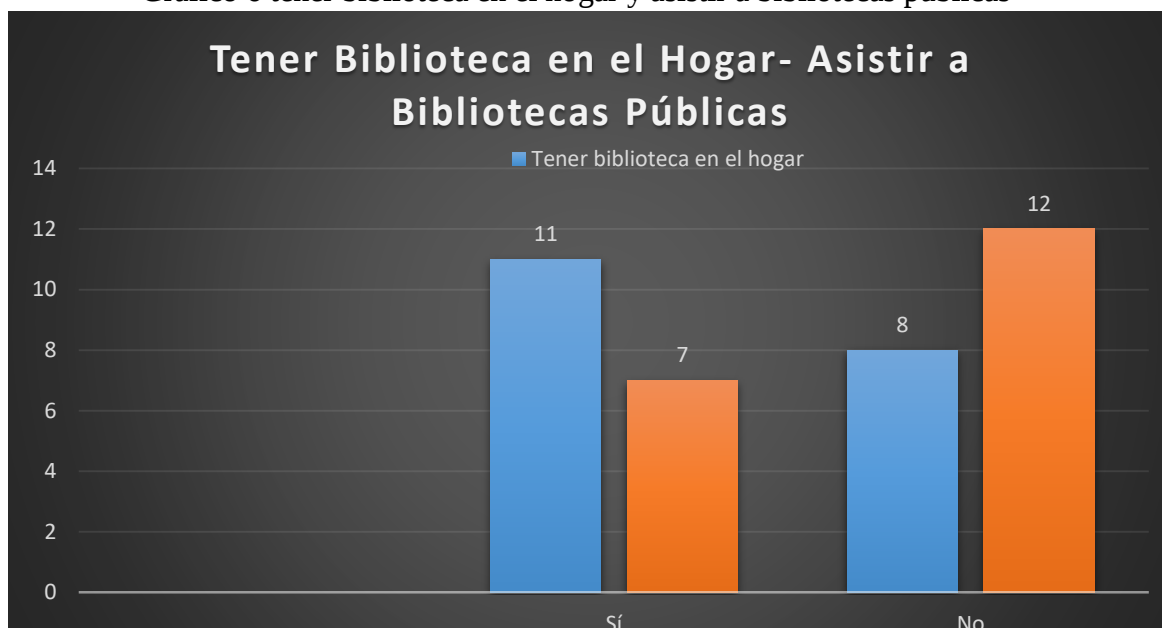
Grafico 5 Estrato social y Biblioteca en el hogar:



Estrato social y biblioteca en casa: se encontró que para el estrato tres, se ubica el grueso de la población encuestada con 11 de las madres y padres. 7 de éstos cuentan con biblioteca en su hogar; mientras 4 manifiestan no tener biblioteca en casa, de estos dos son los padres que señalan no tener gusto por la lectura. En el estrato cuatro encontramos a 6 de los padres, en éste 4 de ellos tienen biblioteca, mientras 2 no cuentan con una en casa. Para el caso del estrato cinco hay 2 padres y en ninguno de estos hogares cuentan con biblioteca. Vemos que de los 19 hogares 8 no cuentan con biblioteca, es decir, que en este caso, no existe una relación directa entre el estrato social y tener un espacio dedicado a los libros en casa.

El acceso a libros es uno de los principales factores frente al desarrollo del gusto por la lectura, así que no tener una biblioteca en casa puede ir en detrimento de la relación de los menores con las letras, en términos de entender el hogar como un lugar en el que se lee, no obstante, en 18 de estos hogares hay literatura infantil, únicamente en uno de los hogares no se encuentran libros para niños, entonces se puede entender que por parte de los padres sí hay una disposición por alimentar la práctica de lectura de los niños, ya que estos padres y madres aproximan a sus hijos con la lectura, al contar con ejemplares para ellos. Tener una biblioteca en casa se relaciona directamente con la afinidad que los padres tengan con la lectura, ya que un espacio de este tipo en el hogar, habla del consumo de libros que se tiene en una casa, así como la importancia que tiene la lectura ya que contar con un espacio específico para la literatura se vincula al gusto y consumo de textos. En esta muestra el nivel económico no es tan relevante frente al acceso a libros, como el nivel educativo y el gusto por esta práctica, ya que vimos que en el estrato más alto los hogares que carecen de un espacio dedicado a los libros, es decir, que la práctica de lectura, así como la adquisición de libros y la disposición de un lugar para ellos, está más vinculada con el afecto que se tenga hacia esta actividad que con el estrato social.

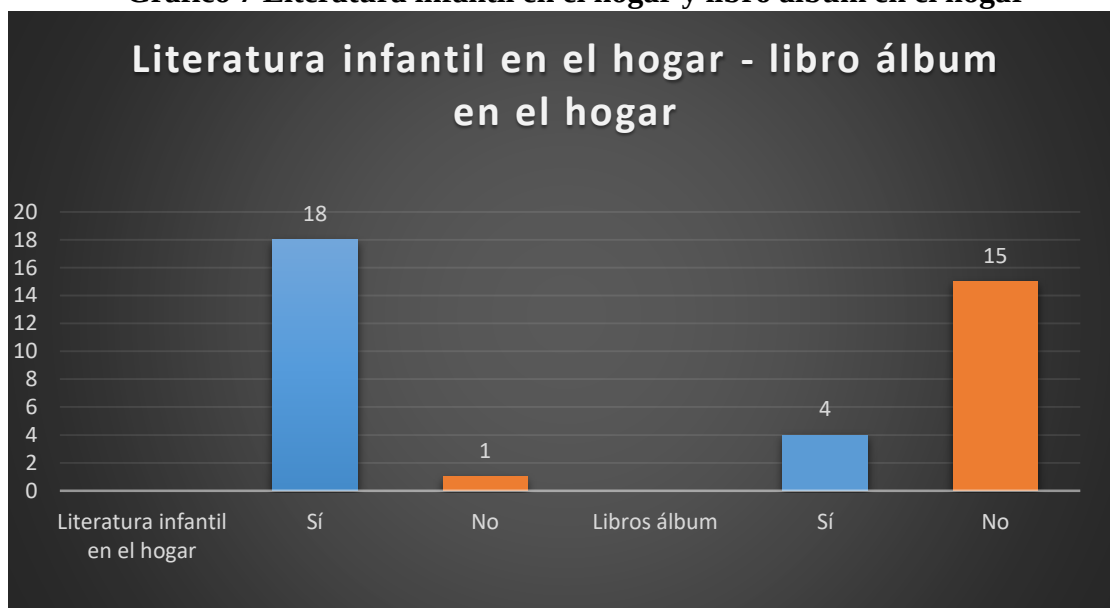
Grafico 6 tener biblioteca en el hogar y asistir a bibliotecas públicas



Biblioteca en el hogar y llevar a los hijos a bibliotecas públicas: 7 de los padres encuestados van con sus hijos a bibliotecas de la ciudad, 2 de estos afirman no tener biblioteca en casa; de las 12 madres y padres restantes, 7 dicen tener biblioteca en el hogar pero no llevar a sus hijos a la biblioteca pública; por otro lado, se encuentran 6 padres que aseguran no tener biblioteca en casa y tampoco llevar a sus hijos a bibliotecas. Podemos ver cómo únicamente 5 de los padres que afirman tener biblioteca en el hogar también llevan a sus hijos a bibliotecas públicas, o sea, que en menor medida se incentiva por parte de los padres de estos estudiantes el hábito lector, teniendo en cuenta que acudir a espacios como la biblioteca pública incide en la construcción de sujetos lectores y para esta muestra de 19 padres solamente 5 acuden a la biblioteca pública.

La actividad de aproximar a los hijos con la lectura desde diferentes espacios culturales es emprendida en menor medida, lo que permite inferir que la práctica de lectura que los padres realizan con sus hijos se da desde el espacio familiar. No obstante, esta población de padres y madres vinculan a sus hijos con el mundo del texto pues 16 de los padres encuestados realizan lectura en el hogar con sus hijos.

Gráfico 7 Literatura infantil en el hogar y libro álbum en el hogar



Literatura infantil y libro álbum en los hogares: 18 de los padres manifiestan tener literatura infantil en casa, lo que muestra el interés de estos padres y madres por conectar a sus hijos con literatura acorde para ellos. 4 de los 18 padres señalan que sí tienen libro álbum en la casa, solamente uno de los padres reconoce no tener libros infantiles en su hogar y por ende no contar con libro álbum. Frente al conocimiento del libro álbum, es importante resaltar que el hecho de que cuatro de los padres conozcan este tipo de libros demuestra que hay una afinidad importante por la práctica lectora, ya que este género responde a unas características propiciadas por desarrollos de la industria editorial y es poco común que se tenga un conocimiento sobre éste, debido a que se tiene una idea homogeneizada de lo que conforma la literatura infantil, por lo que este hecho se puede resaltar como elemento importante en esta población y el vínculo que estos padres establecen con sus hijos y la lectura. A partir de la encuesta se pudo conocer que en estos hogares se estimula la práctica de lectura con los hijos, situación fundamental en el fortalecimiento del gusto por la lectura de los menores.

La relación que los padres sostienen entre sus hijos y la lectura son elementales en el proceso de lectura de estos niños, debido a que en el hogar se fundan las bases lectoras. “La familia es, en este sentido y especialmente en los primeros momentos del aprendizaje lector, quien ejerce una influencia más directa, entre otros aspectos en la motivación por la lectura” (Sánchez, 2001, pág. 179). Gracias a los datos recogidos por medio de la encuesta podemos ver cómo condiciones socioeconómicas como la educación y el acceso a libros inciden directamente en el establecimiento de la transmisión y el ejercicio de la práctica cultural de la lectura, ya que los padres de esta población infantil han tenido acceso a educación superior, la gran mayoría reconoce tener gusto por la lectura y contar con biblioteca en el hogar en menor medida estos padres llevan a sus hijos a bibliotecas. Ciertas condiciones sociales de esta población, sobre todo la educación de los padres, son factores básicos en el desarrollo de prácticas de lectura con los hijos, de acceso y adquisición de literatura para los menores.

“se puede pensar que los hábitos lectores, en tanto que actitudes y valores que las personas portan y moldean durante su vida, tienen su fundamento en la calidad o tipo de ambiente familiar en el que se han desarrollado estas personas durante la infancia” (pág. 180)

Con relación a los hogares de estos estudiantes se pudo saber que el fomento por la lectura hace parte también del entorno familiar de estos niños lo cual se manifiesta en las respuestas positivas de los estudiantes sobre la lectura, ya que si bien en la escuela se promueve y refuerza, la lectura en el hogar es fundamental para el desarrollo del gusto por esta actividad y en estos hogares los padres semanalmente realizan esta actividad con sus hijos. No obstante, y considerando el nivel educativo y el estrato socioeconómico en estos hogares, se evidencia que es en la escuela en donde más se promueve la lectura con estos niños.

5.4 La práctica de lectura

¡Charladito es mejor! Conversando se va tejiendo la experiencia de lectura

En capítulos anteriores se ha mencionado la importancia del Liceo Quial y su modelo pedagógico como contexto que posibilita el desarrollo de la práctica de lectura en voz alta con libro álbum, también se han señalado las particularidades y propiedades tanto de la práctica de lectura como del género literario con el que se trabajó. Es decir, la lectura en voz alta como centro de esta actividad y el libro álbum como objeto con el que circula la polisemia interpretativa. No obstante, el foco del ejercicio interpretativo de la presente investigación está ubicado en la *conversación*, elemento fundamental dentro de la práctica de lectura en voz alta. Esta acción es el corazón que bombea y hace circular ideas, inquietudes y conocimiento. Es en la charla en donde salen a la luz las múltiples lecturas e interpretaciones, con las que se crea comprensión y sentido frente a los textos.

