Diplomado en Intervenciones Socioeducativas para
Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad.
Módulo Intervenciones Socioeducativas: Fundamentos y Principios.

La mediación lectora:

Un puente hacia la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Francisca de Paula Torres Díaz

Presentación

Este breve ensayo pretende dar cuenta de los aciertos y fracasos de las políticas públicas chilenas en torno al fomento lector, pero también busca proponer una nueva forma de orientar estos esfuerzos destacando la importancia de fortalecer la mediación de la lectura, considerando su efecto positivo en el proceso de aprendizaje socioemocional y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos.

Ese tabú llamado lectura

Históricamente, el valor excluyente que se le ha dado a la lectura ha transformado a las sociedades de distintas épocas en verdaderos «sistemas de castas» que validan la desigualdad según el acceso o no de las personas a los libros. Recordemos que antes de la Revolución Industrial, la gente alfabetizada era un porcentaje muy menor, y la toma de decisiones y las leyes de un pueblo estaban en manos solamente de quienes sabían leer y contaban con ese acceso a la información a través de los textos escritos (así como lo que estaba permitido leerse y lo que no); la lectura era un ejercicio reservado para personas eruditas. Y aun cuando son siglos los que nos separan, no parece que hubiera pasado tanto tiempo desde entonces.

En Chile, por ejemplo, a comienzos del siglo XIX la circulación de textos escritos era aún escasa y las ideas independentistas, en general, eran pregonadas oralmente. Recién en la última década de dicho siglo comenzó a percibirse la lectura como un hábito que cimentaba el camino hacia el ascenso social, y con la llegada del siglo XX las editoriales comenzaron a proliferar; sin embargo, en la década de 1910 aún la mitad de la población chilena no sabía leer. Los avances tecnológicos y diversas políticas públicas en torno al libro ayudaron a que paulatinamente el panorama para los lectores y lectoras fuera un poco más auspicioso,

transformándose en una vía para importantes cambios y avances hacia la disminución de las desigualdades sociales y económicas. Algunos de esos cambios fueron las reformas educacionales y el carácter obligatorio que se le dio a la educación primaria, permitiendo una mayor alfabetización de la población y democratizar la educación y, por ende, la lectura. Pero ¿cuál es el estado de la lectura en Chile por estos días?

Si bien la tasa de analfabetismo en nuestro país ha bajado considerablemente en las últimas décadas (3,6% de la población no sabe leer ni escribir, según última encuesta Casen del 2017), persiste la sensación generalizada de que contar con competencias de lectoescritura no asegura ni el acceso a los libros, ni el desarrollo de hábitos lectores, ni el acceso a mejores oportunidades. Y ese ha sido un desafío que todavía a los últimos gobiernos les ha costado trabajo asumir con éxito

No basta con el acceso

La última Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 reconoce el acceso a la lectura y la participación en el «ecosistema del libro»[1] como un derecho que debe ser garantizado, fortalecido y promovido por el Estado (Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 2015). Bajo ese compromiso, durante los últimos años han surgido cientos de instancias orientadas al fomento lector, entre las cuales se cuentan ferias del libro, implementación de bibliotecas públicas, creación de nuevos centros culturales y espacios para la lectura, talleres literarios y clubes de lectura, fondos dirigidos a la industria del libro, a proyectos editoriales, a creación y a formación de mediadores y mediadoras de la lectura, entre otros. Hoy, la oferta es inmensamente variada y pensada para diversos tipos de lectores y lectoras, sin embargo, sigue estando orientada a nutrir un terreno ya conquistado. ¿Qué pasa, entonces, con esos miles de potenciales lectores y lectoras cuyo hábito aún falta por conquistar? Y en esta pregunta me quiero detener, porque parece contradictorio hablar de «potenciales lectores y lectoras» cuando sabemos que cerca del 96% de la población nacional ya lee y escribe. Tal como mencioné en el apartado anterior, el tiempo nos ha demostrado que las competencias de lectoescritura no son una vía directa hacia el hábito lector y que, aun con personas que saben leer y escribir, la variada oferta de acceso a la lectura no ha sido suficiente para atraerlas.

