

Mediación literaria como ética de cuidado en contextos adversos

Literary mediation as ethics of care in adverse contexts

Soledad Véliz¹ 

Macarena García-González*² 

Evelyn Arizpe³ 

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

² Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

³ University of Glasgow, Reino Unido

Financiación: Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación ANID-PIA-CIE 160007, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Gobierno de Chile.

 *Correspondencia: mgarciay@uc.cl

Recibido: 18/03/2021; Aceptado: 13/07/2021

Resumen

En este artículo se explora la mediación con textos literarios en contextos adversos y espacios no convencionales (tales como campamentos, hospitales, centros comunitarios y otros) por parte de mediadoras de lectura radicadas en México y Chile. A través de un análisis temático de tipo deductivo de 20 entrevistas se establece una relación entre mediación literaria y las cuatro categorías de la ética del cuidado que esboza Joan Tronto (1993) (*caring about, caring for, care giving and care receiving*). Se concluye que la mediación literaria en estos contextos toma la forma de un acompañamiento que se organiza a través de una metodología de trabajo emergente con las comunidades, centrada en la escucha, orientada intuitivamente y situada, que apoya tanto prácticas de esparcimiento y distracción, como procesos de autoconocimiento y contención emocional. Se discute cómo esta práctica de mediación se involucra tanto con lógicas humanitarias de cuidado como con prácticas que descentran la autoridad y figura del libro en pos de otras relacionalidades.

Palabras clave: mediación literaria; contextos adversos; ética del cuidado; lectura; literatura; biblioterapia

Abstract

This article explores mediation with literary texts in adverse contexts and non-conventional spaces (such as camps, hospitals, community centers, and others) by reading mediators based in Mexico and Chile. Through a deductive thematic analysis of 20 interviews, a relationship is established between literary mediation and the four categories of the ethics of care outlined by Joan Tronto (1993) (*caring about, caring for, caregiving, and care receiving*). It is concluded that literary mediation in these contexts



takes the form of an accompaniment organized through a responsive methodology with communities, focused on listening, intuitively oriented, and situated, which supports both leisure and diversion practices and processes self-knowledge and emotional containment. The discussion centers on how this mediation practice engages both with a humanitarian logic of care and with practices that decentralize the book's authority and stature to pursue other relationalities.

Keywords: Literary mediation; adverse contexts; ethics of care; reading; literature; bibliotherapy

Introducción

La mediación literaria en contextos educativos se enfoca en producir lectores y suele estar organizada en torno a ideas tradicionales de literacidad y lectura. En este artículo, se exploran prácticas de mediación en los llamados contextos adversos (tales como campamentos, hospitales, espacios comunitarios y otros), como una forma de expandir la mediación a relaciones políticas y afectivas con la lectura.

La denominación de contextos adversos es tratada con precaución en este artículo ya que la reconocemos como una palabra emparentada con términos como vulnerabilidad, precariedad y riesgo. Cole (2016) argumenta que estas denominaciones contribuyen a diluir injusticias sistémicas y estructurales al situar el problema en las poblaciones. Asimismo, agrupar diversas poblaciones e inequidades tan complejas como violencia de estado, guerras, desastres naturales, deficiente acceso a la salud, educación, entre otros, conlleva el riesgo de universalizar estos grupos bajo un denominador común de connotaciones negativas y hacerlos indistinguibles a acción política. Una de las críticas más relevantes al uso de denominaciones como las indicadas anteriormente es que, al identificar poblaciones vulnerables, la tarea inmediata es la de proporcionar ayuda y alivio. De este modo, la acción política dirigida a dismantelar las condiciones que originaron la vulnerabilidad corre el riesgo de ser desplazada o aplacada por iniciativas dirigidas a proveer cuidados paternalistas (Butler, 2020).

La ética del cuidado es una propuesta filosófica que proviene de epistemologías feministas y que puede ser entendida como "(...) a system of concepts, values, and ideas, arising from the practice of care as an organic part of this practice and responding to its material requirements, notably the meeting of needs" (Bubeck, 1995, p. 11). A su vez, el cuidado puede ser definido como: "(...) a species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our world so that we can live in it as well as possible" (Fisher & Tronto, 1990, p. 40). Tronto (1993) aplica la filosofía del cuidado a la teoría política, lo que resulta en la articulación de cuatro dimensiones que configuran un acto integrado de cuidado (*caring about, caring for, caregiving y care receiving*). El fin último al que aspira la ética del cuidado es a la *eudaimonia*, florecimiento o prosperidad humana; una vida bien vivida (Annas, 2006), no obstante, este principio es desafiado en contextos adversos.

