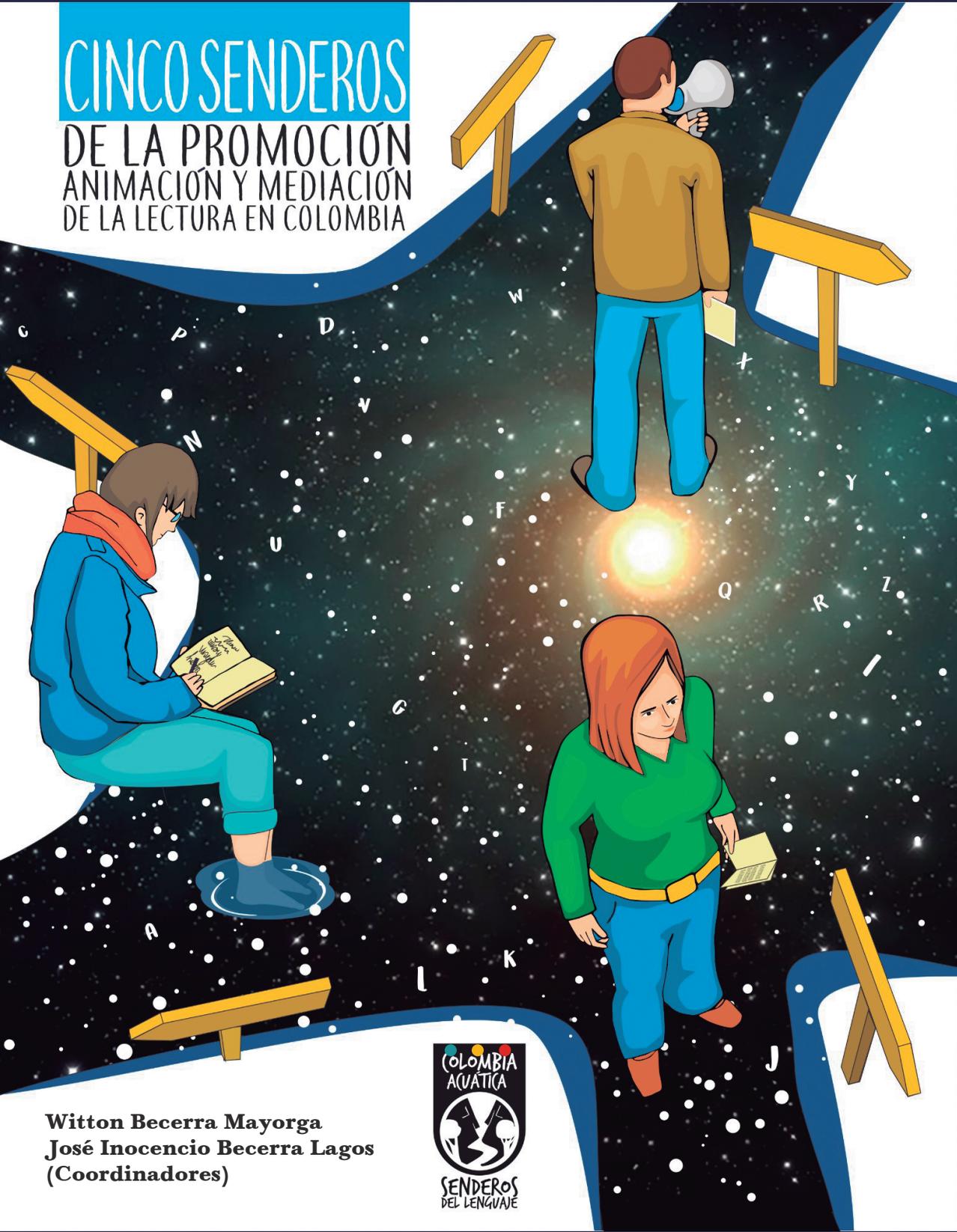


CINCO SENDEROS

DE LA PROMOCIÓN ANIMACIÓN Y MEDIACIÓN DE LA LECTURA EN COLOMBIA



Witton Becerra Mayorga
José Inocencio Becerra Lagos
(Coordinadores)





CINCO SENDEROS **de la promoción, animación** **y mediación de lectura en** **Colombia**

Witton Becerra Mayorga
José Inocencio Becerra Lagos
(Coordinadores)

Grupo de Investigación Senderos del Lenguaje
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia





CINCO SENDEROS **de la promoción, animación** **y mediación de lectura en** **Colombia**

Laura Ximena Blanco Quintero
Jony Alexander Rodríguez Valderrama
Johanna Catalina Serrano Archila
Yenny Lorena Cetina Fuquen
Witton Becerra Mayorga
Edith Mariana Becerra Chirivi
Diana Cristina Castañeda Castro
José Inocencio Becerra Lagos
(Autores)

Grupo de Investigación Senderos del Lenguaje
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



Cinco senderos de la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia / Five Paths for the Promotion, Animation and Mediation of Reading in Colombia / Blanco Quintero, Laura Ximena; Rodríguez Valderrama, Jony Alexander; Serrano Archila, Johanna Catalina; Cetina Fuquen, Yenny Lorena; Becerra Mayorga, Witton; Becerra Chirivi, Edith Mariana; Castañeda Castro, Diana Cristina; Becerra Lagos, José Inocencio. Tunja: Editorial UPTC, 2021. 198 p.

ISBN impreso 978-958-660-602-8

ISBN (ePub) 978-958-660-603-5

Incluye referencias bibliográficas

1. Lectura. 2. Promoción. 3. Animación. 4. Mediación. 5. Biblioteca. 6. Literatura.

(Dewey 418.4 /21) (Thema YPCA21 - Educativo, lengua materna / nativa: lectores y esquemas de lectura).



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



Primera Edición, 2021

30 ejemplares (impresos)

Cinco senderos de la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia.

Five paths for the promotion, animation and mediation of reading in Colombia.

ISBN impreso 978-958-660-602-8

Colección de Investigación UPTC N° 228

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: junio de 2021

Aprobación: octubre de 2021

© Laura Ximena Blanco Quintero, 2021

© Jony Alexander Rodríguez Valderrama, 2021

© Johanna Catalina Serrano Archila, 2021

© Yenny Lorena Cetina Fuquen, 2021

© Witton Becerra Mayorga, 2021

© Edith Mariana Becerra Chirivi, 2021

© Diana Cristina Castañeda Castro, 2021

© José Inocencio Becerra Lagos, 2021

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2021

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte N° 39-115, Tunja,

Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Enrique Vera López, Ph. D.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.

Óscar Pulido Cortés, Ph. D.

Edgar Nelson López López, Mg.

Editora en Jefe

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Corrección de estilo

Claudia Amarillo Forero

Diseño de cubiertas

Mauricio Carreño Carreño

Editores del volumen

Witton Becerra Mayorga

José Inocencio Becerra Lagos

Diseño editorial

Karol Fernanda Ramos D.G

Tunja - Boyacá

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado de investigación del Proyecto de Investigación con SGI: 3092. Colombia acuática: animación de lectura literaria desde los imaginarios de agua. Grupo de Investigación Senderos del Lenguaje.

