



**Experiencias de mediación de la lectura literaria en el contexto escolar y la biblioteca:
refugios literarios en tiempos de confinamiento**

Katherine Delgado Villegas

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Diego Leandro Garzón Agudelo, Doctor (PhD) en Literatura

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Delgado Villegas, 2023)
Referencia	Delgado Villegas, K. (2023). <i>Experiencias de mediación de la lectura literaria en la escuela y la biblioteca: refugios literarios en tiempos de confinamiento</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XXIII.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Fabio Rafael Castro Salazar

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

*A mi amada hija, Julieta, y a Sebastián, mi amado compañero de vida,
su amor es hoguera que refugia.*

Agradecimientos

Queridos colaboradores y seres queridos,

Hoy, con profunda gratitud y alegría quiero expresar mi más sincero agradecimiento por su inestimable contribución y apoyo en el desarrollo de esta investigación. Cada uno de ustedes ha desempeñado un papel fundamental en este proceso, y estoy muy agradecida por su generosidad y dedicación.

A Leandro, mi asesor de tesis, quiero expresar mi gratitud por su sabiduría, orientación y paciencia a lo largo de este arduo camino. Su experiencia y asesoramiento han sido invaluable para mi crecimiento tanto profesional como personal.

A Diana, Andrés y Wilson, los maestros mediadores que participaron en esta investigación, quiero agradecerles por compartir sus valiosas experiencias de vida, pues su disposición para abrir sus corazones y contar sus historias ha enriquecido este proyecto y ha brindado una perspectiva única sobre el tema.

A mi madre, quiero reconocer su incansable apoyo y amor incondicional. Su sacrificio y dedicación para cuidar de mi hija mientras me sumergía en este proceso han sido fundamentales. Su presencia constante y aliento han sido mi fortaleza en los momentos más desafiantes.

Y a mi esposo, no puedo expresar con palabras lo que significa para mí. Tu apoyo inquebrantable, tu comprensión y tu disposición para acompañarme en cada altibajo emocional y noche de vigilia me han dado fuerzas para seguir adelante. Tu amor y aliento han sido mi ancla en este viaje.

A todos ustedes, gracias de todo corazón. Esta investigación no hubiera sido posible sin su valiosa colaboración y apoyo. Su presencia y contribuciones han dejado una marca indeleble en mi vida y en este trabajo. Estoy eternamente agradecida y espero poder corresponder su generosidad en el futuro.

Con gratitud y afecto, Katherine.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Introducción	4
1. Sobre el terreno de lo incierto surge el acontecimiento: Construcción del problema de investigación	7
1.1 Un sondeo por las políticas alrededor de la enseñanza y la mediación de la literatura y los haceres y experiencias investigativos en contexto de confinamiento: Antecedentes.....	9
1.2 Una situación, tres realidades: In locus de las experiencias.....	32
1.3 Entre maestros de literatura y mediadores de lectura: Construcción conceptual	36
1.3.1 La experiencia de la lectura literaria: lecturas que desconfinan.....	40
1.3.2 Sendero metodológico hacia la comprensión.....	43
2. Caleidoscopio pedagógico en tiempos de confinamiento.....	52
2.1 <i>Retrato de un maestro y su cofradía en tiempos de confinamiento</i>	58
2.1.1 “Un dulce de café” El ofrecimiento de la lectura en medio de la herida	63
2.2 <i>Retrato pedagógico de una maestra: puente de experiencias literarias en medio de la adversidad</i>	66
2.2.1 Lecturas simples para momentos adversos	70
2.3 <i>Retrato de un provocador de lecturas que desconfina: Entre lo poético y lo prosaico.</i>	76
2.3.1 ¡Venga!, ¿qué quiere leer? Lecturas y mediaciones diversas y dispersas en el confinamiento.....	80
3. Trenzar experiencias de maestros mediadores de lectura literaria durante el confinamiento: aperturas y posibilidades.....	86
Tabla 1. Expresiones de la experiencia vivida	88
3.1 <i>Maestros mediadores de lectura literaria: retos y posibilidades en tiempos de confinamiento</i>	91
3.1.1 La sensibilidad pedagógica en tiempos de virtualidad y confinamiento	107
3.2 La experiencia de la lectura literaria como refugio en tiempos de confinamiento.....	111
3.2.1 Formas de refugiarse en la palabra durante el confinamiento.....	115

3.3 Lecturas que desconfinan: la herida como posibilidad pedagógica.....	128
Referencias.....	134
Anexos	139

Resumen

Esta investigación implicó comprender las experiencias de mediación de la lectura literaria vividas por dos maestros y un mediador de lectura durante el periodo de confinamiento por el Covid-19, como precedentes de un cambio en la concepción de la mediación de la lectura literaria en los contextos escolares y no escolares. Lo anterior abordado desde una mirada fenomenológico-hermenéutica que privilegió la inmersión en la vida cotidiana de aquellos en el contexto de crisis generado por la pandemia del 2020 en escenarios de formación como la escuela y la biblioteca pública. Apliqué la técnica del registro escrito de anécdotas personales que en FH se conocen como *protocolos*, textos originales de los participantes derivados de sus experiencias y que simbolizan una de las herramientas con la cual se pone al descubierto los significados ocultos de lo vivido. Las anécdotas personales, las entrevistas semiestructuradas, la recuperación de registros audiovisuales, así como algunas elaboraciones de los estudiantes lectores surgidas en los espacios de lectura habilitados por maestros y mediadores en el confinamiento permitieron develar el componente emocional que permeó el ejercicio de la lectura literaria, así como los aspectos socioeconómicos que injirieron en esta. A modo no de cierre sino de apertura, esta investigación reafirma la idea de la función social y emocional de la mediación de la lectura literaria, la cual, en tiempos de cambios y situaciones inusuales, como el confinamiento, significó un refugio para los lectores desempeñando un papel vital para la adaptación y la resiliencia de las personas.

Palabras clave: mediación de lectura literaria, componente emocional, escuela, biblioteca pública, confinamiento

Abstract

This research involved understanding the experiences of mediation of literary reading lived by two teachers and a reading mediator during the period of confinement due to Covid-19, as precedents for a change in the conception of the mediation of literary reading in both scholar and non-scholar contexts. This was approached from a phenomenological-hermeneutic perspective that privileged immersion in the daily life of those in the crisis context generated by the 2020 pandemic, in education scenarios such as schools and public libraries. I applied the technique of written recording of personal anecdotes that in the PH perspective are known as *protocols*, original texts from the participants derived from their experiences and that symbolize one of the tools with which the hidden meanings of what they experienced are revealed. The personal anecdotes, the semi-structured interviews, the recovery of audiovisual records, as well as some elaborations by the readers students that emerged in the reading spaces enabled by teachers and mediators in confinement allowed us to reveal the emotional component that permeated the exercise of literary reading, as well as the socioeconomic aspects that influenced it. Not as a closing but an opening, this research reaffirms the idea of the social and emotional function of the mediation of literary reading, which, in times of change and unusual situations, such as confinement, meant a refuge for readers by playing a vital role for people's adaptation and resilience.

Keywords: mediation of literary reading, emotional component, school, public library, confinement.

Introducción

En tiempos de confinamiento y restricciones impuestas por la pandemia la mediación de la lectura literaria desempeñó un papel fundamental en la vida de muchas personas, ofreciendo escenarios que significaron refugio literario trascendiendo las barreras físicas. Tanto en el entorno escolar como en el espacio de la biblioteca, la mediación de la lectura literaria ha sido una herramienta invaluable para promover la conexión emocional, el aprendizaje y el enriquecimiento personal.

El objetivo de esta tesis de maestría implicó comprender las experiencias de mediación de la lectura literaria llevadas a cabo por dos maestros y un mediador de lectura durante el periodo de confinamiento por el COVID-19, como precedentes de un cambio en la concepción de la mediación de la lectura literaria en los contextos escolares y no escolares.

A lo largo de este informe se examinarán los diferentes aspectos que influyeron en la mediación de la lectura literaria, desde el papel de los mediadores y su adaptación a un entorno virtual hasta la relevancia de los recursos y las estrategias utilizadas para fomentar el amor por la lectura en tiempos de crisis. En primer lugar, se realizará un recorrido por los antecedentes legales que cobijan tanto al objeto de estudio como a la pregunta de investigación: ¿Cómo se configuraron las experiencias de formación literaria de dos maestros de instituciones educativas y un mediador de lectura de una biblioteca pública durante el periodo de confinamiento?

En el análisis de los antecedentes legales referidos a los Estándares Básicos y Lineamientos curriculares se concluyó que, aunque hay una presencia de afirmaciones que tienen que ver con una intención sociocultural de las prácticas de lectura en la escuela, esta intención es más bien incipiente, pues predomina el contenido referido a aspectos que terminan siendo prescriptivos en el momento de la formación literaria. Ahora bien, aquellos espacios que no son escolares propiamente hablando, pero en los cuales también se desarrollan procesos formativos vinculados con la lectura, la escritura y con la literatura (bibliotecas públicas y escolares), conectan sus acciones con las estrategias de promoción de lectura y escritura estatales.

Posteriormente, se expondrá el rastreo de los quince trabajos de investigación, entre ellos tesis de maestría y artículos de investigación que abordan, en su mayoría, las relaciones entre experiencias literarias, experiencias de formación y el marco del confinamiento de la pandemia. Estas consultas se hicieron especialmente desde el medio digital. Destaco los aportes de Parra (2021) pues trascienden el papel convencional que se le ha asignado a la literatura en los procesos formativos, al cuestionar el lugar histórico que han tenido algunos contenidos que quedaron por fuera de la tradición curricular “la imaginación, la voluntad, el deseo, las emociones, la autonomía y otros aspectos asociados con dimensiones de la subjetividad”. (p. 114).

Si bien las investigaciones procuran una identificación de las reconfiguraciones pedagógicas en términos de herramientas, estrategias, etc., durante el confinamiento, (lo cual permite un panorama de cómo los docentes y mediadores de lectura hicieron frente a la situación de los recursos para llevar a cabo sus procesos de formación), una de las ausencias halladas en las investigaciones apuntó a que ninguna de las investigaciones consultadas, referidas a las experiencias de mediación de lectura literaria en el confinamiento, aborda desde una postura sensible lo que significaron para los lectores(as), mediadores y docentes de literatura las experiencias literarias a través de las acciones generadas por estos últimos.

Los fundamentos teóricos y conceptuales que respaldan la mediación de la lectura literaria destacan su importancia en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos. Cabe resaltar que, si bien la intención de esta investigación no se centró en el problema de la nominación de quienes tienen como labor el trabajo con y desde la palabra literaria, considero como un hallazgo el hecho de poder reconocer que la virtualidad haya desdibujado esos límites entre quienes hacían mediación de lectura en las bibliotecas y los maestros que de literatura o lideraban proyectos de prácticas de lectura literaria en la escuela antes de la pandemia. Al respecto, la investigación se articuló con las voces conceptuales de Colomer (2004), Petit (2008), Bombini (2017), Munita (2014), Larrosa (2009), entre otros.

Si bien mi interés investigativo no tuvo el propósito de etiquetar o clasificar las emociones que experimentaron tanto docentes, mediadores y lectores (en su calidad de estudiantes o usuarios de bibliotecas) sí ocupó un lugar vital en la investigación que desarrollo, pues el carácter subsanador de la mediación de la lectura literaria en tiempos de confinamiento estuvo vinculado con las emociones; estas tienen incidencia en la salud en tiempos de crisis como la pandemia.

Desde la perspectiva de mi investigación no solo consideré importante identificar esas formas de mediación de la experiencia de lectura literaria en tiempos de confinamiento, sino que además se me hizo esencial conocer la experiencia vivida de las distintas personas de la investigación para poder comprender cómo es que aquellos aprehenden los significados de sus propias experiencias.

Además, exploré las experiencias y prácticas de los mediadores en la escuela y la biblioteca durante el confinamiento, resaltando las estrategias innovadoras y creativas que han utilizado para mantener viva la pasión por la lectura literaria. Reflexioné alrededor de las herramientas digitales y los recursos en línea utilizados, así como aquellos análogos, que sirvieron de medio para acercar los libros y las historias a los estudiantes y lectores en el confinamiento, abordaré también los desafíos y las oportunidades que han surgido en este nuevo panorama.

A través de un enfoque cualitativo con enfoque fenomenológico hermenéutico Van Manen (2003), recopilé y analicé testimonios y experiencias de mediadores de lectura literaria con el objetivo de comprender en profundidad las experiencias de mediación de la lectura literaria en el contexto del confinamiento y cómo estos refugios literarios han sido un bálsamo para las dificultades y desafíos experimentados durante esta época, tanto para estudiantes y lectores como para maestros mediadores de lectura.

En resumen, este informe es una forma de valorar el papel fundamental que tuvieron los maestros mediadores de lectura literaria en el enriquecimiento personal, la conexión emocional y el aprendizaje en un contexto tan desafiante como el confinamiento, lo que evoca las palabras de Irene Vallejo cuando se refiere a ese poder sanador del relato, de la ficción, de la lectura literaria en tiempos de adversidad y que gracias a los maestros mediadores aconteció: *“Somos la única especie que explica el mundo con historias, que las desea, las añora y las usa para sanar”*.

1. Sobre el terreno de lo incierto surge el acontecimiento: Construcción del problema de investigación

¿Qué tiempo de la historia humana no contiene incertidumbre? Han acontecido tiempos convulsos que han trastocado su curso una y otra vez. Catástrofes y desastres naturales, guerras, enfermedades y hambre. El corazón humano de cada época ha encarnado su propio dolor, su propia angustia y ha transitado situaciones insoslayables que trascienden el simple suceso, cincelandu huellas indelebles en las historias particulares y colectivas, en el funcionamiento de distintas instituciones y en la vida política, económica y cultural de las sociedades.

Esta investigación surgió sobre el terreno de lo incierto, pues su punto de partida lo determinó lo acontecido durante los años 2020 y 2021, años especialmente complejos, plagados de crisis e incertidumbre ocasionadas por la pandemia Covid-19. Dado que es una investigación que se ancló en el pasado para revivir la comprensión de la experiencia ya vivida, el transcurso propio de la indagación lo delineó la pugna entre la memoria y el presente, pues el trabajo de campo se llevó a cabo entre los años 2022-2023, pero las experiencias sucedieron entre los años 2020 y 2021. Siendo así, este informe constituye en términos metafóricos el cuerpo material de eso que ya sucedió y representa un “revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo.” (Manen, 1999, p. 56), una expresión textual de la experiencia vivida.

Y es que la pandemia nos recordó que somos frágiles como la hoja que se desprende del árbol y que nuestro cuerpo, como lo nombra Montiel (2015) es “materia pronta a acabarse” (p. 5). Junto con el cuerpo se derrumbaron también sentidos de la realidad y de la existencia: nuestra relación con el mundo y prácticas sociales se definieron a través de aquellas cajas oscuras que encendíamos y que se convirtieron en portales para conectar con las personas y cosas del mundo. Nos vimos además desterrados de esos otros lugares, de nuestros otros pequeños hogares: escuelas básicas, medias, superiores, institutos de artes, de oficios, de teatros y bibliotecas, de nuestros lugares de trabajo y esparcimiento, de las calles mismas, porque la pandemia y el confinamiento significaron el abandono de los espacios más vitales, democráticos e importantes para cualquier sociedad y la eliminación de la exterioridad en todas sus manifestaciones lúdicas, educativas y laborales.

En el contexto colombiano, el confinamiento se hizo formal cuando el Gobierno Nacional decretó el estado de emergencia sanitaria nacional el 14 de marzo del 2020 y, posteriormente, el cierre de todas las instituciones educativas (formales, no formales e informales) del país. Esto forzó a profesores, tutores, orientadores y estudiantes a cambiar sus modalidades presenciales a remotas, acarreando efectos tanto en las relaciones pedagógicas y metodológicas como en las experiencias propias de cada área del conocimiento.

Un año después del confinamiento, en febrero de 2021, la encuesta de percepción de docentes y rectores de colegios oficiales publicada por el LEE (Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana) evidencia algunos de los cambios y retos que enfrentaron los docentes en términos del uso de herramientas pedagógicas durante el cierre de colegios por la pandemia. A grandes rasgos, en este estudio se muestra el alto grado de inasistencia o falta de participación de los estudiantes, ya sea en actividades sincrónicas o asincrónicas, así como la realidad alarmante de la deserción docente pues “el 27% de los docentes encuestados no continuó sus clases (bajo ninguna modalidad de enseñanza) después del cierre de los colegios” (2021, p. 4). Adicionalmente, cabe resaltar que según esta encuesta el 40% de los docentes usó solo metodologías asincrónicas y el 10% solo sincrónicas; por su lado, un 60 % usó ambas metodologías. Inquieta que el 40% (casi la mitad de los 4.527 docentes encuestados) recurriera únicamente a la asincronía como metodología implementada.

Lo anterior refiere un panorama general, soportado en estadísticas, en cuanto al uso de herramientas pedagógicas durante el periodo de confinamiento en Colombia, panorama que evidentemente signa un contexto de incertidumbre, de problemas y de cambios en la realidad educativa del país para el periodo pandémico ya señalado y que abona circunstancias y motivos para considerar en esta investigación enmarcada en el área de la enseñanza de la lengua y la literatura.

De manera especial, fue mi experiencia como profesora de competencia lectora, confinada, lo que me enrutó a centrar mi mirada en el asunto de la experiencia¹. *Eso que me pasaba* en mi ejercicio docente del área y que hacía que *les pasara* también a otros y viceversa con relación a la lectura en ese tiempo de encierro, de crisis, terminó de fecundar mi interés de investigación. Este

¹ Ver Anexo 2 Anécdota personal. Relato de una maestra desconfinada.

tiene que ver con comprender la experiencia vivida de tres maestros mediadores de literatura durante el confinamiento de la pandemia, las cuales conforman un entramado de saberes y haceres que se conjugan en lo que significaron en ese periodo concreto.

Lo anterior implica que esta investigación sea particularmente polifónica, dialógica e inevitablemente narrativa, pues aborda la experiencia vivida. Dichas experiencias acontecieron en el año 2020 en tres escenarios educativos, esto es: un escenario no escolar en el que el mediador de lectura interactuó con lectores de la ciudad, mayoritaria y específicamente de la biblioteca pública Barrial La Floresta, de la Ciudad de Medellín; y otros dos escenarios escolares en los que dos profesores interactuaron con estudiantes de la institución educativa del municipio de Marinilla² y del Colegio Santa Inés, en Entreríos. Elegí estas experiencias para el estudio llevado a cabo porque constituyen unos retratos de vivencias pedagógicas y experiencias espejos que permiten una apropiación reflexiva de interés tanto para los participantes de esta investigación como para la comunidad interesada en la literatura y los procesos de mediación, en pocas palabras, son experiencias significativas para la formación de maestros mediadores de la literatura por el funcionamiento como casos vivenciales, pues permiten llevar a cabo reflexiones que construyen un saber pedagógico sobre la experiencia misma acerca de ser maestro y mediador de literatura en tiempos de confinamiento.

1.1 Un sondeo por las políticas alrededor de la enseñanza y la mediación de la literatura y los haceres y experiencias investigativos en contexto de confinamiento: Antecedentes

Si bien en el rastreo realizado por los antecedentes legales que cobijan el contexto de esta investigación no se hallaron políticas específicas para la enseñanza o mediación de la lectura en tiempos de incertidumbre como el que significó el confinamiento, podemos orientarnos en primer lugar hacia el título II de la Constitución política de 1991, que trata de los derechos, deberes y garantías. En el capítulo 2, artículo 67 de ese apartado se describen los *derechos sociales, económicos y culturales* entre los que se decreta la educación como un derecho (2015, p. 23). A

² En virtud de la confidencialidad de la información que me solicitó la maestra que compartió su experiencia pedagógica no haré alusiones directas al nombre de la Institución del sector público de Marinilla, por tal razón decido generalizar su caso a la categoría inmediatamente superior, nombrándola Institución Educativa del sector público de Marinilla.

propósito de esto, la idea de la función social de la educación está implícita y se corrobora en las reflexiones que se van trenzando en esta investigación.

Así mismo, en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, se lee en el Título I el Artículo 5o. que trata sobre los fines de la educación. Me interesa especialmente el séptimo fin, el cual reza: “El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.” (1994, p. 2). Este fin de la educación permite pensar, de manera particular, el lugar que ocupa la literatura y su enseñanza en la formación de ciudadanos, comprendiéndola como un conocimiento a través del cual se representan los valores de las diversas culturas aportando unas experiencias a sus lectores en términos de la configuración de sus subjetividades.

Como complemento de este rastreo, en el capítulo 3 de los Lineamientos curriculares se plantea una concepción de lenguaje que se expresa más allá de un enfoque comunicativo, ya que considera que los procesos de significación operan de diversas maneras de acuerdo con las situaciones del contexto de cada sujeto; esta significación se da “a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; [...] en complejos procesos históricos, sociales y culturales” (1998, p. 24). Así las cosas, se puede inferir que el lenguaje literario constituye una de esas formas de simbolizar el mundo, a través de la cual los sujetos se constituyen.

Es necesario, además, referirnos a lo que los Lineamientos Curriculares denominan habilidades comunicativas, pues estas posibilitan el proceso de significación mencionado anteriormente. Desde esta perspectiva, la lectura se define como un ejercicio de construcción de sentidos a partir del vínculo que el lector genera con el texto y su contexto, la escritura como la capacidad de generar nuevos mundos, y en cuanto a la escucha y la oralidad se equipara conceptualmente a ambas, en función de “la significación y la producción de sentido” (1998, p. 27).

Ahora bien, desde 1998 hasta el presente se han producido numerosos cambios epistemológicos. En la actualidad, en lugar de hablar de habilidades del lenguaje nos referimos a prácticas del lenguaje o prácticas LEO, que engloban la lectura, la escritura y la oralidad. Cuando se creó en el 2011 el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” su objetivo central tenía que ver con mejorar las competencias comunicativas de estudiantes de la educación básica

primaria y secundaria, esto es, la comprensión y la producción textual. Sin embargo, han incorporado significativas actualizaciones como incluir la oralidad, pasándose a llamar PNLEO y acoger la concepción actual sobre estas nociones, las cuales, de acuerdo con el documento pleno “Leer es mi cuento” 2018-2022 se fundamenta en un enfoque sociocultural que concibe la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales:

La lectura, la escritura y la oralidad son concebidas en el PNLEO como prácticas sociales y culturales, que significa que son actos imbricados en la cotidianidad de los seres humanos y se manifiestan de diversas maneras de acuerdo con los sentidos, las significaciones, los usos y las apropiaciones de las comunidades. (“Leer es mi cuento”, 2021).

Con ocasión de la pandemia causada por el COVID-19, el PNLEO mantuvo todos los programas existentes, diseñó nuevos programas y dispuso nuevos recursos desde el inicio de este nuevo contexto a fin de garantizar las mejores condiciones de atención y acceso a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fortaleciendo la autonomía de sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, así como el acceso a materiales de lectura.

Para cerrar lo referente a los Lineamientos curriculares, en el capítulo 4 *Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares* se plantean tres dimensiones fundamentales en el estudio de la literatura que conviene mencionar para los propósitos de esta investigación: “la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético, la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes y la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras”. (1998, p. 51).

Según los planteamientos anteriores, la formación literaria se ha orientado desde perspectivas como la estética, la historiografía, la sociología y desde la semiótica (1998, p. 51). Sin embargo, teniendo en cuenta que la práctica de la lectura opera de forma distinta de acuerdo al contexto del lector (sus circunstancias externas y materiales) notamos que curricularmente no hay una reflexión pedagógica sobre procesos de formación de lectura literaria que se pueden generar en contextos de adversidad como el despliegue de lo subjetivo y emocional que opera en el lector.

Por otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje se plantea la pedagogía de la literatura como un campo fundamental en la formación en lenguaje, a través del cual se busca “convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (2006, p. 25). Lo anterior sienta las bases para considerar las reflexiones pedagógicas que se derivan de esta investigación, pero no solo por su planteamiento o su aspiración a hacer de la literatura objeto de comunicación pedagógica, sino que lo que nos anima es, también y sobre todo, pensar la dimensión formativa de la literatura, de la lectura literaria. Por esto, y en consonancia con lo que se plantea en el documento ministerial, se “requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles [...] para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas”. (p. 25).

En el rastreo realizado a los Estándares Básicos de Aprendizaje de lengua castellana, en los grados de 1° a 11° encontramos que 9° es uno de los grados en los que se alude a una dimensión un poco menos instrumentalizada de la literatura, porque todos los enunciados identificadores se leen en términos de la adquisición de estrategias de lectura para la comprensión textual; de ello da cuenta el enunciado identificador referido al hecho de literatura: “Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente” (2006, p. 38). En los grados 10° y 11° el único enunciado que alude a un aspecto más trascendental de la literatura es el que tiene como subproceso “Comprender en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos” (p. 40).

Para finalizar este marco legal, se puede observar que en los Derechos Básicos de Aprendizaje hay una serie de evidencias que dejan entrever una intención formativa de la lectura

desde un enfoque sociocultural³ permite que en el cuarto DBA del grado 1^o⁴: “comparte sus impresiones sobre el texto literario y los relaciona con situaciones que se dan en los contextos donde vive”. (2016, p. 8) El cuarto DBA del grado 2^o dice “Comprende diversos tipos de textos literarios a partir de sus propias vivencias” (p. 12). En el tercer DBA del grado 5^o hay una evidencia que dice “reconoce temáticas en los textos literarios que lee para relacionarlas con su contexto cotidiano” (p. 24). Así mismo, el cuarto DBA de este grado propone “reconocer en la lectura de los distintos géneros literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión de mundo” (p. 24). En el grado 9^o el tercer DBA expresa “Analiza el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones” (p. 40).

Como vemos, aunque hay una presencia de afirmaciones que tienen que ver con una intención sociocultural de las prácticas de lectura en la escuela, esta intención es más bien incipiente, pues predomina el contenido referido a aspectos que terminan siendo prescriptivos en el momento de la formación literaria. Ahora bien, aquellos espacios que no son escolares propiamente hablando, pero en los cuales también se desarrollan procesos formativos vinculados con la lectura, la escritura y con la literatura (bibliotecas públicas y escolares), conectan sus acciones con las estrategias de promoción de lectura y escritura estatales. Ha habido múltiples iniciativas de políticas públicas asociadas a la lectura, la escritura y las bibliotecas, presentes desde la década de los sesenta con la creación de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), por ejemplo.

En el año 2003 se aprobaron los lineamientos para el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB). Más adelante, en el año 2010, ocurren dos situaciones importantes para la promoción de la lectura y oralidad en las bibliotecas del país: la aprobación de la Ley 1379 de 2010 que promueve el crecimiento y uso de las bibliotecas a nivel nacional y la publicación del documento de Política

³ La noción que comprendo de este enfoque se desprende de lo que Kalman (2003) define como teoría sociocultural, la cual “ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción (p. 41). En ese sentido concibo la lectura y la escritura como prácticas que ocurren en contextos específicos, situados y que emergen de las interacciones entre las personas o de estas con los objetos.

de Lectura y Bibliotecas. Por su parte, la Ley 1753 de 2015 incluye como una de las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) Leer es mi cuento.

Además del marco legal anterior que circunscribe los procesos de formación que se desarrollan en las bibliotecas escolares y no escolares, en la actualidad se puso en marcha la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE) que se aprobó el 20 de diciembre de 2021; en esencia esta se expresa desde un discurso cercano al enfoque sociocultural, pues plantea que para poder superar las dificultades iniciales por las cuales surgió la política (altos niveles de analfabetismo, bajos puntajes en pruebas estandarizadas en procesos referidos a la lectura, dificultades para la comunicación y expresión oral) realizarán acciones consolidadas en cuatro líneas estratégicas, a saber:

(I) fomento del desarrollo de las bibliotecas escolares en las instituciones educativas oficiales del país; (II) generación de condiciones para el desarrollo de capacidades de lectura, escritura y oralidad para educadores, bibliotecarios y mediadores; (III) promoción de las múltiples prácticas de lectura, escritura y oralidad para niñas, niños, jóvenes y comunidad educativa en general; y (IV) creación de condiciones para la gestión del conocimiento alrededor de la cultura oral y escrita y la biblioteca escolar (2021, p.47).

Por último, en el marco de las medidas adoptadas para el confinamiento en el contexto de la pandemia durante el año 2020, el Ministerio de Educación implementó estrategias para la promoción de prácticas de lectura, escritura y oralidad a través de medios digitales, poniendo en marcha el proyecto de Biblioteca digital para facilitar el acceso a material bibliográfico para docentes, bibliotecarios, mediadores y estudiantes a través de internet (2021, p. 12-14).

Los artículos de investigación que se reseñarán a continuación se extraen de bases de datos como Redalyc, Dialnet, Scielo, Google académico como buscador especializado y de repositorios digitales universitarios como los del Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. Los estudios acogidos fueron aquellos realizados entre los años 2020 y 2022, y se encuentran enmarcados en dos escenarios: la biblioteca y la escuela, ambos concebidos como espacios de mediación de la lectura literaria. En primer lugar, comenzaré por la escuela en lo referido a su abordaje en el ámbito académico nacional para continuar exponiendo las investigaciones

internacionales; y, en segundo lugar, reseñaré los hallazgos de investigaciones referidas al escenario de la biblioteca, tanto las realizadas en el territorio local como las realizadas por fuera del país.

Dichos trabajos abordan, en su mayoría, las relaciones entre experiencias literarias, experiencias de formación y el marco del confinamiento de la pandemia. En este punto vale mencionar que fue orientadora la pregunta de investigación que propongo en mi investigación: ¿Cómo se configuraron las experiencias de formación literaria de dos maestros de instituciones educativas y un mediador de lectura de una biblioteca pública durante el periodo de confinamiento?

Cabe agregar que para el desarrollo de este apartado se contemplaron preguntas concernientes a los conceptos ya mencionados (experiencias literarias, experiencias de formación, lectura literaria y mediación) las cuales encauzaron el rastreo de los quince trabajos de investigación, entre ellos tesis de maestría y artículos de investigación. Estas consultas se hicieron especialmente desde el medio digital.

En el primer bloque de antecedentes, las reflexiones del profesor Carlos Andrés Parra en su artículo de investigación Formación en lenguaje desde la pandemia: reflexiones y preguntas sobre una experiencia en la educación media, constituyen un punto de partida para la delimitación de mi investigación, pues en este artículo Parra (2021) plantea que la pandemia significó una oportunidad para

[...] abordar dimensiones de la subjetividad como son las emociones, las pasiones, la imaginación, el deseo y la voluntad, las cuales, según Sáenz (2001), constituyen una caja de pandora frente a la que se ha tenido una clara desconfianza y han quedado por fuera de los fines de la educación pública (2021, p. 113).

Esta valoración es relevante ya que, por un lado, alude a comprender de qué manera la enseñanza del lenguaje y la literatura en diversos contextos formativos, en tiempos de pandemia, configuró unas experiencias de orden afectivo o emocional que en un contexto de crisis como el vivenciado cobran un significado profundo para los lectores.

La afirmación de Parra devela asuntos importantes que mencioné previamente. El primero tiene que ver con la concepción institucionalizada e instrumentalizada de la formación literaria en

el contexto nacional, la cual le ha dado prevalencia a la enseñanza de aspectos formales de la literatura y relegado otras dimensiones y posibilidades de la literatura en el ámbito escolar y no escolar. En el análisis a los Estándares Básicos de Competencias y a los Derechos Básicos de Aprendizaje, consignado en el apartado de antecedentes legales de esta investigación, se explicita esa prevalencia de contenidos formales de la literatura y algunas implicaciones de orden pedagógico.

El otro asunto se relaciona con las posibilidades de las crisis, aquellas que liberan sentimientos, deseos, voluntades y sensaciones humanas y que impulsan a que se piensen o gesten nuevos lugares de la literatura en la educación y otras prácticas y concepciones del formador o mediador de lectura. Los aportes de Parra trascienden pues el papel convencional que se le ha asignado a la literatura en los procesos formativos, al cuestionar el lugar histórico que han tenido algunos contenidos que quedaron por fuera de la tradición curricular “la imaginación, la voluntad, el deseo, las emociones, la autonomía y otros aspectos asociados con dimensiones de la subjetividad”. (2021, p. 114).

El ejercicio que el autor propone con sus estudiantes a través de una guía de invitación para escribir y leer durante la pandemia plantea esas otras posibilidades de formación que se mencionaron en el párrafo anterior, en donde los contenidos del área de lenguaje que se ponen sobre la mesa versan sobre aspectos más humanísticos que prescriptivos:

se trata de que cada uno abra un blog (en www.blogger.com), o abra un cuaderno en su casa, para escribir, cada día, pensamientos, anécdotas, poemas, cuentos, ocurrencias, sueños, canciones, sentimientos; [...] En resumen, los invito a crear un diario de este tiempo (usted decide si lo hace o no, si quiere compartirlo con los demás o no); quizá quieran recordar en un año, o más, lo que fue este tiempo en sus vidas [...]. (Parra, 2021, p. 119).

Tal invitación tuvo eco; el siguiente fragmento es una producción de alguna de las estudiantes que aceptó la consigna que Parra motivó, esta vez respondiendo a través de un cuestionario de Google a la invitación de escribir:

Al primer día de cuarentena todo empezó mal, pelea entre mis padres súper heavy, así mismo una guerra interna conmigo misma por tratar de comprenderlos pero sabiendo que

ellos solo tienen una imagen superficial de mi persona y que tampoco se interesan en saber más de mí... quizás ellos han tenido varios problemas, pero esto no es razón a que tomen un comportamiento tan repulsivo el uno contra el otro, años atrás eran la pareja perfecta que sueña con tener una familia feliz, hoy en día son todo lo que yo no quiero ser jamás! Son mi gran ejemplo de lo que no debo seguir. Es un poco nostálgico para mí recordar a mi papá como un ídolo, ahora es solo un patán que se toma el derecho y la posesión de pegarle a mi madre. (Jim) (Parra, 2021, p. 120-121).

Esta y otras producciones ponen de manifiesto, a través de la palabra y del lenguaje, las diversas experiencias existenciales que vivieron las estudiantes en tiempos de crisis e incertidumbre. Por esta razón es valiosa la investigación de Parra en este marco de antecedentes, pues corrobora el lugar esencial de la formación literaria como acontecimiento educativo trascendental en la vida de las personas.

Un último aspecto importante para señalar de esta investigación es el lugar que le da el autor a la evaluación cuantitativa; pues de acuerdo con él, la predominancia de la lógica científicista de la educación ha restringido el aspecto trascendental de la formación en lenguaje, y se infiere que de la literatura también. A propósito, plantea que:

No pretendo desconocer o atacar lo cuantitativo como un indicador, pero sí es vital resignificar y sospechar del valor que le damos para aprobar o descartar decisiones sobre procesos y experiencias formativas que pretenden tocar dimensiones singulares de la subjetividad y, por ende, reacias a la uniformidad, homogenización y la generalización en nuestras prácticas cotidianas de aula. (p. 120).

Enlazando un poco lo que propone Parra en su artículo sobre aquello que ha quedado por fuera de los fines de la educación pública en el orden de la emocionalidad, los deseos, la imaginación, las pasiones, etc., incluiré en este tránsito por los antecedentes la tesis de maestría de Jennifer Johanna Taborda, realizada en el 2020 y que titula *Lugar que otorgan maestros y maestras a las emociones en su quehacer docente y su relación con su subjetividad política*.

La autora desarrolla una investigación cualitativa de corte hermenéutico, que le permite realizar un proceso descriptivo e interpretativo de su objeto de estudio, esto es, las emociones

políticas de un grupo de 32 profesores de diversas áreas y pertenecientes al mismo establecimiento educativo de carácter privado, la cual tuvo como objetivo “interpretar, desde sus voces, el lugar que ellos le otorgan a las emociones en su quehacer docente y la relación de éstas con su subjetividad política” (Taborda, 2020, p, 6.)