Como se ha demostrado, y a diferencia de lo que algunos sectores de la sociedad insisten

[1] El ecosistema del libro se entiende como el entramado en el cual interactúan diversos actores que establecen relaciones de distinto tipo, como *formación* (asociado al ámbito público y privado, especialmente al sistema educacional y la familia); *creación* (donde interactúan autor, traductor, agente literario y otros instrumentos de fomento); *producción* (donde se encuentran editores, proveedores de servicios y gestión de derechos); *difusión y distribución* (asociada a distribuidoras, agentes nacionales e internaciones, compras institucionales y proveedores de servicios); *puesta en valor y uso* (vinculado a las bibliotecas públicas); *preservación, conservación y restauración* (relacionado con las bibliotecas y archivos); *consumo y participación* (bibliotecas, librerías, ferias, entorno social, familias, medios de comunicación) (Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 2015).

en creer, los obstáculos para la formación lectora ya no son la falta de acceso a la educación primaria, ni la poca disponibilidad de espacios para la lectura, ni mucho menos el poco acceso a los libros (recordemos los desalentadores resultados del Programa Maletín Literario[2]) o su alto impuesto (con la gran cantidad de bibliotecas públicas [incluidas las digitales], escolares y con financiamiento de privados, ya no es siquiera un argumento a considerar; aunque esto no invalida la veracidad respecto de su altísimo costo en comparación al resto de los países de Latinoamérica). Hoy podemos hablar de obstáculos que no son posibles de abordar con la ampliación de infraestructuras o con más programas culturales simplemente, sino que requieren de una intervención a la base de los programas educativos. Con esto me refiero a que hoy abundan los testimonios de personas que responsabilizan a la aridez de las lecturas obligatorias escolares de su actual desinterés por los libros. El problema de que tantas generaciones hayan crecido asociando la lectura con instancias evaluativas, proviene también del desconocimiento de muchos docentes sobre cómo formar lectores y lectoras y, por ende, de los programas universitarios que los formaron como profesionales. La preocupación por formar futuros docentes capaces de mediar y transmitir el disfrute por la lectura es algo que aún en 2021 no se ve en las mallas curriculares de los programas de Pedagogía (a pesar de que fue uno de los compromisos asumidos en la última Política Nacional de la Lectura y el Libro[3]), y eso sin mencionar que se trata de una competencia que docentes de todas las disciplinas debieran desarrollar (no solo quienes son responsables del área de las humanidades), si consideramos que la lectura es uno de los motores que estimulan el aprendizaje integral. Pero si llevamos esto al espacio privado, el panorama es aun más desolador. La estimulación lectora está ausente en la gran mayoría de los hogares chilenos, y cuando niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) buscan de manera autónoma espacios para la lectura, se encuentran con lugares sacralizados (el silencio bibliotecario) o poco flexibles para acoger sus necesidades y estilos lectores.

Por lo tanto, cuando la lectura se aborda desde este paradigma adultocéntrico y utilitarista, y desconoce la importancia de la formación lectora para aprender a disfrutar la experiencia, para jugar y aprender leyendo, no importa la cantidad de políticas públicas que pretendan cubrir o asistir en la falta de espacios o disponibilidad de libros; se sigue vulnerando un derecho humano. Porque sin formación lectora los NNA pierden una herramienta clave para su recreación, no pueden acceder a la información necesaria para su aprendizaje, no pueden

[2] El Programa Maletín Literario fue una iniciativa impulsada en el año 2008, durante el gobierno de la expresidenta Michelle Bachelet, cuya finalidad era contribuir en la constitución de una biblioteca familiar básica en cada hogar de escasos recursos del país. Para esto se hizo entrega de un set de entre 9 y 10 libros por cada familia, entre los cuales se podía encontrar un diccionario enciclopédico y libros de literatura chilena y universal (novelas, cuentos y poemarios). Sepúlveda, Opazo, Sáez y Lemarie (2012) plantean: «El Maletín Literario no ha promovido la práctica lectora en los estudiantes de Educación Básica que lo recibieron el año 2009. […] no ha fomentado el hábito lector en los alumnos. Tampoco se ha desarrollado mediante el ejemplo y la modelación brindada por los padres y profesores. […] Los estudiantes que recibieron el Maletín Literario, disponen de una biblioteca básica propia en su hogar, sin embargo, no hacen uso de ella. […] Según los estudiantes no se ha producido un acercamiento de la lectura al entorno familiar, imposibilitando la creación de espacios de afectividad, entretención y conversación. […] Menos del 10% de los estudiantes leyó la totalidad de los libros del Maletín Literario» (14-15).

