

VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración,  
Investigación y Reflexión sobre las prácticas.

29, 30 y 31 de octubre de 2015

Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata

**MEDIACIONES DE LECTURA EN EL AULA  
HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Mila Cañón (UNMdP. Dpto. de Documentación. macanon@mdp.edu.ar)

Rocío Malacarne (UNMdP. Dpto. de Documentación.

malacarnerocio@hotmail.com)

Eje Didácticas específicas

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “*Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas*” (HUM465/15), dirigido por la Dra. Carola Hermida. Pertenece al Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (OCA 2385), de la Fac. de Humanidades (UNMDP- Secretaría de Ciencia y Tecnología); radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas). Da continuidad a dos proyectos anteriores del equipo de investigación: “Didáctica de la lectura. Intervención del mediador y producción significativa a partir de textos literarios.” (2011-2012) y Didáctica de la lectura II. Discursos sociales que circulan en la escuela (2013-2014).

Pretendemos reflexionar acerca de la intervención didáctica en escenas de lectura literaria. Se reconocerán particularidades del rol del docente como mediador, estableciendo parámetros que sirvan de análisis de buenas prácticas áulicas y permitiendo pensar una posible tipología de la intervención. Entre las formas de intervenir analizadas, se destacan: formas de participación, circulación comunitaria de la palabra, apertura del diálogo, problematización de lo leído, relectura y focalización, argumentación y contraargumentación, confrontación de ideas, comparación de lecturas, asociación de lo discutido y conceptualización. Éstas podrían pensarse como etapas en el desarrollo de una escena de lectura –escolar o no - y manifiestan el rol protagónico

del estudiante como gestor de la problemática a abordar y el del docente, mediando y articulando cada momento didáctico.

### **1-Modelos de aula que instauran modos de intervención**

La pedagogía de la escucha se sostiene en los modelos de aula cuya centralidad se fundamenta en provocar cambios, intervenir positivamente y lograr aptitudes hacia esas modificaciones; cuando el aula se organiza de este modo, se descentra la voz docente para democratizar la palabra de todos. En este sentido, Jorge Larrosa menciona que "... después de la lectura, lo importante no es lo que nosotros sepamos del texto o lo que nosotros pensemos del texto sino lo que con el texto o contra el texto o partir del texto nosotros seamos capaces de pensar. Lo que se debe leer en la lección no es lo que el texto dice sino lo que da que decir." (Larrosa: 2003, 154)

La intervención didáctica<sup>1</sup> es un problema de la enseñanza que puede remitir a diversos modelos, sin embargo, cuando se piensa el *aprendizaje para la comprensión* (Perez Gómez: 1992), en forma inevitable se valoran los modos de intervención en los procesos de aprendizaje como viables andamiajes para que los propósitos sean posibles; es pensar el aula como un *espacio pedagógico* al decir de Sanjurjo (2011), es decir, un ámbito donde el conocimiento se construye de forma articulada entre todos los actores de la escena áulica, y no pensando en el docente como transmisor de saberes académicos que no tiene en cuenta aspectos didácticos de una clase y que se centra sólo en los contenidos curriculares; el aula como un "espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto, de encuentro social a la vez que epistemológico" (Sanjurjo: 2011, 79). De esta manera, se privilegia el concepto de "transposición didáctica", aquél que habilita la transformación de un contenido científico en uno "a enseñar".

Desde el punto de vista de la clase de lectura, se pretende abrir el espacio de diálogo o escucha para democratizar la palabra y que se construya sentido colectivamente. Lejos de quebrar la asimetría necesaria entre docentes y estudiantes, se evidencia un esquema de enseñanza que pretende en su didáctica la posibilidad de la escucha, la mirada del otro – que escribe, que enseña, que lee en comunidad, etc.- la construcción de saberes y sentidos de las prácticas, en este caso, en vínculo directo con la lectura.

---

<sup>1</sup> Desde ahora ID.