Para argumentar a favor de una mediación literaria situada en América Latina, que abra posibilidades para el trabajo en contextos adversos, este artículo enhebra la ética del cuidado junto a algunos conceptos de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Incorporar a Freire permite conceptualizar la mediación en contextos adversos lejos de perspectivas asistencialistas y de lógicas humanitarias centrada en la entrega de apoyo. En cambio, se propone que la mediación

puede asistir a través de un crecimiento conjunto y la concepción del otro como un agente de cambio en vez de un objeto de acción (Freire, 1970). La ética del cuidado comparte este aspecto con la pedagogía crítica, en el sentido que la primera es una habilidad que “se ejerce sobre los materiales de la vida” (Annas, 2006, p. 522), en vez de un criterio fijo y esencial de acción correcta. El supuesto de este escrito es que la mediación funciona bajo una lógica de horizontalidad y encuentro no autoritario, es decir, como se ha descrito la praxis de Freire: basada en la solidaridad, el amor y la confianza en los seres humanos (Barrera, 2015). La ética del cuidado también resuena con formas interconectadas de vivir (Fisher y Tronto, 1990), en vez de prácticas de mejora individual. Como la pedagogía crítica inaugurada por Freire, la ética del cuidado sitúa la acción interdependiente comunitaria al centro del cambio.

Además, este escrito asume que las prácticas de mediación cultural tienen el potencial de crear espacios de refugio, resignificación y apoyo para poblaciones en contextos de crisis (Petit, 2009) que intensifican el potencial afectivo y político de la relación con la literatura. La lectura como un espacio de resignificación también resuena con la propuesta de Paulo Freire sobre el acto de leer como una reescritura de la propia vida y experiencia. La lectura es una relación con el mundo, cuya aproximación crítica promueve un proceso de concientización y reinterpretación (Freire, 1991).

La pregunta principal del presente artículo es ¿cómo se expresa y cómo puede ser utilizada la mediación literaria para favorecer la ética del cuidado en contextos denominados adversos? Para responder a esta pregunta se usan entrevistas a mediadoras de la lectura en México y en Chile. A partir del análisis de estas entrevistas, se elabora un argumento para explorar cómo la ética del cuidado podría proveer un marco teórico para prácticas de mediación literaria con poblaciones en denominados contextos adversos.

Método

La investigación se desarrolló con una metodología cualitativa tipo interpretativa y los datos se recabaron a través de entrevistas semi-estructuradas de 45 minutos. La pauta de preguntas indaga sobre dimensiones básicas de la experiencia de las mediadoras: su trayectoria, su relación y conceptualización de la mediación, los contextos en los cuales trabajan, apreciaciones sobre el rol del género en esta labor y valoraciones sobre la literatura. La pauta fue aplicada en México en 2018 y en Chile en 2019. En Chile las entrevistas se realizaron cara a cara y en México, a distancia. La razón para esto último es la alta dispersión geográfica de la muestra mexicana. En el caso de Chile, todas las entrevistas corresponden a la Región Metropolitana, que concentra alrededor del 50% de la población del país. No se considera estas muestras como representativas de la población de mediadores de ambos países, ya que la metodología cualitativa suele centrarse en pequeños conjuntos de datos que, por su diversidad o profundidad, permiten comunicar aspectos significativos sobre ciertos individuos (Cohen et al., 2007).

Participantes

En México se realizaron diez entrevistas a personas que habían sido capacitadas en el programa “Leer con migrantes”. Este programa se implementó en México entre 2016 y 2017. Un segundo criterio de selección fue seleccionar personas que trabajaban en contextos adversos, principalmente hospitales, albergues y casas de acogida, o con población que ha sido vulnerada en sus derechos; migrantes, LGBTQI+, indígenas, entre otros.

La muestra chilena también comprende diez entrevistas. Los criterios de selección de esta muestra responden a los contextos y poblaciones con los cuales trabajan. Como en el caso mexicano, fueron entrevistadas por una única entrevistadora.

Análisis de los datos

El análisis se realizó una vez que se transcribieron las audiograbaciones de todos los participantes. Se realizó un análisis temático de tipo deductivo, o guiado por la teoría (Braun y Clarke, 2006), de modo de indagar en las formas en las que los y las entrevistadas conceptualizan y entienden su propia práctica mediadora. Se organizaron los contenidos de las entrevistas en relación a las categorías de ética del cuidado propuestas por Jean Tronto (1993). La unidad de análisis corresponde a párrafos completos de las entrevistas, los que fueron codificadas manualmente, agrupándolos en las cuatro categorías que se describen a continuación.

Categorías de la ética del cuidado

Tronto (1993) propone cuatro dimensiones que configuran un acto integrado de cuidado. Estas categorías pueden entenderse como un marco evaluativo sobre la adecuación de ciertas prácticas (Bozalek, 2011), no obstante, en este artículo no se usan para evaluar la mediación lectora sino para explorar la performatividad del cuidado en esta práctica (De la Bellacasa, 2017).

