

MÁS ALLÁ DE LA DECODIFICACIÓN TEXTUAL: ANÁLISIS DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA “LEO” EN EL PLAN *LEER PARA LA
VIDA*

ANDREA JIMÉNEZ PAREDES

TRABAJO DE GRADO
Presentado como requisito para optar por el
Título de Profesional en Estudios Literarios

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Estudios Literarios
Bogotá, 2025

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Luis Fernando Múnera Congote, S.J.

DECANA ACADÉMICA

Juana María Marín Leoz

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Miguel Andrés Rocha Vivas

DIRECTORA DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Pilar Consuelo Espitia Durán

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

Luz Stella Angarita Palencia

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Dedicatoria

A mis padres, Leonardo Jiménez y Gloria Paredes, y mi a tío, Miguel Alfredo Paredes, por ser mis mayores apoyos durante toda mi formación académica y personal y, porque que siempre me mostraron que contaba con su cariño y afecto sin importar las circunstancias.

Agradecimientos

Creo que, cuando uno quiere expresar genuina gratitud, se queda corto en palabras. Por mucho que desee resumir en unas frases la estima que le tiene a alguien especial, cuesta muchísimo. Es casi imposible e inefable, no porque no tenga mucho que decir, sino porque no sabe por dónde o cómo iniciar.

Esto me suele pasar muchas veces, y tal vez resulto pecando que, por querer decir mucho, no digo nada. La verdad es que hay mejores maneras de explicar mi agradecimiento a las personas que genuinamente lo merecen, por lo que siento que hacerlo exclusivamente en el papel es limitarme un poco, pero trataré de intentarlo.

Por eso, me gustaría darles las gracias a las siguientes personas:

A mis padres, que siempre estaré eternamente en deuda por haberme ayudado hasta en lo imposible; esta tesis nunca se habría desarrollado si no fuera por ellos, que siempre estuvieron leyéndome, corrigiéndome y motivándome cada vez que dudé de mí misma. Ellos, más que nadie, saben lo mucho que es valioso esforzarse cuando se siente que todo es complicado y aun así hacer todo lo imposible para conseguirlo. A mamá y papá debo mucho de lo que soy hoy en día y espero haber conseguido uno de mis mayores deseos: que estén viendo a la mujer que es su hija y sientan orgullo, así como yo lo siento por ellos.

A mi primo, Migue, que siempre me escuchó cuando lo necesité. Espero que él sepa lo mucho que aprecio cada vez que tenemos conversaciones espontáneas sobre problemas de la vida. Al igual que mis padres, él también conoce lo que significa el sacrificio y el esfuerzo por sacar adelante lo que uno quiere.

A Laura y Daniela, mis mosqueteras, amigas y hermanas del alma: las tres sabemos que ser normal es algo que no nos queda a nosotras; hemos abrazado la locura como una más y todo lo que hemos hecho juntas ha sido de la forma más estrafalaria posible. Eso hace más divertida la vida.

A mi Bitá y mi Abuelita. Si hay algo que estas dos mujeres me enseñaron en la vida es nunca rendirse, sin importar qué obstáculos hayan de por medio.

A mi tío Miguel, que se me adelantó en el viaje al cielo antes de que pudiera verme terminar el bachillerato. No hay un día en que no me acuerde de su entusiasmo para enfrentar el día a día y del cariño que me tenía por ser la hija que nunca tuvo.

A mi Bito, que también se me fue antes con Dios. Su cariño me ha acompañado con el olor a galletas que aún se mantiene en su cuarto.

A mi gata, Tasha, que siempre se sentaba a mi lado para acompañarme mientras escribía o me empujaba el portátil para que descansara, aun cuando casi me lo apagaba por accidente (o eso quiero pensar que hacía).

Al resto de mi familia: mis tíos y mis primos. Todos siempre estuvieron atentos y pendientes de cómo iba avanzando y me hicieron tomar descansos y recesos cuando lo necesitaba.

A mis amigos, Santiago, Valeria, Paula, Laura, Alejandra, Sara, y Manuela, que, aunque fuera con un mensaje, una llamada, o un dulce, me alegraban el día. Ya fuera en el colegio o en la universidad, tratábamos de ayudarnos para mejorar y sacar lo mejor de nosotros mismos.

A Arnoldo Palacios, Manuel Zapata Olivella e Isabel Allende, mis amores literarios. Leerlos, aunque fuera una vez al año era una forma de encontrar un espacio para mí en el descubrimiento textual, cultural y estético de cada semestre.

A los profesores de la universidad, José María Baldoví, Miguel Rocha, Paola Roa, Cristina Giraldo, Emilce Moreno y Gloria Bernal, que en sus clases reafirmé la razón por la cual estoy en la carrera de Estudios Literarios y en el énfasis de Didáctica de la Literatura. Fue un placer y un honor haber compartido espacios estos docentes llenos de conocimiento, sabiduría y pasión por enseñar.

A mi directora de tesis, Luz Stella Angarita, quien me tuvo mucha paciencia durante el proceso, y me ayudó a intentar reconstruir mis ideas, corregir, y estrellarme contra la realidad cuando lo necesitaba.

A mis profesores del colegio, que me dieron las bases para desenvolverme en el mundo con una mirada crítica y analítica, pero también las herramientas suficientes para que todo lo que haga pueda darle mi sello personal y único.

A Dios, porque él sabe lo mucho que esto significa para mí estar en estas instancias de la vida.

A todos ustedes, mil gracias.

Tabla de Contenido

Introducción.....	9
Acercamiento general	9
Metodología	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos	13
Capítulo 1: Sobre los Planes y Políticas de Promoción, Animación y Mediación de la Lectura, Escritura y Oralidad.....	14
1.1. Los planes y políticas de lectura, escritura y oralidad	14
1.2. Los conceptos de promoción, animación y mediación	18
1.2.1. Promoción.....	19
1.2.2. Animación	20
1.2.3. Mediación	22
1.3. Los planes de promoción y mediación de la lectura, la escritura y la oralidad en América Latina y Bogotá.....	24
1.3.1. Agenda de políticas públicas de lectura de Cerlalc-OEI	25
1.3.2. El decreto 133 de 2006 y el Plan DICE de 2011 de Bogotá.....	28
Capítulo 2: Sobre las Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad.....	33
1.1. La lectura y la escritura.....	33
2.1.1. Ideas y creencias generales de la lectura y la escritura.....	34
2.1.2. Significados lingüísticos y semiológicos de la lectura y la escritura	36
2.1.3. Evolución histórica y cultural de la lectura y la escritura	39
2.1.3.1. Civilizaciones antiguas y la Edad Moderna europea.....	39
2.1.3.2. Siglos XVII a XIX en América Latina	41
2.1.3.3. Siglos XX y XXI en Colombia y Bogotá	43

2.2.	La oralidad	51
2.2.1.	Ideas y creencias generales de lo oral.....	52
2.2.2.	La oralidad en los planes y las políticas públicas de Colombia y Bogotá.....	56
2.2.2.1.	<i>Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística</i> y Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 <i>Prosperidad para todos</i>	56
2.2.2.2.	Plan Distrital de Lectura <i>Leer es volar</i> y el acercamiento procesual a la oralidad a Bogotá.....	58
Capítulo 3: Sobre <i>Leer para la vida</i> : Nociones, Objetivos e Implementación dentro del Contexto Educativo Capitalino.....		61
3.1.	Sobre la propuesta: sus orígenes, objetivos y líneas de acción.....	61
3.2.	Sobre la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas centrales de la propuesta	71
3.3.	Su influencia en las líneas de trabajo de las instituciones educativas de Bogotá: el caso del I.E.D Estrella del Sur.	74
3.3.1.	El colegio y sus antecedentes de planes de lectura: proyecto OLE y OLE ² ...	75
3.3.2.	Proyecto OLE ² : bases teóricas, objetivos y estrategias	77
3.3.3.	La influencia de <i>Leer para la vida</i> en el OLE ²	85
Conclusiones.....		89
Bibliografía.....		91

Introducción

Acercamiento general

El recuerdo más vigente y apreciado que mantengo de mi niñez es que siempre estuvo asociada con los actos de leer y escuchar: mis padres solían llevarme a bibliotecas públicas con frecuencia, y cuando podía, también asistía a los colegios donde trabajaban y allí me prestaban libros. Ellos actuaron como los primeros mediadores que tuve, y fueron los responsables de que desarrollara el gusto por la lectura, la escritura y la asistencia a espacios como las bibliotecas y los centros culturales. Una imagen común era verme en el escritorio de sus salones y oficinas hojeando libros y preguntando de qué se trataban, que significaban las palabras y preguntándome si me los podía llevar todos a mi casa. Con los años, también me acostumbraron a asistir a eventos como la Feria Internacional del Libro de Bogotá (FILBo), que, si bien al comienzo parecía abrumador por la cantidad de asistentes, era un entorno disfrutable por la variedad de eventos y contenidos divulgados.

Posteriormente, en el colegio, este aprecio se fortaleció por medio de actividades en las aulas como la lectura de fábulas, pequeños artículos o video cuentos en las mañanas antes de iniciar clases, para luego preguntarnos a todos los estudiantes qué comprendíamos y qué nos gustaba o conflictuaba. En otros espacios, particularmente en las aulas, nuestros profesores solían leernos algún fragmento de una novela o darnos media hora para leer alguna obra que nos gustara y que estuviera en consonancia con las temáticas asignadas en cada bimestre académico (como literatura indígena, escrita por mujeres, afrocolombiana, etc.). Incluso, desde las clases de Lenguaje/Español e Inglés, teníamos la oportunidad de escribir poemas, ensayos o cuentos para las entregas finales, lo que nos ayudaba a expresarnos mejor y forma más creativa con la palabra.

Claro que, esta oportunidad de crear no era exclusiva de las aulas: varios de mis compañeros con los cuales compartíamos el gusto por la lectura y la literatura, quisimos crear nuestras propias historias que luego nos compartíamos en horarios de descanso. Era un momento en el cual nos podíamos leer, opinar e incluso contribuir a las obras que cada uno estaba construyendo.

El elemento en común que encuentro de estas experiencias es que, aunque disfrutaba de poder acercarme a obras literarias y a tener la oportunidad de crear narrativamente, mi interés principal se radicaba en comprender cómo era el proceso para crear las actividades, seleccionar los textos, y los tipos de estrategias que empleaban las personas para facilitar la divulgación y el acceso de la literatura y la cultura escrita en general. En la universidad aprendí que aquellas acciones correspondían a estrategias de promoción y mediación, cuyos objetivos principales son incentivar e intermediar las prácticas de la lectura, escritura y oralidad. Una profesora de una electiva, a quien estimo mucho, me explicó alguna vez que estas no eran un fin en sí mismas, sino que eran los medios entre la persona y su realidad, y el mundo propio de las obras.

Una de las dudas que me surgió en el planteamiento de este trabajo era sobre cómo estas prácticas inducen discursos ideológicos sobre la literatura y la cultura escrita¹. Específicamente, el segundo concepto se entiende desde la perspectiva que Silvia Castrillón (2020) identifica como un sinónimo de inmersión o subsistencia² en la ciudad por medio de las herramientas que permitan el acceso y la apropiación del lenguaje escrito y oral en un contexto específico con unas cualidades culturales, sociales y políticas. En esa situación, la autora resalta que la escuela es el epicentro que responde a los intereses de una sociedad en la cual es vigente la creencia de que leer y escribir son dos prácticas obligatorias para sobresalir en dicho espacio y que, usualmente, no destacan fuera de él, ni se configuran como actividades de ocio (pp. 11-12).

No obstante, Castrillón subraya que estas estrategias deben que resultar en el diseño de los planes y las políticas de promoción y mediación de la literatura y la cultura escrita, y los presupuestos e ideales de cómo son estas prácticas, ya que el impacto que tienen en la sociedad es esencial a la hora de incentivar la lectura, escritura y oralidad. Virginia Zavala (2009) explica que, en la creación de estas propuestas, participan valores, sentimientos,

¹ A pesar de que se esté hablando de cultura escrita, Castrillón destaca que, para el caso de diseño de planes y políticas, la lectura, escritura y oralidad están “entendidas todas de manera integral” (p. 10), ya que estos presentan necesidades en común al momento de diseñar estas propuestas.

² Según Castrillón, “La sociedad en general —la mayoría de las personas— ve en la lectura algo relacionado con la obligación de la escuela o del trabajo o con el cumplimiento de funciones puntuales para subsistir en la ciudad” (p. 11).

actitudes e interacciones de los individuos, y que hay diferentes lugares de enunciación que hacen también parte de la construcción de la identidad.

Por ello en este trabajo, el enfoque que me gustaría proponer es el de la revisión de cómo funcionan los planes y las políticas de promoción y mediación de la lectura, escritura y oralidad mediante un lente de identificación de las dinámicas y las condiciones sociales y culturales que hacen parte de sus construcciones de los valores, y los fines que cada una de las propuestas quiere conseguir. Esto se debe a que, en la práctica o implementación, pueden existir variaciones diferentes a lo estipulado oficialmente, en especial cuando los presupuestos o nociones que hay sobre los hábitos de la cultura escrita y oral están sujetos a condiciones de acceso y disponibilidad de la sociedad.

Asimismo, en el desarrollo de las estrategias y metodologías en los planes existen idealizaciones de cómo sería la recepción de las actividades y estrategias de difusión de la cultura escrita y oral. Lo que se muestra desde los documentos oficiales es solo una parte de todo el camino que lleva un plan de lectura, siendo la aplicación lo que usualmente queda en incógnita.

Por consiguiente, el presente texto propone reconocer y analizar algunos elementos que, en Latinoamérica y Colombia, ayudaron a fomentar los planes y políticas de la mediación de la lectura, escritura y oralidad; mi interés también es observar las construcciones y deconstrucciones de cada uno de estos conceptos, dentro de diferentes discursos e ideologías que los constituyen en momentos de cambio. Esto permite entender cómo cada uno de ellos está reflejado en el proyecto actual³ de la Alcaldía Mayor de Bogotá, *Leer para la vida*, y cómo se planteó a partir de las directrices ideológicas vigentes, visibles en la planificación de las actividades y estrategias de instituciones públicas como bibliotecas y centros culturales.

³ Como se explica en el tercer capítulo del texto, el plan fue diseñado durante el gobierno distrital de Claudia López Hernández (2020-2024). Sin embargo, el gobierno sucesor de Carlos Fernando Galán no había enunciado una propuesta diferente en el momento de la elaboración de trabajo. Por lo tanto, se mantiene *Leer para la vida* como un proyecto vigente.

Metodología

Este trabajo se divide en tres capítulos: el primero corresponde a la revisión de los conceptos de los planes y las políticas públicas de la difusión de la cultura escrita y oral, así como de los conceptos de promoción, animación⁴ y mediación. Posteriormente, se hace la revisión de estos conceptos aplicados en los lineamientos hechos en Latinoamérica y, eventualmente, en Bogotá, ya que estos establecieron las bases para el plan vigente.

El segundo capítulo se centra en la deconstrucción de los conceptos de la lectura, escritura y oralidad, puesto que toma en cuenta diversas definiciones y atribuciones caracterizadas por los contextos sociopolíticos y culturales presentes en los cuales se enuncian, y por las dinámicas de poder que movilizan creencias, representaciones o imaginarios. Aquí se incluyen múltiples acepciones de las prácticas y la manera en cómo fueron representadas o abordadas a lo largo de la historia en diversos lugares como Europa, Latinoamérica, Colombia y Bogotá, y los significados otorgados por lentes lingüísticos, semiológicos, y tradicionales o ancestrales.

El tercer capítulo trabaja formalmente el plan *Leer para la vida*, incluyendo sus objetivos, líneas de acción y definiciones de la lectura, escritura y oralidad. Con ello, se procede a visualizar su influencia en el Colegio Estrella del Sur IED, ya que este, al ser una institución pública distrital, se acoge a los lineamientos presentados por la alcaldía y los adapta a su propuesta institucional.

Objetivo general

Determinar los discursos sobre la cultura escrita y oral enunciados en el *plan Leer para la vida*, y aplicados en una institución educativa.

⁴ Se incluye la revisión del concepto de animación ya que este contribuye a las dinámicas de la mediación y, en menor medida, de la promoción. Estas se explican en su respectivo apartado en el primer capítulo.

Objetivos específicos

- Identificar las nociones sobre las prácticas de la lectura, escritura y oralidad, sus planes y políticas públicas, y el impacto que estas tienen en el acercamiento y la difusión al público.
- Establecer la relación de los contextos socioculturales con la cultura escrita y oral, el lenguaje y la literatura en la sociedad, haciendo énfasis en los entornos escolares.
- Determinar las condiciones de acceso y disponibilidad de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en Bogotá y sus instituciones educativas.

Capítulo 1

Sobre los Planes y las Políticas de Promoción, Animación y Mediación de la Lectura, Escritura y Oralidad

En este capítulo se hace una introducción a los significados de los planes y las políticas públicas, tanto en sus definiciones generales como en su uso en el acercamiento a la cultura escrita y oral. Posteriormente, se abordan los conceptos de promoción, animación y mediación de la lectura, la escritura y la oralidad, haciendo énfasis en su adaptación en espacios educativos como las aulas de clase. Por último, se revisa el contexto latinoamericano que puso los fundamentos para la creación de proyectos orientados a la divulgación de las tres actividades mencionadas en la ciudad de Bogotá.

1.1. Los planes y políticas de lectura, escritura y oralidad⁵

Los planes y las políticas se constituyen de objetivos, metodologías y estrategias que buscan atender las necesidades urgentes de una sociedad, así como de garantizar los derechos humanos de cada persona que la conforma. Sus orígenes vienen de la Antigua Grecia, cuando el filósofo Aristóteles propuso que el hombre, en su calidad de animal político, hace parte de la Polis, el epicentro de las relaciones y de las decisiones tomadas por un gobierno para responder a las necesidades de una comunidad. Después, con el nacimiento del Estado Moderno y la introducción del capitalismo, el poder gubernamental empezó a actuar, en muchos casos, como un sistema opresor que controlaba el comportamiento humano y que limitaba la libertad de un individuo en un territorio. El filósofo francés Michel Foucault considera que esto llevó a la reestructuración de los poderes en entidades conocidas; es decir, se necesitó de la reorganización de las fuerzas de

⁵ Desde el 2021, se ha implementado la *Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares* en el territorio colombiano, añadiendo un componente ya a los trabajados en los últimos años en los planes y las políticas. Sin embargo, en el presente trabajo, solo se aborda a la lectura, la escritura y la oralidad ya que, para el año de 2024, las bibliotecas escolares no hacían parte de los enfoques primarios de los planes de la ciudad de Bogotá, sino que se tenían en cuenta en las líneas de acción y los objetivos en materia de educación y cultura.

dominio como micropoderes que no pudieran ser monopolizadas ni intervenidas por parte del Estado.

Según Juan Carlos Salamanca, experto en políticas públicas citado en la guía *Políticas públicas y planes de lectura, escritura y oralidad* (2020) de la bibliotecóloga Silvia Castrillón y de la Biblioteca Nacional de Colombia⁶, los planes y las políticas son resultado de la toma de decisiones sobre la creación de normas, instituciones, prestaciones, bienes públicos o servicios que tengan como objetivo la satisfacción de las necesidades a corto y largo plazo de una sociedad, así como la distinción “entre lo que el Gobierno hace y pretende hacer” (Salamanca, 2015, como se citó en Castrillón, 2020, p. 9).

Castrillón comenta igualmente que, mientras los planes son de carácter operativo que no trasciende del gobierno ni del enfoque sectorial en el cual se planean, las políticas pueden tener objetivos con fechas indefinidas y tienen un mayor alcance territorial. Asimismo, resalta que la política cuenta con mayor participación ciudadana, ya que, en muchas ocasiones, requiere de la opinión de la sociedad civil para llevarse a cabo.

Como se menciona anteriormente, los planes y las políticas son respuesta a una o varias necesidades de una comunidad según el sector que lo requiera. En la investigación *El lector como sujeto activo. La política pública en el distrito capital* (2011)⁷, liderada por la historiadora Gabriela Pinzón Plaza, se afirma que, para responder a ellas, la formulación de las políticas es esencial para atender las tensiones entre los intereses y los discursos caracterizados por preceptos y/u opiniones que pueden o no estar distanciados de los sectores que requieren de atención gubernamental.

En el caso de los planes de lectura, escritura y oralidad sus necesidades radican en garantizar los derechos y las leyes relacionadas con la cultura y educación, reflejadas en el acceso a las prácticas letradas y todas sus dimensiones pensadas de manera conjunta.

⁶ La guía elaborada por Castrillón contó con la colaboración de la promotora de lectura Paola Roa, y fue publicada por la Biblioteca Nacional de Colombia y el Ministerio de Cultura Nacional. Castrillón, además de ser bibliotecóloga, ha escrito diversos artículos sobre la lectura, las bibliotecas y los libros.

⁷ Esta investigación hace parte de un proyecto para determinar los tipos de lectores definidos en la política pública de lectura y escritura de Bogotá para el año 2011, donde se tuvo como referencia algunos antecedentes de la creación de las políticas. Fue conformada por su coordinadora, Gabriela Pinzón Plaza, Mauren Ardila Ardila, Luna Juliana Ferro Pulido, Rodolfo Beltrán Acevedo y Catalina Carrero Quintero. Esta se encuentra publicada en el libro *Giros de Palabra. Lectura y escritura en BiblioRed*, publicado por la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Pinzón et al. manifiestan que la lectura contiene un “valor universal y solo a través de ella habrá una verdadera integración y participación” (p. 122), por lo que, el sujeto puede ejercer su cualidad de animal político y de ciudadano de una sociedad en la cual es partícipe de sus decisiones.

No obstante, el acceso y la disponibilidad⁸ de la llamada cultura letrada o escrita, como se le ha conocido históricamente a los procesos de formación y los conjuntos de costumbres que regulan la presencia la comunicación mayormente escrita en una comunidad, se han visto condicionados por factores que Castrillón atribuye a limitantes tanto sociales e históricos, como a las falacias o presupuestos creados sobre el valor de la lectura.

Por un lado, los limitantes atribuidos a los contextos sociohistóricos corresponden a que, por muchos siglos, la lectura era un instrumento de poder en manos de pocas personas. Véase esto, por ejemplo, cuando las Sagradas Escrituras o la Biblia eran interpretadas y utilizadas para controlar comunidades, o, en algunas ocasiones, para excluir a aquellos que no tuvieran los mismos ideales o condiciones (p. 16). Castrillón recupera una metáfora perteneciente a las leyes de la termodinámica llama el “demonio de Maxwell”⁹, para ilustrar los mecanismos de poder que resultan en la exclusión de las personas que no disponen de los recursos o que no presentan interés por la lectura:

La metáfora tomada de la física es la llamada del “demonio de Maxwell”, el cual sería una criatura capaz de actuar a nivel molecular seleccionando moléculas calientes y moléculas frías, separándolas. El nombre “demonio” proviene de un juego de naipes solitario conocido en Gran Bretaña en el que se debían separar cartas rojas y negras de modo análogo a moléculas calientes y frías. Este demonio separa las partículas más rápidas, las calientes, de las partículas más lentas, las frías. Las partículas frías tendrían un mayor gasto de energía para alcanzar la velocidad de las partículas calientes. De acuerdo con el filósofo francés Pierre Bourdieu, quien es

⁸De acuerdo con Judith Kalman en su texto “El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir” (2004), el acceso se refiere a poder comprender y ser parte de las interacciones sociales que permite la apropiación de la cultura escrita, la disponibilidad es la presencia física de los materiales o artefactos y los espacios que faciliten las participaciones de alguna práctica social como lo es la lectura.