## 2- Enfoques de la lectura que instauran modos de intervenir

También puede haber, de tanto en tanto, algún otro “maestro”, como en la sociedad del aula, que nos dé espacio, tiempo y compañía, nos insuffle confianza y nos deje leer. (Montes, 2006)

La problematización de enfoques en relación con la enseñanza y, en este caso específicamente con la lectura, no es nueva, ya que es necesario pensar la lectura como una práctica cultural de carácter histórico. Actualmente, nos encontramos en una etapa de interfase entre diversos modos de leer, que requiere, como dice Roger Chartier (1994), un equilibrio entre la nostalgia conservadora y la utopía ingenua.

Contrastes, igualmente, entre normas y convenciones de lectura que definen, para cada *comunidad de lectores*, usos legítimos del libro, modos de leer, instrumentos y procedimientos de interpretación. Contrastes, en fin, entre las expectativas y los intereses muy diversos que los diferentes grupos de lectores depositan en la práctica de lectura. De estas determinaciones, que gobiernan las prácticas, dependen las maneras en que los textos pueden ser leídos de distinto modo por lectores que no disponen de los mismos instrumentos intelectuales y que no mantienen una misma relación con lo escrito. (1994: 25)

Los historiadores de la lectura han demostrado que la práctica lectora ha ido transformándose con el transcurso del tiempo<sup>2</sup>. Ahora, estaríamos, entonces, frente a una nueva mutación, análoga a la que produjo la aparición de la imprenta, pero, esta vez, conectada con la aparición de los medios electrónicos. Se lee –y se escribe- en otros soportes y de otros modos: la navegación por Internet, el chat, el correo electrónico, el subtítulo de películas, los mensajes de texto, etc., constituyen prácticas habituales para las nuevas generaciones o, por lo menos, para los sujetos que no han quedado excluidos de la alfabetización informática. Estas generaciones evidencian nuevas formas de leer que constituyen, de algún modo, nuevas formas de la subjetividad, signadas por la rapidez, la interrupción, la fragmentariedad, la interactividad, la impaciencia, la simultaneidad, la sustitución del texto único – privilegiado- por la exposición a una multiplicidad de textos sin jerarquizar. No obstante, estos nuevos modos de leer y escribir presuponen una alfabetización que permite la interacción con los nuevos soportes de lectura en el marco de la concepción que venimos planteando acerca de la lectura como una práctica cultural que, sea cual sea el soporte, aporte a la formación de lectores críticos y permanentes.

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la obra en general del ya mencionado Chartier y de su antecesor, Michel de Certeau.

Aún hoy, las palabras de Roger Chartier ayudan a pensar la diversidad de modos de leer, determinados por los soportes en donde circulan los textos que a su vez configuran comunidades de lectores, muchas veces negadas, obviadas o despreciadas por la institución escolar. No se trata de inaugurar una solución al respecto pero sí de conjugar *repertorios* – entre adultos mediadores y lectores en formación, entre el adentro y el afuera de la escuela- que hagan posible la formación lectora desde la idea de tender puentes y no levantar barreras insalvables.

Desde otro ángulo, pensando en el proceso de alfabetización, desde los primeros aportes de Emilia Ferreiro que tan claramente retoma María Eugenia Dubois (1994), asumimos la lectura como un proceso interactivo y sabemos que el lector coopera con el texto activamente (Eco, 1981). Es decir que la figura del estudiante sigue manifestando su carácter central – en cualquier nivel escolar- en la tríada compartida con el objeto de la enseñanza y el docente: reconocer sus diversos modos de leer, en constante cambio y reconfiguración y los procesos llevados a cabo en la lectura, que dan cuenta de un proceso de interacción constante.