La actividad se enmarca en una clase de lectura llamada *lectura crítica* y de la que se registraron 8 sesiones de lectura con libro álbum. Esta actividad se realizó con niños y niñas de segundo de primaria. En sesiones semanales, todos los jueves, con una duración de 2 horas por sesión, la práctica se llevó a cabo entre finales del 2015 e inicios del 2016. La población fue un grupo de niños y niñas de entre 7 y 9 años de edad, provenientes de estratos 3, 4 y 5, la mayoría procedentes de hogares en donde madres y padres manifiestan tener gusto por la lectura y realizar lectura con sus hijos. En la práctica se desarrolla el análisis de los textos por medio de la conversación que permite una aproximación a la experiencia de lectura de estos estudiantes.

El espacio de “*lectura crítica*” da cuenta de diferentes relaciones que se dan desde la Biblioteca con el entorno escolar, entre estas la promoción de lectura, el papel del mediador, los libros, los estudiantes, la conversación y el aprendizaje. La “*lectura crítica*” se sale de los muros de la Biblioteca y llega al salón de clase, pero no es una asignatura que sea evaluada, está dotada de otra carga frente al aprender, ya que los estudiantes no tienen la presión de ser medidos y calificados. Como ya se mencionó la presente investigación se centra en la descripción de la actividad de “*lectura crítica*” realizada por la bibliotecaria, a partir de la práctica de lectura en voz alta con niños de segundo de primaria y el ejercicio de conversación posterior a la lectura, en el que confluye la experiencia de lectura de los estudiantes y la maestra

El Liceo Quial es una institución campestre, los salones no cuentan con puertas ni ventanas, en la parte superior del colegio hay una pequeña montaña, en ella se encuentran ubicados desde quinto hasta once de bachillerato, en la mitad del colegio hay una cancha del lado izquierdo de ésta hay dos kioscos y la cafetería, en frente de la cancha se encuentra la Biblioteca, a un costado de ésta, en la parte baja de la institución quedan los salones de primaria.

Segundo de primaria está ubicado en la parte baja de la institución, del lado izquierdo del aula queda el baño y al lado derecho se encuentra tercero de primaria, el salón es amplio, cuenta con nueve mesas triangulares, con dos sillas dispuestas para dos estudiantes.

En las primeras cuatro sesiones la mediadora organizaba a los estudiantes, los invitaba a sentarse en el suelo, los niños ocupan el espacio de adelante del salón y ponen las sillas haciendo un círculo según como la mediadora los organice, la manera en que Jennifer les pide que se sienten tiene que ver con el orden, ya que los ubica pensando en que no queden juntos los que más conversan entre sí con el fin de evitar que se distraigan en la clase. En la cuarta sesión Jennifer no ubico a los estudiantes sino que dejo que estos se acomodaran. Los estudiantes están organizados en círculo pero hacen ruido, hablan entre ellos, se ríen, conversan, así que Jennifer les pide que hagan un minuto de silencio y sale por un momento; vuelve a entrar al salón, se sienta en la silla frente a los estudiantes y les dice, que tendrá que empezar nuevamente el minuto de silencio, los cinco primeros minutos de la clase se pasaron pidiéndole a los estudiantes que hicieran silencio y esperando a que atendieran, por lo que desde la Quinta sesión Jennifer decidió que los estudiantes recibirían la clase en el puesto que tenían asignado ya que al ubicarse en círculo se dispersaban y esto entorpecía el inicio de la sesión.

Los estudiantes reciben antes de *“lectura crítica”* una clase de acondicionamiento físico por lo que se encuentran fuera del salón, cuando llegan Jennifer los está esperando, los recibe con un cálido saludo y les pide que se dispongan para un encuentro con las letras.

Jennifer: Buenos días mis amores, ¿cómo les fue en la clase de acondicionamiento físico? Bueno ya que están todos vamos a guardar maletas, las agendas se las doy al final de la clase, vamos a organizarnos para poder empezar la clase.

Únicamente en una de las sesiones, la sexta, la mediadora saludó a los estudiantes de manera cordial pero seria, pues entraron haciendo mucho desorden y no le prestaban atención, sin embargo, en el resto de las sesiones sus saludos siempre eran muy cálidos, lo que incide en el afecto que los estudiantes entablaban y le expresaban a la mediadora, sobre todo al finalizar la sesión de lectura, ya que siempre se despedían de ella abrazándola y en la mayoría de las clases, varios le agradecían por haberles leído

Jennifer emplea diferentes estrategias en la clase de *“lectura crítica”* entre estas se encuentran, la selección del libro, un trabajo de conocimiento y apropiación de la obra para poder realizar la construcción de inflexiones, entonaciones y pausas relevantes al momento de emprender la lectura en voz alta; entre la metodología de la clase se contempla que un libro pueda durar varias sesiones de lectura, depende del ritmo de lectura que los niños tengan y la manera como la mediadora lo tome en cuenta y oriente para efectuar un adecuado ejercicio de lectura en voz alta compartida.

En esta asignatura la selección de los libros de las sesiones se relacionó con el proyecto de investigación que los estudiantes emprendieron al inicio del periodo escolar; para segundo de primaria, el tema escogido era la Ciudad, por ello el texto eje para esta práctica fue *Ratón de campo y Ratón de ciudad* de la colección Buenas Noches- Editorial norma, autora Katrin Scharer. En las ocho sesiones de lectura que dan cuenta de esta investigación, se leyó como eje este libro y se acompañó de la lectura de los siguientes textos, dados bajo el entendido de libro regalo; *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, *Eloísa y los bichos* de los mismos autores; *El edificio* de Jairo Buitrago y Daniel Rabanal y *letras al carbón* de Irene Vasco y Juan Palomino. Para el análisis de las prácticas se toman algunos fragmentos de las sesiones, con la finalidad de dar voz a las interpretaciones de los niños sobre sus viajes y experiencias con las lecturas.



(1 Foto: Salón de clase Segundo de Primaria)

El salón de clase, segundo de primaria liceo Quial. Al fondo se encuentran una cartelera en la que se ha consignado la pregunta de investigación sobre ciudad, ésta es el eje para abordar los textos de lectura crítica, en la pared del lado derecho, se encuentran carteleras con acuerdos consignados por los estudiantes, uno que contienen los sueños de los niños y niñas y otra en la que se anotan las fechas de cumpleaños de estos. El espacio es fundamental para llevar a cabo la lectura, al ser un salón de colegio campestre se requiere que los estudiantes en clase de lectura crítica estén en silencio ya que el ruido de los otros salones llega, así que para poder concentrarse en la lectura es fundamental el orden.



(2 Foto: Estudiantes de segundo de primaria)

Los Estudiantes de segundo de Primaria se ubicaron en sus respectivos lugares, como se muestra en la foto. Para la práctica de lectura los niños conservan sus puestos, están ubicados de a dos, lo que a veces fomentaba conversaciones aisladas de la conversación de lectura entre los niños. (La ubicación es importante para la práctica de lectura, en las primeras sesiones se intentó ubicar a los niños en círculo en el suelo pero se dispersaban mucho, así que la mediadora decidió dejar que se ubicaran tal como lo hacen para todas las clases)



(3 foto: La mediadora muestra a los estudiantes las ilustraciones del libro álbum)

Jennifer le muestra a los estudiantes las ilustraciones del texto, las cuales juegan un papel relevante dentro del análisis de la obra. En esta imagen se puede ver cómo la mediadora enseña a los niños el libro álbum, pasa por los puestos para que todos los estudiantes puedan ver las imágenes del libro y así se dé una mejor interpretación de los textos.

5. 5 Enlazar experiencias lectoras en la urdimbre de la conversación

La mediadora lee con los estudiantes un libro álbum. En medio de la lectura se realizan análisis sobre las ilustraciones, la narrativa y el curso de la historia. Dentro del ejercicio de lectura una de las estrategias de promoción de la docente es crear espacios de conversación sobre la lectura, en estos se manifiesta la experiencia de lectura de los estudiantes, lo que el texto les produjo, sus reflexiones, imaginación y memoria. Jennifer orienta las preguntas sobre el libro y la participación, en esta labor va fomentando la escucha en los estudiantes, pidiéndoles que estén atentos a lo que sus compañeros comparten, de esta manera se va generando en los estudiantes un reconocimiento al otro.

A su vez se convierte en un ejercicio de participación, en el que se da importancia a la experiencia de lectura propia y a la del otro, al reconocer y atender el pensamiento del compañero que tiene la palabra.

Primera escena: Entrar al mundo del texto

La clase de “*lectura crítica*” es el espacio en el que se realiza la estrategia de mediación lectora a partir del ejercicio de lectura en voz alta compartida. Jennifer (mediadora) lee en voz alta a los estudiantes y les va enseñando las ilustraciones del libro álbum, posteriormente se lleva a cabo una conversación, que para este caso es entendida como la entrada al mundo del texto debido a que a través de ésta se puede conocer la experiencia de lectura de los estudiantes, es decir, lo que significó para cada uno de ellos el texto y la experiencia compartida de lectura; a partir de la conversación se organiza en colectivo el sentido ético y estético que tubo para los estudiantes de segundo el libro escogido.

Se puede decir que la conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia. En tal sentido, el análisis de la conversación pretende dar cuenta de un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla, que enmarcan y constituyen las posibilidades de significado y sentido de los interlocutores en un contexto específico. (Páuca, 2009, pág. 223)

Los estudiantes tienen la clase de lectura crítica, después de una clase de deporte, así que se encuentran fuera del salón. Al llegar, Jennifer emplea un esquema de orden, es decir, que utiliza en el aula unas estrategias para poder emprender la clase de *lectura crítica*. La clase empieza cuando los estudiantes están en disposición, al llegar al salón la mediadora les pide que organicen los maletas al fondo del salón y guarden los cuadernos, en las primeras sesiones esta práctica había que repetirla, en la tercera sesión los niños habían interiorizado lo que debían hacer. Cuando cada uno está en su puesto, con los maletines y cuadernos guardados, la mediadora les invita al orden, ya que usualmente se demoran en organizarse, así que les pide que se sienten en sus puestos, antes de empezar la lectura les pide un minuto de silencio, este se contabiliza, es una práctica para retomar el orden cuando los estudiantes se distraen. El primer minuto de silencio tiene como fin entrar en lo que la mediadora denomina “el ritual de la lectura” para ello el silencio es vital, cuando los estudiantes están en disposición, es decir, cumpliendo unos mínimos de orden establecidos por la mediadora; guardar la agenda y dejar las maletas en la parte de atrás del salón, ubicarse en los puestos, estar en silencio y pedir la palabra para intervenir se da la presentación del libro que se descubrirá en esa sesión.

En el caso del libro eje todos los estudiantes cuentan con un ejemplar ya que el colegio pide que los niños compren el libro eje con el que se trabajará, con el fin de que cada uno pueda examinar su ejemplar y así mismo ir construyendo una biblioteca personal con estos cuentos, esto forma parte de la estrategia pedagógica del colegio, debido a que en la institución se considera fundamental el contacto con los libros, ir construyendo una biblioteca propia incentiva a los estudiantes a apreciar los libros y la lectura.

Con los textos regalo y los que complementan el trabajo con el libro eje la interacción entre estudiantes y textos se da a partir del trabajo de la mediadora, es decir, que es una lectura totalmente colectiva aquí el contacto que los estudiantes tengan con la lectura y el libro depende de la manera en que la mediadora lo expone y aproxima a los estudiantes (como se muestra en la foto de arriba). En este caso como el género de literatura infantil con el que se trabajo es el libro álbum, la lectura se da desde la portada, ésta es la primera parte del libro por la que se indaga, es la tierra que siembra el misterio de la lectura. La mediadora invita a los estudiantes a pensar en la historia que puede estar guardada en las páginas del libro, se habla de la imagen y el título que aparece.

Cuando la mediadora expone el libro escogido, empieza mostrando la portada y las guardas, esta es una estrategia de lectura en la que se involucra el cuerpo del texto y sus partes ya que en ellas está contenida información valiosa, pistas y elementos sobre la historia que se narrará, por lo que Jennifer enfatiza en analizar con los estudiantes estos componentes del libro, promoviendo una actitud atenta, curiosa y hasta meticulosa para aproximarse a la obra.