⁹ El demonio de Maxwell es una criatura imaginaria creada en 1867 por el físico escocés James Clerk Maxwell para desafiar la segunda ley de la termodinámica, mejor conocida como la entropía.

el que usa esta metáfora, este es el fenómeno que se presentaría a nivel escolar en donde los niños provenientes de hogares con mayores posibilidades de acceso a la escritura y a otros bienes culturales, representados por las partículas calientes, tendrán mayor responsabilidades de éxito en la escuela, pues estarían más familiarizados con los bienes con los que la escuela trabaja, la escritura y los libros, que los niños con menos familiaridad con estos bienes, representados por las partículas frías, quienes tendrían que hacer mayores esfuerzos por lograr la velocidad de las partículas calientes. (Castrillón, pp. 16-17)

Como se puede entender, la autora sugiere que las personas que cuenten con mejores condiciones socioeconómicas tendrán sin mayores dificultades a la cultura escrita, en comparación con los sujetos que, por no contar con dichos recursos, tendrán dificultades para integrarse. Además, señala que, según la visión de Bourdieu, la metáfora es una herramienta para comprender cómo, en las dinámicas escolares, los niños que pertenezcan al grupo con más recursos tendrán un mayor éxito a nivel académico y el uso de la escritura, diferente de aquellos que tengan que optar por otras alternativas para estar al mismo nivel.

Ahora, regresando al segundo condicionante del acceso y la disponibilidad de la cultura escrita, Castrillón comenta que esta no se garantiza únicamente con tener los materiales o artefactos¹⁰ al alcance, sino que necesita de condiciones de espacio y tiempo adecuadas para ejercer la práctica de la lectura, sea de manera individual o colectiva. Ella les atribuye a las políticas públicas la responsabilidad de tener en cuenta la inversión de recursos públicos para disponer, distribuir y circular los materiales requeridos, como los libros, así como de fortalecer las instituciones nacionales, regionales y locales y las infraestructuras bibliotecarias para asegurar la divulgación del conocimiento y la información y el uso libre y diverso de las expresiones del habla, la escucha, la lectura y la escritura.

¹⁰ Según Barton y Tusting (2005), citados por Daniel Cassany en su conferencia “Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo (2009)”, cualquier material físico o digital que utilice el lenguaje verbal o no verbal, como un mensaje de texto, un libro, las imágenes o los diccionarios (por mencionar algunos), se considera un artefacto letrado, y el uso de estos lleva a desarrollar una práctica letrada.

Por último, la autora subraya que la creación de planes y políticas de lectura, escritura y oralidad (también conocidas como Planes de LEO)¹¹, es una forma de contrarrestar la creencia de que estas actividades o prácticas sean vinculadas de manera obligatoria a espacios como la escuela o el trabajo, o propias de “algunas profesiones, como las de los profesores, especialmente los de literatura, filosofía y ciencias sociales...” (p. 11), o que sea únicamente una forma de entretenimiento exclusivamente para las élites. Castrillón destaca que, a pesar de que las prácticas no sean vistas como necesarias para algunas personas en la sociedad, estas son importantes para el desarrollo personal y social de cada individuo.

1.2. Los conceptos de promoción, animación y mediación

Ahora, el curso de creación y desarrollo de cualquier plan o política orientada a la cultura escrita requiere delimitar los procesos puntuales que buscan llevar a cabo. De acuerdo con el artículo “Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades” (2022), de las docentes chilenas Carolina González Ramírez, Jadranka Gladic Miralles y Natalie Contador Pergelier, la formación de lectores tiene como fin principal familiarizar a las personas —principalmente niños, niñas y adolescentes—, sobre los hábitos, las habilidades y los criterios de interpretación, gusto y valoración de un texto. Esto es debido a que, el encuentro con el mismo debe llevar al análisis y no a su instrumentalización¹² para conseguir solo una alfabetización inicial en los estudiantes (p. 43).

González et al. manifiestan que, para que el lector tenga un encuentro facilitado con el libro o con cualquier texto y que de él derive una relación estable entre los dos, se deben

¹¹ La forma de referir a la lectura, la escritura y la oralidad como LEO fue introducida por Castrillón en la introducción del documento citado. Este acrónimo se ha incorporado en los planes y las políticas actuales en ciudades como Bogotá, como la *Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad – La LEO* (2022-2040).

¹² De acuerdo con la página web del *Diccionario de la Real Academia de Lengua Española*, la instrumentalización es la acción y efecto de instrumentalizar, que se define como “utilizar algo o alguien como un instrumento para conseguir un fin”.

realizar procesos de promoción, animación¹³ y mediación de la lectura. Las autoras aseguran que entre los tres conceptos hay un vínculo estrecho en la formación de lectores (que existe una dependencia explícita para que cada uno se desarrolle), que se explica de la siguiente manera:

[...], el campo de la promoción implica la toma de decisiones y determinación de lineamientos que establecerán instancias propiciadoras de la lectura. En este sentido, la promoción facilita las actividades pertenecientes al campo de la animación, ya que funciona como dispositivo generador de oportunidades. Naturalmente, la animación puede desarrollarse sin la cooperación fáctica de la promoción, pero, implícitamente, siempre se encuentra ligada a ella respecto a los objetivos que persigue y el impacto social que conlleva [...].

Por otra parte, la mediación surge como una instancia de intercambio directo entre los lectores en formación y la figura del mediador. Este campo resulta vital para el correcto desarrollo de los otros dos, ya que sin la mediación no sería posible concretar las actividades y propósitos en el eje más particular de la acción [...].
(González et al., p. 58)

1.2.1. Promoción

En primer lugar, el proceso de promoción tiene como intención general fomentar la práctica de la lectura entre todos los integrantes de una sociedad por medio de la creación y difusión de propuestas y actividades por parte de instituciones públicas y/o privadas. Estas pueden ser escuelas, bibliotecas u organizaciones gubernamentales, y en ellas recae la responsabilidad de acercar el hábito de la lectura a las personas en curso de formación.

González et al. explican que, para realizar el ejercicio de la promoción, es importante fortalecer en el lector las habilidades para desarrollar preferencias por los tipos

¹³ En este trabajo, el concepto de animación no es referido explícitamente como uno de los procesos llevados a cabo por parte de los planes y las políticas colombianas. Sin embargo, se ha optado por mantenerlo en la revisión de los conceptos para comprender mejor las dinámicas que implican cada uno y la forma en que se conectan mutuamente.

de textos, los espacios, los hábitos de lectura y los corpus formativos en la enseñanza de la lengua y la literatura¹⁴.

Las autoras le atribuyen a este concepto el valor del “componente institucional, político y económico [...]” (p. 54), ya que en las acciones que realice un promotor recae una responsabilidad de promover la lectura en los integrantes de una sociedad mediante la difusión de planes y políticas que permitan el acercamiento al libro y la lectura. Además, citando a Gustavo Bombini (2008), ellas expresan que el fin principal del acto de promover, con el trabajo realizado por las instituciones públicas y privadas como las mencionadas anteriormente, está en la democratización de la lectura y el acceso a la cultura escrita.

1.2.2. Animación

En segundo lugar, la animación hace alusión a fomentar “una actitud positiva hacia la lectura y motivar la lectura literaria¹⁵” (p. 53). Las autoras se apoyan en la perspectiva otorgada por Christian Poslaniec¹⁶ (1999), para explicar que este proceso usualmente requiere del componente lúdico para acompañar el desarrollo de la formación y la experiencia¹⁷ de la lectura: el animador puede recurrir a lo divertido y estimulador en diversos lugares como las ferias y los festivales, las aulas, los centros culturales, etc., para hacer actividades dinámicas con materiales como las narraciones orales, los cuentacuentos, el *kamishibai*¹⁸, la lectura de libros álbum e ilustrados, entre otros.

No obstante, Gonzales et al. reconocen que la animación no debe reducirse a lo lúdico, o de lo contrario queda reducido únicamente al juego como epicentro de la actividad. Esta postura también se identifica en la *Guía de mediación lectora* de la

¹⁴ Aunque en el texto se refiere al currículo de Lengua y Literatura desarrollado por el Ministerio de Educación de Chile, se opta por mantener la mención de los dos términos para referir no únicamente a la malla curricular propia de dicho país, sino también para establecer bases de lo que lo compone a nivel general.

¹⁵ Las autoras emplean en el artículo el uso del término “lectura literaria” para “privilegiar la lectura de obras sobre el análisis de estas; al fin de evitar la instrumentalización de la literatura” ((Rosenblatt, 2002 y Suárez, 2014; como se citó en Gonzáles et al. p. 43).

¹⁶ Escritor francés nacido en 1944. Algunas de sus obras han estado centradas en la literatura infantil y juvenil.

¹⁷ Entiéndanse estas como “las recomendaciones literarias, las discusiones literarias, los círculos de lectura, las lecturas compartidas, entre otras, las que son guiadas por un mediador” (Gonzáles et al., p.55).

¹⁸ Teatro de papel de origen japonés utilizado para contar cuentos con ilustraciones en láminas.

Dirección Nacional del Mejoramiento Pedagógico del Ministerio de Educación de Ecuador (2019), en la cual sus autores resaltan que es importante conseguir el equilibrio entre el goce que genera la actividad lúdica y la comprensión y el entendimiento del texto. Esto se explica en palabras del bibliotecólogo colombiano Luis Bernardo Yepes Osorio¹⁹, citado en el documento y que expresa que “la animación a la lectura es un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros” (Osorio, 2013, como se citó en Ministerio de Educación ecuatoriano, 2019, p. 3).

En el ejercicio de animación dispuesto en la guía se sugiere realizar tres momentos de desarrollo²⁰: un antes, un durante y un después. Inicialmente, el antes es la instancia en la cual se crean un vínculo emotivo con la lectura para que, en el momento de establecer su propósito, persista el interés en ella. La guía resalta que, al comunicar el enfoque principal de la misma a los estudiantes, les permite tener claro en qué puntos debe centrar su atención la persona. Esto lo puede conseguir al formular predicciones, asociando conocimientos previos al tema de la lectura e investigando el vocabulario.

El segundo momento que el documento destaca es el durante, en el cual la lectura se presenta en múltiples modalidades²¹ (en silencio, en parejas, en voz alta, comentada, compartida o interactiva). Para seleccionar qué metodología es la más apropiada en espacios como las aulas escolares, es indispensable conocer las características del texto, como su propósito o estructura. Con ello, la guía identifica los elementos concretos que hagan de la actividad lectora una práctica completa y llamativa para el estudiante.

El último instante propuesto es el después, que sugiere que, a partir del ejercicio de la lectura, los estudiantes puedan crear uno o varios significados (dependiendo de la intención del animador y el docente). La guía cita al investigador y traductor español

¹⁹ La *guía de mediación lectora* del gobierno ecuatoriano cita a Yepes por medio de su artículo “La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales”, disponible en línea.

²⁰ En la guía citada, estos tres momentos están presentados en un listado para cada uno desde la página 4 hasta la 14. Sin embargo, se ha optado por extraer las ideas principales que caracteriza a cada uno de los instantes.

²¹ Las modalidades se pueden entender como las dinámicas de interacción en el momento de la lectura. Estas se encuentran mencionadas de la página 7 a la 9 en el apartado *Durante la lectura* de la guía. Se opta por mencionar las modalidades aquí para darle una idea al lector de qué estas varían dependiendo de las circunstancias.

Daniel Cassany, quien afirma que las interpretaciones que resulten del proceso lector son, principalmente, de carácter personal, y “si bien en algunos casos son egocéntricas y carecen de fundamento (...), en otros aportan matices complementarios que incrementan la coherencia (...). La comprensión de un texto resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores” (Cassany, 2009, como se citó en Ministerio de Educación ecuatoriano, p. 5). En consecuencia, el lector logra su propio punto de vista y lo sustenta por medio de recapitulaciones de la obra literaria para comprender su causa y efecto; y genera vínculos para el acercamiento afectivo y emocional en la lectura cotidiana. La guía considera que este resultado refuerza aún más el valor de lo leído, ya que pone las ideas formuladas en su día a día, incluyendo sus diferencias con las decisiones de los personajes y/o las reflexiones que le dejan las tramas y eventos de las obras.

Empero, en la guía se resalta que el ejercicio de lectura necesita de cuestionar las ideas e interpretaciones, con el fin de que este pueda compartirse por medio de otras actividades como el diálogo o la escritura. Esto da paso a que el sujeto pueda realizar autónomamente un ejercicio de razonamiento crítico frente al texto, en el cual se pregunta, se analiza, se comparte y se debate lo planteado. Esto es descrito por Cassany de la siguiente manera:

Leer y escribir son una pareja de baile. Y el baile es una forma de conseguir cosas. Carece de sentido leer y escribir si no sirve para nada. Pensar en lo que podemos escribir después de leer nos ayuda a leer. (Cassany, 2013, como se citó en Ministerio de Educación ecuatoriano, p. 138).

1.2.3. Mediación

La mediación, el proceso más próximo al contexto social y local de lector²², corresponde a los propósitos y las acciones vinculadas al lector y al texto. Sus actores principales son personas que, según Gonzáles et al., cuentan con el conocimiento necesario

²² El uso del término “lector” se emplea en el texto como “un sujeto que aprende en un contexto social, pues es a quien se dirigen las lecturas que tienen como propósito entregar una formación que se sustenta en valores, modelos de relación social y formas de interpretación. Todo esto le permitirá realizar una valoración estética del mundo, mediante un uso especial el lenguaje” (Colomer, 2010, como se citó en Gonzáles et al., p. 47).

sobre la literatura y mantienen una postura crítica y creativa para desarrollar diversas interacciones entre los lectores. Las autoras se apoyan en la postura de la investigadora española Eva Álvarez-Ramos (2021), quien comenta que los mediadores necesitan recordar sus propias experiencias que hayan contribuido tanto de manera positiva como negativa a la creación de los rituales de lectura, entre ellos las preferencias, discrepancias o posturas (pp. 55-56).

Es necesario resaltar que, en el espacio académico y didáctico, la mediación de la lectura, así como de la promoción y la animación, está inscrita en un discurso simbólico de la relación íntima que existe entre el lector y el texto. Según Flor Gallego en su investigación “Promoción de la lectura y escritura desde la agenda escolar” (2014)²³, leer y escribir permiten entender que “la obra literaria no es un reflejo de la realidad, sino una forma de producción que ofrece al sujeto que lee la oportunidad de encontrarse desde su intimidad con la intimidad del relato” (p. 520). Claro que, esta postura se encuentra arraigada más al goce por lo emocional y sentimental de la experiencia de la lectoescritura.

Caso diferente se encuentra en Michèle Petit, quien asegura el encuentro de la persona con los hábitos de lectura. Petit, en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999), enfatiza que el mediador no está reducido únicamente a acercar el texto a la persona, sino que igualmente “puede autorizar, legitimar, un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo” (p. 155). Esto lo sugiere al tener en cuenta que, en el contexto escolar, la tendencia histórica ha sido la de la distancia entre el estudiante y el texto por el carácter obligatorio y/o “erudito” impuesto, bajo el precepto de que la lectura es sinónimo de conocimiento y sabiduría.

Petit también insiste en que el mediador, que funciona como iniciador, es responsable de introducir al lector al proceso de acercarse y comprender la diversidad de textos que puede encontrar, con el fin de que no quede arrinconado en algunos títulos literarios pertenecientes “al mayoreo” de la oferta pensada únicamente a una expectativa

²³ Esta investigación está situada en el análisis de la iniciativa de promoción de la lectura a partir del encuentro con textos literarios en el colegio Joseph Lancaster, en Carabobo, Venezuela. Sin embargo, se toma como referencia el marco teórico utilizado para revisar las dinámicas de la mediación en espacios educativos.

única de un tipo de lector. Al contrario, el mediador lo asiste en cómo identificar sus experiencias y hábitos de lectura, ya sean estos autónomos o inculcados.

Este punto de vista es complementado por la profesora Emilce Moreno Mosquera, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Ella menciona que, en tiempos en los cuales los procesos de alfabetización adquieren relevancia en la digitalidad y la modernidad, la docente insiste que el mediador en el colegio debe adaptarse a los cambios sociales, culturales y tecnológicos conforme surgen las innovaciones en las prácticas de la lectura, así como comprender que esta y los demás tipos de actividades que hacen parte de la divulgación de la cultura escrita y oral son ejercicios sociales que muestran las dinámicas sociales, culturales y tecnológicas de una época y un lugar específico. Esto lo sustenta al afirmar que, con la llegada del avance tecnológico, “se nos dan muchas oportunidades, pero eso implicaría que también los maestros estuviéramos abiertos a esas manifestaciones literarias²⁴ a través de otros modos de disfrutar y sentir el texto” (comunicación personal, 21 de octubre de 2024).

En ese orden de ideas, se entiende que la mediación necesita también del espacio en el que se esté llevando a cabo, las condiciones de acceso a la práctica de la lectura y la escritura, y las personas que se benefician de ella como maestros y estudiantes. Esto garantiza el intercambio de interpretaciones por medio de la recomendación y ayuda en la selección de obras; o en la planificación de discursos y debates literarios en espacios individuales o colectivos. Así, el lector encuentra el apoyo necesario que le permitan reflexionar de manera más amplia tanto los cambios, evoluciones y fenómenos sociales, históricos, culturales y literarios del texto.

1.3. Los planes de promoción y mediación de la lectura, la escritura y la oralidad en América Latina y Bogotá

En este aparte se revisarán dos lineamientos específicos para entender cómo se establecen las propuestas actuales en Latinoamérica y en la ciudad de Bogotá: por un lado, se examina la *Agenda de políticas públicas de lectura* hecha en conjunto por el Centro

²⁴ Entiéndase estas manifestaciones literarias como las obras y la expresión escrita y verbal de carácter artístico y creativo en las aulas.

Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Se trabaja este contexto regional para entender cuáles fueron las prioridades en común que tenían varios países, incluido Colombia, en cuanto al acercamiento a la cultura escrita y oral. De acuerdo con Castrillón, estas eran necesarias para orientar la formulación de las políticas públicas aplicadas a los Planes de LEO.

Por el otro lado, se abordan el Decreto 133 de 2006 y el Plan DICE de 2006, dos propuestas desarrolladas en la ciudad de Bogotá que funcionaron como las bases para los futuros planes de lectura distritales. Entre los principales intereses de las dos propuestas estuvo atender las urgencias sociales, educativas y culturales que presentaron en el momento de sus formulaciones.

1.3.1. Agenda de políticas públicas de lectura de Cerlalc-OEI

En 1992, la Cerlalc se reunió en la ciudad brasileña de Río de Janeiro para realizar la *Reunión Internacional de Políticas Nacionales de Lectura para América Latina y el Caribe*. Castrillón comenta que el propósito general de dicho encuentro era establecer a la lectura como objeto o prioridad de la política pública en los países que conforman la región, siguiendo cuatro principios generales: “la valoración de la lectura, su democratización, la diversidad cultural y la productividad” (p. 19). Posteriormente, en el 2003, en el marco de la XIII Cumbre Iberoamericana de la OEI hecha en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), se empezó a formular la *Agenda de políticas públicas de lectura y escritura*.

Un año después, durante la siguiente edición de la *Agenda* hecha en Cartagena de Indias (Colombia), diversos expertos²⁵ del sistema de la lectura y del libro de diez países de Latinoamérica, con el apoyo del Plan Iberoamericano de lectura (ILÍMITA)²⁶, se reunieron

²⁵ Este evento, realizado del 13 al 15 de septiembre de 2004, contó con la participación de Silvia Castellón, Carmen Barvo Barcenás, Gloria María Rodríguez y Gonzalo Arboleda Palacio como representantes de Colombia.

²⁶ El Plan Iberoamericano de lectura (ILÍMITA) es un programa de la Cumbre de jefes de Estado y de Gobierno de la Cerlalc y la OEI que busca “la articulación entre los gobiernos, el sector privado el sector privado y la sociedad civil para que, en la región, se emprendan o se continúen acciones inmediatas y con proyección a largo plazo, en favor de la lectura” (ILÍMITA, 2004, p. 7).

para examinar que la propuesta estuviera en concordancia con las realidades de los planes los proyectos de cada gobierno perteneciente a la Cerlalc y la OEI.

El resultado de los tres encuentros dio paso a las siguientes diez prioridades:

1. Las políticas públicas de lectura y escritura deben formar parte integral de las políticas de Estado; además de quedar consignadas en leyes y normas jurídicas, deben ir acompañadas de mecanismos de financiación y estructuras organizacionales que permitan articular los distintos niveles de gobierno y los sectores que trabajan por la promoción de la lectura.
2. Garantizar el acceso de toda la población a la cultura escrita (libros y otros materiales de lectura) es una responsabilidad de toda la sociedad y una tarea prioritaria de la acción del Estado, como una vía de inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía.
3. Establecer mecanismos de participación ciudadana organizada a nivel local, regional y nacional, para la construcción de una política pública de lectura.
4. Reconocer a la educación pública como el espacio privilegiado para hacer efectivo el derecho que tiene la población a la lectura y la escritura.
5. Crear y actualizar las bibliotecas y otros espacios de lectura en las escuelas públicas, como herramienta en la formación de alumnos y maestros lectores y escritores.
6. Fomentar la creación y actualización de las bibliotecas públicas, con el fin de que estas puedan atender las necesidades de lectura de la comunidad, con una oferta plural y pertinente de libros y otros soportes de información; así mismo, reconocer el papel fundamental que tiene la biblioteca en la formación de lectores y escritores.
7. Crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua para que docentes, bibliotecarios y otros actores se tornen en mediadores de lectura.
8. Reconocer y apoyar, técnica y financieramente, iniciativas de la sociedad civil y espacios alternativos para la formación de lectores, tales como cárceles, hospitales, medios masivos de transporte, albergues, entre otros.

9. Implementar programas de promoción de lectura y escritura dirigidos a la primera infancia y a la familia. (Cerlalc u OEI, 2004, pp. 17-33)²⁷

Se entiende, entonces, que la finalidad de la *Agenda de políticas públicas de lectura y escritura* impulsada por la Cerlalc y la OEI es de garantizar el acceso y la disponibilidad democrática de la cultura escrita, incluyendo sus espacios como las escuelas, las bibliotecas públicas y los espacios no convencionales como los hospitales o medios de transporte. De igual modo, la *Agenda* afirma que los Estados tienen la responsabilidad de desarrollar las estrategias necesarias para fortalecer y capacitar a personas, como los padres de familia, bibliotecarios y docentes, que hacen parte de los procesos de acercamiento de la lectura y la escritura. Por último, sobresale la necesidad de asegurar que la sociedad tenga sus derechos a la educación y a la vida cultural de manera equitativa y que estos cuenten con la vinculación de las entidades públicas como garantes por medio de programas, leyes y normas.