La didáctica de la lectura retoma estas contribuciones y las resignifica constantemente para mejorar las prácticas de aula de acuerdo con los cambios socioculturales que la escuela sin dudas atraviesa. En el año 1938 (2002), Louise Rosenblatt proponía respetar una primera aproximación al texto, si se quiere ingenua, aunque a veces no lo es tanto, al igual que Chambers, que sugiere la *conversación honesta* con el fin de crear un espacio intersubjetivo para la confrontación de las lecturas realizadas y la producción grupal de sentido, idea retomada por Graciela Montes en *La gran ocasión* (2006). Dentro de esta corriente sociológica, Jean-Marie Privat (2001), propone como alternativa la “*desescolarización*” de la lectura, para aproximarla más a la actividad de las bibliotecas, talleres, y otros espacios menos formales donde las prácticas de lectura no están tan comprometidas con lo pedagógico, tal y como lo desarrollara Delia Lerner hace ya bastante, al reivindicar las *prácticas sociales de lectura* (2001). También, la antropóloga francesa Michèle Petit (1999) puso el acento en sus investigaciones en comunidades y casos específicos, donde la lectura era valorada como una forma de recuperar espacios simbólicos del sujeto muchas veces violentados por problemas políticos y sociales (comunidades desplazadas como inmigrantes en Francia, entre otros).

Autores como el citado Jorge Larrosa, Patte, Evelyn Arizpe (2004) valoran la importancia de la lectura como una construcción que retoma necesariamente la palabra

del otro, del sujeto lector que es el encargado de recuperar y resignificar la escena inicial, transformándose y formándose, viviendo la lectura como una experiencia y haciendo hincapié en la relación entre el lector y el texto. Se trata de abrir "el campo de lo imaginario, el lugar de expansión del repertorio de las identificaciones posibles" (Petit, 1999: 76), incorporarlo en una zona de poder y, muchas veces, de dominación. En nuestro país, el relevamiento de voces que se pueden vincular con el *enfoque socio-etnográfico* ha sido llevado a cabo por Gustavo Bombini (2001), Carolina Cuesta (2001), Marcela Carranza, Cecilia Bajour, entre otros, y da cuenta de esta mirada particular sobre las prácticas lectoras.

### 3. Formas de intervención: hacia una tipología posible

lo que permanece es la pregunta por el lector que hace una experiencia de lectura, no que apenas lee: ¿cuál podría ser la diferencia entre los lectores que leen y los que hacen experiencia de lectura y, en todo caso, para qué sirve esta distinción en tiempos como éstos? (Carlos Skliar)

Martina Fittipaldi (2012) recupera modelos de análisis de registros de clase y propone nuevas formas de categorizar las respuestas de los lectores ante textos literarios. Para ello, sugiere tener en cuenta la categoría referencial, la composicional, la intertextual e intercultural y la personal. Pero pensar categorías desde el punto del docente es también relevante, para poder explicitar estrategias y herramientas válidas en una conversación literaria.

Más allá de las prácticas y estilos de enseñanza, de los modelos educativos que se viven en ámbitos educativos de distintos niveles, las superposiciones, tensiones y cruces, los modos de intervenir que se eligen o inconscientemente se erigen, si consideramos el tema de la ID como problema de análisis y reflexión, podemos, luego de registrar clases de lectura literaria y procesarlas<sup>3</sup>, hallar los patrones utilizados

---

<sup>3</sup>Los registros de clase de escenas literarias fueron tomados en todos los niveles educativos por integrantes del grupo de investigación desde 2012 para ser analizados según estos criterios: a) El problema de la selección de textos (textos canónicos / no canónicos, de la literatura infantil y juvenil / de la literatura "a secas", textos lingüísticos / historietas, libros-álbum, textos "suelos" / vinculados en forma de itinerarios a partir de un autor, un género, un procedimiento, un tema, etc.). b) La cuestión de los soportes: El modo de presentación y circulación de los textos (lectura oral del mediador / lectura silenciosa de los lectores, sobre fotocopias / sobre libros, un solo ejemplar / varios ejemplares, etc.) En este trayecto estamos retomando: c) Los modos de intervención del mediador en la conversación literaria (predominio de lo monológico / dialógico; preguntas estructuradas / preguntas abiertas; establecimiento (o no) de relaciones intertextuales; aporte (o no) de conceptos teóricos (y en qué momento), entre otros).