Citar este libro / Cite this book

Becerra Mayorga, W. y Becerra Lagos, J. (Coords.) (2021). *Cinco senderos de la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia*. Editorial UPTC.

doi: 10.19053/9789586606028

Resumen

Este libro está conformado por cinco capítulos que estudian desde diversas perspectivas un objeto de estudio común: la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia. El primer capítulo presenta tres tendencias metodológicas observadas en los talleres de los proyectos de PAM de lectura; el segundo realiza una cartografía conceptual del campo estudiado construyendo la noción, categorización y diferenciación de los tres conceptos; el tercero estudia el caso específico de La Red de Biblioteca Públicas de Bogotá (Biblore), como eje del cambio de paradigma de las bibliotecas públicas en nuestro país; el cuarto está dedicado a un estado de la cuestión de la lectura digital en Colombia; y el quinto reflexiona sobre algunas dinámicas de promoción de lectura entre comunidades indígenas.

Palabras clave: lectura; promoción; animación; mediación; biblioteca; literatura.

Abstract

This book consists of five chapters that study, since different perspectives, a common object of study: the promotion, animation and mediation of reading in Colombia. The first chapter presents three methodological tendencies observed in the workshops of projects of reading PAM. The second one develops a conceptual cartography of the studied field building the notion, categorization and differentiation of the three concepts. The third one studies the specific case of the Capital Network of Public Libraries (Biblore, Bogotá) as axe of the paradigm change of public libraries in our country. The fourth chapter is dedicated to make a state of the art of digital reading in Colombia. Finally, the fifth chapter reflects about some dynamics of reading promotion of projects developed among indigenous communities.

Keywords: reading; promotion; animation; mediation; library; literature.

CONTENIDO

Introducción	11
--------------------	----

Capítulo 1. Tres tendencias metodológicas y didácticas en los talleres de promoción, animación y mediación de lectura literaria en Colombia

Laura Ximena Blanco Quintero

<i>Jony Alexander Rodríguez Valderrama</i>	17
--	----

1. Preliminares.....	20
1.1 Didáctica de la literatura y PAM: una relación estrecha.....	20
1.2 El reto de la PAM	21
2. Resultados.....	23
2.1 La PAM desde y con la comunidad.....	23
2.2 Hacia una relación íntima con la lectura	29
2.3 Espacios de conversación y de socialización	33
3. Consideraciones finales: un camino por recorrer	40

Capítulo 2. Cartografía conceptual de la PAM (promoción, animación y mediación de la lectura)

Johanna Catalina Serrano Archila

<i>Yenny Lorena Cetina Fuquen</i>	51
---	----

1. Noción de promoción, animación y mediación de la lectura.....	55
2. Categorización de promoción, animación y mediación...	60
2.1 Categorización de promoción	60
2.2 Categorización de animación	66
2.3 Categorización de mediación	69
3. Diferenciación de los conceptos de la PAM.....	72
3.1 Diferenciación de promoción.....	73
3.2 Diferenciación de animación	80
3.3 Diferenciación de mediación.....	82
4. Conclusiones.....	86

Capítulo 3. Biblioteca pública, promoción, animación y mediación de lectura y escritura: el caso de Bogotá

Witton Becerra Mayorga 93

1. Semblanza de la biblioteca pública en Colombia y la implementación de programas de lectura..... 94
2. El cambio de paradigma en las bibliotecas públicas 97
3. La red de bibliotecas públicas de Bogotá..... 103

Capítulo 4. Lectura a través de medios digitales, un nuevo reto para la promoción de lectura

Edith Mariana Becerra Chirivi

Diana Cristina Castañeda Castro 119

1. Metodología 121
2. La evolución de la lectura digital y su impacto en Colombia 122
3. Lectores en la era digital 126
4. Herramientas digitales para la promoción de lectura... 128
 - 4.1 Dispositivos 129
 - 4.2 Plataformas 131
5. Lectura digital: ventajas y desventajas 136
 - 5.1 Ventajas 136
 - 5.2 Desventajas 138
6. Conclusiones 140

Capítulo 5. Reflexiones sobre la promoción de lectura entre comunidades indígenas en Colombia

José Inocencio Becerra Lagos 147

1. Oralidad, escucha, lectura y escritura..... 149
2. Lenguas indígenas y educación propia..... 162
3. Bibliotecas indígenas: intención y herramientas 172
4. Conclusiones 184

Sobre los autores..... 193

Introducción

Desde hace más de veinte años se ha consolidado en Colombia el fomento, la promoción, la animación y la mediación de la lectura. Como lo reconoce Didier Álvarez, en varios de sus trabajos y en el ciclo de conferencias dictado en el año 2020 en la Maestría en Literatura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la construcción de la PAM (Promoción, Animación y Mediación de la Lectura y la Escritura) es un campo nuevo que va en constante crecimiento y que se diversifica gracias a las acciones de diversos entes públicos y privados. Asimismo, señala Didier Álvarez, que el tema del Fomento de la lectura es eminentemente administrativo, relacionado con los entes gubernamentales que lo ejecutan con presupuesto y financiación. Por esto mismo, en este trabajo se asume esa contextualización, para reiterar que el fin del estudio de la PAM desconoce el Fomento y se asienta en lo eminentemente académico, cognitivo, político, ético y social de la difusión de la lectura y la escritura tanto en espacios convencionales como la escuela, hasta en espacios no convencionales como el bus, el metro, la calle, el barrio, la biblioteca, etc.

Dada la ausencia de este material en el país, quisimos comenzar a construir un estado de la cuestión de los principales programas de PAM. Cuando abordamos el asunto, decidimos definir los espacios y las categorías, para eso, dividimos el estudio en los criterios: Bibliotecas Públicas, Bibliotecas Privadas, Organizaciones e Instituciones Públicas, Organizaciones e Instituciones Privadas,

Iniciativas Independientes, PAM en el contexto indígena, PAM en el contexto Afro. Pero como se verá, el trabajo se transformó, primero, porque varios de los invitados a la investigación fueron desertando del proyecto, debido a ello los temas asignados quedaron sin investigador; segundo, porque nos dimos cuenta de que debíamos incluir lo digital, ya que nuestro Grupo empezó a construir, en medio de la pandemia, *La Chiva Literaria*, que es un sitio web de PAM, desde el tema del agua, que lanzaremos pronto. Además, había quedado pendiente, desde las jornadas de trabajo con Didier, la tarea de definir y clarificar los conceptos, categorías y problemas teóricos de la PAM. En esa dirección, uno de los capítulos de este libro se propone hacer un primer avance.

Los capítulos que componen este libro son un primer intento por estudiar la PAM en Colombia, primero, para hacer un balance de los programas que existen y lo que han aportado a lo largo de estos años al enriquecimiento de la lectura y la escritura y, segundo, para comenzar a teorizar un campo nuevo de conocimiento que, según hemos visto y contrario a lo que merece, tiene pocas investigaciones. Desde nuestro aporte pretendemos comenzar a resolver algunos problemas prácticos que tienen los diversos programas de PAM. En complemento, este libro es el comienzo de un trabajo que continuaremos con una profundización teórica del campo estudiado. Por ahora, observemos lo que contiene cada sección de este volumen que busca ser una primera etapa.

Los autores del primer capítulo han hecho una revisión profunda de las tendencias metodológicas que están presentes en los talleres de PAM que se realizan en Colombia. Su objeto de estudio ha sido, entonces, la estructura y el contenido de los talleres. Esa búsqueda les permitió hallar tres ejes principales que, muy reducidos, pueden ser vistos como núcleos del antes, durante y después de la lectura: 1) la elección de los textos vinculada con una lectura del contexto (conocimientos previos y adaptación al medio para aprovechar sus potencias); 2) la relación texto-lector como generadora de

emociones y significados hacia una búsqueda del goce estético; y 3) la socialización de lo que ese vínculo produjo.