- *Caring about* (cuidado o preocuparse por)¹: notar las necesidades de la gente y reconocer que hay una necesidad por cuidado que necesita ser cumplida. El elemento moral acorde es la *atención*. La antítesis de este estado es la ignorancia, la cual es entendida como un estado activo, diferente a la negligencia.
- *Caring for* (cuidar a): una vez que la necesidad se reconoce, entonces un grupo o personas necesitan tomar responsabilidad para asegurar que las necesidades de las personas se encuentran cubiertas y determinar cómo responder a la necesidad. El elemento moral correspondiente es la responsabilidad.
- *Caregiving* (entregar cuidado): alguien tiene que hacer el trabajo de cuidar y este trabajo debe hacerse con competencia. La competencia es una cualidad moral que asume conocimiento y recursos, pero también implica tener los recursos para hacer el cuidado en forma competente.

- *Care receiving* (ser cuidado): implica responder al cuidado que es dado. El elemento moral es la responsividad. Implícita a esta categoría se encuentra la evaluación de si es que el cuidado ha sido efectivo o no. Por ejemplo, en el caso educativo, evaluar si es que los estudiantes han adquirido el conocimiento o los atributos que buscan.

Resultados

Preocuparse por (caring about)

Esta categoría se enfoca en la capacidad de reconocer una necesidad por cuidado que necesita ser cumplida y cuyo elemento moral acorde es la atención (*attentiveness*). En las entrevistas, el reconocimiento de las necesidades de otros se elabora como un conocimiento situado, que cambia según el contexto y para el que poco valen recetas generales. La identificación de las necesidades de los otros aparece como una experiencia contextual. La preparación académica y las metodologías de trabajo son posicionadas como poco útiles; más aún, conllevan el riesgo de producir un lugar epistemológico en el que se hace más difícil conocer al otro. Como lo indica una de las mediadoras, el trabajo de *caring about* involucra:

Entender que el otro es diferente; que no son mis niños, mis migrantes. Que el otro tiene una capacidad importante de decisión; de asumir qué le gusta leer, qué no le gusta. Que va a ser totalmente distinto a lo que tú piensas o crees que debería leer (Entrevistada 1, México).

En concordancia, otra de las entrevistadas indica: “Las estrategias tú las bajas en manuales y 100, 200 estrategias, entonces, esa no es la clave de la mediación, no es tener un corpus de 100 estrategias; es cómo la estrategia que escojo es la apropiada para cada público” (Entrevistada 7, Chile). De forma similar, otra entrevistada comenta sobre la relación entre educación formal y mediación, refiriendo que: “Conocer de libros, tener conciencia de lo que estás haciendo, ojalá ser lector, no tienes para qué estudiar nada, o sea si eres buen lector te das cuenta de lo que ha significado la lectura en tú vida” (Entrevistada 3, Chile). De este modo, la mediación se articula bajo una lógica no académica, de “propiciar una experiencia para colaborar juntos” (Entrevistada 7, Chile).

Las personas entrevistadas comentan lo importante que es preparar cada sesión, al tiempo que advierten que esta planificación ha de ser flexible, porque las necesidades del grupo pueden cambiar y es importante adecuarse. La atención así, no está sólo vinculada a la capacidad de atender a las necesidades de otros, a la escucha, sino también a esta orientación a adaptarse. En este sentido, las necesidades de los grupos con los que trabajan las mediadoras son concebidas como emergentes.

Llama la atención lo poco que se menciona a la lectura como una necesidad de los grupos con los que se trabaja. Una mediadora menciona que trabaja con grupos que no han tenido acceso a la lectura y otra que es importante preguntarles qué temas les interesan para poder seleccionar libros para una próxima sesión, pero la gran mayoría hace referencia a necesidades de un orden emocional. De este modo, se alude a las dificultades en las vidas cotidianas y a cómo la ficción les permitiría “seguir hablando, quieren seguir compartiendo” (Entrevistada 9, México). Así, la práctica de la mediación parece estar indicando que las necesidades de

los grupos en situaciones críticas, en posiciones de exclusión social, exceden con creces sus necesidades materiales y que estas parecen ser invisibles a las instituciones más formales que atienden a esas comunidades.

Cuidar a (caring for)

Según Tronto, el elemento moral correspondiente a la dimensión de *caring for* es la responsabilidad (*responsibility*). En la mediación lectora, es el o la mediadora quien asume la responsabilidad de cuidar a o, en palabras de una mediadora, se toma la decisión de:

(...) hacerse cargo finalmente, en ese tipo de temas, por eso esta visión de conocer en qué están (...) estar preparados para una conversación de verdad, porque también eso pasa en la mediación, que hay que enfrentarse a una conversación literaria es súper desafiante (Entrevistada 3, Chile).

La responsabilidad implica el reconocimiento del privilegio que permite poder hacerlo (tener tiempo y recursos) como también de los límites de esa responsabilidad. Este reconocimiento lo resume concisamente una mediadora como: “entender es responsabilidad con el otro” (Entrevistada 1, México).