cuando el docente –como mediador de lectura- elige democratizar la palabra y construir sentidos en la comunidad del aula. No se propone un método, sino que se da cuenta de las regularidades que los docentes respetan en la conversación, luego y durante la lectura. El único momento obligado es el primero, no hay conversación sin apertura al diálogo, y sería deseable que existiera el último, aquel en que se retoma lo dialogado y articulan conclusiones, el resto es recursivo, no sucede en un orden porque la oralidad de la conversación sólo pauta el inicio, el intercambio y el cierre (Cassany, 1994: 37).

Este cuadro permite observar las características de los posibles momentos de una intervención literaria:

<b>Patrones</b>	<b>Cerrado</b>	<b>Abierto</b>
1.Apertura	Preguntas cerradas por sí o por no; anticipación de la opinión docente	Sin obturar ni juzgar
2.Problematización		
2.1.Las devoluciones a los estudiantes	Sin jerarquizar, aprobar o desaprobar	No utiliza criterios de verdad o falsedad, instaura la posibilidad. Se sirve de la pregunta y la repregunta como forma de continuar el diálogo
2.2.Desde el texto	Preguntas que apelan al significado literal	Se intentan recuperar posibles vínculos que construyen redes desde el texto hacia otras esferas: intertextualidad
3. Relectura	No se produce	De espacios densos, ambiguos del texto; por el interés de cualquier lector y en vínculo con la experiencia lectora de cada uno.
Focalización		Procedimientos literarios; de los contenidos que se proponen enseñar
4. Verificación	Para comprobar la lectura docente; para cotejar la lectura de un sólo estudiante; apela al monolingüismo	Vuelta al texto; a la agenda de lectura; contraargumentos Confrontar ideas Comparar lecturas
5.Sistematización del proceso lector	Pendiente de la evaluación docente	Estrategias metacognitivas sobre el proceso lector individual y colectivo
6. Sistematización de los contenidos literarios	Pendiente de la guía, las actividades y la evaluación docente	Estrategias metacognitivas sobre los procedimientos literarios Asociación de lo discutido y conceptualización

En contra del cuestionario cerrado, a favor de la interacción planificada, los docentes intentan abrir el diálogo. Parece fácil, sin embargo un gesto corporal, facial, una palabra o varias de más y este momento quedará obturado, ya no habrá confianza para seguir hablando honestamente (Chambers, 2007). Cuando el docente emite previamente su opinión o anticipa su parecer, condiciona las respuestas posiblemente,

---

como veremos en adelante a través del análisis de registros de clase; pero si planifica la apertura al diálogo, si luego de leer pretende crear una escena para discutir sentidos, probablemente, promueva una apropiación de la lectura por parte de los estudiantes que dará cuenta de una transformación (Larrosa, 2003). Ese pasaje de la mera comprobación del argumento de un texto a la creación de escenas comprometidas con las lecturas posibles, motiva a una apropiación significativa del objeto de la enseñanza.

En la siguiente escena<sup>4</sup> se puede apreciar un diálogo literario:

El texto propuesto es *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak. Sentados en ronda junto con la mediadora y en la etapa de relectura de este libro álbum, se genera el siguiente intercambio en torno a las hipótesis de lectura de cada uno:

1: Se había dormido, soñó todo.

Cuando la coordinadora pregunta por el tiempo que pasó:

2: Para mí era como Narnia. Estabas treinta días en su lugar, pero adentro era el mismo tiempo.

Resumiendo algunas opiniones perdidas:

C: Entonces ¿estaba soñando o imaginando?

1: Imagina.

Todos se debaten entre la hipótesis del sueño y la de la imaginación.

3: Yo no. [Oponiéndose a la hipótesis de que durmió] Porque la manta no está corrida.

1: Pero es porque se cayó dormido. [sigue una anécdota personal]

1: Para mí lo soñó despierto, porque durmiendo no podés oler la rica comida y si estás imaginando, sí.

