

Felipe Munita

Yo, mediador(a)

Mediación y formación de lectores

Octaedro 

Colección Horizontes-Educación

Título: *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*

La edición de este libro ha recibido la subvención del Programa de Inserción Académica (Vicerrectoría Académica) y Fondo de Edición, Traducción y Revisión de Artículos y Capítulos de Libros (Vicerrectoría de Investigación) de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Primera edición: diciembre de 2021

© Felipe Munita

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19023-14-8
Depósito legal: B 20191-2021

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

*Trascender es eso ante todo: mediar,
ir y venir entre lugares extremos.*

MARÍA ZAMBRANO

*La literatura es también
exacerbación de las mediaciones.*

YVES REUTER

Sumario

Prólogo	11
Introducción	19
I. Lectura y mediación	
1. El contexto social: la promoción de la lectura	27
2. El contexto escolar: la reinención de la educación literaria	47
3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediadores de lectura?	71
II. Libros y prácticas de mediación	
4. El mediador y los libros que enseñan a leer	93
5. El mediador y las formas de actuación escolar.	121
6. El mediador y la discusión literaria	165
III. Mediadores y contextos	
7. El contexto de formación, o los caminos para construir la identidad profesional del mediador de lectura.	193
8. El contexto de actuación, o la construcción y conservación de ecosistemas mediadores	227
Colofón	245
Anexo: obras literarias citadas.	247
Referencias bibliográficas	249

Prólogo

Cuando uno termina de leer este libro, siente que está situado exactamente en el punto actual del avance educativo en favor del acceso a la lectura y que supone una ayuda inteligente, precisa y amable para progresar en ello. Desde la perspectiva de mis varias décadas profesionales en este campo, me resulta sencillo colocarlo en el lugar más próximo de una estantería cronológica de estudios valiosos sobre el tema.

Cuando empecé a trabajar, a mediados de la década de los años setenta del pasado siglo, nadie hablaba de mediadores y ni siquiera existía una preocupación generalizada sobre la lectura de los niños y niñas. Si nos centramos en lo que ocurría en la escuela, podemos afirmar que el aprendizaje de la lectura era algo muy bien determinado y organizado: se aprendía a descodificar en las cartillas escolares de los primeros niveles y, en los siguientes, se pasaba a estudiar en los libros de texto. Aquí, la novedad de esos años era el trabajo por «fichas», algo que en el caso de la lectura empezaba a introducir ejercicios derivados de la investigación perceptiva y de la enseñanza explícita de los modelos conductistas. Se leían fragmentos de obras incluidos en los manuales, si bien empezaban también a leerse libros en casa. En ambas lecturas triunfaba la posterior «ficha de lectura», tan criticada más tarde por sus preguntas literales y su falta de objetivo más allá del control del docente sobre la realización de la lectura, algo siempre desmentido, por otra parte, por la habilidad de los alumnos en la copia y trájín de las fichas. Finalmente, en los últimos cursos de Secundaria reinaba el comentario de texto, donde los alumnos debían esforzarse por descubrir las relaciones entre

el fondo y la forma de las obras literarias o, más bien y en la mayoría de los casos, en reproducir lo dicho por el profesor en clase.

Sin embargo, en esa misma época, los sectores educativos más activos se hallaban inmersos en varios procesos de cambio. De los dos más destacables, el primero hace referencia a la querrela sobre los enfoques globales y analíticos adoptados para el primer aprendizaje de la lectura, un debate que cruza todo el siglo xx y emerge en ambos lados del Atlántico. Sin embargo, me gustaría destacar dos rasgos que aúnan ambos métodos en esa época: su intento de apoyarse en nuevos datos científicos (de la fonología, el desarrollo del aprendizaje o incluso la tipografía y otros rasgos del texto) y su conciencia de que era necesario introducir textos con sentido ya en ese inicio del aprendizaje, lo que llevó a la producción de colecciones de libros para primeros lectores con rasgos más o menos determinados. Porque justamente la necesidad del «acceso al texto» es el segundo avance a destacar. La literatura infantil entraba con fuerza en la escuela, se organizaban las bibliotecas escolares, se multiplicaban las instancias de selección de libros y se difundía la actividad de lectura colectiva de esas obras literarias, instaurando nuevos títulos de referencia en la memoria de los escolares.