[3] «Incentivar la incorporación de la materia o curso de mediación de la lectura, fomento lector, y uso de bibliotecas, como parte esencial de la formación inicial docente, en todas las carreras de pedagogía en universidades del país» (Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 2015, p.30).

desarrollar un pensamiento crítico, se entorpece su participación en el espacio público y, por ende, el desarrollo de su autonomía progresiva. Sin embargo, si este panorama ya es lo suficientemente desalentador, imaginemos cuánto más empeoraría el escenario si advirtiéramos que estas vulneraciones son solo la punta del iceberg o una de las posibles consecuencias de un lamentable «efecto dominó» provocado por la violencia.

Malos tratos en la infancia: otro obstáculo para la formación lectora

Según el último informe de la Unicef (2020), sobre la situación de la infancia y la adolescencia en Chile (basado en la «Tercera encuesta longitudinal de primera infancia», de 2017), un 62,5% de los cuidadores y cuidadoras principales de NNA reconoce el uso de métodos de disciplina violentos en la crianza. Dentro de estos métodos violentos podemos encontrar daño físico y maltrato emocional, sin embargo, en contextos de violencia intrafamiliar también se pueden sumar dinámicas negligentes y abandono, además de situaciones circunstanciales, como pérdidas devastadoras. Tales escenarios no pueden ser percibidos como seguros por NNA, por lo tanto, cuando los cuidadores y cuidadoras que debieran protegerles se transforman en factores de estrés en cuanto representan una amenaza, el estado de alarma y los mecanismos de defensa se disparan, y la ansiedad comienza a ocupar espacios y tiempos que van más allá de la presencia del factor estresante. Es así como espacios e instancias ajenas comienzan a ser escenarios que también se revisten de la percepción de amenaza y se vuelve un trabajo muy difícil para NNA poder desenvolverse con seguridad y confianza en ellos:

> Traumatized children cannot simply remove their «trauma glasses» as they go between home and school, from dangerous place to safe place. They may anticipate that the school environment will be threatening and constantly scrutinize it for any signs of danger. Their mission is to avoid this perceived danger and pain. Sadly, this mission often sabotages their ability to hear and understand a teacher's positive messages, to perform well academically, and to behave appropriately.[4] (Cole, Greenwald, Geron, Ristuccia, Luray y Gregory, 2009, p.17).

Tal como señalan Cole, Greenwald, Geron, Ristuccia, Luray y Gregory (2009), muchas veces el espacio escolar es donde mayormente se evidencian los efectos del trauma asociado a malos tratos, ya que el progreso en el aprendizaje comienza a verse interrumpido en relación a lo esperado; en ese sentido, estos mismos autores y autoras señalan que «it is important to note that the areas of the brain active in fearful states are different from those active in calm states, and it is predominately the areas active in calm states that are required for academic learning»[5]

[4] [Traducción propia: Los niños traumatizados no pueden simplemente quitarse sus «anteojos de trauma» mientras van de la casa a la escuela, de un lugar peligroso a un lugar seguro. Pueden anticipar que el entorno escolar será amenazador y lo escudriñarán constantemente en busca de señales de peligro. Su misión es evitar este peligro y dolor percibidos. Lamentablemente, esta misión a menudo sabotea su capacidad para escuchar y comprender los mensajes positivos de un profesor, para desempeñarse bien académicamente y para comportarse de manera apropiada].

[5] [Traducción propia: Es importante señalar que las áreas del cerebro activas en los estados de miedo son diferentes de las activas en los estados de calma, y son predominantemente las áreas activas en los estados de calma las que se requieren para el aprendizaje académico].