Esta tesis si bien no es una investigación específica del área disciplinaria de mi interés, contribuyó a esta investigación en la medida en que ofreció como posibilidad de reflexión considerar desde la línea de investigación en la que me instauro, esto es, enseñanza de la lengua y la literatura, la idea según la cual la enseñanza y mediación de la lectura en tiempos de confinamiento significaron un soporte emocional tanto para los estudiantes-lectores como para los mismos maestros y mediadores.

Me parecen interesantes los referentes teóricos que la autora trae a colación para definir conceptos tales como emociones, emociones políticas y subjetividad política. Martha Nussbaum (2008) es una voz clave en su investigación para la comprensión del significado de las emociones, quien las define como “[...] evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma” (p.24). En este sentido, Taborda, alude a que a través de dichas valoraciones (las emociones mismas) se genera una especie de crecimiento o más bien, de bienestar.

Los planteamientos que la autora trae a colación de Le Breton (1998) refuerzan la perspectiva de las emociones como una construcción social y no solamente fisiológica, pues “[...] aunque las emociones poseen un rasgo característico para cada individuo, también, son modos de afiliación a una comunidad social, es decir, que es una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, lo que determina precisamente su carácter político” (Taborda, 2020, p 8). De acuerdo con esto, las emociones no solo son experiencias personales, sino que también son medios para establecer vínculos y comunicarse con otros en el contexto social. Este aspecto social de las emociones es lo que les confiere su carácter político.

De acuerdo con lo anterior y en consonancia con Parra, Taborda alude también a que el carácter de las emociones constituye un aspecto valioso para la reflexión pedagógica, y no solo para el ámbito reflexivo de la educación, sino también para el ámbito práctico de la pedagogía y de

la vida misma y por tal motivo merecen ser rescatadas de ese territorio nebuloso al que han sido relegadas de las prácticas educativas. En sus propias palabras:

“vale la pena señalar la posibilidad de su educabilidad, es decir, se puede trascender la idea de que las emociones son algo de lo que hay que cuidarse, de lo que se está a merced, que pueden entorpecer las vivencias, para considerarlas un asunto sobre el cual los sujetos tienen injerencia”. (Taborda, 2020, p. 30).

Más adelante (Nussbaum, año, citada en Taborda, 2020, p.30) alude al ámbito público y, por tanto, político de las emociones:

“[...] las emociones están asociadas a las creencias y estas las dotan de identidad, dado que desde ellas se puede reconocer qué emociones se detonan ante determinada situación de acuerdo con el grado de importancia que se le otorgue, lo que hace que también posean un carácter local, dando sentido a un acontecimiento por el grado de interés que tenga para su propia vida”. (p.30).

Al respecto, en mi investigación se presentaron escenarios en los que hubo despliegues de emociones, tanto en los profesores y mediadores de lectura como en los lectores (ya sea en su calidad de estudiantes escolares o de usuarios de la biblioteca) a través de la enseñanza y mediación de la experiencia literaria, lo que revela que debe amplificarse el interés por ahondar en el valor pedagógico de este tipo de experiencias a través de trabajos de investigación como el que propongo en estas líneas.

Para finalizar, uno de los hallazgos más importantes de la investigación de Taborda tiene que ver con que la gran mayoría de profesores privilegia la gestión y regulación emocional como estrategia para “dar trámite a las diferentes situaciones que se presentan en la escuela y no le atribuyen de manera explícita rasgos políticos a sus emociones” (Taborda: 2020, p. 6). Si bien es cierto que el hallazgo de la autora pareciera la antítesis de lo planteado por ella hasta ahora, es más bien una oportunidad para continuar aportando con mi investigación al respecto de las emociones como uno de los aspectos claves en los procesos formativos y en los términos de la configuración de las prácticas de mediación de la lectura literatura en tiempos de confinamiento.

Pasando ahora a los antecedentes internacionales de las investigaciones que tienen que ver con procesos formativos en el ámbito escolar durante el confinamiento, iniciaré con la investigación realizada en el año 2021 por Karla Irene Martínez Méndez, quien en su estudio Leer y escribir en tiempos de pandemia, plantea una descripción sobre cómo han llevado su práctica docente nueve maestros de educación primaria haciendo énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura medida por la virtualidad.

Metodológicamente me pareció interesante la investigación pues para la recolección de los datos partió de un punto que en mi investigación fue crucial: la escritura y su posterior análisis. Martínez, sistematizó las experiencias de cada docente con sus grupos de primaria en ese periodo de pandemia a partir de un ensayo que les solicitó a los participantes; luego de una organización temática de los apartados, comparó las similitudes y distancias entre las construcciones escritas y contrastó con la teoría para llegar a unos hallazgos.

Por otro lado, la autora realiza definiciones conceptuales que me parece importantes mencionar por el contexto de la virtualidad en el que se realizó el estudio de mi investigación. Martínez (2021) precisa que “la educación a distancia puede entenderse, como el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, a diferencia de la educación presencial, emplea medios digitales para la interactividad síncrona o asíncrona” (p.75), además Pedraza (como se citó en Martínez, 2021) resaltando algunas de las ventajas de la modalidad virtual considera que “los entornos virtuales amplían el acceso a la educación, promueven el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo, promueven el aprendizaje activo, crean comunidades de aprendizaje, se centra en el estudiante y hace que los roles tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje sean concebidos de manera más estructurada y organizada” (p.76).

El estudio propone una identificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizó dicho grupo de maestros con relación a la lectura y la escritura en tiempos de pandemia, además de las formas de contacto y comunicación con sus grupos. Resalta la autora que este fue uno de los mayores retos, pues en México solo un 44,3% del total de los hogares tenía acceso a internet, por lo tanto, los docentes de primaria afirmaban que su contacto principal se daba a través de WhatsApp, videollamadas y llamadas a los alumnos. El estudio recopila diversos testimonios que permiten identificar las formas en la que los docentes conducían sus grupos respecto a la lectura y escritura durante el confinamiento.

En Colombia, las cifras que ofrece el DANE a través de su página web plantean que para el 2020 la proporción de hogares con conexión a internet fue en el total nacional de 56,5⁵ no muy por encima de México. De lo que se puede inferir que al menos en la forma, el contacto y comunicación de los docentes y mediadores con los grupos en nuestro contexto nacional fue muy similar al de la investigación que referencio.

Sin embargo, desde la perspectiva de mi investigación no solo consideré importante identificar esas formas de mediación de la experiencia de lectura literaria en tiempos de confinamiento, sino que además se me hizo esencial conocer la experiencia vivida de las distintas personas de la investigación para poder comprender cómo es que aquellos aprehenden los significados de sus propias experiencias. Esos acontecimientos que ocurrieron en esas aulas virtuales contienen, como ya lo he dicho, un gran valor pedagógico el cual presento en esta investigación.

Destaco las reflexiones consignadas en el libro *Prácticas y residencias en contexto de pandemia. Narraciones, experiencias y reflexiones, del 2021*, el cual es resultado del trabajo de un grupo de integrantes de Cátedras de Prácticas Docentes y Residencias de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional General Sarmiento de Argentina, que consideraron propicio, por lo efectos de la pandemia, “generar un ámbito colectivo de pensamiento para compartir experiencias y reflexiones acerca de los modos particulares en que se reconfiguró el trabajo docente y las propuestas formativas” (2021, p. 1).

De este banco de experiencias y reflexiones pedagógicas resalto especialmente la ponencia *Reconfiguraciones de estrategias y dispositivos de formación docente en la residencia en lengua y literatura II* en el primer año de pandemia, en la que un grupo de maestros en formación relatan los diversos avatares que implicó la pandemia en su práctica de enseñanza de la lengua y la literatura, dejando en evidencia que el primer cambio sustancial que se manifiesta cuando irrumpe la virtualidad y se suspenden las clases presenciales es el de notar la naturalización que había sobre

⁵ Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en hogares ENTIC Hogares 2020. Bogotá D.C. 14 de septiembre de 2021. (p.8). https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/entic/bol_entic_hogares_2020.pdf (Recuperado el 3 de diciembre de 2022).

la presencia del otro en el aula, espacio donde “necesariamente se oralizaba la lectura de textos literarios de manera compartida y se producían diálogos en torno a esos textos” (2021, p. 53).

De acuerdo con lo que plantean en esta experiencia Figueredo et al., este aspecto de la oralidad resquebrajado por la virtualidad propone repensar, por ejemplo, lo que significa la lectura compartida o colectiva en la virtualidad o la conversación literaria, etc., en el marco del confinamiento. En cuanto a esto, resultó conveniente preguntarme por la manera en cómo vivieron, encararon y buscaron alternativas del orden pedagógico y didáctico los profesores y mediadores de literatura para reconfigurar en su quehacer todo lo resquebrajado que mencionan los autores: la oralidad, la escucha, el encuentro, la conversación.

Figueredo, et al. (2021) llegan a conclusiones interesantes respecto a la experiencia de la formación literaria que tuvieron en la pandemia. Conclusiones que tienen que ver, por ejemplo, con el andamiaje que se teje detrás de una clase virtual; una de las conclusiones declara que:

[...] suponiendo que se estuviera en condiciones de llevar a cabo una clase sincrónica, los medios existentes y la práctica establecida en la clase tradicional constituyen una barrera para esa posibilidad. En el futuro habrá que explorar de qué manera puede superarse. (p. 52).

Los artículos Hacer escuela en tiempos de pandemia: el caso de estudiantes de bachillerato en la Ciudad de México de Guerrero y Valdivia (2021) y Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia de Vega-Córdova et al., se constituyen en fuentes en las cuales se pueden conocer algunas de las estrategias virtuales que adoptaron durante el periodo de confinamiento algunos países como Argentina, México, Ecuador o España en el área de literatura. En el artículo de investigación los autores mencionan herramientas tales como Kahoot!, Padlet, Genially, etc.

Por otro lado, en el artículo de investigación Emociones académicas en una secuencia didáctica de Lengua y Literatura en Educación Secundaria, Martinenco, et al. (2020) introducen el aspecto de las emociones como central en su propuesta en el contexto argentino, lo cual nos resulta revelador, porque el lector deberá recordar en este punto que las investigaciones descritas en el ámbito nacional sobre las emociones (Parra, 2020; Taborda, 2020) aluden a su carácter relegado u

oscurecido en la educación en general y en la formación literaria en particular, esto es, su dimensión trascendental en cuanto a los efectos que produce sobre la experiencia de las personas. Martinenco, et al. (2020) anuncian al respecto que:

A pesar de reconocer su influencia en estos contextos, la investigación vinculada a la temática es relativamente reciente (Goetz et al., 2012). Sin embargo, Pekrun (2006) advierte la importancia de las emociones en la práctica educativa por dos razones: en primer lugar, porque afectan el interés, compromiso, rendimiento y personalidad de los estudiantes, además del clima del aula y, en segundo lugar, porque inciden en la salud y el bienestar de las personas (p.3).

Su investigación tuvo como objetivo identificar y describir las emociones académicas que experimentó un grupo de estudiantes de secundaria ante tareas de lectura propuestas en la asignatura Lengua y Literatura en el año 2018.

Para realizar lo anterior, los autores desarrollan su concepto de emociones académicas, como Pekrun (como se citó en Martinenco, 2020) las define “procesos psicológicos que involucran componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y expresivos”. (p. 3) De acuerdo con esto, las agrupan en cuatro categorías:

- emociones positivas de activación tales como esperanza y orgullo
- emociones positivas de desactivación como alivio y relajación
- emociones negativas de activación como enojo, ansiedad y vergüenza
- emociones negativas de desactivación, como desesperanza y aburrimiento.

Frente a esto, el estudio arrojó un perfilamiento de las emociones que tuvieron los estudiantes con relación a las diferentes tareas de lectura que se les asignaron en la secuencia didáctica que desarrollaron. Los siguientes son algunos fragmentos que rescato del artículo:

Por otra parte, de los 26 entrevistados que experimentaron emociones positivas con alguna tarea de lectura, diez mencionan que condujo a ello el hecho de que la docente lea capítulos del texto *Don Quijote de la Mancha* en voz alta, para todos los estudiantes. Brindaron diversas razones, algunas de las cuales se ejemplifican seguidamente:

E: Que lea la profe. Ella en realidad lee mejor y termina el capítulo y es como que te lo resume todo, te lo hace mucho más fácil. (Entrevistado 13, entrevista grupal, julio de 2018)

E10: A mí me gusta más que lea la profe E24: La profe, porque se entiende, va explicando.

E10: Sí, sí, y ella lo va explicando. E24: Cada parte que no se entiende, ella para y lo explica.

Si nosotros leemos, digamos, leemos todo de corrido y... (Entrevistados 10 y 24, entrevista grupal, julio de 2018).

Las conclusiones a las que lleva la anterior investigación se derivaron de observaciones de clases correspondientes a una secuencia didáctica, a un cuestionario aplicado que evalúa emociones ante las clases (AEQ) y entrevistas a los estudiantes. A propósito del cuestionario, parte de su análisis refiere que:

las emociones positivas experimentadas por los estudiantes en las clases abordadas para el presente estudio fueron disfrute, alegría, seguridad, orgullo y ciertas emociones positivas no especificadas. En el caso de las emociones negativas que los estudiantes manifiestan vinculadas a las clases, se encontró gran predominancia de aburrimiento, además de enojo y otras emociones negativas sin especificar. Es interesante advertir que el predominio del aburrimiento condice con los resultados arrojados por el AEQe, vinculados al perfil emocional de los estudiantes. (Martinenco, 2020, p. 19).

Si bien mi interés investigativo no tiene el propósito de etiquetar o clasificar las emociones que experimentaron tanto docentes, mediadores y lectores (en su calidad de estudiantes o usuarios de bibliotecas) sí ocupa un lugar vital en la investigación que desarrollo, pues el carácter subsanador de la mediación de la lectura literaria en tiempos de confinamiento está vinculado con las emociones; estas tienen incidencia en la salud en tiempos de crisis como la pandemia.

Para finalizar este apartado mencionaré a Claudia Medina y Donaldo Guerra (2017) quienes en su tesis de maestría *Con-Textos Literarios y Enseñanza de la Experiencia Intersubjetiva de la Lectura* proponen una mirada centrada en las concepciones que tienen los docentes sobre su propia labor y sobre cómo estas influyen en sus prácticas de formación literaria. Si bien el estudio no es un antecedente enmarcado en la pandemia o el confinamiento, esta tesis nutre mi investigación en el sentido que devela que los mediadores y profesores tienen imaginarios, juicios y prejuicios que impregnan sus enseñanzas de experiencias literarias.

Los autores realizan un recorrido diacrónico por vertientes de estudio para revisar las categorías de pedagogía de la literatura, así como la categoría de concepciones docentes. Según los autores la pedagogía “es entendida como una disciplina de índole teórico-práctica que reflexiona sobre su propio campo de enseñanza” (Medina y Guerra, 2017, p. 24). Ahora bien, en cuanto a la pedagogía de la literatura proponen algo interesante y que está en consonancia con lo que han planteado ya Parra (2020), Taborda (2020) y Martinenco, et al. (2020), y es que esta no se considere sólo como una herramienta para enseñar lenguaje, historia y cultura, sino que también signifique una experiencia sensible y personal para profesores, mediadores y estudiantes.

En la investigación Medina y Guerra (2017), ofrecen un panorama de apuestas y proyectos metodológicos que han resignificado la enseñanza y mediación de la literatura superando el enfoque historiográfico e instrumentalizado de la escuela tradicional. Al respecto mencionan:

[...] el caso de Aguas (2012) quien, funda una apuesta con su teoría empírica de la literatura, mientras que Cuesta (2011) habla de la metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura; lo que significa que la literatura no sea solo una herramienta de historia, de la cultura, y una subsidiaria de reflexiones lingüísticas, sino que también sea un escalón para que el estudiante construya sus propias interpretaciones alrededor de un texto literario. (págs. 24-25).

Más adelante Feixas (como se citó en Medina y Guerra, 2017) define el concepto de concepciones de la siguiente manera:

[...] las concepciones recogen, por una parte, todas aquellas ideas, conceptos y teorías a través de los cuales interpretamos lo que percibimos; por otra parte, integra aspectos relacionados con el mundo del afecto y del sentimiento, marcado por un referente mayormente subjetivo y personal y finalmente incluye todas las representaciones e imágenes de naturaleza histórico-social y contextual que nos permite ver el mundo. (p.48).

En concordancia con lo anterior y desde mi perspectiva investigativa considero que las concepciones de maestros y mediadores de literatura sobre sí y sobre la literatura misma influyeron en la creación de vínculos pedagógicos, emocionales y especiales que resignificaron el hecho de

leer literatura en el confinamiento, porque generaron experiencias de lectura literaria en medio de tiempos de crisis como la pandemia.

Con su investigación, los autores concluyen que a pesar de que en su corpus de antecedentes se presentan experiencias pedagógicas que revelan una transformación en la mirada de la enseñanza de la literatura superando su enfoque tradicional. Al revisar las concepciones de los docentes que participaron en su investigación y sus prácticas pedagógicas es notoria la brecha que existe entre aquellos conocimientos declarativos de los docentes y sus prácticas en el aula, pues estas tienen rasgos de la enseñanza tradicional donde la reproducción de conocimientos enciclopédicos excluye la experiencia de los lectores y predomina la mirada del maestro (Medina y Guerra, 2021).

Es importante reseñar también las investigaciones dedicadas a estudiar lo que fue el asunto de la mediación literaria en las bibliotecas públicas durante el confinamiento. En primera instancia mencionaré en el ámbito nacional el trabajo de pregrado de Catalina Orozco, quien realizó en el año 2022 un estudio sobre la *Incidencia de la pandemia Covid-19 en los procesos de promoción a la lectura de la Biblioteca Pública Corregimental El Limonar durante el mes de marzo del 2020 a marzo del 2021 en la ciudad de Medellín*.

La autora realiza un despliegue conceptual del cual considero importante rescatar el que se refiere a la definición de promoción de la lectura, la cual enfoca desde varias perspectivas, de acuerdo con Álvarez, et al (como se citó en Orozco, 2021) la promoción de lectura se entiende como un “conjunto de acciones, como proceso sociocultural, como servicio básico, como una propuesta de intervención social, como práctica pedagógica social, como referente teórico-conceptual y finalmente, está la promoción de lectura como estrategia” (p.19). Es interesante el campo semántico tan robusto que se expone sobre la promoción de lectura y vemos pues y de acuerdo con la investigadora, que más que una actividad es un conjunto de actividades que se desarrollan alrededor de los procesos lectores. Según esto, se infiere que la mediación es una de las formas de la promoción, constituyéndose en todas las acciones y prácticas que se realizan para generar un vínculo entre los lectores y los libros en las bibliotecas públicas y escolares.

Entre las conclusiones que expone en su informe, la autora plantea respecto a la incidencia de la pandemia en los procesos de promoción de lectura de la biblioteca El Limonar, que:

La incidencia ocurre en tres puntos claves: el primero de ellos, es el uso de tecnologías como puente entre los usuarios y las personas encargadas de los espacios bibliotecarios; el segundo punto es el cumplimiento de normativas que se encontraban muchos años atrás y no habían sido aplicadas como las mencionadas en el Plan LEO, los acuerdos y las políticas públicas de la ciudad. El último punto, se enfoca en la fragilidad y necesidad tecnológica expuesta en los hogares de niños del sector, que no contaban con herramientas como celulares o computadores para ingresar a las actividades de lectura y educación (Orozco, 2021, p. 35).

Como se expone y agregando que la biblioteca mencionada hace parte del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, el cual, como afirma la autora, tiene actividades de promoción de lectura diseñadas para todas las bibliotecas en general, respecto a los clubes de lectura que migraron a la virtualidad, estos, según la autora “se fortalecieron durante la pandemia debido a que anteriormente el tiempo y el lugar era una barrera para que el encuentro fuera factible por las múltiples ocupaciones de los jóvenes, barrera que mediante la tecnología podía romperse con facilidad” (p. 38).

Ahora bien, en el panorama internacional, resalto el estudio de investigación de María Luisa Alonso y Aline Frederico que titulan El rol de las bibliotecas en tiempos de COVID-19: reflexiones y propuestas, realizado en el año 2020 en el contexto brasileño, quienes hacen una reflexión bastante propositiva sobre el rol que tuvieron dichos escenarios en tiempos de pandemia como difusores de la literatura y la cultura. A través de un trabajo cartográfico de las iniciativas que las diversas bibliotecas de carácter público de Sao Paulo, Brasil, en el 2020 llevaron a cabo, los autores identifican algunos recursos y formas a través de las cuales las diversas bibliotecas de la ciudad encararon su labor. La programación infanto-juvenil analizada de las bibliotecas que participaron del estudio fueron categorizadas en tres tipos según Alonso y Frederico (2020) “1. Mediación de lectura con libros 2. Cuentacuentos y otras presentaciones teatrales de historias 3. Indicaciones de contenidos culturales para los niños y jóvenes” (p. 247).

Por lo que se refiere a la promoción de lectura en formatos impresos, cabe anotar que los autores se refieren a ello planteando que es “sin duda la acción que parece, hasta ahora, menos sistemática y quizás menos eficiente de las bibliotecas” (p. 248). Una evidencia de ello es el análisis realizado de la actividad de La Biblioteca Monteiro Lobato en las redes sociales, en donde se

encontraron “12 entradas de recomendaciones, dos de ellas de libros impresos y las demás de contenidos digitales: de YouTube (4 entradas), blog (1), podcast (1), acceso gratuito” (p. 248). Lo anterior supone para estudios e investigaciones futuros, un fenómeno que se vislumbra con los cambios de formato de lectura abruptos que se dieron durante la pandemia y es el hecho inminente de transformación de estos espacios físicos, de sus prácticas y de los relacionamientos que promueven, lo cual implicaría, en consonancia con Becerra y Castañeda (2021) una “alfabetización de la lectura digital, debido a que, así como cambia el medio, cambian las lecturas y los lectores” (p. 120).

En la misma línea de interés, mencionaré la investigación de Andrade et al (2021) titulada Estrategias para el fomento de la lectura en la biblioteca de la Universidad de las Artes de Guayaquil, realizada en el contexto ecuatoriano. Coinciden los autores con la indagación propuesta por Alonso y Frederico (2021) en cuanto a las estrategias y recursos que bibliotecas públicas utilizaron durante el periodo de la pandemia. El propósito de su investigación pretende definir, establecer y comprender las estrategias para el fomento de la lectura en la Biblioteca de la Universidad de las Artes de Guayaquil, Ecuador empleadas con los niños y adolescentes de la biblioteca ya mencionada.

En cuanto a la lectura señalan algo que tiene mucho que ver con lo que propongo en esta investigación, precisamente lo que nombro *paliativo* para referirme a lo que significó la mediación de la lectura literaria en tiempos de confinamiento. Los autores aluden a dicho sentido cuando plantean, con relación a la lectura durante la pandemia que:

Dentro de este marco, Guardiola y Baños (2020) señalan que la pandemia provocada por la Covid-19 ha llevado a considerar a la lectura no solo como una fuente de formación e información, sino que puede aportar al individuo otros valores necesarios para su salud y bienestar. Por ello, la lectura no sólo entretiene e informa, sino que puede tener otras propiedades, preventivas y saludables al mejorar el bienestar de los lectores. (Andrade; Frederico, 2021, p. 80).

Los autores aluden a la posibilidad de dimensionar la lectura como un factor de equilibrio frente a lo que ellos nombran como “fatiga digital” (p. 80) dentro de la cual se encuentra la ansiedad, depresión, problemas para la concentración y otros problemas psicológicos. Desde este

punto de vista, resulta razonable la concepción de la lectura como un remedio. Un remedio suministrado por profesores y mediadores de literatura que desde sus “consultorios virtuales” crearon y transformaron escenarios especialmente hechos para que sus “pacientes” bebieran de la palabra literaria, que, si bien no fue la panacea, sí significó un paliativo que contrarrestó lo agreste del confinamiento.

Hay que mencionar, además, la definición de biblioteca que plantean Alonso y Frederico (2021) quienes se refieren a ella como “el servicio en el que se reúnen, organizan y usan los recursos documentales necesarios para el aprendizaje de los estudiantes, la adquisición de hábitos lectores y la formación en el uso de la información” (p. 80). Nótese que su definición no alude a la biblioteca como un espacio necesariamente físico, sino más bien en términos de servicio, de asistencia. Lo cual se acentuó más en las circunstancias del confinamiento como lo plantean también Alonso y Frederico (2020).

La investigación llegó a la conclusión de que se debe enfatizar sobre la lúdica de la lectura y la promoción de la creatividad de los lectores a través de las actividades que los profesores proponen.

Es importante señalar que entre las ventajas de incluir la biblioteca en el proceso del hábito lector de los niños, niñas y adolescentes consta el hecho de apoyar el proyecto educativo institucional, fomentar el hábito y placer por la lectura, organizar actividades que conciencien en el plano cultural e incentivar la lectura y promover los servicios de la Biblioteca de la Universidad de las Artes de Guayaquil. (Andrade; Frederico, 2021, p. 82).

La investigación realizada por Gabriela A. Quispe-Farfán ofrece un panorama general que contextualiza la época actual en distintos aspectos como ciencia, tecnología y sociedad, incluyendo la crisis sanitaria de la COVID-19. Su investigación titulada Bibliotecas públicas: tendencias y modelos fue publicada en el año 2020 y es importante incluirla en esta revisión porque describe los cambios de modelos que en el ámbito bibliotecario se están adoptando.

A partir de la indagación documental de diversas instituciones y autores especializados sobre el tema en los últimos años, la autora indica aspectos relevantes como:

Cada vez más, se percibe a la biblioteca sin relacionarlo con la fisicidad (edificios y libros físicos) (Anglada, 2014), aun así, se conserva la idea de los espacios físicos de la biblioteca, de manera que, estas sean flexibles, acogedores y sociales (Caridad, García, Martínez y Morales, 2018). (Quispe-Farfán, 2020, p. 7).

Además de lo anterior, la investigación describe algunos cambios a los que se tuvieron que adaptar las bibliotecas en el contexto europeo, como por ejemplo que los servicios bibliotecarios se realizaban en línea, los préstamos a domicilio, las multas se suspendieron pues no había forma de que los usuarios regresaran los libros porque podían ser un gran foco de propagación del virus, entre otras dinámicas en las que el uso de redes sociales y webs eran canales de concientización a la población.

Considero particular e importante que según lo indica Quispe-Farfán (2020) haya crecido el interés por los clubes de lectura virtuales de bibliotecas en los contextos europeo y latinoamericano. Al respecto, la autora hace un repaso por las diversas iniciativas de bibliotecas de distintos países dejando en evidencia el lugar que estos tuvieron durante el confinamiento como centros difusores de cultura:

[...] se han incrementado más personas a los clubes de lectura virtual dependientes de bibliotecas públicas, en Madrid aumentó de 3.000 a 5.000 personas usuarias en sus clubes (García, 2020). En Perú, la biblioteca pública de la Casa de la Literatura Peruana realiza diversas lecturas a través de Facebook live. Otro ejemplo son las bibliotecas argentinas que ante las restricciones están utilizando nuevos servicios como la referencia virtual por WhatsApp y redes sociales, además, publican en sus medios sociales en un mayor porcentaje (Gutiérrez y Castaño, 2020), Costa Rica, mediante su sistema nacional de bibliotecas (SINABI), apuesta por incentivar a las personas el acceso a sus servicios digitales, pone a disposición tour virtuales para el mejor aprovechamiento de los recursos. (p. 7)

A propósito de lo anterior, el lector podrá conocer y comprender en el estudio de mi investigación, las formas y lugares que representó el club de lectura en las prácticas de enseñanza y mediación de lectura tanto en la biblioteca como en el escenario escolar.

Finalmente, la investigación concluye con respecto al funcionamiento bibliotecario en medio de la pandemia que, gracias a la rápida adaptación de estas al entorno virtual y digital, “varias bibliotecas a nivel mundial están diversificando sus servicios y productos con apoyo de las herramientas tecnológicas y han demostrado ser flexibles ante situaciones complicadas” (Quispe, 2020, p.1), como las ocasionadas por el covid-19.

Esta trayectoria por la ruta legal y de antecedentes investigativos permite configurar un interés por problematizar la enseñanza y la mediación de lectura en la escuela y la biblioteca. En este sentido, tanto la comprensión de los procesos de enseñanza y mediación, como la experiencia literaria misma merecen una mirada particular y profunda, lo que supone “captar su esencia pedagógica” (Manen: 2003, p.96) a través de una comprensión interpretativa del hecho de ser profesor y mediador de literatura en tiempos de confinamiento. Esta mirada interpretativa partió pues del conocimiento y contacto con experiencias auténticas de mediación de la lectura literaria en tiempos de pandemia, de un acercamiento intencionado y fundamentado en investigaciones, autores, conceptos y teorías estableciendo un diálogo de experiencias y expectativas que como maestra investigadora tengo.

En otro sentido, si bien las investigaciones procuran una identificación de las reconfiguraciones pedagógicas en términos de herramientas, estrategias, etc., durante el confinamiento, (lo cual permite un panorama de cómo los docentes y mediadores de lectura hicieron frente a la situación de los recursos para llevar a cabo sus procesos de formación), una de las ausencias halladas en las investigaciones apuntó a que ninguna de las investigaciones consultadas, referidas a las experiencias de mediación de lectura literaria en el confinamiento, aborda desde una postura sensible lo que significaron para los lectores(as), mediadores y docentes de literatura las experiencias literarias a través de las acciones generadas por estos últimos.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación propone unas miradas conceptuales, íntimas e interiores sobre la mediación de la lectura y la experiencia literaria que implican asumir su dimensión trascendental en tiempos de confinamiento e incertidumbre.

1.2 Una situación, tres realidades: In locus de las experiencias

Esta investigación tiene de particular la arriesgada, pero grata apuesta de acercarme a la realidad de tres experiencias de mediación de lectura literaria vivenciadas en tres contextos diferentes, pero que plantearon un análisis contrastivo que al final se condensa en un diálogo pedagógico entre las mediaciones de lectura literaria que llevaron a cabo los maestros y mediadores que participaron de la investigación: Diana, Wilson y Andrés.

La elección de las tres personas que participaron en esta investigación, compuestos por dos maestros, Diana y Wilson y un mediador de lectura, Andrés, se fundamenta en la necesidad de abordar la multiplicidad de escenarios y audiencias que conforman el contexto educativo actual. Cada uno de estos roles se desenvuelve en entornos distintos, interactuando con lectores de diversas edades, niveles de habilidad y necesidades, los maestros representan el sistema educativo formal, donde la lectura se enseña en el aula, mientras que el mediador de lectura trabaja en un contexto extraescolar, promoviendo la lectura en la comunidad, la diversidad de contextos en los que se desenvuelven y su experiencia en la mediación de la lectura me permitió explorar una multiplicidad de enfoques y estrategias de mediación de la lectura, lo que enriqueció la comprensión de las prácticas de fomento de la lectura y sus efectos en diferentes contextos. Por tanto, la elección de estos participantes específicos se justifica por la capacidad de ofrecer una visión amplia y coherente de las múltiples formas de mediar y promover la lectura en diferentes contextos educativos y comunitarios.

Cabe recordarle al lector que, si bien referencio estos lugares, las tres experiencias se vivieron de manera remota debido al confinamiento en el que nos encontrábamos durante el año 2020, a raíz de la pandemia del COVID 19, sin embargo, cada maestro, maestra y mediador de literatura que participó de la investigación realizó su trabajo enmarcado en unas prácticas institucionales que lo determinaron al momento de llevar a cabo sus procesos de formación lectora y literaria. La siguiente gráfica ilustra sintéticamente estos tres contextos:



Ilustración I. Ubicación de los contextos institucionales

Como se puede apreciar, las características de este macro contexto permiten establecer variadas comparaciones. La primera tiene que ver con el contraste entre los procesos y experiencias de lectura literaria que sucedieron en la biblioteca y en la escuela; la segunda línea tiene que ver con el paralelo entre las experiencias vividas en la institución educativa de carácter público versus las experiencias vividas en la institución educativa de carácter privado y la tercera línea apunta a la comparación entre las experiencias de lectura literaria en el contexto ciudad, versus el contexto semirrural. Más allá de establecer distancias entre ambas, esta investigación, entre otras cosas, ofrece una perspectiva dialógica de las experiencias pedagógicas vividas en dos instituciones educativas y en una biblioteca pública durante el periodo de confinamiento del año 2020, respecto a los procesos de formación literaria llevados a cabo en estos lugares, reconociendo el influjo que tiene la palabra literaria sobre los lectores y la importancia de su presencia a través de la enseñanza y mediación en tiempos de confinamiento, de pandemia y de crisis.

Biblioteca Público Barrial La Floresta

La Biblioteca Público Barrial La Floresta está ubicada en la comuna 12 del municipio de Medellín, es la biblioteca pública más antigua de la ciudad después de la Biblioteca Pública Piloto. Se inauguró en el año 1985 con el nombre Biblioteca Público Barrial La Floresta, cumpliendo así más de treinta años de servicio. Esta hace parte del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, proyecto de ciudad que busca asegurar el libre acceso a la información, la lectura, la cultura y la memoria histórica.

La Biblioteca, apodada cariñosamente como “el corazón del sistema de Bibliotecas de Medellín” inició su historia siendo la biblioteca de una antigua escuela que ya no existe, y que quedaba a una cuadra del parque de La Floresta, de esta manera ha ido creciendo y palpitando con sus habitantes y a su ritmo.

Durante el periodo de confinamiento la biblioteca tuvo que adaptarse a la contingencia y al cerrar sus infraestructuras en marzo, enmarcada en las acciones del sistema de bibliotecas públicas de Medellín, le apostó a una gran programación virtual de actividades como: Lecturas telefónicas, Charlas de la tarde, Mil maneras de recorrer Medellín sin salir de casa, Planes caseros de lectura, entre muchos otros; estos procesos de formación de lectura y escritura que tuvieron lugar en la virtualidad fueron liderados por los distintos gestores culturales y mediadores de lectura a través de plataformas virtuales como Facebook e Instagram. Los recursos visuales, audiovisuales, sonoros y en otros formatos derivados de estas actividades que se encuentran alojados en dichas redes sociales fueron materia de análisis y su interpretación se encuentra en el último capítulo de esta investigación.

Institución Educativa del sector público de Marinilla⁶

Es una institución mixta que ofrece tres jornadas de estudio, en la mañana, en la tarde y en la noche. Ubicada en el casco urbano del municipio, acoge aproximadamente a mil quinientos estudiantes.

El periodo de confinamiento y, por tanto, de virtualidad se alargó en esta I.E hasta el segundo semestre de 2021. Durante ese periodo atendió a los estudiantes con diferentes estrategias desde la virtualidad como fueron: las plataformas institucionales, las video llamadas, mensajería a través de WhatsApp, etc.; los procesos de estudiantes que no disponían de conectividad fueron desarrollados a través de talleres escritos, los cuales debían ser sustentados dos veces por periodo de manera presencial con los debidos protocolos. La institución dio a conocer, a través de su informe de gestión, que el 10% de los estudiantes desarrollaron sus procesos de formación desde la modalidad de talleres en casa.

Institución educativa de carácter privado de Entrerriós

Ubicada en el casco urbano de Entrerriós, municipio de la subregión Norte del departamento de Antioquia, es una Institución Educativa Católica de carácter privado parroquial “al servicio de la iglesia y la sociedad animado por los principios del evangelio, las doctrinas de la iglesia y las políticas vigentes del ministerio de educación nacional”. Brinda sus servicios en los grados Pre-Jardín, Jardín, Transición, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica formando a los bachilleres como Técnicos en Sistemas.

La institución se proyecta como una de las mejores instituciones del departamento de Antioquia, acciones que han llevado al colegio a posicionarse en una institución élite “como unas de las mejores en educación básica y media en el norte del departamento de Antioquia y con

⁶ Procuero no hacer alusiones directas al nombre de la Institución del sector público de Marinilla en virtud de la confidencialidad de la información que me solicitó la maestra que compartió su experiencia pedagógica en esta investigación, por tal razón decido generalizar su caso a la categoría inmediatamente superior, nombrándola Institución Educativa del sector público de Marinilla.

relación a la Diócesis de Santa Rosade Osos”.