Las entrevistas arrojaron una serie de pasos en el proceso de hacerse cargo y de organizar los aspectos prácticos del acompañamiento: cuándo va a suceder, qué recursos usar, cómo darle continuidad. En una entrevista, el cuidar se describió como una metodología para trabajar con quienes han vivido situaciones difíciles. Como lo indica esta misma entrevistada, el primer paso es escuchar al otro, y esta escucha es con atención y respeto: “(...) tú ves cuando le das atención a la gente y el tiempo, y más cuando son niños... es demasiado motivante (...)” (Entrevistada 6, México).

Esto se condice con la categoría anterior, que resalta la importancia de conocer antes de involucrarse. Lo interesante, es que este proceso de conocimiento se realiza a través de la palabra y los libros.

El acompañamiento lector se asume como una responsabilidad, y esto se evidencia en la cuidadosa planificación y flexibilidad de esta planificación que las entrevistadas reportan. Primero, se deben establecer los objetivos de la mediación que, entre otros, tienen que ver con la alfabetización, el crecimiento personal, resaltar la cultura del participante o “como si estuviera abriendo un mundo” (Entrevistada 1, Chile). El siguiente paso es encontrar las herramientas adecuadas al contexto específico, para realizar el acompañamiento, en este caso, cuentos, libros, imágenes y actividades como el diálogo, el juego o el dibujo. Al hacer la selección, la responsabilidad tiene que ver con saber qué temas se pueden tratar (incluso la decisión sobre abordar temas difíciles) “pa que conversemos, pa que cuestionemos, pa que nos encontremos a nosotros mismos, para que sepamos para dónde vamos, y para que dejemos de ser máquinas también po” (entrevistada, 8 Chile). La responsabilidad también implica reconocer cuando los participantes están demasiado cansados, deprimidos o cuando necesitan contención.

Las entrevistas muestran que el proceso es iterativo y por lo tanto esta dimensión se superpone con los elementos de las otras categorías éticas: la atención, la competencia y la responsividad. Como indica Tronto, el concepto de responsabilidad requiere una constante

evaluación (2005, p. 253) y en el caso de la mediación se refleja en las entrevistas que resaltan un continuo observar, escuchar y (re)conocer al usuario, el contexto y a las dificultades. Aparecen, sí, dudas y preguntas como parte de esta responsabilidad porque no siempre es claro hasta dónde deben o pueden hacerse cargo. Además, hay un llamado a reconocer limitaciones y a la humildad, a no actuar más allá de sus capacidades: “yo siempre digo que si tú abres una puerta tienes que hacerte cargo de todo lo que vas a abrir, y muchas veces la soberbia del mediador es abrir más puertas de las que pueda hacerme cargo” (Entrevistada 7, Chile).

Asimismo, la responsabilidad implica que el o la mediadora se conozca a sí mismo/a:

Si no lo resuelves entonces lo único que voy a hacer es como trasladar mis emociones hacia el otro y hacer interpretaciones y darle como más peso a algo. Que no estaría escuchando al otro sino estaría como proyectando mis emociones en él (Entrevistada 1, México).

Finalmente, la responsabilidad se extiende a observar y escuchar a los/as compañeros/as que trabajan en mediación en contextos críticos y apoyarlos cuando ellos necesiten contención. La dimensión de *caring for* junto con el elemento de responsabilidad ayudan a entender por qué las mediadoras se involucran y ofrecen su tiempo y energía, en el caso de México, sin remuneración. La performatividad del cuidado involucra una sistematización, o serie de pasos, así como prácticas y decisiones que se toman acerca de los libros y otras herramientas o actividades. La responsabilidad como guía valórica ayuda a entender la forma en que la mediadora se posiciona en el acompañamiento.

Entregar cuidado (caregiving)

Esta categoría se refiere a la entrega competente (*competence*) del cuidado (Tronto, 1993). Consideramos que hay dos elementos centrales de la mediación literaria: uno, los recursos con los que cuentan o desarrollan las mediadoras para realizar su labor y, dos, cómo los libros y la lectura se conforman en torno a la competencia mediadora.

Respecto al primer elemento, se pueden distinguir recursos para la diversión y la expresión, destacables por su materialidad y versatilidad, los que son dispuestos por las mediadoras para promover la participación, involucramiento y motivación. Estos recursos son utilizados con fines afectivos, de modo de involucrar a participantes de diferentes nacionalidades e incluyen actividades que involucran comidas típicas, himnos nacionales y repertorios lúdicos como juegos de mesa, disfraces y títeres, entre otros. La competencia parece así asociarse a la capacidad de las mediadoras de utilizar un variado abanico de recursos que sean potencialmente significativos, en particular a nivel cultural.