(p.18). Por lo tanto, bajo estas circunstancias, una serie de otras áreas que son fundamentales para el desarrollo integral de NNA también se ven perjudicadas:

> Learning to read, write, take part in a discussion, and solve mathematical problems requires attention, organization, comprehension, memory, the ability to produce work, engagement in learning, and trust. Another prerequisite for achieving classroom competency is the ability to self regulate attention, emotions, and behavior. Not surprisingly, traumatic experiences have the power to undermine the development of linguistic and communicative skills, thwart the establishment of a coherent sense of self, and compromise the ability to attend to classroom tasks and instructions, organize and remember new information, and grasp cause-and-effect relationships—all of which are necessary to process information effectively. Trauma can interfere with the capacity for creative play, which is one of the ways children learn how to cope with the problems of everyday life; and it can adversely affect the ability to have good peer and adult relationships.[6] (Cole, Greenwald, Geron, Ristuccia, Luray y Gregory, 2009, p.22).

Todas estas formas en que el maltrato infantil puede impactar en el sano desarrollo del aprendizaje, la regulación emocional y la socialización de NNA, pueden derivar en situaciones aun más complejas y concretas, como la disminución en la habilidad lectora, desnivelación escolar, desmotivación, aumento de suspensiones o expulsiones, ausentismo y deserción (The National Child Traumatic Stress Network, 2008), estableciéndose, de esta manera, el temido «efecto dominó» mencionado en el apartado anterior. Por lo tanto, llegando hasta este punto podemos advertir que NNA en esta situación se ven afectados por múltiples vulneraciones a sus derechos, como el derecho a la protección, al juego, a la educación y, con esto último, a la participación y autonomía progresiva, lo que sin duda enciende las alarmas sobre de qué manera las personas adultas podemos contribuir a que estos derechos se les restituyan.

En ese sentido, repensar el proceso de aprendizaje de manera tal que no desconozca los efectos del trauma y que más bien los visibilice, es una alternativa que varias personas expertas en educación y buenos tratos han comenzado a proponer como una vía para desaprender y reemplazar determinados mecanismos de defensa por otros que sean más genuinos y respetuosos con la historia y las necesidades de cada NNA:

> Just as traumatic experiences can undermine the brain's development, good experiences can enhance it. In addition, skill development is a scaffolding process, with each skill building upon the one before. Both the plasticity of brain development and the scaffolding nature of skill development are strong reasons to intervene as early as possible with supportive, ameliorative, and protective experiences. Early intervention gives a child the best chance to follow a developmental trajectory unencumbered by

[6] [Traducción propia: Aprender a leer, escribir, participar en una discusión y resolver problemas matemáticos requiere atención, organización, comprensión, memoria, capacidad para hacer tareas, compromiso con el aprendizaje y confianza. Otro requisito previo para lograr la competencia en el aula es la capacidad de autorregular la atención, las emociones y el comportamiento. No es sorprendente que las experiencias traumáticas tengan el poder de socavar el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, frustrar el establecimiento de un sentido coherente de sí mismo y comprometer la capacidad de prestar atención a las tareas e instrucciones del aula, organizar y recordar nueva información y comprender las relaciones de causa y efecto, todas las cuales son necesarias para procesar la información con eficacia. El trauma puede interferir con la capacidad de juego creativo, que es una de las formas en que los niños aprenden a lidiar con los problemas de la vida cotidiana; y puede afectar negativamente la capacidad de tener buenas relaciones con los compañeros y los adultos].

the effects of trauma.[7] (Cole, Greenwald, Geron, Ristuccia, Luray y Gregory, 2009, p. 18).

De esta manera, podríamos decir que lo que nos propone el aprendizaje sensible al trauma a través de una intervención constructivista como la descrita anteriormente, es una puerta abierta hacia la paulatina restitución de derechos de NNA.

Afectividad y aprendizaje: el aporte de la mediación lectora

Diversos estudios desarrollados desde un enfoque sociocultural a partir de 1990[8], señalan que para construir un aprendizaje significativo no basta solamente con la influencia de factores externos (ambiente, educador, metodología, entre otros) e intrapersonales abordados aisladamente (estableciendo límites conceptuales entre pensamiento, acción y emoción), sino que conectarlos y darles un lugar primordial a estos últimos es fundamental. Según esto, la afectividad ocuparía un lugar clave en la variable intrapersonal.