C: Y si soñó, ¿por qué soñó esto?

Los chicos esbozan algunas ideas, revisan, vuelven atrás.

3: Porque la mamá le dijo monstruo.

C: ¿Es cualquier monstruo él?

4: Es un lobo.

3: Para mí no se lo imagina porque si no hubiera escuchado el portazo cuando le traen la comida.

(...)

Hablan de los sueños, del despertar y la realidad de los mismos.

3: Yo no me creo los sueños, excepto cuando me gustan. Ahí sí me los creo.

Luego de varias anécdotas, retoman las hipótesis y surgen nuevas.

Aquí, se puede observar que la intervención de quien coordina pretende generar modos de leer particulares, que habiliten que uno de los personajes sea un lobo, que la historia sea semejante a Narnia o a una experiencia con un sueño propio. El movimiento propuesto parte del texto, se extiende hacia lo extratextual y se retrae nuevamente hacia su interior, en un flujo constante de lecturas y relecturas que establecen un ritmo particular necesario en este espacio de decir y volver a decir, de decir y construir sobre lo dicho. Abrir el diálogo exitosamente es tal vez el modo de sostener una escena en el tiempo, una escena de conversación, sabiendo que ese diálogo se abre hacia la incertidumbre y entendiendo que el adulto puede quedar a la intemperie,

---

<sup>4</sup> El registro fue tomado en el taller “Libros que dan pelea” (de carácter opcional y arancelado, para niños de 5 a 9 años), en la librería Polo Norte de la ciudad de Mar del Plata.

que está corriendo riesgos; que no sólo los lectores en formación están siendo interpelados por la lectura sino también el adulto cuando eligió en forma apropiada el texto, al leerlo en voz alta, con las previsiones didácticas del caso, y diseña la escena de lectura, está dentro de ella como los demás lectores en el aula. Está corriendo riesgos por los silencios que se producen, por las preguntas que todos hacen, o las respuestas que surjan, porque con todo ello debe en el momento apropiado intervenir acertadamente para que la conversación crezca, para que los estudiantes crezcan como lectores; entonces, debe hilar el diálogo y tal vez todas las previsiones no sean suficientes para anticipar las lecturas:

Revisando las imágenes alguien descubre que la luna cambia de estado: al principio está incompleta y al final está llena. Intentando sistematizar las respuestas, la coordinadora pregunta:

C: ¿Cuánto tiempo pasó?

3: Es un eclipse, porque acá está la luna un poco tapada y acá no. Y... media hora. Es lo máximo que puede durar un eclipse.

4: Por ahí pasó de verdad.

1: Yo creo que se quedó dormido unas... dos horas y media.

Todos calculan, piensan, miran.

C: ¿Todos piensan que es un eclipse? ¿No pudo haber pasado más tiempo?

1: Yo estoy pensando dos cosas: que se hizo la noche y salió la luna llena o el eclipse.

Surge nuevamente la hipótesis de los tiempos paralelos. Cuando la coordinadora indaga sobre estos dos mundos, la corrigen.

4: No es otro mundo, están en otro lugar pero no hay dos mundos.

3: En el mundo de los sueños viven los monstruos.

El texto de Sendak y el posible repertorio de respuestas se expande y llega hasta reflexiones en torno a espacios y tiempos múltiples, a que los propios lectores corrijan e indiquen el camino y la forma de leer a quien coordina.