Revisión de la portada: Cuento *Letras al carbón*

“Jennifer: ¿Qué vemos en esta portada?

Estudiantes: una morena, una morocha.

Jennifer: ¿Y qué más, qué está pasando?

Ana (7 años): Un perro.

Jennifer: Un perro ¿Qué más?

Estudiantes: (gritando) árboles, cocos, naranjas, una matera, un perro, una señora negra.

Jennifer: ¿Qué más? hay algo muy importante en la portada que nadie ha dicho, Gabriela.

Sofía (7 años): carbón.

María José (7 años): Las letras que aparecen al carbón.

Jennifer: Ah, muy bien, ¿cómo están escribiendo esas letras y en dónde las están escribiendo?

Estudiantes: En la playa, con carbón.

Como se manifiesta en la conversación anterior desde la revisión de la portada emerge la experiencia de lectura, ya que la interpretación se pone de manifiesto a partir de la relación con el texto y las imágenes. Después sigue la lectura de las guardas que contienen más información gráfica sobre el posible contenido, previamente la mediadora les ha hablado a los estudiantes sobre el libro álbum, enseñándoles las partes que lo componen, y el lenguaje visual que hace parte de este formato.

Revisión guardas: Cuento *Letras al carbón*

“Jennifer: Muy bien chicos, ahora vamos a ver las guardas, listo. Niños ojo, van a analizar muy bien, se acuerdan que yo les había explicado para que eran importantes las guardas. ¿Quién me quiere contar por qué eran importantes?”

Gabriela: Para proteger el libro.

Jennifer: Para proteger el libro, pero había algo importante, algo más fundamental, Sofía.

Sofía (7 años): para que las hojas del libro no se ensucien.

Jennifer: También, pero yo les había dicho otra cosa que era bien importante, otra cosa les había dicho con respecto a la historia en las guardas. María José.

María José (7 años): Porque cuentan cosas del principio del cuento.

Jennifer: Sí, las guardas aportan al principio y al final de la historia.”

Conocer los elementos que componen el formato del libro álbum permite a los estudiantes hacer una inspección de los dos códigos, en especial el gráfico, ya que se les facilita más leer imágenes que texto y la mediadora les ha explicado sobre los planos, el zoom y los componentes gráficos que aparecen en el libro álbum, propios del lenguaje audiovisual, esto es fundamental en la comprensión del texto. Este género da paso para que la entrada a la lectura y el desarrollo de niveles interpretativos se fortalezca, gracias a la unión de estos dos lenguajes que retan a los estudiantes en términos de la comprensión de las narrativas.

Dentro del ejercicio pedagógico de lectura Jennifer les enseñó a los niños sobre el lenguaje visual que se maneja en el libro álbum para poder realizar una mejor lectura de los textos. Frente a esto los estudiantes opinan:

Sofía (7 años): El año pasado ella (Jennifer) nos daba clase a nosotros y nos decía, cuales son las viñetas, cual es el zoom, y los planos. Entonces para mí fue una experiencia muy bonita.

Gabriela (9 años): Me gustó que nos enseñaran lo de las imágenes, porque cuando uno veía un zoom, pues ya sabía que era un zoom y entendía mejor.

La enseñanza de estos elementos por parte de la mediadora permite que los niños y niñas amplíen su nivel interpretativo frente a la lectura, ya que cuentan con herramientas para comprender mejor lo que la historia narra, gracias a la instrucción de la mediadora sobre los elementos que componen el libro álbum los estudiantes encuentran otra manera de entender las narrativas del texto, es decir, que empiezan a comprender la importancia del juego de los dos lenguajes (texto-imagen) para contar la historia, enfatizar ciertos aspectos, crear metáforas, críticas o humor en las narrativas. En entrevista con la mediadora, ella expresa su opinión sobre la lectura en voz alta y el libro álbum.

Para mí es fundamental la lectura en voz alta, con los niños y en especial con el trabajo de los libros álbum, porque además hay otra cosa y es que yo siempre trabajo con ellos el hecho de que los libros álbum, permiten algo que no nos permiten otros textos y es descubrir secretos; entonces, esa es la mejor manera de que ellos se den cuenta que ya leen, incluso cuando están descifrando imágenes así no sepan descifrar las palabras. Entonces, está esa idea que cuando estamos leyendo y yo lo leo en voz alta el libro álbum,

yo los guío desde la lectura en voz alta, mientras ellos van descubriendo los secretos (J. Arango, comunicación personal, 17 de mayo 2016)

La voz de la mediadora se convierte en la guía que conduce la historia, pero los conocimientos que los niños y niñas han adquirido frente a la imagen permiten que “descubran los secretos” de los textos y esto lleva a que se nutra su experiencia de lectura, es decir, que una imagen puede detonar un recuerdo, la memoria o un aprendizaje al igual como pasa con el texto. Los niños están atentos a la lectura, pero se puede ver que los análisis que realizan o las inquietudes que surgen parten en mayor medida de las imágenes, es decir, que los niños leen con mayor atención las ilustraciones. En la lectura de *ratón de campo ratón de ciudad* una de las imágenes llevó a que Samuel (7 años) interviniera contando una anécdota de cuando él había vivido en el campo y tenía una gatita que se había extraviado y Nicolás (8 años) relacionó la lectura con la película de la Cenicienta, ya que en esta aparecen ratones y también están en el campo y hay una ciudad, pero esta no es tan moderna, en estas intervenciones se evidencia la experiencia de lectura como detonante de memoria, y también el rol de la mediadora al dejar que los niños relaten en la conversación lo que la lectura ha generado en ellos más allá de los objetivos concretos del análisis textual.

Escena dos: El eje de la conversación, la orientación del mediador

La conversación sobre el texto se va construyendo a medida que el libro es leído y expuesto por la mediadora a los niños. El diálogo se abre con la portada del libro, desde que se inicia la lectura la mediadora incita a la conversación, teniendo como estrategia preguntas que dan pie al surgimiento de las interpretaciones que los estudiantes elaboran sobre el texto y que hacen parte de la experiencia de lectura de éstos. En la charla surgen análisis de los niños sobre las imágenes, en las que consideran lo que sucede tanto en la portada como en el resto del libro; en este caso la mediadora indaga por la portada del cuento *ELOÍSA Y LOS BICHOS* de JAIRO BUITRAGO Y RAFAEL YOCTENG. Jennifer les pide que vean bien y piensen en la portada:

Jennifer: Hay algo muy importante y muy particular en esa portada, miren piensen en algo en esa portada.

Sebastián (8 años): La niña es muy diferente a todos los que están alrededor, porque ella es humana y los demás son bichos.

Sofía (7 años): Que parece que los bichos son unos amigos, sino que la niña está como prevenida.

Alejandro (8 años): Es que mira que cuando uno observa bien parece como si los insectos, como los humanos han matado tantos insectos, parece como si los insectos se hubieran enfrentado a los humanos y que los insectos y que también todo eso esté lleno de bichos.

Jennifer: Hay una cosa muy importante en este libro y es que la ilustración en términos de los bichos. El ilustrador se propone hacer toda esa ciudad con bichos, porque ¿cómo se siente Eloísa?

Valerie (8 años): Como un bicho raro.

En las respuestas de estos estudiantes podemos ver que cada uno opina desde un elemento que le ha inquietado del texto y que da cuenta de una forma de leer, de tejer sentidos frente a la lectura, “la relación con los textos escritos no se da de manera aséptica ni descontextualizada, sino que involucra las relaciones sociales y culturales” (Robledo, 2010, pág. 40) por lo que se deja que fluyan las intervenciones pero a su vez como ejercicio educativo la mediadora las encamina hacia el aprendizaje al que se quiere llegar a través del texto.

En este caso, Sebastián menciona la particularidad del personaje (*Eloísa*) con relación al contexto en el que se encuentra. Sofía interviene para señalar el sentimiento que parece embargar a Eloísa y Alejandro va más allá en su intervención y construye desde su imaginación una posible idea del por qué Eloísa se encuentra rodeada de bichos. Luego Jennifer les hace una pregunta para ubicarse en el sentimiento de Eloísa con relación a las ilustraciones y al juego que se da en la imagen (metáfora) para expresar la sensación de la protagonista ante la ciudad en la que se encuentra, Valerie responde a ésta pregunta, sintetizándola en un dicho.

Como se muestra en la conversación anterior en el transcurso de la lectura Jennifer hace pausas para preguntarle a los estudiantes sobre el texto, en esas pausas emerge la experiencia de lectura, allí surgen las sensaciones y consideraciones de los estudiantes y la mediadora frente a la lectura.

Los acercamientos a la experiencia de lectura se construyen a partir de las opiniones de los estudiantes producto de las preguntas de la mediadora, esta forma de abordar la lectura de manera colectiva responde a desarrollos pedagógicos frente a la promoción de lectura. Aidam Chambers (2008) investigador británico de literatura y lectura infantil desarrolla un método pedagógico llamado: *Dime*, dirigido a entablar conversaciones literarias con los niños, este autor es uno de los referentes en términos del trabajo pedagógico con niños y lectura. Jennifer hace uso de algunas de las estrategias planteadas por Chambers como lo es preguntar a los niños lo que van percibiendo y experimentando con el texto, así como aclarar o introducir explicaciones frente al trabajo de los autores, como se muestra en la última intervención de la mediadora cuando se refiere a la intención del ilustrador frente a la construcción de las imágenes en Eloísa y los bichos

En las sesiones de *lectura crítica* la presentación del libro se da desde una perspectiva educativa, por ello la mediadora aborda la lectura poniendo en contexto a los estudiantes con la construcción de libro, en cada sesión Jennifer les cuenta a los estudiantes cuál es la editorial y quienes son los autores del libro que abordaran en la sesión; posteriormente se entra a la historia y se analiza la obra desde una perspectiva ética y estética.

La mediadora va orientando la conversación según el tema eje, o elemento “problema” que se ha trazado para leer, es decir que se lee en clave de algo en particular, ya que el texto se vuelve el pretexto para entrar a explorar diversos asuntos, tramas, situaciones, etc. De la siguiente manera Jennifer vincula a los niños y niñas con los autores y la editorial que produjo el texto.

Cuento letras al Carbón

Jennifer: Este libro se llama “letras al carbón” está escrito por una autora colombiana que se llama Irene Vasco y las ilustraciones las ha hecho un ilustrador que se llama Juan

Palomino. La editorial que ha publicado este libro se llama Alianza. Este libro se los he traído por una razón, y es porque vimos la idea de ciudad y la idea de campo y fue el contraste, ciudad y campo, en ratón de campo ratón de ciudad, pero hay otras formas territoriales en donde las formas de vida también cambian, sí. Entonces hoy les he traído este libro, porque en este libro está la idea y la noción de pueblo, frente a esa idea del campo, en donde vivía el ratón de campo, y frente a esa idea de la gran ciudad, llena de edificios donde vivía el ratón de la ciudad.

La lectura del texto es dada por la mediadora, su puesta en escena implica que preste su voz, realice matices, inflexiones y exhiba el libro a cada uno de los niños para que puedan ver y “leer” las ilustraciones de los textos. Para estas sesiones de lectura se tiene como centro de la conversación *la ciudad*. Se utilizaron libros en los que el tema se daba de manera manifiesta, también se leyeron cuentos que no aludían directamente a la ciudad, con el propósito de crear un panorama sobre formas de vida en sociedad, que difieren de la urbe y así ampliar el marco de conocimiento de los estudiantes.

En la siguiente lectura el tema giró en torno a Palenque el pueblo mencionado en el libro *Letras la carbón*, la mediadora les habla sobre la historia de este territorio y la aparición de Palenque; si bien el punto eje es la idea del pueblo, este cuento abre una puerta para conversar con los estudiantes sobre la esclavitud y los cimarrones, en la charla se evidencian los referentes con los que cuentan algunos de los estudiantes y que componen su percepción pues se relaciona con el acervo de información que un individuo tiene y con el que puede elaborar reflexiones sobre algún punto en específico

Cuento letras al carbón

Jennifer: Y así el viento no se colaba en las noches frescas, las letras estaban en las cocinas, en las mesas, frente a los ojos del pueblo de Palenque, pero nadie las leía.