Otro tipo de recursos los configuran aquellos que son utilizados para la labor de contención emocional. Parte importante de la competencia en el cuidado involucra, de acuerdo a las entrevistas, la capacidad de producir un espacio de contención y manejo de emociones negativas y desbordantes. La responsabilidad del mediador incluye saber tratar temas difíciles que pueden resignificar episodios o eventos desestabilizantes y, a la vez, estar consciente de trabajar la contención. Esto implica distinguir entre la terapia, biblioterapia y el acompañamiento y trabajar sus emociones para no proyectarse en el otro: “Decir yo tengo empatía por él y me

pongo en sus zapatos está muy canijo (complicado). No es fácil ponerse en el zapato del otro. Más bien verlo y decirle bueno aquí estoy para lo que tú necesites” (Entrevistada 9, México).

Quizás esta es la razón por la cual muchas afirmaciones por parte de las mediadoras involucran habilidad de auto-manejo emocional: “se te olvida que estás acompañando y a riesgo de que el mediador acabe llorando con el migrante o con la persona con la que está” (Entrevistada 1, México).

Hay veces en que se establece un límite a la mediación y, algunas veces, este límite se configura como disciplinar: “y la sala de lectura es un espacio que favorece la intimidad para crear un espacio seguro donde hablar del tema, el mediador requiere del apoyo de un psicólogo durante la sesión” (Entrevistada 10, México), en particular cuando las temáticas sobrepasan la lógica de la mediación cultural, como en el caso del abuso sexual infantil o las adicciones a drogas. El límite de la capacidad mediadora es clara en esta entrevistada:

“Nosotros no somos terapeutas, y si lo eres además, genial, pero el objetivo de la mediación no es hacer terapia, es acompañar un proceso de autoconocimiento humano desde una forma integral, artística, social o desde el ángulo que te toque trabajar, pero efectivamente, donde la literatura es una herramienta que te permite contener y conocer procesos de otros (Entrevistada 7, Chile).

El acompañamiento, por lo tanto, surge como una competencia que se establece no desde la psicoterapia sino desde la mediación:

(...) yo me di cuenta de la importancia del acompañamiento, de que te vayan conociendo y sepan que tú vienes incondicionalmente a estar un rato aquí... —¡ah! Y traes libros—. O sea es... el acompañamiento en qué se diferencia de los otros acompañamientos, que los hubo, en que tú vas con libros... tú vas con libros (Entrevistada 5, México).

Aún así, otra de las entrevistadas establece una relación entre la experiencia de mediación lectora y la capacidad para tratar temas que se supone difíciles o en cierta forma traumáticos proyectando de esta forma una cierta capacidad terapéutica a la práctica de la mediación de la lectura:

Cómo yo logro que la persona se conecte con su trayectoria de vida y entienda todo lo que ha significado la ausencia o presencia de mediación lectora en su vida, o de un buen mediador, o la ausencia de uno también, porque no siempre se trata de acordarse de las cosas bonitas, sino que también tomar conciencia de por qué le tengo tirria a ciertos temas, por qué hay otros que no me atrevo a abordar, o por qué no me gusta la lectura (Entrevistada 7, Chile).

En esta reflexión se vincula así el gusto por la lectura con una cierta capacidad para tratar temas más complejos vinculados a la experiencia vital.

Con respecto al segundo elemento de esta categoría, varias entrevistadas coinciden en que la narrativa, ya sea oral o escrita, es una herramienta esencial de las competencias mediadoras. En este sentido no es solo el libro como materialidad sino que las capacidades orales o performativas de las mediadoras las que son valoradas como recursos. La lectura es significada como un espacio o una instancia, incluso una atmósfera, con potencial terapéutico pero, más que nada, como un espacio para compartir experiencias vitales. En este sentido la calidad literaria de los libros no es tan relevante:

(...) miren que divino cuento, es fabuloso, ganó el Premio Nobel el autor—. ¿A quién le importa? (...) A mí me importa del cuento que sea en un momento determinado disparador de posibilidades donde cada quien se conecte a partir de un filón de su propia historia (Entrevistada 5, México).

Lo que resulta relevante es la capacidad de las narrativas y de la mediación para conectar a nivel personal con los individuos: “un espacio emocional que les permita conectarse, conversar, disfrutar, pasarlo bien” (Entrevistada 3, Chile)

Algunas de las entrevistadas vinculan esta capacidad para conectar a nivel personal como una forma de amor. Lo que hemos visto como cuidado aparece entonces también vinculado a un querer al otro. En México esta definición es recogida en un documento de CERLALC-UNESCO que reúne testimonios que definen al mediador como quién es capaz de:

(...) compartir una pasión, tender puentes, ser enlace, acompañar, facilitar, generar situaciones, disfrutar el estar con otros, aprender de los otros, observar y escuchar, crear posibilidades para formarse como lector, amar a la gente, posibilitar el intercambio de experiencias y saberes, crear a partir de la lectura, aprender y construir con otros, leernos y vernos, abrir las posibilidades para reinterpretar el mundo (Mediadores de México, producción colectiva, audio, citado en Schmidt, et al, 2018, p. 69)