Si la década de los setenta se movía en torno de la preocupación por los *métodos* pedagógicos de enseñanza de la lectura, los años ochenta y noventa dirigieron la luz hacia el *aprendiz* y el *lector*, algo que aproximó la innovación escolar a las disciplinas psicológicas. «Leer es comprender» fue el gran lema de la época. Ello implicaba interesarse por la interacción del lector con el texto, por los mecanismos mentales implicados en el proceso de lectura y por las estrategias utilizadas para construir el sentido, algo que podía enseñarse y que debía ser evaluado en concreto para poder apoyar y guiar el aprendizaje. La lectura dejó de verse como un instrumento neutro que, una vez dominado en los primeros años, daba acceso a todo tipo de textos, para dar lugar al concepto de *lectura funcional* y a la eclosión de las tipologías textuales, algo de resultado incierto para la lectura literaria que se resistió a verse reducida a una categoría del mismo nivel que el texto prescriptivo, pongamos por caso. *Educación literaria* sustituyó significativamente a la denominación de *enseñanza de la literatura* para destacar la nueva perspectiva centrada en el lector que aprende a serlo.

Y es que los profundos cambios sociales de esas décadas, definitivamente postindustriales, habían cambiado las finalidades educativas y trastornado las seguridades metodológicas. Si la antigua querrela de los métodos se había suscitado ante la comprobación del analfabetismo social a pesar de la extensión de la escolaridad primaria obligatoria, ahora se exigía un nivel de familiaridad con el escrito que abarcara la lectura funcional de todo tipo de textos y unos hábitos consolidados de lectura tras la implantación de la obligatoriedad de la etapa secundaria. Conseguir hábitos de lectura requiere de una aquiescencia que solo puede derivarse de la satisfacción de la actividad, así que el «placer de leer» se extendió como una consigna a lo largo y ancho del campo educativo, llevó a la producción de la novela juvenil como lectura propicia para una nueva adolescencia escolarizada y dio lugar a un gran movimiento de animación a la lectura, con múltiples actividades diseñadas para ello, la aparición de nuevos perfiles profesionales, como los cuentacuentos, y una gran adhesión de los maestros de Primaria a ese objetivo, como bienvenida certeza entre tanto cuestionamiento.

Por otra parte, en esas décadas se desarrolló la investigación didáctica, aunando los estudios sobre lectura, educación literaria y literatura infantil y juvenil que hasta entonces habían seguido itinerarios, bibliografías e instancias investigadoras muy diferenciadas entre sí. La investigación tendió a ser marcadamente cognitiva y textual y se dirigió especialmente a discriminar las habilidades y estrategias de lectura, a describir los rasgos del corpus de lectura, incluyendo su relación con el lector implícito, a contabilizar la lectura social, con la aparición de barómetros y observatorios de lectura, y a prescribir, a la luz de todo ello, lo que la escuela debía hacer al respecto, especialmente en las primeras etapas de la escolaridad.

Más o menos con el nuevo siglo se inició otra etapa caracterizada por la apertura del foco hacia las *situaciones y contextos* en los que se produce la lectura. La investigación ha devenido sociocultural e interpretativa y se dirige ahora especialmente a los aspectos cualitativos de la lectura y su aprendizaje; a un nuevo interés por los aspectos ideológicos del discurso, con atención a lo que los textos dicen «tras sus líneas» o a los valores implícitos o explícitos de la literatura infantil y juvenil; a la mirada hacia el potente desarrollo de la interrelación de códigos –escrito, vi-

sual, multimodal- de los nuevos textos de lectura; y a una más prudente descripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, algo que incluye las creencias y actitudes de los docentes, y que se inclina ahora por centrarse en las etapas superiores del aprendizaje de la lectura en Secundaria o incluso en la universidad.