Jennifer: ¿Cómo se llamaba el pueblo?

Estudiantes: Palenque

Jennifer: ¿Ustedes creen que esto existe o no existe?

Gabriela y Nicolas: NOO!

Jennifer: resulta que Irene Vasco hace este libro en homenaje a un pueblo que existe en la costa Atlántica y que se llama Palenque, y este pueblo tiene una historia muy bonita, porque resulta que hace mucho, mucho tiempo, cuando los españoles llegaron a América, empezaron a traer africanos a nuestras tierras, para hacer muchos trabajos que los españoles no querían hacer, entonces cuando empezaron a traer a los africanos, los vendían como esclavos.

Gabriela (9 años): Sí, por eso hay esclavitud perpetua.

Jennifer: ¡Por eso la canción de esclavitud perpetua! esa canción les canta a muchos esclavos que traían del continente Africano. Los traían y los vendían acá para que hicieran trabajos muy fuertes y muy duros.

En el fragmento anterior podemos ver cómo la cuarta intervención de Jennifer se da para aclarar y ampliar los referentes sobre el texto, en esa intervención emerge un comentario por parte de Gabriela, éste viene de una referencia que Gabriela tiene sobre la esclavitud proveniente de una canción, es decir, que el tema abordado por medio del texto detona en

la menor un recuerdo, allí se pone de manifiesto la memoria, en este caso sobre un elemento alusivo a la esclavitud, derivado de una referencia sociocultural nacional, la canción del Joe Arroyo “*La rebelión*”, en la cual se menciona la esclavitud. Esta intervención constituye una porción de elementos que conforman el conocimiento que la menor tiene frente a este tema, la canción se vuelve un intertexto y forma parte de un abanico de referencia que los estudiantes poseen y con los que perciben lo que acontece en las historias compartidas en el aula, las intervenciones y el papel de la mediadora es encaminar estos saberes, o sea, mediar entre el conocimiento de los estudiantes, las propuestas de los textos y su propio conocimiento, para develar y construir aprendizajes.

En el caso del libro *LETRAS AL CARBÓN* éste ha dado pie para conversar sobre la esclavitud y los cimarrones, gracias a la alusión que el libro hace de Palenque, lugar en el que se desarrolla la historia.

Jennifer: Entonces resulta que había muchos de esos esclavos que lograban escaparse, y a esos esclavos que lograban escaparse, se les llamaba “Cimarrones” y entonces a ellos les tocaba vivir en la selva, en los manglares, en las montañas, y vivían en grupo y lograban escapar y lograban sobrevivir, sin estar bajo la presión y bajo el dominio de los españoles, y entonces, Palénque es un pueblo que se fundó en la costa por Cimarrones, o sea por estos africanos que trajeron como esclavos, pero los cimarrones fueron los que lograron escapar, vale.

María José (7 años): ¿todos los africanos profe?

Jennifer: Los que vivían en Palenque sí, todos eran cimarrones. ¿Qué dijimos que eran los Cimarrones?

Gabriela (9 años): Los africanos que venían de allá porque los españoles no querían hacer el trabajo.

Stefany (7 años): Pero pudieron escapar de la esclavitud.

Jennifer: Entonces, fueron los africanos que lograron escapar de la esclavitud.

Las explicaciones de la mediadora y las preguntas que les hace a los estudiantes (en parte para ver si están siguiendo el texto) muestran el acompañamiento, la promoción de lectura de la mediadora, que lleva a que los estudiantes amplíen su conocimiento sobre el tema abordado, lo que se manifiesta en las intervenciones de estos. Gracias al uso de la literatura se dialoga con diferentes asuntos socioculturales que los textos reflejan. El trabajo de promoción permite que se enseñe a leer a través del acompañamiento de la lectura como lo menciona Jennifer en entrevista:

Ese acompañamiento en un nivel digamos más profundo y más pedagógico sería acompañar la lectura en términos de encontrar lo que el texto en una primera lectura literal no te muestra y que tu necesitarías encontrar en términos ya de análisis de debate, de conversatorio (J. Arango, comunicación personal, 17 de mayo 2016)

En medio de la conversación surgen preguntas por parte de los estudiantes que nutren la relación con el texto, ya que permiten a la mediadora ampliar el tema del que se está hablando, así mismo introducir a los estudiantes sobre los aspectos éticos y estéticos de la obra, ocasionalmente los estudiantes hablan al tiempo, así que la mediadora en un acto que “asegura la convivencia” en la conversación, les aclara que deben pedir la palabra para intervenir.

En el siguiente fragmento podemos ver cómo, la pregunta de María José sirve a la mediadora para contar la intención de la autora sobre la escritura de este cuento señalar la labor del ilustrador frente al desarrollo de las imágenes y la conexión de estas con la historia.

María José (7 años): Profe, pero ¿todos fueron cimarrones?

Jennifer: No, a muchos otros les tocó estar bajo el dominio de los españoles y ser vendidos, pero mírenme esto, la maravillosa historia que hay allí, es que algunos de esos cimarrones hicieron un pueblo, que ahora le llamamos, y que todavía existe y que ellos fundaron llamado Palenque, y lo que hace Irene Vasco en este libro, es que le hace un homenaje a este pueblo de cimarrones, ¿listo? Entonces nos están contando que nuestra protagonista creció en palenque, ¿sí? Por eso no es gratuito que en el libro haya estas ilustraciones tan bellas, de personajes afrodescendientes, ¿sí? Cuando hablo de afrodescendiente quiero decir que.

Gabriela (9 años): Que son negros.

Jennifer: Que son negros, pero no porque sean negros, Gabriela, sino porque vienen de África, afrodescendientes es que vienen de África, o sea que descienden de africanos.

En esta asignatura el texto se vuelve la guía para tocar diferentes contextos socioculturales, con los que se crean nuevos conocimientos a partir de los referentes con los que los estudiantes cuentan

Igualmente importante son las diferentes situaciones de lectura, los propósitos y fines con los que se lee, la situación comunicativa en la que se enmarca esa lectura, de dónde provienen los textos, quién los escribió y para qué, aspectos todos que inciden en la significación y que aportan a los niños un conocimiento social sobre la producción y el destino de la lengua escrita en los espacios sociales y culturales (Robledo, 2010, pág. 69)

Como se ha mencionado, podemos ver en los fragmentos anteriores cómo en esta práctica pedagógica la lectura se vuelve un puente para crear nuevos saberes. La mediadora comienza la exploración del libro contándoles a los estudiantes algunas características del texto, los autores y la editorial, posteriormente se sitúa el eje que para el caso de esta sesión se enmarca en la ciudad y el pueblo y sirve como plataforma para entablar un diálogo con un contexto social particular que es Palenque y la historia que este pueblo tiene ligada a la esclavitud y a la búsqueda de libertad. Teniendo en cuenta la cita previa se puede ver cómo en esta práctica, se organiza la lectura, a partir de la dinamización de conversaciones con ella se abordan aspectos socioculturales específicos, emergentes del texto y ampliados con el conocimiento de la mediadora y los referentes sobre el tema con los que cuentan los estudiantes.

Escena tres: Las intervenciones

En el compartir literario a través de la charla se recogen las experiencias de cada estudiante con respecto al libro. Para esto la mediadora, quién tiene el rol de orientadora de la lectura, coordina la dinámica de la lectura, es quién narra y maneja el libro, regula las intervenciones de los estudiantes, ya que es allí en donde surge la experiencia individual de lectura y afloran múltiples interpretaciones, con base en ello se avanza en los aprendizajes con los que se crean sentidos sobre la obra. La conversación literaria de las estrategias de mediación con la que se promueve y fomenta la construcción de sujetos

lectores , ya que a partir de ésta se va dando de manera colectiva sentido y organizando el pensamiento frente a la lectura.

Para que un niño se convierta más adelante en lector, sabemos cuán importante es la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos para que esos objetos no lleguen a investirse de poder y provoquen temor. Sabemos también cuán importantes son los intercambios en torno a esos libros, y en particular las lecturas en voz alta, en donde los gestos de ternura y los colores de la voz se mezclan con palabras de la lengua de la narración (Pettit, 2000, pág. 2)

La clase de *lectura crítica* tiene dos elementos fundamentales para esta investigación, la lectura en voz alta, como eje de la lectura compartida y la conversación como llegada a la experiencia de lectura, sin embargo, la dinámica de conversación literaria tiene un orden establecido por la mediadora, es decir, que la conversación responde a un esquema formativo frente a la lectura. Se da una estrategia educativa en la que se pretende sentar unas bases que posteriormente los estudiantes reproducirán al sentirse implicados en la construcción de la práctica de lectura a través de su participación. Como ya se ha mencionado, la estructura de la clase se da desde que la mediadora antes de empezar la lectura realiza un minuto de silencio, para establecer con los estudiantes una disposición que de paso a la lectura:

Jennifer: Cuando todos estén en silencio empezamos. Y el minuto de silencio es para que ustedes se concentren, para que estén dispuestos. No puede iniciar el minuto de silencio y no puede terminar el minuto de silencio si no se concentran y si no están dispuestos para empezar la clase.

Posteriormente realiza la presentación del libro, luego aborda la lectura, en su narración intervienen la formación de la mediadora como lectora en voz alta, es decir, que se pone de manifiesto la pericia de Jennifer frente al arte de promover y mediar, de ser puente entre los chicos y las historias. Entrada en la lectura Jennifer hace pausas para intervenir y procede a preguntar a los estudiantes (como se muestra anteriormente en las citas sobre *Eloísa y los bichos*) ocasionalmente los estudiantes hablan al tiempo, así que la mediadora en un acto que “asegura la convivencia” en la conversación, les aclara que deben pedir la palabra para intervenir, regula las intervenciones y las orienta para que se pueda dar la conversación. Esto constituye el esquema de lectura compartida.

Las intervenciones son el espacio en el que los estudiantes empiezan a agenciar su punto de vista lector. En este caso particular la participación de los niños en la conversación manifiesta un trabajo sobre sí mismos como sujetos lectores

Para participar hay que levantar la mano y pedir la palabra, este ejercicio está cargado de autonomía, ya que no se le exige al estudiante que hable, él tiene la posibilidad de decidir su participación, es agencia su rol de lector desde la manera como el texto fue percibido o entendido a partir del sentir personal de cada estudiante. No obstante, la participación es controlada por la mediadora, ya que estos momentos se prestan para la dispersión y la interrupción de algunos estudiantes frente a sus compañeros, así que Jennifer recalca a los estudiantes la importancia de levantar la mano para intervenir y escuchar lo que el otro tiene por decir. La mediadora enfatiza en las intervenciones la importancia de atender las intervenciones de los estudiantes, hábito que se fomenta pensando en el

reconocimiento del otro y su punto de vista como elemento fundamental dentro del curso de la conversación.

Regular las intervenciones:

Jennifer: Nicolás, no estás levantando la mano para participar, si te pones a gritar tu voz interfiere con la voz de los demás y no nos logramos escuchar, ¿listo?

Jennifer: Samuel, recuerda que levantas la mano para que todos nos escuchemos, en este momento está hablando Marlon.

Jennifer: En estos ejercicios en los que leemos juntos, tenemos la posibilidad de entender ¡huy, Stefy levantó la mano!, Samuel quiere decir algo, entonces, voy a mirarlo a los ojos y lo voy a escuchar, porque sé que lo de Samuel es importante, y así mismo cuando yo quiera hablar todos me van a mirar, ah porque lo que yo voy a decir también es importante y así pensemos diferente en términos de un texto, podemos respetar lo que el otro dice

Para que los estudiantes adquieran el hábito de la escucha y se pueda llevar a cabo un ejercicio de lectura compartida en el que la experiencia de todos sea oída la mediadora les habla sobre el respeto a la palabra, la escucha como elemento fundamental en el reconocimiento del otro y en el caso de la práctica como base para conocer la experiencia de lectura, los pensamientos y reflexiones que cada compañero tuvo frente al texto, no obstante, educar en el arte de la escucha es complejo así que la mediadora recalca en todas las sesiones la importancia de este ejercicio, no sólo en términos de la sesión, sino en la práctica cotidiana. Cuando los estudiantes interrumpen se hace minuto de silencio, estas normas frente al curso de la conversación son un ejercicio vital, que refuerza dentro de la interacción el considerar al otro como importante, reconocer su singularidad y atender a las ideas y reflexiones de éste. Al fortalecer el aspecto de la escucha los estudiantes consideran que su pensamiento también es válido así que pierden el temor en la dinámica de las intervenciones. Sobre leer juntos y escuchar dentro de la conversación entablada dos de los estudiantes opinan:

Miguel: Ahí uno puede aprender a leer mejor, y también uno puede hablar lo que piensa sobre el libro.