Pinzón et al. consideran igualmente que la *Agenda* sobresale por la importancia que le otorga a la política pública centrada en la promoción de la lectura como fomentadora de la construcción social y del ejercicio ciudadano (p. 129). Para los autores el documento guía vincula la lectura a los escenarios del aprendizaje y la cualificación para que las personas se desempeñen como lectores, no únicamente dentro del ámbito escolar, sino también en el ejercicio de la ciudadanía, ya que, en la medida en que se garantiza el acceso a la cultura escrita, el individuo encuentra mayores posibilidades de participar en la sociedad activamente.

Con el fin de llegar a esta conclusión, los investigadores recuperan las premisas sobre la lectura que dieron sustento a la creación de la agenda. Estas facilitaron entender el acto de leer como una práctica que tiene su incidencia social, política, económica y cultural:

La lectura y la escritura son condiciones para que todas las personas puedan alcanzar un nivel básico de educación y continuar su proceso de aprendizaje durante toda la vida; una vía para asegurar la libre circulación y apropiación social del

²⁷ Se opta por citar únicamente la enunciación de las prioridades para evidenciar cómo éstas se encuentran evidentes en los planes locales, como en Bogotá. En el documento guía se profundiza en los gestores y responsables, beneficiarios, objetivos, acciones recomendadas y medios para desarrollar cada uno de ellos.

conocimiento, una herramienta intelectual indispensable en la construcción de la propia identidad, la capacidad reflexiva, el juicio crítico y el desarrollo de las competencias laborales que les permita desempeñarse profesionalmente y ejercer un trabajo digno.

La capacidad para utilizar el lenguaje escrito en diferentes contextos y situaciones es, además, una condición necesaria para que las personas puedan hacer valer sus derechos y participar activamente en la sociedad mediante el ejercicio de una ciudadanía responsable. (Cerlalc y OEI, 2004, como se citó en Pinzón et al., p. 127).

1.3.2. El decreto 133 de 2006 y el Plan DICE de 2011 de Bogotá

A partir de las pautas diseñadas por la Cerlalc y la OEI a comienzos del siglo XXI, el Estado colombiano adoptó sus lineamientos para la formulación de sus políticas públicas de lectura. La meta de crear un “país de lectores”, como lo refirió el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas en el 2003²⁸, uno de los primeros proyectos en el territorio y que funcionó como punto de partida para la formulación de planes y políticas públicas en iniciativas regionales y locales.

Un ejemplo de esto es la ciudad de Bogotá. Pinzón et al. recapitulan que desde 1998, la ciudad empezó a incluir en sus planes de desarrollo la inclusión de la cultura escrita, en especial cuando, de acuerdo con las autoras, se evidenciaba que el 80% de la población se encontraba “en condiciones de pobreza y, por ende, con limitaciones para acceder a la información” (p. 131)²⁹. Siendo así, el gobierno distrital inició la constitución del Sistema Distrital de Bibliotecas Públicas (BibloRed) en ese mismo año y, para el 2003,

²⁸ Este proyecto se puso en marcha por medio del Documento CONPES 3222, el cual incluyó el objetivo fundamental de “hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo a los colombianos mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, la promoción y el fomento de la lectura, la ampliación de los sistemas de producción y circulación de libros y la conformación de un sistema de información y seguimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas” (Biblioteca Nacional de Colombia, 2003).

²⁹ Pinzón et al. recuperan esta cifra del *Plan de Desarrollo. “Por la Bogotá que queremos”* (1998-2000), que fue igualmente responsable de la constitución de BibloRed.

se había creado el Concejo Distrital de Fomento de la Lectura³⁰ como instrumentos para fomentar dicha práctica. De manera simultánea al nacimiento del Concejo desarrollaron iniciativas como *Libro al viento*, un proyecto conjunto entre la BiblioRed y la Gerencia de Literatura del Instituto Distrital de las Artes – Idartes, creado en el 2004 y que apuntó a que los habitantes capitalinos pudieran acceder a obras literarias de la literatura universal, colombiana y bogotana sin impedimentos de origen económico y sociocultural.

No obstante, la primera acción impulsada por el Concejo, y que estuvo en sintonía con las necesidades locales y en la adaptación de los lineamientos de la Cerlalc y la OEI, fue realizar una consulta pública a finales del mes de abril de 2005, en la cual se convocó a expertos en la enseñanza de la lectura para la construcción de una política pública para Bogotá. Esto resultó en la creación del *Decreto 133* de 2006, que el Concejo de Bogotá entregó a las tres delegadas elegidas por la consulta: Carmen Bravo, la directora de Fundalectura³¹, Sandra Suescún, coordinadora del área de promoción de lectura y escritura de BiblioRed, y de la ya mencionada Silvia Castrillón, en ese entonces directora de Asolectura³².

Los objetivos propuestos por el *Decreto 133* de 2006 fueron los siguientes:

1. Garantizar la atención integral al problema del analfabetismo en la ciudad.
2. Fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores que puedan hacer uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente.
3. Fomentar la creación, fortalecimiento y desarrollo de las bibliotecas públicas de la ciudad, como instituciones culturales fundamentales para el acceso libre y

³⁰ Este Concejo, según el *Acuerdo 106* de 2003, se encuentra conformado por el Secretario de Educación Distrital, el Director del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, el Director General de la Red de Bibliotecas Distritales o quien haga sus veces, el Director de la Fundación Rafael Pombo, el Director de Fundalectura, el Director de Asolectura, el Director de la Cámara Colombiana del Libro, un representante de los Consejos Locales de Juventud, Un representante del Consejo Distrital de Literatura, un representante del Centro Regional para el Fomento del Libro en América latina y el Caribe –Cerlalc” (Concejo de Bogotá 2003, como se citó en Pinzón et al., p. 133).

³¹ La Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura) es una organización privada sin ánimo de lucro creada en 1990 cuyo propósito es acercar y divulgar la lectura y los libros en todo el territorio colombiano.

³² La Asociación Colombiana para la Lectura y la Escritura (Asolectura) es una editorial y organización dedicada al fomento de la lectura, la escritura, y los eventos literarios.

democrático a la cultura escrita y como espacios privilegiados para el fomento de la lectura y la escritura.

4. Crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua, para que docentes, bibliotecarios y otros actores se conviertan en mediadores de lectura y escritura.
5. Estimular la creación y desarrollo de programas y experiencias de lectura y escritura en espacios no convencionales: parques, hospitales, cárceles, entre otros.
6. Implementar y fomentar programas de lectura y escritura dirigidos a la familia y a la primera infancia.
7. Garantizar a la juventud el acceso a la lectura y la escritura, así como otros medios de calidad y su formación como lectores y escritores autónomos, especialmente en los sectores excluidos de la cultura escrita.
8. Impulsar la producción de materiales de lectura de excelente calidad y promover nuevas posibilidades circulación y oportunidades de acceso de la población a ellos. Convocar al sector privado a participar en un proyecto social y cultural que permita el acceso a los libros por parte de la población excluida de ellos.
9. Convocar la participación de los medios masivos de comunicación tanto públicos como privados en los propósitos de esta política. (Concejo de Bogotá, 2006, como se citó en Pinzón et al., pp.134-135)

Pinzón et al. resaltan que la prioridad principal de este decreto fue atender las necesidades educativas y culturales de grupos poblacionales como la primera infancia y la juventud para fortalecer las habilidades lectoescritoras; la formación y capacitación de mediadores como docentes y bibliotecarios en la divulgación libre y democrática de la cultura escrita; la participación de los sectores privados en la producción y distribución de materiales o artefactos, y de los medios de comunicación masiva para divulgar las actividades y los eventos culturales. Vale la pena resaltar que este último punto, así como el de la alfabetización y la circulación de materiales de lectura de calidad son novedades en comparación a lo sugerido por la *Agenda*, por lo que no solo se habla de un seguimiento de

lineamientos previamente formulados, sino también de la inclusión de nuevos puntos que respondieran a las necesidades del contexto local.

El *Decreto 133* de 2006 es una política determinante a la hora de impulsar la creación de proyectos y estrategias relacionadas con la cultura escrita y oral en Bogotá, puesto que, al año siguiente, la ciudad recibió la designación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO a Bogotá como la Capital Mundial del Libro en 2007, debido a su labor con las bibliotecas públicas y los programas de fomento a la lectura y la escritura. El resultado de este nombramiento fue la integración de la capital a la Red Mundial de Ciudades y Aprendizaje de la misma entidad, que se enfoca en brindar espacios y oportunidades a niños, niñas y adolescentes interesados por el contenido educativo, cultural e intelectual.

Asimismo, el decreto se destacó por llevar a cabo la elaboración del *Plan Distrital de Inclusión de la Cultura Escrita. Plan DICE* en el 2011. Este proyecto profundizó más en la formación de lectores en lentes del ejercicio ciudadano, el ocio y la creatividad, así como en pensar las prácticas de la lectura y la escritura en función de sus aportes a la construcción de individuos en procesos de aprendizaje y participación pública bajo condiciones de igualdad, tolerancia e inclusión. Esta postura se ve reflejada en su objetivo principal, explicado de la siguiente manera:

El objetivo fundamental del Plan DICE es ofrecer a los habitantes del Distrito Capital y sus municipios aledaños, oportunidades y estímulos para su inclusión en la cultura escrita. Con el acceso, la participación, apropiación y realización de prácticas en lectura y escritura, se espera que el plan contribuya a mejorar las capacidades de todos los ciudadanos en sus procesos de creatividad, aprendizaje, participación, ejercicio ciudadano, capacidad de análisis y juicio crítico, información, formación, convivencia y entretenimiento, en el marco de los principios de equidad, inclusión, reconocimiento y respeto a la diferencia, el ejercicio de los derechos y la corresponsabilidad. (Concejo Distrital de Lectura, 2009, como se citó en Pinzón et al., p. 138)

En este punto, es importante mencionar que, para que se llegue a esta diversidad de oferta en materia de los espacios, las capacidades ciudadanas y las prácticas de la lectura y

la escritura, estas deben estar de la mano con las diferentes formas con las cuales se pueda aproximar a los mismos. De acuerdo con Daniel Cassany y Cristina Aliagas Marín en el texto “Miradas y propuestas sobre la lectura” (2007), la forma de leer un texto no necesita únicamente de un entendimiento exclusivamente lingüístico, sino también por medio de perspectivas psicolingüísticas y socioculturales comprendidas: por un lado, los autores toman en cuenta las inferencias o los implícitos que la persona realiza para comprender los significados a los que se expone en las prácticas que le ayudan a intercambiar conocimientos. Por el otro, consideran que la lectura y la escritura se inscriben en el entorno social de la persona —tales como los valores preestablecidos de las actividades letradas, el uso de textos multimodales y la mirada crítica y analítica que se adquiere al momento de fomentar las ideas propias.

En los espacios educativos recayó la responsabilidad de marcar distancias con la escuela tradicional, enfocada en su mayoría en pensar la lectura únicamente desde su perspectiva lingüística centrada en decodificar las palabras y códigos de un texto. En el contexto local, se apostó por fomentar iniciativas en los colegios como proyectos de aula y proyecto educativo institucional (PEI), que estimulan “una pedagogía por proyectos que propicien una actitud transformadora de las prácticas pedagógicas en donde la lectura y la escritura se realicen de manera significativa y estimulante” (Concejo de Bogotá, 2006, como se citó en Pinzón et al., p. 147).

Esto va de la mano con la visión explicada por el decreto y el plan de que el lector debe adquirir una formación autónoma que le permita acceder e interpretar el conocimiento y los textos que aborda, incluyendo las fuentes y los materiales de profundización. De igual modo, se alinea a la postura de que el sujeto requiere acompañamiento de su entorno familiar para fortalecerse afectiva y cognitivamente por medio de la palabra y la lectura de materiales escritos. Por lo tanto, hay apropiación de las prácticas de la lectura y la escritura desde la experiencia compartida e individual de las personas, lo que facilita que el lector, en su calidad de ciudadano, ejerza sus derechos de acercamiento a la cultura escrita, sin que se encuentre limitado por sus condiciones socioculturales o con atribuciones exclusivas a lo estrictamente académico.

Capítulo 2

Sobre las Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad

En este capítulo, se abordan a profundidad las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad, ya que estas, como se venía dialogando en el capítulo anterior, son prácticas sociales que han determinado las formas de comunicación de las sociedades por diversas épocas y lugares. Empero, con el surgimiento de los alfabetos, la expresión escrita se adjudicó el valor dominante en comparación con lo oral, debido a que aquella funciona para registrar materialmente cualquier tipo de conocimiento o información, incluido lo correspondiente a lo literario. Lo escrito se ha convertido en sinónimo de lo “digno” o lo “autoritario” según sea el caso, mientras que la oralidad ha enfrentado grandes retos para adaptarse a los cambios que suponen la modernización de las sociedades, incluyendo sus sistemas económicos e institucionales.

Para adentrarse mejor en las cualidades que cada una de las prácticas tiene, este capítulo cuenta con dos subdivisiones: por un lado, se hace la revisión de los papeles protagónicos de la lectoescritura bajo un lente lingüístico, social, histórico y literario. Por el otro, se trabaja el concepto de oralidad, que se considera desde los puntos de vistas ofrecidos tanto en los saberes autóctonos de los pueblos aborígenes como de su vínculo con el diálogo y el debate.

1.1. La lectura y la escritura

En este subcapítulo, se trabajarán los conceptos de la lectura y escritura, términos que han ido de la mano en el sentido de que ambas se han transformado según los contextos en los que son partícipes. Para exponerlo se realizarán tres apartados diferentes que explicarán cómo se ha dado su comprensión desde diferentes perspectivas: la primera corresponde a una breve introducción de las ideas o creencias surgidas alrededor de la lectoescritura; la segunda se orienta a partir de un lente lingüístico, semántico y discursivo, cuyo enfoque principal está en comprender las dos prácticas como parte del uso del lenguaje en el texto literario; la tercera perspectiva se centra en el uso que se le atribuye a la

lectura y la escritura en diferentes periodos históricos, comenzando por el uso otorgado a finales del siglo XV, con la regularización del castellano en España. Esto permitirá entender cómo funcionó su aplicación tanto en la utilización del idioma como la divulgación de la práctica lectora y escritora en América Latina durante la época de la Colonia, e igualmente de cómo resultaron las dinámicas de la cultura escrita en Colombia en el siglo XX y XXI, tanto a nivel político como social.

2.1.1. Ideas y creencias generales de la lectura y la escritura

Históricamente, las dos prácticas han estado referidas como sinónimos de sabiduría y conocimiento. Esta postura fue adoptada por centros y sujetos de poder como monarcas, gobernantes, clero, educadores, intelectuales entre otros: desde la creación de los alfabetos en civilizaciones como el Antiguo Egipto, Grecia, China y Mesoamérica, para luego pasar a utilizar la letra y la literatura (*literatus*) para estudiar la gramática y la poesía en el Medioevo³³. Posteriormente, se realizó la imposición de lenguas germánicas y latinas como el inglés y el español en los siglos XVI y XVII en colonias europeas en el nuevo mundo, que llevó a nuevas formas de leer y escribir definidas por el poder y el dominio, y que, posteriormente, fue modificado, por un lado, por el rediseño de los sistemas educativos tras las campañas de independencia de varios países americanos en los siglos XVIII y XIX y, por el otro, por las propuestas de modernización de la enseñanza y la didáctica de la lectura, la escritura y la literatura en el transcurso de los siglos XX y XXI.

Sin embargo, el manto de sabiduría que presentaba la lectoescritura en diversas épocas era un precepto totalitario que ponía a ambas prácticas, sobre todo la lectura, como fuentes morales, éticas y democráticas. Ideas como que “leer hace a las personas libres y buenas” o “leer salva de la ignorancia” llegan a ser, hasta cierto punto, falacias, ya que le atribuyen un valor sagrado o divino, menospreciando otras formas de acceso diferentes al libro u otros artefactos o incluso otras formas de aprendizaje y formación de hábitos tanto de un individuo como de un colectivo.

³³ Durante la Edad Media, el sistema educativo estuvo dividido en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía).

Al retomar nuevamente a Petit, esta vez en su obra *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001), ella afirma que, por muchos años y en diversos países, la difusión de la lectura en los sectores populares, tanto rurales como urbanos, se encontraba entre lo “prohibido” y lo “obligatorio” (p. 21): por un lado, el hábito de leer no llega a realizarse para satisfacer las voluntades de un individuo, sino de otras figuras de autoridad. Por el otro, se consideró que la lectura era “peligrosa” por su difusión en la sociedad común, lo que ponía en tensión el vínculo que cada persona quiera establecer con la lectura y lo que se encontraba permitido.

Sobre el ejercicio de la lectura (particularmente de la literaria), Petit subraya que es necesario distanciarse de ambas posturas explicadas para llevar a cabo un hábito de la lectura, en su mayoría, en un espacio psíquico. Lo describe puntualmente como un lugar “de la elaboración o la reconquista de una posición de sujeto [...] Los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto y deslizan entre líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias” (p. 45). Aunque puede pensarse en el caso de algunos sujetos que ven en la lectura y la escritura una forma de refugiarse o, incluso, aislarse de la realidad, lo cierto es que leer y escribir no deben pensarse como barreras que los separan del mundo. Al contrario, es un lente que contribuye a la elaboración de una identidad lectora.

Asimismo, Petit vincula a la lectura como una herramienta social que se ha caracterizado como una herramienta de orden social vinculada a un entendimiento más científico, ligado a la academia. De hecho, la autora argumenta que esto se debe a que su implementación didáctica que está más enfocada a la comprensión lingüística o del código empleado en el texto³⁴, que en el interés que pueda suscitar en el mediador o el lector.

Esta forma de comprender el lenguaje, enfocado principalmente en la decodificación de un texto que contiene un mensaje, corresponde al funcionamiento biológico-anatómico: en la investigación “¿Lectura hoy? Apuntes para una discusión sin

³⁴ Petit menciona en este apartado que, algunas de las corrientes que hacen parte de esta consideración científica o académica de la lectura son el formalismo, cuyo enfoque comprende la esencia de lo literario como objeto de estudio a partir de los motivos de la narración o el sonido; y en el estructuralismo, corriente fundamentada con las nociones de teóricos como Ferdinand de Saussure, quien en su *Curso de lingüística general* (1916), considera la lengua como un producto social, regido por convenciones sociales que la ubican dentro del lenguaje, con el fin de asimilarlo.

concluir” (2011), liderada por el promotor de lectura y escritura Manuel Fernando Camperos Durán³⁵, se cita a la neurocientífica y fundadora de la Asociación Educativa para el Desarrollo Humano³⁶, Ana Lucía Campos, quien comenta que “el acto de leer, al contrario del habla, es un proceso relativamente nuevo en nuestra historia evolutiva y por tal el cerebro no posee una parte desarrollada exclusivamente para la lectura” (Campos, 2010 como se citó en Camperos et al., p. 310). Ella resalta que, en ese orden de ideas, la lectura actúa inicialmente en el cerebro como una forma de reconocimiento de las unidades léxicas a través de las combinaciones que crea, que se reconocen como palabras y, posteriormente como ideas. Eso, de acuerdo con Campos, le permite al cerebro tener una experiencia multisensorial que resulta en una descarga eléctrica que interconecta la información.

2.1.2. Significados lingüísticos y semiológicos de la lectura y la escritura

Aun así, la comprensión de la comunicación y reconocimiento verbal que necesita la lectura y la escritura requiere de las formas de caracterizar el lenguaje, en especial cuando se encuentra con un tipo de texto que crea su propia realidad o que no está completamente dentro del mundo empírico. Esto lo evidencia Víctor Manuel de Aguiar e Silva en el primer capítulo de su obra *Una introducción a la teoría literaria* (1972), al vincular este tipo de uso del lenguaje como parte de la función poética introducida por Roman Jakobson entre sus 6 tipos de funciones del lenguaje³⁷. No obstante, a diferencia de las demás, la poética se ha asociado más al texto literario, ya que su proceso de decodificación varía porque el lector no conoce el contexto de lo que lee sino hasta que se encuentra directamente con él. Al contrario, «el lenguaje literario es semánticamente

³⁵ Esta investigación hace parte igualmente del libro *Giros de la palabra*, y fue conformada, aparte por Camperos, por Claudia María Ramírez López, Diego Fernando Ramírez López y Suleydi Mora Barragán. Estuvo enfocado en la lectura como un fenómeno sociocultural, en el cual influyen diversos puntos de vista como lo biológico, lo cultural, lo semiótico y lo tecnológico.

³⁶ La Asociación Educativa para el Desarrollo Humano (ASEDH) es una fundación sin ánimo de lucro ubicada en Lima, Perú, y que, en su perfil de Facebook, describe que está dedicada a la “investigación, formación e innovación pedagógica basada en la ciencia y la evidencia” (ASEDH, s.f.).

³⁷ Las seis funciones del lenguaje atribuidas a Jakobson son, aparte de la poética, la emotiva (la transmisión de contenidos emotivos del emisor), apelativa (la acción sobre el receptor), referencial (la transmisión de un saber o contenido intelectual), fática (establecer, interrumpir o prolongar la comunicación), y la metalingüística (para entender si el emisor y el receptor utilizan el mismo código).

autónomo, “porque tiene poder suficiente para organizar y estructurar [...] mundos expresivos enteros”» (Aguiar e Silva, 1972, p. 17).

Estos mundos, aunque no se pueden verificar, tienen una verdad propia. Sin embargo, eso no significa que estén completamente desprendidos de la realidad, ya que esta es su matriz primordial y mediática. Aguiar e Silva resalta que, gracias al valor plurisignificativo del lenguaje literario, el signo lingüístico presenta diversas dimensiones semánticas y de significado, ya que el autor trasciende de la literalidad de las palabras a emplear símbolos, metáforas, repeticiones y otras figuras estilísticas que hacen menos previsible al mensaje del texto.

Vale la pena mencionar que la plurisignificación que ofrece el código en la función literaria, puede dividirse en múltiples interpretaciones, por lo que no solo requiere de decodificar las palabras en sus definiciones literales. Al contrario, ejerce también la capacidad de asociarlo con otros conocimientos propios de su contexto sociocultural, político e histórico. En ello se refleja lo argumentado por Cassany y Aliagas, que cualquier ejercicio de lectura no depende únicamente de la literalidad del documento, sino del mismo modo, de las herramientas y las inferencias que realice el lector debido a la información que él posea.

En consecuencia, la lectura necesita que el lector comprenda tanto el código y el significado literal de las palabras, como la concientización de una realidad interna e incógnita en el texto, y de otra externa que le otorga bases o fundamentos sociales y culturales al lector. Camperos et al. citan a Jesús Martín-Barbero³⁸, quien afirma que leer es una forma de adentrarse en la sociedad y le facilita vincularse de manera histórica, política, social y cultural (p.315). Esto se enlaza con la idea de que, en el aprendizaje semiótico del lenguaje —es decir, de la atribución de significados a las palabras por el contexto en el cual se desarrolla—, necesita adaptarse en una realidad de la mano de ciertos privilegios sociales, intelectuales y estéticos para poder acceder a ellos. Estos, por ejemplo, se ven en la velocidad de producción económica y el acceso de la información.