Ser cuidado (care receiving)

Para asegurarse que el cuidado otorgado ha sido adecuado y efectivo, según Tronto, es indispensable considerar la cuarta dimensión: *care receiving* junto con su elemento moral acompañante: *responsiveness* o responsividad. Otra palabra que se usa para traducir *responsiveness* al español es sensibilidad, lo cual refleja una de las cualidades fundamentales de este elemento, sobre todo dado el desequilibrio que tiende a existir entre quién ofrece y quién recibe el cuidado en contextos adversos. En los casos de mediación analizados aquí, esta asimetría se hace más obvia por la posición privilegiada del mediador. En este sentido, la responsividad presupone una actitud atenta para evitar posibles abusos de poder.

Uno de los procesos del ser cuidado es evaluar si el cuidado ha correspondido a las necesidades expresadas y/o percibidas en las dimensiones anteriores para saber si el cuidado ha sido efectivo y si continúa siendo necesario. En los contextos de mediación referidos, la evaluación formal suele llevarse a cabo a nivel institucional, pero las mismas mediadoras tienden a hacer preguntas de una manera menos formal, por ejemplo, durante el cierre de la sesión: “¿cómo te sentiste? ¿cómo estuvo este rollo?” (Entrevistada 5, México).

Tronto nos advierte que entender las necesidades del otro no quiere decir asumir que podemos estar en su situación, sino considerar su posición tal como se expresa esta. Al estar atentos a evaluar si las necesidades son adecuadas, hay una continuidad entre *caring about* y *care-giving*, pero dadas las condiciones asimétricas ya mencionadas, el mediador debe atender a indicios no verbales más sutiles en la evaluación. Debido a la edad, lenguaje o salud de los participantes, en ambos contextos en este estudio es probable que los participantes no puedan formular opiniones o expresar sus necesidades de forma exacta, de manera que el éxito de la mediación se tiende a interpretar no solamente a través de la respuesta verbal sino también a partir de cumplir con las necesidades percibidas del grupo:

(...) cada contexto es distinto, cada lugar es diferente... y un poco tratar de responder eso (...) Por cierto, uno de esos días que llovió, hizo un frío infernal y yo nada más había llegado (...) Estaba lloviendo y el frío, horrible... (...) Pero así estaban todos (los niños) como yo ahorita que... todos entumidos, sí sí. Y luego yo soy muy mala, por ejemplo, para las cancioncitas pero... ahí me tuve que acordar de una... de muévete... este es el juego del calentamiento... no sé qué, porque en verdad estaban entumidos y yo igual con ellos ¿no? Pero vamos, que son cosas como de que pronto hay una necesidad... o sea, tienes que también como que activarlos ahorita (Entrevistadora 5, México).

Estas expresiones orales o corporales son una medida gratificante para evaluar si la necesidad del acompañamiento está siendo cubierta y, además, son las respuestas que motivan a las mediadoras a continuar:

(...) lo que tú te llevas de ahí es impresionante, o sea, las sonrisas de los niños, el ver a un niño como recostado, así triste, o a veces adolorido, y como tú te vas (y) te hace señas sentado y te dice cuándo vas a venir de nuevo. Eso es súper gratificante, ¿ya? y eso es algo que te hace volver una y otra vez. Uno recibe mucho más de lo que tú das, es bien impresionante (Entrevistada 2, Chile).

En muchos casos, las entrevistas mencionan esta respuesta al cuidado como la razón que motiva su trabajo que muchas realizan sin recibir pago, mientras que otras reciben algún tipo de pago, pero siempre muy bajo. La responsividad implica estar preparado para modificar la estrategia o actividad de inmediato cuando se percibe un cambio en la necesidad de quien recibe el cuidado. De esta manera la práctica de mediación es un proceso circular porque el cuidado implica evaluar continuamente si las condiciones han cambiado e irse adecuando a las nuevas necesidades.

Para las mediadoras que trabajan en contextos de cuidado médico, la responsividad se expresa como:

(...) estamos muy pendientes de la respuesta de ellos. Si vemos que se nos está apagando, que se nos está queriendo quedar dormido o que el cuento no le interesó, no le gustó, lo apuramos, ¿ya? lo cantamos más rápido. Entonces, en este caso si vemos que todos están fascinados escuchando la lectura, continuamos con la lectura (Entrevistada 2, Chile).

Como se indica en esta cita, en muchos casos esa responsividad se da en estrecha relación a la selección de textos y de recursos para mediar: lo que las mediadoras intentan determinar es si la lectura ha logrado cautivar al grupo al que se le dirige. Si acaso esa vinculación no se ha logrado, se busca cambiar la estrategia.