Además de ese aporte muy bien organizado, los autores agregan una introducción valiosa, construida desde la estética de la recepción en la que reflexionan —con la síntesis que exige el limitado espacio de escritura— sobre la relación entre la promoción de lectura y la didáctica de la literatura. Una de las conclusiones de este trabajo es la fórmula, tan conocida pero difícil de aplicar, según la cual el goce con la lectura debería ser la prioridad de cualquier proyecto que intente promoverla.

En el segundo capítulo, las autoras aportan una metodología nueva a la siempre exigente búsqueda de la diferencia entre los tres conceptos integradores de la PAM. Su cartografía conceptual es sintetizada en tres ejes temáticos: noción, categorización y diferenciación de cada concepto. En el primero presentan las definiciones que han observado en su etapa de revisión de fuentes. En la categorización han contrastado las visiones que sobre la lectura y su mediación tienen cuatro campos epistemológicamente centrales para el estudio de la PAM: la bibliotecología, la literatura, la sociología y las ciencias políticas. Finalmente, articulando los dos ejes previos, formulan una diferenciación.

Tomando algunos fragmentos del capítulo y marcando palabras clave, podríamos acercarnos a la definición buscada por las autoras. La promoción de lectura es una serie de actos de comunicación en los que se entra en constante diálogo, por medio de actividades, prácticas y espacios que se desarrollan dentro de los proyectos de difusión de lectura, y se vale de diferentes medios comunicativos que acercan a los sujetos al libro y al lenguaje, a fin de construir tejidos sociales que benefician a la comunidad en la búsqueda de una *transformación social*. Es un conjunto de actividades que pretenden generar *proyectos a gran escala* para la formación de lectores. En segundo lugar, la animación a la lectura comienza desde la concepción del dinamismo de la promoción de lectura, de

la *puesta en práctica* de la estrategia creada dentro del espacio de la promoción. La animación es la *acción, funcionalidad, experiencia e implementación* de la estrategia. Finalmente, las autoras se apoyan en Carlos Sánchez para afirmar que la mediación de lectura es “un ejercicio hermenéutico y cultural: *transmitir* su interpretación de los textos e *invitar* a los niños y jóvenes a tener una actitud asertiva hacia la lectura y el entorno del mundo del libro” (2018).

En el tercer capítulo, el autor invita a otros estudiosos a realizar una revisión profunda de diferentes proyectos referentes a la lectura. Inicia su propuesta con el caso específico de La Red de Biblioteca Públicas de Bogotá (Biblored), considerando que la promoción de lectura no es concebida de igual forma en Colombia y en países con mayor desarrollo económico. En estos, las intenciones de promoción del libro y la lectura prácticamente están encasillados en la alfabetización, mientras que en nuestro país los promotores, mediadores y animadores deben enfrentar problemáticas cotidianas del contexto social, cultural y político de las comunidades en las que se inserta. También son observadas las líneas de investigación de Biblored, los proyectos implementados (dentro y fuera de sus edificios), los avances de construcción y operación de nuevos espacios, y la evolución del modelo de trabajo de la Red. El autor opina, con base en la revisión, que la Red ha superado sus objetivos y no se ha quedado en el mero cumplimiento estatal de compromisos internacionales, entre los que surgió.

La parte inicial del último apartado, que es el principal, está compuesta por dos subtemas muy valiosos que le dan un hilo histórico al capítulo: una semblanza de la biblioteca pública y una descripción de su reciente cambio de paradigma. En el primero, se presenta una cronología que va desde la expulsión de los jesuitas y la creación de la Biblioteca Nacional (1767-1777), hasta las implicaciones de la Ley General de Cultura o Ley 397 de 1997 (que crea el Ministerio de Cultura y funda varias bibliotecas y casas de cultura obedeciendo a estándares globales de fomento del libro y la lectura). El cambio de paradigma descrito por el

autor es la transición que hace la biblioteca cuando deja de ser un lugar escolarizado de préstamo de libros para convertirse en un escenario ciudadano de difusión de la cultura y el conocimiento. Esta revitalización de la biblioteca pública, que se ha consolidado desde finales del siglo XX, tiene como pionera a Biblored, cuyas buenas prácticas han sido reconocidas en otros países y se han replicado en otras ciudades.

El cuarto capítulo hace una búsqueda exhaustiva de proyectos de promoción de lectura a través de medios digitales en Colombia, entre 2005 y 2020. El corpus leído en la revisión documental está integrado por artículos e informes de investigación publicados por entidades nacionales e internacionales asociadas con la lectura. Los aportes de proyectos de otros países y las reflexiones de las instituciones sirvieron de insumo comparativo para nutrir el análisis del caso local. Esos contrastes evidencian diferencias que explican inequidades de acceso a la lectura: no pueden formularse proyectos que aprovechen las potencialidades de las TIC en comunidades que ni siquiera tienen acceso a la energía eléctrica.

Después de la introducción y la descripción de la metodología, el capítulo se desarrolla a lo largo de cuatro apartados que ordenan un estado de la cuestión. En el primero se describe la evolución de la lectura digital; en el segundo se presentan las características del tipo de lector que ha nacido en esta era de nuevos formatos de lectura y de texto; en el tercero se estudian las herramientas y recursos virtuales que han apoyado el entorno de lectura en el ecosistema digital; por último, las autoras han construido un útil apartado que observa las ventajas y desventajas del tipo de lectura que han estudiado.

Finalmente, el quinto capítulo expone una serie de reflexiones sobre el impacto que han tenido algunas dinámicas de promoción de lectura entre comunidades indígenas. El texto es segmentado en tres temas desde los cuales se critican acercamientos colonizadores de la cultura hegemónica que impone sus ritmos y lógicas: de la escritura contra la oralidad, del idioma dominante contra

las lenguas nativas y de la somera colección bibliotecaria contra espacios de fomento de la cultura propia, la memoria colectiva y el legado generacional.

El capítulo no sobrepasa el nivel crítico porque describe la problemática después de una investigación documental y sugiere que los elementos exógenos algunas veces son introducidos con violencia y otras veces apropiados como herramientas, ante lo cual son las voluntades de las comunidades las que más valor tienen cuando lo que se intenta es salvaguardar sus lenguas, tradiciones, saberes e, incluso, derechos. Más allá de las buenas intenciones, se promueve la voluntad comunitaria en la búsqueda de la apropiación cultural, escenario que debería estar lejos de la exclusión social, pero también muy lejos de una inclusión, con intenciones unilaterales, que disimuladamente lesiona tradiciones y lenguas.

Como todo libro, esta colección es una invitación; una invitación a la reflexión, el recuento y la proyección hacia el futuro en un campo que merece la escucha y la palabra de pueblos y gobiernos, de líderes comunitarios y docentes, de sabedores y lectores, de bibliotecarios y estudiantes. Esperamos que esta primera aparición sirva de apertura para que otros investigadores se integren y sigan pensando en este complejo y relevante objeto de estudio. La revisión de lo realizado, las posibilidades de mejora y los escenarios que no han tenido mucho espacio de discusión en otros sectores tienen cabida en esta publicación y en sus posibles sucesoras, porque nos parece imprescindible seguir pensando –de forma colectiva– en todo lo que cabe en la palabra lectura, lo que, desde un compromiso sociocultural, significa observar las múltiples perspectivas de la promoción, la animación y la mediación de lectura en Colombia y América Latina.