Sebastián: porque para mí leer solo, yo me siento incomodo, porque no hay nadie que me pare bolas para hablar del libro y todo eso.

Valerie: Todos escuchamos y ellos me ponen atención.

5.6 La agencia frente al acto de lectura

En la experiencia escolar, expresada por Martucelli y Dubet (1997) la autonomía es fundamental dentro del proceso educativo de los sujetos, estos agencian su educación desde las prácticas que asumen y de las que participan en la esfera escolar. El margen de agencia está ligado al tipo de modelo y prácticas pedagógicas, por ello cada institución “fabrica” un tipo particular de sujetos.

En la investigación se ve desde el espacio de *lectura crítica* el desarrollo de la agencia de los estudiantes frente a la práctica de lectura, muestra de ello fue la propuesta desarrollada por dos de los estudiantes de segundo de primaria, quienes después de haber hecho parte de la práctica de *lectura crítica*, se sintieron motivados para plantearle a sus

compañeros la creación de un Club de lectura, esta idea de los estudiantes da cuenta de la autonomía que generaron frente a la lectura, ya que proponen leer un libro que responde a sus gustos de lectura.

Jennifer: esta semana dos compañeros de ustedes, fueron a la Biblioteca y me sacaron una sonrisa maravillosa del corazón, porque me dijeron que a ellos se les había ocurrido una idea maravillosa, y que esa idea era que a ellos les gustaría montar un club de lectura, me parece estupendo, que se les hubiera ocurrido a ellos. Sí, que no fuera una idea y una propuesta que saliera de los profesores, o de la Biblioteca, o de la profesora Nohora, o del área del lenguaje, si no que sea a ustedes mismos a quienes se les ocurran esas ideas. Bueno, vamos a escuchar entonces, Sebastián y Alejandro. Contémosle a nuestros amigos del salón, cuál fue la idea que a ustedes se les ocurrió.

Juan Sebastián (7 años): La idea que se nos ocurrió, es que cuando estábamos comiendo cerca de la biblioteca, a mí y a Alejandro se nos ocurrió una idea que era hacer un club de la biblioteca, y le dijimos a la profe Jennifer a ver si podíamos hacerlo, y entonces yo pensé, Alejandro y yo pensamos hacerlo en el *Jardín secreto* y empezáramos por dos libros que nos gustan a nosotros. Los dos son Harry Potter.

Alejandro (8 años): El libro, de nuestro Club de lectura más corto será Harry Potter y la piedra filosofal.

La idea de crear un club de lectura y la propuesta del texto viene de una inquietud de Sebastián y Alejandro, de sus intereses personales, es una propuesta autónoma que da cuenta de la importancia del proceso de lectura crítica y la conversación frente a la agencia de los menores dentro de la construcción como sujetos lectores, este espacio de relación entre, mediadora, estudiantes y textos, los llevó a generar seguridades frente al proceso lector, a tal punto que teniendo tan corta edad plantean emprender un club de lectura en el que el libro de lectura más corto es Harry Potter y la piedra filosofal.

La interacción presentada en la clase de lectura crítica a través de la lectura en voz alta y con el método de conversación posibilitó que Alejandro y Sebastián se entendieran como lectores, capaces de proponer y organizar un espacio dedicado a la lectura, incluso plantearon realizar el club en la Biblioteca escolar, lo que da cuenta de la relación abierta que en el Liceo Quial tienen los estudiantes con la Biblioteca. En una salida a la Biblioteca, Sebastián y Alejandro se encargaron de mostrarle a sus compañeros la saga de Harry Potter, los estudiantes interesados terminaron sentados en círculo viendo los libros propuestos por sus compañeros.

La literatura nos propone inquietud, insatisfacción, intemperie. Como sabemos, no es suyo lo general sino el territorio de lo particular. No está en ella la palabra inefable, ni la palabra uniforme que suprime la indecisión y la duda, muy por el contrario en su mundo viven la duda, las indecisiones, las dificultades de comprensión, que son todas estrategias necesarias para pensar por nosotros mismos, cosa siempre tan difícil (Andruetto M. T., 2015, pág. 84)

La propuesta de crear un grupo de lectura muestra el proceso de estos estudiantes de pensar por sí mismos y manifestar sus intereses literarios. Las lecturas realizadas en clase y sus inquietudes los lleva a entenderse desde el terreno lector, como lectores capaces de emprender búsquedas de lecturas particulares. Con la elección de los libros que Alejandro y Sebastián proponen se da cuenta del progreso que estos niños asumen en términos de sus lecturas, ya que se sienten inquietos por abordar narrativas que están

pensadas para adolescentes. Entendiendo el ejercicio pedagógico de esta práctica se evidencia que la participación e intervenciones de los estudiantes en la actividad de lectura compartida fomentan la construcción de sujetos lectores, esto se relaciona directamente con la capacidad de agencia y decisión que los actores desarrollan, para asumir la práctica de lectura, implicándose desde sus intereses personales. La mediadora reconoce ante los otros estudiantes que esta propuesta motiva a que ellos mismos realicen el ejercicio lector.

Jennifer: Algo así como que la propuesta que tienen Alejandro y Sebastián, es que ellos a partir de sus gustos personales, de los libros que les gusta leer, se les ocurrió montar un club de lectura. ¿Ustedes saben que es un club de lectura? Quién me dice, una sola persona que me diga que es un club de lectura, ¡Valerie!

Valerie (8 años): Es donde gente que le gusta leer, se reúne para leer cosas que les gustan.

Jennifer: Los Clubes de lectura son espacios en donde se reúnen personas a compartir lectura, un poco, casi lo que nosotros hacemos en nuestra clase de lectura crítica, este espacio funciona como un club de lectura, nosotros leemos juntos. Entonces, la propuesta de Sebastián y Alejandro sería diferente y estaría planteada para que ustedes mismos elijan los textos, en este sentido. Sebastián y Alejandro tienen la propuesta de armar un club de lectura puntual, para leer a Harry Potter, porque son los libros que ellos están leyendo y les gustan mucho.

Sebastián (8 años): Eh Profe, dos cosas, que los que quieran estar en el club, pues avísenos o levanten la mano, y también que Harry Potter y la piedra filosofal, y Harry Potter y el cáliz del fuego, no tienen dibujos, son (Alejandro y Sebastián lo dicen al mismo tiempo) Son puras letras.

Esta iniciativa da cuenta del ejercicio de formación lectora al que se llegó en torno al proceso de lectura, pues se evidencia que a pesar de que estos niños tengan 8 años, se ha promovido en ellos el gusto por esta actividad, y han avanzado frente a las elecciones de lectura, ya que incitan a sus compañeros a leer Harry Potter un libro que como dice los chicos “son puras letras”, es decir, que hay un avance frente al nivel de lectura y al reconocimiento de los estudiantes como sujetos lectores, llevándolos a querer explorar la literatura desde intereses personales.

Escena cuatro: Leer y compartir juntos

La experiencia de lectura en voz alta compartida crea una manera colectiva de encontrarse con los textos y la experiencia de lectura de los estudiantes, ya que los participantes dan su punto de vista sobre la lectura a partir de lo que los constituyen, sus creencias, recuerdos, ideas, imaginación, memoria y saberes personales, estos se enlazan en la interpretación de los textos y son expresados en la conversación. En esta actividad se afianza el gusto por la lectura, colectivamente se va otorgando sentido al texto. Los estudiantes reconocen sentir gusto en realizar lectura compartida con sus compañeros, parte de sus respuestas están atribuidas al poder “conocer cosas juntos”, reconocer la importancia de escuchar el punto de vista propio y del otro “uno habla y todos lo escuchan y después uno tiene que escuchar” y disfrutar la compañía de los compañeros al leer, como forma de compartir y divertirse y “no sentirse solo”. Lo anterior fue manifestado por los estudiantes en entrevista sobre lo que significó para ellos leer de manera compartida:

“Andrés (7 años): Me gusta leer con mis amigos, porque cuando leo solo me siento solo. Cuando leo con amigos podemos conocer cosas que estaban escondidas en el libro

Sebastián (7 años): Me encanta cuando conversamos de los libros, porque me parecen muy interesantes, muy fuertes, muy felices, pero hay algunos que me parecen un poquito infantiles para nosotros.

Marlon (8 años): Me ha gustado mucho leer con los compañeros, porque cada vez que uno habla todos lo escuchan y uno después tiene que escuchar a todo el mundo

Julián (8 años): Por eso me gusta, porque yo nunca había hecho lectura compartida, todo era separado en el puesto ahí que yo estaba, entonces, a mí me gusta porque uno comparte escucha lo que dicen los otros y así.

Stefany (7 años): es muy chévere leer juntos, porque algunas veces dicen cosas graciosas y todos nos reímos, nos divertimos, y cosas así.

María José (7 años): no había leído con amigos y me gustó porque me pareció muy chévere que cada uno pueda compartir sus comentarios como en una reunión, que la gente opina lo que dice, eso con el texto que estuvimos leyendo.”

Leer acompañados les dio a los estudiantes la oportunidad de compartir sus experiencias de lectura. “La lectura como experiencia, es pensar cómo leyendo las palabras de otro, yo soy capaz de formar y de transformar mis propias palabras” (La rosa, 2007). Lo experimentado por parte de estos estudiantes sobre la lectura pudo exteriorizarse gracias a los conversatorios sobre el texto, allí las reflexiones de los estudiantes tenían cabida, las opiniones eran respetadas y permitían la exploración de conocimiento (como se muestra anteriormente con las citas sobre la esclavitud). La lectura es una experiencia que cuando se lleva a cabo en compañía amplía los márgenes de interpretación, o sea, de sentidos que le son otorgados a la obra y en este caso emanan de lo más profundo de los menores, dando lugar al desarrollo de ideas y reflexiones a partir de lo subjetivo. “La lectura es experiencia cuando al lector algo le pasa, y cuando eso que le pasa le forma, o le conforma o le deforma, o le transforma” (La rosa, 2007) la práctica permitió promover entre los estudiantes la lectura y reconocer que esta ordena el mundo interior pues a partir de lo que vivieron con la lectura así como reconocer la importancia de la opinión del otro, para descubrir secretos y misterios en los libros, ampliando las interpretaciones que la lectura de un mismo texto leído de manera compartida puede generar. A continuación las citas de una de las sesiones de lectura, en la que se muestra cómo la interacción entre la dinámica pedagógica de la mediadora, los niños y el texto llevaron al que se reconociera por parte de los estudiantes el tema que plantea *CAMINO A CASA* libro de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.

Lectura Camino a casa:

¿Qué tiene de particular esas guardas?

Estudiantes: Huellas, Huellas de león, son huellas de niña y de zapatos.

Jennifer: “Acompáñame de vuelta a casa”

El libro es expuesto por Jennifer, quién empieza la conversación con la estrategia de pregunta sobre el texto, desde allí se da inicio a la lectura compartida como forma de manifestación de la experiencia de lectura.

Jennifer: “El largo camino que me aleja de la ciudad”

Jennifer: ¿Cómo está esa ciudad?

Gabriela (9 años): Tranquila.

Miguel (8 años): Muy grande.

Samuel (7 años): Contaminada

Jennifer: ¿Qué nos hace saber que está contaminada?

Samuel (7 años): el humo.