Cuando se visita su página web y se quiere conocer más sobre su estrategia pedagógica se lee el siguiente anuncio:

Por motivo de la pandemia del COVID- 19 el Colegio se ha visto forzado a una transición rápida e inesperada al aprendizaje online, adaptándonos al uso de la Tecnología para implementar nuestro modelo de aprendizaje. A continuación, te compartimos parte de esta experiencia.

A continuación, se encuentran los accesos a una serie de videos, en los que los estudiantes se encuentran participando desde la distancia de diversas actividades planteadas y realizadas por los docentes de la institución. Un claro ejemplo de cómo fue el impacto de la pandemia en la cotidianidad de la educación, de cómo las instituciones se tuvieron que adaptar a las condiciones como el encierro, la virtualidad, la enfermedad y de cómo, a pesar de todo ello, acontecieron vivencias con un valor pedagógico insuperable.



Cabe mencionar el proyecto *Encuentro Con Mi Lectura* cuyo propósito es fortalecer la comprensión y análisis de la síntesis de textos, como también la caligrafía y ortografía.

1.3 Entre maestros de literatura y mediadores de lectura: Construcción conceptual

Para evitar las tensiones conceptuales entre *el que enseña* y *el que media* en procesos de lectura literaria comenzaré mencionando los aportes de Barbero y Lluch (2011) pues considero que zanján la distancia entre mediadores y maestros en el sentido en que los presenta como complementarios. Los autores clasifican al mediador de lectoescrituras en tres tipos: el mediador del ámbito familiar o más próximo al grupo, el mediador de una práctica de lectura y el gestor político o cultural. Al mediador de una práctica de lectura los autores lo clasifican como aquel que está “Habitualmente relacionado con la biblioteca, el centro escolar, etc. Es el más habitual y es el que gestiona e implementa la práctica diariamente” (p.134), en este sentido el maestro es también mediador de prácticas de lectura. Con relación a los tres participantes de la investigación, estos

encajan en esta clasificación según sus funciones y sus perfiles durante el confinamiento, además, uno de los mediadores es también gestor cultural.

A propósito del entorno de virtualidad que impuso la circunstancia del confinamiento y asumiendo que tradicionalmente el mediador de prácticas de lectura ha estado vinculado a las áreas de educación, bibliotecología, ciencias sociales o literatura, los autores afirman que

En la actualidad, el nuevo concepto de experiencia de lectoescrituras demanda integrar nuevos saberes y habilidades que tienen que ver con el mundo de la comunicación, los medios, la comunicación virtual, el audiovisual o el arte. Se hace necesario un mediador con capacidades y miradas plurales que incentive el cruce y la interacción de los lenguajes orales, gráficos, audiovisuales y virtuales. (Barbero y Lluch, 2011, p. 133).

Lo anterior se evidenció en aquello que tuvieron que incluir y que excluir los maestros mediadores en sus prácticas apoyadas en la tecnología y que se amplía en los capítulos dos y tres de esta investigación.

Felipe Munita (2014), prefiere ser más específico para referirse al mediador nombrándolo mediador escolar de lectura literaria. Para evitar una nominación disyuntiva a lo largo del texto he preferido, como el autor mencionado, nombrarlos de forma tal que en lugar de distanciarse se acerquen, así, me referiré en adelante a ellos como maestros mediadores de lectura literaria.

En consonancia con la línea de pensamiento de Barbero y Lluch, Munita (2014) define detalladamente al mediador de lectura literaria como

Un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones. Lo anterior lo realiza fundamentalmente mediante encuentros intersubjetivos, en los cuales pone en juego su propio mundo interior (afectos, emociones, experiencias lectoras) para crear el espacio de acogida y hospitalidad que necesita toda mediación. Espacio que, en el mejor de los casos, permite a los sujetos superar ciertas barreras (biográficas y socioculturales) que les impedían sentirse invitados a participar de nuevas experiencias con

lo escrito, experiencias cuyo objetivo último no es sino el favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en quienes participan de la actividad mediadora. (p. 46).

De acuerdo con el autor, la acción deliberada del ser mediador es importante en la medida en que puede haber mediadores de lectura literaria que no lo sean de manera intencionada (como podría suceder con el primer tipo de mediadores de la clasificación de Barbero y Lluch), lo que le imprime otros matices a la experiencia de la lectura. Por otro lado, lo que ofrece de sí el mediador en su práctica, esto es, su propio mundo interior, su espacio íntimo, implica que la relación pedagógica que se establece con el lector sea desde la confianza y la hospitalidad. En este sentido ese espacio íntimo compartido a través de la literatura se apertura como una posibilidad de ayuntamiento, en la medida en que despliega otros mundos ante el lector cuando este los acoge (o no), se refugia en ellos (o no).

Lo anterior nos da la licencia para indagar por posibilidades de resistencia, de refugio, de ayuntamiento, en el sentido positivo de la palabra que propone Esquirol (2015) cuando resignifica el término aludiendo a aquel universo íntimo conformado por elementos tan cotidianos como el lenguaje mismo o la casa, y que en el contexto de confinamiento se convirtieron en puntos de fuga de los cuales sujetarse en un tiempo tan cambiante como el de la pandemia.

Para que se construya ese espacio que reconforta, que refugia, que apacigua, según Cárdenas Páez (2000) el maestro mediador de literatura al que me refiero en esta investigación “debe formar integralmente al hombre en sus conexiones con el mundo y los demás. Una manera de hacerlo es revelar los valores que yacen en ella, íntimamente conectados con la dimensión estética del hombre: vivencias, emociones, sentimientos, símbolos e imaginarios.” (p. 15). En este punto surgen interrogantes sobre cuál literatura se leyó en el tiempo del confinamiento, sobre si en la lectura que se llevó a cabo en tiempos de pandemia predominó algún género literario y sobre qué tipo de valores se lograron revelar en la lectura literaria a través de los maestros mediadores ¿cuál fue su influjo en las experiencias lectoras?

Araceli de Tezanos (s.f) alude también a algo que coincide con las posturas anteriores, a una actitud del maestro mediador que posibilita experiencias más sensibles con relación a lo que se pretende enseñar y que tiene que ver con la reflexión pedagógica, la cual implica “[...] buscar las cualidades formativas del objeto a enseñar, es decir su capacidad para atraer intereses vitales,

capturar emociones y sentimientos y crear necesidades intelectuales. Esto solo es posible cuando el maestro tiene un vínculo personal con los objetos culturales [...]” (p. 20). En esta lógica pedagógico-reflexiva me interesé también por ahondar en la clase de vínculos personales que tuvieron (tienen) estos tres maestros mediadores con la literatura, la lectura, los libros, la escritura, etc., en la medida en que reconocer dicha relación me permitía ampliar la comprensión de las experiencias y robustecer su valor pedagógico.

Ahora bien, también conviene aceptar ciertas realidades que sí diferencian la práctica de un maestro mediador de lectura de la biblioteca con la de un maestro mediador escolar de lectura. Aunque Bombini (2017) es uno de los académicos que más ha planteado la necesidad de allanar la distancia que hay entre ambos, no obstante, plantea que lo que comúnmente se concibe como “enseñanza de la literatura” y “promoción de lectura” se da en términos de oposición. Por un lado, la enseñanza de la literatura remite a unas prácticas prescriptivas, controladas y evaluadas; mientras que la promoción de lectura podría recrear unas prácticas más recreativas, incluso más placenteras, en donde la relación con el libro y la lectura se da de forma más espontánea y reflexiva. Es común que las prácticas que se recrean en la primera caracterización se asocien con la labor de profesores y bibliotecarios escolares, y que se piense en promotores o mediadores de lectura: talleristas, animadores, escritores, ilustradores como los agentes que participan de experiencias y proyectos con la lectura y escritura por fuera del ámbito escolar.

Sin embargo, en las últimas décadas la escuela ha “adquirido conciencia de que el aprendizaje lector va indisolublemente unido al uso y disfrute *en presente* de los libros, de manera que enseñar y promocionar se encuentran ahí más fusionados que nunca” (Colomer, 2004, p. 13). Precisamente, respecto a lo anterior, esta investigación significó un desafío académico, pues propone un diálogo entre experiencias bien diversas (aparentemente) en sus prácticas y realidades formativas con relación a la lectura literaria en un contexto común como el de la virtualidad y el confinamiento que generó la pandemia. Poner sobre un mismo plano estas experiencias es un reconocimiento al valor pedagógico del trabajo de quienes se dedicaron a la formación literaria desde distintas orillas en tiempos tan adversos como el del confinamiento.

1.3.1 La experiencia de la lectura literaria: lecturas que desconfinan

Cuando Gilles Deleuze (1993) escribe que “el escritor como tal no está enfermo, sino que más bien es médico, médico de sí mismo y del mundo” (p. 8) está diciendo metafóricamente que quien escribe (literatura) crea una especie de medicamento a través de la palabra, un paliativo que fortalece ante las durezas, ante el abandono, la marginación, etc. En este punto, la tarea de la mediación se presentó en escenarios sobre los cuales subsanar aquellos sentidos extraviados por las circunstancias de confinamiento a través de la experiencia literaria, la cual ofreció un espacio de encuentro, de conexión emocional y una nueva perspectiva para afrontar los desafíos del confinamiento. La mediación, en este caso facilitó el acceso a la experiencia de lectura literaria permitiendo que la palabra escrita actuara como un paliativo y un fortalecimiento ante las adversidades.

Si el escritor es un médico, el maestro mediador es dos cosas a la vez: pues bebe del medicamento (la palabra literaria) y a la par que la administra, que la receta a otros habilita una experiencia. Acude a la palabra y si bien la enfermedad no se erradica, sí aliviana ciertos síntomas, y ¿cuál es la enfermedad?

"La enfermedad" a la que metafóricamente me refiero es a la nueva realidad y sentidos que, a partir del confinamiento, comenzaron a instalarse en las distintas prácticas de la vida cotidiana: desde hablar con otras personas, tener un rostro público, hacer parte de una comunidad, hasta prácticas más complejas como lo es leer, escribir o hablar en público. Toda la atmósfera de la pandemia se instaló y fue a lo que maestros mediadores de lectura literatura tuvieron que enfrentarse tanto en el contexto escolar como el no escolar; adicional, claro está, a los obstáculos materiales de la virtualidad como falta de acceso y conectividad.

Continuando con la metáfora, ese escenario que desde la virtualidad se instaló con unos lenguajes distintos, unos tiempos distintos, unos silencios y haceres distintos, viene a simbolizar aquel consultorio, o aquel hospital en el que el enfermo se refugia para aliviarse un poco de tanta realidad a través de la lectura literaria orientada, compartida y mediada por unos saberes pedagógicos, disciplinarios y experienciales que se conjugan en la mediación.

La lectura literaria, es en este juego serio de palabras, la práctica terapéutica de leer textos literarios, un proceso complejo y dinámico en el que los lectores interactúan activamente con textos literarios (que en esta investigación fueron exclusivamente narrativos) y construyen significados a través de sus contextos sociales y culturales específicos. En este enfoque, la lectura literaria se considera como una actividad culturalmente situada y socialmente mediada como un acto de comprensión y disfrute de textos literarios en función de conocimientos previos, contextos culturales y las prácticas sociales que rodean la lectura. Los lectores no son receptores pasivos de la información contenida en el texto, sino que participan activamente en la interpretación y la negociación de significados. Además, la lectura literaria se considera una actividad social, ya que los lectores comparten sus interpretaciones y experiencias con otros a través de discusiones, análisis críticos y debates

Esta concepción de la lectura literaria resalta la importancia de los aspectos sociales y culturales en la interpretación y apreciación de la literatura, reconociendo que el significado de un texto literario puede variar según el contexto cultural y las experiencias individuales de los lectores. Así, la lectura literaria es una actividad colaborativa y compartida, en la que los lectores se benefician de las interacciones con otros lectores y la discusión crítica. La concepción anterior va en consonancia con lo que Colomer concibe como literatura (2010).

La literatura es vista no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción del espacio más amplio que denominamos cultura. (p.16).

En ese orden de ideas, los textos literarios son en esta investigación todos aquellos textos escritos y audiovisuales de carácter narrativo y literario (cuentos, libro álbum, novelas, cortometrajes) que significaron un componente social de gran valor para dar sentido a las experiencias vividas durante el confinamiento.

Quizás junto con Max Van Manen (2003), uno de los teóricos que más haya aportado al concepto de experiencia, sea Jorge Larrosa (2009), quien la define simplemente como *eso que me pasa*. Pero esta aparente superficial definición contiene una delicada profundidad basada en los principios que, según el autor, atraviesan la experiencia, esto es, el principio de exterioridad o alteridad, y el principio de reflexividad, subjetivación y transformación. Recogiendo un poco sus palabras, la experiencia que se constituye en el lenguaje, en el pensamiento y la sensibilidad, esto es, la de la lectura “[...] es una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que estén en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos “sentimientos”. (p. 12).

En consonancia con el autor, fueron esas experiencias de mediación de la lectura literaria las que me interesó comprender, qué significaron para quienes las vivieron en su rol de maestros mediadores y estudiantes-lectores, de qué manera esas lecturas desconfinaron a unos lectores tal vez apresados por las circunstancias de salud pública que significó la pandemia, por las circunstancias de encierro, familiares, personales o académicas, etc. Para Larrosa (2009)

El texto, que aquí funciona como el acontecimiento, como el *eso* de “eso que me pasa”, tiene que tener alguna dimensión de exterioridad, de alteridad, de alineación. El texto tiene que ser otra cosa que lo que ya sé [...] De todos modos, lo decisivo desde el punto de vista de la experiencia, no es cuál sea el libro, sino qué es lo que nos pase con su lectura (p. 19).

Nussbaum (2000), al igual que Larrosa, hace alusión, al acontecimiento que significa la verosimilitud de la ficción en la vida de las personas, cuando nos dice que la literatura “nos muestra las cosas tal y como podrían suceder. Se centra en lo posible, e invita por ello al lector a preguntarse sobre sí mismo y sobre el mundo” (p. 116). Ambas ideas, la del texto como acontecimiento y la del texto literario como portal del mundo significaron en las reflexiones de esta investigación senderos que me permitieron explorar aún más las experiencias de mediación de la lectura literaria en tiempos de confinamiento.

Sobre la misma línea de pensamiento se inclina Delia Lerner (2006) al referirse a la experiencia de la lectura y su lugar primordial en la escuela, la autora plantea que en vez de preocuparse por cuál y cuántos libros hay que leer, la escuela debería preocuparse por el acontecimiento que podría significar para los estudiantes esa lectura. En sus propias palabras:

“No se trata de que la escuela “dé de leer” [...] Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos [...] no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia”. (Lerner, 2006, p. 8).

Ahora bien, en el marco de esta investigación me decanté por indagar sobre el lugar que tuvo la narración en las experiencias de enseñanza y mediación literaria que hicieron parte de esta investigación. Para Bárcena y Mélich (2000), es “justamente escuchando relatos, narraciones, historias de ficción o reales que vamos aprendiendo progresivamente lo que es la propia condición humana” (p. 98). Ahora bien, en este trasfondo que implica leer literatura a través de otros, en clave de auscultamiento, el maestro mediador se presenta como un artesano que construye sentidos, pero no pueriles sentidos, sino que, al habilitar la experiencia de la lectura, aporta al tejido de la trama y urdimbre de la vida misma a través de la ficción literaria.

1.3.2 Sendero metodológico hacia la comprensión.

La investigación de corte cualitativa permitió trazar un camino investigativo coherente con los presupuestos y propósitos de este estudio, pues privilegió la inmersión en la vida cotidiana de las personas que participaron de la investigación, en este caso, docentes y mediadores que en el contexto de crisis generado por la pandemia del 2020 generaron experiencias de lectura literaria a través de procesos de formación y mediación; este enfoque investigativo me permitió valorar la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y experiencias.

De acuerdo con Irene Vasilachis (2006), la investigación cualitativa “intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales [...]. Los retratos, las historias, los relatos de la experiencia humana evocadores, reales, significativos constituyen, pues, la esencia de la investigación cualitativa,” (p. 4). Es por esto que al transitar este proceso de investigación desde este enfoque hallé grandes posibilidades de interpretación de la experiencia humana.

Comprender esas experiencias de lectura literaria habilitadas a través de procesos de mediación que se llevaron a cabo en el confinamiento desde el tiempo actual, requirió una mirada sensible y humanista de la formación literaria. Considerando lo anterior, la pregunta de investigación que orientó las decisiones y acciones metodológicas fue la siguiente: ¿Cómo se configuraron las experiencias de lectura literaria generadas por dos maestros de escuela y un mediador de lectura de biblioteca pública durante el periodo de confinamiento del Covid-19?

Responder este interrogante implicó remar hacia un objetivo general, el cual fue comprender las experiencias de mediación de la lectura literaria llevadas a cabo por dos maestros y un mediador de lectura durante el periodo de confinamiento por el Covid-19, como precedentes de un cambio en la concepción de la mediación de la lectura literaria en los contextos escolares y no escolares.

Planteado así, los objetivos específicos que posibilitan la consecución del objetivo principal son, en su orden: 1. Caracterizar las prácticas de enseñanza y de mediación literaria que desarrollaron los maestros y mediadores en la escuela y en la biblioteca. 2. Identificar el(los) lugar(es) que ocupó la lectura literaria para dos maestros de lengua y literatura y un mediador de lectura durante el confinamiento. 3. Transformar la experiencia vivida por maestros y mediadores en una reflexión pedagógica alrededor de los procesos y prácticas implicados en la mediación de lectura literaria en contextos de confinamiento.

Es preciso decir que la intención de comprender dichas experiencias formativas y literarias en el contexto de confinamiento de la pandemia implicó, además, reconocer mi propia experiencia como lectora y como docente de lenguaje y literatura durante el confinamiento, como punto de partida y distinción para la interpretación de esas realidades que vivieron los participantes de la investigación. Vasilachis (2006) afirma respecto a lo anterior que en la investigación cualitativa el investigador “no deja de reconocer la influencia de sus propios valores en el proceso de investigación” (p. 13). Esa fusión de horizontes entre los actores, el investigador y los lectores de este estudio fue bastante positiva y clave para comprender el presupuesto ontológico de que existen múltiples realidades, maneras de sentir, pensar y de experimentar el mundo; en este sentido, fue clave para escuchar con apertura las vivencias, los relatos y recuerdos de lectores, maestros y mediadores de literatura y generar nuevos sentidos de comprensión tanto sobre la práctica y experiencia de la lectura como de la enseñanza y mediación literaria en tiempos de pandemia.

El método desde la clasificación propuesta por Abero et al., (2015) que más empatizó con mi interés sobre la experiencia vivida es el de la fenomenología hermenéutica, puesto que tiene que ver con la indagación y reflexión de la experiencia subjetiva vivida, en este caso por docentes, mediadores y estudiantes. En este sentido, este método ofreció una mirada sensible para comprender el conjunto de significaciones que los sujetos le atribuyeron a sus experiencias de vida

derivadas de experiencias literarias significativas en el contexto inmediato que habitaron, esto es el confinamiento y la virtualidad.

Desde luego que cuando me refiero a la hermenéutica lo hago transitando los aportes fundantes y fundamentales de Dilthey, Heidegger, Gadamer y Paul Ricoeur. Reconociendo las respectivas distancias y cercanías epistemológicas entre unos y otros y tejiendo con sus voces el entramado metodológico de la investigación.

La noción de círculo hermenéutico es acuñada por Martin Heidegger (1974) en su texto *Ser y Tiempo* para referirse a la aparente circularidad del proceso de toda hermenéutica “Toda interpretación que haya de acarrear comprensión tiene que haber comprendido ya lo que trate de interpretar” (p. 172), con lo que quería decir que para comprender es necesario haber comprendido ya previamente sugiriendo que la interpretación requiere una comprensión previa del objeto, experiencia o tema que se está interpretando, en otras palabras, para poder dar una interpretación significativa de algo es necesario haber entendido completamente el objeto de la interpretación, pues sin una comprensión previa, la interpretación puede carecer de profundidad y precisión.

En ese movimiento dinámico y constante me acompañé como investigadora para generar procesos de comprensión a través de la interpretación y viceversa, yendo del todo a las partes y de las partes al todo se tejió metodológicamente un modo de hacer dialógico, puesto que el mismo contexto (el confinamiento y la virtualidad), el objeto de estudio (mediación de lectura literaria) y los actores (maestros y mediadores) exigieron que como investigadora me involucrara en un proceso dialéctico intenso y riguroso dando razón a los aspectos generales desde cada una de las particularidades de las experiencias abordadas.

Fue entonces una tarea metodológica y analítica en la que precisamente tuve que participar de ese ir y venir constante entre lo presupuestado y lo nuevo que ofrecieron los textos (las experiencias vividas, las anécdotas, las entrevistas semiestructuradas) a través de su universo de significados y así participamos de esa relación circular entre lo general y lo particular que propone el círculo hermenéutico. El contraste entre las ideas previas que tenía y la sistematización de la nueva información que ofrecieron las experiencias vividas generó una comprensión más amplia sobre las experiencias de mediación de la lectura literaria y sobre las experiencias literarias que tuvieron lugar en tiempos de confinamiento, comprensión que dotó de sentido el presupuesto

planteado en esta investigación el cual tiene que ver con que la experiencia literaria a través de la enseñanza y la mediación significaron un paliativo en tiempos de confinamiento.

El método fenomenológico hermenéutico (en adelante MFH), lo plantea Max Van Manen (2003) como “la descripción de la cualidad vivida de la experiencia vivida y también es la descripción del significado “de las expresiones” de la experiencia vivida” (p. 43). Por esto, siendo un método que fundamentalmente reside en la interpretación fue bastante valioso para mi propósito investigativo, enmarcado en la tarea interpretativa. Finalmente, la siguiente tabla condensa de manera general el conjunto de procesos de cada una de las fases del MFH, además de algunas técnicas e instrumentos de recolección de datos implementados en esta investigación:

Fase	Contenido	Actividades
I (+ Descripción)	Recoger la experiencia vivida (directamente)	-Descripciones personales anecdóticas -Protocolos de experiencia personal de maestras (anécdotas)
II (+Interpretación)	Recoger la experiencia vivida (indirectamente)	-Entrevistas conversacionales -Autobiografía -Película documental
	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Entrevistas conversacionales -Análisis temático y uso de diversos métodos de reducción. -Redacción de transformaciones lingüísticas
III (Descripción +Interpretación)	Escribir -Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Elaboración del texto fenomenológico -Revisión de documentación fenomenológica

Tabla 1. Fases del método fenomenológico hermenéutico (Ayala, 2008, p. 416).

Las anteriores fases implicaron asumir una postura sociocultural tanto de la educación en general, como de la formación literaria en particular. En este último sentido, compagino con Cassany (2006) que plantea que la diversidad de acercamientos a la lectura convierte el ejercicio de leer en una actividad de índole heterogénea, lo que quiere decir que varía de acuerdo con las circunstancias que rodean los contextos de cada lector. El paradigma sociocultural me permitió reconocer que, si bien todos los participantes de la investigación tuvieron experiencias de mediación de lectura literaria en el periodo de confinamiento, estas no se vivieron de la misma manera. La mediación de la lectura literaria no es un proceso individual, por el contrario, se lleva a cabo a través de interacciones sociales, en este sentido la perspectiva sociocultural me permitió

observar, por ejemplo, cómo las personas se involucraron en conversaciones, discusiones y actividades colaborativas en torno a la lectura literaria, en el contexto de confinamiento.

Por otro lado, para esta investigación fue fundamental que el paradigma sociocultural destaque el papel de los recursos culturales, pues en las mediaciones de lectura literaria que se llevaron a cabo durante el confinamiento hubo circulación tanto de textos literarios como de textos y herramientas digitales, del mismo modo que comunidades en línea, grupos de lectura virtuales y otros recursos disponibles en el contexto del confinamiento y virtualidad. Acudí también al estudio de caso desde una de las posibilidades de abordaje que plantea Muñiz (2010), esto es, como “una estrategia de investigación específica” (p. 2) la cual permitió aproximarme de forma más intensiva a las experiencias. La simbiosis entre el MFH y el estudio de caso fue enriquecedora para los resultados de la investigación en el sentido en que ambos aportaron una descripción y comprensión más profunda de las experiencias literarias y de formación en tiempos de confinamiento. Cabe aclarar que la decisión de acudir a esta metodología estuvo orientada, más que a realizar juicios de valor sobre las prácticas y experiencias de los maestros y mediadores, a generar un espacio en el que pudiera reflexionar y comprender las experiencias recopiladas para encontrar su valor pedagógico.

Elección de los maestros y mediadores cooperadores⁷

El grupo de actores o sujetos que participaron de la investigación está conformado por 3 personas en su rol de maestros y mediadores de lectura literaria: dos maestros del área de Lengua Castellana, uno de ellos de un colegio de carácter privado, ubicado en el municipio de Entrerriós, Antioquia; la otra maestra tuvo su experiencia en una institución educativa de Marinilla de carácter público y la tercera persona que integró el estudio es un mediador de lectura y gestor cultural que tuvo su experiencia en una Biblioteca pública de la ciudad de Medellín. Las voces de estos tres actores fueron contrastantes puesto que todos se desenvuelven en el mundo de la palabra, de la lectura y tienen una relación estrecha con la literatura, tanto en su cotidianidad personal como en sus prácticas formativas.

⁷ La caracterización de las personas que participaron del estudio se presenta de forma ampliada en el segundo capítulo de este informe.

La elección de estas personas tuvo que ver con tres aspectos: el primero de ellos referido a que representan diversos perfiles pedagógicos que posibilitaron hacer contrastes interesantes entre las experiencias agregando un panorama más amplio de lo que fue la formación y experiencia literaria en tiempos de confinamiento, tanto en el ámbito escolar como no escolar. El segundo criterio tuvo que ver con que los tres son casos en los que la mediación y enseñanza de la literatura tuvieron un lugar especial durante el periodo referenciado, caracterizado por ser un periodo de incertidumbre y crisis en general. El tercer aspecto tuvo que ver con que los participantes tienen una relación bastante cercana con la creación literaria, en la cual dos de ellos además de ser maestros mediadores y lectores, son escritores apasionados.

Técnicas o instrumentos de recolección de información

Una de las cosas que más valoro de este método FH de investigación es que por su maridaje propone una riqueza procedimental excepcional. Por esta razón es que sus técnicas versan entre lo escrito, lo verbal, lo audiovisual, etc., y esto fue clave, puesto que me interesaba capturar la mayor realidad experiencial posible de cada actor, para esto requería de unas técnicas que me permitieran ser fiel al espíritu fenomenológico, el cual, siguiendo a Abero et al., (2015) “pretende captar el mundo tal cual lo ven los sujetos; describiendo, comprendiendo e interpretándolo” (p. 125). Para tal propósito, la grabación de conversaciones resultó ser una técnica que me permitió capturar las experiencias de manera más espontánea, concediendo encontrar expresiones idiomáticas más fieles a las experiencias pedagógicas que quería recuperar. A través de la conversación surgieron expresiones de la experiencia vivida asociadas a la enseñanza, la mediación y la experiencia literaria en tiempos de pandemia que dieron inicio al círculo de interpretación de las experiencias que se desarrolla en adelante.

Para el propósito anterior, se construyó como instrumento una guía o derrotero de temas y subtemas que orientaron las conversaciones con los docentes y mediadores⁸, comprendiendo este instrumento como lo plantean Cohen y Gómez (2019):

⁸ Ver anexos 11 y 12.

La guía de pautas, entendida como un guion flexible de la conversación, consiste en un conjunto organizado de temas y subtemas, incluyendo posibles preguntas, pero no estandarizadas. Los tópicos principales de la guía de pautas, que han sido elaborados a partir de los interrogantes y objetivos de investigación serán aproximadamente los mismos que se necesitan para construir el cabezal de la grilla, porque constituyen las pautas que vertebraron las entrevistas efectuadas. (p. 206).

Además de las conversaciones grabadas, se me presentó como un acierto para la investigación la técnica del registro escrito de anécdotas personales que en FH se conocen como *protocolos*, estos son textos originales derivados de la experiencia de los participantes que simboliza a una de las herramientas con la cual se pone al descubierto los significados ocultos (Van Manen, 2003). Esta herramienta metodológica fue útil para comprender aspectos que normalmente se me escapaban como investigadora. Resulta importante resaltar que fue un momento particularmente especial en la investigación puesto que para el método yo misma como investigadora debía fijar mi experiencia en la palabra y volverla reflejo de lo vivido como maestra y como lectora en tiempo de confinamiento para adentrarme en el ciclo de la comprensión e interpretación; Van Manen (2003) encomendó que "antes de solicitar a otros que nos brinden una descripción sobre un fenómeno a explorar, tendríamos que intentar hacer una primera nosotros, para poseer una percepción más puntual de lo que pretendemos obtener" (p. 82).

Es importante porque es en ese momento de la escritura de la anécdota personal que pude reconocer algunos prejuicios personales que podrían significar meollos en las interpretaciones que posteriormente realizaría⁹. Por ejemplo, asumir que los maestros en ese periodo específico de confinamiento debíamos mostrar fortaleza emocional a pesar de las adversidades que como seres humanos también pasábamos, pues, así como la vocación tiene un gran lugar en los procesos de formación que llevamos a cabo como maestros y mediadores, también lo tienen las condiciones económicas de las que dependemos. Otro prejuicio que pude reconocer en este ejercicio de escritura fue el hecho de considerar que la educación virtual impedía llevar a cabo ciertos procesos de lectura desde la experiencia; los hallazgos de la investigación realizada con los maestros y mediadores cooperadores desmontaron esa idea preconcebida.

⁹ Esta anécdota personal escrita como maestra investigadora, como lectora y como madre se puede leer en el anexo 2.

Por otro lado, para el tratamiento de la información generada pensé en el análisis documental como conjunto de operaciones encaminadas a representar un documento y su contenido bajo una forma diferente a su forma original, lo que dará lugar a un subproducto o documento secundario. En tal sentido, en este proceso de investigación realicé un proceso de interpretación y análisis de la información constantemente, muy acorde con la actitud de la investigación FH. De acuerdo con lo mencionado, el análisis documental se realizó en esta investigación bajo las dos perspectivas que lo componen, esto es, el análisis externo o formal y el análisis interno o de contenido. Consideré como material de análisis las anécdotas personales que se les pidió a los maestros y mediador construir en un texto escrito, las entrevistas conversacionales, así como algunas elaboraciones de los lectores surgidas a raíz de sus experiencias en los espacios de lectura habilitados por los maestros y mediadores en el contexto de pandemia.

De manera concreta, el análisis documental realizado consistió en una aproximación o descripción de cada material de análisis orientada por la pregunta ¿qué frase podría englobar el significado esencial de cada texto como un todo? Al finalizar esta marcación a los textos obtuve un conjunto de frases las cuales se delimitaron posteriormente en unidades temáticas a través de la pregunta: ¿Qué revela esta frase o este grupo de frases acerca del fenómeno o la experiencia que se describe? (Manen, 2003). La respuesta a esta pregunta derivó en otro conjunto de unidades temáticas, las cuales, a su vez, debí delimitar o en términos de la FH *reducir* a temas centrales; para lo cual fue necesario eliminar redundancias de las unidades temáticas e inferir el tema central de cada unidad temática aclarando y elaborando su significado. Cuando tuve un panorama general de los temas centrales de cada material de análisis los integré en un tema central que identifiqué a cada maestro mediador respecto a la esencia de la experiencia vivida y que se materializó en el segundo y el tercer apartado de esta investigación.

Dado que tanto el enfoque cualitativo como el método FH tienen una flexibilidad tal que les permite adaptarse al objeto de estudio y en esa medida dejan abierta la posibilidad de incluir técnicas de otros métodos que les son cercanos, la aplicación de entrevistas semiestructuradas fue también primordial para engrosar los grupos de expresiones idiomáticas. De acuerdo con Cohen y Gómez (2019) “con “semiestructurado” nos referimos a un estado relativo de estructuración, fundamentalmente, flexible. Entendemos por tal a un instrumento de registro que exige una activa y central participación del entrevistador.” (p. 198). En este sentido, la exigencia que tuve como

investigadora-entrevistadora puso en juego toda mi capacidad interpretativa y comprensiva para dinamizar la entrevista y conducir a los participantes a la reflexión y relato sobre las experiencias relacionadas con los temas de interés en esta investigación.

En este primer capítulo hemos transitado por diversos momentos. En primer lugar, emprendimos una pesquisa minuciosa por los antecedentes legales que respaldan la importancia de desarrollar esta investigación sobre la mediación de lectura literaria reconociendo el marco normativo que sustenta y promueve estas prácticas en el contexto adverso como el confinamiento. Luego, nos adentramos en un abordaje conceptual riguroso que nos brindó una comprensión sobre las nociones de mediación de lectura literaria y de experiencia de lectura.

Posteriormente, detallamos un estado del arte que nos permitió observar el panorama actual de la investigación sobre los procesos de mediación de lectura literaria en contexto de crisis. En este recorrido identificamos diversos estudios que han explorado las diferentes facetas de la mediación de la lectura literaria y su relación con contextos de crisis aportando una comprensión más profunda de este fenómeno desde una dimensión emocional de la formación literaria. Exploramos también las teorías y enfoques que sustentan los conceptos de experiencia, mediación de la lectura, experiencia de la lectura reconociendo cómo se entrelazan y se enriquecen mutuamente. Finalmente, trazamos el sendero metodológico que guió el análisis e interpretación de la información recopilada en esta investigación estableciendo las herramientas y técnicas que nos permitieron desentrañar los procesos de mediación de lectura literaria en el confinamiento y buscando comprender las múltiples dimensiones que influyen en esta experiencia tan particular.

Confío pues en que el lector y lectora encuentre en las páginas que siguen una contribución pedagógica para la formación de maestros mediadores de lectura literaria en tiempos de crisis y un aporte a la comprensión sobre cómo la mediación de la lectura literaria puede influir en el bienestar emocional, el aprendizaje y la conexión social de las personas en tiempos de adversidad.

2. Caleidoscopio pedagógico en tiempos de confinamiento

Réplica

*Un pájaro tan sólo
canta.*

El aire multiplica.

Oímos por espejos.

Silvia Plath.

El concepto de caleidoscopio proviene del griego *kalós* -bella-, *éidos* –imagen- y *scopéo* -observar-. A través de este lente observarás una triada de experiencias pedagógicas vividas durante el confinamiento por dos maestros y un mediador de lectura literaria. Esta triada, a modo de caleidoscopio, proyecta las diversas relaciones alrededor de las concepciones y prácticas de formación de lectura literaria que desplegaron los maestros y mediadores, manifestando sus tonalidades y énfasis y poniendo en movimiento las preguntas de investigación esbozadas en el anterior apartado.

Una imagen vista a través de un espejo es y no es, pues la imagen que se proyecta convoca la proximidad de su fuente de emanación y no podría aparecer esa imagen sin *otro* ser que lo mira a través del espejo y se reconoce o toma distancia. Tú, desconocido pero estimado lector, serás en este apartado y en el próximo, ese *otro* que verá a través de estas líneas, múltiples y distintas formas de la experiencia que durante el confinamiento vivieron tres maestros y mediadores de lectura literaria: Diana, Wilson y Andrés.

Ellos tres crearon espacios y tiempos especiales de lectura literaria a pesar de la incertidumbre de la pandemia y el confinamiento del 2020, tanto en el contexto escolar como en el no escolar. Te concederás asomarte a esos *espejos* que de alguna manera son retratos pedagógicos, a esos modos de ser maestros de literatura, de ser mediadores de lectura en tiempos de

confinamiento, en tiempos de crisis. Podrás ver algunas de tus propias prácticas reflejadas en sus experiencias o, por el contrario, podrás identificar distancias en las prácticas y concepciones que ellos representan. Así mismo, en la lectura de este apartado podrás reconocer el valor y aporte pedagógico, cultural y social que significó en los tiempos de pandemia la presencia de estas personas para las comunidades de las cuales hacían parte.