³⁸ Jesús Martín-Barbero (1937-2021) fue un teórico de la comunicación de origen español y residente en Colombia. Su obra más conocida es *De los medios a las mediaciones* (1987). Sus investigaciones estuvieron enfocadas en el concepto de las mediaciones, o los lugares de desarrollo de la cultura.

Sumado a lo anterior, el docente de literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, Cristo Figueroa, comenta en su investigación “La explicación de los textos en el departamento de literatura. Una experiencia a través de los cursos” (1979) sobre la importancia de que, en la obra literaria, todo se determina por la palabra y su lectura rigurosa no solo se atribuye a un fin estético, sino también a uno social, evidenciado en el ejercicio de la Explicación textual, que corresponde a la interpretación de un texto para “conocer su realidad interior, que debe ser una transformación de la realidad objetiva a través del lenguaje poético” (Figueroa, 1974, p. 206).

Figueroa subraya que, si bien en el encuentro principal con el texto está influenciado por el carácter intuitivo de cada individuo, es primordial pasar a *una segunda percepción o análisis* que profundice en la tesis inicial que surge con la primera lectura, con el fin de comprobarla, diferirla o modificarla. Con este punto realizado, el autor afirma que se procede a hacer su *vinculación y valoración* con evidencias que consiguió con el análisis para llegar a una respectiva síntesis de las ideas del texto.

A partir del reconocimiento del desarrollo lector expuesto anteriormente, Figueroa comenta que este responde a un reconocimiento más metódico que espontáneo de la lectura, puesto que cuestiona el significado, ya sea no motivado, usando un lenguaje convencional; o motivada y que cuenta con la utilización del lenguaje literario. Este último punto se apoya más en el carácter social de la lectura que en la asociación de la literatura como “recuperación del lenguaje motivado sin abandonar el lenguaje convencional” (p. 213). El resultado, entonces, es de una reacción propia del lector al texto según su estructura personal y determinada por la imagen que capte por su motivación. Dicha imagen es aquel elemento del texto que se puede abstraer por medio de las analogías que distancian al lector de los significados obvios y que comprende gracias al conocimiento previo que posee.

El autor hace énfasis en el lenguaje poético por ser este el empleado en la literatura y le permite mayor linealidad y articulación entre signos que hacen la lectura más completa. Figueroa menciona que esto ocurre cuando se entiende que el texto literario es una totalidad y que involucra a un mundo propio del autor reflejado por el lenguaje *indicativo* que da a entender su realidad y, por ende, su cultura.

Es por ello que, desde el punto de vista pedagógico, la lectura es un ejercicio más metódico al requerir de un orden que refleje las operaciones mentales que el lector lleva a cabo para entender el texto literario, como lo es comenzar por la decodificación literal de las palabras, el reconocimiento de analogías e interacciones, sucesión, estructuras y el contexto específico del escrito que luego contribuyen al distanciamiento de la literalidad del código. Esto lleva a que el lector, en su interpretación complementada por sus conocimientos, realice un ejercicio crítico en el cual ya no se apoya únicamente en una lectura única del texto solo, sino también en lo que reconozca que influye en él, como la temporalidad en la cual se crea la obra, la situación del autor en el texto y los elementos culturales y literarios a los cuales puede pertenecer.

2.1.3. Evolución histórica y cultural de la lectura y la escritura

Se entiende, entonces, que la lectura es un conjunto de acciones complejo en el cual el lector adapta la forma en que su cerebro comprende el lenguaje verbal e identifica códigos con los cuales conforma ideas que lo ayudan a interpretar un texto. No obstante, su práctica, al igual que la escritura, se asocian en el precepto de ser una necesidad o una obligación utilizada por figuras de poder en diversos momentos de la historia y bajo circunstancias específicas que se dividen de la siguiente manera:

2.1.3.1. Civilizaciones antiguas y la Edad Moderna europea. Desde las épocas de las civilizaciones antiguas como China, Grecia y Roma, leer y escribir han sido prácticas que significaban condiciones de superioridad, cuyo fundamento estaba en el uso de la lengua como sinónimo de autoridad cultural, intelectual, religiosa y sociopolítica. En el Mundo Occidental, dicha postura se vincula igualmente a proceso de desarrollo y desenvolvimiento personal e íntimo de un sujeto, pero también al descubrimiento y la divulgación de investigación, conocimiento y creación literaria. Esto se tradujo en el uso del lenguaje y el idioma como un instrumento de poder de esferas gubernamentales y religiosas, pero también en la dominación que podría tener un Estado sobre los demás por los descubrimientos y avances que logran circular por medio de lo escrito.

Para situarlo en el caso de la lengua castellana, el idioma y el lenguaje se instrumentalizaron como herramientas de control, Elio Antonio de Nebrija, un humanista

español conocido por crear la *Gramática sobre la lengua castellana* (1492). De acuerdo con Iván Illich en *El trabajo fantasma* (2008), Nebrija publicó su Gramática a petición de la reina Isabel I de Castilla, quien deseaba adquirir ciertas funciones y aptitudes en el control estatal sobre la sociedad.

Para finales del siglo XV en Europa, era vigente la creencia de que la lengua era de carácter innato, es decir, que las personas podrían llegar a dominarla por su cuenta. Nebrija consideraba que debía existir una regulación de esta para acabar con su uso libre, suelto o “fuera de la regla”, que se atribuía a ese valor connatural. Esto fortaleció la distinción entre la persona “Salvaje” o “mudo”, que es el mismo que emplea el idioma sin regulación, y el “hombre moderno”³⁹. Empero, Nebrija no propuso divulgar la *Gramática* para enseñar lengua para que las personas aprendieran a leer, sino con el fin de que esta práctica fuera regulada. Esta decisión, según Illich, fue considerada para civilizar o relucir⁴⁰ a la sociedad por medio de la lengua castellana, aun sin olvidar que el latín funcionaba como el idioma principal:

Sin embargo, Nebrija de ninguna manera propone abandonar el latín. Por el contrario, el renacimiento neolatino en España debió su larga existencia a su gramático, a su diccionario y a sus manuales. Pero su importante innovación fue la de sentar las bases de un ideal lingüístico sin precedentes: la creación de una sociedad de burócratas, soldados, comerciantes y campesinos del universal monarca pretendieran hablar una sola lengua, lengua que, se presume, los pobres comprenden y obedecen. (p. 86)

Siendo así, la *Gramática* no solo le otorgaba poderes a la monarquía sobre toda España (y, por consiguiente, sus colonias a futuro) sino que también le permitía establecer su dominio en comparación a otros reinos europeos, como Inglaterra: al declarar su victoria

³⁹ De acuerdo con Illich, en el momento en que Nebrija empezó a escribir su *Gramática*, se mantenía vigente el mito del Salvaje, común en la literatura del Medioevo y atribuido al sujeto que es “incoherente o mudo, pecador y maldito” (p. 76). El mudo era aquel que era una suerte de pagano que debía llevarse a la Iglesia para recibir el bautismo o, en ese caso, la lengua.

⁴⁰ Esto deriva de la idea planteada por Illich que, al momento de transformar el castellano en un instrumento, Nebrija empujaba los términos de *relucir* y *artificio* para referirse al lenguaje como una alquimia; puntualmente, *relucir* derivaba del concepto de *reducir*, que vinculaba a las ideas de “transformar”, “reducir a la obediencia” o “civilizar”.

sobre ellos, los obligaban a llevar e impartir la lengua en sus dependencias. En consecuencia, el uso vernáculo del lenguaje se reemplaza por uno dirigido por reglas impuestas por una autoridad.

2.1.3.2. Siglos XVII a XIX en América Latina. Este orden se evidenció en América Latina, particularmente con la llegada de los jesuitas como educadores, religiosos, administradores y profesores. En *La Ciudad Letrada* (1998), del crítico literario uruguayo Ángel Rama, se cita al etnólogo y lingüística Georg Friederici (s.f.), quien afirma que el rol de los jesuitas estuvo en atender la ideologización de muchedumbres, es decir, la transmisión “persuasiva” de la lengua a los públicos analfabetos en el Nuevo Mundo. Esto les permitía mantenerse en cargos públicos en los cuales ejercían funciones sociales e institucionales de manera simultánea a la realización de eventos en audiencias, seminarios o instituciones educativas.

Siendo así, la lengua adquirió valor sacro al ser la responsable de comunicar las leyes, reglamentos, cédulas y propagandas para distribuir la ideologización a la sociedad. Si bien Bogotá y otras ciudades de Latinoamérica se convirtieron en epicentros de promoción y mediación de la cultura escrita, su divulgación se dio en dos partes: una utilizada en el registro escrito y transformada en un aparato para la oratoria religiosa, las ceremonias civiles y las relaciones protocolares; y otra propia de la vida privada y las relaciones sociales de las comunidades de estratos bajos, similar a lo mencionado por Illich del uso libre o vernáculo del idioma.

El resultado fue la división de la sociedad en dos anillos por sus diferencias socioculturales y lingüísticas: el más ubicado al centro de un territorio era en el cual se compartía entre criollos, ibéricos, y cualquier variedad de grupos étnicos “que no se identificara ni con los indios ni con los esclavos negros” (Rama, p. 45). Este espacio mantenía el uso de la lengua impulsada por el poder gubernamental y se defendía de un entorno considerado “hostil”, por lo que era necesario establecer un canal o “cordón umbilical”, con el cual se lograra transmitir normativas al otro anillo, ubicado en la periferia y que se caracterizaba por el uso de las lenguas indígenas y africanas, distanciadas de la intención homogeneizadora en función del lenguaje.

Por esa razón, la ciudad letrada no solo determina las relaciones lingüísticas inmersas en la sociedad, sino también las culturales y educativas: Rama cita igualmente a Simón Rodríguez, educador venezolano conocido históricamente por haber sido el maestro del Libertador Simón Bolívar, al subrayar que se requería un proyecto que reconociera el derecho a la propiedad y las letras sin estar adjudicado a algún tipo de privilegio como pasaba con los jesuitas o la monarquía. Rodríguez vio esa posibilidad con su propuesta de la *educación social*⁴¹, que consistía en pensar que la lectura y la escritura deben abordarse no únicamente con el fin de satisfacer la alfabetización, sino también de reestructurar el uso dado al lenguaje empleado en las dos prácticas: según Rodríguez, las reformas políticas y culturales hechas en Latinoamérica tras las independencias de las naciones resultaron en la creación de su obra *El Neo-Granadino* (1849), en la cual, en el “Extracto Sucinto de mi obra sobre la educación republicana” escribe lo siguiente:

Leer es el último acto en el trabajo de la enseñanza. El orden debe ser... Calcular-Pensar-Hablar-Escribir y Leer. No... leer-escribir y contar, y dejar la Lógica (como se hace en todas partes) para los pocos que la suerte lleva a los Colegios: de allí salen empachados de silogismo⁴², a vomitar, en el trato común, paralogismos⁴³ y sofismas a decenas. Si hubieran aprendido a razonar cuando niños, tomando proposiciones familiares para premisas, no serían, o serían menos embrollones⁴⁴. No dirían (a pesar de su talento) 1° Este indio no es lo que yo soy; 2° Yo soy *hombre*; Conclusión: Luego él es el bruto; Consecuencia: Háganlo trabajar a palos. (Rodríguez, 1849, como se citó en Rama, p. 58).

Siendo así, la atención de Rodríguez estuvo en pensar que la lectura debía suponer un trabajo en el cual se analiza y se piensa, en especial cuando está es predominante en una

⁴¹ Según Rama, el proyecto de *educación social* de Rodríguez está destinado “a todo el pueblo, a quien reconocía un doble derecho: a la propiedad y a las letras, haciendo de esos privilegios que habían sido exclusivos del sector dirigente colonial, el patrimonio de la totalidad independiente, dentro de una concepción igualitaria y democrática que tenía sus raíces en Rousseau. [...] Es por eso que su incorporación a la escritura y las reformas ortográficas que también él propuso, no se limitaron (como ocurrió en el caso de las de Andrés Bello, a un simple progreso de la educación alfabeta, sino que fueron más allá, y procuraron establecer un «arte de pensar» que coordina la universalidad del hombre pensante moderno y la particularidad del hombre que pensaba en América Latina mediante la lengua española americana de su infancia” (p. 57).

⁴² Un razonamiento que consta de tres proposiciones: dos premisas y una conclusión.

⁴³ Entiéndase como un razonamiento falso.

⁴⁴ Deriva de la palabra “embrollo” que significa una situación confusa o compleja.

sociedad en su mayoría analfabeta, es decir, caracterizada de barbarismos o dialectos. Para Rama, Rodríguez valoraba más un proceso en el cual se valora las operaciones mentales del sujeto que dan paso a la interpretación y la significación del lenguaje. Estas son las que posteriormente se llevan al papel y que fueran parte de la estructura del pensamiento.⁴⁵

2.1.3.3. Siglos XX y XXI en Colombia y Bogotá. La influencia de las ideas de Simón Rodríguez encontró diversos momentos entre la vigencia y el olvido ya entrado el siglo XX. Específicamente, en Colombia, la lectura y la escritura aun hacían parte de los intereses sociales y políticos no solo de los ciudadanos, sino también de los gobernantes. En la década de 1930, con el establecimiento de la República Liberal después de más de cuarenta años de gobiernos del partido conservador predominaba el discurso de progreso y modernización que conectara a las masas. Andrés Caro, abogado de la Universidad de los Andes (Colombia), explica en su podcast *Tras las huellas del lector en Colombia* (2023) que la lectura adquirió mayor popularidad conforme las ciudades se actualizaban tecnológicamente y a nivel estructural: el material o artefacto de preferencia de los colombianos era el periódico, pero los espacios variaban entre el tranvía, las calles y las tertulias, puesto que eran centros de acercamiento a la lectura para la ciudadanía.

No obstante, las fuerzas políticas de la época — en ese entonces eran liberales, conservadores, comunistas y algunas divisiones socialistas — estaban preocupados por implementar una noción de lector de acuerdo con los intereses de cada uno, ya que en la medida en que se creaban diversos espacios de lectura (en espacios públicos, en voz alta y comentada en lugares como universidades, y de manera silenciosa en bibliotecas populares e institucionales), algunos contenidos con temáticas censuradas o consideradas tabúes como el romance, la sexualidad, y el contenido político de tendencia izquierdista.

Añadido a lo anterior, Renán Silva⁴⁶ en su indagación “Libros y lecturas durante la república liberal: Colombia, 1930-1946” (2002), subraya que la enseñanza de la lectura en

⁴⁵ Según Rama, Rodríguez pensaba que la lectura es “resucitar ideas sepultadas en el papel”, y que la escritura era un “arte de pensar” que podía distribuirse estructural, ortográfica y gramaticalmente como el sujeto desea, sin algún tipo de ordenamiento.

⁴⁶ Sociólogo, historiador y docente de la Universidad del Valle (Cali, Colombia).

la época se distinguió por la creación de las *Bibliotecas Aldeanas*⁴⁷ (1935-1945), una estrategia del Ministerio de Educación dedicada a la divulgación de obras literarias y otros contenidos escritos en las *aldeas* (hoy en día, municipios) y zonas rurales del país; y de la difusión de cartillas (de origen español) cuya información era sobre la literatura occidental el momento. Estas eran dos estrategias que funcionaban para acercar más a la sociedad a la cultura letrada por medio de múltiples herramientas y espacios.

Esta misma tendencia de circulación de textos continuó hasta aproximadamente dos décadas después, cuando los modelos educativos y pedagógicos empezaron a marcar distancias con el modelo constructivista⁴⁸; de manera simultánea, en los Estados Unidos se solidificaba el modelo de la Enseñanza Nueva, cuyo énfasis estuvo en trascender de la actitud pasiva por parte del lector y de la limitación de las condiciones sociales y académicas para fortalecer las habilidades lectoescritoras en el sistema educativo. De acuerdo con la investigación “La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX” (2015) de Nylza García Vera y Sandra Rojas Prieto, la educación en el país requería de cambiar los modelos y prácticas de la lectura y la escritura para sus modelos y prácticas, para trascender del pensamiento de que la lectura es el descifrado de la información grafo-fonética, y de acercarse a los textos con el fin de predecirlos, comprenderlos, inferirlos y validarlos.

Las autoras identificaron que los textos de apoyo a la enseñanza de la lectoescritura como las cartillas *Justo Charry* (1918) y su reedición *Justo Cartilla Charry, Alegría de leer* (1928), *Coquito* (1955, aunque la versión original surgió en Perú en 1947) y *Nacho* (1972),

⁴⁷ Según Silva, la *Biblioteca Aldeana* fue el primer esfuerzo del Ministerio de Educación “para dotar a los municipios colombianos de una *biblioteca básica que no estuviera restringida a los medios escolares*, aunque los incluyera, sino abierta a todos los habitantes de lo que los intelectuales liberales llamaban las *aldeas*, un nombre un poco ajeno a las nomenclaturas nacionales, pues en el lenguaje corriente más bien se decía, como se dice hoy, *pueblos*, aunque tal vez la aspiración de dotar de libros a cualquier *vecindario* de más de 500 habitantes les hubiera sugerido la palabra” (p. 145). Sin embargo, durante la década de 1940 y con la llegada del político liberal Jorge Eliécer Gaitán, se adquirió una nueva dirección de política cultural nacional y las bibliotecas quedaron como alternativas distintas (no complementarias) a proyectos como las Escuelas Ambulantes y los Patronatos Escolares.

⁴⁸ El constructivismo es un movimiento pedagógico que prioriza la necesidad de brindarle las herramientas al estudiante para que lleve a cabo su propia educación. Este modelo busca que los conocimientos previos del lector se mezclen con lo que aprende en un colectivo (como un salón de clase), con el fin de que el aprendizaje sea más activo por parte del estudiante.

no solo eran recursos meramente didácticos, sino que también parte de un nuevo panorama de las esferas editoriales y pedagógicas: el uso de materiales funcionaba para garantizar el acercamiento al código escrito con apoyo visual y con ejercicios de práctica, y su aplicación en las aulas de clase eran equivalente a instancias mediadoras entre el saber y las relaciones con la cultura.

A nivel nacional, la regulación de los materiales, las estrategias y los espacios de lectura y escritura se dio por medio de políticas educativas que iban de la mano con lineamientos propios y externos. Por ejemplo, con el Decreto 1710 de 1963, y en colaboración con la Misión Pedagógica Alemana⁴⁹, se definieron los objetivos de la educación primaria, reflejadas en la elaboración de guías e instrumentos didácticos que fueran de la mano con la *nueva educación* y el *método global* de planeación, desarrollo y evaluación.

Otro caso fue en la “renovación curricular”, impulsada por el Decreto 088 de 1976, en el cual, según García y Rojas, se fundamentaron las bases para diseñar currículos de educación básica y secundaria, media vocacional e intermedia vocacional que estén en concordancia con las áreas de aprendizaje para la capacitación y perfeccionamiento del docente; y para la elaboración de programas por áreas de conocimiento. Esto se consiguió con la creación de los Marcos Generales de Currículo, cuya segunda versión presentada en 1982 tuvo como uno de sus fines modificar el área de Español y Literatura, para que los estudiantes desarrollen “las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Es decir, se espera que escuche y lea comprensivamente y que se exprese, tanto oralmente como por escrito, con propiedad y corrección” (p. 57). Sin embargo, pese a la colaboración de la Misión Pedagógica Alemana en la creación e introducción de contenidos de enseñanza de la lectura y el lenguaje, se encontraron inconsistencias entre los enfoques teóricos y las prescripciones del trabajo de la enseñanza de la lectura en el aula, ya que esta seguía arraigada al proceso de decodificación y desarticulación de las palabras.

Aun así, en la década de 1990, Colombia no solo logra redefinir sus principios éticos y políticos de la nación por medio de la Constitución de 1991, sino también regula la

⁴⁹ La Misión Pedagógica Alemana fue una iniciativa de la Alemania Occidental para capacitar docentes e implementar nuevos modelos pedagógicos orientados en la divulgación de la ciencia.

educación como derecho gracias la Ley General de Educación de 1994 y los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana en 1998. Este último lineamiento permite que la enseñanza de la lectura y la escritura consigan mayor autonomía dentro de las instituciones escolares y que el lenguaje se oriente en la construcción de significación por medio de códigos y símbolos.

Para conseguir ese objetivo, los Lineamientos Curriculares definen los siguientes 5 ejes de trabajo pedagógico del aula:

1. Los procesos de construcción de sistemas de significación.
2. Los procesos de interpretación y producción de textos.
3. Los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje.
4. Los principios de interacción y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.
5. Los procesos de desarrollo de pensamiento. (p. 57)

Con estos puntos a consideración, que la lectura y la escritura no llegan a depender de sí mismas ni que solo se vinculan con interpretaciones puramente lingüísticas, sino que también involucran al contexto y a la persona. A partir de ello, se facilita la comprensión del lenguaje y el rol del docente se desarrolla de manera simultánea con las habilidades y criterios para la selección de materiales, en vez de apearse únicamente a lo establecido en cartillas.

No obstante, el panorama en el siglo XXI fue diferente: con el establecimiento de los *Lineamientos del Plan Nacional de Lecturas y Bibliotecas* CONPES 3222 (2003) el Estado se centró en mejorar los niveles de lectura en la población colombiana, ya que, para ese entonces, 5,8 millones de colombianos afirmaban haber leído menos de un libro al año. Sumado a ello, Colombia se ubicaba en el puesto 30 de 35 países en materia de comprensión lectora, lo que significaba que el 70% de los estudiantes se encontraba en un nivel de lectura básico (pp. 5-6). Si bien ciudades como Bogotá, Medellín, Armenia e Ibagué contaban con más espacios de lectura y mayor disponibilidad de acceso a los contenidos editoriales, a nivel nacional se encontraban debilidades en las estrategias de promoción de lectura y de espacios como bibliotecas, así como de las dinámicas comerciales del libro.

El CONPES 3222 determina la urgencia de mejorar la capacitación del recurso humano encargado de la promoción y la mediación de la lectura, la escritura y las bibliotecas públicas, en función de sus roles sociales y culturales. El interés en trabajar las cuestiones relacionadas con la ciudadanía y su acceso a las prácticas en espacios como bibliotecas y centros culturales, si bien necesario al fortalecer mejor los procesos de acercamiento de la cultura escrita en la sociedad, llevó en ese momento a disminuir la importancia otorgada al papel de la educación en el mismo. No fue sino hasta la Ley 1450 de 2011 del PND 2010-2014 *Prosperidad para todos* que, en articulación con el Ministerio de Educación Nacional, se planteó fortalecer las competencias comunicativas tanto de los estudiantes como de la población no escolarizada.