En estas preguntas e intervenciones, la mediadora motiva a la reflexión, interrogando a los estudiantes sobre lo que el texto propone en términos de la narrativa y la ilustración, de esta última se genera la lectura sobre la ciudad. A partir de la imagen, Samuel puede expresar que es una ciudad contaminada por como luce la ilustración, lo que muestra la doble intención de lectura presente en los libros álbum.

Jennifer: ¿A qué ciudad se parece?

Sebastián (7 años): A Bogotá.

Jennifer: ¿Por qué se parece a Bogotá?

Gabriela (9 años): Porque es grande y se parece en las calles.

En la respuesta de estos estudiantes se evidencia la memoria, ya que asemejan la ciudad del cuento con Bogotá, tiene como referente conocer esta ciudad y algunas de sus características (como señala Gabriela) y poder extrapolar la imagen del texto con la capital del país.

Jennifer: “Vayamos más rápido que todos”

Sebastián (8 años): Profe, pero porque le dijo a un león que la acompañara a casa, si ni lo conoce.

Jennifer: vamos a ver, esa es una buena pregunta.

Sebastián (8 años) y ¿cómo va a poder controlar un león?

Las intervenciones por parte de los estudiantes incitan a prestar atención a elementos ficcionales que se contraponen a la realidad, como pedirle a un desconocido, en este caso un león, que la lleve a casa, los niños desde temprana edad reconocen la diferencia entre la realidad y la ficción, no obstante, la realidad se presenta para reflexionar sobre elementos ficticios que inquietan y estarían fuera de una posibilidad objetiva.

Jennifer: Bueno, continúo. “Entremos juntos al barrio” “a la tienda donde ya no tenemos crédito”. ¿A qué se refiere eso de a la tienda donde ya no tenemos crédito?

Gabriela (9 años): Donde no le fían, porque ella no tiene dinero para pagar.

Alejandro (7 años): Parece como que el señor no le va a dar nada a la niña, entonces, el león se enojó y le está gruñendo y el señor dice: haciendo gesto de temor: por favor toma, ya vete.

En el anterior comentario de Gabriela emerge un conocimiento, que permitió entablar un diálogo con el texto y establecer particularidades del contexto social en el que transcurre la historia. Los niños entendieron gracias a esta imagen y a lo que acontecía en la narrativa de la lectura, que el cuento le sucedía a una familia que estaba sin dinero, la respuesta de Gabriela da cuenta de lo anteriormente mencionado.

Jennifer: Y esta es la última imagen de nuestro cuento. (En la última imagen del cuento aparece junto a la cama en la que duerme la protagonista, su mamá y su hermano, una mesa de noche y sobre ésta una fotografía de la familia, en la que se ve un hombre- el padre- con un pelo frondoso, similar a una melena)

Algunos niños viendo la imagen dicen: Ese parece el papá (la imagen de la última página es una foto)

Gabriela (9 años): ¡ese es el papá!

Miguel (8 años): Parece el papá porque parece que el pelo fuera la melena del león, y la cara la tiene igualita.

Ana (7 años): ¡Se convirtió en un león!

Jennifer: ¿Quién?

Ana: El papá

Gabriela: El papá está vestido así porque lo hacen como si fuera el león, pero en vez del león es el papá.

Jennifer: Bueno, ustedes dicen entonces que ese león era (...)

Estudiantes: El papá.

Esta lectura compartida permitió que se diera una reflexión sobre la metáfora que la ilustración del libro hace entre la imagen de un león y la figura de un padre que lucía como uno, texto e imagen fueron leídos por los estudiantes, la experiencia de lectura se relacionó con el develamiento de signos que habitaban el texto y constituían sentidos en la historia, la conversación y la lectura compartida permitieron que se lograran inferencias en conjunto y que la mediadora pudiese explorar mayores reflexiones por parte de los estudiantes, como se muestra a continuación:

Jennifer: Si yo ahora les digo que en este periódico (imagen del cuento) hay una letra pequeña que dice: “familiares de desaparecidos forzados 1985” ¿Qué piensan?

Marlon (8 años): De pronto el papá desapareció.

Jennifer: y entonces qué pasa con el león.

Gabriela (9 años): Ah, pues seguro el león era el papá, pero ahí lo mostraban como un león porque seguro el ilustrador quería decir que el papá es muy importante.

En la apreciación de Gabriela se destaca el aprendizaje sobre la figura del ilustrador que Jennifer les ha compartido, ya que para trabajar con libro álbum la mediadora introduce a los niños a temas pertinentes de este género, entre esas está entender que el escritor y el ilustrador componen en conjunto el texto para darle desde ambas orillas significados a los

cuentos, este aporte manifiesta cómo existe un aprendizaje sobre estos elementos que lleva a que Gabriela señale que el ilustrador está diciendo algo a través de la imagen.

Julián (7 años): Ahí pareciera que el papá hubiera morido (algunos estudiantes lo corrigen y le dicen que se dice muerto) porque en la imagen del periódico hay un helicóptero y la foto de un señor.

Miguel (8 años): Pareciera que el papá de ella se ha muerto y el espíritu haya entrado en el corazón del león y como era el espíritu del papá el espíritu condujo a la niña.

Samuel (7 años): pues a veces mi mamá me ha dicho que cuando uno muere a veces nace en otro cuerpo. Entonces puede ser que el papá murió y nació en el cuerpo del león.

En las anteriores intervenciones de los estudiantes se ve cómo por un lado la imagen de los periódicos permiten a Julián deducir que el padre de la protagonista ha muerto, esto teniendo como referencia la conversación anterior en la que la mediadora menciona la desaparición, es decir, que Julián le está otorgando a la idea de desaparición una relación con la muerte a partir de la ilustración de los periódicos; por otro lado la apreciación de Miguel se vincula a la imaginación ya que elabora toda una “historia paralela” para poder darle una explicación al hecho de que el león represente la figura del padre; por último se encuentra la respuesta de Samuel en la que involucra un conocimiento que él tiene sobre la idea de la muerte proveniente de creencias de su madre que le han sido transmitidas. Como vemos en las anteriores intervenciones, se expresa la experiencia de lectura en términos de detonar dispositivos de imaginación, memoria y reflexión sobre lo acontecido, que es activado por la lectura y contribuye en la construcción del sujeto lector, ya que a partir de estos, los niños y niñas van tejiendo significados frente a la lectura.

Gabriela (9 años): Profe, que puede ser que el ilustrador lo haya hecho como si fuera el papá, pero en realidad es un león que es como su papá.

Jennifer: Bueno, y si ahora les muestro las guardas finales, les voy a recordar ¿Qué pasaba en las guardas iniciales?

Estudiantes: había huellas de león.

Jennifer: ¿Con las huellas de quién?

Estudiantes: De la niña!

Jennifer: ¿y ahora?

Gabriela: (9 años) Huellas de la niña con el papá.

Jennifer: ¿de quién serán esas otras huellas?

María José (7 años): del papá

Jennifer: ¿Por qué del papá?

Gabriela (9 años): porque ahí hablan del papá en el cuento.

Jennifer: ¿y porque hablan del papá en el cuento?

Valerie (8 años): porque está desaparecido.

La participación de los estudiantes permite a la mediadora orientar el curso de la conversación sobre el libro, así como aportar una imagen que los estudiantes no habían visto (dato sobre los periódicos) que contribuyó en la construcción final del sentido de la obra. En esta charla los estudiantes comprendieron que este libro hablaba sobre desaparición. Al final de la lectura, los estudiantes preguntan de qué se trata eso de la desaparición, indagan por si desaparecer se refiere a morir o a irse del país. La mediadora comenta a los estudiantes qué es la desaparición forzada y les explica que esta forma de privación de la libertad se ha dado en Colombia por parte de diferentes actores, acercando a los estudiantes desde la lectura a elementos que hacen parte del contexto de violencia en el país. El libro álbum fue esencial en la construcción de nuevos conocimientos, gestados en la conversación, a partir de la interacción entre los estudiantes, la mediadora y el mundo simbólico del texto. Las intervenciones de los estudiantes y el formato del libro, posibilitaron abordar un tema desconocido para los estudiantes logrando así construir conocimiento sobre problemáticas sociales complejas que se viven en el país. “Todos nacemos con una capacidad crítica; misma que debemos enseñar a usar a los niños dirigiendo conscientemente su atención hacia ella” (Chambers, Conversaciones , 2008, pág. 221) a partir de la lectura y las preguntas formuladas por Jennifer se pudo llegar a la exploración de la capacidad crítica por parte de los estudiantes, sobre el texto que concluyó con que Valerie señalara el punto de la trama de este libro colombiano.

REFLEXIONES FINALES

En esta monografía el interés se centró en la lectura compartida, bajo la modalidad de lectura en voz alta con libro álbum, la población que participo de esta actividad fueron niños de entre 7 y 9 años de edad de segundo de primaria del Liceo Quial, en la investigación se indagó por la estrategia de mediación usada en esta clase para fomentar la construcción de sujetos lectores.

La hipótesis principal extraída de esta práctica sugiere que la actividad de lectura en voz alta compartida incide en la construcción de sujetos lectores, debido a que la metodología empleada anima e impulsa el gusto por la lectura.

Esta actividad se traduce en una puesta en escena en la que un mediador de lectura, realiza una selección de textos, y partir de ellos desarrolla su trabajo como lector, es decir que construye un manejo de la voz, el ritmo, las inflexiones y entonaciones para la realización de la práctica ya que esta actividad plantea un espacio de lectura de cara a un lector particular, el lector escucha; la lectura oída no tiene atisbo de pasividad al igual que en la lectura individual se organizan pensamientos, sentimientos y reflexiones pero a diferencia de la lectura individual, el sentido que se le da a la historia o narración no está encriptado en lo más hondo del lector solitario sino que se pone en discusión con los otros, de esta manera el sentido del que está dotada la obra se amplía.

Dentro de esta estrategia pedagógica la conversación es fundamental, allí los participantes manifiestan su experiencia de lectura dando paso a una polisemia interpretativa en la que se da un despliegue de reflexiones, inquietudes y emociones colectivas que al ponerse en diálogo transforman los marcos de referencia en términos de imaginación, memoria y

realidad ya que la lectura compartida propende por construir vínculos con el otro a partir de compartir el texto y los significados que suscita.

La población con la que se trabajó en la práctica de lectura eran niños de 7 a 9 años de edad que están ingresando al mundo de la lectura y el texto, con esta actividad de lectura en voz alta los estudiantes de segundo de primaria se sienten más seguros ante la lectura, el trabajo de la mediadora les permite conocer la historia y el texto, dando paso al disfrute estético de la lectura contenida en las narraciones y las ilustraciones. Desde esta lectura “escuchada” los estudiantes entran al mundo de la ficción y a partir de éste organizan pensamientos, sentimientos y crean reflexiones.

La lectura entendida como experiencia reconoce que este es un acto creador en el que el texto contribuye en la formación de un lugar íntimo, propio, donde los estudiantes recrean la historia y la dotan de valor según sus experiencias personales, el cumulo de creencias, referencias y gustos con los que cuentan. La lectura en voz alta y compartida permite esclarecer a través de la conversación sobre los textos estos marcos de referencia y ahondar desde diferentes perspectivas (el lugar de enunciación de cada uno de los participantes) así se fortalece la formación de sujetos lectores, debido a que en esta dinámica de lectura los estudiantes analizan los textos con base en lo vivido con la lectura.