Witton Becerra Mayorga
José Inocencio Becerra Lagos

Coordinadores

Capítulo 1. Tres tendencias metodológicas y didácticas en los talleres de promoción, animación y mediación de lectura literaria en Colombia

*Laura Ximena Blanco Quintero
Jony Alexander Rodríguez Valderrama*

Qué encontrará el lector

Este capítulo surge de la inquietud sobre la metodología y la didáctica utilizadas en talleres de promoción, animación y mediación de lectura literaria (en adelante PAM) dentro de las investigaciones desarrolladas en Colombia entre los años 2005 y 2020. Se concibe el taller como un espacio-tiempo para la conceptualización, la reflexión y la vivencia, el fomento del autoaprendizaje, además de ser un momento en el que confluyen pensamiento, sentimiento y acción (González, 1989). Aquí se tienen en cuenta trabajos que emplean o explican un diseño metodológico y didáctico que contiene estrategias concretas para promover la

lectura en lugares como aulas, bibliotecas escolares y públicas y espacios no convencionales¹.

Se trata de una revisión del estado de la cuestión de las tendencias de las estrategias en los talleres enfocados en la PAM. Se entiende por tendencia “una directriz o un direccionamiento colectivo que pretende lograr un fin (...) común. Es un punto de mira o de referencia hacia el cual avanzan muchas personas, hasta que se convierte en un eje central de la mirada colectiva” (Saldarriaga, 2008, p. 45). De ahí que las estrategias presentadas en este trabajo se seleccionen porque constituyen el punto de referencia de la mirada colectiva de los investigadores.

Por tanto, se establecen tres tendencias metodológicas y didácticas. La primera, *la promoción de lectura desde y con la comunidad*, consiste en conocer gustos, intereses, necesidades y particularidades de los lectores y, a partir de ello, seleccionar las obras literarias apropiadas para los talleres. La segunda, *hacia una relación íntima con la lectura*, busca construir un vínculo entre lector y texto, esto es, un diálogo entre la subjetividad del lector y el contenido de la obra en donde intervienen la interpretación y la sensibilidad. La tercera, *espacios de conversación y de socialización*, es el ambiente en donde los lectores comparten su experiencia de lectura y, a la vez, se fomenta la escucha, el reconocimiento de sí mismo y del otro, y se produce un acercamiento al mundo de lo social.

Estas tendencias metodológicas y didácticas deben ser entendidas como estrategias, en cuanto son “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (Díaz-Barriga, 1998, p. 19). Aunque este autor habla esencialmente de un docente, también puede llevarse a cabo por un mediador de lectura que

1 Se entiende por espacios no convencionales, cualquier lugar en donde se agrupa una comunidad por razones distintas a las académicas o escolares. Ejemplo: hospitales, cárceles, plazas de mercado, etc.

utiliza estrategias diversas para acercar la literatura a lectores potenciales como estudiantes, usuarios de biblioteca y población en general.

Por otra parte, la promoción de lectura tiene un carácter interdisciplinar, dado que las investigaciones consultadas se enmarcan en disciplinas diversas como la pedagogía, la didáctica, la bibliotecología, la sociología y la psicología. En consecuencia, el capítulo aspira a ser de utilidad para docentes, docentes en formación, bibliotecólogos o interesados en la labor de fomentar el hábito lector en quienes no han tenido un acercamiento al mundo de la literatura.

Finalmente, este trabajo no pretende ser un manual de actividades, incluso cuando se presentan algunas dentro de las categorías, sino una muestra de las estrategias utilizadas con mayor frecuencia para promover la lectura literaria.

Paso a paso: descubriendo las tendencias

Esta investigación es de carácter cualitativo, pues se enmarca en los estudios sociales y de las ciencias humanas, y de tipo documental, porque consiste en la revisión, el análisis, la sistematización y la clasificación de investigaciones entre las que se incluyen trabajos de grado, tesis de maestría, artículos de revistas indexadas, entrevistas, libros y conferencias digitales. La búsqueda se realizó en medios digitales como bases de datos (Dialnet, Scielo, Google Académico, Digitalia, etc.), repositorios institucionales de universidades públicas y privadas, y contenidos audiovisuales de fuentes verificadas, además de consultas bibliográficas en bibliotecas públicas.

Para el análisis de la información se hizo una lectura juiciosa del material recopilado; después se redactaron las bibliografías

anotadas en donde se sintetizó la información. Posteriormente, se diseñaron matrices de sistematización, en las cuales se clasificaron tanto las estrategias didácticas como las consideraciones teóricas que influyen en el planteamiento de dichas estrategias halladas en las investigaciones. En último término, se determinaron las tendencias dentro de las conformaciones prácticas de la PAM y se configuraron tres categorías con el objetivo de condensar los procedimientos didácticos en los talleres.

1. Preliminares

1.1 Didáctica de la literatura y PAM: una relación estrecha

Para los fines de esta investigación, en la revisión documental se han tenido en cuenta los talleres de promoción de lectura de trabajos centrados en la lectura literaria. Ahora bien, al hacer referencia a talleres de PAM es natural acercarse al concepto de didáctica de la literatura, aun cuando parezca que el término se limita a las aulas, debido a que es un hecho que los talleres de las investigaciones son espacios en donde los contenidos y las actividades son de carácter didáctico.

En tal sentido, la tendencia de la didáctica de la literatura, incluyendo su concepción, ejecución y sustentos teóricos actuales, afecta notablemente la manera de abordar la lectura literaria en los talleres y la metodología utilizada para promoverla.

Vásquez (2006) afirma que a lo largo del siglo XX la concepción de literatura y su enseñanza se puede dividir en tres grandes tendencias. La primera se refiere a la literatura desde un enfoque cronológico en el que se alude a fechas, movimientos y obras representativas de cada periodo, es decir, la tendencia del *privilegio de la historia de la literatura*. La segunda se centra en el

análisis estructural del texto literario para ver su funcionamiento, organización y textualidad. Vásquez denomina esta tendencia como *privilegio del texto literario*. Y la tercera es la tendencia del *privilegio del lector de literatura*, en donde el sustento mayor es la *estética de la recepción*, ya que lo importante allí es la recepción de la obra y la interpretación que cada lector hace de ella, así como la preponderancia de la emoción, el gusto y el placer por la lectura.

Esta última se ha corroborado en la mayoría de las investigaciones analizadas, ya sea por su presencia directa como sustento teórico de los trabajos o por su influencia en el diseño y la realización de talleres. Consiste en considerar la importancia que tiene la recepción del texto en el lector, es decir, cómo lo interpreta, y la correlación entre lo que dice la obra y la conciencia del lector. Y para esto, se parte de la idea de que el texto no es un objeto completo, sino que, desde su creación, esto es, en la escritura, busca tener un efecto en el lector y, por tanto, ser completado a través del acto lector; asimismo, supone la presencia de un lector activo.

A partir de lo anterior, el propósito de las propuestas de los investigadores ha sido fomentar el goce estético y el placer por la lectura literaria a través de recursos y actividades que también se han convertido en tendencia y que serán explicadas junto con cada categoría en el desarrollo del capítulo.