Esta misma tendencia se evidencia en la *Política Nacional de Lectura, Escritura Oralidad y Bibliotecas Escolares (Leobe)* en el documento CONPES 4068 (2021), al citar que, en la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (Enlec) realizada en 2017, se determina que el 67% de los niños y adolescentes no practica algún hábito de lectura en el hogar y aproximadamente el 50% de las personas de diversos grupos etarios no presenta interés o gusto en leer y escribir (p. 9). Esto tiene su reflejo dentro las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes – PISA (por sus siglas en inglés) en 2018, cuyos resultados determinaron que el 50% los estudiantes en Colombia tuvieron un bajo desempeño en la prueba de lectoescritura, lo que muestra el rezago de dos años de escolaridad que el país presentaba en comparación a otros miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

A partir de ese balance, el país mantenía aun la necesidad mejorar las capacidades letradas desde los enfoques pensados por parte del Estado para modernizar las habilidades de lenguaje de la población, y mejorar la comprensión de los textos literarios. El desarrollo de estas habilidades durante la formación integral es importante para mejorar la comprensión de los textos literarios y concientizar sobre su rol como prácticas socioculturales que requieren de un ejercicio de mediación previo para desenvolverse a nivel educativo, cultural y social. Esto lo señala el CONPES 4068 de la siguiente manera:

Leer, escribir, hablar, y escuchar son herramientas para acceder al conocimiento, al disfrute y a la apropiación de riqueza cultural de sus comunidades y de la sociedad

global, no como algo para producir por otros y ajeno, sino como un proceso de redescubrimiento y de creación, que pone en juego los saberes y la trayectoria personal de los sujetos con el contexto social, histórico, y político, de los textos y del mundo que habitan. (DPN, 2021, pp. 26-27).

Teniendo en cuenta lo anterior, el documento afirma que incentivar las prácticas y los hábitos de lectura y escritura no es únicamente un hecho que deba ocurrir para el progreso oportuno de la persona en formación con el fin de mermar dificultades para expresarse adecuadamente, comprender su entorno y situarse en su realidad. Dicha formación es esencial en la formación de los individuos como ciudadanos.

En el caso de la ciudad de Bogotá, el Plan DICE y el Decreto 133 de 2006 fundamentaron las bases necesarias para acercar la lectura y la escritura a espacios más cotidianos, dando a entender que no están inscritos únicamente en epicentros como instituciones educativas y bibliotecas. Los planes y las políticas recientes orientan la reflexión de ambas prácticas de manera conjunta para priorizarlas juntas en espacios académicos y culturales ya sea para el individuo en formación, o el propio mediador que garantice su acceso y la orientación de que exista un reconocimiento del sujeto como lector y escritor que encuentre la multiplicidad de lenguajes en la sociedad. En otras palabras, se insiste en una persona que se aparte de una perspectiva exclusivamente lingüística o decodificadora de códigos, y busca acercarse a un modelo más psicolingüista, en el cual los intereses del lector no solo están determinados por el texto en sí, sino también por sus conocimientos, inferencias y gustos propios, y cómo logra vincularlos con el encuentro con el otro para fomentar el goce por dicha actividad.

Si bien no se puede negar la importancia de comprender la perspectiva lingüística, con la cual se puede entender el significado literal de las palabras, imágenes y símbolos, la lectura y la escritura hacen parte de procesos sociales: el entorno académico ha sido el escenario principal (aunque no el único) de adaptación de estas prácticas o hábitos. Al retomar nuevamente a Pinzón et al., se cita al sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien afirma que, comúnmente, se les ha asignado la responsabilidad a los espacios escolares de formar un individuo capaz de interpretar un texto, sin tener en cuenta que se ha caído en una sola forma de comprenderlo imperativamente:

Creo que cuando el sistema escolar desempeña el papel que desempeña en nuestras sociedades, es decir, cuando deviene la vida principal o exclusiva del acceso a la lectura, y la lectura deviene accesible prácticamente a todo el mundo, produce términos inesperados. Lo que me ha sorprendido en términos de autodidactas que nos han llegado es que son testimonios de una suerte de necesidad de lectura que en cierto modo la escuela destruye para crear otra, de otra forma (Bourdieu, 2010, como se citó en Pinzón et al., p. 356).

Al igual que en las épocas del Medioevo, la Edad Moderna y los siglos XIX y XX, la letra como herramienta de poder conseguía el efecto opuesto al deseado: la autoridad discursiva que impone una interpretación única de los códigos, sin posibilidad de variaciones o alternativas, alejan al lector de la práctica de la lectoescritura por no ser placentera o propuesta a su gusto y/o necesidad. Empero, eso no significa que no influyan otros aspectos como el contexto socioeconómico, o la accesibilidad de la información con las nuevas tecnologías al alcance de algunos. En ellos es donde deben ser parte nuevas formas de interacción e interpretación con los códigos y significados presentes en los textos, sean estos construidos de forma individual y colectiva.

Es por ello por lo que, en Bogotá, tras la regulación a nivel gubernamental y política hecha por el Plan DICE y el Decreto 166, se llevaron a cabo formalmente los planes y políticas de lectura y escritura. Entre ellos figura la propuesta realizada por el entonces alcalde de Bogotá, Enrique Peñalosa Londoño (2016-2020), mejor conocida como *Leer es volar*. En ella, el gobierno distrital hizo énfasis en la lectura y la escritura a partir de múltiples estudios y estadísticas que ponen a Bogotá como una ciudad que incorpora las “culturas escritas” dentro de grupos poblacionales específicos como los niños, niñas y adolescentes, la población rural y las comunidades marginadas de la cultura escrita y en situación de vulnerabilidad.

Sus objetivos principales fueron los siguientes:

1. Garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida.
2. Fortalecer, modernizar y articular el sistema de bibliotecas públicas, escolares y comunitarias en la Bogotá urbana y rural.

3. Generar investigación, conocimiento e intercambio de saberes en torno a las prácticas de lectura y escritura en Bogotá. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, p. 44)

Estas metas se llevaron a cabo al tener en cuenta que, en la Encuesta bienal de culturas del Observatorio de Culturas de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes (SCRD-OC) de 2015, se presentó que, de los 6.200.784 habitantes de Bogotá, aproximadamente 4 millones (64,4%) declararon “haber leído algo, mientras que un poco más de dos millones manifestaron que no les gusta leer” (SCRD-OC, 2015, como se citó en Alcaldía Mayor de Bogotá, p. 17). De igual modo, para el mismo año, el 52% de la población capitalina leyó aproximadamente 2,7 libros anualmente, 0,8% más que la media nacional (1,9%). En otras palabras, el 56,2% de los bogotanos mayores de 12 años manifestaron haber leído algo.

Estadísticamente hablando, la ciudad se encontraba rezagada en comparación con otras urbes como la Ciudad de México (6,4 libros por año) y Buenos Aires (el 63% de sus habitantes mayores de 18 años leyó, mínimo, un libro en el 2011). Aunque estas cifras no coincidan en los mismos tipos de valores cuantitativos, todas muestran un indicativo similar sobre los tipos de comportamientos y hábitos. Para Bogotá, llama la atención que la literatura haya sido el tipo de texto predilecto para el 46,4% de los lectores, seguido por la prensa (35,4%) y los textos académicos (26,2%), en especial cuando estos individuos eran mayormente jóvenes entre los 12 y 17 años (85%). No obstante, en cuanto a la escritura, la perspectiva era más positiva, ya que solo un 25% de los encuestados manifestó que aquella era una actividad difícil (p. 18).

Es posible pensar que hay una formación de gusto en los grupos más jóvenes por el hábito de la lectura y la escritura en la escuela, aun cuando no esté garantizada su permanencia. Asimismo, fue necesario recordar que, en la medida que se realizara la promoción y animación de la lectura y la escritura en los estudiantes, también se lleva a cabo el mismo proceso con su núcleo familiar, particularmente en medio del reconocimiento de las nuevas tecnologías y los recursos digitales como nuevos escenarios virtuales de intercambio y circulación de contenidos y editoriales en formato electrónico, en comparación con la tendencia a la disminución del uso del libro en físico —mientras que en

el 2005 los títulos registrados eran del 95%, diez años después la cifra se redujo al 73,5% (p. 35).

El diagnóstico de la situación de la lectura y la escritura, entonces, era de un grupo etario en plena formación académica, aun cuando era solo una parte del total de lectores constantes en la ciudad debido a su diversidad de artefactos, escenarios e intereses, influenciado, en su mayoría, por los papeles y responsabilidades que se le otorgó al sistema educativo.

Pese a las cifras que apoyan la familiarización de la lectura y la escritura en las poblaciones más jóvenes, al igual que su sucesor, dicho plan tomó como referencia las evaluaciones como las PISA y las Pruebas Saber del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), para determinar los avances en la comprensión escrita y el lenguaje, en los cuales se utilizan textos literarios y no literarios como tiras cómicas, diálogos, fragmentos de novelas y ensayos cortos. Para 2015, las Pruebas Saber realizadas a los grados tercero, quinto y noveno evidenciaron que los estudiantes demostraban un desempeño mínimo en la comprensión de lectura y en las competencias básicas de escritura, marcadas principalmente por la diferencia de puntajes entre estudiantes de colegios públicos y privados (pp. 23-25)⁵⁰. Esta fue una situación persistente hasta la entrada de la segunda década del siglo XXI, cuando el enfoque de los planes y las políticas ya no se encontraba únicamente en los puntajes y las evaluaciones, sino también en otras propuestas y perspectivas de análisis del impacto de la cultura letrada en la ciudad.

2.2. La oralidad

En este apartado, se hace la revisión de los puntos de vista que conforman lo que hoy en día se comprende como oralidad. En primera instancia, se hace una pequeña revisión de las creencias sobre lo oral, para luego proceder a analizar el valor otorgado por las tradiciones de las comunidades aborígenes en América Latina y en Colombia, y cómo

⁵⁰ Las Pruebas Saber de 2015 mostraron que los colegios públicos en Bogotá obtuvieron, para la evaluación realizadas a los grados 3°, 5° y 9°, desempeños insuficientes del 14,34%, 55%, y 56%, respectivamente. Aunque el documento no expuso los resultados obtenidos por las instituciones privadas, resaltó que las causas de las brechas son por la desigualdad social y los niveles de desempeño de la población infantil y juvenil en las pruebas.

estas repercuten y evidencian una distancia con las propuestas institucionales tanto a nivel nacional como en Bogotá, donde su introducción y estudio ha sido relativamente poco, y orientado más en función del diálogo, la conversación y la memoria.

2.2.1. Ideas y creencias generales de lo oral

Realizada la observación sobre los valores de la lectura y escritura, se pasa al componente oral, presente en los planes y las políticas de la cultura escrita hasta hace relativamente poco tiempo debido a la falta de investigación profesional, según lo establecido en el CONPES 4068⁵¹. Esto se evidencia en su escasa mención en proyectos nacionales y locales de promoción y mediación, lo que desencadena en el poco reconocimiento otorgado a nivel oficial y en la creencia de que lo oral se vincula solamente con la conversación, el diálogo y el relato de cuentos, mitos, leyendas o canciones durante la infancia.

Es posible que esta relación de lo oral con eventos más propios del cotidiano haya influenciado en la poca atención de intelectuales de la literatura y la escritura. La predominancia de lo escrito era una forma más fiable de tener registro de las obras, pero eso no significa que deba existir el menosprecio o la infravaloración por otras maneras de comunicación existentes. Es importante subrayar que la oralidad, siendo una de estas formas, hace parte de la preservación de estos registros y de otros tipos de mensajes y relatos; su cercanía con la cotidianidad, así como de sus tradiciones y saberes ancestrales, es resultado de la cualidad única de que un individuo es antes un sujeto oral que uno escrito, similar a lo mencionado por Campos sobre el funcionamiento el cerebro para identificar el habla previo a la lectura.

Para esto, aquí se revisa, en primera instancia, la importancia de múltiples perspectivas de la oralidad, como lo son los saberes ancestrales, las oralidades, la diversidad

⁵¹ De acuerdo con el documento, la oralidad en Colombia no ha sido una práctica estudiada porque “el país no cuenta con una fuente específica de información robusta que permita realizar un diagnóstico amplio sobre su práctica por parte de la población. Si bien durante 2021 el Ministerio de Educación Nacional realizó una consulta pública a niñas, niños y adolescentes del país en la que se recolectó información asociada a la práctica de la oralidad, el alcance de esta información es limitado, dado que su aplicación se realizó a través de medios virtuales, lo que no permite contar con información de las zonas rurales y rurales dispersas del país” (pp. 21-22).

lingüística, la memoria, el diálogo, el relato y la expresión oral. Vale la pena mencionar que, con respecto a las primeras dos prácticas, sus características no suelen ser mencionadas o aplicadas comúnmente en los planes y las políticas de lectura dado que estos atienden necesidades sociales y educativas en un grupo poblacional más general. En consecuencia, lo relacionado con ellas queda relegado en función de otras perspectivas más asociadas a la comunicación oral que a su participación en lo literario y/o lo artístico.

No obstante, es pertinente hacer una revisión de lo que suponen los saberes y las narraciones que emplean la oralidad, por ejemplo, la oralitura, como formas de transmisión, ya que esto facilita una mirada crítica al respecto de cómo los planes y las políticas se inclinan por una tendencia relacionada con la memoria y la conversación. Esto permite una mejor comprensión de elementos como el uso de la narración para compartir experiencias, costumbres y conocimientos desde una perspectiva diferente a la que ofrecen los proyectos que se llevan a cabo a nivel nacional y local. Esta postura se caracteriza por delimitarse a un grupo poblacional específico con unas necesidades y problemáticas definidas por su historia. Asimismo, la oralitura surge como una alternativa de los pueblos aborígenes en contraposición al poder que ha simbolizado la cultura escrita en las realidades de múltiples comunidades, lo que es otra forma de aproximación y exploración de narrativas y uso de la palabra oral.

En ese orden de ideas, es importante retomar que, como se indica en el subcapítulo de la lectura y la escritura, muchos pueblos antiguos contaron con el registro y el uso del lenguaje verbal escrito para mostrar su control político y social, y sus avances tecnológicos. Sin embargo, en ellos y en los pueblos aborígenes distribuidos a nivel mundial, existió igualmente el interés por los relatos míticos y los ritos de poblaciones ágrafas, en especial sobre el rol que debería asumir lo oral frente a lo que queda inmortalizado en el papel. Este enfoque fue crucial en el momento en que la práctica de la lectoescritura cayó en una dicotomía entre la sobrevaloración —por la relación de dominio ejercida; la condición de veracidad y validez impuesta por las personas que contaban con acceso a la cultura escrita para establecer una exclusiva verdad; y la resignificación del analfabetismo como una razón de sentir vergüenza para la mayoría de sectores de la sociedad y el resto de las culturas —,

y la subvaloración —al dudar de la fidelidad de lo escrito cuando le corresponde transmitir lo oral.

Según el filósofo francés Jon Landaburu⁵² en su conferencia “Oralidad y escritura en sociedades indígenas”⁵³, realizada en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) en 1999, lo escrito se impuso como forma de articulación sistemática que represente una huella sobre lo oral, vinculando las necesidades previas nacidas de las comunidades ágrafas; y llevó a la “victoria” al uso de una secuencia de señales binarias para reducir un mensaje oral.

Pese a ello, Landaburu subraya que se requiere de la reconfiguración de la paridad entre la comunicación oral y escrita, ya que estas corresponden a las nuevas posibilidades de pensar los poderes que otorgados y/o cedidos a la lengua en la forma en como incide en la capacidad de ejercer acciones sobre los demás, en el goce que produce su uso en diversas modalidades y en el conocimiento que puede divulgar como un código. En ese orden de ideas, el autor menciona que, al afianzarse estas prácticas en la sociedad en condiciones de igualdad, se determina el rol que adquiere el lenguaje oral y escrito de acuerdo con las condiciones socioculturales y políticas en las cuales es partícipe el sujeto.

Un ejemplo de ello es desde el punto de vista de las comunidades aborígenes en Latinoamérica y el uso de las oralituras. En la obra *Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas* (2018), el educador intercultural y ensayista Miguel Rocha Vivas hace una introducción a este concepto al retomar su origen del término de “orature”⁵⁴ propuesto en la década de 1970 por el crítico literario ugandés Pio Zuruma: la orature se traduce como “oralitura”, es decir, como un calco que se opone al término de literatura pero que a la vez tiene sus propios fundamentos y su forma de comunicación. Dicho concepto es ampliado por el crítico literario colombiano Hugo Niño, quien comenta que Fall vio en la oralitura

⁵² Landaburu se ha dedicado a la preservación de las lenguas indígenas y de su riqueza cultural y espiritual en Colombia desde su llegada al país en 1970. Eso le permitió dirigir el Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes (CCELA), de la Universidad de los Andes, entidad encargada de estudiar los dialectos ancestrales.

⁵³ Como lo sugiere el título de la conferencia, esta se enfoca en el rol de la comunicación oral y escritas en las sociedades indígenas, pero al comienzo hace hincapié en las dinámicas de lo escrito y oral en la sociedad en general, tanto en las civilizaciones del pasado como en la actualidad.

⁵⁴ Según Yoro Fall (como se citó en Rocha, p. 83), el término de “orature” es un neologismo africano derivado del francés.

una estética similar a la escritura literaria, pero con una riqueza mayor por su conexión con lo oral y “su evocación y rearticulación de géneros verbales propios de las lenguas nativas” (Niño, 2008, como se citó en Rocha, p. 84).

Entre los máximos expositores a nivel regional de la oralitura se encuentra el activista mapuche Elicura Chihuailaf, quien en 1997 dirigió el Taller Suramérica de Escritores en Lenguas Indígenas en la Araucanía chilena o Wallmapu en el cual se discutió la fundamentación de la oralitura. Desde la perspectiva de Chihuailaf en su obra *Recado* (2000), esta práctica, presente en el género mapuche del *nvtram*⁵⁵ o “conversación como arte”, está centrada en el espacio familiar y comunitario; y debe dirigirse al lector con la intención de lograr un ambiente conversacional y escuchar el diálogo del oralitor con su gente y cercanos, aun sí él no participe vocalmente.

En consecuencia, Rocha subraya que el lector, un ciudadano carente de identidad precisa, pero con la cualidad de ser alfabetizado y de poder acceder a los textos y los espacios convencionales de la cultura escrita y oral, actúa como un mediador en cuanto a la forma en que la oralitura responde a la necesidad de conservar la memoria oral de las comunidades humanas, en peligro de desaparecer por su lenta evolución y la tendencia moderna al olvido. El oralitor no queda limitado únicamente al texto físico y se aparta de ideales occidentales de la creación literaria,⁵⁶ sino es una voz autorizada dentro de lo intracultural y lo intercultural⁵⁷ para establecer alianzas entre las comunidades marginadas y el mundo categorizado históricamente como civilizado: se reconocen los conflictos los espacios y ambientes donde se ubican los relatos, caracterizados por hablar de las injusticias, las causas de las resistencias de los pueblos aborígenes.

⁵⁵ El “ntrvam” (de origen mapuche) es definido como una conversación intercultural que busca “remover y conmover a los lectores, para que ellos se tornen en mediadores de las causas de la resistencia mapuche e «indígena en general»” (p. 85). Se caracteriza por tener una atmósfera conversacional que introduce al lector al mundo indígena, pero solamente al escuchar o al crear sus propias ideas. El oralitor es la única voz autorizada en el intercambio cultural y narrativo entre sus allegados indígenas y no indígenas (mejor conocidos como *winkas*) que puede sacar al lector de su mente colonizada o acostumbrada a representaciones estereotipadas de la realidad que ignora a los pueblos marginados o excluidos.

⁵⁶ Entiéndanse estas como la divulgación y circulación de obras pertenecientes al canon literario forjado en Europa desde la antigüedad.

⁵⁷ Lo intracultural e intercultural se explica como aquello que ocurre tanto dentro de la misma comunidad o pueblo aborígen, como lo que acontece en la sociedad urbana respectivamente.

En Colombia, el concepto de oralitura se empezó a utilizar dentro de enfoques a nivel pedagógico-creativo como una forma de asociar las creaciones literarias de las comunidades indígenas y afrocolombianas que se hacían públicas por medio de convocatorias del Ministerio de Cultura Nacional. Uno de sus expositores, Wiñay Mallki —también conocido como Fredy Chikangana— propuso la imagen del escritor y oralitor indígena como un ofebre, sembrador o “artesano de la palabra” (similar al del sembrador yanakuna del macizo colombiano, según el autor) por la intención de “lograr pulir palabra para transmitir esos gestos, imágenes, la música, la sonoridad de una lengua indígena y la poesía que se encierra en el momento” (Chikangana, 2014, como se citó en Rocha, p.115). Con ello crea a partir del recuento del origen del autor y su entorno, pero también genera conexiones y es solidario con las otras comunidades.

Chihuailaf, quien fue el prologuista del proyecto de oralitura bilingüe quechua/castellano de Chikangana titulado *Samay piscock*, destacó que el oralitor profundiza en el conocimiento de sus antepasados en la importancia del pasado dentro del futuro, para luego poder trascender de lo únicamente oral a la reelaboración y evocación poética de “la conversación”. La identidad del oralitor está presente desde el ángulo que le brinda la experiencia verbal dentro de su propia sociedad como de la externa a su cultura y tradición.

2.2.2. La oralidad en los planes y las políticas públicas de Colombia y Bogotá

Aquí, se revisan los proyectos que incluyen las prácticas de la diversidad lingüística, el diálogo, la memoria y el relato oral como prácticas de la oralidad tanto a nivel nacional como distrital. Por un lado, se profundiza en dos propuestas llevadas a cabo en el territorio colombiano para reconocer las múltiples lenguas y dialectos utilizados en el país. Por el otro, se hace hincapié en el avance hecho en Bogotá para integrar lo oral en un punto de vista apegado a lo oral como parte de la experiencia vital de cada sujeto.

2.2.2.1. Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística y Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 Prosperidad para todos. La forma de interpretar el valor de la

práctica oral ligada a los saberes y las narrativas ancestrales se muestra de manera tímidamente oficial por medio de estrategias como el *Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística* (2007) del Ministerio de Cultura, que motiva los procesos de interculturalidad al articular las lenguas nativas y el bilingüismo entre ellas y el castellano. Para ello, cuenta con las páginas web *Maguaré* —contenidos interactivos y aplicaciones móviles relacionados con la lectura y su fomento para todas las edades —, y *Maguarded* —portal dedicado a adultos que trabajan con la primera infancia para capacitarlos sobre el uso de *Maguaré*, y las Tertulias Dialógicas Literarias (2021) del Ministerio de Educación Nacional y la fundación Empresarios por la Educación FExE para formar docentes en este tipo de prácticas con el fin de que los estudiantes tengan espacios de lectura y conversación, y amplíen su vocabulario (DPN, pp. 18-19).

Asimismo, con la Ley 1381 del 2010, perteneciente a Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 *Prosperidad para todos*, se incluye el reconocimiento de la importancia social, cultural y educativa de las múltiples lenguas habladas en el país diferentes del castellano. Si bien esto a simple vista no responde directamente a las cuestiones de las narrativas y la siembra de la palabra, es esencial en el momento de referir la diversidad plurilingüística en el país (p. 13)⁵⁸, puesto que dicta las normas que permiten el reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus habitantes. Con ello, establece que todas las autoridades (sean nacionales departamentales, distritales, y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas) garanticen que la enseñanza de los idiomas sea obligatoria en las instituciones públicas de las poblaciones aborígenes.