La «competencia lectora y literaria» es el nuevo lema de la época, hasta el punto de que incluso los currículos escolares se han reformulado en este marco. Una centralidad que se comparte con la irrupción de las nuevas tecnologías revolucionando objetivos, corpus y métodos escolares. Más que de lectura y lector, se habla ahora de prácticas de lectura y de comunidad de lectores, mientras que el análisis del lector inscrito en el libro se traslada a los procesos mentales de recepción e interpretación de los lectores reales en su contexto sociocultural. El corpus se expande a través del auge del álbum y la literatura digital, al tiempo que se desarrollan los libros para la primera infancia, el único segmento de edad que aún no contaba con una producción editorial consistente.

La traducción de estas nuevas coordenadas en la escuela puede verse en la implantación de los planes de lectura de centro, un instrumento para intentar gobernar la multiplicidad de aspectos en los que ha estallado la ordenada línea de aprendizaje tradicional; en la extensión de nuevas rutinas, como el tiempo de lectura silenciosa y autónoma en las aulas, los debates interpretativos, el uso de la tecnología digital o el trabajo por proyectos; o también en la creación de espacios que asocian a la comunidad en la adquisición escolar de la lectura, desde la colaboración familiar a la participación de variadas instancias, como la biblioteca pública, el municipio e incluso el voluntariado. Por otra parte, se ha generalizado la determinación, búsqueda y difusión de las llamadas «buenas prácticas», referidas a todos los aspectos anteriores, con la voluntad de que ejerzan de ejemplo y modelo para la extensión de los aciertos educativos.

Este libro se sitúa justamente en esta última etapa de la teoría y la práctica educativa sobre la lectura literaria. Lo hace desde la definición de la *mediación* como concepto emergente y claramente teñido del aire de esta época, interesada por la interacción de todos los elementos presentes en la situación de lectura y de su aprendizaje. Pero también desde cada uno de los elementos puestos en

juego en esta obra: la presencia del álbum como objeto de lectura, el debate interpretativo como actividad central de la mediación, la exploración sobre las creencias de los docentes, la aportación centrada en la formación inicial y permanente del profesorado, la exposición de buenas prácticas de mediación y tantos otros aspectos. Incluso desde la perspectiva de un tono académico que interpela a las emociones, saberes y experiencias lectoras y profesionales del lector, teniendo muy presente cómo se construyen realmente las identidades profesionales.

La primera parte del libro está dedicada a la construcción teórica del concepto de *mediador*. Munita lo hace con el rigor que le permite su amplio conocimiento de la investigación y la innovación didáctica proveniente de distintas tradiciones y lugares, desde el Chile de su formación inicial, a su formación doctoral en Cataluña y Francia, así como a su actividad docente en múltiples países europeos y latinoamericanos. El lector agradecerá la fluidez de la síntesis evolutiva que se expone aquí, las múltiples citas que ayudan a deslizar el texto en lugar de recargarlo o los fantásticos cuadros que tanto ayudan a fijar lo expuesto (como el comparativo entre la formación del hábito lector y el desarrollo de la competencia interpretativa, por ejemplo). Sin embargo, esa apariencia de marco conceptual bien seleccionado y expuesto no oculta la potente construcción teórica del concepto de *mediador*, desdibujado hasta ahora en su uso académico y profesional, una aportación que, sin duda, está llamada a ser referencia obligada en el campo.