1.2 El reto de la PAM

La tendencia de apoyarse en la estética de la recepción surge gracias a la reiterada crítica de los investigadores sobre la instrumentalización de la lectura perpetuada en las instituciones. El principal reto para la promoción de lectura es dejar atrás la lectura instrumental o utilitaria (Venegas, 2013), en vista de que con ese enfoque todo el potencial estético y artístico de la literatura es opacado por la pretensión de usarla como medio para obtener mejores resultados en exámenes estandarizados, de carácter

nacional e internacional, o de llevarla al aula como una exigencia para aprobar asignaturas sin tener en cuenta el factor sensible y social que la caracteriza. En ese sentido, se centra la lectura en la escuela porque normalmente es vista como un instrumento y en pocas ocasiones como un hecho sociocultural (Álvarez, 2005) que tiene potencialidades más allá de su rol pedagógico. Los trabajos sostienen que esta concepción ha alejado a los estudiantes y a las personas en general de la lectura, dado que trasciende las paredes de las aulas y se observa en espacios como las bibliotecas y lugares no convencionales donde se han realizado talleres de PAM. Al respecto, Gaitán (2017) asegura que

Es importante crear propuestas metodológicas dentro de la didáctica literaria, las cuales *se desprendan totalmente de una función evaluativa* que solo tiene en cuenta el acto de decodificar palabras, olvidando así, las habilidades creativas e imaginativas (...) [que se] pueden desarrollar al momento de acercarse al texto literario. (p. 73) (cursivas fuera de texto)

De manera que es esencial para la promoción de la lectura orientarse hacia una concepción de la literatura que la reconozca como una creación compleja, la cual requiere de perspectivas más amplias si se quiere sacar provecho de todo lo que puede aportar. Suárez (2014) afirma que es necesario “un cambio de método para el acercamiento (...) al texto literario, atendiendo a la complejidad de la literatura, en la reivindicación de la lectura activa, plural, dialógica como la mejor forma para acercarse a dicha complejidad” (p. 216). La autora recalca que el cambio de método también requiere de la transformación del lector pasivo, quien se queda en una lectura superficial, hacia un lector activo, crítico y consciente del proceso implicado en la lectura de una obra literaria.

Del mismo modo, varios autores como Bolívar (2015), Reyes (2019) y Rodríguez (2015) concuerdan en que la escuela utiliza la literatura como una herramienta para la enseñanza de la lengua en aspectos lingüísticos y formales que se alejan de la esencia de la obra literaria, de su carácter artístico y de sus posibilidades estéticas y sensibles, las cuales suponen su mayor riqueza. Robledo (2020b) explica que

esto se debe a que hay una infravaloración y un desconocimiento de la verdadera función de la literatura y se opta por convertirla en una herramienta para aprender aspectos de la lengua y valores moralizantes que se apartan de su verdadera finalidad: fomentar el goce estético y ensanchar la realidad de quien se enfrenta a ella. Desde esta perspectiva, los autores orientan el diseño de sus talleres a la búsqueda del goce estético, del placer y de la relación entre el lector, el texto y el contexto, de forma tal que las obras literarias sean abordadas como la finalidad en sí y no como un medio.

Este rechazo a la enseñanza de la literatura en la escuela tradicional da como resultado la adopción de un punto de vista completamente distinto para la promoción de la lectura literaria no solo dentro del aula, sino también en bibliotecas y en espacios no convencionales. Robledo (2010) explica por qué es tan importante este aspecto:

Las investigaciones y las experiencias innovadoras han demostrado que, en la medida en que la escuela transforme la didáctica de la lectura y la escritura hacia una concepción de prácticas comunicativas, sociales y culturales, en esa medida, la promoción de la lectura cobra sentido y se hace necesaria. (p. 31)

Por consiguiente, a partir de la tendencia en la didáctica de la literatura que se relaciona con la PAM y gracias a la búsqueda de alternativas a la instrumentalización de la lectura, surgen, a su vez, tres tendencias en la metodología de los talleres diseñados para sus investigaciones.

2. Resultados

2.1 La PAM desde y con la comunidad

Una de las estrategias metodológicas y didácticas en los talleres de PAM es el reconocimiento de la población y su contexto. En ella

resalta la importancia de identificar gustos, intereses, necesidades y particularidades de los lectores para mejorar el proceso de selección de obras literarias y el desarrollo de actividades. Esto provoca un acercamiento significativo entre el texto y el lector, así como una mayor facilidad para la comprensión y la interpretación de las obras, gracias a que han sido seleccionadas con base en características de su entorno cercano y de sus referentes previos. De manera que los lectores realizan asociaciones entre el contenido de la obra y el conocimiento que tienen de su propio contexto.

Además de las características de la población, es necesario identificar los aspectos socioculturales del lugar, porque de ellos también surgen claves para la selección del contenido literario. Ejemplo de esto es el estudio que Quesada (2017) lleva a cabo con los trabajadores y sus familiares menores en la plaza de mercado de Tunja. El autor se involucra con la población a través de un proceso de interacción y de conversación durante más de dos años, y a partir de esto y con el fin de reconocer una manera efectiva de implementar los talleres, identifica la relación que mantienen con la lectura tanto adultos como niños desde el hogar y en la escuela, además de sus características personales.

Igualmente, Castañeda (2015) estudia las características de la población en Mitú y las condiciones en las que se encuentra la Biblioteca Pública Departamental, con el objetivo de conocer en profundidad las particularidades que lo convierten en un municipio de carácter multicultural, para trabajar sobre ello en su labor de mediadora de lectura. Además, la investigación resalta la necesidad de entablar relaciones con agentes culturales del municipio (bibliotecarios, líderes comunitarios, secretaría de educación) para potenciar el desarrollo de actividades.

En concordancia con lo anterior, Prieto *et al.* (2008) aseguran que una característica fundamental de un mediador de lectura es su disposición para acercarse a la comunidad, para escuchar y para conocer aspectos como aficiones, intereses, niveles lectores

y problemáticas lectoras individuales y grupales que influyen en la relación con la lectura, el proceso lector y, por supuesto, la construcción del hábito.

Gallego y Hoyos (2016) y Vásquez-Ramos (2019), por su parte, aseguran que es necesario que los expertos encargados de estos espacios ejecuten actividades de acuerdo con características como la edad, el grado de escolaridad, los intereses y las posibilidades de los participantes. Estas afirmaciones se presentan en la práctica en trabajos como el de Reyes (2019), quien observa desde el inicio una mala actitud frente a la lectura en los estudiantes de grado noveno, por lo que toma la decisión de seleccionar textos relacionados con su ciudad de residencia (Bogotá) para que la lectura resulte más cercana a sus experiencias. De esta manera, la actitud de los estudiantes cambia sustancialmente y su participación es más notoria y espontánea. La autora confirma que la lectura contextualizada facilita la comprensión y la creación de sentido de lo que se lee.

Además, Robledo (2010), entre otros estudiosos de la PAM, resalta a lo largo de su obra la importancia de identificar las características de los lectores a quienes van dirigidas las actividades de promoción de lectura, puntualizando que el mediador debe “Estar en capacidad de realizar un diagnóstico participativo con las poblaciones con las que va a desarrollar la acción de promoción-diagnóstico, tanto de sus condiciones económicas, sociales y culturales, como de sus necesidades de información, sus intereses y gustos (p. 37).

Como se puede evidenciar, este análisis sobre las características, las necesidades y los intereses de los lectores en un taller de PAM tiene el objetivo de seleccionar adecuadamente las obras literarias que se abordan. A propósito de esto, Cano (2016) explica que “cuando un mediador de lectura escucha a los jóvenes, sabe de antemano los libros que debe leer con ellos; qué actividades de expresión artística proponer y también, qué espacios serán los más indicados para conversar” (p. 4). Esto indica que no se trata de llevar libros

escogidos al azar, por el contrario, es fundamental elegir material diverso que genere un primer acercamiento a la lectura. Además, Sánchez (2020) agrega un aspecto importante al afirmar que cada espacio de lectura es particular y que las estrategias didácticas solo funcionan si el mediador conoce tanto las características del lector como de los textos que va a usar, es decir, el mediador también debe saber cómo sacar provecho de las obras que ha seleccionado.