Sin embargo, se evidencia poca información para realizar algún posible diagnóstico sobre la práctica de la oralidad a nivel nacional y los enfoques limitados en el mejoramiento de la comunicación oral, incluyendo las capacidades para el debate y argumentación crítica, y la preservación de las tradiciones orales de las comunidades étnicas del país. A pesar de ello, lo oral ha mantenido su asociación con múltiples formas de expresión de las culturas campesinas y étnicas, estimando la memoria, tradición y conocimiento pertenecientes a los

⁵⁸ Según el documento CONPES 4068, el objetivo de conseguir esta diversidad plurilingüística era de lograr un equilibrio entre el uso del español y las lenguas nativas.

saberes propios dentro de los contenidos escolares y la formación académica de los colombianos, enlazada con la idea de la “autopercepción de las personas como competentes y autorizadas para pensar, hablar y participar” (DPN, p. 29).

En ese orden de ideas, la oralidad se comprende como una práctica social y cultural, ya que, si bien lo escrito ha predominado en la enseñanza académica y en las esferas de la sociedad y la política, lo oral también es de carácter discursivo y plural; le otorga un significado al lenguaje y lo hace parte de su identidad; puede variar dependiendo del contexto entre lo conversado, expresivo, analítico, conservador y situacional; y, aunque se encuentre más arraigada a sus lugares de enunciación u origen, su impacto desencadena la conciencia sobre los valores estéticos, literarios y sociales.

Esto contribuye a entender la diferencia más evidente de la oralidad con la lectura y la escritura, y es que aquella es más lenta y fragmentada, ya que no es una actividad que usualmente se planifica antes de ejecutarla. Asimismo, es más espontánea ya que, en la mayoría de los casos o en eventos más cotidianos que requieren un lenguaje más claro y sencillo, permite distanciarse de los lineamientos académicos tradicionales que están más apegados a una perspectiva civilizadora y hegemónica, atribuida principalmente a la lectoescritura.

2.2.2.2. Plan Distrital de Lectura *Leer es volar* y el acercamiento procesual a la oralidad a Bogotá. En el caso de la ciudad de Bogotá, el espacio que se le otorgó a la oralidad comienza con *Leer es Volar*: este fue el primer proyecto regional en incluir el componente oral dentro de sus enfoques, aunque no en la misma medida que la lectura y la escritura, el objetivo principal es “garantizar el acceso de todos los habitantes de Bogotá a la cultura escrita y, con ello, ejercer el derecho a participar libremente en el intercambio y creación del conocimiento y la cultura” (SCRD, 2017, p. 8). Para ello, se tiene en cuenta el establecimiento del Consejo Distrital de Fomento a la Lectura y la Escritura, encargado de regular y organizar las acciones que permitan reconocer nuevos escenarios y planes determinados por una población lectora que se ubica principalmente dentro de las prácticas tradicionales como la lectura de periódicos y revistas.

En *Leer es Volar*, se establecieron los acercamientos iniciales sobre la importancia de lo oral, vinculándolos sobre todo con la primera infancia y como vehículo de las

prácticas literarias ancestrales y contemporáneas de la expresión cultural en la participación y el intercambio ciudadano. Como se indica en el documento, la oralidad “está presente en todas las etapas de la formación del lector y hace parte integral de la cultura del lenguaje inherente al ser humano” (p. 48), es decir, se interpreta dentro de un discurso tradicional de los inicios de cada persona dentro del mundo literario y letrado, como los arrullos o las canciones de cuna en la primera infancia, y se apoyó en la apropiación y la implementación de espacios y programas, ya sean formales o informales, públicas o comunitarias, de las prácticas LEO.

Por ejemplo, en la localidad de Sumapaz, se realizaron diversos estudios para determinar las prácticas letradas de la comunidad, destacando que la oralidad estuvo más presente en adultos que en niños, niñas y adolescentes. Esto se atribuye a la importancia que las personas entrevistadas le otorgaron a la memoria y al recuerdo dentro de sus rutinas e interacciones con la cultura letrada. También se evidenció el interés por lo oral en la promoción de espacios, tanto públicos como Bibliotecas Públicas y la Feria Internacional del Libro de Bogotá, como las plataformas digitales como centros de divulgación y socialización, censos de coberturas bibliotecarias de librerías, y ofertas del sector editorial, con el fin de concientizar a la población del valor social de la comunicación escrita y oral. Por último, se propusieron procesos de reconocimiento, registro y socialización de la producción cultural, política y social de la comunidad capitalina desde el ofrecimiento de becas en investigación literaria, registros y memorias de la ciudad y de su patrimonio cultural y oral.

Aun así, no sobra resaltar que este plan se orientó mayormente a las prácticas de la lectura y la escritura, ya que las reconoce como vitales para la formación de los individuos y de los valores culturales, educativos y políticos de la sociedad capitalina. Por lo tanto, la oralidad quedó más en un papel de sensibilización y exploración de otros hábitos que coexisten en los mismos espacios y que hacen parte de las transformaciones socioculturales experimentadas en la ciudad en el siglo XXI. Adicionalmente, funcionó como inclusión a las premisas establecidas en proyectos anteriores de integrar diferentes perspectivas de la cultura letrada, aun cuando el componente oral apenas conseguía el reconocimiento

intelectual y político que le asegurara su participación de manera directa en el desarrollo vital de la ciudadanía por medio de la memoria y los saberes.

Capítulo 3

Sobre *Leer para la vida*: Nociones, Objetivos e Interpretación dentro del Contexto Educativo Capitalino

En este capítulo, se trabaja el plan actual del gobierno distrital, titulado *Leer para la vida* y que se encuentra en vigencia desde el año 2021. Se divide en 3 subapartados para profundizar en puntos específicos: el primero corresponde a la revisión general de la documentación, haciendo énfasis en sus antecedentes directos (además de los ya explicados en el primer capítulo), sus objetivos generales y específicos y sus líneas de acción. El segundo está centrado en la revisión de los conceptos de lectura, escritura y oralidad y cómo estos se relacionan o, al contrario, se distancian de las perspectivas vigentes a nivel histórico o bajo un lente mayormente lingüístico o pedagógico. El último aborda la influencia de la propuesta en los espacios educativos, ya que estos son algunos de los epicentros centrales de su aplicación, adaptándose a las necesidades propias de cada espacio.

3.1. Sobre la propuesta: sus orígenes, objetivos y líneas de acción

Como se ha podido demostrar en los últimos años, Bogotá experimenta nuevas situaciones que inciden en el desenvolvimiento de la lectura, la escritura y la oralidad. Al apoyarse en cifras de pruebas e índices relacionadas a los hábitos y las habilidades de comunicación escrita y oral, los gobiernos distritales delimitan qué aspectos o necesidades están presentes en la sociedad.

No obstante, estas no son las únicas formas para referenciar lo que se requiere en los hábitos y en las características de cada individuo que practique la lectoescritura y la oralidad. Los datos numéricos contribuyen al discernimiento del punto de vista del cual las entidades públicas se apoyan para realizar las políticas y programas, pero no solo en ellos se encuentra la manera de interpretar los efectos en la implementación y/o recepción de una propuesta.

Este caso particular ocurre con *Leer para la vida* (2021), el plan distrital de lectura, escritura y oralidad presentado por el gobierno de Claudia López (2020-2024). De la mano

de las secretarías de Cultura y Educación, este proyecto tiene sus orígenes en los lineamientos presentados por el Decreto 133 de 2006 y el Plan DICE, al rescatar que estas otorgan las “oportunidades para favorecer el acceso a la cultura escrita y el desarrollo de la oralidad de los habitantes de la ciudad, con prioridad en niños, niñas y jóvenes” (SCRD⁵⁹, p. 21). Esto se entiende como el interés en pensar las prácticas LEO de manera conjunta a los espacios de acercamiento de la cultura escrita en múltiples oportunidades y/o situaciones.

El documento también considera esencial que, para el 2016, los lineamientos mencionados fueron modificados mediante el Decreto 644, que institucionalizó la BiblioRed, con el fin de priorizar el acceso y la disponibilidad de la cultura escrita y oral a la población infantil y juvenil. De igual modo, tras la consolidación del Consejo Distrital del Fomento a la Lectura y el Consejo Distrital de Literatura, ambos descritos como “espacios de veeduría, asesoría y participación de diferentes actores relacionados con el fortalecimiento de la lectura y la escritura en Bogotá” (p. 10).

Esta postura se apoya desde la *Política Pública Leo: Lectura, Escritura y Oralidad 2022-2040*, documento que señala los desafíos presentes en la ciudad con respecto a la cultura escrita y oral. Entre estos, encuentra que Bogotá, a diferencia de otras capitales de Latinoamérica como la Ciudad de México, se encuentra rezagada en cuanto a la solidez de su red de bibliotecas públicas debido a que, según la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, por sus signas en inglés), hay una biblioteca pública por cada 299.297 habitantes. La mayoría de los casos la IFLA resalta que la mayoría de los residentes en una urbe deben disponer de una biblioteca a no más de 1,5 kilómetros de distancia.

Esta misma política rescata que las prácticas de la lectura, escritura y oralidad son parte de la formación pedagógica de carácter alfabeto y multialfabeto, fortalecidas desde la perspectiva de participación ciudadana y del fomento de la literatura en niños, niñas y adolescentes. En el acercamiento de las LEO a las esferas educativa y cultural, sobresale el hecho que, desde la percepción de la población capitalina, estas consideradas difíciles o

⁵⁹ Acrónimo para la secretaria de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá. En la página web de la BiblioRed, donde se encuentra publicado el documento oficial del plan su autoría se atribuye dicha institución.

poco habituales en la cotidianidad: según una encuesta realizada por la Dirección de Observatorio y Gestión de Conocimiento Cultural en 2022, el 73% de las personas en Bogotá considera que escribir es difícil que, en el acercamiento a la lectura desde la infancia, el rol del mediador fue ocupado en la mayoría de los casos por profesores, madres y padres (37%, 32% y 13% respectivamente). Añadido a ello, las diversas formas de acercarse a la lectura de textos han variado entre el uso de libros impresos y digitales (68% y 44% de personas que afirmaron usarlos como fuentes literarias), y otros recursos como los foros en internet (44%), los correos electrónicos (64%), las páginas web (55%) y las redes sociales (74%)⁶⁰.

Por otro lado, el plan se fundamenta igualmente en los resultados obtenidos en las pruebas PISA del 2018, que muestran que, aproximadamente, el 69 % de los estudiantes en Bogotá alcanzaron o superaron el nivel mínimo (Nivel 2) en lectura. Esto supuso una disminución del 8 % en comparación a los exámenes presentados en el 2015 (SCRD, 2021, p. 12). Si bien la ciudad se ubicó en un mejor umbral que la media nacional, era presente la preocupación distrital de que el estudiante lector consiga mínimamente construir sentidos y asociaciones al momento de trabajar con un texto.

Como se puede ver, la ciudad posee varias urgencias con respecto a la promoción y mediación de la lectura, la escritura y la oralidad en lo que en su mayoría se refiere a espacios culturales como las bibliotecas o colegios. Sin embargo, cuando se tiene como factor directo los resultados de las pruebas PISA para llegar a esta suerte de conclusiones, el planteamiento de las propuestas se vuelve más de carácter político y los valores de la cultura escrita y oral se centran más en índices económicos y públicos.

Esto no significa que la propuesta ignore el papel significativo que tiene un sujeto en el desarrollo de sus prácticas de lectoescritura y oralidad en toda su sociedad, no solamente en tener habilidades de comprensión y análisis textual. El orden sociopolítico y cultural en el cual una persona es partícipe del uso de la comunicación escrita y oral y, por

⁶⁰ Estas cifras se encuentran disponibles en la página 22 de la Política LEO, a la cual, dado que es un documento oficial en el cual se planean metodologías, estrategias y objetivos para la divulgación de la lectura, se le atribuye su autoría a la Alcaldía Mayor de Bogotá.

ende, de una identidad política y social en la cual se movilizan creencias y representaciones que se modifican de acuerdo con sus experiencias y miradas del mundo.

Razón por la cual el entonces secretario de Cultura, Recreación y Deporte, Nicolás Montero, enuncia en el manifiesto introductorio que las prácticas de lectura, escritura y oralidad LEO se encuentran en función de la idea de ciudadanía en el sentido que ellas son necesarias para mejorar las interacciones con las demás personas. Considera igualmente que ellas contribuyen a la construcción de un individuo que tenga un rol activo en el desarrollo de estrategias para generar vínculos constantes con la cultura escrita y que pueda excavar en sus intereses para descubrir nuevos saberes sobre la lectura, la escritura y la oralidad como actividades promotoras de conocimiento, disfrute y ocio:

Decimos *leer para la vida* convencidos de que la lectura es capaz de alimentar la esencia de nuestro existir ciudadano. Leer es habitar realidades distintas y, en ese sentido, hacerlo es aprender la empatía necesaria para construir en compañía del otro, para confiar, para atesorar nuestra diversidad y nuestra semejanza. Leer es adentrarse en preguntas y entonces es también formar la conciencia crítica del presente, tan valiosa al momento de explorar nuevos caminos y nuevas soluciones a antiguos dilemas. Leer es extender la curiosidad, alimentarla, y confiar en que cada vez que esta crece lo hace para adentrarse en las posibilidades innovadoras y creativas, lo hace para ayudarnos para describir todo nuestro potencial. (p. 6)

Sin embargo, esta visión de un sujeto que conecta la lectura con una responsabilidad sociopolítica y cultural como la que supone ser un ciudadano necesita delimitar sus objetivos puntuales, ya que con estas comprende cuáles son sus expectativas a corto, mediano y largo plazo tanto en el ámbito público como el íntimo. Por esa razón, el plan establece las siguientes cuatro apuestas:

1. Generar vínculos duraderos con la lectura, la escritura y la oralidad: la lectura, la escritura y la oralidad como actos creativos presentes a lo largo de las diferentes etapas del ciclo vital de las personas.
2. Hacer de la lectura y la escritura prácticas de la vida cotidiana: la lectura y la escritura como prácticas plurales de fácil acceso en la vida diaria, no como privilegios ni prácticas exclusivas de unos pocos.

3. Hacer de todo ciudadano un creador y mediador de lectura: fomento de las capacidades creativas de todos los ciudadanos por medio de la lectura, la escritura y la oralidad, tanto en la escuela como en las bibliotecas públicas y otros espacios culturales.
4. Ampliar los espacios de lectura en la ciudad: mayores oportunidades para acercarse a la lectura, la escritura y la oralidad con más espacios bibliotecarios y más materiales de lectura disponibles. (p. 32)

Con estos puntos considerados, se infiere que el individuo que se desea forjar se caracteriza por mantener un contacto permanente con la cultura escrita y oral en dos espacios distintos: por un lado, está el privado, en el cual las prácticas hacen parte del ciclo vital de las personas y del desarrollo humano. Por el otro, en la esfera de lo público, le ofrece mayores oportunidades de conectarse con espacios que fomenten el uso de las herramientas y expresiones del lenguaje escrito y oral. El lector, que es a su vez un ciudadano, no solo se construye a sí mismo, sino que, igualmente, se vuelve un mediador para los demás.

De igual manera, se considera que hay desafíos de por medio que inciden en los impedimentos de algunos individuos para tener el acceso pleno a la cultura escrita y oral, entre los cuales figuran la ausencia de interconexiones de carácter institucional; el dominio histórico y social de la comunicación y el alfabeto escrito, favorecido por las instituciones de poder en comparación con la oralidad; la integración tecnológica que facilite la accesibilidad a los artefactos y/o espacios; y la integración procesual de herramientas pedagógicas que hagan posible la comprensión de la información y de los textos.

En consecuencia, para que el plan esté articulado con estos y otros desafíos como los presentados por los resultados de las pruebas PISA, se plantean 6 líneas de acción en el documento. Dado que el enfoque de la revisión de este se encuentra principalmente en las acciones hechas en el campo educativo y académico, la revisión de estas se hace en función del mismo⁶¹:

⁶¹ Las líneas de acción del plan se encuentran entre las páginas 36 a 51 del documento. Dado su extensión, se ha optado por resumir los puntos principales de las mismas.

- Línea 1: acceso: el objetivo centrar radica en “garantizar las condiciones para que los habitantes de la ciudad, en especial aquellos con alguna condición de vulnerabilidad, accedan a espacios y dispositivos que faciliten su inclusión en la cultura escrita” (p. 36). Esto se evidencia, por ejemplo, en el Plan de Fortalecimiento de las Bibliotecas Escolares (PFBE), cuya apuesta es la transformación y diversificación de los servicios bibliotecarios para promoverlos como ambientes de aprendizaje, generación de conocimiento y desarrollo de capacidades para la investigación. Con ello, busca que estos espacios promuevan el acceso y las condiciones a las prácticas LEO en los colegios.
- Línea 2: formación y alfabetización múltiple: otro caso está en el afianzamiento de ambientes de aprendizaje actualizados que reconozcan a las prácticas LEO como “habilidades transversales en todas las áreas del currículo” (p. 42), sugiriendo actualizaciones en las didácticas de diversas asignaturas, y en el trabajo con docentes para abordar estrategias que faciliten el intercambio de diálogos y saberes colectivo en función de mejorar las competencias escritas y orales. Asimismo, sugiere acciones como la *Escuela de Lectores*⁶², un escenario de formación que le da el rol principal a la ciudadanía de potenciar y dinamizar las prácticas lectoras, y de formar mediadores de lectura encargados de sensibilizar sobre los escenarios de formación en la ciudad.
- Línea 3: participación y apropiación: en este caso, el rol que adquiere la ciudadanía en el desarrollo de vínculos con la cultura escrita y oral desde la oferta de programación y agenda cultural para crear espacios de diálogo y debate, encuentros ciudadanos, de conservación de la memoria, y de conexiones

⁶² Según el plan, la Escuela de Lectores es “un escenario de formación en el que la ciudadanía es protagonista. Los lectores no se construyen, se potencian, y son ellos los que, a su vez, dinamizan y consolidan las prácticas lectoras. En este sentido, la Escuela contempla tres escenarios concretos: la formación de mediadores ciudadanos desde la idea de apropiación y acceso; la investigación y reflexión sobre los distintos escenarios que constituyen el vínculo entre sujeto y lectura, y el ecosistema de la lectura que contempla el estudio y la formación en los llamados oficios del libro” (pp. 40-41). La estrategia se apoya, igualmente, en seminarios de trabajo, acompañamiento de mediadores y uso de materiales impresos y digitales para fortalecer las prácticas lectoras.

y centros de disfrute estético, emocional y placentero con los textos literarios. De igual modo, se enfoca en diversificar la oferta cultural e intelectual para que la política y el plan estén de la mano con las formulaciones del PP LEO de lograr la participación efectiva de los circuitos de las prácticas letradas en función de los derechos humanos, de género, poblacionales, diferenciales y territoriales.

- Línea 4: comunicación y movilización: esta se encuentra limitada por las grandes brechas existentes a nivel comunitario, social y tecnológico, por lo que la comunicación se sitúa no únicamente como una herramienta que evidencia la vida cotidiana de las personas, sino que también debe plantearse de manera pedagógica que generen nuevas narrativas que incluyan la expresión oral. Para ello, hace uso de las innovaciones digitales y de las articulaciones que lideren y acompañen los cambios culturales.
- Línea 5: ecosistema del libro e industria editorial: el reconocimiento de la cadena y los agentes del libro son claves para reconocer la diversidad de lecturas y de espacios donde se ejerce. Sin embargo, se necesita mayor difusión y conocimiento de cómo funciona la producción y circulación del artefacto a nivel nacional e internacional, así como buscar alianzas con espacios y actores no convencionales de las prácticas letradas.
- Línea 6: cultura digital e innovación: se deben ampliar y diversificar la oralidad y la lectoescritura a nuevos canales de uso y circulación mediante las nuevas tecnologías que participan en los procesos de mediación cultural y educativa. Para ello, se expanden las vías de circulación y uso de los contenidos culturales, y del desarrollo de escenarios de formación y de preservación del conocimiento y los saberes ciudadanos.

Siendo así, estas líneas de acción implican que la lectura, la escritura y la oralidad no están únicamente en función de sí mismas, sino que se articulan con los otros contextos de la sociedad. Las interconexiones con los avances tecnológicos y digitales se proponen de manera simultánea al mantenimiento del conocimiento ancestral en diversos espacios de lectura como las bibliotecas y las instituciones educativas. educativas. Esto no solo se daría

para favorecer la creación de hábitos relacionados a la cultura escrita y oral, sino también las herramientas y las estrategias de promotores y mediadores, ya que estos son los responsables de garantizar el acceso y la disponibilidad de los espacios, las actividades, y los materiales o textos.

En ese orden de ideas, la propuesta de *Leer para la vida* es parte del enfoque de los planes y las políticas de entender el ejercicio de las prácticas LEO en los cuales hay objetivos y perspectivas en un determinado periodo de tiempo y dirigidas a una sociedad con unas cualidades específicas. No obstante, al retomar lo mencionado por Pinzón et al. y Castrillón, en estos proyectos responden a unas necesidades puntuales en materia de acercamiento a la cultura letrada que están influenciadas por los discursos sobre las necesidades relacionadas con estadísticas de progreso, crecimiento social, político y económico. En otras palabras, hay ideologías y creencias sobre lo que significan la lectura, la escritura y la oralidad que son planteadas en función de las carencias o las urgencias evidenciadas en los resultados y en el panorama local.

En el caso de su impacto en el sector de la educación, en un conversatorio realizado en el 2020⁶³, que presentaba el plan a la sociedad capitalina, el gobierno distrital comenta que, para conseguir que todos los niños y niñas de la ciudad pudieran dominar las habilidades de comprensión escrita antes de los 8 años, se trabajará con diversas estrategias como el Plan de Fortalecimiento de Lectoescritura —una propuesta enfocada en el acompañamiento de 200 colegios para fortalecer los aprendizajes y las innovaciones educativas en la enseñanza del lenguaje—, el PFBE, y la identificación de contenidos digitales que cree una biblioteca digital escolar. Esto se realiza con el fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucre diversos espacios de encuentro con el libro, la lectura, la escritura y la oralidad.

Otro punto de vista en esta situación es cuando la guía afirma que, en materia del acceso a la cultura letrada, se necesita crear “oportunidades para favorecer el acceso a la

⁶³ Este conversatorio fue realizado el 24 de julio de 2020 y en él participaron la alcaldesa Claudia López y los secretarios de Educación y Cultura, Edna Bonilla y Nicolás Montero. Según el artículo, el objetivo del plan es de “promover, formar, desarrollar y fortalecer las competencias lectoras de los bogotanos para que tengamos una vida enriquecida en los ámbitos íntimo y personal para transformar el entorno que nos rodea” (BibloRed, 2020).

cultura escrita y el desarrollo de la oralidad de los habitantes de la ciudad, con prioridad en niños, niñas y jóvenes” (p. 21). Puntualmente, el plan cuenta con dos enfoques: uno de **Diversidad social y cultural** y otro de **Cultura y educación**⁶⁴. Mientras que en el primero se centra en la diversidad y la multiplicidad de las prácticas LEO, influenciadas por la complejidad de los contextos sociales de los habitantes y de los conocimientos, conexiones y dinámicas que ayudan a comprender el orden social e histórico de un colectivo; el segundo explica que la propuesta se inclina a pensar las prácticas LEO de manera conjunta a sus espacios y materiales en medio de un ámbito no exclusivamente escolar, pero sí propio de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Los procesos de formación en lectura, escritura y oralidad no son solo un asunto escolar; es importante reconocer que estas prácticas se desarrollan en todos los ámbitos de la existencia humana: desde la individualidad, el hogar, el barrio, la comunidad, etcétera. Visto de esta manera, todas las personas tienen la capacidad de ser mediadores y formadores, al mismo tiempo que aprendices. (p. 31)

Tanto el sector cultural como el educativo son responsables de llevar a cabo nuevas construcciones sobre los hábitos, prácticas, nociones y representaciones sobre las prácticas LEO (particularmente al subrayar que no son exclusivas de un entorno o de un solo fin académico), para que los estudiantes tengan un vínculo permanente con ellas mediante los espacios y las actividades que las fomenten y permitan entenderlas como experiencias de goce y de aprendizaje trascendental en la vida de cada individuo.