Desde antes de inaugurar mis estudios de maestría -durante la pandemia y el confinamiento, propiamente- y de embarcarme en la formalidad propia de una investigación, habían germinado una serie de preguntas en mi interior que se convirtieron posteriormente en el faro de este estudio y que tuvieron que ver con la decisión de convocar tanto a Diana y a Wilson, maestros de escuela (pública y privada, respectivamente) como a Andrés, mediador de lectura de una biblioteca pública (no escolar). Estas preguntas indagaban por el lugar de la lectura literaria en tiempos de súbita adversidad, por el lugar de la pedagogía, de las prácticas que desarrollaron todos aquellos que se dedicaron al trabajo con la literatura en esas circunstancias de confinamiento, pandemia y virtualidad, y sobre cómo se integró la pedagogía de la lectura literaria (Cárdenas Páez, 2000) con lo inusitado, el desconcierto y la incertidumbre, tanto en el entorno escolar como en el no escolar.

Estas preguntas tuvieron un origen personal que me atravesó tanto en mi aspecto personal como profesional, así como en mi dimensión de mujer y de madre. Por esta razón, quise integrar en los anexos de esta investigación, como una especie de antecedente (y porque la metodología lo proponía como apertura para el espíritu investigativo -epojé-), un relato anecdótico sobre mi experiencia como docente de lengua y literatura durante el confinamiento que me permitió reconocer las condiciones que generé para que la experiencia de lectura literaria pudiera emerger, a pesar de esas circunstancias:

Sin embargo, ese día no sabía con qué palabras iniciar la clase ¿con qué certezas les hablaría si yo también estaba devastada? Tenía la costumbre de leer con ellos la columna de opinión del Espectador o algún artículo de interés que me permitiera iniciar con una conversación, pero ese día no estaba para columnitas. Nunca había dimensionado tanto el nivel de compromiso que establece la palabra, pero también de posibilidad. Encontraba yo, en medio de todo, la posibilidad de que mis clases se convirtieran en una especie de refugio, de cuidados intensivos, de asilo del corazón. (Katherine Delgado. Relato de una maestra desconfiada, 2022, p. 3).

Por eso, al leer a Diana, Andrés y Wilson, al ver sus gestos en los registros fotográficos y audiovisuales de sus experiencias en ese periodo de tiempo tan complejo para ellos y para el resto de la humanidad (2020-2021), al conversar también con ellos en una apuesta por recuperar sus experiencias alrededor de la lectura literaria durante el confinamiento, aquellas preguntas que me habían habitado fueron despejándose, ampliándose, cambiando de forma, de lugar, de énfasis, de fuerza y, así mismo, las respuestas que fueron emergiendo nutrieron nociones sobre el papel que ellos representaron y lo que significaron para sus comunidades a través de la lectura literaria.

Cabe resaltar que, si bien la intención de esta investigación no se centró en el problema de la nominación de quienes tienen como labor el trabajo con y desde la palabra literaria, considero como un hallazgo el hecho de poder reconocer que la virtualidad haya desdibujado esos límites entre quienes hacían mediación de lectura en las bibliotecas y quienes daban clases de literatura o lideraban proyectos de prácticas de lectura literaria en la escuela antes de la pandemia.

En este punto, recordando aquello que ya Colomer (2004) enunciaba respecto a la conciencia que la escuela ha construido alrededor de la idea del disfrute de la lectura, puedo constatar que el estudio de las tres experiencias me permitió ver la línea difusa entre lo que hace un mediador o promotor de lectura en la biblioteca pública y lo que hace un profesor en la escuela (durante tiempos de crisis como el confinamiento y la pandemia). Si bien las prácticas han estado demarcadas para los mediadores y profesores de literatura en unos tiempos y espacios específicos (la biblioteca y la escuela), con la virtualidad estos se difuminaron y los casos de Diana, Wilson y Andrés son un ejemplo de ello.

Cuando la autora dice entonces que “enseñar y promocionar se encuentran ahí más fusionados que nunca” (Colomer, 2004, p.13) invita a repensar la manera como nombramos a los diferentes actores que participan en procesos de formación literaria. Si ambos (mediadores y maestros de literatura) se encuentran ahí, “más fusionados que nunca” es preciso que también en su nominación nos aventuremos a zanjar la distancia, a deshacer la ambivalencia entre quienes producen y provocan experiencias de mediación de lectura literaria.

En el capítulo anterior anuncié que para evitar una nominación disyuntiva a lo largo de la investigación decidía nombrar (y en afinidad con lo que propone Munita (2014)) a Diana, Wilson

y Andrés como *maestros mediadores de lectura literaria*. Esta decisión significó para mí como investigadora movilizar las propias nociones que tradicionalmente han forjado la idea que tenía de ambos actores. Estas nociones, generalmente contrapuestas, se fueron conciliando cuando conocí las experiencias de este trío pedagógico, experiencias que, vistas y analizadas en su conjunto, generan una imagen pedagógica que me permite otra forma de nombrar a quienes construyen condiciones sensibles para la participación en el mundo de lo escrito.

Las preguntas que te surgirán en este punto y que fueron tal vez similares a las que se manifestaron como una exigencia emergente por resolver durante la investigación pueden girar en torno a ¿en qué medida un mediador es maestro? y ¿en cuál un maestro es mediador? ¿qué prácticas diferencian a uno y a otro? y ¿qué es entonces lo que hace que confluyan? Si un profesor, es decir, alguien que estudió licenciatura en lengua y literatura trabaja en una biblioteca, ¿deja de ser maestro cuando habita en ese espacio físico de la biblioteca? Si ese mismo maestro en su trabajo como mediador de lectura o promotor de lectura en una biblioteca, en una casa cultural o en un taller de letras ya no tiene que realizar prácticas de evaluación como calificar o atender procesos disciplinarios (por ejemplo), ¿pierde su calidad de maestro en sus prácticas? Y a la inversa: si el mediador trabaja en una escuela como profesor o tutor de literatura ¿pierde su calidad de mediador de lectura? ¿acaso dejaría de invitar a sus estudiantes a nuevas experiencias con lo escrito?

Las respuestas a todas estas preguntas, dentro de lo que esta investigación pudo develar es que no. A pesar de la tensión sobre cómo se concibe a unos y otros, las experiencias de lectura literaria generadas durante el confinamiento por Diana, Wilson y Andrés son una muestra clave de que a pesar de que sus perspectivas son contrastantes en apariencia fueron una alegre y sorprendente evidencia de que no son prácticas tan distantes, tan dispares. Finalmente, lo que ambos ponen en juego a través de la lectura literaria es la creación de espacios de acogida, hospitalidad y acercamiento con y entre sus comunidades.

Más allá del imaginario común que ha planteado Bombini (2017) entre mediadores y profesores de literatura, en el que los primeros enfatizan sobre la experiencia personal del lector y la conexión emocional con la obra, mientras que los segundos remiten a unas mediaciones controladas y evaluadas, los maestros mediadores de lectura literaria coinciden en los textos

anecdóticos que escribieron y en los testimonios relatados a través de las entrevistas¹⁰ en que la pandemia tuvo un impacto particular sobre su labor. El cual tuvo que ver con la creación de espacios íntimos que implicaron relaciones pedagógicas basadas en la confianza y la hospitalidad, en esa conexión emocional que parece ser el puente pedagógico que los acercó en una misma labor situada en un contexto de confinamiento.

En el amplio lienzo de esta investigación, Diana, Wilson y Andrés trazaron desde el corazón mismo de este proceso sus propios retratos a través de sus voces y producciones escritas. A modo de pinceladas y de brochazos también, cada uno esbozó su rostro, el cual se entrelazó y se sobrepuso como aquel artilugio de espejitos irisados, como aquel cristal de caleidoscopio. De acuerdo con lo anterior, este apartado revela las diversas facetas de quienes son más que participantes de este estudio: seres de carne y hueso, con anhelos, miedos y esperanzas, cuyas vidas se vieron moldeadas por la abrupta irrupción de la pandemia y el confinamiento del año 2020. En cada vuelta del caleidoscopio verás reflejada la capacidad que tuvieron y tienen aquellos maestros mediadores de lectura literaria para generar diversas experiencias a través de la labor que desempeñaron en aquellos tiempos de crisis.

Esta selección¹¹ de fragmentos de vidas, reflexiones y aprendizajes pedagógicos que a continuación leerás tejen un mosaico de saberes que en este apartado se desvelan en los trazos delicados y auténticos de la palabra de Wilson, las pinceladas vibrantes de las expresiones de Andrés y el amoroso tono del mundo interior de Diana. Ellos, desde su singularidad, enriquecieron esta trama investigativa y aportaron un valor inestimable al cuerpo de conocimiento construido sobre la experiencia de maestros mediadores de lectura literaria en contexto de confinamiento.

Fue en el fragor de esta investigación que sus historias, sus voces y sus anécdotas de vida se entretejieron cual hilos al oído del alma de quien escribe estas líneas, revelando los matices de unas experiencias singulares en las que sus prácticas fecundaron espacios de encuentros literarios

¹⁰ Si se quiere explorar estas fuentes ver los anexos 3 y 4.

¹¹ Para este apartado se seleccionaron algunos fragmentos de los diversos formatos documentales que proporcionaron los maestros mediadores de lectura literaria (textos anecdóticos, transcripción de entrevistas, transcripción de crónicas) que se amplían en el siguiente apartado y que se consideraron esenciales para caracterizar y comprender las experiencias pedagógicas. Si se quiere leer, ver o escuchar todas las fuentes, consultar el material anexo al cuerpo de este trabajo de investigación.

que superaron los encuentros típicos formales de la enseñanza de la literatura y que significaron acogida en medio del confinamiento.

Ya que esta indagación la delineó la pugna entre la memoria y el presente, pues fue un retorno a los años 2020-2021, es necesario mencionar que lo que se rescató de la memoria en esta investigación representa en palabras de Manen (1999) un “revivir reflejo y una apropiación reflexiva” (p. 56) de lo significativas que fueron las experiencias de estos tres maestros mediadores de lectura literaria. Y fue precisamente la distancia temporal de la imagen del recuerdo, la que forzó (positivamente hablando) a Diana, Wilson y Andrés a construir una imagen más vívida de eso que les pasó siendo maestros mediadores de lectura literaria.

Sin embargo, el recuerdo es como un espejo que puede reflejar una atrofiada imagen, por lo tanto, el auscultamiento de las experiencias fue pausado y lento, tuvimos que rodear el recuerdo, despojarlo poco a poco para descender en él como en un sueño y rescatarlo del olvido, pues ese espejo nos mostraba rostros que nos enseñaban sobre nuestras propias experiencias, y así como diría Borges: A veces en las tardes una cara/ nos mira desde el fondo de un espejo;/ el arte debe ser como ese espejo/ que nos revela nuestra propia cara./ (2017, p. 317).

2.1 Retrato de un maestro y su cofradía en tiempos de confinamiento



Ilustración 1 Wilson invitando a la apertura del club de lectura. Tomado de página oficial de Facebook de la institución educativa. (Imagen modificada).

Pude fijarme por vez primera en el maestro [...] Me pellizcó la mejilla con cariño. «Me gusta ese nombre, Gorrión.» Y aquel pellizco me hirió como un dulce de café. Pero lo más increíble fue cuando, en medio de un silencio absoluto, me llevó de la mano hacia su mesa y me sentó en su silla. Él permaneció de pie, cogió un libro y dijo: —Tenemos un nuevo compañero. Es una alegría para todos y vamos a recibirlo con un aplauso.

Pensé que me iba a mear de nuevo por los pantalones, pero sólo noté una humedad en los

ojos. —Bien, y ahora vamos a empezar un poema. ¿A quién le toca? ¿Romualdo? Venga, Romualdo, acércate. Ya sabes, despacito y en voz bien alta.

A Romualdo los pantalones cortos le quedaban ridículos. Tenía las piernas muy largas y oscuras, con las rodillas llenas de heridas.

Una tarde parda y fría...

—Un momento, Romualdo, ¿qué es lo que vas a leer?

—Una poesía, señor.

—¿Y cómo se titula?

—Recuerdo infantil. Su autor es don Antonio Machado.

—Muy bien, Romualdo, adelante. Con calma y en voz alta. Fíjate en la puntuación. (La lengua de las mariposas, fragmento).

No es accidental que inicie con la espontánea voz infantil de Moncho, el niño que en la escena anterior narra cómo inició la relación pedagógica entre él y su maestro en el relato *La lengua de las mariposas*. Y es que la escena nos permite contemplar una dimensión esencial sobre ser maestros de lengua y literatura que tiene que ver con el gesto de la acogida y del recibimiento a través de la palabra literaria. Así como don Gregorio que se amparó tal vez intencionalmente en el ejercicio de lectura poética en voz alta, para mostrarle a Moncho que estaba en un espacio de

confianza y que a pesar del miedo que lo habitaba por ser su primer día en la escuela podía sentirse seguro, resguardado, Wilson, un joven y apasionado maestro de lengua y literatura del colegio Santa Inés, ubicado en Entreríos en la subregión norte del departamento de Antioquia, en artesanía con y desde la palabra encontró también su posibilidad en el corazón mismo de la literatura, en su poética y también en los otros lenguajes que le permitieron nombrar sin desparpajo a la angustia, la soledad, el sinsentido y la muerte inherentes a las circunstancias de confinamiento y pandemia.

Se reunían los miércoles de cada semana, a las 6:00 p.m., vía Zoom. El club de lectura tenía la particularidad especial de ser un espacio alternativo al espacio escolar (la jornada académica era en la mañana), lo que le imprimía un carácter más abierto de participación. La convocatoria fue general, sin embargo, quienes se sintieron llamados a conformar una comunidad de lectores más o menos estable fueron en su mayoría niños y niñas de grados iniciales.

En su apuesta por instaurar una gramática de la vida que acercara a sus estudiantes en medio de la distancia, configuró a través de la lectura literaria una relación pedagógica que fue como un puente sostenido de un lenguaje que, aunque ficcional y artificioso (el de la literatura) ofreció la posibilidad de conciliar la pedagogía con esa dimensión emocional del ser humano que ha sido relegada de la reflexión pedagógica.

El gesto del maestro don Gregorio, aquel “pellizco que hirió como dulce de café” a Moncho, aquel gesto sensible y humano que Moncho sintió por parte de su maestro fue ofrecido también a los asistentes del Club de lectura inaugurado por Wilson en el año 2020 durante la pandemia del COVID-19: “Ante la pregunta de cuáles otras maneras podíamos ingeniarnos para acompañar a nuestros estudiantes durante el encierro obligatorio, surgió la idea de realizar un club de lectura. La apuesta fue íntima, personal”. (Wilson en Anécdota personal, p 1).

Pero ¿en qué consistió ese gesto pedagógico? ¿cómo influyó a Moncho para su percepción tanto de la escuela, como del maestro y la lectura literaria? ¿surgió allí una experiencia imborrable formativa? ¿Acaso fue la charla que mantuvo don Gregorio con Moncho y sus estudiantes? O ¿fue su sensibilidad y la manera como trató a Moncho y a su compañero de clase? O ¿fue la atmósfera que creó entre su grupo el hecho de proponer un ejercicio de lectura en voz alta?

Así como estas preguntas inquietan por definir aquello que constituyó el gesto de acogida del profesor del relato en ese nuevo espacio escolar en el que el niño recién ingresaba, en ese nuevo fragmento del mundo en el que se introducía el personaje infantil: la escuela y la lectura, del mismo modo podríamos plantearnos esas cuestiones sobre la experiencia que habilitó Wilson a través de su gesto, de su intención personal y de su tacto pedagógico para que sus estudiantes se sintieran acogidos desde la lectura literaria durante la virtualidad y el confinamiento. Quizás fue todo esto al mismo tiempo o alguna otra cosa.

[...] si el niño de primaria estaba por ejemplo apenas descifrando una palabra que desde su habla todavía le era imposible pronunciarla ahí entraba yo a acompañarlo, hacía la corrección, pero animaba: “muy bien Sebastián, muy buen ejercicio, sigue, sigue con el otro, vamos muy bien, no te preocupes [...]”. (Wilson en entrevista)

—“*Muy bien, Romualdo, adelante. Con calma y en voz alta. Fijate en la puntuación*”.

En el abrazo de ambas imágenes, de ambos gestos, el ficcional de don Gregorio con el real del maestro Wilson, encontramos una feliz coincidencia que reposa sobre el lenguaje mismo, sobre el tacto para decirle a otro. Pareciera que la palabra ensancha o estrecha las posibilidades de apertura en la relación del maestro y sus estudiantes. En este caso, tratándose no de cualquier maestro, sino del maestro de lengua y literatura que es Wilson, esta sensibilidad para tocar a otros con la palabra es un rasgo más que relevante en su ser y hacer pedagógico.

Además de ser maestro de lengua y literatura, Wilson es también lector apasionado, poeta y escritor. Un joven artesano que cincela y pinta con palabras el mundo que ve y que lo ve, no podría perderse de vista esta particularidad, pues sus prácticas pedagógico-literarias durante el confinamiento emanaron de un espíritu creador que danza con el mundo, con la vida misma, sobre todo en tiempos de crisis, así como él mismo lo expresa:

El Club de Lectura procuraba anclar experiencias literarias que colindaran con la vida, desde reflexiones motivadas sobre la desaparición de un ser cercano, libros que vuelan y acompañan a las personas, viajes a otros mundos, y la amplitud de nuestros mundos interiores gracias al poder de las palabras. (Wilson en su anécdota personal, 2022, p. 2).

La voz de Wilson alude a la intención pedagógica que de manera implícita cumplían las historias y relatos que leyeron y se narraron durante el Club de lectura. Pero hay un punto en el que quisiera detenerme antes de adentrarme en el tipo de lecturas que Wilson posibilitó en su Club de lectura, y es precisamente el lugar que también ocupó él como maestro que medió en esa experiencia, pues fue él quien hizo ese ofrecimiento de la palabra literaria, justamente en tiempos de crisis (en este caso de confinamiento y pandemia), pues como Bárcena y Mélich (2008) lo plantean, en estas circunstancias donde hay un acontecimiento que implica crisis “el educador tiene una doble responsabilidad: es responsable de su desarrollo y es responsable también de una cierta perpetuación del mundo al cual hay que introducir, hospitalariamente, al educando. Tanto el niño como el mundo deben ser mutuamente protegidos” (p.86).

De acuerdo con lo anterior, esa responsabilidad que adquiere el maestro en momentos de crisis, de adversidad, le otorga a Wilson un perfil de *protector de* en un contexto en el que los sentidos de las prácticas más cotidianas se trastocaron debido al confinamiento y la pandemia, esa imagen protectora de Wilson y del escenario mismo del club de lectura como un espacio de refugio nutrió el sentido de las experiencias de lectura que se vivieron.

La escena simbólica con que inicio este apartado nos permite interpretar que, en el caso de don Gregorio, este protegía dos cosas: el mundo emocional de Moncho y la imagen sensible del maestro y la escuela en los que se introducía el niño.

En esta clave de lectura, ¿qué protegía Wilson del mundo de sus estudiantes y qué protegía del mundo literario a través del Club de lectura durante el confinamiento? En la apertura del Club de lectura, Wilson esboza una posible respuesta en la crónica¹² que escribió el 29 de julio de 2020 para rememorar ese momento inicial de inauguración del club de lectura. Él escribió lo siguiente: [...]Leemos en la mirada de los niños el país posible de la infancia. El acontecimiento de su palabra irrumpe, resquebraja, edifica en medio del confinamiento. Los niños son texto: permiten ser leídos, suscitando interpretaciones diversas, particulares, únicas [...].

Esas palabras con destellos poéticos insinúan que para Wilson lo apreciado era la mirada infantil misma, la forma de esas experiencias que se manifestaban a través del mundo literario. Por

¹² Ver anexo 5.

un lado, resguardar eso, las miradas sensibles y diversas de unos niños y niñas que inusualmente se encontraban encerrados en sus casas y que en solitario se encontraban aprendiendo a dotar de vida, emociones y pensamientos a figuras cuya esencia se mantenía en secreto, sin la compañía de otros. Esto colinda con esa bella expresión con que define el maestro a los niños: “Los niños son texto: permiten ser leídos”, pues nos permite interpretar que a la par que los niños y niñas tuvieron experiencias transformadoras en el espacio del club de lectura que Wilson les habilitaba, este vivió la experiencia del club de lectura con una disposición semejante a la que se requiere para leer un libro, esto es, expectante, curioso, atento a los sucesos:

Siempre trataba de mediar, de enriquecer lo que él opinaba y lo relacionaba con otros, entonces ahí es donde vuelvo al principio de ser un maestro muy activo, muy pendiente de lo que estaba circulando como experiencia estética en ese escenario del club de lectura ¿cierto? y digamos que yo ahí encontré muchas potencialidades de lo que iba siendo como maestro, no como un maestro que ya estaba hecho, sino como un maestro en devenir, que se estaba reconstruyendo en esa, como en ese tiempo caótico, de crisis, pero al que se le encontró su esperanza. (Wilson en entrevista).

Ese *maestro en devenir* en el que Wilson se reconoce y que emergió a través de la mirada infantil, implica afirmar que en los límites de la investigación este retrato pedagógico sigue estando inacabado y que se transforma en el día a día de su quehacer, impidiéndonos asir desde la totalidad de la palabra la esencia de su rol y experiencia como maestro de lengua y literatura.

Por otro lado, Wilson resguarda en medio del confinamiento lo otro, el mundo literario, aquel que desde temprana edad había cultivado su mundo interior con imágenes que configuran su poética y que durante el confinamiento significaron portales de acceso a otras realidades ¿Y qué otras maneras para resguardarlo que ofreciéndolo? Esto me recuerda a Vallejo (2021) al referirse en su relato sobre la historia del libro a lo que implicaba la desaparición, destrucción u olvido de este por circunstancias adversas, ella dice “cuando en algún lugar el último ejemplar de un libro ardía, se mojaba hasta la podredumbre o era lentamente devorado por insectos, moría un mundo” (p. 374).

Pero Wilson posibilitaba que reviviera ese mundo durante el club de lectura y los niños lo presentían así, así lo relata el maestro en su crónica sobre la apertura del club de lectores: “Ellos,

con la perplejidad dibujada en sus gestos, reconocen que este espacio será diferente; es decir, tiene un toque secreto”. El confinamiento había sido a pesar de todo, una oportunidad para ver el mundo con otras miradas y desde otros escenarios.

Eran dos cosas pues las que resguardaba Wilson a través del club de lectura: la mirada infantil misma exteriorizada a través de la literatura y la salud que otorgan las palabras, el bienestar que ofrece la literatura en tiempos de crisis.

[...] comentarios a veces que ellos decían: “ve, que bueno estar otra vez en el colegio y estar todos juntos” ¿cierto? Pero aun así uno volvía, pero, esa es otra manera de estar juntos ¿cierto? Siempre era también una manera como aterrizando ese sueño en una realidad que estábamos construyendo para un buen vivir, para soportar esa crisis, ¿cierto? (Wilson en entrevista).

He trazado pues unos rasgos y líneas esenciales que ya representan parte del rostro pedagógico de Wilson como maestro de lengua y literatura durante el confinamiento, y que tienen que ver con sus gestos sensibles para *decir*, para cambiar la *mirada*, y para *cobijar* a otros bajo el influjo de la experiencia de la lectura literaria. Sin embargo, faltan algunas pinceladas que terminarán retratando sobre este lienzo textual al maestro que se encarna en la persona de Wilson.

2.1.1 “Un dulce de café” El ofrecimiento de la lectura en medio de la herida

[...] Por ejemplo... a ver, en uno de los textos, no recuerdo cuál, salió la reflexión de la necesidad del abrazo, y en ese acontecimiento apareció la crudeza del encierro y nos sentimos como limitados ¿pero a quién abrazamos? “si yo te veo a ti cómo te reconozco?” ehh y fue un darse cuenta de la presión de ese contexto. (Wilson en entrevista, 2023, min 21:34)

La herida estaba abierta. Wilson lo sabía, lo vivía también, todos, sin excepción estaban frente un acontecimiento inusitado: el encierro, una enfermedad, la posibilidad de la muerte, el aislamiento, la pandemia, etc. El maestro sabía que el encuentro con la palabra podría ser un pre-texto para reunirse a pesar de la distancia, para refugiarse entre sí, para abrazarse con la palabra, pues, así como relata Tejada (2006):

[...] se había roto la confianza que todos teníamos en nuestras paredes protectoras, en nuestro techo que mirábamos antes de dormir, muchos estaban muriéndose de miedo, de miedo a ese monstruo invisible, que pasa apachurrando las casas. No poderse defender [...] estar en la incertidumbre de no saber si lo que ha de llegar viene ya o dentro de unos minutos, o nunca, nos hace temblar como cañas. (p. 38)

El club de lectura se había convertido en una especie de asilo del corazón, en una unidad de cuidados intensivos en la que Wilson era quien administraba dosis de literatura a sus asistentes lectores través de la lectura compartida, la herida se iba convirtiendo poco a poco en cicatriz: “Los niños y niñas traían a colación sus propias experiencias, donando en la calidad de su palabra una esperanza no advertida en mi ser como maestro”. (Wilson en su anécdota, 2022, p. 2).

Seguramente, esa esperanza era la misma que sentían los niños y niñas cuando leyeron relatos de Marina Colasanti, mitos clásicos de María García Esperón, o textos como *El pato y la muerte*, de Wolf Erlbruch, *La gran fábrica de las palabras*, de Agnès de Lestrade, *Aquí estamos*, de Oliver Jeffers *La niña bonita*, de Ana María Machado, *Los tres hermanos* de J.K Rowling, etc. Así nos lo deja ver algunos de los asistentes del club de lectura al opinar sobre el espacio:

Las mentes, los paraguas y los libros solo sirven si los abres. Por eso te hago una invitación a nuestro encuentro de hoy del club de lectura a las seis. No te lo pierdas, van a haber algunos profesores y vamos a leer unos libros, es super divertido leer e imaginar. (Palabras de niña que asistió al club de lectura. Recuperado de la red social de la institución).

Ese escenario de refugio en el que se había convertido el Club de lectura es la extensión de lo que es el retrato pedagógico de Wilson como maestro de lengua y literatura. Así como él mismo lo expresó en un video del 2021 en el que invita a su comunidad educativa al primer encuentro en este espacio virtual que estaba inaugurando: “Sin duda alguna el libro es un espacio para el refugio, un espacio para encontrarnos a nosotros mismos. Con este mensaje quiero invitarlos al club de lectura inicial [...] (Wilson, 9 febrero de 2021).¹³

La apertura misma de un tiempo y un espacio que antes no existía y que gracias a la crisis se manifiesta en forma de silencios y palabras significó ese *dulce de café* que, en esos tiempos de

¹³ Video alojado en la página institucional del colegio.

adversidad fueron paliativos para los niños, niñas y para el mismo maestro que realizó el ofrecimiento:

[...] Era frecuente observar el deseo que se suscitaba durante la semana, a la espera del próximo espacio de lectura y conversación. La vida se nos hacía cercana. Porque, a la larga, eso hacíamos: dialogar sobre la vida, sus asuntos, sus maneras [...] Ese espacio, en su intimidad nocturna, vinculaba lo disímil y lo cercano. Aunaba lo aprendido durante las clases y el acontecimiento de un cortometraje que abría de par en par nuestra mirada. (Fragmento de anécdota, Wilson, 2022, p. 2).

Wilson privilegió el matrimonio entre lectura y artes cinematográficas (como los cortometrajes animados) evocando de paso lazos con la música. Estos ofrecimientos literarios y estéticos dados por el maestro sostuvieron una especie de relación pedagógico-poética en la que él y sus estudiantes pudieron experimentar sentidos nuevos sobre el encuentro y el reencuentro en un escenario virtual, entre un adulto que orienta y que acompaña unas experiencias de lectura en su rol de maestro y un grupo de catorce o quince niños de grados iniciales de la básica primaria, en sus roles de estudiantes y asistentes voluntarios al club de lectura que Wilson propició:

[...] la paciencia sobre el niño de grado primero que empezaba a lograr una lectura fluida de un breve párrafo suponía para toda la conciencia de un logro inusitado. Sin duda, todos aprendíamos a leer de nuevo. Éramos una cofradía antigua de pequeños viajeros que iban y venían sobre las palabras, encontrando la felicidad en la voz y en el gesto del otro. (Fragmento de anécdota, Wilson, 2022, p. 3).

Petit (2008) ya lo declaró cuando dijo que la lectura juega un papel protector al salvar de la apatía, la indiferencia, la exclusión y el olvido. Esa *cofradía* en la que unos y otros se encontraban y protegían fue el gesto más humano que un maestro les pudo brindar durante el confinamiento, Wilson se la construyó con imágenes y palabras.

2.2 Retrato pedagógico de una maestra: puente de experiencias literarias en medio de la adversidad

“[...] Una maestra que siempre ha llevado con ilusión una mochila cargada con los más nobles deseos de sembrar en sus estudiantes el amor por la palabra en todas sus manifestaciones” (Diana en su anécdota, 2023, p.1).

Alicia se acurrucó como pudo entre las ramas de los árboles, procurando, a veces sin mucha fortuna, que su largo cuello no se le enredara entre las hojas. Un rato después se acordó de que todavía conservaba pedazos de seta en las dos manos, así que empezó a mordisquear primero uno y luego otro, y así fue creciendo y menguando, creciendo y menguando, hasta que al fin consiguió



recuperar su tamaño normal. Al principio se sintió algo extraña, pues hacía tiempo que no tenía su estatura normal, pero pronto se volvió a habituar y, tal como tenía por costumbre, empezó a hablar consigo misma: “¡Ánimo! – se dijo –. ¡De momento ya he realizado la mitad de mi plan! ¡Y mi trabajo me ha costado con tanto crecer y tanto menguar! ¡Pero ya vuelvo a ser lo que era! ¡Ahora falta la otra mitad: entrar en aquel maravilloso jardín!... ¡Pero no tengo ni idea de cómo conseguirlo!”. (Alicia en el país de las maravillas. Cap. V. p. 74).

Entre las risas pueriles, los abrazos del reencuentro con la madre, el padre, la abuela, el tío o la tía, la dulce imagen de los mangos salados en la puerta, entre el correteo de los niños y niñas abriéndose paso entre grandes y pequeños atestados con sus carpetas o libros, se encontraba esperándome en la entrada de su institución y con una sonrisa espléndida e inagotable, Diana. Me invitó a pasar y mientras la seguía hacia al salón en el que conversaríamos observaba cada lugar de la institución que esta maestra ha habitado por ocho años. Observaba cada pasillo, cada salón de clases, también la cancha en la que en ese mismo momento jugaban algunos niños y niñas e

imaginaba cómo se veían estos mismos espacios sin sus estudiantes, maestros, personal administrativo, etc., durante el tiempo de pandemia y confinamiento.

En ese espacio en el que nos sentábamos ahora tres años después de la pandemia y el confinamiento y con unas miradas más amplias de lo que significó en nuestras vidas, en este salón de clases donde ahora las palabras como mariposas aladas, revoloteaban en cada mirada, en cada gesto del otro, en ese espacio físico impregnado de encuentros auténticos, donde las ideas fluyen y se transforman a través del diálogo, Diana se encontraba dispuesta a conversar conmigo sobre su experiencia.

Ella, desde su sencillo escritorio que la distingue como la profesora, y yo, desde un pupitre, cual atenta estudiante (y así era en realidad, pues Diana me estaba compartiendo sus experiencias, aprendizajes y conocimientos adquiridos como maestra de lengua y literatura de los grados 10° y 11° durante los años 2020-2021), conversamos distendidamente sobre lo que ella vivió y sintió durante este tiempo de crisis que significó la pandemia y el confinamiento, y también sobre sus prácticas y maneras de abordar el área de literatura en el marco de lo escolar.

Escuchándola, recordaba el fragmento de Alicia en el país de las maravillas de L.W Carroll en el que después de que la oruga la aconsejara, Alicia sufre una especie de desacomodación por los cambios de tamaño que sufre su cuerpo hasta que por fin se siente cómoda cuando encuentra el suyo. El rostro pedagógico que Diana tuvo frente al confinamiento puede emerger mejor a través de esa escena literaria, puesto que, en principio ambas, tanto Alicia como Diana se encontraban en situaciones diferentes y complejas, la primera perdida en la vastedad aparente de su jardín y la segunda confinada en los pequeños espacios de su hogar. Por otro lado, ambas necesitaban sobrellevar esas situaciones adversas, “salvarse” ¿Qué facilitó que ambas salieran a flote?

Así como Alicia tenía, gracias a la oruga, dos trozos de seta que le ayudaban a crecer y decrecer hasta encontrar su tamaño, Diana tenía su propio acicate con el cual encontrar posibilidades y lugares para sus prácticas de formación de lectura literaria, aun a pesar de la incertidumbre que imprimía la pandemia. No sería fácil, así como a Alicia le costó encontrar ese tamaño ideal, le costó acomodarse, Diana tuvo que padecer las diferentes dificultades: tanto las de la pandemia misma y el confinamiento, las propias e íntimas que la habitaban en su ser de maestra de lengua y literatura, como las institucionales para rescatar pequeños espacios, pequeñas fugas en

las que podía intervenir y mediar con procesos de lectura a pesar de todo lo que componía la nueva realidad pandémica.

Su palabra iba acompañada de cierta nostalgia por la extrañeza de haberse convertido en ocasiones en “una maestra que para los menos favorecidos no tenía rostro, solo era las líneas, a veces mal impresas de un documento que pretendía enseñar conceptos de gramática y literatura”, pues es innegable que en las condiciones sociales y sanitarias del primer y segundo semestre del 2020 esta ausencia del rostro de la maestra de literatura fue irreparable, es decir, aquellos estudiantes que no tenían las condiciones materiales para acceder a los encuentros de las clases sincrónicas (computador o celular e internet) debían conformarse con las breves instrucciones que les enviaba Diana en talleres físicos de no más de 3 páginas (por especificación de la institución para no exceder los gastos en papelería), los cuales, como relata Diana debían ser:

[...] lo suficientemente explícito para que un joven pueda adquirir ciertas competencias que era lo que primaba en ese momento en un taller escrito, una guía, la llamábamos pues una guía, debía tener unos conceptos claros, unas explicaciones, unas orientaciones y unas actividades a desarrollar y ellos tenían uno o dos meses para desarrollarlo y venir y hacer entrega. (Diana en Entrevista min 05:20).

Por supuesto que el presupuesto limitado de la institución en la que trabaja Diana, los requerimientos curriculares del área (la adquisición de competencias básicas en el área de lengua y literatura) y la carencia de los recursos de los estudiantes tuvieron que repercutir en las experiencias de aprendizaje y de lectura de sus estudiantes de 10° y 11°. Al no haber disponibilidad, ni acceso a los libros (ni de manera física ni digital), a la cultura escrita, Diana era consciente de que en esas condiciones era complejo integrar la experiencia de lectura literaria de este subgrupo de estudiantes con la experiencia de lectura vivida de los estudiantes que sí tenían las posibilidades y recursos de conectarse sincrónicamente a una sesión de clase y acceder esporádicamente a una lectura que ella dinamizara:

[...] definitivamente los menos favorecidos fueron los que trabajaron con talleres en la casa y ni siquiera poderles mandar La idea que da vueltas, ¿sabes por qué? Porque nos pedían un límite de hojas por taller, por guía. (Diana en Entrevista min 48:48- min 48:59)

Sin embargo, la noción que Diana tiene sobre ser maestro de lengua y literatura trasciende la visión de la enseñanza prescriptiva de estas áreas, y más bien concibe la docencia de estas como “el puente para llegar a las diferentes áreas del conocimiento. Es así como los maestros nos convertimos en agentes de cambio, para responder a las necesidades y exigencias sociales del medio” (p.1). Esta mirada sensible de la maestra le permitió generar desde esa distancia, experiencias de lectura y escritura significativas para los estudiantes que no tuvieron acceso a internet.