Conclusiones

En este artículo se propuso analizar la práctica de la mediación lectora en contextos denominados adversos, de modo de elaborarla como una relación con otros que responde a una ética del cuidado. Lo primero a concluir es que las prácticas de mediación literaria, elaboradas a partir de la interpretación de las entrevistas, responden a varias lógicas, tanto humanistas centradas en la entrega de ayuda y apoyo, como de cuidado, en las cuales las mediadoras se involucran en relaciones de responsividad, responsabilidad, atención y competencia.

A diferencia de una mediación lectora en contextos educativos institucionalizados, la formación de competencias literarias y de lectores proficientes no se encuentra en el centro de

esta práctica mediadora. Lo que se encuentra en el centro, en cambio, es una relacionalidad que se conforma como acompañamiento a través de la lectura. El acompañamiento como una práctica de ética del cuidado se caracteriza por estar situada culturalmente, en la que la lectura es uno de otros tantos componentes. El acompañamiento es una postura ética que incorpora una metodología de trabajo con literatura, involucra responsabilidad con otros, trabajo atento y cercano con las comunidades para entender sus necesidades y una intención de posicionarse no como poseedor del conocimiento sino de establecer diálogos. Este es un proceso de aprendizaje porque muchas de las entrevistadas lo conceptualizan como un estado de apertura a conocer lo que otros necesitan. En concordancia, las entrevistadas le entregan mucha importancia a la capacidad de poner atención y saber escuchar, de modo que cada instancia de mediación se constituye emergentemente a partir de encuentros particulares. Es decir, el énfasis se encuentra en la capacidad de los y las mediadores de propiciar una experiencia de colaboración, más que en concebir a las poblaciones con las que se trabaja como objeto del cuidado. En este sentido, la ética del cuidado se configura como una práctica que entrega asistencia, en vez de ser asistencialista, en el sentido que abre espacios a marcos alternativos a lógicas humanitarias y paternalistas dirigidas a ciertas poblaciones concebidas como vulnerables. En esta iteración, la mediación lectora se configura como un conocimiento situado y flexible, que cambia dependiendo del contexto y las relaciones potenciales que este ofrece, en contraste con una aproximación de detección y resolución de problemas, por ejemplo.

La mediación como ética del cuidado implica que aquellos/as que la ejercen se hacen cargo de ciertas necesidades, principalmente emocionales, de los grupos con los que trabajan. Muchas de las entrevistadas argumentan que los límites de la responsabilidad se establecen ante la disciplina psicológica, por ejemplo, en el sentido que es importante establecer que la relación no es terapéutica. De este modo, cuidar puede entenderse como un posicionamiento ético para no hacer ciertas cosas, como abrir procesos traumáticos, que requieren de la intervención especializada. Sin estar en desacuerdo con esta postura, resulta interesante el estatus que muchas de las entrevistadas le entregan al conocimiento psicológico, produciendo un límite respecto a la mediación. El elemento moral de la competencia, por lo tanto, es muy importante para establecer éticamente lo que se puede y no se puede lograr con la mediación lectora y de distanciarse, entonces, de un uso de esta como terapia. Aún así, es recurrente el comentario respecto a la dificultad de lograr este límite, en especial si la práctica de mediación se centra en entregar contención y acompañamiento emocional.

En concordancia con una práctica de mediación no enfocada en la formación de lectores competentes, el uso de la literatura y narrativa no se centra en su calidad literaria o estética sino en la capacidad de las obras para conectar con las vivencias personales de las personas. En ese sentido, la competencia mediadora se despliega en su máximo potencial cuando la mediadora encuentra la obra que impacta en la historia de vida de los participantes, con la cual se genera un vínculo íntimo o cierta resonancia. Este descentramiento del autor y de categorías de valor como un canon literario es uno de los aspectos en los que este tipo de mediación se distancia más de aquella que ocurre en espacios escolares. Esto no quiere decir que en la escuela no se produzcan instancias de ética del cuidado a través de prácticas

situadas culturalmente, sino que la mediación de textos literarios se concibe allí como vehículo de formación de competencias literarias y críticas.

La ética del cuidado en la mediación en contextos adversos reconoce, principalmente, las necesidades emocionales y de autoconocimiento de las poblaciones y de los individuos con los que se trabaja. En este sentido, nos encontramos ante lógicas que se asemejan a la ayuda humanitaria, dirigidas a entregar apoyo y alivio. Quizás esta es la razón por la que no aparecen referencias en las entrevistas a usos de la cultura para la conformación de una conciencia política en los grupos —siguiendo la pedagogía crítica de Paulo Freire— sino, más bien, al potencial de lo narrativo para la distracción, el autoconocimiento y la contención emocional. De hecho, esta práctica de la mediación se encuentra explícita en protocolos como *La Fuerza de las Palabras. Protocolo para una intervención cultural en situaciones de emergencia* (Schmidt et al., 2018), que se enmarca en los lineamientos Unesco de promoción de una cultura global de resiliencia y del Cerlalc, como centro de la Unesco, que promueve el contacto con la literatura, lectura y narrativa como una forma de promover resiliencia ante, los más frecuentes, desastres naturales en América Latina. De este modo, si bien es posible sugerir ciertas conexiones entre el acompañamiento lector que practican las mediadoras de este estudio y concepciones de la lectura como resignificación, así como prácticas situadas y horizontales de relacionalidad, el objetivo del acompañamiento se encuentra totalmente desvinculado de construir colaborativamente una conciencia en el sentido de articular una política para la emancipación o humanización de estas comunidades. La liberación como posible repertorio ético de la lectura ha sido rearticulado como autoconocimiento en estas entrevistas.