Así entendida la ID no es una cuestión solamente de consignas orales o escritas, no es una cuestión de tareas, de dar tarea. El docente interactúa con los estudiantes en el aula -sean niños muy pequeños o adultos en formación-, tanto a través de las consignas generales como de intervenciones en los pequeños grupos o individualmente. Las consignas plantean el o los problemas que se han de resolver, presentan alternativas de actividades por realizar, explicitan los puntos de partida. Las intervenciones, en cambio, se configuran como formas de participación docente con un alumno o un subgrupo o con el colectivo; en ellas el maestro contraargumenta, coordina (ayuda a poner en relación distintos datos, diferentes opiniones, etc.) informa, confronta, atiende al requerimiento de los chicos, y trata de incluir aquello que considera necesario en cada situación. (Torres; Ulrich, 1991). El trabajo de investigación por registros permite relevar los tipos de intervenciones que se ponen en juego, las más y las menos

felices, las pertinentes, las ineficaces, las inapropiadas, y las que cierran la comunicación porque no intentan generar el desafío de una lectura activa.

Recuperando la clasificación propuesta en el cuadro, establecer la diferencia entre consigna e intervención didáctica es fundamental. La consigna da la pauta, genera el conflicto o el desafío para llevar adelante los distintos momentos de los proyectos. Las buenas intervenciones serán, en realidad, las que permitan que cada estudiante tenga la oportunidad de salir adelante, es la intervención individual la que hará que un espacio para desarrollar la igualdad de oportunidad frente al texto escrito con las exigencias y desafíos que las textualidades de cada disciplina ofrece, y no un espacio para pasar el tiempo, un espacio de construcción con un adulto formado que realice la intervención apropiada en cualquier situación le permita al alumno aprender y avanzar.

Desde estas perspectivas, entendemos que la lectura en ningún nivel educativo es una habilidad, ni un proceso que se adquiere y se cierra en determinada etapa o nivel educativo, cuando creemos con Dubois que el proceso es permanente, entonces, en las previsiones docentes se contempla la selección de recursos y las ID. Los recursos textuales, la seriedad y el compromiso para elegirlos no es menor si consideramos que cada escena de lectura debe ser considerada como una oportunidad que se ofrece, tal vez única en la historia de ese sujeto (Montes, 2006), y que por lo tanto las fuentes que tal vez sólo se frecuenten en la institución educativa deben ser de circulación social, cada vez más extensas, en sus soportes, y desafiantes, progresivamente, más complejas. La selección de los textos<sup>5</sup> en el ámbito escolar debe considerar las posibilidades de lectura que ese texto brinda: ¿Cuáles son las condiciones de lectura que este libro favorece? ¿Cuál es el grado de participación que se deja al lector en la construcción de significados? Para saberlo, la mirada del adulto mediador debe detenerse en: los aspectos constructivos de la obra, "escuchar" al texto, descubrir qué está proponiendo, cuál es su retórica.

#### **4. La escena**

---

<sup>5</sup>Algunos de los registros analizados toman al libro álbum<sup>5</sup> como tipo textual preferencial. En general, son desafiantes según Carranza (2003), ya que establecen un: Contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen. En un libro álbum la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra. Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos.

Recuperando las categorías sugeridas para la intervención docente, analizaremos más detalladamente ejemplos de escenas de lectura significativa. Se toman diversos registros:

Patrones	Escena de lectura. Conversación literaria abierta
1.Apertura	<p>Lectura con jóvenes: <i>Mientras duermen las piedras</i> de María Cristina Ramos</p> <p><i>Milagros: A mí no me gustó mucho el final porque como que no lo entendí mucho. Pero a mí me parece que todas las cosas malas les pasaban porque las piedras estaban dormidas y después como que despertaron y les empezaron a pasar cosas buenas.</i></p> <p><i>M: Entonces hay una relación entre las piedras y la historia de ellos.</i></p> <p><i>Milagros: Sí y también que encontraron la perca de oro que era la felicidad.</i></p> <p><i>Jazmín: No la encontraron. Ellos decían que la habían encontrado porque ya tenían todas las cosas que querían: la madre había conseguido trabajo, el hermano estaba bien...</i></p> <p><i>M: Entonces ¿La perca de oro era algo real?</i></p> <p><i>Todos: Nooo.</i></p> <p><i>Milagros: ¡Era una metáfora!</i></p>
2.Problematización	
2.1.Las devoluciones a los estudiantes	<p>Lectura con jóvenes: A la deriva. Horacio Quiroga.</p> <p>Cada afirmación de un lector es seguida por una intervención abierta o una pregunta de la coordinadora:</p> <p><i>Alumno 3: - Sí, como que se cura.</i></p> <p><i>Mediador: - Un momento de recuperación.</i></p> <p><i>Alumno 2: - Como que el veneno hizo efecto.</i></p> <p><i>Tomás:- ¿cuándo?</i></p> <p><i>Alumno 3: - Cuando lo muerde y cuando lo deja como paralizado.</i></p> <p><i>Tomás: - Muy bien, ¿en qué parte?</i></p> <p><i>Alumno 3: - En la última</i></p> <p><i>Mediador: - A ver... leela.</i></p> <p><i>Alumno 3: - Cuando está pensando cuánto hace que no ve a su jefe.</i></p> <p><i>Mediador: - Hay como una idea del recuerdo... ¿ No? Leela.</i></p> <p><i>El alumno lo lee. Mediador pregunta entonces, " ¿qué les parece que sucede?"</i></p> <p><i>Alumno 4: - Que se muere.</i></p> <p><i>Mediador: - Claro. Se muere</i></p>
2.2.Desde el texto	<p>Lectura de <i>Donde viven los monstruos</i> (referencia ya citada)</p> <p>La coordinadora permite densificar la lectura y habilita conexiones que van desde la historia de Sendak a la de cada lector:</p> <p><i>C: ¿Es cualquier monstruo él?</i></p> <p><i>4: Es un lobo.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Cuando la coordinadora pregunta por el tiempo que pasó:</i></p> <p><i>4: Para mí era como Narnia. Estabas treinta días en su lugar, pero adentro era el mismo tiempo.</i></p>
3. Relectura	Lectura de <i>El libro en el libro en el libro</i> de Müller, Nivel Primario,

	<p>primer ciclo.  <i>Fin de la lectura.</i>  <i>La tallerista muestra la tapa y la contratapa.</i>  <i>Alumno 6 (a la tallerista): ¡Igual que la tapa! (en referencia al libro que le habían regalado al protagonista). ¿Viste? Te dije.</i>  <i>Alumno 5: Lo rompiste vos... Te hicieron un regalo.</i>  <i>Alumno 6: Tenía razón el escritor, ahora trabaja con muchos conejos como Alicia en el país de las maravillas.</i>  <i>Discuten cuál es la tapa y cuál la contratapa del libro.</i>  <i>Tallerista (tomando la cubierta del libro): ¿Para qué me lo vendieron así?</i>  <i>Alumno 6: Para que parezca que ese libro parezca el libro...</i>  <i>Tallerista: ¿Es el mismo?</i>  <i>Alumnos: Síii...</i>  <i>Alumno 9: Ahí no está roto, parece liso (tocando la tapa del libro).</i>  <i>Los nenes se acercan a ver el libro.</i>            Se corroboran hipótesis surgidas durante la lectura, descartan otras y generan nuevas. Se permite detenerse en detalles antes tal vez ocultos.</p>
Focalización	
4. Verificación	En varias de las escenas planteadas surgen temas que generan diversas respuestas, todas articuladas como posibles por quien coordina.
5. Sistematización del proceso lector	En las intervenciones, los mediadores dan cuenta de que las hipótesis de lectura no siempre encontrarán una respuesta única.
6. Sistematización de los contenidos literarios	<p>Lectura con jóvenes, "A la deriva". Referencia ya citada.  <i>Alumno 4: - Douglas. Es otro personaje.</i>  <i>Mediador: El nombre está en inglés. ¿Por qué está en inglés?</i>  <i>Un alumno toma la palabra y dice que cuenta "en primera" y en tercera persona...</i>  <i>Mediador: Ah, estás hablando del narrador... El narrador no lo llama "Paulino" ¿Cómo le dice?</i>  <i>Alumno 6: - El hombre</i>  <i>Mediador: - Ahí está lo lindo. Él no lo llama así. Ya que estamos hablando del narrador, ¿en qué persona está?</i>  <i>Alumno 6: - Partes en primera, otras en tercera.</i>  <i>A continuación este mismo alumno lee un ejemplo del diálogo entre Paulino y su mujer, donde aparece la primera persona. Otro alumno dice que no, "está en tercera porque dice "El hombre..."</i>  <i>El mediador entonces, distingue entre el narrador y el diálogo de los personajes.</i>            A partir de las intervenciones de los alumnos, se van retomando conceptos teóricos y estableciendo el camino para una sistematización.</p>