Estrategias metacognitivas de lectura como los *frisost*¹⁴ y los cuadróramas¹⁵ se convirtieron en las formas más útiles para que los estudiantes cuyas circunstancias les impedía acceder a las diferentes actividades que realizaban de manera sincrónica en el horario escolar, pudieran al menos, a través de esas propuestas que Diana enviaba en las guías físicas, (a través de un mensajero que la institución contrató inicialmente, o a través de los mismos padres de familia, cuando ya no disponían de servicio de mensajería) participar, disfrutar o leer algo de literatura.

En esta noción del maestro de lengua y literatura como un puente entre mundos, un puente que une las palabras y los corazones de quienes transitan por él, está implícita la concepción de la firmeza y seguridad que emocionalmente debe transmitir el maestro de lengua y literatura en cada una de sus prácticas. Esto contrasta con lo que Diana relató y que pudo vivenciar respecto al lugar que tuvieron las emociones de los maestros dentro de las preocupaciones institucionales durante la pandemia y el confinamiento: “Este reto fue doblemente complejo, porque no podemos desconocer al ser humano que habita el corazón, el alma y el cuerpo del maestro, una realidad que poco importó para el sistema educativo al que pertenezco”. (Diana en entrevista).

Esos altibajos, esa sensación de abandono institucional que declara la maestra vivió durante su experiencia como maestra de lengua y literatura en la pandemia, contrasta con la sensación de

¹⁴ Los *frisost* son una especie de láminas dobladas, con varias caras, que se usan como estrategia metacognitiva para ilustrar un tema o una historia con imágenes en serie, las cuales tienen un orden para mostrar el proceso del relato.

¹⁵ Así como los frisos, un cuadrórama es una estrategia de comprensión de lectura que permite recrear diferentes escenas de una historia, canción, poema personajes y lugares sobre un cartel. Implica todo un proceso de creación.

cobijo que tanto ella como los pocos estudiantes (unos 15 o 20 de 40 estudiantes) que podían conectarse sincrónicamente sintieron durante ese difícil periodo.

2.2.1 Lecturas simples para momentos adversos

“[...] años después, cuando yo misma me he tenido que enfrentar al vértigo de una clase, he comprendido que hace falta querer a tus alumnos para desnudar ante ellos lo que amas; para arriesgarte a ofrecer a un grupo de adolescentes tus entusiasmos auténticos, tus pensamientos propios, esos versos que te emocionan, sabiendo que podrían burlarse o responder con cara de piedra o indiferencia ostentosa” (Vallejo, 2021, p. 164).

En el contexto de crisis, de incertidumbre que significó la pandemia a través de sus propuestas literarias, Diana se proyectó como un puente, permitiendo a sus estudiantes descubrir el poder transformador de la palabra literaria y de su valor durante el confinamiento. Esta noción, construida a lo largo de su experiencia la comprometía a generar, en medio de estas circunstancias adversas que se derivaron de la pandemia (confinamiento, educación virtual, trabajo en casa, escasez económica, zozobra, incertidumbre, etc.) posibilidades de resistencia, “de refugio” como ella misma lo nombra

[...] solía estar acompañado de incertidumbre y de una profunda nostalgia por no escuchar las voces de mis chicos, sus ocurrencias, sus saludos calurosos y llenos de afecto, por no poder ver sus caras de complicidad, por no habitar el aula de clase, nuestro lugar para el encuentro. (p. 2)

Tanto en el texto anecdótico *Una pandemia, una nueva historia para leer-nos* como en la conversación que sostuvimos, Diana manifestó su intención literaria más sensible, pues para ella la mediación con la lectura literaria le permitía crear espacios de “refugio” como ella misma lo menciona:

En este sentido, acompañar los procesos de formación en el área de lenguaje implicó un sinnúmero de retos y desafíos, de nuevos aprendizajes, donde procuré acercar a mis estudiantes de décimo y undécimo, a la lectura de una forma amigable, con la intención de llegar a sus corazones, de acompañarlos en la distancia a través de las voces de diferentes

autores que tejían variadas historias, las cuales traían consigo coloridos personajes y divertidas aventuras; narrativas con las que pretendía sembrar en ellos el gusto por la literatura, trascendiendo los conceptos habituales alrededor de este proceso vital en la escuela y en la vida misma. En aquellos tiempos donde nuestra vida estaba llena de días aciagos, de noticias fatalistas, la lectura se convirtió en una grata distracción para no ver pasar el tiempo tan lento, en un refugio, en la posibilidad de recrear por medio de la imaginación paisajes, personajes, días felices, encuentros furtivos, y todo aquello que el corazón añoraba en los largos días de confinamiento. (Diana en su anécdota, 2023, p. 2).

Esa noción pedagógica de la lectura literaria que Diana manifiesta como corazón de su práctica docente en tiempos de confinamiento coincide con lo que Michel Petit (2008) decía sobre los espacios colectivos de lectura que propician los diversos mediadores en tiempos de crisis, los cuales “sacan de su soledad a cada uno, le hacen comprender que sus sufrimientos son compartidos no solo por los que están a su lado, sino también por los personajes que encuentra en las páginas leídas o por quienes la escribieron” (p. 168).

Para Diana, ese escenario de refugio se erigió acompañado de una relación particular entre la lectura y la escritura, ya que para la maestra mediadora leer y escribir parecen ser momentos inseparables de un mismo proceso, y así como los espacios de lectura compartida pueden desencadenar cosas muy fuertes, lo mismo sucede con los talleres o actividades relacionadas con el ejercicio de la escritura.

El trabajo de Diana durante el confinamiento a través de la lectura y la escritura literaria favoreció el surgimiento de emociones, pensamientos y elaboraciones de sus estudiantes. En una de sus apuestas, de sus provocaciones, invita a sus estudiantes a que escriban sobre ellos, y sobre las vivencias y todo lo que había pasado con la pandemia. Este encuentro con la escritura puso en movimiento a los estudiantes pues los condujo a una exploración y travesía de la crisis:

[...] escribieron mucho, siento que fue un ejercicio de catarsis, ellos se desahogaron y contaron muchas cosas, incluso hubo lecturas muy complejas porque tocó reportar al apoyo psicológico del colegio, con la maestra de apoyo muchas situaciones que yo me di cuenta a través de esa lectura contaron cosas a veces hasta muy íntimas de lo que estaba pasando en las dinámicas familiares [...] (Fragmento de la entrevista).

Diana relata que privilegió en los encuentros con sus estudiantes la lectura de libros ilustrados y cuentos cortos (dadas las limitaciones económicas de la institución). Este tipo de lecturas fueron el soporte a través del cual se establecieron búsquedas de sentido para renovar puntos de vista nuevos y particulares sobre el mundo: “entonces yo dije: “me la voy a jugar y por lo general, siempre habrá quien ... a algunos no les parece, otros se quedan en silencio y muchos disfrutaban. Yo lo sigo haciendo”.

Y su apuesta no fue un desacierto, pues parecía que sus estudiantes la disfrutaron. Según me relató Diana:

[...] me acuerdo mucho una clase con uno de los 10° y una niña me decía: “Profe yo no te conozco porque yo entré tarde al colegio” [...] una niña que yo no conocí en la presencialidad y me decía “ay profe, me encantan estas clases para escuchar tu voz, ¿y yo no te conozco” cierto? Entonces es conectarlos, era una de las tantas cosas con las que me la jugaba a ver si de pronto los conectaba un poquito.

A pesar de que no hubiese la misma recepción de las lecturas que Diana compartía, pues había estudiantes que declaraban abiertamente su desagrado por la lectura infantil, se generaban otros sentidos y una mediación auténtica, como nos lo cuenta la maestra mediadora:

[...] hay chicos que abiertamente me han dicho “ay me aterran tus cuentos infantiles” un chico que graduamos el año pasado... Sebastián, es un chico autista con Asperged. Sebastián me decía: “ay me da tanta aburrición escucharte con esos cuentos” y yo “qué rico” “me encanta que me digas eso Sebas porque tu opinión es diferente y es que yo traigo cuentos pa’ criticarlos. Yo no traigo cuentos como en la escuela, para que los apruebes... para que los juzguemos, para que también te vuelvas un crítico” y de vez en cuando él me traía un cuento que queríamos que leyéramos en clase.

Conforme a lo anterior, en esa experiencia de mediación de lectura que se relata fue clave la apertura y aceptación por parte la maestra mediadora hacia las opiniones divergentes de sus estudiantes respecto a los textos literarios que se leyeron durante el confinamiento. Esto sugiere un

ambiente inclusivo y respetuoso donde se fomentó la expresión individual y se reconoció la diversidad de interpretaciones sobre la lectura. La maestra mediadora no buscó la simple aprobación, pues los consideró no solo sus estudiantes, sino unos lectores con unos criterios propios de interpretación, fomentando así el pensamiento crítico y la participación activa de ellos en el proceso de lectura.

Con entusiasmo y esperanza me decía esas palabras. Diana desprende de sus palabras un gran amor pedagógico por lo que hace, incluso tres años después de la pandemia, aun sus ojos se cargan de lágrimas evocando lo que aconteció en aquellos tiempos. Poco a poco Diana se fue acomodando en medio de esa caótica nueva realidad, sorteando cada día las imprevistas dificultades que iban apareciendo. Su estrategia de lectura la ayudaba a orientarse y sostener sus prácticas pedagógicas y curriculares en medio de la crisis. Por ejemplo, las elecciones literarias, aparte de responder a un gusto personal de la maestra, parece que también tenían que ver con las limitaciones físicas y financieras de la reproducción de copias físicas para la distribución de guías de estudiantes que no tenían posibilidad de encuentros sincrónicos. Diana cuenta que por ejemplo les leía:

Malvado conejito que es hermoso, *Tibilin*, *León que no sabía escribir...* no sé si conoces esos textos. Bueno, de acuerdo a lo que fuésemos a trabajar en la clase escogía un cuento, un libro álbum que orientara... *No te rías pepe* es una historia hermosa de una zarigüeya que la mamá le enseña cómo sobreviven las zarigüeyas ante las adversidades. Había un cuento de acuerdo a lo que íbamos a trabajar y también trabajamos algunos cuentos de Gabriel García Márquez, *El ahogado más hermoso del mundo* o *La idea que da vueltas*, eran textos que yo los podía convertir en un archivo fácil que pudiesen manejar todos y compartírselos a través de WhatsApp, colgárselos en classroom y que ellos tuvieran acceso a través de datos o internet y demás (Diana en Entrevista).

Siendo bastante curiosa esta decisión, pues sus estudiantes eran de grados 10° y 11°, significa un rasgo de su retrato pedagógico que dice bastante sobre su sensibilidad mediadora, la cual más allá de infantilizar los gustos lectores de sus estudiantes, ofrece un pretexto para ver el mundo con cierta mirada de extrañamiento: “Lo hago también con una intención, con una intención

del tema, por ejemplo, cuando voy a escribir, cuando voy a empezar a guardar eh, producción textual, les traigo por ejemplo El león que no sabía escribir”. (Diana en entrevista).

Pero más allá del aspecto financiero que limitaba la distribución de material escrito que se le enviaba a los estudiantes que no tenían encuentros sincrónicos, la intención de la maestra con sus mediaciones literarias era genuina, en el sentido que les procuraba un pequeño escenario en el que circulaban palabras que como ella define impregnaban de magia la circunstancia del confinamiento:

[...] entonces yo siento que es como con la intención y esas palabras son cercanas, son dulces, muchas están cargadas como de magia y me parece bonito acercarlos, entonces yo decía que esa es la manera de sacarlos de ahí, de que la vida tiene otras expresiones de que escuchen otras voces distintas a las de la mamá, al del papá, al de los hermanos, como que, era como conectarse con el mundo a través del otro, yo sí pienso que el maestro en general, no solamente la profe de lenguaje, sino que los maestros yo creo que nos volvíamos en esa oportunidad pa escuchar otras historias, distintas de lo que está pasando en casa... los chicos estaban mucho, muy...muy poco a gusto en lo que estaba pasando. (Diana en entrevista).

Indudablemente Diana nos permite ver a través de su experiencia, que su preocupación tenía más que ver con los asuntos emocionales, sociales, culturales y económicos que rodeaban las diversas prácticas de lectura de sus estudiantes que con los aspectos de orden curricular y administrativo que a pesar de todo, también la angustiaron en gran medida como ella lo expresa: “un número considerable de trabajo adicional para nosotros los maestros, que desviaba en ocasiones la atención de lo realmente importante, el trabajo con el estudiante, su proceso de aprendizaje”. (Diana en entrevista).

A Diana, así como a Alicia, le generan expectativa las situaciones nuevas. Respecto a su mirada sobre la virtualidad, la maestra reconoce estar, como a veces lo estaba Alicia cuando comía de un trozo y otro de seta, en un punto intermedio: a veces cómoda, a veces un poco incómoda. Esto es lo que la maestra mediadora reflexiona sobre su proceso de adaptación al mundo digital durante el confinamiento:

Todavía soy la maestra de la fotocopia y el libro porque me gusta el olor del libro, porque prefiero leerlo ¿sí? Yo todavía soy esa maestra, eh yo me gradué hace veinte años, y eso en diciembre, entonces yo soy una maestra como intermedia, no soy la maestra más digital y avanzada que todas mis clases son digitalizadas, no, pero sí las traigo, en presentaciones en Power Point que tienen videos, que tienen música [...] (Diana en entrevista).

Esta apreciación de Diana refleja que, en medio del caos, tuvo que sortear y equilibrar, como malabarista audaz, las exigencias externas con la pasión y dedicación que ardía en su corazón. Con cada desafío adicional, se fortaleció en su convicción la idea de que el verdadero tesoro radicaba en el contacto cercano con los estudiantes como ella lo expresa: “procuré acercar a mis estudiantes de décimo y undécimo, a la lectura de una forma amigable, con la intención de llegar a sus corazones, de acompañarlos en la distancia” (p. 2).

Así como lo expresa en su anécdota, la maestra mediadora se refiere a que a pesar de esas exigencias “siempre continué adelante, con una propuesta que priorizara al estudiante, su humanidad ávida de palabras, de historias, de voces” (p. 3). Cuando terminé de conversar con Diana, comprendí por qué cuando le pedí que se definiera como maestra ella eligió la serie de palabras dispuestas en su texto: “una maestra con la maleta cargada de sueños”.

2.3 Retrato de un provocador de lecturas que desconfinar: Entre lo poético y lo prosaico.

“[...] yo soy un provocador y soy un activista, a mí no me gusta la palabra promotor, la odio”. (Andrés en entrevista 24 de noviembre 2022).

Encontró en la literatura su pasión estando en el ejército, entre los fusiles y campos de entrenamiento se alimentaba de palabras literarias que serían su garita, su refugio. Allí, en el ejercicio militar, terminó creando un club de lectura y leyendo con sus compañeros literatura.



Ilustración 2 Andrés en La Cantaleta Literaria. Tomado de la página oficial de Facebook de la Biblioteca La Floresta.

Luego se formó como ingeniero de producción, pero le ganó su entusiasmo

por la literatura, su lectura y su escritura – otro tipo de ingeniería cuando se trata de la creación – : “yo salía de unas clases de álgebra lineal y me iba a leer. Es decir que mi formación humanista es una educación salvaje, desordenada, es decir, una educación que ha sido atravesada es por la pasión” (Andrés en entrevista 24 de noviembre 2022).

Como Andrés mismo se define, se trata de un perfil singular formado por una educación transgresora y apasionada. Por esto se entrelazan las diferentes facetas de su vida, las cuales contribuyen todas a esbozar el perfil pedagógico que se refleja como extensión en este texto.

Llovía el día que me encontré a conversar con él un 24 de noviembre de 2022. Estando en la biblioteca pública de San Antonio de Prado (lugar en el que para el momento de la entrevista trabaja Andrés) tuve que buscarlo en la parte baja de la biblioteca, en la sala de lectura infantil, donde tenía su lugar de trabajo. A modo de escenario rústico de teatro, me encontré con un telón negro que separaba esa sala de la sala de consulta general, atravesé el telón y a mano derecha al fondo de la sala, sentado tras una mesa, estaba Andrés.

Advertí desde la estrechez de ambas manos, su enérgico carácter. Cosa que corroboré cuando comenzamos a conversar sobre su experiencia como mediador de lectura durante el confinamiento, sobre la concepción de su rol en ese periodo, etc., al mismo tiempo, atisbaba en el tono y fuerza de su voz una profunda sensibilidad sobre lo que hablaba.

En la incertidumbre de la pandemia, cuando el mundo se refugió en sus hogares, Andrés decidió crear diferentes escenarios virtuales para los lectores que antes de la pandemia visitaban la biblioteca fortaleciendo a la comunidad de lectores que desde procesos anteriores a la pandemia ya se venía formando alrededor de la palabra literaria, escrita y leída y que requerían continuar haciéndolo durante el confinamiento.

[...] yo lo solucioné... yo tenía un equipo de trabajo y dio la casualidad y la suerte de que tenía un gran equipo. Era un equipo que tenía dos cosas: equipo humano, compañeros muy calidosos y un buen equipo técnico, software y esas cosas, entonces la apuesta nuestra fue llevar la promoción de la lectura y la escritura en actividades virtuales, todos lo hicimos así. Que no fue, digamos no fue tanto el contenido de libros y de material bibliográfico sino de actividades (Andrés en entrevista, p. 2).

Lo expresado por Andrés deja entrever varios atributos de su rol como mediador de lectura que fueron esenciales para sacar a flote los procesos de lectura durante el confinamiento. Uno de ellos es el que tiene que ver con su capacidad de resolución y adaptación ante la adversidad. Si bien para todas las actividades humanas la pandemia del COVID-19 significó un adaptarse a las condiciones del confinamiento (conectividad irregular, analfabetismo tecnológico, virtualidad, etc.), para Andrés, este asunto del poder llegar a la comunidad de lectores, a pesar de las circunstancias adversas era una circunstancia que había que resolver prontamente. Según Munita (2014), parafraseando a Bombini (2008), “promover la lectura es también, y quizás, ante todo, promover a los sujetos para evitar su exclusión de los procesos de participación social y cultural mediados por lo escrito” (p. 42).

La circunstancia de la pandemia, en la que la mayoría de las personas había quedado confinada, derivaba en que muchos se quedarán por fuera de esas prácticas sociales que implican la lectura y la escritura. Andrés, en medio de la locomoción de la pandemia, de la sobrecarga laboral, que según él se debió a que “la gente tenía más tiempo para no hacer nada en la casa... [...] Los que

trabajamos en cultura, es decir, los proveedores de esas cosas, trabajamos más en pandemia”; promovió diversos espacios de participación y tuvo la capacidad de adaptación necesaria para fortalecer y crear comunidades de lectores y escenarios en los cuales crear diversos vínculos alrededor de la lectura.

Además de lo anterior, su testimonio permite trazar que para que su labor durante el confinamiento fuera significativa fue necesaria una apertura del mediador al trabajo en equipo, promoviendo en sus prácticas de mediación una red de voluntades humanas dispuestas para impulsar espacios, recursos, tiempos, etc. Ese equipo humano y técnico al que se refiere Andrés (diseñadores, técnicos o expertos en sonido e imagen, invitados expertos sobre el tema de la lectura y la escritura, *booktubers*, etc.) y su capacidad de aunar ideas y esfuerzos con otros actores fue indispensable para que sus estrategias fueran provocadoras.

Este punto es importante pues significó una relación directa con procesos que se llevaron a cabo en la escuela. En la experiencia de Andrés, además de todo lo descrito hasta el momento, fue importantísimo el despliegue de aptitud colaborativa para trabajar en red, por las mismas condiciones institucionales de la Biblioteca pública, la cual hace parte de una red de bibliotecas que se comunican y retroalimentan entre sí.

Algunas de sus actividades eran compartidas con las distintas profesoras y profesores de Buen Comienzo que demandaban material para realizar procesos de mediación literaria con sus niños y niñas, relata Andrés en medio de la entrevista: “¿qué hacíamos con eso? *Los abuelos cuentacuentos* grababan un cuento y ya después las mediadoras con este cuento se lo mandan a las personas de Buen Comienzo. Entonces esa era la cadena”.

Este trabajo mancomunado que propició Andrés desde la biblioteca pública propició la unión de diversas voluntades y trabajos, generando un diálogo entre escuela y biblioteca y entre maestros y mediadores, zanjando así una brecha entre las prácticas de lectura que se realizaron en las escuelas y las que se realizaron en las bibliotecas públicas de la ciudad y que se vincularon espontáneamente por el confinamiento.

Andrés no habla con rodeos, es preciso; en la autodefinición de su rol expresa una mirada que dialoga con las prácticas que realizó y los espacios de lectura literaria que habilitó durante el

confinamiento. Él mismo expresa que, aunque se siente más cómodo con la palabra *gestor* que con la de *promotor* porque la primera se refiere a alguien que:

[...] gestiona, que conoce su territorio, que conoce los agentes culturales de su comunidad” mientras que la segunda se refiere a “un vendedor de esos que vende Colgate o que vende detergente en un supermercado y así yo esté vendiendo, esa palabra promotor me parece una palabra mercenaria”. (Andrés en entrevista).

Prefiere referirse a sí mismo como un *provocador*. Y esto es coherente con las mismas concepciones de mediación de lectura que se desplegaron desde su rol y prácticas durante el confinamiento.

La idea que se tiene del *provocador* se presenta como una figura enérgica y desafiante, alguien que busca romper las normas y cuestionar el *status quo*. En cuanto a esto, su actitud es



confrontacional con aquellas posiciones academicistas sobre la experiencia de la lectura y la escritura, actitud que de una u otra manera influyó positivamente en la percepción y recepción de las actividades y lecturas que Andrés habilitó a través de la Biblioteca pública durante el confinamiento.

Para que sepas desde dónde salen mis palabras. Yo no soy un profesional de la lectura, yo soy un apasionado de la lectura. Yo no te voy a hablar de la academia, te voy a hablar desde la calle y desde la vivencia. Te voy a hablar desde la pasión (Andrés en Entrevista, min).

Acompañado de palabras afiladas y gestos audaces, esta imagen de Andrés como un *provocador* caracteriza de manera más sensible su rol de mediador de lectura literaria durante el confinamiento. Esa manera de provocación sobre el asunto de la literatura, esa manera de nombrar (el mismo tacto para nombrar desde sus propuestas ya seduce porque irrumpe) de convocar, de llamar, de reunir a los lectores, puede resultar desconcertante para algunos, los academicistas conservadores, sobre todo, pero precisamente permitió la apertura de un sentido de libertad para hablar sobre asuntos literarios a una comunidad de personas que abruptamente se había visto encerrada y privada de la posibilidad del encuentro y generar vínculos culturales con otras personas.

[...] yo no tenía una agenda y no les entregaba como una propuesta de lectura como que Hey, vamos a leer esto. Mucha gente lo trabaja así, yo no. Porque yo siento que los clubes de lectura están vivos, ellos respiran, ellos se contraen y se expanden, entonces yo los ponía a respirar, ¿sí? ¿Y Eso qué es? Es venga, ¿qué quiere leer? (Andrés en entrevista).

Esa noción sensible y hasta poética sobre lo que significan los clubes de lectura para Andrés le otorga un rostro de su rol más humano, más valioso, pues si para el mediador de lectura la agenda, la planificación de un plan lector, las listas de preguntas presupuestadas no eran lo esencial durante el confinamiento, entonces lo era otra cosa.

2.3.1 ¡Venga!, ¿qué quiere leer? Lecturas y mediaciones diversas y dispersas en el confinamiento.

El corazón de su dispositivo de mediación fueron diversas actividades, algunas realizadas de manera sincrónica como La Tertulia literaria, Pandemia y el Club de lectura y otras, de forma asincrónica, como La Cantaleta Literaria o Abuelos cuenta cuentos. Las actividades fueron encuentros virtuales en los que Andrés provocó a los lectores de distintas formas y en distintos escenarios y momentos el deseo e interés por la lectura literaria a través del intercambio de experiencias, conocimientos, nociones y prácticas en escenarios virtuales.

La imagen del mediador de lectura como *provocador* que estamos observando de Andrés coincide con la mirada de Yepes (2013) respecto al efecto que debe ejercer el mediador sobre el lector, (la provocación, en palabras de Andrés):

[...] también se debe tener presente si impacta o «atrapa» en un espacio de socialización, de tal manera que su efecto provoque volver a su lectura en la intimidad, o a otras similares, o impregnar a los receptores de una estimación por la lectura en general como un acto donde se resuelven dudas, temores, curiosidades, o como el gimnasio que inspira la lucha o como el refugio que invita al solaz. (p. 40).

En esa intención seductora desde la palabra misma, en esa propuesta auténtica nacida de su impulso creativo, en el club de lectura Tardes de café leyeron diversas obras, algunas propuestas por Andrés, pero otras llevadas por los mismos lectores

¿Qué leímos? Novelas, leíamos una novela casi semanal. Leímos a Ray Loriga con una novela que se llama Rendición, leímos Dos aguas de Duperly, eh leímos a Calvino, leímos muchas cosas, leímos la Novela de ajedrez, leímos a Borges, leímos a Federico Andahazi. (Andrés en entrevista).

La participación de la comunidad de lectores o interesados en la lectura que asistió a los diversos espacios ofrecidos a través de la provocación de Andrés fue significativa. Jóvenes, adultos y adultos mayores le terminaban de imprimir vida con sus reacciones y comentarios a estos espacios de encuentro, de compañía y de reflexión estética que los identificaba como una comunidad. Tal vez esa vitalidad de Andrés al hablar apasionadamente sobre temas literarios llamaron la atención de la comunidad de lectores que participaban de los encuentros sincrónicos, temas como la selva en la literatura, la novela negra, la literatura y el teatro, la literatura erótica, la metaliteratura, la historia personal con la literatura, literatura dura vs literatura blanda, el libro digital vs el libro físico, etc... fueron pre-textos para que se conectaran a un en vivo de la página de Facebook de la Biblioteca.

Yo tenía gente que venía de Cartagena pues, que se conectaron desde Cartagena, si yo me conectaba desde Envigado, yo vivía en Envigado, gente que se conectó desde Bogotá, desde Ibagué, mucha gente. Y lo mismo el taller de escritura. Gente que se conectó, incluso, desde... yo tenía un taller de escritura internacional: desde Barcelona, desde Buenos Aires, desde Bogotá. (Andrés en entrevista).

En todos los escenarios habilitados por Andrés las palabras se alzaron como puentes hacia mundos imaginarios y reales, ofreciéndoles una sensación de pertenencia, un lazo con aquellos que compartían sus inquietudes y anhelos y esto es posible afirmarlo cuando las participaciones de los asistentes en los espacios virtuales lo expresan así, de distintas maneras, a través de mensajes escritos durante la transmisión que por vía Facebook se hacía en alguno de los distintos escenarios virtuales habilitados por el mediador:

- “Excelente, gracias, qué buen espacio-”.
- “Buenas tardes a todos los que nos traen cada jueves, La Pandemia-”.
- “El único motivo para desear que avance rápido la semana-”.
- “Buenas tardes, como siempre, excelente tema-”.
- “Qué espacio tan chévere-”.
- “Andrés, gracias por ser “buena paga”. Después de ese comentario me provocó leer por tercera vez, “Luna caliente”, me encanta-”.
- “Muy chevere, pero que brochazo sobre la Virgen de los sicarios. Queda debiendo una Cantaleta sobre esa novela-”.
- “Un abrazo desde Apartadó-”-
- “Qué buen programa-”.¹⁶

Estas y muchas otras reacciones¹⁷ de la comunidad de lectores que participó de los diferentes escenarios nos permiten inferir importantes ideas sobre lo que significaron esos escenarios para esas personas, encuentros con la palabra alrededor de la experiencia tanto literaria (Club de lectura Tardes de café, Abuelos cuenta cuentos) como metaliteraria (*La Tertulia literaria*, *La Cantaleta literaria* y *la Pandemia*), pero también vínculos de tipos emocional, como relata Andrés de “gente que se encontró y se volvió novios. Y ya son marido y mujer”, amigos que coincidían en los encuentros virtuales que se saludaban y compartían sus experiencias de lectura, o alguna anécdota que evocaba la conversación sobre literatura entre los participantes a propósito de la reflexión sobre alguna obra literaria.

El perfil pues de este mediador como provocador de lectura, se ensancha y se delinea entre dos líneas de distinto color y calibre, pues no solo provocó una reflexión sobre aspectos de corte más

¹⁶ Ver anexo 6 *Reacciones de comunidad de lectores Biblioteca pública hacia las diferentes actividades habilitadas en los procesos de mediación de lectura literaria liderados por Andrés, mediador de lectura de la biblioteca, durante el confinamiento del COVID-19.*

¹⁷ Una reacción en el mundo virtual de las redes sociales con mensajería instantánea (como Facebook) es una función o característica de la red social o plataforma de comunicación que permite a los usuarios expresar una respuesta rápida y visual a un mensaje o contenido compartido. En lugar de escribir una respuesta textual, una reacción permite enviar un emoji o emoticón específico que representa una emoción o respuesta determinada a través de expresiones faciales que transmiten diferentes emociones, como alegría, tristeza, sorpresa, enojo, entre otros.

racionales sobre y desde la literatura (historiográficos, estilísticos, técnicos, canónicos, etc.), sino que también provocó que se derivaran experiencias de tipo emocional (biografías lectoras, historias de vida, encuentros con amigos y conocidos que significan un vínculo durante el confinamiento, etc.) por medio de los diferentes espacios virtuales posibilitados durante la pandemia. Esto es posible afirmarlo por la reflexión que el mediador de lectura hace al respecto cuando se refiere al club de lectura Tardes de Café:

Claves o reglas del club de lectura: Hacemos un encuentro emocional y racional. Un encuentro racional porque leemos de manera crítica, leemos ejercitando el cerebro. Y un encuentro emocional porque nos encontramos con el corazón, nos encontramos con los amigos. El club de lectura se llama Tardes de Café, entonces tomamos tintico, cafecito y nos encontramos con los amigos a hablar de un tema. También es un ejercicio social porque es un ejercicio para encontrarse con los amigos. (Transcripción Tertulia literaria 1).

Esto compagina con lo que Munita (2014) plantea sobre el papel del mediador, sobre todo en contextos adversos “Y es allí donde la familia semántica que construyéramos en torno al rol relacional del mediador (lo afectivo, la empatía, la hospitalidad, el acompañamiento y el diálogo) cobra sentido” (p. 43). Andrés vivía su rol desde allí, pues sabiéndolo o no, los vínculos que generaron sus propuestas crearon y fortalecieron a unas comunidades de lectores que ante el encierro de la pandemia buscaron reemplazar aquellos espacios físicos a los que en ese momento se vieron privados.

Con emoción contagiosa, Andrés me contó a qué nivel leían en el club de lectura, conformado, valga la aclaración, por lectores más o menos avanzados o con un bagaje significativo de lectura. El mediador me decía: “Yo, en la presencialidad, yo leo casi un libro cada mes y en la virtualidad leíamos un libro casi cada semana. ¡Imagínate!”

Este provocador de lecturas que desconfina, con un espíritu desafiante y enfoque disruptivo fomentó la participación de los lectores que hacían parte de la comunidad de la Biblioteca pública desafiando las limitaciones del confinamiento. Andrés encontró formas sensibles y creativas para mantener el interés a través de estrategias interactivas y dinámicas e incentivó desde la autenticidad y la expresión de su sensibilidad a otros lectores a compartir sus opiniones, experiencias y puntos de vista, a pesar de la complejidad de ese tiempo pandémico. Promovió, además, ambientes de

confianza y respeto mutuo donde los lectores se sintieron escuchados y valorados, esto como una forma de afecto desde la palabra misma, tema importante, pues es otra forma de decir que a través de esos vínculos que surgieron desde la voluntad e intencionalidad del mediador, se generaron también espacios de refugio para las comunidades de lectores que se asilaron en las propuestas de provocación a la lectura literaria de Andrés, mostrando que el amor, como último refugio de la humanidad, se hace necesario en la labor del mediador (Yepes, 2013). El rostro pedagógico de Andrés se nos muestra pues contrastante en sus formas mismas, entre la transgresión del decir y la poética del hacer durante el confinamiento.

Ese día que conversé con Andrés sobre su experiencia durante la pandemia el tiempo transcurrió rápido y sin percatarme caía la tarde y nacía la noche. Cuando salí de la biblioteca, tuve la impresión de querer leer el cuento del que me había hablado Andrés, logrando en mí el mismo efecto que tal vez logró en sus Tertulias y Cantaletas literarias con los lectores de aquel periodo que asistían a aquellos espacios. Saqué mi libreta de apuntes y escribí, como suelo hacer para recordar algo que me interesa: @ *Una gata bajo la lluvia*. La provocación.

Estos retratos, como cuando se gira un caleidoscopio, se superponen unos sobre otros. Es posible que si miramos solo un extremo de la proyección las experiencias parezcan distantes, sin embargo, lo que puedo afirmar a través de este acercamiento sensible a cada perfil de maestro y mediador en el que observamos rasgos concretos de sus prácticas y concepciones durante el confinamiento es que todos crearon espacios íntimos que implicaron relaciones pedagógicas basadas en la confianza y la hospitalidad a través de la presencia de la mediación literaria, en esa conexión emocional que parece ser el puente pedagógico que los acercó en una misma labor situada en un contexto de confinamiento.

Conocer y comprender a la luz de una reflexión pedagógica las experiencias de estos tres maestros mediadores de lecturas literarias durante el confinamiento permite poner en diálogo algunas prácticas y concepciones. Su labor conjunta refleja la capacidad de estos actores sociales (maestros y mediadores de lectura) para adaptarse a las circunstancias y explorar nuevas formas de promover la lectura y la reflexión literaria en entornos virtuales. Sus roles se han entrelazado de manera única, fusionando la pasión por la literatura con las habilidades de mediación y enseñanza.

En sus matices pedagógicos, los maestros terminaron realizando actividades que se suponían propias de los mediadores (como darle aperturas a otros espacios no controlados por asuntos prescriptivos ni evaluativos en los que se promovía la lectura por gusto, por placer) y por su parte, el mediador de lectura de la biblioteca pública realizó al igual que los maestros, un trabajo que tenía que ver tanto con la enseñanza de la literatura (reflexión metaliteraria) como con las experiencias significativas y transformadoras que se derivaron de los espacios y las lecturas literarias. Así las cosas, en una sección del último capítulo de esta investigación ahondaré en la importancia de nombrarlos (a maestros y mediadores de lectura) de manera más conciliadora y en hacer aún más explícitos esos rasgos comunes, pues el confinamiento nos mostró que ambos reflejaron su capacidad de inspirar, guiar y formar lectores en un contexto cambiante. Todo lo anterior nos da pie para afirmar que parece que tuviéramos que echar mano de una definición más elaborada y sensible que la que aporta Colomer (2004), Petit (2008) y Munita (2014) sobre los mediadores de lectura en tiempos de adversidad.

3. Trenzar experiencias de maestros mediadores de lectura literaria durante el confinamiento: aperturas y posibilidades

En este apartado se muestra más que “resultados” una serie de comprensiones, aperturas y sentidos sobre lo que significaron las prácticas realizadas por maestros y mediadores de lectura en tiempos de confinamiento. Estas comprensiones fueron construidas a lo largo de dos años tras la apropiación y aplicación del método y la metodología implementados (FH), en un ejercicio de trenzar lo vivido por Diana, Andrés y Wilson y generar un diálogo con el horizonte teórico que nutrió la investigación.

Díaz y Navarro, (como se citó en Fernández, 2002) definen el análisis estructural de contenido como “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada, esta aproximación me permitió sintetizar el conjunto de información derivado del proceso investigativo (anécdotas escritas, entrevistas, registros audiovisuales) y posteriormente, construí un texto tipo ensayo que rescata las configuraciones de percepciones y prácticas de los maestros mediadores de lectura literaria sobre aquellos hechos que dieron lugar a escenarios y experiencias formativas de lectura literaria en tiempos de pandemia.