Se lee en las entrevistas, entre otras capacidades, aquella de amar. Pese a la atención por los afectos y las emociones de investigaciones recientes en ciencias sociales y humanidades, el amor es un sentimiento poco tratado o reducido a relaciones íntimas y personales, un sentimiento privado (Morrison et al., 2012). Lanas y Zembylas (2015) teorizan sobre el amor como fuerza relacional y como praxis que toma la forma de un cuidado y responsabilidad por otro en contextos educativos. En estas entrevistas en que parecen estar ausentes las evaluaciones críticas de las condiciones del trabajo y en la que no observamos mayor reflexión sobre inequidades e injusticias estructurales, aparece el cuidado como práctica ética y política de amor. Esta relación entre cuidado, amor y mediación literaria necesita de mayor y más exploración en nuevos estudios, en particular su relación con prácticas potencialmente problemáticas de paternalismo y lógicas de ayuda humanitarias que no reconocen el potencial político de las éticas del cuidado (Bozalek et al., 2021).

Referencias

- Annas, J. (2006). Virtue ethics. En D. Copp (Ed.), *The Oxford Handbook of Ethical Theory* (pp. 515-536). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195325911.003.0019>
- Arizpe, E. (2018). Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: el programa Leer con migrantes. En E. Rojas (Ed.), *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes* (pp. 23-63). Secretaría de Cultura. Dirección General de Publicaciones. <http://eprints.gla.ac.uk/186225/>
- Barrera, A. (2015). La humanización como movimiento entre la alteridad y la otredad en el pensamiento político de Paulo Freire. *Ciencia Política*, 10(20), 177-200. <https://doi.org/10.15446/cp.v10n20.53918>

- Bozalek, V. (2011). Judging Children's Participatory Parity from Social Justice and the Political Ethics of Care Perspectives. *Perspectives in Education*, 29(1), 55–64.
- Bozalek, V., Zembylas, M., & Tronto, J. (2021). *Posthuman and political care ethics for reconfiguring higher education pedagogies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003028468>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bubeck, D. (1995). *Care, Gender, and Justice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198279907.001.0001>
- Butler, J. (2020). *The Force of Nonviolence*. Verso.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6^a ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Cole, A. (2016). All of Us Are Vulnerable, But Some Are More Vulnerable than Others: The Political Ambiguity of Vulnerability Studies, an Ambivalent Critique. *Critical Horizons A Journal of Philosophy and Social Theory*, 17(2), 260–277. <https://doi.org/10.1080/14409917.2016.1153896>
- De la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care. Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.1017/S2753906700002096>
- Freire, P. (1970). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1991) *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Fisher, B., & Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. En E. Abel, & M. Nelson (Eds.), *Circles of Care. Work and identity in women's lives* (pp. 36-54). State University of New York Press.
- Lanas, M., & Zembylas, M. (2015). Revolutionary love at work in an arctic school with conflicts. *Teaching Education*, 26(3), 272-287. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996744>
- Morrison, C., Johnston, L., & Longhurst, R. (2012) Critical geographies of love as spatial, relational and political. *Progress in Human Geography*, 37(4), 505-521. <https://doi.org/10.1177/0309132512462513>.
- Petit, M. (2009). *El Arte de la Lectura en Tiempos de Crisis*. Océano Travesía.
- Schmidt, M., Zárate, M., & Isaza, B. E. (2018). *La Fuerza de las Palabras. Protocolo para una intervención cultural en situaciones de emergencia*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe Cerlalc-Unesco. <https://cerlalc.org/publicaciones/la-fuerza-de-las-palabras-protocolo-para-una-intervencion-cultural-en-situaciones-de-emergencia/>
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Tronto, J. (2005). An ethic of care. En E. Cudd, & O. Andreasen (Eds.), *Feminist theory: A philosophical anthology* (pp. 251-263). Blackwell Publishing.
- Véliz, S., & García-González, M. (2020). Becoming abject: testing the limits and borders of reading mediation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1786355>

Agradecimientos

Las autoras quieren agradecer a Cutzi Quezada por su invaluable contribución a este trabajo de investigación.

Notas

- ⁱ Las traducciones de las categorías fueron hechas por las autoras.