Los libros pueden seleccionarse de diversas maneras, dependiendo de las preferencias del mediador y de las circunstancias del espacio. En las investigaciones analizadas hay varios ejemplos de los métodos que se pueden emplear para ello. Castaño y Montoya (2015), en su trabajo con estudiantes de preescolar, deciden observar el comportamiento y la actitud de los niños, y preguntar a los docentes que previamente se habían encargado del grupo, sobre sus características; de esta forma, escogen el texto que podría adaptarse a ellos. Como es un grupo de niños pequeños, hiperactivos y curiosos, deciden llevar una obra sobre un personaje con el que se sienten identificados: *Las aventuras de Pinocho*. Los talleres se centran en fomentar la construcción de sentido en los niños a partir de la familiaridad con el tema de la lectura sin dar mayor importancia a la longitud de la novela.

Asimismo, Martínez (2014) opta por una selección bibliográfica acorde con la realidad social de sus estudiantes, en este caso adolescentes, de manera que los acerca a la reflexión sobre sí mismos y sobre su entorno, pues se trata de residentes de un barrio con problemáticas sociales que van desde la discriminación racial hasta la existencia de fronteras invisibles. Por tanto, la promotora elige títulos como *El sol de los venados* de Gloria Cecilia Díaz, *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes y *El lugar más bonito del mundo* de Ann Cameron, entre otros, por sus temáticas relacionadas con la infancia, la pobreza y el amor por la literatura.

Hasta este punto, los trabajos citados explican la selección de material bibliográfico por medio de la observación y el análisis

de las características de los lectores; no obstante, hay autores que ponen en marcha esta estrategia de formas distintas.

Es común utilizar pruebas diagnósticas o cuestionarios con el propósito de determinar las lecturas pertinentes para abordar en los talleres, así como actividades lúdicas o creativas que resultan reveladoras para los fines de selección. Por ejemplo, Morales y Pulido (2018) hacen entrevistas semiestructuradas a los docentes y un taller inicial a los estudiantes, en donde se analizan sus reacciones frente a la lectura. Asimismo, incluyen un cuestionario referente a aspectos relevantes como el nivel de importancia que le dan a la lectura, si les gusta o no, entre otros. En contraste, Gómez (2020) utiliza dos instrumentos distintos: la hoja de vida lectora y el relato de vida lector. La primera busca indagar aspectos de la vida personal y del lugar que tiene la lectura dentro de los hogares de los estudiantes; la segunda les solicita contar de forma libre cómo ha sido la experiencia a lo largo de su vida con la lectura. A partir de los cuestionarios, el autor establece posibles intereses temáticos de los lectores (amor, miedo, terror, humor, entre otros) para llevar una selección de libros que ellos mismos pueden escoger a voluntad en una actividad llamada *buffet literario*. Esta se relaciona con la propuesta de Robledo (2020c), denominada *degustaciones literarias*, que consiste en exponer un conjunto de libros en el lugar donde se realizan las sesiones, para que los lectores elijan, ojeen y revisen hasta que encuentren uno que satisfaga sus gustos.

Entre otros ejemplos de diagnósticos se encuentra el planteamiento de Sánchez (2014) sobre el uso del test de Proust como una herramienta distinta para conocer características personales de los lectores que proporcionan datos útiles para elegir obras literarias de su interés. Además, Caro (2008) recomienda motivar la lectura a partir de una *pregunta interna* que los lectores se formulan a sí mismos y desde la cual el mediador sugiere obras que permitan acercarse lo más posible a su respuesta.

En resumen, quien realiza la intervención decide qué perspectiva funciona mejor para seleccionar los textos, siempre que tenga en cuenta a la población intervenida. Esto implica que los mediadores deben ser lectores dedicados, con un bagaje literario amplio del cual puedan echar mano cuando se requiera, porque de ellos depende la elección del material. Además, deben ser capaces de elegir obras sencillas, mas no simples, que no representen una dificultad para acercarse a la lectura, pero que tampoco limiten las capacidades de los lectores.

Es de vital importancia prestar atención a la calidad de las obras literarias, puesto que una mala elección puede limitar las posibilidades de una verdadera relación con la lectura. A propósito, Robledo (2020a) asegura que los lectores requieren y merecen textos diversos y de calidad. Añade que para ello es necesario que el mediador se cualifique a través de la consulta y lectura juiciosa de variedad de autores y de obras. Además, propone tres criterios para determinar su calidad, a saber: elementos textuales (contenido de la obra, elaboración de la trama, calidad de la escritura, imágenes, entre otros), paratextuales (edición, carátula, papel y encuadernación) y extratextuales (lo que se va a hacer con las obras). De igual forma, tanto Castrillón (2013) como Vásquez (2014) resaltan la importancia de que el maestro pueda decidir entre una selección de buena literatura, de calidad y variada, donde los títulos estén alejados de los llamados *best sellers* y de obras de autoayuda, dado que no abarcan la complejidad temática, formal y estética que caracteriza a la literatura.

Finalmente, queda establecido que al identificarse con el texto y encontrar temas familiares, el lector logra una verdadera experiencia de lectura. Esto lo han confirmado las investigaciones al describir el cambio de actitud de los lectores frente a las obras. Por el contrario, cuando el texto no produce ninguna conexión con ellos, es común que demuestren apatía. Lograr un acercamiento verdadero entre lector-texto-contexto requiere “trabajar desde y con la comunidad en [la] creación y recreación constante de los

proyectos de promoción de lectura” (Quesada, 2017, p. 11). Es indispensable considerar la calidad de las obras literarias en la selección de material bibliográfico y su diversidad, pero siempre en relación con los gustos, intereses, necesidades y particularidades de los lectores para no ceder a la creencia de que si un conjunto de actividades funciona con un grupo de lectores, va a funcionar con todos. El mediador debe tener en cuenta que la realidad es mucho más compleja y requiere de la reinención constante de las herramientas didácticas y metodológicas que promuevan la lectura y acerquen un poco más a la formación del hábito lector.

2.2 Hacia una relación íntima con la lectura

Esta estrategia supone la respuesta de los investigadores a la instrumentalización de la literatura que se explicó anteriormente. Para desarrollarla, los mediadores dedican gran parte de su esfuerzo a construir una relación íntima con la literatura, en la cual se promueve el goce estético y la experiencia de lectura. En esta relación creada entre el lector y el texto influye el contenido de la obra literaria y los aspectos sociales, culturales, cognitivos y emocionales del lector, así como las características de su subjetividad. No solo se produce placer por la dimensión estética de la literatura, sino que también se construye un significado desde la comprensión y la interpretación. Al respecto, Bolívar y Gordo (2016) aseguran que esta relación entre lector y obra literaria es compleja y que el valor literario de la obra se hace presente cuando el lector ausculta y reflexiona sobre el texto, cuando realiza una lectura consciente y crítica, ya que la literatura se encarga de narrar la vida, y es a partir de ese encuentro entre el elemento humano de las obras y la experiencia del lector que se da la experiencia estética. Por su parte, Campo y Pillimur (2011) expresan que el mediador busca formar lectores activos que dialoguen con las obras y se sumerjan en su contenido para estimular su sensibilidad y, por consiguiente, sientan placer durante la lectura.