Es posible pensar que, de manera simultánea a la forma en cómo el plan comenta la participación de la cultura como la educación en el ciclo vital de las personas, es menester vincularlo con lo expuesto por Cassany y Aliagas en el primer capítulo: al poner como ejes centrales las necesidades de las personas jóvenes y en formación académica de fortalecer las capacidades de aprendizaje, entendimiento y creatividad en la comunicación escrita y oral y el desarrollo de interconexiones sociales, el sujeto espera adquirir herramientas de pensamiento y análisis crítico de las obras, en vez de únicamente decodificarlas o

⁶⁴ Los dos enfoques se encuentran explicados en las páginas 30 y 31 del documento. Dado el interés específico de este trabajo en la forma en cómo la Lectura, la Escritura y la Oralidad se implementan en la esfera educativa, se profundiza en el segundo enfoque.

entenderlas en términos, en su mayoría, lingüísticos. Con esto, entiende que todo hace parte de la forma en cómo establezca las prácticas, hábitos y nociones, ya que no solo integra la intención de conocer las palabras y los textos, sino también de averiguar los valores externos que hay de por medio, como el entorno o las condiciones en donde se produce el acercamiento a la práctica, y los conocimientos que le contribuyen.

En la medida en que existe este enfoque de acercar las prácticas en la propuesta no se limita únicamente a que aquellas prevalezcan solamente en él, sino que requiere del impacto que este genere en la sociedad, en especial cuando hace parte de la construcción de esta y de sus ciudadanos. Como la política LEO establece, “la ciudadanía en Bogotá no cuenta con suficientes oportunidades de acceso para participar de manera efectiva en los círculos y prácticas de la cultura escrita” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2022, p. 4), por lo que estas necesidades y limitaciones requieren de acciones que le garanticen a la ciudadanía la oportunidad de acceder a la cultura escrita de manera efectiva sin importar cualquier impedimento.

Igualmente, en la cuarta línea de acción del plan *Comunicación y movilización*, se indica que las interacciones entre las personas funcionan como una herramienta pedagógica y fomenta la participación y el encuentro con las comunidades. Esto se traduce en la importancia de mantener un contacto permanente con la cultura escrita y oral en dos espacios distintos: por un lado, está el privado, en el cual prácticas hacen parte del ciclo vital de las personas y del desarrollo humano. Por el otro, en la esfera de lo público, le ofrece mayores oportunidades de conectarse con espacios que fomenten el uso de las herramientas y expresiones del lenguaje escrito y oral. Esto lo sustenta de la siguiente manera:

La comunicación es entendida, entonces, como herramienta viva, dinámica y en constante evolución, orientada a evidenciar la conexión entre los intereses personales vitales de los ciudadanos y la lectura, la escritura y la oralidad, poniendo en evidencia sus efectos en la vida diaria y las experiencias transformadoras que se dan a partir de ellas. (p. 46).

En este sentido, el ciudadano se acerca a nuevas estrategias de acceso y disponibilidad a las prácticas LEO en espacios donde hay mayor familiaridad y las

convierte en formas de acercarse a la sociedad. En el proceso, es partícipe la implementación de medios digitales para construir comunidades interactivas entre ciudadanos que generen difusión de la información entre diferentes actores, situaciones y grupos de interés en los cuales se sienten identificados y donde puedan liderar y acompañar los cambios culturales por medio de múltiples estrategias y campañas de territoriales, presenciales y virtuales para aumentar la divulgación del conocimiento.

3.2. Sobre la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas centrales de la propuesta

Los principios orientadores o los tipos de prácticas que el plan tiene como ejes estructurales parten de nociones específicas sobre las prácticas LEO, que no surgen estrictamente desde lo académico y/o literario, sino también en las esferas de lo sociopolítico. Hay que conocer a fondo que aquellos tipos de actividades que involucran la lengua escrita y oral también hacen parte de un uso que responde a un propósito social estructurado. La forma en que estas prácticas se introduzca a una sociedad no depende únicamente de la realidad propia de los tipos de textos que utilicen, sino también de las interacciones interpersonales y en el pensamiento que generen. Las habilidades de cada lector no son de carácter universal, sino que surgen por medio de construcciones, creencias y valores producto de las instituciones que tengan el dominio de la enseñanza de la cultura escrita.

Por eso *Leer para la vida* presenta los principios orientadores de la lectura, la escritura y la oralidad de la siguiente manera⁶⁵:

- Lectura: implica la creación de ideas a partir de la interpretación y la imaginación” (p. 27). Aunque la lectura inicialmente atraviese la subjetividad, depende de un contexto histórico; hace parte del reconocimiento del individuo con los otros y viceversa.

⁶⁵ En el documento, la explicación completa de estas prácticas se encuentra entre las páginas 27 y 28 del documento. En este caso, se opta por mencionar los puntos principales de cada término.

- Escritura: reconoce el valor del lenguaje al momento de hacer visible un pensamiento por medio de un código y una grafía específica, e implica una manera propia de obrar con las palabras dentro de la vida pública y privada.
- Oralidad: recalca que la primera forma del lenguaje es la práctica oral. La intención central del plan es “*desnaturalizar* la idea de que la oralidad es solo una herramienta cotidiana de comunicación” (p. 28), sino que se inscribe en otras dimensiones colectivas, creativas, democráticas, pedagógicas y testimoniales como una práctica social en el presente. Asimismo, la propuesta destaca que la cultura oral da el origen de la relación de las personas con el mundo, el arte y la cultura.

Como se puede inferir, la lectura, la escritura y la oralidad parten de la interpretación y la imaginación en cuanto al uso de la lengua en función de un individuo en su vida pública y privada. Las tres prácticas están inscritas como una triada, es decir, que están unidas por un vínculo estrecho que, incluso, es una forma de pensarlas en igualdad de condiciones y no en la condición de superioridad de una sobre la otra. Esto se da con el fin de que cada una sea parte de “la construcción de una ciudadanía incluyente y cuidadora” (p. 10), que quiere desarrollar el plan, ya que cada una está afianzada a la cotidianidad de cada ciudadano, que no solo está en la aspiración de adaptarlas, sino también de ser un creador y mediador de la cultura escrita y oral. Esto no se realiza solamente para crear hábitos, sino también para garantizar derechos que, mediante las seis líneas de acción presentadas previamente, ayudan a acercarlas a diferentes esferas accesibles para la ciudadanía en múltiples espacios.

Los conceptos presentados se apoyan igualmente en la política LEO, que destaca que, en las múltiples formas vigentes de acercarse a los textos, sobresale la participación de una figura cercana como un docente o un familiar⁶⁶, cosa que, como se mencionaba en el primer capítulo, es propio de un mediador. Autores como Cassany, Petit y Gallego coinciden que estos sujetos son aquellos que marcan la intención del individuo que quiera

⁶⁶ Según la Política LEO en la página 18, las personas más influyentes en el proceso lector de los bogotanos cuando eran niños eran los profesores (37%), la madre (32%), el padre (13%), el abuelo (6%), la abuela (4%), el mediador (0%), entre otros (7%).

acercarse a estos hábitos para lograr conseguir una experiencia enriquecedora, en especial durante la etapa de formación académica.

En el caso de las perspectivas ofrecidas por Cassany y Aliagas, dentro del plan hay muestra primeramente de **origen lingüístico** que establece que todo lo que se lee, se escribe o narre, pasa por una creación de ideas gracias a la “imaginación y la interpretación”, como sugiere el proyecto, desarrolladas por el lenguaje. En él hacen parte códigos y grafías que, como explicaban Aguiar e Silva y Figueroa, parten de un único sentido, usualmente asociado al sentido único de los términos, para luego expandirse en la plurisignificación que cada una contiene. Esto se apoya en las imágenes, las metáforas y los sonidos empleados al momento en que se use la palabra o el código, y que hacen de la comprensión de los textos literarios menos literal y buscan el entendimiento del valor poético del lenguaje.

Esto da paso a reconocer las **influencias psicolingüísticas** en las prácticas LEO, ya que, para poder llegar a comprender los recursos que expanden los significados de un código que contiene un mensaje, hay que contar con un conocimiento adquirido previamente. Con este, se logran las inferencias que dan paso al entendimiento de solo de dichos elementos en el texto literario —y, por ende, del mundo propio de la obra, sea ésta escrita u oral—, sino también de cómo este incide en lo que el plan liga a las prácticas (si bien refiriéndose en el documento principalmente a la escritura), ya que estas son herramientas o instrumentos necesarios “en la potenciación del pensamiento, puesto que implica un modo preciso de obrar con las palabras” (SCRD, 2021, p. 27).

Por último, ni la lectura, la escritura ni la oralidad están excluidas del mundo externo en el cual se producen. Como se sugiere en la propuesta, estos hábitos permiten la construcción de “una sociedad en la medida en que permite reconocer al individuo dentro de los otros y a los otros dentro del individuo” (p. 27). Se necesita de una **perspectiva sociocultural** en el cual influyen los valores y las realidades de cada entorno y sus respectivas culturas; hace parte tanto de las reflexiones de la vida privada de cada sujeto (incluyendo sus maneras de entender, organizar, inspeccionar, reflexionar, etc.), así como de su vida pública (su utilidad, legitimidad, registro y memoria) para reconocer las dimensiones colectivas y sociales donde es partícipe. De igual modo, como mencionaban

Aguiar e Silva y Figueroa, el lenguaje indicativo empleado en la obra contribuye, por un lado, a la comprensión de esta, y por el otro, al reconocimiento del contexto histórico-cultural en el cual se producen y se divulgan.

De manera similar, llama la atención que estas nociones sobre las tres prácticas se distancian igualmente de preceptos y concepciones unilaterales. Por un lado, la lectura y la escritura se distancian de los roles exclusivamente controladores y relacionados al mantenimiento del poder por parte de un estado o de unos pocos individuos. Al referírseles como parte de la vida pública y privada y que fomente la imaginación y la interpretación propia, la distancia de los ideales de que la cultura escrita es únicamente para mantener dominio sobre la sociedad y sus valores socioculturales, y les da paso a que aquellas prácticas se forjen desde las necesidades individuales y colectivas de una comunidad.

Por el otro lado, la oralidad destaca por desnaturalizarse de ser asociada exclusivamente con la conversación y reconocer que viene de otros entornos: dado que estos dependen de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos de cada individuo, puede que estén influenciados de los saberes ancestrales de algunas comunidades, o de los relatos como los cuentos. Lo cierto es que se da un papel protagónico al componente oral para que este se desenvuelva en diversos espacios y situaciones.

Para revisar formalmente la manera en que las prácticas de la lectura, escritura y oralidad inciden en estos espacios, es mejor realizarlo en un ejemplo concreto, versátil y diverso como las instituciones educativas, en especial las de carácter público, que son las que usualmente se alinean a los lineamientos del distrito.

3.3. Su influencia en las líneas de trabajo de las instituciones educativas de Bogotá: el caso del I.E.D Estrella del Sur.

A continuación, se hace la presentación del *Proyecto OLE² (Oralidad – Lectura – Escritura, Escucha)* del Colegio Estrella del Sur, cuya propuesta de difusión y promoción se enfoca en el proceso lectoescritor, la creación de textos e imágenes que estimulan la comunicación y expresión interdisciplinar, y la apropiación del conocimiento para la creación de la identidad del estudiante. Por lo tanto, se proceden a hacer tres subdivisiones:

una con respecto a los antecedentes propios de la institución en el surgimiento de su proyecto; otra con respecto a las pautas generales del mismo, en el cual se incluyen sus bases teóricas, objetivos y estrategias; y una tercera que permita encontrar las interconexiones con el plan presentado por el Gobierno Distrital, responsable de establecer las directrices que cada institución debe tener en cuenta cuando diseña sus propias estrategias.

3.3.1. *El colegio y sus antecedentes de planes de lectura: proyecto OLE y OLE*⁶⁷

Los planes de lectura, escritura y oralidad propuestos por el Gobierno Distrital usualmente son adaptados a instituciones educativas como colegios, bibliotecas y centros culturales según las necesidades institucionales, culturales y pedagógicas de los estudiantes. Para revisar la influencia de *Leer para la vida*, se opta por visualizar el caso del I.E.D Estrella del Sur, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, al sur de Bogotá. Este centro educativo se caracteriza por llevar a cabo actividades de trabajo sobre la lectura y la escritura desde el 2004, cuando en su malla curricular se estableció una hora obligatoria de lectura durante la jornada académica de los grados 4° a 9°, en la cual se desarrollaban unidades didácticas según los ejes de profundización de cada ciclo.

Posteriormente, en el 2006, los profesores del área de Humanidades, conformada por las asignaturas de Lengua Castellana e Idioma Extranjero (Español e inglés), asistieron al Congreso de Lectura de Asolectura, clave para la incentivación de la compra de textos relacionados al área y la planeación de estrategias de sensibilización lectora como la asistencia a talleres en bibliotecas públicas (como la Virgilio Barco y la Gabriel García Márquez – El Tunal), comunitarias, itinerantes y parroquiales; encuentros auspiciados por instituciones de la divulgación de la cultura escrita como la ya mencionada Asolectura y la Casa de Poesía Silva⁶⁸ durante la FILBo; asistencia a salas de teatro en las cuales se hacían ejercicios de contextualización de la obra y su temática, y la creación de concursos internos

⁶⁷ El primer acrónimo corresponde al proyecto de Oralidad, Lectura y Escritura que se implementó en el colegio entre 2004 y 2023, mientras que el segundo hace alusión al de Oralidad, Lectura, Escritura y Escucha, desarrollado desde 2023.

⁶⁸ La Casa de Poesía Silva es una fundación privada sin ánimo de lucro creada en Bogotá en 1986 por el entonces presidente de la República, Belisario Betancour. Está nombrada en honor al poeta bogotano José Asunción Silva (1865 – 1896) y su objetivo principal es la estimulación y la promoción de actividades sobre el estudio y la divulgación de la poesía colombiana y extranjera.

de escritura y ortografía que contaron con la divulgación masiva por parte de medios de comunicación como RCN y El Tiempo.

Sumado a lo anterior, el colegio ha contado con el apoyo de la Secretaría de Educación de la mano de sus programas “Bogotá una gran escuela” y “Colegios de excelencia para Bogotá”⁶⁹, dedicados a la capacitación de docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y el uso de nuevas herramientas para su promoción y animación. Con esto, la institución fue fortaleciendo lo que llamaría como su proyecto OLE (Oralidad, Lectura y Escritura).

Sin embargo, fue en el 2023 cuando la propuesta integró igualmente a la práctica de la escucha, por lo que modificó su nombre al proyecto OLE², ya que, según el documento de presentación del proyecto, “la escucha ayuda a desarrollar habilidades de comunicación oral, comprensión de textos orales, empatía, expresión escrita y oral, y asimismo promueve el diálogo y la discusión en el aula” (p. 4). La escucha se integra, entonces, como una práctica que fortalece las interacciones interpersonales entre los sujetos y la forma de expresión de manera clara, concisa y coherente tanto en la expresión oral como escrita.

Por lo tanto, el enfoque actual de la propuesta del OLE² es el siguiente:

En este momento el proyecto OLE² se enfoca en planear, diseñar y ejecutar actividades que conlleven al desarrollo integral de habilidades lingüísticas, desarrollando en los estudiantes su capacidad de comprender textos escritos, expresarse de manera efectiva tanto en forma escrita como oral, escuchar y responder a las ideas de los demás, de esta manera se prepara a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en una variedad de contextos y situaciones. Así mismo, a través de las actividades propuestas, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico y su capacidad para analizar, evaluar y sintetizar información. (pp. 4-5)

⁶⁹ “Bogotá una gran escuela” fue un plan sectorial realizado por el Distrito entre 2004 y 2008 para fortalecer y promover el aprendizaje en niños, niñas y adolescentes por medio de la organización escolar por ciclos y la división curricular por áreas del pensamiento. “Colegios de excelencia para Bogotá” es un plan vigente de la Secretaría de Educación que, además de buscar los mismos objetivos que el anterior, se centra en cumplir los estándares de calidad en infraestructura, personal docente, servicios, etc., en las instituciones educativas.

Como se explica, la propuesta hace hincapié no solo en el manejo del lenguaje y los códigos que componen el significado de un texto, sino también de las formas en cómo se interpreta, analiza y argumenta su contenido con los demás. Al observarlo por medio de las bases ofrecidas por Cassany y Aliagas, se descubre que, aunque la necesidad principal está en desarrollar la comprensión de las palabras, no se excluye la capacidad de razonamiento y de conocimiento que existe de por medio para entender igualmente la globalidad de una obra, y poderlo expresar en un colectivo.

3.3.2. Proyecto OLE²: bases teóricas, objetivos y estrategias

El actual proyecto OLE² está liderado por profesores de educación básica y media de las áreas de humanidades, tecnología, primaria y del departamento de orientación de las jornadas mañana y tarde de las cuatro sedes del colegio (A, B, C y D). Los docentes consideran que el lenguaje y las humanidades hacen parte de un aprendizaje significativo y del reconocimiento de los demás a partir de la interacción y la comunicación. Para ello se apoyan en el sociólogo francés, Alan Touraine (2003)⁷⁰, quien explica que los vínculos de estudiante-docente y entre los propios estudiantes se determina por la escuela, que logra romper las barreras entre ella y el mundo externo, “en medio de una sociedad masificada y a la vez individualista y que al relacionarse se convierte en sujeto” (p. 5).

Dichas barreras usualmente se caracterizan por los desafíos actuales de las escuelas, que son epicentros de las vivencias y las maneras de comunicarse de las personas, no estrictamente en lo académico, sino también en lo interpersonal y sociocultural. Nada de lo que ocurre en ella pasa en función del individualismo de una persona; si bien la reconoce como un sujeto con cualidades, también le da importancia a su relación con el otro.

A la propuesta de Touraine los docentes la soportan con la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanessian (1983)⁷¹,

⁷⁰ Alan Touraine (1925-2023) se enfocó en el estudio de las teorías de los movimientos sociales y la sociedad postindustrial.

⁷¹ David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanessian fueron especialistas de la Universidad de Cornell que diseñaron la teoría del aprendizaje significativo, un modelo sistemático de aprendizaje cognitivo que sustenta que es necesario relacionar nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos previos del alumno.

quienes explican que el aprendizaje debe ser significativo⁷² en el momento en que se relaciona con los conocimientos previos del sujeto y se incorpora a nuevas estructuras del entendimiento. Esto permite que los estudiantes expresen sus opiniones y que estas sean parte de un proceso educativo de interacción en las aulas de clase. El uso del lenguaje y la comunicación con los otros facilita la exploración de significados y sentidos que llevan a la reflexión de los usos otorgados a la palabra.

Lo comentado sobre Touraine, Ausubel, Novak y Hanessian se encuentra en relación con lo expuesto por Cassany y Aliagas al afirmar que los conocimientos previos del sujeto son determinantes en el aprendizaje de la lectura, escritura, oralidad y escucha. Esto, en otras palabras, es muestra de una perspectiva psicolingüística caracterizada por utilizar este tipo de información previamente adquirida y utilizarla en función de comprender las prácticas mencionadas de una manera más efectiva. Lo mismo ocurre cuando se destaca por la exploración de los significados que componen lo que suponen las obras, que, a su vez, resalta la necesidad de comprender que hay una perspectiva lingüística con la cual se puede hacer el proceso de decodificación.

Con esto, los profesores del plan OLE² afirman que el uso de la palabra requiere que el contexto social permita el uso de la palabra, sea escrita u oral, para la integración de pensamientos por medio de la interacción. Con esto se establece que la necesidad es, entonces, el desarrollo de “habilidades y competencias comunicativas, centrando la mirada específicamente en la escuela” (p. 7), particularmente cuando estas están sujetas a los cambios sociales, culturales y tecnológicos propios de una sociedad.

Por lo tanto, el proyecto OLE² establece que su objetivo general es “desarrollar y fortalecer habilidades comunicativas en los estudiantes del Colegio Estrella del Sur IED, para así consolidar las competencias que apuntan a una comunicación efectiva a través de la lectura, escritura, oralidad y escucha” (p. 8). Para ello se estructura en que las competencias

⁷² El concepto de un aprendizaje significativo hace alusión, como se refiere en el documento, a fomentar que los contenidos se relacionen entre sí a partir de dos ejes: uno vertical en el cual el aprendizaje se lleva a cabo por medio de la memorización o de la relación de contenidos; y otro horizontal, que representa el proceso de instrucción para lograr los aprendizajes. Si bien cada uno de los ejes es independiente, la interacción entre ellos permite que el docente cree un sistema de “enseñanza centrada en la exposición por parte del docente o de la enseñanza propuesta desde la investigación” (Ausubel, Novak y Hanessian, 1983, como se citó en OLE², p. 6), que beneficie al estudiante.

de comunicación se encuentren de la mano con el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y colectivo y la contextualización del aprendizaje significativo para los estudiantes. Estos se explican a partir de los siguientes propósitos:

- Desarrollo integral de habilidades de comunicación: se pretende que los estudiantes desarrollen de manera integral sus habilidades de comunicación en todos los niveles: comprensión, expresión oral y escrita, así como la capacidad de escuchar activamente y responder de manera reflexiva a las ideas de los demás.
- Fomento de la alfabetización: la escritura y la lectura son habilidades fundamentales para la adquisición de conocimientos en todas las áreas del currículo. Al integrar la oralidad y la escucha en el proyecto, se amplía el alcance de la alfabetización, ya que se incluyen habilidades de expresión y comprensión oral que son igualmente importantes en la vida diaria y en el ámbito académico.
- Promoción del pensamiento crítico y la reflexión: el proceso de lectura, escritura, oralidad y escucha implica la reflexión crítica sobre textos, la generación de ideas propias, la expresión de opiniones y el intercambio de perspectivas con otros. Esto fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la habilidad para formular argumentos fundamentados.
- Fortalecimiento del trabajo en equipo y la colaboración: el proyecto integra estas habilidades para promover el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes, ya que muchas de las actividades requieren la participación activa y la interacción con los demás. Esto les enseña a comunicarse de manera efectiva, a escuchar y respetar las opiniones de los demás, y a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.
- Contextualización del aprendizaje: al relacionar las actividades de lectura, escritura, oralidad y escucha con temas interesantes para los estudiantes y su entorno, se aumenta la relevancia y significado del aprendizaje. Esto ayuda a motivar a los estudiantes y a fomentar su interés en aprender, ya que ven la

conexión entre lo que están estudiando en el aula y su vida cotidiana. (OLE², p. 8)





















En este orden de ideas, la propuesta de la institución educativa se encuentra basada en que la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha hacen parte del desarrollo de habilidades como la comprensión de textos, la creación de ideas y nociones que se intercambien en un colectivo que genere un espacio de interacción que fomente el aprendizaje y no lo limite únicamente al entorno escolar, sino que trascienda a la cotidianidad. Las metas como mejorar la comprensión y la comunicación escrita y oral por medio de ejercicios de lectura en voz alta, escucha activa; de promover el razonamiento crítico durante el análisis mediante la formulación de preguntas y la relación con el conocimiento que los estudiantes tengan previamente; y la interacción permanente entre los propios estudiantes y con los docentes.