Expresar la experiencia de lectura de manera colectiva posibilita ampliar y enriquecer el pensamiento, así como crear gusto por ésta actividad ya que se empieza a entender como lugar de aprendizaje, estimulación de reflexión y disfrute, la periodicidad de esta práctica, puesta en escena de la mediadora e interpretación de la trama entre todos dentro de esta actividad fortalecen las capacidades cognitivas ya que se crea una “baranda” de aprendizaje al poner en diálogo los diferentes puntos de vista sobre la obra entre pares y mediadora, expresar lo vivido con el texto consolida el gusto por la lectura, éstos elementos de promoción lectora constituyen eslabones en la construcción escolar de sujetos lectores

La lectura a través de los dispositivos de imaginación que desencadena en los sujetos permite construir un espacio íntimo, en el que se develan recuerdos, reflexiones o situaciones que nos permiten volver sobre nosotros mismos o sea que abre un camino hacia la memoria singular, en este proceso se otorgan nuevos significados a eso que nos constituye, a su vez, las relaciones que tienen cabida en la literatura llevan al planteamiento de lo exterior, lo social, lo colectivo, por ello se indaga por distintos elementos representados en la obra. Los libros cobran vida cuando el lector navega en ellos y les otorga comprensión, por esto la lectura es el lugar en el que se construye el texto, los escritores e ilustradores desarrollan los contenidos y estos se ponen en marcha con la práctica de lectura.

El contexto familiar de la muestra de estudiantes que hicieron parte de la investigación, evidencia que en los hogares se da lugar a prácticas de lectura, sin embargo, no es una actividad que se realice con mucha frecuencia o para la que se tenga destinado unos días o tiempos específicos, en algunos de los casos la lectura con los hijos era algo esporádico. De los 19 padres y madres únicamente cinco llevaban a sus hijos a bibliotecas públicas, es decir, que a pesar de los padres han contado con educación superior se encarga poco

de mediar entre sus hijos y la lectura. En los hogares donde los padres respondieron no realizar lectura con sus hijos se pudo ver que esto repercutía en la relación de éstos niños con la lectura, ejemplo de ello fue la afirmación de la madre de Samuel, quien señala en la encuesta realizada que no leía con su hijo. Samuel fue uno de los estudiantes que en entrevista dijo que la lectura no hacía parte de sus intereses, y en la asignatura de “*lectura crítica*” era al que más le constaba concentrarse y disfrutar esta práctica, por otro lado Gabriela, Sebastián y Alejandro, eran unos de los estudiantes más activos en la asignatura, incluso Sebastián y Alejandro propusieron la formación de un club de lectura; en el caso de estos estudiantes se pudo observar que las madres y el padre hacían parte del grupo que leía con más frecuencia a sus hijos, tenían biblioteca en casa y los llevaban eventualmente a bibliotecas públicas de la ciudad, es decir, que realizaban prácticas en las que fomentaban en sus hijos el gusto por la lectura. El hogar se erige como el lugar principal en el que se promueve la entrada al mundo del texto y la construcción de sujetos lectores ya que se crea un vínculo entre el niño y la lectura a partir del plano de los afectos.

Desde la institución escolar se propende por promover y animar a los estudiantes a la lectura, debido a que en el liceo Quial el método recurre a redes textuales para consolidar el gusto por la lectura, por ello en todas las asignaturas se realiza la lectura de un texto regalo antes de iniciar la clase, entendiendo este ejercicio cómo una lectura por la gratuidad para motivar a la imaginación y el gusto por esta práctica.

La acción pedagógica de la promoción de lectura que es llevada a cabo por la mediadora, posibilitó el desarrollo de estrategias de mediación frente a la aproximación de las experiencias de lectura de los estudiantes, dando paso a la consolidación de una atmósfera educativa de aprendizaje colectivo, en el que los estudiantes y la docente entablan un diálogo entre la vivencia lectora y el análisis colectivo sobre el trasfondo ético y estético de la obra.

Escuchar no es una práctica sencilla, en ella se encarna el reconocimiento al otro, entenderse como parte del grupo en el que se conversa es fundamental para tener en cuenta que las opiniones propias también tienen cabida, allí se manifiesta el reconocimiento de un “nosotros” en el que el trabajo reiterado de la docente frente a la importancia de la escucha se manifiesta, ya que entiende este ejercicio como una forma de “leer al compañero” a partir de oír sus opiniones frente al texto, en esta actividad se construye un referente de importancia sobre el otro y sobre sí mismo, para poder compartir colectivamente la experiencia de lectura y dotarla de sentido a partir de la conversación entre pares y mediadora.

En esta práctica se robustece la identidad, por un lado están los libros y la elaboración del espacio íntimo y de la subjetividad que permite la lectura. Allí en la conexión individual con el texto se fortalecen la idea del “yo”, la imagen de sí mismo reflexivo y mutable, se organizan las ideas propias. Por otro lado está el escenario en la conversación de lectura; compartir la palabra y los silencios, el encuentro cara a cara con las experiencias de lectura, allí se pone de manifiesto este ejercicio en el que los estudiantes logran reconocer la importancia de sus reflexiones así mismo la de los otros.

Dentro de la práctica pedagógica, esta actividad propende por relaciones educativas más horizontales, debido a que si bien la mediadora tiene un papel en el que ejerce la “autoridad” ya que orienta la lectura y pone pausas para el curso de la conversación la

actividad de lectura compartida en voz alta, permite el espacio de agencia por parte de los estudiantes en términos del reconocimiento del pensamiento y la experiencia que estos tuvieron con la lectura. Los niños y la mediadora exponen lo experimentado con la lectura y asumen las opiniones de cada cual como elementos constitutivos dentro de la interpretación colectiva del texto.

En esta actividad los estudiantes agencian y marcan senderos para descubrir y conocer elementos que los inquietan. Cuando piden la palabra, exteriorizan los cuestionamientos, preguntas e inquietudes que les ha ocasionado el texto, en ese momento la conversación se vuelve un espacio para agenciar y orientar el conocimiento. La apreciación de un estudiante se convierte en un reto de construcción de pensamiento, interpretación y sentido para todos los participantes. En este ejercicio el papel de la mediadora es fundamental, porque aporta en la orientación de las preguntas con relación al texto y así se van resolviendo las inquietudes entre todos.

La lectura en voz alta permite que se dé una interacción de afecto entre la mediadora y los estudiantes, esto se evidenciaba en la manera como los estudiantes recibían a la mediadora, al saludarla se acercaban y la abrazaban, en una entrevista realizada a los niños Sofía expresa que le gusta la lectura y reconoce la admiración que le tiene a la docente “A mí me gusta leer y que me lean y así uno aprende. De pronto cuando sea grande puedo ser como la profe Jennifer”. La lectura en voz alta es recibida por los niños con agradecimiento, porque escuchar leer abre a nivel psíquico y emocional conexiones entre las palabras y el mundo del lenguaje; como ya se mencionó en esta institución la lectura es entendida como ritual, así que de esta manera se le expresa a los estudiantes, se les invita a entrar al “ritual de la lectura” por tanto se ha configurado una manera simbólica frente a esta praxis, que rompe la idea de obligatoriedad, y lo vincula con una visión de lo sagrado. Los estudiantes agradecían a Jennifer que les leyera, y reconocían que podían entender mejor el texto cuando les leía.

Para realizar esta práctica quien funge de mediador debe tener amor hacia lo que hace, promover la lectura abarca mucho más que motivar a leer, en este escenario se transmite no solo historias sino el gusto por la lectura, esto implica de parte del mediador una construcción como sujeto lector, una trayectoria de lectura, un afecto frente a la literatura que le permita escenificar el arte de leerle a otros. La puesta en escena literaria es recibida por los estudiantes quienes se dejan llevar, analizan, reflexionan y ahondan en los textos con el fin de desentrañar lo que la mayoría llamaban en entrevista “misterios” y que develan diferentes aristas del sentimiento humano. Por otro lado, se encuentra la práctica de lectura y escritura como actividad que vincula al contexto social, por ello son entendidas como herramientas básicas en la constitución de la figura de ciudadano.

El uso del libro álbum en esta asignatura muestra cómo el formato del texto, transforma el acto de lectura, ya que entran a jugar diferentes elementos para la comprensión del texto, sin embargo, al ser una población de niños cercana al mundo audiovisual y gracias a que la mediadora les enseña elementos de la ilustración provenientes del lenguaje visual, se generó una comprensión sobre el propósito de las imágenes y las particularidades de este lenguaje, lo que permitía que los estudiantes se cuestionaran, reafirmaran, y entendieran los propósitos del texto a través de dos códigos que incide en la construcción de todo el sentido de la obra, así que los estudiantes de segundo de

primaria experimentaron una nueva capacidad de lectura que implica dos vías del lenguaje.

En Colombia los índices de lectura son muy bajos, a través de la encuesta de consumo cultural señalada en la investigación, se pudo evidenciar que los colombianos leen más por una obligación académica que por haber construido un gusto y hábito hacia esta actividad. La familia es la institución primera en la que se funda el vínculo entre el sujeto y la lectura, sin embargo en el caso particular de esta investigación se pudo ver que en los 19 hogares está es una práctica poco realizada, a pesar de que los padres afirman leer con sus hijos no es una actividad a la que dediquen mucho tiempo en la semana. Los estudiantes de segundo de primaria del liceo Quial provienen de clases media y media alta, con padres que en su mayoría tuvieron acceso a educación superior, sin embargo, es poco efectuada la lectura en casa. Esto esboza la situación de precariedad lectora que también se vive en estos hogares de padres educados, sin embargo, cuentan con recursos para inscribir a sus hijos a instituciones educativas que “atiendan” esta necesidad. El liceo Quial con su estrategia de lectura fortalece este proceso de construcción de sujeto lector, no obstante, es fundamental el trabajo de lectura en el hogar que se da en casa allí se expresa el contacto con la literatura desde el lugar del afecto en edades tempranas, como se demostró en la encuesta de consumo cultural realizada en el presente año, en donde personas de 5 a 11 años manifiestan en un 66,3% que prefieren que les lea la madre en contraposición con el 11,5% que se inclinan por que la lectura la realice un docente.

El modelo pedagógico del liceo Quial y la labor de mediación realizada por Jennifer Arango, permite que se contribuya por medio de estrategias de promoción lectora como la práctica de lectura en voz alta y la metodología empleada en esta que se fomente la construcción de sujetos lectores capaces de compartir su experiencia de lectura y escuchar la de los compañeros para otorgarle sentido a la obra compartida. Este modelo pedagógico se inclina por reforzar la lectura con el fin de “fabricar” sujetos lectores y cimentar el gusto por la lectura, por ello en todas las asignaturas se lee con los estudiantes.

Bibliografía

- Andruetto, M. t. (2015). *La lectura otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura otra revolución* . Buenos Aires : Argentina.
- Arango, J. (17 de 5 de 2016). quién media en el Liceo Quial. (N. M. Parodi, Entrevistador)
- Arango, J. (17 de 5 de 2016). quién media en el Liceo Quial . (N. M. Parodi, Entrevistador)
- Berger, P., & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires : Amorrortu .
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona : Anagrama .
- Calonje, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta . *Educación y biblioteca* .
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Poenza. Revista de literatura infantil y juvenil*, 21-31.
- Certeau, M. d. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer-*. México: Universidad Iberoamericana. Cultura libre.
- Chambers, A. (2007). *Los niños, la lectura y la conversación*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones* . Mexico. D.F: Fondo de Cultura económica.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica* . México: Fondo de cultura económica .
- Chartier, A. M., & Hébrard, j. (2003). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1980-2000*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudio sobre historia cultural* . Barcelona : Gedisa .
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglo XIV Y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles* . Madrid: Fundación Germán Ruí Perez .
- Colomer, T. (2002). *Sietes llaves para valorar las historias infantiles* . Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruí Pérez .
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* . Mexico : Fondo de cultura económica .