## 5. Conclusiones

Esto puede implicar un cambio de enfoque del mediador respecto de la lectura. Ya no se trata de atender exclusivamente al tema, al mensaje, al argumento como "verdades" a transmitir, sino de indagar en el entramado de procedimientos artísticos-literarios. Mediar es un oficio y tiene su saber hacer, que desplegará especialmente el docente, propiciando en la escuela estas escenas literarias. Para empezar, el libro que se elige será un objeto estético de calidad literaria acorde a las condiciones de enseñanza y a las posibilidades de aprendizaje. Saber elegir implica también no subestimar al lector, todo lo contrario: un texto desafiante podrá –como todos- gustar o no, pero no producirá indiferencia. Mucho de lo que pensamos sobre los lectores en ámbitos de educación

formal o no formal se juega a la hora de elegir. Dice Cecilia Bajour que en la selección de textos “se inicia la escucha: allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha” (2009).

Es importante distanciarse de posturas monológicas en las que predominan preguntas estructuradas, cerradas, que no apelan a la participación libre, a que fluya la subjetividad de los lectores, como en éste caso, desalienta todo tipo de contacto con lo literario.

En medio de la vida de la escuela en cualquiera de sus niveles, la literatura busca un mediador cultural (Amado 2005) experto en la planificación de escenas de lectura, con la predisposición para indagar sobre los modos de preguntar, para escuchar, para revisar la práctica, registrarse, equivocarse; con la necesaria idea de acompañar escalón por escalón la historia de lectura de cada estudiante: “Un mediador que sepa tejer, que sepa buscar los hilos cuando aún sus alumnos son pequeños, son lectores niños que buscan escuchar: se trata de crear la escena” (Hermida y Cañón 2012:28).

### **Bibliografía:**

Amado, E. (2005). *Abrir la puerta para ir a leer: de niños, libros y maestros*.

- Arizpe, Evelyn y Styles, Morag (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1987) *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Bajour, C. y Carranza, M. (2003) “El libro álbum en Argentina”, en: *Imaginaria*. N° 107. [Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>]
- Bajour, C. (2009) “Oír entre líneas”, en: *Imaginaria* N° 253. [Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>]
- Bombini, G. (2001) “Avatares en la construcción de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y literatura*. Año 1, N° 1. Buenos Aires.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012) *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carranza, M. (2007) “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”, en: *Imaginaria*. N° 202. [Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>]
- Chambers, A. (2007) *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1994) El orden de los libros. *Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany D. (1994) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cuesta, C. (2001) “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y literatura*. Año 1, N° 1. Buenos Aires.
- Dubois, M. E. (1994) *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Fittipaldi, M. (2012) “La caracterización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación, en Colomer y Fittipaldi (coords.) *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro, Gretel y Fundación SM.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Montes, G. (2006) *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Argentina, Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura. [Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/gran\\_ocasion.htm](http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm)].
- Perez Gómez y Gimeno Sacristán (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Privat, J. M. (2001) “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y literatura*. Año 1, N° 1. Buenos Aires.
- Rosenblatt, L. (2002) *La literatura como exploración*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sanjurjo, L. (2011) “La clase: un espacio estructurante de la enseñanza”, en *Revista de educación*. N° 3. [Disponible en: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/46/90](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46/90)]
- Torres, M; Ulrich, S. (1995) *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Buenos Aires: Aique.