Por eso mismo, en su metodología resalta el uso de estrategias que se adapten a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, como la oportunidad de que puedan seleccionar las lecturas de acuerdo con sus intereses, *hobbies* o gustos que facilite captar su atención. También se requiere de la creación de un ambiente de lectura acogedor en el cual se realicen actividades como intercambios de lectura, concursos y compartimiento de experiencias con los cuales se fomente la discusión, intercambio de ideas y la retroalimentación y apoyo, para que el estudiante mejore su forma de expresión personal sin que esta se encuentre limitada por una sola postura y que sea un impulso a la comprensión y el análisis crítico.

Para ejemplificar el trabajo que se viene llevando a cabo en la institución, se muestran dos tablas elaboradas por los docentes encargados del proyecto. La primera corresponde al calendario de actividades programado para el año 2024, mientras y la segunda expone las múltiples actividades y estrategias que se emplean en la comunidad educativa. Asimismo, detalla los tiempos estimados de realización y los sujetos responsables de que se lleve a cabo:

Figura 1

Cronograma de actividades programadas para el año 2024 en el marco del proyecto OLE²

CALENDARIO SOCIALIZACIÓN INFOGRAFÍAS		
MES	TEMA	
Febrero	Cápsula literaria	
	Beneficios, estrategias, buenos hábitos y prácticas de la lectura.	
Marzo	Cápsula literaria	
	Recomendaciones de lecturas.	
Abril	Cápsula literaria	
	Retos cognitivos.	
Mayo	Cápsula literaria	
	Beneficios, estrategias, buenos hábitos y prácticas de la lectura.	
Junio	Cápsula literaria	
	Recomendaciones de lecturas.	
Julio	Cápsula literaria	
	Retos cognitivos.	
Agosto	Cápsula literaria	
	Beneficios, estrategias, buenos hábitos y prácticas de la lectura.	
Septiembre	Cápsula literaria	
	Recomendaciones de lecturas.	
Octubre	Cápsula literaria	
	Retos cognitivos.	
Noviembre	Cápsula literaria	
	Beneficios, estrategias, buenos hábitos y prácticas de la lectura.	

Nota. La figura muestra el cronograma realizado por los docentes del Colegio Estrella del Sur IED para el año de 2024. Fuente: OLE² (s.f.).

Figura 2

Actividades y acciones de promoción de la lectura, escritura, oralidad y escucha en el proyecto OLE²

ACTIVIDAD	ACCIONES	FECHA	RESPONSABLES
Integrar la emisora, el periódico escolar y el proyecto TICS en las actividades del proyecto OLE, a través de la socialización de información que oriente a la participación familiar en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.	Realización y socialización de cápsulas literarias, con base en las celebraciones o conmemoraciones acontecidas durante el mes, infografías respecto a los beneficios, las estrategias y los buenos hábitos y prácticas de la lectura, recomendaciones de lecturas, retos cognitivos.	Mensualmente	Integrantes proyecto OLE.
Articulación de actividades para el uso de la biblioteca en la sede D.	Desde las diferentes asignaturas proponer actividades que impliquen la visita a la biblioteca ubicada en la sede D.	Durante todo el año.	Docentes Colegio Estrella del Sur.
Trabajar con los estudiantes en los rincones literarios	En cada sede se desarrollarán actividades que se enfoquen en el uso de los espacios literarios establecidos para los estudiantes de primaria, tomando en cuenta que sean ellos agentes activos proponiendo estas actividades desde sus intereses.	Durante todo el año.	Docentes de primaria.
Gestionar visitas a bibliotecas	Los integrantes del proyecto OLE tramitaremos visitas a bibliotecas y asistencias a eventos de promoción de lectura programados por BiblioRed o instituciones culturales de la localidad.	Según calendario BiblioRed, Idartes, etc.	Integrantes proyecto OLE.
Realizar ejercicios de comprensión de texto, basado en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual.	Generar espacios de lectura 15 minutos al inicio de cada jornada en todas las sedes, implementando el Cuaderno OLE, un cuaderno por curso, donde se consigna la ficha de lectura. Se propone que estos 15 minutos sean institucionalizados como una actividad diaria dentro del horario de clases, sin afectar la asignatura del docente que le corresponda la primera hora de clase.	Diariamente	Integrantes proyecto OLE.
Trabajar el cuaderno viajero	Teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, proponer un tema para trabajar un cuaderno viajero en grado quinto, en el cual los alumnos realicen un ejercicio de escritura narrativa.	Semanalmente	Docentes grado quinto.
Realizar carteleras que presenten diversas lecturas o imágenes para que los estudiantes de las diferentes sedes tengan acceso a ellas.	Ubicar un cartel en cada sede, que exponga un texto narrativo o una imagen para su posterior reflexión y así motivar a los estudiantes a realizar su lectura. Se pueden variar los temas mensualmente, por ejemplo: terror, comedia, drama, etc.	Mensualmente	Integrantes proyecto OLE.
Picnic literario.	Leer textos propuestos acompañados de un compartir gastronómico, para programar actividades de comprensión y reflexión de lectura.	Semestralmente	Docentes de español.
Festival de cortos.	Taller de realización audiovisual.	Anualmente	Integrantes proyecto OLE.

Nota. La figura muestra la tabla realizada por los docentes del Colegio Estrella del Sur IED para el año de 2024. Fuente: OLE² (s.f.).


Tal y como lo muestran las figuras anteriores, las actividades propuestas en el proyecto OLE² se inclinan a realizar actividades que lleven a la interacción entre los alumnos sobre la lectura, la conversación de los textos y las obras literarias, la escritura creativa y el desarrollo de contenidos audiovisuales. Vale la pena resaltar que, para lograr la atención de los estudiantes, se emplean estrategias como el compartir gastronómico, las conmemoraciones de acontecimientos, o la asistencia a eventos y espacios públicos como los de BiblioRed o los centros culturales locales.

De igual modo, no sobra mencionar el rol otorgado al uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las actividades, como lo es la creación de cápsulas literarias en la emisora escolar y el trabajo en talleres audiovisuales. Esto funciona como una forma de fomentar la diversidad de formatos, materiales y artefactos en medio de la práctica de la cultura letrada mientras se adaptan nuevas formas de comunicación y creatividad.

Por último, es importante destacar que también hay una descripción de acciones sencillas como la dedicación de un espacio de lectura diario en medio de la jornada académica (gestionado totalmente por los estudiantes), lo cual ayuda a la implementación de hábitos y rutinas que hacen de la práctica de la lectoescritura, la oralidad y la escucha sean más familiares o amigables con el estudiante. De hecho, para asegurar el seguimiento del ejercicio en cada uno de ellos, los docentes registran la obra literaria que cada quien esté leyendo, el avance respectivo que realizan diariamente, y el punto de partida para retomar la lectura en el siguiente momento, lo cual se muestra en las siguientes figuras:

Figura 3

Ejercicio de Lectura Comentada realizado en el grado 603 bajo el proyecto OLE²


Colegio Estrella del Sur I.E.D.
"Trabajando por el desarrollo humano y comunitario con calidad en Ciudad Bolívar."

Proyecto OLE²
 Calidad - Lectura - Fortalecimiento

Curso: 603 Año: 2024

Representantes proyecto OLE²

Literatura Comentada

Es aquella que se realiza de manera individual y silenciosa o bien en voz alta y compartida, pero cuyo objetivo es despertar la inquietud de los estudiantes para que participen luego de un debate oral en el que pongan en cuestión las diferentes problemáticas que abordo el texto.

A continuación, se indica el título del libro que se lee simultáneamente por parte de todos los estudiantes del grado, (en cada espacio el docente responsable indica al grupo si se lleva a cabo lectura individual, o si se realiza lectura en voz alta por parte de algún estudiante con el seguimiento de lectura mental por parte de los demás compañeros).

Libro:	<u>El Beso y otros cuentos</u>
Inicia:	<u>—</u>
Finaliza:	<u>Pág 20</u>
Libro:	<u>El Beso</u>
Inicia:	<u>—</u>
Finaliza:	<u>Pág. 34</u>
Libro:	<u>Ana Saviégna la dama del Perrito</u>
Inicia:	<u>26</u>
Finaliza:	<u>58</u>
Libro:	<u>Boda Por Interés</u>
Inicia:	<u>58</u>
Finaliza:	<u>63</u>
Libro:	<u>Boda Por Interés</u>
Inicia:	<u>63</u>
Finaliza:	<u>69</u>
Libro:	<u>El hombre fundado</u>
Inicia:	<u>67</u>
Finaliza:	<u>71</u>

Nota. La figura muestra el listado de obras leídas y compartidas durante la actividad de Lectura Comentada en el año 2024. Fuente: OLE² (s.f.).

individuo y las practicas LEO al situarlas fuera las creencias antiguas alrededor de la cultura escrita y oral e inscribirlas en múltiples espacios, actividades y actores.

Esto es evidente, por ejemplo, en la consideración de la importancia de desarrollar estrategias en el proceso de acercar la lectura, la escritura y la oralidad en la trayectoria de los estudiantes. Esto lo muestra cuando se les da relevancia a todas las prácticas por igual, sin desestimar a una sobre la otra: la inclusión de actividades que permitan desarrollarlas de manera equitativa e, incluso, reforzarlas con la implementación de la escucha como otro eje central.

Asimismo, hay muestra de que se integra el uso de los espacios públicos para el desarrollo de las actividades, similar a la disposición establecida en *Leer para la vida*. Al considerar espacios como los centros de BiblioRed y los centros culturales, es partícipe de múltiples lugares de enunciación y participación que facilitan la interacción entre las prácticas LEO y las personas. Esto se relaciona con la tercera línea de acción del plan, que subraya *participación y apropiación* desde la diversidad de la agenda y la programación cultural.

Caso similar ocurre cuando las actividades como el picnic literario y las visitas a una de sus sedes hacen parte de la creación de espacios de diálogo, debate, conservación de la memoria y del disfrute de los textos literarios. Cuando se disponen de lugares como las bibliotecas escolares y/o las aulas de clase, hay mayores oportunidades de divulgar las prácticas de lectura, escritura y oralidad de manera más familiar por el uso de estrategias como el compartir gastronómico para lograr que el sujeto se encuentre en un espacio familiar o amigable.

Un tercer ejemplo de cómo las dos propuestas interactúan se encuentra en el trabajo de proyectos audiovisuales y del uso de la radio escolar, lo que indica la idea mencionada en la línea 6 de que hay una mayor diversificación de la lectoescritura y la oralidad, lo que expande sus circuitos de circulación de las prácticas. No solo encuentran alternativas al uso tradicional del libro para la creación literaria, sino que también hace presente a las nuevas tecnologías en medio de los avances propios de la época.

Ahora, en cuanto a la forma en cómo participan los estudiantes y los docentes en el proyecto OLE², se destaca que la intención principal de desarrollar las herramientas

comunicativas escritas y orales de un colectivo (sea o no dentro del espacio educativo), se encuentra de la mano de *Leer para la vida* en el sentido en que quiere generar vínculos con las prácticas por su valor en el ciclo vital de las personas y que aquellos se introduzcan más dentro de la vida cotidiana y no solo de un espacio específico. El interés está en crear el gusto por leer, escribir y dialogar no solo para sí, sino con sus pares también. Esto es querer crear vínculos estables con las prácticas a partir de lo que quiere el sujeto.

Asimismo, al papel otorgado al docente en el acompañamiento constante hacia los alumnos durante las actividades que acercan la cultura escrita y oral, se muestra una intención de actuar como un ciudadano capaz de fomentar la lectura, escritura, oralidad y escucha para que el sujeto cree vínculos durante su vida, y que estos no se encuentren limitados por ser privilegios socioculturales y económicos. Al contrario, mientras se hacen actividades como los rincones literarios, que cuentan con la interacción y participación de estudiantes y maestros por igual, hace de ellos personas activas que, como el plan distrital subraya, los hacen mediadores y creadores de las prácticas.

En consecuencia, el proyecto OLE² y *Leer para la vida* esperan forjar una persona que tenga un papel activo tanto en su entorno (en este caso, académica), como en el resto de su realidad. Las interacciones alrededor de las obras, el desarrollo de artefactos diferentes al texto escrito y la articulación de otros espacios, actividades y estrategias es parte de la alimentación de la curiosidad y del uso de un pensamiento crítico que interpreta, analiza y argumenta ideas que considera importantes de compartir con los demás de manera respetuosa, pero, a la vez, analítica.

Sin embargo, un punto principal en el cual se distancian las dos propuestas es, por un lado, en poner el valor de la escucha en igualdad condiciones con las prácticas LEO consideradas en el plan: si bien resalta la importancia de la lectura, escritura y oralidad para el desarrollo individual de un sujeto con unas habilidades lingüísticas para decodificar los códigos que llevan a un mensaje en un texto y los valores sociales, culturales y políticos que inciden en su comprensión y análisis; el hecho de hacer partícipe a la escucha contribuye a la formación y alfabetización múltiple que mencionaba la segunda línea de acción del plan distrital, ya que se facilita el intercambio de diálogos y saberes que

fomenten el diálogo de los saberes colectivos y las opiniones entre la sociedad o, en este caso, de la comunidad educativa.

Una situación similar ocurre cuando el enfoque principal se da en el estímulo del gusto por la literatura y la lectura que el proyecto OLE² tiene como fin principal. Esto, a comparación de *Leer para la vida*, es considerar más el impacto significativo que tengan las prácticas en la persona por el interés que este posea, apoyándose en estrategias y actividades que ponen a la lectura, escritura, oralidad y escucha en un entorno más colectivo y recreativo. Y aunque el plan distrital también tiene como prioridad generar los vínculos duraderos con ellas, este se limita únicamente a enunciar este deseo, lo que deja a disposición de los centros como los colegios decidir cómo llamar la atención de las personas que sean el foco central de las propuestas. En otras palabras, está en este tipo de espacios y los sujetos que lo conforman la manera en que se realizan los procesos de, por un lado, la animación para estimular el goce y el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita y oral, como lo mencionaban Gonzáles et al. anteriormente; y por el otro, el de la mediación, que Petit y Gallego resaltaban por su determinación a la hora de saber existía la intención de conocer, legitimar, rechazar o diferir su relación con la escrita y oral mediante sus experiencias y hábitos.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se propuso hacer la revisión de las nociones sobre los planes y las políticas públicas de promoción y mediación de la lectura, escritura y oralidad, incluyendo la deconstrucción de lo que significan tanto los lineamientos como las prácticas. Al momento de entender que aquellos surgen por las necesidades de una sociedad que, al depender de sus condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, el acceso y la disponibilidad con la que cuenta a la cultura escrita y oral se necesita regular mediante estrategias que la fomenten, animen y acerquen.

Si bien esto puede encontrar cualidades como los intereses propios de las personas que hacen parte de los focos poblacionales de los planes y las políticas en cuanto a la cultura escrita y oral; las dinámicas o los hábitos relacionados a lo mismo; y/o los factores que hacen qué tan accesibles son, los fines principales de la creación de dichos lineamientos se deben adaptar para que respondan a los requerimientos y las urgencias.

No obstante, también es determinante la forma en que están inscritas las prácticas de la lectura, escritura y oralidad, en especial cuando, en la mayoría de los casos, están influenciadas por las dinámicas de poder impuestas por algunos estados o figuras de autoridad. Ejemplo de esto es cómo, en América Latina y, particularmente, en Colombia, donde los gobiernos han sido los responsables de la regularización y la divulgación de los insumos y las estrategias relacionadas a la lectura, escritura y oralidad. Mas estos también son responsables de algunas de las limitaciones o regularizaciones que determinan hasta dónde llega el alcance de las prácticas LEO, incluyendo si están en sintonía o no de las expectativas y las ideologías políticas, sociales y culturales vigentes.

Las formas en que la lectura, escritura y oralidad están presentes en una sociedad, fuera de la forma en cómo se imponen a nivel gubernamental, se encuentran igualmente en los hábitos o las experiencias que cada individuo tenga: en algunos casos se puede ver la influencia de la perspectiva de la lectura y la escritura está más afiliada a la decodificación de los textos, o, al contrario, al goce por conocer la realidad específica del mismo y cómo esta incide en el lector. En otros, puede que el origen de la aproximación a la cultura letrada se encuentre más desde la oralidad, sea por medio del diálogo, el relato o en la expresión oral. Esto no solo muestra el arraigo a una forma de acercarse a un texto y un discurso de

manera diferente, sino también dar cuenta de unas condiciones sociales y culturales, y de la conservación de las costumbres o los valores que considere propios gracias a los hábitos que se acostumbran.

Todo lo anterior incide en cómo se formulan los planes y las políticas. Como se ve, en América Latina los lineamientos de la Cerlalc-OEI marcaron las líneas de acción que deben tomar los países y sus ciudades para sus lineamientos específicos. En el caso de Bogotá, esto se refleja en la creación del Decreto 133 y el Plan DICE, responsables de poner los parámetros para los futuros proyectos desarrollados por el gobierno distrital, como lo es actualmente *Leer para la vida*. Esta hace parte de la reciente visualización de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas que no deben estar sujetas exclusivamente de puntos de vistas institucionales como los resultados de las pruebas o las cifras, sino también de los contextos y la diversidad de nociones existentes alrededor de las prácticas LEO: además de explicar cuál es la postura que asumen los creadores del plan sobre dichos conceptos, los vinculan a múltiples líneas de acción que los acerca a su implementación en múltiples espacios diferentes a los tradicionales como las bibliotecas o los colegios, o su adaptación a los avances tecnológicos, o su forma de integrarse en la sociedad para que no solo queden dentro de una esfera privada o íntima para un solo individuo, sino para que, sean parte de un ejercicio colectivo de divulgación y acercamiento de la cultura escrita u oral.

Por eso mismo se muestra cómo sus enfoques son adaptados en el proyecto OLE² del colegio Estrella del Sur IED, que no solo quiere articular lo ya establecido por los lineamientos locales sobre la inclusión de las prácticas LEO a una propuesta enfocada en la creación y fortalecimiento del gusto por leer, escribir, dialogar y la literatura en cada persona, para que esta se distancie de la creencia de que estas son exclusivamente con un fin de decodificación lingüística o para cumplir un requerimiento académico, e inclinarse a ser prácticas que genuinamente son del interés de la persona, así como del encuentro de alternativas que hagan de los hábitos de cada uno más acorde a contar con las herramientas y la capacidad y comprensión del lenguaje y los textos, y el deseo de poder expresar sus opiniones e ideas con el resto de su comunidad.

Bibliografía

- Aguiar e Silva, V. (1972). *Teoría de la Literatura* (V. García Yerba, Trad., 2.^a ed.). Editorial Gredos.
https://www.academia.edu/108846921/Aguiar_E_Silva_Vitor_Manuel_Teor%C3%ADa_De_La_Literatura
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2022). *Política Pública LEO: Lectura, Escritura y Oralidad*.
https://www.biblored.gov.co/sites/default/files/LEO/documentos/LEO_PROCESO_GENERAL.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2017). *Plan Distrital de Lectura y Escritura: Leer es volar*.
<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3712194/>
- Blandón-Ramírez, F. y Colombo, L. (2024). Nuevos estudios de literacidad: reflexiones sobre desarrollos conceptuales para ampliar perspectivas decoloniales de investigación con comunidades. *Folios*, (60), 3-18.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/18826>
- Caro, A. (2023). *Tras las huellas del lector en Colombia*. [Podcast].
<https://open.spotify.com/show/7MqT3WAwZaJmKPm1BmKINM>
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa 1*, (162). 18-22.
https://www.researchgate.net/publication/39218706_Miradas_y_propuestas_sobre_la_lectura
- Castrillón, S. (2020). *Políticas públicas y planes de lectura, escritura y oralidad*. Biblioteca Nacional de Colombia; Ministerio de Cultura.
https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Fundamentos-%20Guia%20Politic%20publicas_web.pdf
- Colegio Estrella del Sur IED. (s.f.). *Proyecto OLE² (Oralidad – Lectura – Escritura, Escucha)*.

- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) y Departamento de Planeación Nacional. (2021). *Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2003). *Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3222.pdf>
- Figuroa Sánchez, C. R. (1979). La explicación de textos en el departamento de Literatura Una experiencia a través de los cursos. *Universitas Humanística*, 10(10).
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/10466>
- Gallego Delima, F. (2014). Promoción de la lectura y escritura desde la agenda escolar. *Educere*, 1(61), 517-526.
<https://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/39768/art11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Vera, N. y Rojas Prieto, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 1(42), 43-60.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/3685/3304>
- Gee J. P. (2004). Oralidad y literacidad de El Pensamiento salvaje a Way with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- González Ramírez, C., Gladic Miralles, J., y Contador Pergelier, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Guía de mediación lectora*. (2019). Dirección Nacional del Mejoramiento Pedagógico; Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Guia-de-mediacion-lectora-NPH.pdf>

- Guzmán Méndez, D. (2023). *Cómo hacer una biografía lectora: formas de caracterización*. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
<https://coleccionedigitales.biblored.gov.co/items/show/1652>
- Ilich, I. (2008). *Obras reunidas II*. (J. Sicilia, M. Sánchez Ventura, P. Gutiérrez-Otero, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir” (2004). *Revista Brasileira de Educação*, 1(26), 5-38.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XLpHVyTgsSXQbwfpSfpsjpD/?format=pdf&lang=es>
- Landaburu, J. (1996, del 11 al 15 de noviembre). Oralidad y escritura en sociedades indígenas. [ponencia] 2º Congreso latinoamericano de Educación bilingüe. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. <https://es.scribd.com/document/492495525/Oralidad-y-escritura>
- Montoya Castillo, M. (Ed.). (2011). *Giros de Palabra: lectura y escritura en BibloRed, resultado del proceso de investigación de los promotores de lectura y escritura en 2009 – 2011*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Arca.
- Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá [BibloRed]. (2020, 24 de julio). *Leer para la vida: lectura, escritura y oralidad para Bogotá*.
<https://www.biblored.gov.co/noticias/leer-para-la-vida-plan-bogota>
- Rocha Vivas, M. (2018). *Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. (2nd ed.). Ediciones Uniandes; Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaría Distrital de Educación, e Instituto Distrital para las Artes. Idartes. (2021). *Plan de Lectura, Escritura y Oralidad: Leer para la vida*. <https://coleccionedigitales.biblored.gov.co/items/show/1532>

Silva, R. (2002). Libros y lecturas durante la república liberal: Colombia, 1930-1946.

Sociedad y Economía, (3), 141-169.

<https://www.redalyc.org/pdf/996/99617938007.pdf>

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. D,

Cassany (Ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 24-35).

Paidós Educador.