La afectividad es la que permite a NNA generar vínculos con otras personas y establecer dinámicas de socialización constructivas, lo que a su vez facilita su desarrollo como individuos. Por lo tanto, cuando vemos que el afecto influye tan decisivamente en la construcción de un ser humano, podemos comprender que también tenga un rol clave en la efectividad de sus aprendizajes (Arbaiza, s.f.). De esta manera, si consideramos que el conocimiento y el aprendizaje sobre las cosas se adquieren a través de los estímulos que captan los sentidos, y que los estímulos pueden ser miles, entonces podemos suponer que el cerebro necesita filtrar toda esa información para asir y recordar solo lo que es trascendente.

> Nuestra composición neurobiológica produce y recibe estímulos que determinan nuestras sensaciones, emociones y estados de ánimo. Estos a su vez, abren las puertas del filtro afectivo que, dependiendo si el estímulo es positivo o no, bajará sus límites en pro del ingreso de la información y del conocimiento nuevo. Este quedará registrado de una manera más intensa y duradera dependiendo de las emociones surgidas. Así, sabemos también que un criterio amplio y un manejo inteligente de las emociones tendrán como resultado inmediato una mejor experiencia de aprendizaje. (Arbaiza, s.f.)

Así, el filtro afectivo al que se refiere Carlos Arbaiza también estaría mediado por las construcciones de sentido posibles, basadas en la experiencia previa e interpretaciones que NNA dan a las situaciones de aprendizaje, por lo tanto, «la atribución de significado implica un

[7] Así como las experiencias traumáticas pueden socavar el desarrollo del cerebro, las buenas experiencias pueden mejorarlo. Además, el desarrollo de habilidades es un proceso estructural, y cada habilidad se basa en la anterior. Tanto la plasticidad del desarrollo del cerebro como la estructura en la naturaleza del desarrollo de habilidades, son razones poderosas para intervenir lo antes posible con experiencias de apoyo, mejora y protección. La intervención temprana le da al niño la mejor oportunidad de seguir una trayectoria de desarrollo libre de los efectos del trauma.

[8] Estudios publicados por Jerome Bruner (*La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*, 1990; *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*, 1991) y Larry Chase (*Educación afectiva: Desarrollo académico, social y emocional del niño*, 1993) son pioneros al inicio de la década.

proceso que activa al sujeto a nivel cognitivo, afectivo y comportamental» (s.f.). Pero, ¿de qué manera podemos acompañar a NNA en ese acceso o construcción de significados que apelen a la afectividad y que contribuyan al aprendizaje? Y, más específicamente, ¿cómo podemos aplicar este tipo de enseñanza en el proceso de formación de lectores y lectoras? La mediación lectora surge aquí como un interesante puente, con una riqueza de posibilidades aún por explorar.

En el apartado anterior hacía hincapié sobre las numerosas ofertas orientadas hacia el fomento lector que han surgido luego de los compromisos asumidos en la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020. Uno de esos compromisos fue «impulsar y visibilizar los sistemas de capacitación y formación continua de los mediadores de la lectura, que contribuyan al fomento lector y a la sostenibilidad del Plan en el tiempo» (Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 2015, p.28), sin embargo, se desarrollaron programas de formación a través de universidades del Estado e instituciones públicas solo hasta el año 2016 y, desde entonces, además de que la oferta ha disminuido considerablemente, solo se pueden encontrar cursos y talleres más informativos que formativos a través de fundaciones privadas o iniciativas de carácter autónomo. Lamentablemente, esta situación entorpece de manera importante el desarrollo y progreso de la especialidad (la que necesita profesionalizarse con urgencia), impidiendo que se sigan explorando las numerosas posibilidades que ofrece la mediación y que se propongan nuevas formas de aplicación según las necesidades de cada contexto. Y, por supuesto, es en esto último en lo que me gustaría profundizar a continuación.