La síntesis y buena estructura del libro es uno de sus hilos conductores. Si la primera parte establece, rojo sobre fondo gris, el concepto de *mediador* sobre el paisaje evolutivo de la promoción social de la lectura y de la educación literaria, la segunda parte cierra el foco sobre la esencia de la situación mediadora: la valoración de los libros que van a usarse, la variedad de las actividades a través de las que se mediará y el papel del propio mediador en el debate interpretativo de las obras. Y, en la tercera, se ofrece todo un programa de formación de los mediadores –qué contenidos, qué dispositivos, con qué instrumentos progresar en su eficacia profesional– en una reflexión especialmente innovadora. Aquí, las aportaciones de lo que sabemos sobre la propia experiencia lectora de los mediadores, un aspecto en el que se inscriben algunas de las propias investigaciones del autor, deriva

hacia propuestas concretas de implicación de esa experiencia previa en la formación de mediadores, algo que ha estado ausente hasta ahora en los programas universitarios y de otras instancias de formación permanente y que resulta urgente incorporar a la luz de lo expuesto. De igual modo, la experiencia personal de lectura y las creencias educativas del profesorado se relacionan con el tipo de docencia mediadora que desarrollan en las aulas, para lo cual se ofrece un instrumento formativo concreto: la pauta de sistematización de Prácticas Didácticas en Educación Lectora y Literaria (PRADEL), elaborada y experimentada por Munita, y que supone un instrumento de gran potencia futura, tanto en la formación inicial y permanente como en la investigación didáctica. Finalmente, esta tercera parte concluye brillantemente con el concepto de *ecosistema mediador*, la creación de una imagen ejemplificadora de a dónde nos dirigimos que cierra el libro con el optimismo potente de la posibilidad de hacerlo.

Un segundo hilo destacable de este libro es su construcción coral de voces que convocan a la investigación, la práctica y la formación de los mediadores. Voces de estudiantes universitarios, de maestros y profesionales en situación de formación permanente, así como de niños, niñas y docentes en las aulas, nos hablan de sus procesos interpretativos, de sus temores, dificultades, progresos y experiencias de lectura. Esta forma de proceder es todo un hallazgo expositivo que, además de su amenidad, hace del libro una conversación fructífera a muchas bandas, algo que nos recuerda aquí específicamente que los cambios se suscitan desde el intercambio personal y afectivo, desde la propia construcción de identidades lectoras y profesionales.

Un tercer hilo del tejido es su voluntad de ejemplificación. Si hablamos de valorar los libros, aquí tenemos un ejemplo desarrollado; si de opiniones de los lectores, podemos comparar reseñas más o menos acertadas para entender por qué lo son; si de abanico de actividades, ahí van algunas; si de discusión de obras, veamos qué ocurre exactamente en un aula cuando se realiza esta actividad. Con todos esos ejemplos reales, Munita construye un texto muy pensado desde su experiencia de formador de mediadores, una experiencia en la que el autor, sin duda, obtendría un excelente en la definición de Miranda, una alumna de Primaria invocada en una de las citas, que, en otra ocasión, escribió:

Formar lectores implica ser un/una verdadera «Señora de los libros» [en alusión al libro de Heather Henson]. Dejar un espacio para leer, donde se pueda comentar y discutir textos e ilustraciones. Crear lectores quiere decir ser alguien que reparte llaves para abrir puertas y tal vez portales. Para formar lectores es necesario ser optimista, paciente y esperanzado. Hay que ser capaz de transmitir energía y poder contagiar el entusiasmo de trabajar la materia literaria escondida.¹

Felipe Munita nos brinda su reflexión desde la calidez de un texto que, tomando uno de los epígrafes de la obra, podemos decir que «hace de lo leído una casa». Nos invita a poblarla con instrucciones tan sabias como concretas. Y, la verdad, dan ganas de hacerlo.

TERESA COLOMER
Catedrática de Didáctica de la Literatura.
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Traducción del catalán.

Introducción

Hace muchos años, cuando cursaba la Educación Secundaria en un colegio de Santiago de Chile, viví una experiencia fundacional en mi trayectoria lectora: la de estar frente a un profesor que transmitía su pasión por la literatura con un entusiasmo y convicción que marcaron profundamente mi todavía incipiente relación con el lenguaje literario. Esos debates sobre ensayos de Eduardo Galeano o aquellas lecturas «gratuitas» de poemas de Enrique Lihn al finalizar una clase conformaron, estoy seguro, la mayor influencia de catorce años de escolaridad en mis hábitos de lectura.