Robledo (2020c) explica que por medio de esta relación el lector accede a mundos y experiencias posibles de la literatura y construye significado, de tal forma que ve y siente la vida de manera distinta a su realidad; este acceso se genera por medio de la sensibilidad y de las emociones. A propósito, Higuera (2016), en su trabajo en la cárcel El Olivo², demuestra la importancia de establecer el vínculo entre lector y texto al llevar cuentos de literatura fantástica de temas diversos que provocan reflexión y consiguen conmover al lector por las situaciones que presentan. Así, el lector logra un proceso de confrontación de su realidad y de reinterpretación de sí mismo. Higuera explica de qué se trata esta reflexión:

la experiencia de la lectura literaria posibilitó a los internos adentrarse en su ser y escudriñar experiencias personales relacionadas con la privación de la libertad, al igual que aspectos vivenciales que les permitían explorar su humanidad (...) Aun entre personas con poco acceso y hábito de lectura, la literatura se convierte en un filtro para pensar sobre las vivencias para que sean interpretadas y apropiadas de nuevas formas. (pp. 110-111)

La autora se refiere al cambio provocado en la percepción del otro, de ellos mismos y del mundo, gracias a las posibilidades mencionadas. Sobre esta cuestión, Molina y Palacios (2018) aseguran que la pedagogía de la literatura se debe enfocar en el gusto por vivenciar la experiencia estética de la literatura, de manera que se enriquezca su dimensión humana y la visión de mundo. Igualmente, Valencia y Osorio (2011) manifiestan que la lectura debe promoverse como una oportunidad para descubrir emociones, sensibilidades propias y para crecer en todas las dimensiones potenciales.

Por otro lado, la motivación del mediador es un factor imprescindible cuando se busca construir el gusto por la lectura, porque, de acuerdo con Gaitán (2017), no es posible promoverla sin ser un lector habitual y apasionado. Esto implica que el mediador debe ser un entusiasta de la literatura que demuestre y transmita el goce que siente por ella. A propósito, Ladino (2008), López (2013), Silva

2 Ubicada en el municipio de Santa Rosa de Viterbo, Boyacá.

et al. (2010) y Valencia y Osorio (2011) concuerdan en que el gusto por la literatura no puede enseñarse, sino que se debe contagiar a través del ejemplo, la actitud y la pasión con la que el mediador la da a conocer. Altamirano (2012, citado en Altamirano, 2016) define este concepto de contagio literario como “la transmisión de un sentimiento estético verbal del profesor [o mediador] hacia los alumnos a través del acto de la comunicación literaria modélica, para despertar en ellos el entusiasmo que conduzca al disfrute de la literatura de manera directa y personal” (p. 158).

La labor del mediador comienza desde su actitud por la lectura, por lo que lograr promoverla con eficacia depende en gran medida de su habilidad para contagiarla en la ejecución de los talleres. Por otra parte, la comunicación literaria modélica, mencionada por Altamirano (2016), hace referencia a la lectura en voz alta de textos literarios utilizando varios recursos que imprimen emotividad a la obra, de tal manera que la sensibilidad de la literatura es transmitida a quienes escuchan. Esta es la actividad presentada con mayor frecuencia en el diseño didáctico de las investigaciones sin importar la edad o el contexto de los lectores. Se asegura que para realizarla correctamente es necesario prestar atención a recursos de la voz como la entonación, el ritmo, la proyección, los matices, los silencios, la expresión corporal y todos los factores que puedan afectar el significado que se le da a la obra y su intención comunicativa, de tal forma que los lectores-escucha tengan acceso al universo de sentidos y emociones del texto a través de la voz del mediador (Altamirano, 2016; Ladino, 2008; Molina y Palacios, 2018; Silva et al., 2010; Venegas, 2014).

Estos autores también demuestran cómo a partir de la implementación de los recursos mencionados se obtienen varios beneficios para la relación entre los lectores y las obras literarias. Por ejemplo, el hecho de que la lectura en voz alta sea un acercamiento eficaz, cómodo y participativo para quienes se relacionan por primera vez con la lectura (Molina y Palacios, 2018; Reyes, 2019) e, incluso, para aquellos que no saben leer (Farieta et

al., 2018). A su vez, es una de las actividades que más fomentan la emotividad, la sensibilidad y una experiencia de sentido debido al valor estético de la literatura que se comparte mediante la voz (Farieta et al., 2018; Loaiza, 2016; Roa et al., 2017). A partir de lo anterior, Vásquez (2014) y Venegas (2014) aseguran que los educadores, bibliotecarios o mediadores deben retomar el valor de esta práctica, puesto que ofrece a quienes la experimentan un momento de reflexión y de deleite por el simple hecho de escuchar lo que una buena lectura puede ofrecer.

Otra de las actividades utilizadas en el diseño didáctico de las investigaciones es la escritura, la cual es promovida como una forma para expresar todo lo que provoca la lectura. Loaiza (2016) explica que a través de la escritura el lector demuestra su criterio, su capacidad de construir una opinión personal y su sensibilidad a partir de la experiencia estética que vive con la literatura. De esta forma es posible para los lectores manifestar por escrito sus más profundas emociones, no solo por el texto, sino las que llevan dentro de sí y son descubiertas gracias a la lectura. Además, Higuera (2016) asegura que la escritura aflora sentimientos y experiencias en los lectores y que se debe desarrollar a la par con la lectura, porque permite la construcción de una voz propia. De igual manera, Robledo (2010) recomienda incluir en los talleres propuestas de escritura vinculadas a la lectura con el objetivo de estrechar la relación con el texto y de producir un efecto de coautoría, con ejercicios como cambiar algunas partes de la obra para incorporar al repertorio personal de los lectores algunas estructuras poéticas y narrativas.

En concordancia con lo anterior, Reyes (2019) lleva a la práctica esta actividad para que haya una materialización del sentido que se ha construido a partir de la lectura. Sugiere a los lectores la escritura de relatos cortos sobre vivencias relacionadas con el contenido de los textos, con el propósito de que adopten la escritura como método para consolidar el sentido y las emociones evocadas. Por su parte, Higuera (2016) realiza un taller de escritura al finalizar la

lectura de las obras, denominado *Voces en libertad*. Allí los lectores plasman cada sensación, reflexión y pensamiento propiciado por las obras donde se da vuelo a su imaginación. Asimismo, Rodríguez (2015) y Suárez (2014) promueven la escritura como seguimiento del proceso lector y proponen a los alumnos llevar un diario de lectura donde consignen las interpretaciones del texto.

En síntesis, construir un vínculo entre las obras literarias es una tendencia, debido a que fomenta el goce estético y promueve la experiencia de lectura. Es así como la literatura puede convertirse en un objeto de formación y transformación capaz de ampliar la visión de mundo del lector. Sin embargo, crear espacios emotivos y disponer a los estudiantes para dejarse afectar por la literatura requiere de un mediador apasionado por ella, dispuesto a contagiarla y consciente de que es necesario proponer actividades que potencien el acercamiento sensible entre lector y texto.

2.3 Espacios de conversación y de socialización

Esta estrategia consiste en el momento del taller en el que cada lector comparte su experiencia de lectura con los demás, lo que propicia un ambiente de escucha y de respeto. Allí se busca comentar la experiencia de lectura desde el punto de vista personal y de forma libre, sin fichas ni preguntas guía que condicionen la percepción del lector o se queden en los aspectos formales del texto. Es un espacio de oportunidad para que cada participante exprese con sinceridad diversos aspectos como la relación encontrada entre el texto con sus propias vivencias, las opiniones que surgen de la obra, las interpretaciones y los sentidos que construye en su encuentro con la lectura y las emociones que suscita. De esta manera, se da valor a su voz y a las ideas que presenta, y se reconoce como lector, porque consolida su inmersión en la literatura al apropiarse del texto lo suficiente para hablar de él desde su subjetividad.