Pero antes, ¿a qué me refiero con mediación lectora? La mediación lectora es un puente entre dos elementos que están en «conflicto»; en este caso, ese conflicto se da entre el lector o lectora y el texto, en la medida en que ambos no han podido encontrarse (por distintas razones). La mediación lectora facilita esa solución al conflicto a través del encuentro del lector o lectora con el texto mediante distintos canales de interacción (como el reconocimiento y descripción de ilustraciones, la interacción material con el objeto, el juego, la animación de la lectura, la conversación literaria, entre otros). Sin embargo, un elemento que nunca puede estar ausente en estas interacciones, es la intención de apelar con ellas a las emociones o afectividad de quien lee, pues se ha demostrado que el disfrute de la lectura está directamente relacionado con la vinculación a lo emotivo/sensorial de la propia experiencia (o propia historia), lo que facilita la comprensión lectora, pero también la integración de aprendizajes y, por ende, la apertura hacia un eventual proceso de cambio y desarrollo. Por lo tanto —y con esto apelo a esas nuevas formas de aplicación que señalaba antes—, una mediación de la lectura orientada según estos ejes, puede suponer el despliegue de una serie de actitudes y aptitudes por parte de quien media que, conjugadas con las de quien lee, posibilitan una experiencia sostenida por la presencia.

Un camino interesante para intencionar lo anterior, es considerar lo que señala Gomes da

Costa (2004) en *Pedagogía de la presencia*. La forma en que el autor aborda la presencia como concepto, es a través de la idea de «proximidad», y en el caso de la mediación de la lectura podría aplicarse como la importancia de que quien media conozca al lector o lectora —su edad, su contexto social y/o histórico, sus gustos, sus intereses, etc.—, para así plantear una actividad y una lectura acorde, que tenga como eje a quien lee y quién es. Esta presencia se puede ver fortalecida dependiendo de cuánto se involucre la persona que media en el proceso en que el lector o lectora se enfrenta a un libro, ya que en la lectura se van proyectando vivencias personales, sentimientos y aspiraciones que se deben recoger para apoyar o problematizar esas visiones de mundo, del mismo modo en que se debe estar alerta ante una indirecta manifestación de pedida de auxilio. Por esto último es que el «distanciamiento» también forma parte de lo que implica la presencia en el proceso, ya que mientras se revelan dichos sentimientos, es fundamental no perder de vista la actividad en sí misma y la perspectiva para analizar las manifestaciones de la interacción.

Por otro lado, la «reciprocidad» también es de vital importancia para el planteamiento de Gomes da Costa (2004), así como lo es para este proceso, ya que el camino de la lectura y de la construcción de significados debe darse de manera conjunta, es decir, entre quien media y quien lee, de manera de acompañar una interpretación colectiva, aunando distintas experiencias y visiones de mundo. Por lo tanto, la reciprocidad como la acción de revelarse, aceptarse y comunicarse es una necesidad bilateral para este proceso, la que permite encontrarse con el texto, pero también con uno mismo y con otras personas. Y a partir de esta base de revelación y transparencia, es que también se logra ver a quien lee y darle un valor, o como dice el autor, «asumir, frente a alguien o algo, una actitud de no- indiferencia» (Gomes da Costa, 2004, p.97). Por lo tanto, con todo esto, la mediación lectora también puede facilitar la intención de relevar lo que el lector o lectora es y sabe a través de su propia lectura e interpretación del texto, para así poder validarse y validar su historia, además de restaurar su confianza y propia seguridad.

De esta manera, la mediación lectora que se involucra y acompaña el proceso a través de la presencia y escucha activa, y que es respetuosa y sensible a la historia de la persona que lee, posibilita en esta, de manera paulatina, el reconocimiento de sus propias opiniones y estados emocionales a través de la aproximación a los relatos de ficción, aprendiendo a darles nombre, a elaborarlos y a ponerlos en contexto en un proceso de intercambio abierto y desprejuiciado, con la libertad suficiente para explorar, desaprender y aprender nuevas formas de ver y de situarse en el mundo. Por lo tanto, y como afirma Aidan Chambers (2019):

> Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas. (p.12)

Un puente hacia la restitución de derechos de NNA

Apostar por la formación de más mediadores y mediadoras de la lectura, es sumar fuerzas y trabajar por garantizar el ejercicio de sus derechos a NNA, porque mediando la lectura es posible construir un camino hacia la formación lectora, pero sobre todo, hacia el desarrollo de personas capaces de integrar aprendizajes a través de las emociones despertadas por la lectura, que les permitan resignificarse y resignificar su historia, impidiendo que las experiencias traumáticas se enquisten en sus relatos internos y obstaculicen su potencial desarrollo. Por lo tanto, la mediación lectora:

a. Es una vía para, a través de los libros, desarrollar la capacidad de disfrute y construir en conjunto un espacio libre y seguro donde NNA puedan establecer un nuevo vínculo con la lectura, un vínculo que les permita explorar las diversas posibilidades de interacción que ofrece el libro y, con ello, recuperar su derecho a jugar y recrearse.