Sin saberlo, ese docente fue el primer mediador profesional que incidió de manera significativa en mi itinerario de formación como lector. El adjetivo *profesional* me sirve aquí para distinguirlo de aquellas personas del entorno familiar que, ya desde la primera infancia, escenificaron una estrecha relación con el mundo de lo escrito que luego tendría plena continuidad en mi etapa adulta. Pero, sobre todo, me sirve en cuanto hito para marcar el terreno en el que se sitúa este libro: la reflexión sobre aquellos sujetos cuyo rol profesional se orienta a favorecer la participación de otros en la cultura escrita.

Desde hace algún tiempo, se ha hecho extensiva la palabra *mediador*² para designar a ese amplio conjunto de actores socio-

2. En algunos pasajes de este libro se utilizan expresiones como «las y los mediadores» o «niños y niñas» para referirse a personas de ambos géneros. No obstante, hay otros en los cuales se utiliza el masculino como forma genérica estándar. Esta decisión se basa únicamente en la necesidad de simplificar el discurso y favorecer una mayor fluidez en la lectura.

educativos conformado por docentes, bibliotecarios, cuentacuentos, libreros y muchos otros animadores socioculturales relacionados con el mundo del libro y la lectura. Sin embargo, pese a su extendido uso, aún hoy la noción se ve enfrentada a la paradoja de estar en boca de todos y contar con muy pocos trabajos que ayuden a definirla. Y si, como escribiera Borges, «el nombre es arquetipo de la cosa», parece relevante profundizar en la reflexión acerca de qué supone la entrada del concepto *mediación* al campo de la formación de lectores. Como sabemos, el lenguaje no es solo un instrumento para hablar sobre la realidad, sino también para construirla. Ergo, resulta fundamental atender al tipo de realidad que suscita el término, así como a las tradiciones que convoca y a la diversidad de connotaciones que adquiere en el ámbito de la lectura y la escritura.

Podría decirse que mi interés por aportar en esa discusión constituye el eje articulador del presente volumen. Para ello, he propuesto un itinerario con tres paradas que constituyen, a su vez, los grandes apartados del libro. La primera parte, «Lectura y mediación», pretende situar la discusión con relación a los avances producidos en los dos grandes ámbitos en los cuales la expresión *mediadores de lectura* ha pasado a ser de uso común en los últimos lustros: el contexto social de promoción de la lectura y el contexto escolar de la didáctica de la literatura, que conforman el primer y segundo capítulo, respectivamente. Esto se complementa, en el tercer capítulo, con una indagación sobre el concepto mismo de *mediación* y su problematización en el campo de la lectura, propósito que deriva en una propuesta de definición del mediador de lectura en cuanto que actor social y escolar. Probablemente, esta somera descripción de los primeros capítulos advierta ya al lector o lectora sobre el carácter dialógico e intertextual que caracteriza esta primera parte, cuya vocación es la de ser un marco de referencia que permita asentar la reflexión sobre un terreno conceptual más sólido del que, en ocasiones, ha conocido el debate sobre el tema.

La segunda parte, «Libros y prácticas de mediación», se sitúa en el dominio de la praxis, y busca aportar líneas de reflexión en torno a los modos de hacer del mediador a la hora de propiciar el diálogo entre los niños, las niñas y las obras. Para ello, se ha optado aquí por focalizar en la actuación mediadora en contexto escolar, que, en la feliz expresión de Graciela Montes, sigue sien-

do nuestra «gran ocasión» para formar ciudadanos que sean participantes activos en la producción, circulación y recepción de la cultura escrita. En ese marco, el capítulo cuarto lleva la atención hacia un ámbito que, si bien es clave en la educación lectora y literaria, a menudo se olvida en el debate sobre mediación: la valoración que el mediador hace de las obras cuya lectura propiciará luego con el alumnado. El capítulo quinto intenta ofrecer una panorámica acerca de diversas formas de mediación lectora en la escuela, con especial énfasis en la interrelación entre las prácticas y los objetivos educativos a los que estas tributan. Por su parte, el capítulo sexto, escrito en colaboración con Mireia Manresa y Lara Reyes, propone un zoom hacia uno de los dispositivos que se ha mostrado más productivo en la formación de lectores: la conversación literaria, focalizando especialmente en la labor de mediación que ese espacio reclama.