- cuevas, L. S. (1991). Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de lectura y otras áreas del currículo de educación básica. *lectura y vida*, 1-9.
- DANE. (2016). *BOLETIN DE CONSUMO CULTURAL-ECC*. BOGOTA: DANE.
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿ Un género en construcción?* Bogota: Norma .
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1997). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada. S.A.
- Dubet, F., & Martuecelli, D. (1997). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires : Losada S.A. .
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido* . Madrid : Siglo XIX . Obtenido de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fundalectura; Min. de cultura; Min. educación; DANE; CERLAC; Camara de comercio de libro . (2001). *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogota: Fundalectura .
- Gaitán, L. m. (17 de Enero de 2006). *Revistas científicas complutenses*. Obtenido de Revistas científicas complutenses: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO06606130009a/22625>
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores de texto*. Chile: Dolmer Estudio .
- La rosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Sobre lectura y formación*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- La rosa, J. (2007). *Formar en futuro presente*. Obtenido de [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY&list=PLXN4d00ti3EAVNXL-a68ef4b4e21EXAyV): <https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY&list=PLXN4d00ti3EAVNXL-a68ef4b4e21EXAyV>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción* . Barcelona : Bellaterra.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona : Bellaterra .
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura* . Barcelona : Gedisa .
- Londoño, C. R. (2002). *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Obtenido de Revista Historia de la Educación Colombiana: http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r5_143.pdf
- Navarrete, J. M. (1998). Individualismo y modernidad. Aspectos teóricos de lo público y lo privado. *Investigaciones sociales* , 179-196.
- Núñez, M. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 7-21.
- Pardo, Z. (2009). Panorama histórico del libro ilustrado y el libro- álbum en la literatura infantil colombiana . *Historia y teoría del arte* , 81-114.

- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas* . Mexico: Fondo de cultura económica .
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de cultural económica.
- Páuca, M. A. (2009). Analisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos XXXXV* , 221-238.
- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. *Educación y biblioteca*, 10.
- Petit, M. (2000). Estrategias para la construcción de lectores. *Congreso internacional de editores*, (págs. 1-4). Buenos Aires.
- Petit, M. (2003). La lectura íntima y compartida. *Jornadas aragonesas de bibliotecas escolares y promoción de lectura 10 aniversario "leer juntos"*. Ballobar 8, 9 y 10 de mayo.
- Petit, M. (2004). *Pero ¿ y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Bogota: Asolectura.
- Pettit, M. (2000). Congreso internacional de editores . *Estrategias para la construcción de lectores*, (pág. 15). Buenos aires .
- Quial, L. (2016). *Liceo Quial* . Obtenido de Propuesta:
<http://programarte.com.co/liceoquial/practica-textual/>
- Quintero, C. p. (6 de 5 de 2016). El modelo pedagógico del liceo Quial . (N. M. Parodi, Entrevistador)
- Quintero, C. p. (6 de 5 de 2016). El modelo pedagógico del liceo Quial . (N. M. Parodi, Entrevistador)
- Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (12 de Enero de 2006). *Banco de la republica* . Obtenido de Banco de la republica : <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Rey, G. (MARZO-MAYO de 2007). *AL TABLERO*. Obtenido de MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122248.html>
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción: Ensayos de hermeneutica* . Buenos aires : Fondo de cultura economica .
- Robledo, B. H. (2010). *Biblioteca virtual universal* . Obtenido de Biblioteca virtual universal : www.biblioteca.org.ar/libros/155763.pdf
- Robledo, B. H. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Bogota: Norma.
- Robledo, B. H. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura* . Bogota: Norma .

- Sánchez, E. M. (2001). *Ánisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: Un estudio etnográfico*. *Contextos educativos*, 177-196.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires : Amorrortu .
- Thérien, G. (2005). *Lectura imaginación y memoria*. Cali: Universidad del Valle.
- Vasco, I. (2006). *Irene Vasco sitio web personal* . Obtenido de Irene Vasco sitio web personal : <http://www.irenevasco.com/article.aspx>
- Vega, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos . *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* , 685-707.
- Wittgenstein, L. (1981). *Los textos fundamentales de Ludwing Wittgenstein*. Madrid : Alianza S.A .

Anexos

Tabla cruzada ¿En qué estrato vive? - ¿En su casa hay biblioteca?

			¿En su casa hay biblioteca?		Total
			si	no	
¿En qué estrato vive?	estrato tres	Recuento	7	4	11
		Recuento esperado	6,4	4,6	11,0
		% dentro de ¿En qué estrato vive?	63,6%	36,4%	100,0%
		% dentro de ¿En su casa hay biblioteca?	63,6%	50,0%	57,9%
	estrato cuatro	Recuento	4	2	6
		Recuento esperado	3,5	2,5	6,0
		% dentro de ¿En qué estrato vive?	66,7%	33,3%	100,0%

	% dentro de ¿En su casa hay biblioteca?	36,4%	25,0%	31,6%
estrato cinco	Recuento	0	2	2
	Recuento esperado	1,2	,8	2,0
	% dentro de ¿En qué estrato vive?	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de ¿En su casa hay biblioteca?	0,0%	25,0%	10,5%
Total	Recuento	11	8	19
	Recuento esperado	11,0	8,0	19,0
	% dentro de ¿En qué estrato vive?	57,9%	42,1%	100,0%
	% dentro de ¿En su casa hay biblioteca?	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada ¿Con cuánta frecuencia lee usted con sus hijos? - ¿Lee con sus hijos?

				¿Lee con sus hijos?		Total
				si	No	
¿Con cuánta frecuencia lee usted con sus hijos?				2	0	2
Tabla cruzada ¿Le gusta leer? ¿Lee con sus hijos?						
				¿Lee con sus hijos?		Total
				si	No	
¿Con cuánta frecuencia lee usted con sus hijos?	Le gusta leer?	si	Recuento	13	2	15
			Recuento esperado	12,6	2,4	15,0
			% dentro de ¿Le gusta leer?	86,7%	13,3%	100,0%
			% dentro de ¿lee con sus hijos?	81,3%	66,7%	78,9%
		no	Recuento	3	1	4
			Recuento esperado	3,4	,6	4,0
			% dentro de ¿Le gusta leer?	75,0%	25,0%	100,0%
			% dentro de ¿Lee con sus hijos?	18,8%	33,3%	21,1%
	Total		Recuento	16	3	19
			Recuento esperado	16,0	3,0	19,0
			% dentro de ¿Le gusta leer?	84,2%	15,8%	100,0%
			% dentro de ¿Lee con sus hijos?	100,0%	100,0%	100,0%
		ocasionalmente	Recuento	3	0	3
			Recuento esperado	2,4	,6	3,0
			% dentro de ¿Con cuánta frecuencia lee usted con sus hijos?	100,0%	0,0%	100,0%
			% dentro de ¿Le gusta leer?	20,0%	0,0%	15,8%
		nunca	Recuento	2	1	3
			Recuento esperado	2,4	,6	3,0
			% dentro de ¿Con cuánta frecuencia lee usted con sus hijos?	66,7%	33,3%	100,0%
			% dentro de ¿Le gusta leer?	13,3%	25,0%	15,8%
	Total		Recuento	15	4	19
			Recuento esperado	15,0	4,0	19,0
			% dentro de ¿Con cuánta frecuencia lee usted con sus hijos?	78,9%	21,1%	100,0%
			% dentro de ¿Le gusta leer?	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada ¿Visita con sus hijos bibliotecas de la ciudad? ¿En su casa hay biblioteca?

			¿En su casa hay biblioteca?		Total
			si	no	
¿Visita con sus hijos bibliotecas de la ciudad?	si	Recuento	5	2	7
		Recuento esperado	4,1	2,9	7,0
		% dentro de ¿Visita con sus hijos bibliotecas de la ciudad?	71,4%	28,6%	100,0%
		% dentro de ¿En su casa hay biblioteca?	45,5%	25,0%	36,8%
	no	Recuento	6	6	12
		Recuento esperado	6,9	5,1	12,0
		% dentro de ¿Visita con sus hijos bibliotecas de la ciudad?	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de ¿En su casa hay biblioteca?	54,5%	75,0%	63,2%
Total	Recuento	11	8	19	
	Recuento esperado	11,0	8,0	19,0	
	% dentro de ¿Visita con sus hijos bibliotecas de la ciudad?	57,9%	42,1%	100,0%	
	% dentro de ¿En su casa hay biblioteca?	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla cruzada ¿Cuál es su grado de escolaridad? ¿Cuál es su sexo?

			cuál es su sexo		Total
			masculino	femenino	
¿Cuál es su grado de escolaridad?	Educación preuniversitaria	Recuento	1	4	5
		Recuento esperado	1,3	3,7	5,0
		% dentro de ¿Cuál es su grado de escolaridad?	20,0%	80,0%	100,0%
		% dentro de ¿Cuál es su sexo?	20,0%	28,6%	26,3%
	educación universitaria	Recuento	3	8	11
		Recuento esperado	2,9	8,1	11,0
		% dentro de ¿Cuál es su grado de escolaridad?	27,3%	72,7%	100,0%
		% dentro de ¿Cuál es su sexo	60,0%	57,1%	57,9%
	Estudios de postgrados	Recuento	1	2	3
		Recuento esperado	,8	2,2	3,0
		% dentro de ¿Cuál es su grado de escolaridad?	33,3%	66,7%	100,0%
		% dentro de ¿Cuál es su sexo?	20,0%	14,3%	15,8%
Total	Recuento		5	14	19
	Recuento esperado		5,0	14,0	19,0
	% dentro de ¿Cuál es su grado de escolaridad?		26,3%	73,7%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su sexo?		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada cuál es su grado de escolaridad?*le gusta leer?

			le gusta leer?		Total
			si	no	
cuál es su grado de escolaridad?	Educación preuniversitaria	Recuento	4	1	5
		Recuento esperado	3,9	1,1	5,0
		% dentro de cuál es su grado de escolaridad?	80,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de le gusta leer?	26,7%	25,0%	26,3%
	educación universitaria	Recuento	8	3	11
		Recuento esperado	8,7	2,3	11,0
		% dentro de cuál es su grado de escolaridad?	72,7%	27,3%	100,0%
		% dentro de le gusta leer?	53,3%	75,0%	57,9%
	Estudios de postgrados	Recuento	3	0	3
		Recuento esperado	2,4	,6	3,0
		% dentro de cuál es su grado de escolaridad?	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de le gusta leer?	20,0%	0,0%	15,8%
Total	Recuento		15	4	19
	Recuento esperado		15,0	4,0	19,0
	% dentro de cuál es su grado de escolaridad?		78,9%	21,1%	100,0%
	% dentro de le gusta leer?		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada cuál es su grado de escolaridad?*en qué estrato vive ?

			en qué estrato vive ?			Total
			estrato tres	estrato cuatro	estrato cinco	
cuál es su grado de escolaridad?	Educación preuniversitaria	Recuento	3	1	1	5
		Recuento esperado	2,9	1,6	,5	5,0
		% dentro de cuál es su grado de escolaridad?	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de en qué estrato vive ?	27,3%	16,7%	50,0%	26,3%
	educación universitaria	Recuento	7	3	1	11
		Recuento esperado	6,4	3,5	1,2	11,0
		% dentro de cuál es su grado de escolaridad?	63,6%	27,3%	9,1%	100,0%
		% dentro de en qué estrato vive ?	63,6%	50,0%	50,0%	57,9%
	Estudios de postgrados	Recuento	1	2	0	3
		Recuento esperado	1,7	,9	,3	3,0
		% dentro de cuál es su grado de escolaridad?	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
		% dentro de en qué estrato vive ?	9,1%	33,3%	0,0%	15,8%
Total	Recuento	11	6	2	19	
	Recuento esperado	11,0	6,0	2,0	19,0	
	% dentro de cuál es su grado de escolaridad?	57,9%	31,6%	10,5%	100,0%	
	% dentro de en qué estrato vive ?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla cruzada cuál es su sexo *le gusta leer?

			le gusta leer?		Total
			si	no	
cuál es su sexo	masculino	Recuento	2	3	5
		Recuento esperado	3,9	1,1	5,0
		% dentro de cuál es su sexo	40,0%	60,0%	100,0%
		% dentro de le gusta leer?	13,3%	75,0%	26,3%
	femenino	Recuento	13	1	14
		Recuento esperado	11,1	2,9	14,0
		% dentro de cuál es su sexo	92,9%	7,1%	100,0%
		% dentro de le gusta leer?	86,7%	25,0%	73,7%
Total	Recuento	15	4	19	
	Recuento esperado	15,0	4,0	19,0	
	% dentro de cuál es su sexo	78,9%	21,1%	100,0%	
	% dentro de le gusta leer?	100,0%	100,0%	100,0%	