Elegí dentro de las opciones que ofrece el análisis estructural de contenido la evaluación o análisis temático como posibilidad para “capturar” los asuntos más profundos de las experiencias, permitiéndome el rescate de lo esencial. La tematización la concebí como la “captura” de algo importante de la información en relación con la pregunta de investigación, representando un nivel de respuesta estructurada o significado” (Barrera et al, 2012, p. 219). A pesar de que hay una especie de fragmentación de los datos al dividirse en frases significativas y luego en unidades temáticas, estas mantienen su conexión gracias a la totalidad que expresan las líneas de sentido.

Así, para el florecimiento de las líneas de sentido se asumieron como cables a tierra tanto los objetivos de la investigación, el general y los específicos como las fuentes primarias y secundarias. Desde una perspectiva metodológica, este cuerpo temático de sentido representa una especie de bitácora de lo vivido por los maestros mediadores de lectura literaria.

Cuando ingresé al vasto universo de la investigación cualitativa me adentré en un territorio fecundo y complejo en el que la cantidad de información se me reveló como un caudal inmenso y desbordante. Fue inevitable no sumergirme en las profundidades de los relatos y experiencias de Andrés, Diana y Wilson en los que cada detalle parecía una joya por descubrir. Cada entrevista, cada observación, cada análisis de lo leído, de lo vivido se ordenó como se ordenan las constelaciones, esbozándose unos nuevos matices y unas nuevas perspectivas que ampliaron el lienzo de comprensión sobre las prácticas, saberes y experiencias de mediación y enseñanza de la lectura literaria en la biblioteca y la escuela durante el confinamiento. En una artesanía que implicó tejer una intrincada red de datos, palabras y emociones se trazaron líneas de sentido que compusieron como un tapiz de conocimiento íntimo y revelador las experiencias de estas tres personas en sus roles de maestros mediadores de lectura literaria. En mi rol de maestra investigadora emergió una pregunta que se deslizó entre las líneas: ¿cómo abrazar estas valiosísimas experiencias de forma significativa y rigurosa?

Cabe recordar que la información recolectada por medio de las técnicas aplicadas resulta de las anécdotas que, como ejercicio inicial de aproximación a las experiencias, se les pidió redactar a Diana, Andrés y Wilson con unas orientaciones para su producción; también resulta de las entrevistas semiestructuradas y de algunas producciones (escritas y audiovisuales) generadas en ese periodo y que rescaté del tiempo y del océano digital.

Antes de ahondar en cada una de las líneas de sentido que emergieron, la siguiente ilustración representa de manera sucinta el cruce de las relaciones temáticas de cada una de las experiencias, muestra cómo condensé y correlacioné la información a través de un proceso de síntesis de la síntesis, el cual me permitió, en clave de hallazgos, proponer las líneas de sentido que son el trenzado de las tres experiencias, es decir, lo que emergió del proceso investigativo. Estas líneas de sentido finalmente dialogan unas con otras otorgándole validez y vigencia a la pregunta de investigación, los objetivos y el presupuesto planteado en la investigación, el cual tiene que ver con el carácter paliativo de la lectura literaria que en esta investigación se matizó en esos escenarios literarios que promovieron los maestros mediadores y que significaron para ellos y sus estudiantes un refugio en tiempos de confinamiento.

Las expresiones de la experiencia vivida están asociadas a la enseñanza, la mediación, la experiencia literaria y el contexto que significó crisis (la pandemia y confinamiento) las cuales dieron inicio al círculo de interpretación de las experiencias que se desarrolla en adelante.

TRENZADO DE SENTIDOS EMERGENTES¹⁸

Tabla 1. Expresiones de la experiencia vivida

TEMAS	EXPRESIONES DE LA EXPERIENCIA VIVIDA			SENTIDOS EMERG
	DIANA	ANDRÉS	WILSON	
Nociones de maestro y mediador	<p>“una profesión que se muestra como el puente”</p> <p>“los maestros nos convertimos en agentes de cambio”</p> <p>“una maestra con los más nobles deseos de sembrar en sus estudiantes el amor por la palabra en todas sus manifestaciones”</p> <p>“reinventarme como maestra para corresponder a las nuevas necesidades”</p>	<p>“no soy un profesional de la lectura, yo soy un apasionado de la lectura. Yo no te voy a hablar de la academia, te voy a hablar desde la calle y desde la vivencia”</p> <p>“que mi formación humanista es una educación salvaje, desordenada, es decir, una educación que ha sido atravesada es por la pasión”</p> <p>“El promotor, esa palabra no me gusta, me gusta más gestor”</p> <p>“gestor es la persona que gestiona, que conoce su</p>	<p>“fue un rol activo, fue un rol participante porque al final de cuentas uno era el que vehiculaba todas las experiencias de producción textual”</p> <p>“el recreador de ese espacio en favor de otros”</p> <p>“mediador entre conflictos”</p> <p>“otra manera de creer en la profesión docente, el volver a reivindicar el asunto del maestro de lengua y literatura”</p> <p>“ahí entraba yo a acompañarlo hacía la corrección, pero animaba”</p>	Maestros mediadores de lectura literaria

¹⁸ Si se quiere ahondar en la relación temática de cada experiencia y en el ejercicio de análisis e interpretación se recomienda ver anexo 7. Análisis macro y micro temático de las experiencias de cada maestro mediador.

	<p>“no podemos desconocer al ser humano que habita el corazón, el alma y el cuerpo del maestro”</p>	<p>territorio, que conoce los agentes culturales de su comunidad”</p> <p>“soy un provocador de la lectura y la escritura, soy un provocador a los libros”</p>		
<p>Experiencia literaria</p>	<p>“procuré acercarme a mis estudiantes de décimo y undécimo, a la lectura de una forma amigable, con la intención de llegar a sus corazones, de acompañarlos en la distancia”</p> <p>“En aquellos tiempos donde nuestra vida estaba llena de días aciagos, de noticias fatalistas, la lectura se convirtió en una grata distracción para no ver pasar el tiempo tan lento, en un refugio”</p> <p>“Mis clases de español son muy diversas, yo creo que, procuro que no sea siempre un mismo esquema, con los chicos, yo siempre procuro en mis clases, trabajar las cuatro prácticas del lenguaje, integrándolas pues con los temas de literatura y demás”</p> <p>“uno daba gracias a unos cuantos estudiantes que salvaban la clase, que</p>	<p>“Hacemos un encuentro emocional y racional. Un encuentro racional porque leemos de manera crítica, leemos ejercitando el cerebro. Y un encuentro emocional porque nos encontramos con el corazón, nos encontramos con los amigos”</p> <p>“Son amigos que tienen un punto de encuentro que es la literatura, no siempre es tan fácil, encontrar amigos digamos por el fútbol, uno encuentra amigos para el fútbol, para beber, para bailar, pero para hablar de literatura, es muy escaso.”</p> <p>“A partir de la lectura de este libro puedo activar en ti ciertos pensamientos, ciertas reflexiones”</p>	<p>“Ante la pregunta de cuáles otras maneras podíamos ingeniar para acompañar a nuestros estudiantes durante el encierro obligatorio, surgió la idea de realizar un club de lectura”</p> <p>“Era frecuente observar el deseo que se suscitaba durante la semana, a la espera del próximo espacio de lectura y conversación. La vida se nos hacía cercana”</p> <p>“uno invitaba y alentaba a participar, pero no era una cosa obligatoria”</p> <p>“el espacio del club de lectura siempre estuvo mediado como por una atmósfera de amabilidad, de cordialidad, de un encuentro pues muy afectuoso”</p> <p>“Era un espacio alterno, como de oxigenación y eso permitía</p>	<p>La experiencia de la lectura literaria como refugio</p>

	preguntaban, que querían conversar, que querían hablar, también había esos chicos que se emocionaban, qué rico ver al otro allá “profe, que rico verla, qué rico la clase, qué rico que nos lea un cuento, tan chévere escucharlo””.		que nos abriéramos y que pudieran compartir”	
Contexto de crisis (pandemia/confinamiento)	<p>“La pandemia, una nueva historia para leernos”</p> <p>“No puedo negar que fueron días y meses muy difíciles”</p> <p>“solía estar acompañado de incertidumbre y de una profunda nostalgia por no escuchar las voces de mis chicos”</p> <p>“un número considerable de trabajo adicional para nosotros los maestros, que desviaba en ocasiones la atención de lo realmente importante, el trabajo con “el estudiante”</p>	<p>“todos nos estallamos, estallamos fue a ver yo qué voy a hacer, la pregunta es qué vamos a hacer”</p> <p>“la pandemia fue la oportunidad para parar”</p> <p>“la pandemia fue un gran suceso pues fue el suceso de parar, respirar, y así hubiera mucho agite con la enfermedad había que hacer un pare. Y en ese pare, inventarse otra vida ¿qué vida? La de la casa, e inventarse cosas”</p> <p>“Los que trabajamos en cultura, es decir, los proveedores de esas cosas, trabajamos más en pandemia.”</p>	<p>“todo acontecimiento, en su irrupción radical, guarda la promesa de lo inédito”</p> <p>“pasó eso en la pandemia un conflicto con la literatura, con esas prácticas de la escuela que se copiaron tal como era en la presencialidad a la virtualidad”</p> <p>“la pandemia no tanto como una cosa de aislamiento, sino que nos permitió encontrarnos a través de la literatura”</p>	La herida como posibilidad pedagógica

Elaboración propia.

Así entonces, los apartados 3.1, 3.2 y 3.3 presentan la interpretación derivada del proceso de triangulación anteriormente descrito. Los apartados o secciones corresponden a las tres líneas

de sentido que emergieron del análisis basado en el método fenomenológico hermenéutico que ya se describió en el capítulo 1 de la tesis.

3.1 Maestros mediadores de lectura literaria: retos y posibilidades en tiempos de confinamiento

“No es la biblioteca o la escuela la que despierta el gusto por leer, por aprender, imaginar, descubrir. Es un maestro, un bibliotecario, que, llevado por su pasión, y por su deseo de compartirla, la transmite en una relación individualizada”.

M. Petit. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.

Si bien hay conceptualizaciones relativamente actuales que intentan establecer vínculos entre las nociones de *maestros* y *mediadores*, esta investigación permite afirmar que, aunque dichas conceptualizaciones han abonado enormemente los campos epistemológicos de la formación, la práctica, la experiencia lectora, la pedagogía y la didáctica de la lectura, quedan por fuera de dichos abordajes gestos pedagógicos en común de ambas nociones que se hicieron evidentes durante el confinamiento y que en el marco de esta investigación pudimos vislumbrar en las prácticas y experiencias de lectura literaria habilitadas por dos maestros de dos instituciones educativas (pública y privada) y un mediador de lectura de una biblioteca pública de la ciudad de Medellín y que, vistas en conjunto, redefinieron sus roles, especialmente durante el tiempo de crisis que significó la pandemia y el confinamiento en los años 2020-2021.

El concepto de *mediador escolar de lectura* que propone Munita (2014), la mirada conciliadora sobre la enseñanza y la mediación que defiende Bombini (2017) o la reciente conciencia de la escuela al concebir ya la lectura como un proceso atravesado por el disfrute, por el *presente de la lectura*, como lo expresaría Colomer (2004), –-aquel que se les atribuye regularmente solo a las prácticas de promoción de lectura por fuera de la escuela– son algunas aproximaciones que han abierto el camino que hoy nos permite realizar esta reflexión sobre ambos actores y sus aportes al campo de la lectura y la formación literaria.

La investigación me permitió llegar a la comprensión de que, si bien hay muchos aspectos de la experiencia de cada maestro mediador que expresan prácticas y saberes diversos, por los

ámbitos en los que cada uno se desenvuelve, esto es, el contexto escolar y el no escolar, los maestros mediadores de las instituciones escolares y de la biblioteca, desplegaron una intencionalidad pedagógica similar durante el confinamiento.

Tanto Diana como Wilson fueron mediadores durante el confinamiento y, de muchas maneras, Andrés fue también maestro de literatura. Entendiendo la mediación como una acción que busca establecer un vínculo entre las personas y la lectura, los libros y los textos y como una situación en la cual dos o más personas entablan una relación alrededor de todo aquello, pude identificar desde esta noción consonancias entre lo que representaron las intenciones pedagógicas de mediación y animación de la lectura de maestros y promotores durante el confinamiento, tanto en el ámbito escolar como no escolar. De acuerdo con Yepes (2013) la animación a la lectura:

[...] no es una invención de la escuela ni de la biblioteca, sino una práctica, ahora conocida como de intervención pedagógica, [...]. Esa «mediación» poco a poco se ha ido convirtiendo en una de las estrategias más importantes de la escuela, la biblioteca y otros espacios dedicados a la formación de lectores” (p.26)

Y esa trascendencia fue evidente en las tres experiencias de los maestros mediadores. El confinamiento impulsó de cierta manera esas intencionalidades dirigidas a crear vínculos entre las personas y la lectura, buscando configurar espacios de lectura en medio de la dificultad y la adversidad de la pandemia. Hubo una notable voluntad por “vincular necesidades sociales, objetivos, planes, recursos y resultados en el intento no sólo de acercar a unos materiales determinados sino de hacer de la lectura una práctica habitual, cotidiana y accesible (física, afectiva e intelectualmente) para cualquier ciudadano”. (Lázaro, p. 264) Así nos lo deja ver Andrés cuando nos ofrece su percepción de lo que significaron esos espacios de lectura literaria virtual que él promovió durante el confinamiento:

Es un encuentro racional porque leemos de manera crítica, leemos ejercitando el cerebro. Y un encuentro emocional porque nos encontramos con el corazón, nos encontramos con los amigos. El club de lectura se llama Tardes de Café, entonces tomamos tintico, cafecito y nos encontramos con los amigos a hablar de un tema. También es un ejercicio social porque es un ejercicio para encontrarse con los amigos” (Transcripción *La Pandemia*, Andrés).

Hay una diferenciación importante que mencionar para aclarar la confusión más común que se da respecto a los términos *animación* y *promoción* de lectura. Yepes (2013) aclara que esta última es:

una acción de intervención sociocultural que incluye acciones de todo tipo, como las centradas en el orden de lo político o lo administrativo y las de corte pedagógico —como la animación a la lectura— [...] Por eso se dice que cuando se está haciendo animación a la lectura se está promoviendo la lectura, pero no siempre que se promueve la lectura se está haciendo animación a la lectura. (Yepes, 2013, p.37)

Según lo anterior, la definición que ya había presentado sobre mediación, concebida como una acción que busca generar un vínculo entre las personas, la lectura y los libros concuerda concretamente con la de animación a la que se refiere el autor citado. Por mi parte encuentro más resonancia con el término *mediación* para referirme a eso que hicieron Diana, Wilson y Andrés durante el confinamiento.

Quizás sea Michel Petit (1999, 2001, 2009) quien más haya arado el terreno epistemológico referente a la importancia de esos mediadores que hacen de la lectura un ejercicio de encuentros intersubjetivos, en donde lo que toma el lugar central es una reflexión sobre la necesidad de una formación de la sensibilidad desde el campo de la lectura literaria tanto en contextos escolares como no escolares. Su reflexión y aportes se hacen aún más necesarios si aceptamos que las circunstancias de incertidumbre rodean continuamente tanto los procesos formales como los no formales de formación (lectora en este caso).

La pandemia, el encierro, la enfermedad y la muerte exigieron unas puestas en escena a través de la virtualidad diferentes a las que acontecían en la presencialidad antes de la pandemia. Pero antes de ahondar sobre las experiencias que Diana, Wilson y Andrés lograron sacar a flote como maestros mediadores relacionadas con la lectura literaria en el confinamiento, rodearé en esta sección las dificultades más significativas que relucieron durante el confinamiento relacionadas con el mundo de los medios y la tecnología, que Martín-Barbero (1996) en su momento ya visualizaba:

Los medios de comunicación y las tecnologías de información significan para la escuela en primer lugar eso: un reto cultural, que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos (p.11).

La virtualidad dejó en evidencia la gran brecha cultural que hay entre maestros mediadores y estudiantes con relación al manejo y uso de la tecnología y la comunicación. Mientras que los niños y jóvenes de la actualidad – en su mayoría– son nativos digitales, es decir que han estado expuestos a la tecnología digital y a las herramientas informáticas como las computadoras, el internet, los dispositivos móviles y las redes sociales desde una edad temprana, la mayoría de los maestros y mediadores tenían una escasa formación sobre el mundo digital. Las generaciones actuales, comúnmente llamadas nativos digitales han convivido con la tecnología desde siempre “y en una sociedad globalizada y de la información. A la que recientemente se ha añadido la categoría de Generación Alpha para denominar a aquellos nacidos desde el año 2010, auténticos nativos digitales”, (Castro, et al, 2020, p.281) lo que ha generado la brecha cultural que ya Barbero (1996) mencionó con las generaciones anteriores de maestros y mediadores en la que hubo una básica, escasa y muchas veces nula formación en medios y mediaciones tecnológicas.

Este fue uno de los aspectos más complejos para Diana. Sumergirse en el mundo de lo digital representó todo un aprendizaje. Fueron descubrimientos para ella saber que existían herramientas que le permitían darle una especie de continuidad a sus procesos y reconocía en ese aprendizaje su necesidad de alfabetizarse digitalmente hablando:

De allí que pensar en la enseñanza de lectura literaria en un medio descocido como la virtualidad, se convirtió en una experiencia que marcó una gran diferencia en mi carrera docente, trazó un nuevo comienzo, donde el mundo de lo digital fue a veces mi aliado y a veces mi enemigo. (Diana en anécdota: Una pandemia, una nueva historia para leer-nos. (p. 3).

Respecto al testimonio de Diana, el informe de resultados de la encuesta de percepción de docentes y rectores de colegios oficiales de Colombia realizado en el 2021 arrojó cifras que describen una realidad preocupante respecto al conocimiento, uso y dominio que tenían para ese entonces los docentes sobre las TIC en el país, pues la gran mayoría de estos desconocían sus usos

y la manera de apropiarse de ellos en beneficio propio. Según esos resultados “4 de cada 10 docentes no usaban herramientas tecnológicas para la evaluación antes de la pandemia” y “solo un 10% las usaba con frecuencia” (2021, p.6).

Vega-Córdova et al., (2020) sostienen también que, durante el período de confinamiento, los profesores de Lengua y Literatura necesitaron recibir capacitación continua en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y herramientas virtuales, pues:

[...] durante la pandemia COVID- 19, ha presentado dificultad en el uso de herramientas y plataformas factor que limita su labor, ante lo cual se muestra preocupado debido a la exigencia de innovar en sus acompañamientos virtuales; esto torna imprescindible la utilización de metodologías activas en el proceso enseñanza y aprendizaje, por lo que requiere ser capacitado para enfrentar la modalidad no presencial de educación.
(p. 220).

Y así lo dejó saber la maestra mediadora, quien confiesa que fue un proceso bastante complejo para ella este asunto de la alfabetización digital:

[...] programar todas tus clases virtuales era muy complejo porque yo no crecí en esa era digital ¿cierto? si bien soy, yo soy una maestra que está como en una generación intermedia ¿sí? Todavía soy la maestra de la fotocopia y el libro porque me gusta el olor del libro, porque prefiero leerlo ¿sí? Yo todavía soy esa maestra, eh yo me gradué hace veinte años, y eso en diciembre. Entonces yo soy una maestra como intermedia, no soy la maestra más digital y avanzada que todas mis clases son digitalizadas, no, pero sí las traigo, en presentaciones en Power Point que tienen videos, que tienen música. (Diana en entrevista).

Esta opinión revela la experiencia de una maestra que se sintió desafiada por la transición a la enseñanza virtual debido a su falta de familiaridad con la era digital. A pesar de reconocerse como una maestra de una generación intermedia, admite que todavía se siente más cómoda con métodos tradicionales, como las fotocopias y los libros impresos. Sin embargo, también expresa un esfuerzo por adaptar y mejorar sus clases mediante la inclusión de elementos digitales, como presentaciones en PowerPoint, videos y música. Esta perspectiva refleja el proceso de adaptación

que muchos docentes que, así como Diana, enfrentaron los desafíos de la tecnología y cómo algunos intentaron integrar lo digital de manera gradual en su práctica pedagógica.

El trabajo mancomunado

¿Cómo enfrentaron los maestros mediadores de lectura el desafío educativo de la virtualidad desde la escuela pública, privada y la biblioteca pública? En el caso de Diana, Andrés y Wilson fue fundamental establecer una comunicación fluida dentro de los equipos de trabajo de las instituciones educativas con el fin de llegar a acuerdos, explorar estrategias metodológicas conjuntas y compartir experiencias pedagógicas.

Las tres experiencias tuvieron en común el trabajo cooperativo de los maestros mediadores con otros actores que hacían parte también de cada contexto en el que llevaron a cabo sus propuestas. Diana, por ejemplo, para superar sus dificultades con el manejo de las TIC, acudió a la profesora de tecnología, quien a través de clases virtuales le explicaba desde cómo agendar una clase en Google Calendar, hasta el manejo básico de aplicaciones interactivas para el desarrollo de clases sincrónicas como Classroom, Jamboard o la creación de formularios o exámenes tipo Saber Pro.



Para el caso de Andrés, el formato audiovisual de su propuesta dependió en gran medida de un equipo humano y técnico que materializó, por decirlo así, las ideas que tuvo él respecto a la forma y estética de los escenarios de lectura; además, los recursos necesarios para el talento humano que allí se desplegaron fueron asumidos por la Alcaldía de Medellín, lo que le facilitó el desarrollo de las propuestas al maestro mediador, como él mismo lo relata:

[...] yo tenía un equipo de trabajo y dio la casualidad y la suerte de que tenía un gran equipo. Era un equipo que tenía dos cosas: equipo humano, compañeros muy calidosos y un buen equipo técnico, software y esas cosas, entonces la apuesta nuestra fue llevar la promoción de la lectura y la escritura en actividades virtuales. (Andrés en entrevista).

Wilson también, desde su trabajo en el club de lectura involucró a gran parte de la comunidad educativa de la institución, vinculando incluso a los maestros de otras áreas que también

acompañaban y deseaban estar ahí por mero placer. Estos participaron en algunas secciones del club de lectura, como lo describe el maestro mediador:

Nuestra profesora Sorelly, quien orienta el área de artística nos deleita con una danza inspirada en un poema. Nos asombramos ante la calidad de su trabajo: tenue, ligero, musical y armonioso. Varios niños dicen que desean aprender más de ella. Ellos, con la perplejidad dibujada en sus gestos, reconocen que este espacio será diferente; es decir, tiene un toque secreto. (Wilson en Crónica. Apertura del Club de Lectura Inesiano, 29 de junio de 2020).

Vemos pues cómo fue indispensable el trabajo mancomunado de los maestros mediadores con las demás áreas del conocimiento para poder conducir de mejor manera la transición a la educación virtual como estrategia pedagógica utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las plataformas digitales para recrear un entorno educativo similar al presencial. (Lasso-Cárdenas et al., 2017).

Brechas socioeconómicas y sobrecarga laboral

Hay que mencionar las brechas socioeconómicas que se hicieron evidentes durante el confinamiento y que influyeron directamente en los procesos de formación y experiencia de lectura literaria, especialmente las que se dieron en el sector público de la educación. Acortar las brechas de acceso a las TIC que tenían los estudiantes fue una tarea compleja para Diana, sin embargo, en su trabajo siempre contempló encontrar soluciones para garantizar que todos los estudiantes tuvieran acceso equitativo a los recursos necesarios buscando alternativas para compartir materiales de lectura de manera accesible, a pesar de que las mismas características poblacionales de su contexto educativo de carácter público, que ella misma describe, lo hacían más difícil:

[...] tenemos muchísima población extranjera, tenemos muchos chicos venezolanos [...] normalmente las familias venezolanas viven dos y tres familias en una casa ¿Cierto? Porque para poder unir recursos y habitar un espacio, entonces cada familia tiene una habitación y un espacio común. Entonces yo decía que esa es la manera de sacarlos de ahí, de que la vida tiene otras expresiones de que escuchen otras voces distintas a las de la mamá, al del papá, al de los hermanos, como que, era como conectarse con el mundo a través del otro, yo sí

pienso que el maestro en general, no solamente la profe de lenguaje, sino que los maestros yo creo que nos volvíamos en esa oportunidad pa escuchar otras historias distintas de lo que está pasando en casa. (Diana en entrevista).

Sin embargo, a pesar de que la maestra tuviera la noble intención que se lee en su testimonio, el hecho de que más de la mitad de sus estudiantes no tuvieran acceso a la internet, ni a los objetos tecnológicos que permiten la participación en las nuevas plataformas de comunicación actual como WhatsApp o el correo electrónico, un teléfono móvil inteligente, un computador o una Tablet, hacía más distante la posibilidad del encuentro con la palabra con sus estudiantes, lo que implicaba para ella un problema mayor:

[...] entonces empezamos a hacer pues inicialmente como esa indagación, quién cuenta y con qué cuenta para empezar. Entonces los grupos eran muy mixtos. De 11° entonces había 20 jóvenes que se podían conectar a una clase sincrónica a través de Google Meet y entonces había otros 20 divididos en: 10 que no tenían conectividad de internet ni para usar WhatsApp para orientaciones básicas de un documento y otros que no tenían absolutamente nada, entonces se quedaban en casa con unos talleres, por los que venían sus padres de familia los días de pico y cédula a reclamar un taller en físico. (Diana en entrevista).

Una situación bastante compleja tanto para la maestra mediadora, como para los estudiantes y padres de familia. Claramente esta subdivisión de grupos, esta mixtura, implicó para Diana una gran carga de trabajo, ya que tuvo que emplear diversas estrategias, entre las cuales estaba identificar las necesidades específicas de cada subgrupo de estudiantes y sus familias, priorizar contenidos, establecer canales de comunicación adecuados con una frecuencia y contenido apropiados, seleccionar el material literario y didáctico adecuado, brindar tutorías y refuerzos como planes de mejoramiento, planes individuales, adaptaciones curriculares, y además evaluar (teniendo en cuenta las tres circunstancias de sus estudiantes: quienes tenían acceso a internet, quienes tenían equipos pero no acceso y quienes no tenían ni equipos tecnológicos ni acceso a la internet) bajo criterios diferentes el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada subgrupo de estudiantes. En conclusión, tener que llevar a cabo múltiples tareas para adaptarse a las circunstancias y brindar una educación efectiva en este nuevo entorno fue un reto constante para esta maestra mediadora.

Para Wilson y Andrés también implicó un aumento de trabajo, pero en menor medida. Por un lado, el contexto socioeconómico de los estudiantes de Wilson era más estable, la mayoría de sus estudiantes pudieron acceder a la modalidad de la virtualidad de manera sincrónica, lo que no implicó una subdivisión de los grados a su cargo y por ende no lo rebasó la carga laboral en la medida en que superó a la maestra del sector público de la educación.

Por otra parte, aunque para Andrés también implicó más trabajo la modalidad virtual, como él mismo lo declara “mire que es muy curioso porque mientras unos no tenían nada qué hacer a otros se nos sobrecargó. Los que trabajamos en cultura, es decir, los proveedores de esas cosas, trabajamos más en pandemia” no tuvo que preocuparse, por ejemplo, por tener que identificar las necesidades específicas de cada asistente y sus familias a su club de lectura o tertulia literaria; tampoco se vio obligado a priorizar unos contenidos o temas sobre otros, ni tuvo que brindar tutorías individuales.

En cambio, sí tuvo que establecer, al igual que Wilson y Diana, canales de comunicación adecuados con una frecuencia y contenido apropiados para el público de lectores al que iba dirigido su club de lectura y tertulia (uno bastante amplio, con gran presencia de jóvenes y adultos), además tuvo que seleccionar el material literario sobre el que iba a referirse en sus Tertulias y Cantaletas literarias y sobre el que iban a leer en el club de lectura. Por supuesto que el mediador de lectura también tuvo que realizar adaptaciones sobre sus mediaciones, así como evaluar constantemente sus procesos de mediación de lectura.

Entre la participación y el anonimato

Para Andrés en su calidad de mediador de lectura de biblioteca pública, el trabajo a través de la virtualidad implicó un reto adicional, pues evidentemente la participación de las comunidades en los espacios virtuales de lectura habilitados por él se derivó de las condiciones socioeconómicas que tenían para su acceso. En consonancia con Quispe-Farfán (2020) “las bibliotecas tendrán que afrontar nuevos desafíos como la inclusión de servicios dirigidos a diversas comunidades (por las migraciones) y la acelerada virtualización de los servicios (por el distanciamiento social” (p.4), lo cual Andrés corrobora a través de su experiencia, afirmando que la participación en los diversos

escenarios alrededor de la lectura que él habilitó a través de los distintos canales de la biblioteca fue siempre alta, diversa, constante y activa:

Yo tenía gente que venía de Cartagena, pues que se conectaron desde Cartagena, si yo me conectaba desde Envigado, yo vivía en Envigado, gente que se conectó desde Bogotá, desde Ibagué, mucha gente. [...] Gente que se conectó incluso, desde... yo tenía un taller de escritura internacional: desde Barcelona, desde Buenos Aires, desde Bogotá. (Andrés en entrevista).

Una consecuencia de lo anterior, y por ende un reto que representó para el maestro mediador fue que, ante tal diversidad de lectores, la exigencia era cada vez más aguda. Andrés experimentó un incremento en el promedio de lecturas por influjo de la comunidad de lectores que asistían al club. Una especie de vertiginosidad que los hacía devorar una novela semanalmente, como él mismo lo relata, entre risas aun incrédulas por haber logrado tal hazaña: “los usuarios eran más exigentes, vea, por esto, como había más usuarios del resto del país los usuarios eran más exigentes, por ejemplo, pasar de un libro mensual a uno semanal, por ejemplo, ahí hay una exigencia de velocidad”.

Pero lo anterior no implicó solo un asunto con los tiempos de la lectura, como lo anota el maestro mediador, además había una exigencia sobre el mismo saber literario que tenía él y que debía demostrar que dominaba, pues como plantea Debois (1990):

[...] en la posibilidad de que el maestro “demuestre” cómo la lengua escrita es parte de la existencia cotidiana y cómo está, de manera indisoluble, ligada a los sentimientos y valores individuales y sociales [...] sabrá encontrar el camino para estimular en sus alumnos el desenvolvimiento de ese mismo potencial, de lo contrario, su hacer carecerá del entusiasmo y la sinceridad necesarios para alcanzar el éxito (p. 2).

Las experiencias que posibilitó Andrés a través de los distintos escenarios de lectura y conversación literaria fueron bastante significativas, la recepción muchas veces masiva de los distintos eventos que el mediador proponía es solo una muestra concreta de ello:



La Tertulia Literaria : Tu historia con la literatura

Me gusta Comentar Compartir

31 · 66 comentarios · 320 visualizaciones

Pero más allá de las cifras están los sentidos y experiencias que en esos escenarios literarios se desplegaron y sobre los que ahondaré en el apartado 3.2.

Las personas que participaban de los escenarios literarios y virtuales que propuso Andrés se sentían convocados de manera espontánea y la gran mayoría de relaciones mediadas por la literatura se crearon en esos mismos espacios de participación. A pesar de la inmediatez de los encuentros, nos relata Andrés que también se crearon vínculos entre los participantes, pues más allá de leer por leer, estaba la necesidad del encuentro, por eso “la gente buscó qué leer, buscaron nuevos amigos y se crearon nuevas comunidades”.

Regresemos por un momento a la institución escolar. Pues si para Andrés el tema de la participación de los asistentes a sus programas fue espontánea, para Diana y Wilson significó todo lo contrario.

[...] ahí había también otro reto, entonces te conectas sincrónicamente con veinte jóvenes, veinte, veinticinco, a través de...yo utilicé por lo general Google Meet. Entonces el chico se rehusaba a prender la cámara, el chico a duras penas decía “hola”, no respondía, era como dando una clase solo frente a una pantalla, “chicos, ¿sí están ahí?” uno explicaba y la profe de español que tenía que hablar de un libro, de una temática, y hablas y hablas y hablas y pasaban diez, quince minutos hablando y uno es como “le estoy hablando a una pared”. (Diana en entrevista).

En los encuentros cara a cara, como los que se dan en la presencialidad no existe la posibilidad de participar de forma anónima de una conversación o reunión, ya que es necesario

estar a la vista de los demás. La presencialidad, inevitablemente proporciona formas más contundentes de crear e interpretar significados, involucrando elementos como la proximidad física, los gestos y otros aspectos no verbales. Sin embargo, y de acuerdo con lo que relata Diana, en la comunicación virtual, cada individuo que participa tiene la opción de decidir si comparte o no sus significados con los demás a través de medios orales, expresivos o corporales. En otras palabras, en el ámbito virtual, las personas tienen mayor control sobre la forma en que expresan sus ideas y significados, ya que no están limitadas por la visibilidad y pueden elegir cómo se presentan ante los demás:

En la presencialidad ellos se sienten o a veces por qué no decirlo, más obligados a también a veces a participar porque el profe te está mirando, entonces ¿en dónde está tu respuesta? ¿quién participa? Hace mucho rato, mucho antes de la pandemia, yo siento que esa oralidad, esa participación, ese compartir desde la palabra se ha venido disminuyendo muchísimo (Diana en entrevista).

Desconectar la imagen y la voz fue una opción común, por lo menos para los estudiantes de 10° y 11° de Diana y los estudiantes de 7° a 11° de Wilson (con los niños que asistían voluntariamente al club de lectura de Wilson en jornada no académica sucedió todo lo contrario, respecto a la participación). Google Meet y distintas plataformas de encuentros sincrónicos brindan diferentes formas de participar de manera anónima. Este tipo de participación sin revelar la identidad fue un aspecto característico de la comunicación en entornos virtuales, lo que puede generar una sensación de desinhibición (Del Prete & Redón, 2020), pero al mismo tiempo, la posibilidad de participar sin mostrar la identidad personal genera una distancia pedagógica en la que no hay mayor apertura en la interacción.

Según lo vivido por Diana y Wilson, la sensación de dirigirse a una audiencia apática y poco receptiva dificultaba el intercambio de ideas y la retroalimentación necesaria para un proceso educativo exitoso. Como maestros mediadores de lectura, se enfrentaron al desafío de captar y mantener la atención de los estudiantes, así como de lograr su participación en las discusiones y debates relacionados con los libros y los temas abordados en clase. Por todo esto era fundamental superar esta barrera y fomentar un ambiente propicio para el compromiso y la interacción en el espacio virtual de encuentro sincrónico:

Muchos chicos que se conectaban en las clases sincrónicas tenían el recurso del micrófono y la cámara, pero ellos decían, me escribían en el chat de la clase eh “no profe, el micrófono no me funciona” y nosotros después comprobamos que eso era mentira y buscaban la manera de evadir y participar en clase.” (Diana en entrevista).

“Sí, y uno ahí, ¿cómo calificaba eso, cierto?” Se pregunta Wilson, dejando ver como en el caso de la maestra mediadora, su sensibilidad pedagógica al manifestar la importancia que le otorgaron a esas relaciones tejidas por sus quehaceres pedagógicos y la manera en que esta situación afectó los encuentros durante la virtualidad. Esto sugiere que el confinamiento tuvo un impacto significativo en las relaciones pedagógicas, y generó una distancia emocional que los maestros mediadores intentaron subsanar todo el tiempo. Esta situación exigió que los maestros mediadores tuvieran una apertura de escucha y motivación a sus estudiantes, además de la capacidad de replantearse de qué forma la literatura podía aportar experiencias relevantes para sus vidas en tiempos especiales de crisis. (Culcasi, 2020).

Salvando relaciones y vínculos pedagógicos

El testimonio de Diana permite ver y reconocer una realidad que contrasta ahora desde la actualidad con lo que son los vínculos pedagógicos que permite la presencialidad:

[...] una relación muy distante, yo siento que esa pandemia hizo mella, pero bastante en la relación y a pesar de volver a la presencialidad tiempo después, un año después no pudimos recuperar esa química, esa conexión no se recuperó. Yo lo siento... hoy día tengo un 11° con los que tenemos hay una relación bonita ¿cierto? Desde el respeto, desde el saludo, desde sabes cómo está el chico, si está enfermo le haces seguimiento, qué pasa con este, cómo va, lo ves crecer todos los días, en términos de ese respeto que hay [...] (Diana en entrevista).