b. Mediante la «conversación literaria», permite la reflexión y el autoconocimiento a través de la interpretación y problematización de los textos, abriendo la posibilidad de que NNA conecten con lo afectivo, aprendan a validar sus opiniones, sus emociones y su historia, y construyan nuevas bases sobre las cuales afirmar tanto su autoconcepto como su autoestima.

c. Es una herramienta para posibilitar que NNA, inspirados en los relatos de ficción, aprendan y ensayen nuevas o mejores estrategias para resolver conflictos, para relacionarse con otras personas y para adaptarse a distintos contextos, abriéndose hacia formas diferentes de hacer, pensar y sentir que les permitan construir nuevos significados y, por ende, desarrollar una capacidad resiliente.

d. Es una forma de (re)conectar a NNA con el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto permite vincular la lectura con el disfrute y con la afectividad, y así estimular la exploración hacia diferentes textos y formatos, ampliando la trayectoria lectora y la conquista hacia nuevos saberes; pero también asumiendo el aprendizaje no como objetivo, sino como resultado de un proceso de reconocimiento y validación de su experiencia lectora. De esta manera se les restituye el derecho a la educación, en la medida en que se les abre la posibilidad de reinsertarse en sus procesos educativos.

e. Y, por último, es un medio para el desarrollo del pensamiento crítico, pues la lectura acompañada de la reflexión y el autoconocimiento, establece las bases para el acceso a la información que les permita a NNA comprender y ejercer sus derechos para el cumplimiento del principio de participación, y para asumir, poco a poco,

responsabilidades y competencias de exigibilidad orientadas hacia una autonomía progresiva (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015).

Por lo tanto, es esperable que en miras de la redacción de la próxima Política Nacional de la Lectura y el Libro 2021-2026, el Consejo Nacional del Libro y la Lectura evalúe los resultados en torno al compromiso asumido hace seis años sobre ampliar la cobertura formativa de mediadores y mediadoras de la lectura, de manera que los compromisos futuros encaucen sus esfuerzos hacia el cumplimiento de estos, con el objetivo de contribuir, desde el fomento lector, a la red de programas que actualmente movilizan tanto el Ministerio de Educación como el Ministerio de Desarrollo Social y Familia para garantizar la protección de los derechos de NNA del país.

Referencias

Arbaiza, C. (Sin fecha). *La importancia del afecto y las emociones en el proceso de aprendizaje*. [Web]. Recuperado de: tinyurl.com/y3peguyf

Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista Española de Pedagogía*, (200), pp. 59-73.

Chambers, A. (2019). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Cole, S., Greenwald, J., Geron, M., Ristuccia, J., Luray, D. y Gregory, M. (2009). *Helping Traumatized Children Learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence*. Massachusetts: Massachusetts Advocates for Children.

Consejo Nacional del Libro y la Lectura (2015). *Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020*.

Gomes da Costa, A. C. (2004). *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.

Memoria Chilena (Sin fecha). *Historia de la lectura en Chile*. Recuperado de: tinyurl.com/y29aksx3

Ministerio de Desarrollo Social (2017). «Educación». *Síntesis de resultados. Casen 2017*. Gobierno de Chile.

Observatorio Niñez y Adolescencia (2015). «Dominio autonomía progresiva». *Infancia Cuenta en Chile 2015. Tercer informe*, pp. 52-56.

Sepúlveda, A., Opazo, M., Sáez, D. y Lemarie, R. (2012). Maletín Literario: Evaluación de sus propósitos desde la perspectiva de los estudiantes. Universidad de los Lagos, Departamento de Educación, Chile.

The National Child Traumatic Stress Network (2008). *Caja de herramientas para educadores para el manejo de trauma infantil*.

Unicef (2020). *Niños, niñas y adolescentes en Chile: infancia en cifras*.