La tercera y última parte, «Mediadores y contextos», alza la mirada hacia los entornos en los cuales se construye y desarrolla la identidad profesional de las y los mediadores escolares de lectura. En primer lugar, se invita a reflexionar sobre los contenidos y dispositivos de formación que pueden colaborar en la construcción de esa identidad profesional, cuestión que ocupa el séptimo capítulo. Luego, en el capítulo octavo, se propone avanzar desde un enfoque exclusivamente individual de la mediación lectora, hacia otro en el que el colectivo docente juega un papel fundamental para el logro de los objetivos educativos en nuestro campo. En ese contexto, la vocación predominante de este último apartado es colaborar en los procesos de discusión que puedan darse tanto en el interior de las instituciones formadoras de docentes como en el seno de las escuelas en las que cada mediador pondrá a dialogar sus visiones y modos de hacer con los de otros.

Explicado ya el itinerario que siguió la escritura de estas páginas, resta ofrecer un par de precisiones que quizás sean de ayuda en su lectura. La primera: como se verá más adelante, la segunda y tercera partes de este libro son eminentemente corales, pues están construidas sobre la base de múltiples voces de docentes y mediadoras que actúan o actuarán en (o en vinculación con) el espacio escolar. Son voces que provienen desde aulas concretas (de Educación Primaria, Secundaria y terciaria), así como de bibliotecas escolares u otros espacios complementarios que promueven la vinculación del alumnado con lo escrito; son, pues,

voces cuya puesta en circulación me parecía un ejercicio absolutamente necesario a la hora de escribir sobre la figura del mediador de lectura. Desde esa perspectiva coral quisiera que se leyera el título de este libro: ese «yo mediador(a)» es, en realidad, un yo que deviene sujeto colectivo; un yo plural que busca representar a ese amplio conjunto de profesionales que, día a día, dedican sus esfuerzos a promover encuentros fecundos entre los niños y los jóvenes y la cultura escrita.

Lo segundo es explicitar las fuentes que nutren este libro, así como el espacio geográfico y cultural en el que ha sido concebido... y hacia el cual pretende proyectarse. La imagen que mejor sintetiza ambos puntos es la de un cruce de caminos. En cuanto a las fuentes, podría hablarse de un cruce entre el recorrido realizado en mi tesis doctoral³ y los múltiples senderos que, posteriormente, se abrieron en los espacios de formación, discusión y actuación educativa en los que tuve la suerte de participar (aulas universitarias y escolares, proyectos sociales de fomento de lectura, encuentros profesionales, proyectos de investigación, instancias de formación y de trabajo colaborativo entre mediadores...). A su vez, la imagen del cruce de caminos puede hacerse extensiva a los diversos puntos geográficos del ámbito iberoamericano en los cuales se ha desarrollado el quehacer profesional que conforma el inevitable sustrato de estas páginas. De ahí que, como observará muy pronto el lector, el libro intente proyectarse hacia el amplio espacio de debate social y educativo que comparten los países de ese particular marco geográfico y cultural.