De acuerdo con lo anterior, la pandemia tuvo un impacto duradero en la dinámica y la conexión entre los maestros mediadores del contexto escolar y sus estudiantes, pues a pesar de los esfuerzos de aquellos por generar vínculos nuevos en postpandemia, la relación con ese grupo (en el caso de Diana) no se pudo regenerar por completo. Este desafío que la pandemia presentó en el ámbito educativo, especialmente en las relaciones entre profesores y estudiantes, planteó para los

maestros mediadores la necesidad de establecer conexiones estéticas y emocionales desde los procesos de lectura. Respecto a esto, veremos más adelante, cómo se concibieron y articularon los diversos acercamientos a la lectura literaria que promovieron los maestros mediadores desde diversos formatos en el marco de la virtualidad.

Ahora bien, la percepción de Wilson sobre la relación pedagógica con sus estudiantes en la virtualidad refleja también la fractura de la que habla Diana en la que “la distancia física que hubo entre los cuerpos también hizo que se distanciaran también los corazones” (min: 16:06). Para el maestro mediador pasó algo similar con los grupos que acompañó como profesor titular de lengua y literatura durante la jornada académica (el club de lectura en cambio se generaba en un espacio de asistencia voluntaria y por fuera del tiempo escolar, con niños de primeros grados de primaria):

[...] eso es algo muy teso que pasa, y es como que, esas edades de bachillerato de 6° para arriba, esos muchachos van sintiendo afición por otros espacios, otras actividades y a las que les pueden encontrar otro sentido más allá de sentarnos a leer y conversar y eso pues uno no lo critica porque son las maneras en que los jóvenes de hoy en día cómo tejen su realidad, van configurando sus maneras de relacionarse con ellos y con el medio. (Wilson en entrevista).

La postura consciente de Wilson frente a lo que para él significaría un desinterés de sus estudiantes de grados secundarios sobre la lectura, refleja su sensibilidad pedagógica, pues evita criticar “esas nuevas aficiones”, reconociendo en su lugar que es algo desafiante y difícil de abordar y que en el contexto de la virtualidad durante el confinamiento se convirtió en todo un reto cultural.

Tanto Diana como Wilson fueron conscientes de ese desafío, y desde su tacto pedagógico configuraron estrategias más sensibles para cerrar un poco esa brecha que había entre maestros mediadores y estudiantes en el contexto escolar, como lo expresa el maestro mediador: “uno procuraba que no fuera una cuestión rígida y que cercenara el placer de leer, sino que lo amplificara, que nos permitiera crear, que nos permitiera pensar, que nos permitiera encontrarnos con el otro” (Wilson en entrevista).

Había, sin embargo, pequeñas recompensas, pequeños logros que curaban un poco esa herida pedagógica:

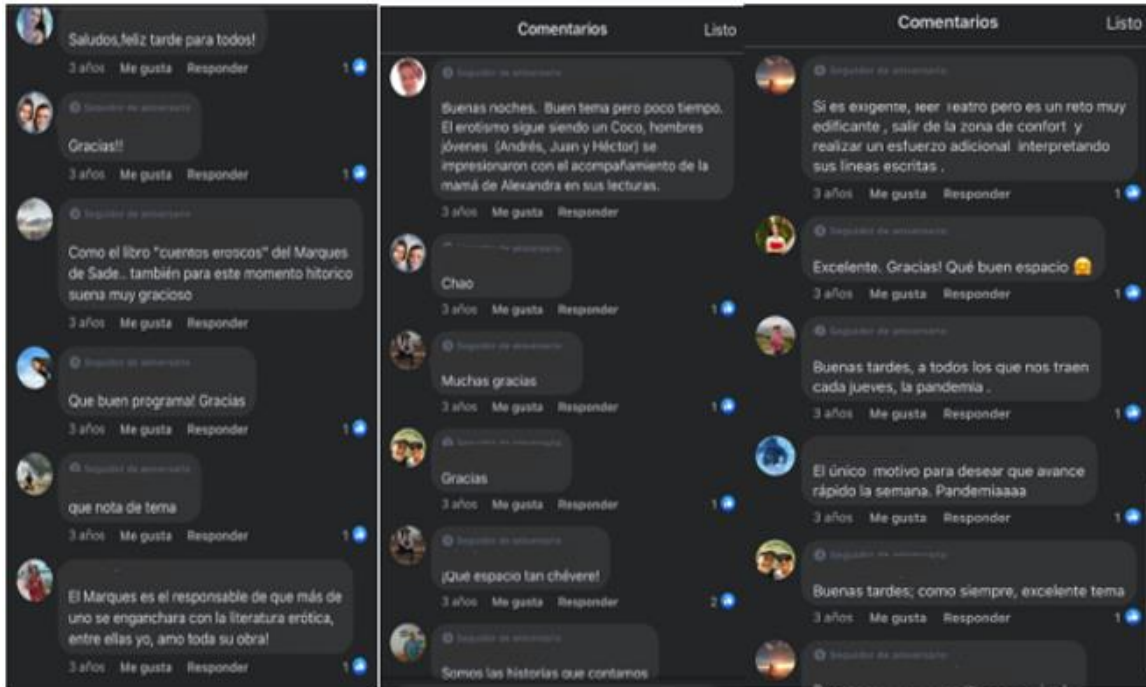
Uno daba gracias a unos cuantos estudiantes que salvaban la clase, que preguntaban, que querían conversar, que querían hablar, también había esos chicos que se emocionaban, qué rico ver al otro allá “profé, que rico verla, qué rico la clase, qué rico que nos lea un cuento, tan chévere escucharlo. (Diana en entrevista).

[...] creo que esa es la mayor satisfacción que queda, de ciertos momentos gloriosos, de ciertos episodios de creatividad absoluta, de reconocimiento en la palabra, eso nos salvaba, es eso, esos pequeños instantes son los que muchas veces dotaron de sentido ese espacio de la pandemia. (Wilson en entrevista).

Pareciera que aquella relación pedagógica distante y aquel desinterés por el área y por la lectura respondía más a las dinámicas institucionales que rigen la escuela y que terminan permeando las prácticas de lectura de una manera controlada. Un panorama que, aunque no es generalizable dado el carácter de estudio de caso de esta investigación, concuerda con aquel descrito en un estudio más amplio (Sanjuan, 2014):

Profundizar en los vínculos que nuestros alumnos sostienen con la literatura en sus prácticas de lectura en el aula puede abrir unas nuevas perspectivas para la educación literaria. La lectura ya no se entendería solo como el resultado de unas habilidades cognitivas para el procesamiento del texto, sino que se abordaría teniendo en cuenta la experiencia vital de los alumnos, que puede estar cargada de conocimientos valiosos para la interpretación de los textos (p.176).

Y es que, por supuesto que contrasta la relación pedagógica del contexto escolar con el vínculo que se genera entre mediador y lectores en el contexto no escolar de la biblioteca. Si bien no son relaciones que se sostienen en el tiempo por la marca de la virtualidad, en los encuentros programados es notable que la interacción entre los asistentes y quienes moderan el espacio literario se basó en la amabilidad, el entusiasmo por el deseo de compartir y tomarse la palabra y la gratitud por posibilitar los diversos escenarios en los que se participaba espontáneamente alrededor de la lectura y la palabra.



Capturas de pantalla tomadas a las interacciones de la Tertulia literaria. 2020.

Teniendo en cuenta que hemos rodeado los retos más complejos que se les presentaron a los maestros mediadores que hicieron parte de la investigación, las tres experiencias nos permiten afirmar que mientras el colegio privado y la biblioteca pública lograron retomar, al menos parcialmente la modalidad virtual, el colegio público se enfrentó a las dificultades de los recursos tecnológicos y de conectividad que le impidió continuar de forma natural sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación fue más compleja de estimular en el sector escolar, sin embargo, en el apartado 3.2 se desplegarán los logros que en este aspecto de la participación alcanzaron Diana y Wilson gracias a los escenarios y espacios de lectura promovidos por ellos. La superación de todos los obstáculos o retos descritos implicó una resignificación del papel de los maestros mediadores en contextos de crisis, tanto en las instituciones educativas, como en las bibliotecas, pues se vieron ante circunstancias complejas que tuvieron que saber mediar de muchas maneras para resolver, o sobrellevar el impacto sobre sus prácticas pedagógicas cotidianas. (Restrepo et al, 2021).

El estudio y aproximación hermenéutica a estas tres experiencias pedagógicas de los maestros mediadores permite concluir que, si bien las prácticas pedagógicas y de mediación literaria, así como las propias experiencias de lectura en los tres escenarios de formación en los que

trabajaron Diana, Wilson y Andrés, esto es, la escuela pública, la escuela privada y la biblioteca pública se vieron afectadas por el confinamiento y la virtualidad, la escuela pública fue el contexto más afectado por las circunstancias ya descritas.

A pesar de lo anterior, los maestros mediadores de lectura encontraron las maneras de conectar con los asistentes, fomentando la lectura de una manera que resonara con sus intereses y realidades del momento, acortando de alguna forma, la brecha a la que aludía Martin-Barbero (1996) respecto al reto cultural que implican los medios de comunicación y las tecnologías de la información como el internet. Indudablemente, el confinamiento, la pandemia y la virtualidad implicaron cambios en la percepción y experiencia con la lectura.

La inclusión de nuevas sensibilidades, es decir, de una mayor receptividad y conciencia hacia diferentes estímulos y formas de expresión que se ven involucradas en los procesos de lectura mediados por las nuevas tecnologías de la información, implicó para Diana, Andrés y Wilson aceptar que ese nuevo contexto de la educación virtual incluía otros modos de percibir y experimentar el mundo y por ende una sensibilidad pedagógica desde la labor que realizan alrededor de los procesos de lectura. En consonancia con Martin-Barbero y Lluh (2011) “[...] el nuevo concepto de experiencia de lectoescrituras demanda integrar nuevos saberes y habilidades [...]. Se hace necesario un mediador con capacidades y miradas plurales que incentive el cruce y la interacción de los lenguajes orales, gráficos, audiovisuales y virtuales”. (p. 133).

3.1.1 La sensibilidad pedagógica en tiempos de virtualidad y confinamiento

La palabra tacto deriva del latín “*tangere*” (tocar, alcanzar). El diccionario etimológico también lo define como “la posibilidad de ejercer una sutil influencia sobre cosas o personas por contacto. De la acepción de influencia sutil que tenía en latín la palabra *tactus* se deriva nuestra acepción del tacto como prudencia o sutileza para poder actuar e influir o para proceder en un asunto delicado”. Para Van Manen (1998) el tacto pedagógico es “una sensibilidad hacia los estados de subjetividad, que sugiere que la salud pedagógica presume un sentido de vocación, un

amor y un cariño por los niños, por los jóvenes y un profundo sentido de la responsabilidad y de esperanza activa a la vista de la crisis reinante” (p. 135).

El marco epistemológico y experiencial de esta investigación me permitió construir una definición de tacto pedagógico enmarcada en las prácticas que realizaron Diana, Andrés y Wilson en el contexto de crisis que significó el confinamiento. En estos términos, en el acercamiento a las experiencias vividas por los tres maestros mediadores de lectura pude comprender dicha noción como una habilidad o sensibilidad especial que tuvieron estos para captar y comprender las diversas variables que influyeron en las situaciones complejas que rodearon a sus estudiantes y usuarios de la biblioteca durante el confinamiento de la pandemia, sensibilidad pedagógica que les permitió establecer una conexión más profunda y empática a través de sus trabajos con la lectura literaria:

[...] el espacio del club de lectura siempre estuvo mediado como por una atmosfera de amabilidad, de cordialidad, de un encuentro pues muy afectuoso. Entonces eso nos permitía tanto darle la apertura a un niño de primer grado que leyera, que apenas estaba aprendiendo a soltarse en esa práctica como era leer un niño de 5° o de 6° o de 7°, y todos sabíamos que era un espacio no hecho para medir, no era un espacio para calificar, no era un espacio con unos estándares, entonces, como si fuera una prolongación exacta de lo que pasaba en las aulas, no. Era un espacio alterno, como de oxigenación y eso permitía que nos abriéramos y que pudieran compartir, un niño de primaria, de seis, siete años que está empezando a descifrar ese código escrito, a apropiarse de él como un maestro, y en este caso yo, y otros que acompañaban, un padre de familia o unos chicos de secundaria (Wilson en entrevista).

El testimonio de Wilson resalta el carácter sensible de los encuentros a través de la lectura, destacando una atmósfera y ambiente de amabilidad y cordialidad. Esto refleja lo importante que fue crear un ambiente caluroso emocionalmente hablando, que permitiera, por ejemplo, la participación voluntaria de niños de diferentes grados escolares, desde aquellos que apenas empezaban a adentrarse en la práctica de la lectura hasta aquellos que ya tenían más experiencia y recorrido literario. Esto contrastó con la experiencia paralela que en su jornada académica vivía como profesor de los grados de 7° o 11°, pues en términos de interés por la lectura y participación en el marco escolar (lo que acontecía durante las clases de lengua y literatura), fue más complejo que estos grupos de estudiantes se sintieran motivados por participar de procesos y experiencias lectoras.

Sin embargo, el testimonio de Wilson enfatiza en que el club de lectura no estaba diseñado para medir ni calificar a los participantes y que tampoco se había regido por estándares estrictos como en las aulas convencionales. Fue entonces un espacio alternativo que funcionó como una extensión de lo que ocurría en las aulas, pero con un enfoque totalmente diferente, fomentando la apertura y el intercambio de ideas, siendo así un ambiente propicio para el encuentro, la compañía y el compartir de experiencias alrededor de la lectura, sin presiones ni evaluaciones.

Por su parte, en una muestra de su sensibilidad pedagógica resultó significativo para Diana la lectura de libros álbumes a estudiantes de grados 10 y 11° durante el confinamiento. Esta propuesta reconsideró el valor pedagógico de los libros álbum como una herramienta poderosa para el desarrollo personal y emocional de los jóvenes durante esos tiempos tan complejos. Esa maestra que “siempre ha llevado con ilusión una mochila cargada con los más nobles deseos de sembrar en sus estudiantes el amor por la palabra en todas sus manifestaciones” como ella misma se define en su anécdota, demostró su afecto tanto hacia su labor de maestra de literatura como hacia sus estudiantes en un gesto de acogida, extendiendo cada mañana el abrazo de sus lecturas sobre sus estudiantes:

A pesar de las situaciones descritas anteriormente, siempre continué adelante, con una propuesta que priorizara al estudiante, su humanidad ávida de palabras, de historias, de voces, y fue así como procuré llevar a cada encuentro sincrónico a través de Google Meet, un libro álbum, que con coloridas ilustraciones recreaba historias y llenaba de magia nuestras mañanas de trabajo en casa. (Diana en Anécdota).

Estos gestos, indudablemente afloraron sensibilidades y nuevas disposiciones frente a las clases de Diana que contrastaban con lo que inicialmente relataba en cuanto a la escasa participación de sus estudiantes.

Enfrentarse entonces al desinterés de los jóvenes por la lectura fue un obstáculo para los maestros pues tuvieron que recurrir a estrategias innovadoras y motivadoras para despertar el interés y la pasión por los libros en un entorno virtual, donde las distracciones y las alternativas de entretenimiento eran numerosas para lectores y estudiantes. Los maestros mediadores tuvieron que encontrar formas de involucrar activamente a los estudiantes, fomentando la interacción y la

participación en las discusiones literarias a través de diversas plataformas que adaptaron las dinámicas de lectura tradicionales a un entorno en línea.

Respecto a lo anterior, cuando escuchamos hablar a Andrés sobre su experiencia como mediador en la biblioteca pública desde la virtualidad, podemos identificar también miradas sensibles que lindan con la noción que tiene sobre la mediación literaria, él permite inferir esto cuando comparte lo que para él es el club de lectura:

Lo que pasa es que en esos clubes de lectura se trabaja muy diferente, o como lo trabajo yo...yo no tenía una agenda y no les entregaba como una propuesta de lectura como que ¡Hey! vamos a leer esto. Mucha gente lo trabaja así, yo no. Porque yo siento que los clubes de lectura están vivos, ellos respiran, ellos se contraen y se expanden, entonces yo los ponía a respirar, ¿sí? ¿Y eso qué es? Es venga, ¿qué quiere leer? (Andrés en entrevista).

El maestro mediador describe su perspectiva sobre la mediación al decir que “ponía a los clubes de lectura "a respirar"”, lo cual implicaba darles libertad y autonomía a los participantes para decidir qué deseaban leer. Prefiere otorgar un papel activo a los lectores de su club, lo que se puede concebir como un reconocimiento que tuvo el mediador de lectura sobre esos intereses cambiantes de la comunidad de lectores que participó del escenario de lectura que él promovió en el confinamiento. Desde la perspectiva de esta investigación, su noción del espacio de lectura es una expresión sensible de su mediación, es decir, su gesto pedagógico, pues así fomentó la participación de los miembros del club literario y permitió que el club de lectura se adaptara y evolucionara según los intereses y necesidades de los lectores.

Reconociendo que la pandemia tuvo un impacto particular sobre la labor de maestros mediadores de lectura, impacto que tuvo que ver con la necesidad de crear espacios íntimos de lectura que implicaron relaciones pedagógicas basadas en la confianza y la hospitalidad, el precedente que aporta esta investigación es, pues, una aproximación sistematizada de la experiencia de tres maestros mediadores que llevaron a cabo propuestas de lectura en distintos contextos (la biblioteca pública y la escuela pública y privada) durante el confinamiento, aparentemente con distintos roles pero en una cercanía en cuanto a la intención pedagógica que tuvieron al crear espacios virtuales de lectura que se volvieron una forma estética de refugiarse durante el confinamiento. De acuerdo con esto, las experiencias pedagógicas de Diana, Andrés y Wilson

revelaron de manera emergente esta intención pedagógica común a los tres y que en esta investigación traducimos como la sensibilidad pedagógica en tiempos de crisis, como el gesto principal de mediación que llevó a cabo significativos procesos de lectura literaria de manera virtual durante el confinamiento.

A pesar de que las experiencias pedagógicas de estos maestros mediadores alrededor de la enseñanza de la lengua y literatura parecen divergentes entre sí, trenzan lo que desde la investigación concebí como una necesidad de repensar el rol de maestros y mediadores de lectura en tiempos adversos o de complejidad, que, para el caso de esta investigación, fueron la pandemia y el confinamiento vivido durante los años 2020-2021. En este sentido, el hallazgo en los términos de esta investigación tuvo que ver con la comprensión del rol que aquellos tuvieron como posibilitadores de espacios literarios de acogida y refugio simbólico.

3.2 La experiencia de la lectura literaria como refugio en tiempos de confinamiento

Cuando Ana María Matute en su acto de entrega del Premio Cervantes con el que fue galardonada en el 2010 dijo que “La literatura ha sido el faro salvador de muchas de mis tormentas” aludía desde una mirada sensible de la experiencia lectora, a una interpretación sobre la práctica de la lectura literaria en la que destaca el poder transformador de la lectura durante los momentos difíciles de la vida. Esta idea contrastada con la experiencia de Diana, Andrés y Wilson expresa el sentido profundo de lo que para ellos y sus comunidades de lectores representaron esos espacios de lectura durante la pandemia a través de la virtualidad.

El concepto de experiencia de lectura, planteado por Larrosa (2003), ofrece una mirada sensible para comprender la educación literaria como un proceso completo de transformación en los lectores pequeños, jóvenes y adultos, abarcando diferentes aspectos de sus vidas, como el emocional y el estético. El conocimiento adquirido a través de la experiencia se construye a partir de cómo cada individuo responde a las vivencias a lo largo de su vida y contribuye a forjar su identidad de manera única y subjetiva. A diferencia del conocimiento científico, que se sitúa fuera

de nosotros, la experiencia se encuentra arraigada en nuestro ser y adquiere sentido al dar forma a nuestra personalidad, carácter y estilo de vida.

En consonancia con lo anterior, cuando se está ante una situación compleja, como la muerte, la enfermedad o la soledad:

Es imprescindible estimular la lectura personal, la que establece unos vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, representados de forma simbólica a través de las situaciones humanas que viven los personajes, y los conflictos o situaciones en los que se encuentran inmersos los lectores concretos, niños o adolescentes en formación de su personalidad, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento. (Sanjuan, 2014, p.165).

Para la investigadora Louise Rosenblatt, la lectura eferente es aquella en la que el lector centra su atención, principalmente, en lo que ha de ser llevado o retenido después de haber realizado la lectura; es decir, en la lectura que se hace para obtener información. Por el contrario, en la lectura estética, la atención del lector es absorbida por lo que está viviendo durante y a través de la lectura; esta permite evocar imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones; es la llamada lectura por placer (Yepes, 2013, p.16).

[...] la pandemia fue el momento en el que... fue la oportunidad para parar, la pandemia fue un gran suceso pues fue el suceso de parar, respirar, y así hubiera mucho agite con la enfermedad había que hacer un pare. Y en ese pare, inventarse otra vida ¿qué vida? La de la casa, e inventarse cosas y todo el mundo hizo yoga, se puso a cocinar, se puso a leer, escribieron libros, escucharon La Cantaleta Literaria, vieron películas, la gente buscó qué leer, buscaron nuevos amigos, se crearon nuevas comunidades. Aquí está la Cantaleta literaria, yo creo que si uno mira los comentarios uno puede ver que... vea 700 reproducciones, mayo del 2020. (Andrés en entrevista).

De acuerdo con las palabras de Andrés, la pandemia representó una oportunidad para que las personas ocupadas pudieran detenerse y hacer una pausa en sus vidas agitadas. A pesar de los desafíos y preocupaciones asociados con la enfermedad, la pandemia les brindó la oportunidad de reinventarse y encontrar nuevas formas de vivir.

El maestro mediador atribuye el interés por la lectura de los asistentes de su club a la disponibilidad del tiempo con que contaron estos estando confinados. No es descabellado inferir que con menos opciones de entretenimiento fuera de casa, muchos redescubrieron el placer de sumergirse en un buen libro. Además, la lectura se convirtió en una forma de las personas mantenerse conectadas con el mundo exterior y con otras personas, ya que las redes sociales y los clubes de lectura virtuales, como el que promovió Andrés, pudieron ofrecer la oportunidad de socializar al examinar y compartir impresiones sobre los libros leídos. Siguiendo la línea interpretativa del maestro mediador, la combinación de la búsqueda de escapismo, la necesidad de entretenimiento y la búsqueda de conexión social fueron algunos de los factores que llevaron a un interés por la lectura literaria durante el confinamiento.

La mirada de Wilson respecto a lo anterior es complementaria a la de Andrés, pues a parte de tener claro que los lectores que asisten a su club lo hacen por una especie de escapismo, alude también a la idea de una necesidad por el relato y la fabulación que le otorga un sentido más trascendental y subjetivo a los motivos que llevaron a estas comunidades de lectores a leer literatura en los diversos espacios de los que participaron. Bárcena y Mélich (2000) plantean que es “justamente escuchando relatos, narraciones, historias de ficción o reales que vamos aprendiendo progresivamente lo que es la propia condición humana” (p.98) y algo de eso interpretó el maestro mediador como uno de los motivos centrales de su apuesta formativa:

Tal vez, una de ellas es esa necesidad del relato, esa necesidad de la fabulación porque sentíamos el peso rígido de un tiempo que nos iba anegando, que nos iba cancelando como seres entonces volver a esa, lo que es la palabra poética, la recreación del mundo, todo eso atrae, todo eso llama la atención. Otra cosa era salir un poco de la cotidianidad y del peso que pudieran tener las clases durante el día y de las evaluaciones, de todo el sistema institucional que siguió funcionando tal cual como era ¿cierto? entonces eso también convocaba a participar en este espacio, otra idea era, la posibilidad de ver al otro, ver al compañerito, de saludarlo, de tener conversaciones más diferentes. Yo creo que esos eran como tres motivos muy gruesos que iban creando ese interés en ellos, en su participación, en estar y en permanecer. (Wilson en entrevista).

El testimonio nos permite comprender desde la perspectiva del maestro mediador tres motivos por los cuales sus asistentes de entre 3° y 4° se sintieron convocados por el espacio literario

que aquel promovió. El que tiene que ver con una necesidad del relato, el que tiene que ver con una necesidad escapista de la realidad y la monotonía, y el referido a la necesidad del encuentro con el otro.

En esa necesidad (personal y compartida) que expresa Wilson de escapar de la rigidez del tiempo vivido durante la pandemia, se presentó la fabulación y el relato como una vía para liberarse de esa sensación de encierro y monotonía, lo que sugiere que esta se convirtió en la experiencia pedagógica de Wilson y los asistentes, en un refugio emocional y estético en tiempos de confinamiento. Bárcena y Mélich (2013) expresan mejor la idea cuando dicen que:

La «acogida», el lenguaje de la «hospitalidad», como hemos visto, es el lenguaje ético por excelencia. Es el lenguaje del recibimiento del otro en la casa (en la «morada», ethos) que es propia. El que viene de fuera (el extranjero, el otro) puede o no ser recibido allí donde va. Pero si es recibido, este recibimiento es un recibimiento hospitalario. Encontramos en este lenguaje el lenguaje más apropiado para definir la ética de la relación de aprendizaje. (p.159).

En consonancia con lo anterior, esos espacios virtuales durante el confinamiento devinieron en espacios de “acogida” que ofrecieron oportunidades para ver y conectar con los demás de manera más auténtica, saludando y entablando conversaciones diferentes. Estos aspectos sociales y afectivos de la participación en la actividad literaria contribuyeron a mantener el interés y la permanencia de los niños en dicho espacio y a paliar, si se me permite el término, con las circunstancias del confinamiento y la pandemia.

Como especie, somos notoriamente vulnerables, sin embargo, como expresó Vallejo (2020) “la brisa de una cualidad asombrosa nos ha impulsado hacia un desarrollo inesperado [...] esa facultad es nuestra imaginación, que nos permite soñar lo inconcebible, colaborar y fortalecernos unos a otros”. La literatura fue para los maestros mediadores de lectura durante el confinamiento una distracción placentera para evitar percibir la lentitud del tiempo y un refugio para escapar de las noticias negativas, así como encuentros emocionantes que el corazón anhelaba durante los largos días de confinamiento. La lectura proporcionó un escape y una forma de satisfacer las necesidades emocionales y mentales durante ese tiempo desafiante, como nos permite comprender el relato de Diana:

En aquellos tiempos donde nuestra vida estaba llena de días aciagos, de noticias fatalistas, la lectura se convirtió en una grata distracción para no ver pasar el tiempo tan lento, en un refugio, en la posibilidad de recrear por medio de la imaginación paisajes, personajes, días felices, encuentros furtivos, y todo aquello que el corazón añoraba en los largos días de confinamiento” (Diana, en anécdota)

Larrosa plantea que hay una experiencia que se constituye en el lenguaje, en el pensamiento y la sensibilidad, esta es la de la lectura: “[...] una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que estén en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos “sentimientos”. (Larrosa, 2009, p. 12). Cuando Wilson expresa que, “sin duda, en medio de la pandemia, este espacio fue una suerte de refugio en el que todos encontrábamos amparo”.

3.2.1 Formas de refugiarse en la palabra durante el confinamiento

Fueron pues variados los caminos metodológicos que recorrieron los maestros mediadores de lectura literaria para hacerle frente al confinamiento desde la virtualidad. Sin embargo, destacaré el club de lectura, la hora del cuento y la lectura de libro álbum como las estrategias más significativas de cada experiencia.

◦El club de lectura virtual

Las diversas conceptualizaciones realizadas sobre el club de lectura evidencian la importancia que ha tenido este como práctica de mediación en las discusiones académicas del entorno de la cultura escrita y pedagógica.

De la Cruz et al. (2013) y Ferrándiz (2014) ofrecen dos aproximaciones importantes para la caracterización del club de lectura. El último autor propone una tipología amplia de formatos: en primer lugar, están “los clubes de lectura tradicionales” que se reúnen de manera presencial en una biblioteca y utilizan ejemplares prestados para sus discusiones. En segundo lugar, están “los clubes

de lectura presenciales con complementos de participación virtual”, donde las reuniones son en persona, pero también se utilizan recursos de internet para enriquecer las sesiones. En tercer lugar, están “los clubes de lectura virtuales basados en la participación textual asincrónica”, los cuales se apoyan en blogs o grupos en redes sociales como Facebook o WhatsApp para comentar los libros leídos. Por último, encontramos “los clubes de lectura virtuales con participación audiovisual sincrónica”, que utilizan herramientas y aplicaciones de la web 2.0 para llevar a cabo reuniones mediante videoconferencia múltiple, como sucede con aplicaciones como Zoom. (p.27).

Por su parte, De la Cruz et al. (2013) simplifica la tipología anterior en dos tipos principales de clubes de lectura: los tradicionales y los virtuales o ciberclubes. Dado que me referiré a dos clubes de lectura que surgieron en pandemia, esto es el club de lectura que creó Wilson y el club de lectura que creó Andrés, para los términos de esta investigación opté por considerarlos simplemente como Club de lectura virtual escolar y club de lectura virtual no escolar, respectivamente.

El club de lectura es una iniciativa que en general reúne a personas con intereses comunes en la lectura, proporcionándoles un espacio regular para compartir sus impresiones sobre diversos textos literarios, tanto leídos en conjunto como de manera individual. Esta actividad crea una comunidad que promueve el intercambio literario, rompiendo con la naturaleza solitaria y aislada del acto de leer. Sin embargo, esta noción tan general, tuvo unos matices pedagógicos en las experiencias de Andrés y Wilson como maestros mediadores de lectura que nos permiten comprender en el contexto del confinamiento, la resignificación de ese escenario como una forma de refugio.

Con el rápido avance de la tecnología, la influencia de la internet y las redes sociales, los clubes de lectura han tenido que adaptarse y reinventarse. El acontecimiento de la pandemia y el confinamiento subrayó aún más las transformaciones de la experiencia lectora, la cual se ha extendido más allá del papel, abarcando también las pantallas digitales. En la actualidad existen diversas plataformas en línea, algunas abiertas y otras cerradas, que permiten a los lectores trasladar sus actividades del club de lectura al ámbito virtual. Esto amplía las posibilidades de participación y enriquece aún más la experiencia de los lectores en la era digital.

El papel de los maestros mediadores durante el confinamiento fue crucial en los clubes virtuales. Su labor consistió en convocar y organizar la comunidad de lectores, realizar tareas de planificación de actividades, trabajar en red colaborativa, publicar información relevante, establecer fechas y horarios, y facilitar el acceso a las lecturas en formato digital. Además, Wilson y Andrés debieron buscar estrategias para fomentar la participación de los miembros del club y actuar como mediadores en la comprensión de los textos literarios.

Según Peña y Barboza (2002) el club de lectura escolar es una organización en la que se unen padres, representantes, estudiantes y profesores con el objetivo de crear entornos que promuevan el uso de la lectura y la escritura con diferentes propósitos. Los propósitos, el funcionamiento y la estructura organizativa del club dependen de los acuerdos alcanzados por sus miembros. (p. 171).

A diferencia de la población de lectores de Andrés, que en su mayoría eran jóvenes lectores y adultos, la comunidad de lectores de Wilson eran niños que cursaban entre 3° y 4° de primaria. A pesar de que la convocatoria para participar del club de lectura fue abierta para toda la comunidad educativa, la participación fue predominantemente infantil. El maestro mediador atribuye esta participación, al interés innato de la infancia por los relatos y la imaginación:

[...] los niños y niñas, ellos tienen otras aperturas, están en una edad en la que el asunto de la imaginación, el asunto de la fabulación de los libros todavía sigue siendo algo muy atractivo para ellos, entonces digamos que por eso caló bastante. (Wilson en entrevista).

Lo anterior sugiere de nuevo, una especie de necesidad de lectura durante ese periodo de crisis, como ya se refirió en líneas anteriores, lo que reafirma el planteamiento de Petit (2009) que tiene que ver con que “la necesidad del relato es particularmente intensa en ciertos momentos de la existencia individual o colectiva, por ejemplo, cuando hay depresión o crisis”. (p. 127).

Indudablemente fue un rasgo transformador respecto a lo que acontecía con los grupos de secundaria que tuvo a su cargo Wilson durante la jornada escolar, en los que los niveles de participación e interés por el área y la lectura eran para el maestro mediador muchas veces, desalentadores. Pero el impacto y el efecto positivo de la apertura de un club de lectura en horario extraescolar generó otra disposición para participar y disfrutar de la palabra extendiéndose incluso

para esos estudiantes, uno que otro que en las clases se mostraban muchas veces apáticos pero que terminaron convocados también por el espacio especial del club de lectura que dispuso Wilson para la comunidad educativa en general.

Cabe aclarar que, si bien la participación de estos jóvenes no se daba en la misma medida que la participación de los niños, de acuerdo con el testimonio del maestro mediador, sí logró reunirlos en varias ocasiones alrededor de la palabra en el espacio extraescolar de lectura.

Leyendo nos mantenemos ebrios de literatura para que la realidad no nos destruya. Leyendo podemos salir del estado de malestar en el que nos encontremos, iniciar una expedición hacia el centro de la tierra o sumergirnos en lo más profundo del mar buscando la Atlántida. Incluso viajar hacia la luna como si se tratase de una bala. Te invitamos a ser parte del club de lectura Inesiano para vivir estas aventuras y muchas más. (Palabras de jóvenes asistentes al club de lectura).

Estas opiniones de los jóvenes que asistieron a algunos encuentros del club de lectura nos permiten conocer la concepción que estos tenían en ese momento sobre la lectura, pues sugieren que, a través de esa práctica es posible escapar de la realidad y sus posibles dificultades. Esto es posible interpretarlo a través de la metáfora que refieren “ebrios de literatura” para aludir al efecto que la lectura literaria les produce, significando como ya se ha dicho, una forma de evasión y refugio ante los problemas cotidianos.

La idea de salir del estado de malestar a través de la lectura implica pues que esta actividad puede tener un efecto terapéutico y liberador en los lectores. De acuerdo con lo que expresan los jóvenes, dado que en el club de lectura leían literatura, lo más probable es que ellos en ese escenario virtual hayan podido encontrar consuelo y una forma de lidiar con las emociones negativas que sentían durante el confinamiento. Las referencias a las que aluden, “iniciar una expedición hacia el centro de la tierra, sumergirse en el mar en busca de la Atlántida o viajar a la luna”, sugieren que para esos jóvenes la lectura les abría las puertas a nuevos horizontes, estimulando su imaginación.

Todo lo anterior destaca el poder de la lectura como una forma de evasión y exploración que permite al lector alejarse de la realidad inmediata y adentrarse en otro mundo lleno de expectativas. Esta perspectiva coincide con la segunda faceta de la lectura que menciona Yepes

(2013) quien trayendo a colación a Kepa Osoro la distingue como “lectura del placer y el enriquecimiento personal, que está en el plano de las emociones y la recreación imaginativa [...] es la faceta intimista, transgresora y catártica, en la que, según él, se situaría la animación a la lectura (p. 15) en contraposición a la lectura utilitarista que está al servicio de la información y que regularmente es la que se realiza en los procesos de lectura del contexto escolar.

Es muy agradable, ya que hablamos de libros, cuentos y mucho más, además se presentan algunos de nuestros profesores. No te pierdas la oportunidad de soñar y pasar por el país de los cuentos, de la ciencia ficción. (Asistente al club de lectura).

La metodología que seguía el club de lectura corresponde con lo que describe a continuación el maestro mediador:

[...] un docente invitado del colegio iniciaba el encuentro con una lectura o una dinámica. Luego, acudíamos al arte cinematográfico del cortometraje para presentar algún tema de interés, como la amistad, el amor hacia los libros, la muerte, las mascotas, entre otros. Seguidamente, en la segunda parte del encuentro, leíamos un relato, un cuento ilustrado o un libro álbum. Siempre había dos momentos de conversación: luego del cortometraje y finalizada la lectura. (Wilson en anécdota. El club de lectura Inesiano como apuesta formativa).

La metodología del club de lectura durante la pandemia propuesta por Wilson resulta enriquecedora y diversa, pues requiere que los participantes se acerquen de diferentes formas a la literatura. El hecho de que un docente invitado inicie el encuentro con una lectura o una dinámica puede generar un ambiente de participación y despertar el interés de los miembros del club al no estar centralizada la palabra siempre sobre el mediador de lectura.

Por otro lado, el uso del arte cinematográfico del cortometraje como recurso complementario es interesante, ya que permite explorar temas relevantes y suscitar la reflexión y el debate en torno a ellos. Los cortometrajes pueden ofrecer una experiencia visual y narrativa que complementa y enriquece la comprensión de los temas tratados en la literatura escrita. En este sentido, la inclusión de diferentes tipos de textos, como relatos, cuentos ilustrados, libros álbum o

cortometrajes permite una variedad de experiencias de lectura y también fomenta la diversidad de intereses y preferencias entre los participantes.

El lugar especial del arte cinematográfico en el club de lectura que Wilson creó se encuentra en su valor pedagógico, en su posibilidad de relacionar narrativas audiovisuales con textos literarios. En consonancia con esto, Colomer (2009) plantea la necesidad de “relacionar la producción para niños y adolescentes, no sólo con la literatura de adultos sino también con otras formalizaciones culturales que ejercen una especial influencia en la ficción infantil, tales como los medios audiovisuales” (p. 128).

[...] como desde el inicio la población fue de primaria, fue lo que marcó la pauta, entonces yo cuento con un acervo de literatura, de libro álbum, libros ilustrados, cortometrajes, entonces ahí empezó a vincular mucho el poder de la imagen, en asociación con lo textual obviamente (Wilson en entrevista).

La imagen fue pues un elemento poderoso en la experiencia de mediación lectora que posibilitó Wilson, especialmente por su contexto de lectura con estudiantes de primaria. El uso de libros álbum y libros ilustrados proporcionó a sus estudiantes una experiencia visual atractiva y estimulante, complementando y enriqueciendo el aspecto textual de la lectura. La imagen en movimiento permitió al maestro mediador transmitir mensajes y emociones de manera efectiva, ofreciendo una oportunidad para captar la atención y el interés de los estudiantes, así como para fomentar su comprensión, imaginación y creatividad.

Es evidente el trabajo del maestro mediador por convocar siempre la conversación, la presencia está antes y después del cortometraje y la lectura es un aspecto positivo, pues brinda la oportunidad de intercambiar ideas, opiniones y reflexiones sobre lo experimentado y leído, creando así un círculo dialógico de experiencias e interpretaciones que nutre la conversación literaria. Estos momentos de diálogo pueden promover el análisis crítico, la interpretación compartida y el enriquecimiento mutuo.

La relación pedagógica que aparece fracturada en los tiempos escolares se recupera en las noches de los miércoles en el club, en donde asisten voluntades plenas que quieren compartir en todo el sentido de la palabra alrededor de la lectura literaria, reconfigurando incluso prácticas

escolares como el interés y la participación que eran incipientes en ese ámbito pero que en el tiempo extraescolar del club de lectura acontecía de manera voluntaria, como lo refiere Wilson:

[...] el club de lectura sí se permitió otras cosas, empezando porque los muchachos, los niños, los participantes encendían la cámara, en cambio en lo otro era muy difícil, aquí había rostros en cambio en el otro, puede ser norma institucional pero los chicos no la prendían, uno o dos y ya [...] pero en el club de lectura, al ver los rostros, saber que estábamos en otro espacio diferente, saber que eran otras condiciones de participación, pues possibilitaba esa apertura y hubiera como un enriquecimiento como más grande ¿cierto? (Wilson en entrevista).

Ya no se trataba pues de una participación anónima sino de una en la que se identificaban los rostros, los gestos, las miradas, etc. En este sentido, lo que relata Wilson nos permite comprender que, durante el confinamiento, el club de lectura proporcionó instantes llenos de reconocimiento desde la palabra:

[...] creo que esa es la mayor satisfacción que queda, de ciertos momentos gloriosos, de ciertos episodios de creatividad absoluta, de reconocimiento en la palabra, eso nos salvaba, es eso, esos pequeños instantes son los que muchas veces dotaron de sentido ese espacio de la pandemia (Wilson en entrevista).

Los encuentros literarios y las experiencias compartidas dentro del club brindaron un escape, una oportunidad para sumergirse en mundos imaginarios, y la posibilidad de expresarse y ser reconocido. Estos momentos de conexión y satisfacción fueron especialmente valiosos durante el confinamiento, ya que ayudaron a contrarrestar el aislamiento y brindaron un sentido de propósito y significado en medio de la adversidad. Así lo permite interpretar esta crónica escrita por Wilson y que plasma la experiencia del encuentro:

6:00 p.m., del miércoles 29 de julio de 2020. Nos reunimos a leer, a conversar, a reconocernos en la voz y en la mirada. Nos reunimos animados por una invitación que nos anuncia la presencia textual de una escritora llamada Marina Colassanti, la cual vive en Brasil, pero es originaria de Italia. Nuestra profesora Sorelly, quien orienta el área de artística nos deleita con una danza inspirada en un poema. Nos asombramos ante la calidad

de su trabajo: tenue, ligero, musical y armonioso. Varios niños dicen que desean aprender más de ella. Ellos, con la perplejidad dibujada en sus gestos, reconocen que este espacio será diferente; es decir, tiene un toque secreto. Leemos en la mirada de los niños el país posible de la infancia. El acontecimiento de su palabra irrumpe, resquebraja, edifica en medio del confinamiento. [...] Sus ojos asombrados ante el cortometraje “Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore”, inauguró en ellos una percepción diferente sobre la lectura. [...] Leemos el cuento "La tejedora", de Marina Colasanti. Alguien recuerda que su abuela también teje. Alguien se asombra de los tejidos numerosos de esta mujer [...] Algo importante, algo fundamental que los niños mencionaban: estamos juntos, desde chicos hasta grandes, en esta hora, compartiendo, conociéndonos. Sin duda esta es una de las posibilidades que abre la lectura, y es, precisamente, la de fundar un mundo en el que todos podamos confluir según nuestros intereses y percepciones [...] (Wilson, fragmento: Crónica apertura club de lectura).

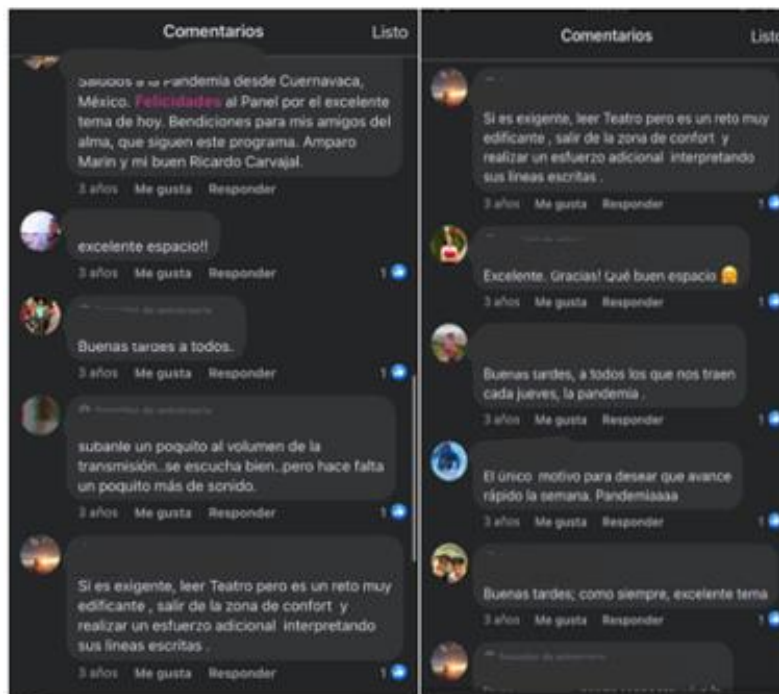
Wilson define el escenario de su Club de lectura como “un espacio alterno, como de oxigenación lo que permitía que nos abriéramos y que pudieran compartir”. Esta definición coincide con la que le otorga Andrés al club de lectura, pues él también le atribuye una característica que tiene que ver lo orgánico de la lectura. Dice Andrés respecto a lo anterior: “[...] yo siento que los clubes de lectura están vivos, ellos respiran, ellos se contraen y se expanden entonces yo los ponía a respirar, ¿sí? ¿Y Eso qué es? Es venga, ¿qué quiere leer?”.

Es interesante pues la similitud de ambos maestros mediadores de lectura para concebir el club de lectura desde unas metáforas que aluden a ellos como entidades dinámicas y activas que tienen una vida o un ciclo propio. Al afirmar que "están vivos" o que “oxigenan”, es posible interpretar que los clubes de lectura para ambos maestros mediadores de lectura son organismos que tienen una energía interna y una capacidad para evolucionar y adaptarse. En este sentido, cuando se menciona que los clubes de lectura "respiran", "se contraen y se expanden", es válido comprender que están en constante movimiento y cambio y que, como cualquier organismo vivo, pueden experimentar períodos de crecimiento y participación entusiasta, así como momentos de disminución o inactividad.

Ambas visiones sugieren que tanto Andrés como Wilson tuvieron un papel activo para mantener vivos y vibrantes a los clubes de lectura. En este sentido, ambas experiencias pedagógicas nos permiten destacar la noción de que aquellos son más que simples reuniones: son entidades vivas que requieren cuidado y unas prácticas constantes de dinamización.

Estas concepciones de los maestros mediadores de lectura reflejan pues el aspecto emocional y vital que se involucra en la participación de los clubes de lectura, los cuales “resultan atractivos, porque añaden a la lectura en solitario la posibilidad de comentar los libros con personas a las que se va tomando cariño a lo largo de las reuniones semanales. Lectura, comunicación y afecto son tres ingredientes que, cuando se mezclan dan muy buenos resultados” (Osoro, sf, p. 32).

Parte de la experiencia que tuvieron tanto los niños lectores que asistieron al club de lectura, como la que vivieron jóvenes y adultos que participaron del escenario que propuso Andrés, fueron los vínculos que se generaron entre los participantes del club, puesto que significó un escenario de intercambio de pensamientos, sentimientos, recuerdos, emociones, etc., como lo permite ver por ejemplo la siguiente muestra de 4 pantallazos tomados a las interacciones que en Facebook se daban durante las transmisiones de los espacios que promovió Andrés entre algunos participantes:




Capturas de pantalla del programa La Pandemia. Tomado de Facebook.

◦ **La hora del cuento: *Abuelos cuentacuentos***

Esta actividad impulsada por Andrés en el contexto no escolar de la biblioteca, permite apreciar los grandes vínculos que hay entre los maestros y mediadores de lectura y entre las acciones y propósitos pedagógicos de la escuela y la biblioteca.

La hora del cuento, como comúnmente se le conoce a esta acción emblemática de animación a la lectura consiste en “una sesión, de duración variable, donde se lee en voz alta o se hace una lectura silenciosa [...] lo más recomendable es la lectura en voz alta. En cada sesión se suelen utilizar algunos medios didácticos”. (Yepes, 2013, p.52). En la experiencia propiciada por Andrés durante el confinamiento, este espacio se llamó *Abuelos cuentacuentos* y como lo plantea el autor citado este formato tuvo algunas variaciones con elementos audiovisuales (recursos que facilitan las TIC en un contexto virtual). En palabras de Andrés:

Los *Abuelos cuenta cuentos* grababan un cuento y ya después las mediadoras con este cuento se lo mandan a las personas de Buen Comienzo. Entonces esa era la cadena. Esto era un rollo. Porque ¿qué cuento era el que iba a leer? El abuelo lo preparaba. Enseñarle al abuelo cómo lo tenía que grabar. Hacer eso que estás haciendo ahí para ti es muy fácil. Pero  explíqueme al abuelo cómo es bajar la grabadora, o sea, la alfabetización informacional para el abuelo, para enseñarle cómo es que era grabar. Ellos matados porque aprendieron a grabar. Entonces ellos grabaron. Poner la grabadora, sacar el cuento, darle grabar, darle stop, guardar, Andrés, enviar el cuento. -Andrés, ¿sí recibiste mi cuento? -, -Sí, Rosa, sí lo recibí - ¿cómo te pareció? -Rosa muy bien. Espérate yo lo veo pa' ver cómo me pareció-. Entonces yo lo escuchaba, -Rosa, no te quedó grabado- (Andrés en entrevista).

A través de esta cadena de transmisión, en la que el mediador buscó promover la lectura y el intercambio de relatos se presentó como un desafío la necesidad de enseñar a los abuelos a utilizar las herramientas digitales para realizar grabaciones de registros de lectura oral, puesto que implicó un trabajo de alfabetización y familiarización a distancia con la tecnología. El esfuerzo y la satisfacción de los abuelos que se deja ver en el relato de Andrés, al aprender a manejar la

grabadora y realizar las grabaciones de los cuentos es la expresión de la experiencia pedagógica, la cual brindó oportunidades de participación a diferentes generaciones como la del adulto mayor fomentando la inclusión digital de esta población de lectores. Además, resalta la importancia de la interacción social y el valor de la transmisión oral de historias como una forma de enriquecimiento cultural y educativo.

Esta experiencia fue significativa y representó una apuesta sensible de experiencia lectora pues resalta las prácticas que transversalizan el ejercicio de la lectura en un contexto de virtualidad, comprendiendo la lectura como una práctica cotidiana y sociocultural que le permite a las distintas personas participar desde la palabra y su uso en diversos espacios.

◦El libro álbum

El gesto pedagógico de Diana al leerle a jóvenes de 10° y 11° libro álbum evoca la noción de lectura de regazo que en algún momento se planteó como “un acto de amor (entre niño y adulto y de estos a la lectura) porque el clima que se crea solo puede hacer brotar sentimientos delicados y enriquecedores” (Osoro, p.33); y es que los libros álbum abordan temas profundos y universales de manera sencilla y poética. A través de sus historias, se puede reflexionar sobre emociones, experiencias y valores fundamentales. Estas narrativas invitan a la introspección y al autoconocimiento, permitiendo a los lectores jóvenes y adultos conectarse con sus propias vivencias y encontrar nuevas perspectivas.

Al preguntarle a la maestra mediadora cuál fue su intención pedagógica al llevarles en la virtualidad la lectura del libro álbum a jóvenes de 10° y 11°, alude a la idea según la cual, era una manera de evocar esas experiencias iniciales de lectura que tenían sus estudiantes y que marcaron sus primeros deseos y acercamientos a la lectura literaria:

[...] bueno no solo en la virtualidad, yo hace rato los trabajos, también en la presencialidad y lo sigo haciendo. Desde siempre creo que es un gusto personal, me ha encantado la literatura infantil, entonces hay una intención ahí básica, creo que todos tenemos ahí a ese niño interior, al que a todos nos ha gustado que nos lean libros y creo que la primera forma de acercarnos a la literatura fue a través



de esa literatura infantil y de las imágenes, yo creo que desde siendo niños leíamos a Caperucita Roja no por el texto, sino por la imagen que nos contaba de otra manera la historia. (Diana en entrevista.)

De acuerdo con su relato, los libros álbum ofrecen una experiencia de lectura multisensorial y visualmente cautivadora. Sus ilustraciones y narrativas visuales capturan la atención y despiertan la imaginación de los lectores infantiles y adultos. De acuerdo con esto, Lewis (como se citó en Duran, 2009) plantea que el libro álbum es un objeto cultural que combina los lenguajes visual y textual de manera experimental. Estos lenguajes interactúan de manera íntima e interdependiente, dirigidos a un público que no necesariamente tiene que ser infantil (p. 202).

[...] entonces yo siento que es como con la intención y esas palabras son cercanas, son dulces, muchas están cargadas como de magia y me parece bonito acercarlos. También me gusta leerles, pues procuro como, yo me acuerdo mucho una clase con uno de los 10° y una niña que yo no conocí en la presencialidad me decía “ay profe, me encantan estas clases para escuchar tu voz, y yo no te conozco. (Diana en entrevista).

La propuesta de la maestra mediadora durante el confinamiento enseña cómo los libros álbum también fueron un escape creativo y una oportunidad de explorar mundos imaginarios, promoviendo la reflexión y la conexión social y emocional. El valor pedagógico que Diana reconoció en los libros álbum fue central para promover experiencias de lectura durante el confinamiento.

A través de las guías físicas que los padres de familia recogían en la institución, Diana les facilitaba lecturas cortas:

[...] las actividades fueron variadas. Los formatos para las narrativas pasaron por los *frisost*, hasta los cuadróramas, todas pensadas en torno a la multiplicidad de historias que enriquecieron nuestras prácticas de lectura. La familia por supuesto, también fue invitada especial al encuentro con la lectura, muchos papás, mamás y abuelos se unieron al reto de leer en familia; de hecho, un día hicimos un concurso donde exaltamos las mejores fotos de lectura familia. Una manera de conocerlos, y acercarme un poquito a ellos fue a través de

la palabra escrita, a través de los distintos ejercicios que hicimos con la escritura, creo que fue una manera también de conocerlos (Diana en entrevista).

3.3 Lecturas que desconfinan: la herida como posibilidad pedagógica

El entrelazamiento de estas experiencias, entre otras cosas reveló que, a pesar de la distancia física impuesta por las restricciones sanitarias durante la pandemia como el confinamiento, la labor pedagógico-literaria de los maestros mediadores en el contexto de crisis conectó a las personas en un tejido invisible de humanidad por el hecho de ser espacios de encuentro desde la palabra.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con Solé (2009), la noción de lectura que se encuentra implícita tanto en las intenciones pedagógicas de maestros mediadores como en las experiencias de lectura promovidas por ellos es aquella que vincula la práctica de la lectura con el deseo y no con la obligación. Trayendo a colación a Colasanti (2011) quien describe metafóricamente la lectura como un placentero viaje de distintas intensidades invocamos el atributo esencial de la lectura como una experiencia transformadora en el contexto del confinamiento.

El desarrollo y crecimiento de internet, junto con el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han dado lugar a lo que se denomina nuevas literacidades o literacidades electrónicas (Cassany, 2013). Este concepto engloba no solo la capacidad de leer y escribir texto, sino también de interactuar con fotos, videos, audios y otros elementos multimodales. La lectura en el entorno digital ha transformado tanto la forma de comunicarnos de manera oral como escrita, requiriendo nuevas habilidades en el ámbito de la informática, la navegación, la expresión verbal, visual y auditiva.

En las experiencias de lectura habilitadas por Diana, Wilson y Andrés no hubo una presencia predominante de narrativas digitales, en el sentido multimodal en que se definen, a excepción del cortometraje que sí hizo parte esencial de las intertextualidades que propuso Wilson en el club de lectura.

La selección de obras que se leen en un club de lectura hace parte ineludible de las prácticas de mediación de lectura literaria. Tanto en la escuela, como en los grupos de lectura de la biblioteca se encontraron implícitas las preguntas ¿qué leer? y ¿qué leer durante circunstancias especiales

como el confinamiento? El acontecimiento de experiencias significativas durante el confinamiento implicó que los maestros mediadores de lectura literaria tuvieran una gran capacidad para seleccionar el material literario adecuado. Esto tiene que ver con la conformación del acervo que los maestros mediadores construyen a través del vínculo personal que cada uno tiene con la lectura literaria.

El análisis de algunas de las obras que seleccionaron Diana, Wilson y Andrés durante su trabajo con la mediación de la lectura en el confinamiento, permitió reafirmar la importancia tanto del vínculo personal de los maestros mediadores con la lectura, como del acervo del que deviene aquel vínculo. También la organización de los materiales significó una extensión de las intenciones formativas que tenían entonces.

Parecería evidente que los maestros mediadores de lectura literaria se hubiesen decantado, por ejemplo, por abordar obras literarias que tuvieran que ver con las circunstancias de la pandemia y el confinamiento; y la respuesta es: sí, es evidente que lo hicieran, pero el acercamiento investigativo a las tres experiencias: la de Diana, Andrés y Wilson permite concluir que no lo es del todo. En el caso de Wilson y su Club de lectura, de Andrés y su Cantaleta literaria, su Club de lectura Tardes de café y su Tertulia literaria y de Diana y su apuesta con la mediación literaria del libro álbum en grados superiores como 10° y 11°, ninguno de los maestros mediadores de lectura literaria se inclinó por la lectura de textos literarios que declarara explícitamente relación con el contexto de encierro que vivían los lectores, lo cual coincide con lo que Petit (2008) describe en sus investigaciones sobre mediadores de lectura que trabajan en contextos de crisis cuando dice que “[...] Numerosos mediadores, como hemos visto a lo largo de los capítulos anteriores, optan desde el principio por proponer textos que no hagan referencia directa o explícita a la situación de los participantes en los espacios que impulsan” (p. 208).

Al preguntarle a Andrés si había abordado alguno de esos libros de literatura pandémica en los espacios virtuales de lectura que él había generado en la biblioteca pública me respondió:

Sí claro. Hay un libro que se llama Rendición, de Ray Loriga que habla de una pandemia, hay otro libro de...se me va ahorita el nombre, pero sí, claro, leímos por ejemplo el de Huxley, El mundo feliz. Pero la verdad, yo evité mucho eso. Pues como todo el mundo lo

estaba leyendo yo dije, qué bobada, yo les dije, no, no, leamos otras cosas [...] (Andrés en entrevista).

A pesar de que los asistentes al club de lectura de Andrés declaraban querer leer literatura de pandemia, o pandémica, es decir, aquella que tiene como tema central en su argumento la influencia generalizada de una enfermedad o virus, encontró más valiosas las lecturas que no aludieran a dicho tema, tal vez, por el mismo perfil de mediador que representa gracias a su trayectoria lectora, salvaje y transgresora, y puesto que ya que él finalmente se concibe como un provocador de lecturas, no se provoca con lo mismo, con los textos que todo el mundo lee.

La afirmación de Andrés respecto a lo que leían permite interpretar que fueron decisiones conscientes las que se tomaron respecto a las obras literarias que se leyeron, y a pesar de que abordaron lecturas con temas alusivos a la pandemia o relacionadas con distopías y temas sociales, siempre hubo una preferencia por parte del mediador por evitar la lectura de este tipo de obras.

La intención pedagógica implícita era pues proporcionar a los miembros del club de lectura una experiencia literaria diversa que les permitiera descubrir nuevos mundos, perspectivas y emociones sin tener que hablar directamente sobre la pandemia. Lo que nos permite interpretar, a través de la experiencia de mediación de Andrés que ofrecer en tiempos de crisis literaturas que no bordeen la situación que embarga a los lectores evita la saturación de temáticas relacionadas con la situación que significa incertidumbre para los lectores y hay un mejor flujo de la participación y del disfrute mismo, lo que permitió a los participantes explorar diferentes géneros y temas literarios enriqueciendo así su experiencia de lectura: “leímos *Dos aguas* de Duperly, eh leímos a Calvino, leímos muchas cosas, leímos la *Novela de ajedrez*, de Stefan Zweig, leímos a Borges, leímos a Federico Andahazi, etc.”

Wilson por su parte, acudió a la lectura de historias sensibles que hablan sobre temas como la diferencia, el rechazo, la soledad, la aceptación, la amistad, etc., a través de narrativas de la literatura infantil como *Humo*, de Anton Forbes y Joanna Concejo, *Niña bonita*, de Ana María Machado, *Historias de la Atlántida*, de María García Esperón, *La tejedora*, de Marina Colasanti, o textos como *El pato y la muerte*, de Wolf Erlbruch, *La gran fábrica de las palabras*, de Agnès de Lestrade, *Aquí estamos*, de Oliver Jeffers, etc.

[...] y otra cosa es como que intentar que cada encuentro se manejara bajo un eje temático: la muerte, el amor, la amistad, entonces también la selección del cortometraje y de la lectura del libro álbum o un cuento apuntara a ese eje temático para propiciar la conversación (Wilson en entrevista).

A través de historias como la dura experiencia de un niño en un campo de concentración durante la Segunda Guerra Mundial que plantea el tema de la soledad, la separación y el aislamiento, pero también del afecto, la solidaridad y la amistad, o narraciones en las que se aborda temas profundos como la tolerancia, la resiliencia, se reflexionó sobre la importancia de los vínculos humanos y la capacidad de encontrar esperanza incluso en las circunstancias más difíciles.

Diana, abordó diversas lecturas de libro álbum como *Malvado conejito*, de Jeanne Willis y Tony Ross, *Tibilin, el niño que no quería ir a la escuela*, de Marie Léonard y Andrée Prigent, *León que no sabía escribir*, de Martin Baltscheit, *No te rías pepe*, de Keiko Kasza. También leyeron algunos cuentos de Gabriel García Márquez, como *El ahogado más hermoso del mundo* o *La idea que da vueltas*. Para la maestra mediadora, eran textos que le facilitaban su circulación dado que eran cortos, que de acuerdo con ella “podía convertir en un archivo fácil que pudiesen manejar todos y compartírselos a través de WhatsApp, colgárselos en classroom y que ellos tuvieran acceso a través de datos o internet y demás”.

Como es evidente, los tres maestros mediadores privilegiaron la lectura literaria y dentro de esta, los cuentos y las novelas fueron los más leídos. A la inversa, hubo una ausencia de la lectura de poesía (aunque no del todo, ya que hubo en la experiencia que propició Diana, un ejercicio que consistía en escribirle un poema a la institución educativa).

Lo sorprendente aquí es que esa variedad de lecturas literarias dio lugar a las experiencias, lo que hace resonar las palabras de Petit (2008) cuando refiere que, al comparar los materiales sobre experiencias realizadas en contextos críticos, le sorprendía el hecho que “personas de formaciones muy diversas [...] redescubrían en diferentes partes del mundo que la lectura de un cuento, una leyenda, una poesía o un álbum permitía hablar de las cosas de otra manera, con cierta distancia” (p. 208).

A modo no de conclusión sino de posibilidad de apertura, esta aproximación fenomenológico-hermenéutica sobre la experiencia de tres maestros durante el confinamiento como mediadores de lectura literaria reafirmó la idea de la función social y emocional de la mediación literaria y de la literatura misma, la cual, en tiempos de cambios y situaciones inusuales, desempeña un papel vital para la adaptación y la resiliencia.

El proceso de recolección, análisis e interpretación corroboró la decisión de centrar en esta investigación la experiencia del club de lectura en el colegio privado, en lugar de incluir también el análisis de las clases, puesto que, en primer lugar, durante el período de investigación, se observó que los espacios de mediación espontánea que surgieron en el contexto del club de lectura fueron excepcionales debido a la dinámica de la virtualidad. Las clases, por su parte, se vieron afectadas por limitaciones de conectividad y otros factores socioeconómicos que impidieron su desarrollo normal. Esta discrepancia en la efectividad de las clases y el florecimiento del club de lectura se convirtió en una de las razones clave para enfocarme en el último, ya que representaba un espacio de refugio y enriquecimiento donde los participantes encontraban oportunidades desde la mediación y la lectura literaria que no se encontraban disponibles en el contexto de las clases virtuales. Además, el club de lectura permitió una interacción más libre y creativa, lo que lo hizo particularmente relevante para esta investigación, centrada en explorar las múltiples facetas de la mediación de la lectura en circunstancias desafiantes.

El club de lectura me permitió profundizar en la naturaleza de los vínculos y la dinámica grupal que se desarrolló en un entorno más flexible y menos estructurado, lo que ofreció una perspectiva única sobre la construcción de comunidades lectoras. Por último, el club de lectura proporciona un contexto en el que la participación voluntaria de los estudiantes y asistentes brindó información valiosa sobre su motivación intrínseca para la lectura y la mediación, aspecto fundamental para comprender la dimensión afectiva y personal de la experiencia lectora en el ámbito educativo. En conjunto, estas razones respaldan la decisión de enfocar la investigación en el club de lectura como un espacio significativo para el análisis y la comprensión de la mediación literaria en un contexto educativo específico.

La investigación además deja abierta la posibilidad para explorar las experiencias concretas de lectura de la comunidad de lectores que participa en espacios alrededor del disfrute y la reflexión literaria en tiempos de adversidad o incertidumbre.

Referencias

- Abero, Laura et al. (2015). Investigación Educativa: Abriendo Puertas al Conocimiento. Capítulos: 3, 6, 7 y 9. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf> (Recuperado el 13 de abril de 2022).
- Alfaro López, Héctor Guillermo. (2011). Bibliotecas llenas de fantasmas. *Investigación bibliotecológica*, 25(54), 199-202. Recuperado en 03 de julio de 2023, de <https://bit.ly/46EwIxx>
- Alonso, M. L. y Frederico, A. (2020). *El rol de las bibliotecas en tiempos de COVID-19: reflexiones y propuestas*. Desde el Sur, 12(1), pp. 241-262.
- Andrade, G. J., Benavides, J., Vallejo, P. (2021) Estrategias para el fomento de la lectura en la Biblioteca de la Universidad de las Artes de Guayaquil. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, vol. Especial, 2021 Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171216007>
- Arcila, C. (2010). El tiempo de la literatura en la pedagogía. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5745/ev.5745.pdf
- Ayala, R (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de Max Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 2008, Vol. 26, n.º 2, págs. 409-430
- Barbero, J-M, (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Nómadas.
- Barbero, J-M; Lluch, G. (2011) *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. CERLALC-UNESCO. Disponible en: http://macoca.org/IMG/pdf/Informe_Final_Lectura_Desarrollo.pdf (Recuperado el 3 de noviembre de 2022).
- Bárcena, F; Melich, J-C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós Ibérica.
- Becerra, E., Castañeda, D. (2021) *Lectura a través de medios digitales, un nuevo reto para la promoción de lectura*. Disponible en: <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorialuptc/catalog/view/164/200/3771> (Recuperado el 3 de noviembre de 2022).
- Bombini, G. (2017). *La literatura. Entre la enseñanza y la mediación*. Editorial Panamericana.

Borges, J. L.: Selección. Cuentos, ensayos y poemas. Biblioteca Clásica para jóvenes lectores. Editorial Universidad de Antioquia. (p. 317).

Briones, G. (1996) *Epistemología de las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES.

Byung- Chul Han. (2015). *Des-Tiempo*. En: *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Editorial Herder.

Campilia, M., Merodo, A., Salit, C & Serra, j. C. (2021) *Prácticas y residencias en contexto de pandemia. Narraciones, experiencias y reflexiones*. 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades

Cohen N., Gómez, G. (2019) *Metodología de la investigación ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Teseo.

Colasanti, M. (2011). *Fragatas para tierras lejanas, conferencias sobre literatura* (E. Obregón trad.). Norma. (Original publicado en 2004).

Colomer, T. (2005) *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. México, F.C.E

Colomer, T. (2009): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. (p. 367).

Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2021). *Política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares* Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf> Recuperado el 16 de abril de 2020.

Constitución política de Colombia Actualizada. (2016). (ed. 2021).

De la Cruz, I. y Saurin, J. (2013). Los clubes de lectura en la era digital. Pasado, presente y futuro. *VI Congreso Nacional de Bibliotecas públicas: memoria individual, patrimonio global*, (pp. 351-358). Disponible en: http://travesia.mcu.es/portaln/jspui/bitstream/10421/6746/1/clubes_lectura.pdf Recuperado el 18 de mayo de 2020.

De la Maza, L-M. (2005) *Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. Teología y Vida*, Vol. XLVI, p. 122 - 138. Instituto de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Chile.

Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Editorial Anagrama. Barcelona.

Derechos Básicos de Aprendizaje V 2. (2016). Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <https://bit.ly/3D51QbL>

Dubois, M.E. (1990) El factor olvidado en la formación de maestros. *Lectura y vida*, 11 (4), (pp. 32-35).

Dubois, M.E. (2002) La lectura en la formación y actualización del docente: comentario sobre dos experiencias. *Lectura Y Vida*, 23 (3), Disponible en: <https://link.gale.com/apps/doc/A94594580/AONE?u=anon~8c533023&sid=googleScholar&xid=7f04f310> Recuperado el 15 de junio de 2022.

Esquirol, J, M. (2011) *La primera palabra o la esencia del lenguaje como amparo*. Universidad de Barcelona

Ferrández, J. U. (2014). Clubes de lectura virtuales: el modelo por videoconferencia. *TEJUELO: Revista de ANABAD* 13, (p. 26-35). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5215446>. Recuperado el 18 de mayo de 2020.

Frigerio, Graciela. (s.f). *Las Relaciones Pedagógicas en la Universidad. De lazos y cabos sueltos* (Transcripción de conferencia).

Heidegger, M. (1974) *El ser y el tiempo*, F.C.E., México.

Husserl, E. (1979). *Meditaciones cartesianas*. Ediciones Paulinas.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2021). *Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia*. Recuperado de <https://economiadelaeducacion.org/docs/>

Lasso-Cárdenas, E. P., Munévar-García, P. A., Rivera-Piraguata, J. A., & Sabogal Padilla, A. (2017). *Estado del arte sobre la articulación de modelos enfoques y sistemas en educación virtual* [State of the art on the articulation of models, approaches and systems in virtual education]. Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 1 - 135. Disponible en: <https://n9.cl/vlup> Recuperado el 2 de diciembre de 2022.

Lerner, D. (2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología.

Luna, M, T. (2011). *Módulo, Seminario Análisis Cualitativo*. (pp. 2-3). Universidad de Manizales. Colombia.

Martínez-Méndez, K.I (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad*, n. 41, pp. 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>

Ministerio de Educación Nacional. *Ley general de educación de 1994*. Disponible en: <https://bit.ly/3D2es3u>
Lineamientos curriculares 1998. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Munita, F (2015) *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. Disponible en:

- https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf Recuperado el 15 de enero de 2023.
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., & Otero, P. (2021). *Enseñar a leer y escribir en pandemia*. Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 92, 57-62.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity*, Cambridge, Harvard University Press,
- Okuda, Benavides, M.; Gómez-Restrepo, C. (2005) Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*. XXXIV. 118-124. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>. Recuperado el 12 de agosto de 2022.
- Orozco Otálvaro, C. (2022). *Incidencia de la Pandemia Covid-19 en los procesos de promoción a la lectura de la Biblioteca Pública Corregimental El Limonar durante el mes de marzo del 2020 a marzo del 2021 en la ciudad de Medellín* [Trabajo de grado profesional. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia].
- Ortiz, R.A. (2018) *Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes*. Unipluri/versidad, Vol 18. N.1. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.06>
- Osoro, Kepa. (sf). La lectura de cercanía: didáctica del sentimiento. Colaboraciones. Disponible en: https://prensahistorica.mcu.es/ca/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000627938 Recuperado el 3 de abril de 2023.
- Parra Mosquera, C. (2021). *Formación en lenguaje desde la pandemia: reflexiones y preguntas sobre una experiencia en la educación media*. Folios, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12333>
- Petit, M. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008) El arte de la lectura en tiempos de crisis. Océano. Travesía.
- Quispe-Farfán, Gabriela A. (2020). *Bibliotecas Públicas: contexto, tendencias y modelos*. E-Ciencias de la Información, 10 (2), 155-173. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v10i2.39695>
- Restrepo-Quiceno, S., Lozano Ríos, A. M., & Saavedra Montoya, D. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/retfi17.4620>
- Ricoeur, P. (1985) *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores. Disponible en: <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-ynarracion3b3n-i.pdf>
- Rodríguez Montiel, E. (2015). *Teoría de la lectura, escritura y cuerpo: vinculaciones teóricas entre Marcel Proust y Roland Barthes*. IX Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, 3 al 5 de junio de 2015, Ensenada, Argentina. Lectores y lectura.

Homenaje a Susana Zanetti. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8703/ev.8703.pdf

Taborda, J. (2020) *Lugar que otorgan los maestros y maestras a las emociones en su quehacer docente y la relación con su subjetividad política*. [Informe de investigación presentado como requisito para optar al título de: Magíster en Educación, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16704>

Tejada, L (2006) *La trascendencia política de lo efímero*. Ediciones desde abajo.

Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco*. Editorial Siruela.

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Ibérica.

Van Manen, Max. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Colección Idea Universitaria-Educación.

Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020). *Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano* [Role of teachers in the face of the COVID-19 crisis, a look from the human approach]. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 8(1), 134-150. Disponible en: <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214/1986> Recuperado el 15 de junio de 2023.

Anexos