No quisiera terminar estas líneas sin agradecer a algunas personas que, por diversos motivos, han sido decisivas en la realización de este volumen: a las mediadoras cuyas voces y experiencias aparecen, aquí y allá, a lo largo del texto; a Teresa Colomer, cuyo trabajo ha constituido a la vez un inmejorable puerto de partida y una fina brújula a la hora de emprender este camino; a Ana María Margallo, con quien he tenido el privilegio de discutir en profundidad algunos de los planteamientos aquí expuestos; a mis compañeras y mi compañero del grupo GRETEL, «eco-

3. «El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura». La tesis, dirigida por Teresa Colomer, fue presentada en octubre de 2014 en la Universidad Autónoma de Barcelona, frente a un jurado integrado por Michèle Petit, Ana María Margallo y Juli Palou.

sistema mediador» en el que tomaron forma muchas de estas reflexiones e inquietudes; a Mireia Manresa y Lara Reyes, que pensaron conmigo el capítulo sexto; a Cucha del Águila, que insistió en la necesidad de este libro; y, finalmente, a Paola, por las mil y una formas de apoyo que me brindó durante el proceso de escritura.

Agradezco igualmente el financiamiento que me brindó la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile para los proyectos de investigación de los que surgieron muchas de estas páginas, la acogida de la editorial Octaedro para este proyecto, así como las subvenciones de la Vicerrectoría Académica y la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que, en el complejo contexto de pandemia en el cual emergió este libro, apoyaron decididamente su publicación.

Índice

Prólogo	11
Introducción	19
I. Lectura y mediación	
1. El contexto social: la promoción de la lectura	27
1.1. La promoción de la lectura en el espacio público.	28
1.2. La promoción de la lectura en la escuela	39
2. El contexto escolar: la reinención de la educación literaria	47
2.1. El desarrollo de la didáctica de la literatura	48
2.2. Los objetivos de la educación literaria	53
2.3. Corpus, modalidades e itinerarios escolares de lectura . .	60
2.4. A modo de síntesis	66
3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediadores de lectura?	71
3.1. Un universo semántico para la noción de <i>mediación</i>	72
3.2. La mediación en el campo de la lectura	76
3.3. Hacia una caracterización del mediador de lectura en contexto social.	80
3.4. La especificidad de la mediación en el contexto escolar .	83
3.5. Hacia una caracterización del mediador escolar de lectura literaria.	87

II. Libros y prácticas de mediación

4. El mediador y los libros que enseñan a leer	93
4.1. El primer paso: la valoración de las obras.	94
4.2. La atención a la arquitectura de las obras: algunos ejemplos	101
4.3. Una síntesis: el caso de <i>Zorro</i>	112
5. El mediador y las formas de actuación escolar.	121
5.1. Desplegar un abanico: la diversificación de las prácticas mediadoras	122
5.2. La lectura de obras íntegras como espacio de mediación.	138
5.3. De vuelta a <i>Zorro</i>	152
<i>Zorro</i> : propuesta 1.	153
Fase 1	153
Fase 2	154
Fase 3	156
<i>Zorro</i> : propuesta 2.	157
Fase 1	157
Fase 2	159
Fase 3	160
Fase 4	160
6. El mediador y la discusión literaria	165
6.1. Caracterizar un dispositivo de escasa tradición escolar.	166
6.2. Enseñar a conversar, enseñar a interpretar: nuevas voces sobre <i>Voces en el parque</i>	171
6.3. Hacer de lo leído una casa: una discusión sobre <i>¡Qué bonito es Panamá!</i>	184

III. Mediadores y contextos

7. El contexto de formación, o los caminos para construir la identidad profesional del mediador de lectura.	193
7.1. La discusión sobre los contenidos de formación	195
7.2. La discusión sobre los dispositivos de formación.	206
7.3. Un instrumento para la formación de mediadores	219

8. El contexto de actuación, o la construcción y conservación de ecosistemas mediadores	227
8.1. La escuela: de la actuación individual al esfuerzo colectivo	227
8.2. Cuando la lectura es «un objetivo de escuela»	233
8.3. La noción de <i>ecosistema mediador</i> en la formación de lectores	239
Colofón	245
Anexo: obras literarias citadas	247
Referencias bibliográficas	249

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:

www.octaedro.com