Sobre esta categoría, Castrillón (2007, citada en Caro, 2013) explica la importancia de que

Existan lugares, en donde, mediante una práctica socializada de la lectura, sea posible la apropiación de la cultura escrita, en donde los participantes actúen como sujetos activos de un proceso que les permita descubrir, por una parte, sus potencialidades como lectores y escritores, (...), y por otra, [la conciencia de] que la lectura les concierne, los convoca y que necesitan de ella. (p. 22)

La autora aclara que la socialización de la lectura permite romper la barrera que separa a las personas de la lectura, se da una apropiación de la actividad y se crea un vínculo con ella, que es el primer paso para la formación del hábito lector.

Vásquez (2006) justifica la presencia de esta categoría en los talleres cuando asegura que la lectura tiene una relación estrecha con el diálogo, porque “hace que nuestra individualidad requiera apetito de camaradería: contar, compartir, charlar, discutir, debatir” (p. 149). Esta cuestión parece ser conocida por los investigadores, dado que la mayoría destina un espacio para conversación dentro de los procesos de PAM. Asimismo, Petit (2009) demuestra en su obra, a partir de experiencias y testimonios de lectores que participaron en talleres, la enorme relevancia que tiene dedicar unos momentos para ser escuchados y validados por el otro. Resalta la importancia e influencia que tiene la presencia del otro en la percepción de sí mismo y en la construcción de significado. Por ello, un aspecto vital del mediador es su capacidad para escuchar a los participantes cuando expresan sus opiniones e impresiones con respecto a la lectura (Roa et al., 2017). Esta actitud determina en gran medida la consolidación del gusto por la lectura y su identificación como lectores activos, dado que sus opiniones son validadas por el mediador y por los otros, situación que genera seguridad en la propia voz y motivación para seguir leyendo.

Morales y Pulido (2018) presentan su propia definición sobre los espacios de discusión y los espacios de socialización:

Discusión e indagación: es un espacio para conversar, escuchar las apreciaciones de los niños [o lectores en general] frente al texto explorado, el planteamiento de cuestionamientos, la formulación de hipótesis, la caracterización de conceptos y la problematización de situaciones en las que se ven involucrados los personajes.

Socialización: es el espacio para compartir entre los estudiantes las creaciones de cada uno y exponer las elaboraciones. (p. 108)

En el desarrollo de la categoría se tiene en cuenta la presencia de ambos tipos de actividades, tanto en las que se discuten y se comparten puntos de vista como en las que se presentan productos escritos y visuales realizados por los lectores con base en los textos abordados en los talleres.

Adicionalmente, Loaiza (2016) afirma que la lectura literaria en su carácter formador de mundos imaginarios “tiene cualidades que contribuyen en el sujeto al desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas” (p. 26). Estas características de la literatura son potenciadas cuando se lleva a cabo una lectura compartida en un espacio donde impera la escucha activa y la reflexión individual y conjunta.

Esta estrategia didáctica cuenta también con algunas características comunes que se han encontrado en los documentos revisados. Son cualidades esenciales que se presentan de manera intrínseca y simultánea en el intercambio literario. Se plantean de acuerdo con el análisis que se ha hecho sobre el diseño de los talleres, así como con su relación con estudiosos de la PAM.

La primera característica se denomina *reconocimiento de sí mismo*. Se da principalmente durante la lectura de las obras y luego se materializa en las conversaciones que se hacen en conjunto. Bolívar (2015) asegura que los mundos intangibles e imaginarios presentados en la literatura son capaces de revelar mundos ocultos del elemento humano y, por tanto, del mundo interior del lector; aunque este descubrimiento se da desde que el lector establece

el contacto con el texto y se consolida durante la conversación. A propósito, Cano (2016) sostiene que, a través de las conversaciones y diálogos con otros, los lectores son capaces de conocer aspectos nuevos de sí mismos, cuestionar y hasta motivarse para poner en práctica experiencias que han escuchado de otros en los talleres.

Por su parte, Petit (2009) afirma que en la lectura se forjan relatos propios a partir de fragmentos encontrados en los textos. Estos relatos permiten que los participantes en lecturas compartidas adquieran destreza para expresarse, así como la habilidad de escuchar a los demás. La autora (2009) explica que en la relación creada entre el texto y el lector se presenta un doble efecto. Primero, el reconocimiento de lo propio a causa de la identificación que se da con el contenido del texto; se profundiza en aspectos de la propia vida dentro de la experiencia de lectura y esto facilita considerablemente hablar de ello. El segundo, la formación de la empatía en los lectores, dada la identificación que encuentran con el texto y el efecto sensible producido por las emociones que suscita la experiencia.

Este aspecto de la empatía hace referencia a la segunda característica: *la escucha activa*. Mesa (2016) dice que los espacios de socialización, como los clubes de lectura, fomentan la escucha y el diálogo a través de los cuales se reconoce la experiencia de lectura propia y de los demás. De igual manera, Bolívar (2015) propone en su proyecto no prescindir de estos espacios donde se motiva un encuentro amable “que invite a la disertación y atenta escucha de los otros, respeto por los pensamientos ajenos y una ética renovada” (p. 21). Por consiguiente, la escucha y la empatía frente a las percepciones de los demás y compartir las experiencias de lectura son los rasgos que componen la posibilidad de reconocer al otro desde el punto de vista de la solidaridad, la tolerancia y el respeto.

Petit (2016) reafirma de manera explícita las dos características propuestas cuando dice que “leer sirve para elucidar la propia

experiencia singular” (p. 59), es decir, para comprender lo que está dentro de sí como lector, para explorar las propias particularidades a través del lenguaje. Además, deja claro que “solo la literatura da un acceso semejante a lo que [otros] han sentido, soñado, temido, elaborado, aunque vivan en ambientes que difieren en todo del nuestro” (p. 59). Así, los espacios de socialización y de conversación son un momento en que las potencialidades de la literatura se vuelven una realidad por medio de las voces de los lectores y también de su silencio.

Por otro lado, Castrillón y Álvarez (2013, citados en Roa et al., 2017) agregan una característica vital que también se encuentra en el trabajo de varios autores y que consiste en que “toda mediación debe ser asumida como intervención irremediablemente comprometida con el mundo del otro y el mundo social (...) La mediación debe ser asumida como intercambio de sujetos que buscan entenderse entre ellos y conformar su propia identidad personal” (p. 19). Los autores confirman, por una parte, que la acción emprendida por la promoción de lectura provoca un intercambio entre el lector consigo mismo y con el mundo del otro, y por otra, que la PAM se vincula estrechamente con el mundo social.

En concordancia con lo anterior, Gallego y Hoyos (2016) dicen que los clubes de lectura son instrumentos para fomentar la cohesión social, ya que se dan encuentros no solo de lectores, sino de una comunidad, donde se realizan actividades de tipo participativo. Esto último se une al valor democrático que Castrillón (2007) y Toro (2013) le atribuyen a la actividad de los clubes de lectura. Ellos aseguran que es una herramienta promotora de valores y creadora de hábitos positivos para los lectores, más allá del vínculo que ya se crea con el texto, además de que se propende al conocimiento colectivo y compartido. Del mismo modo, Morales y Pulido (2018) y Plazas (2019) expresan que da lugar a la construcción colectiva de conocimiento entre lectores y mediador a partir del diálogo que se establece entre todos: se piensa en compañía del otro.

Las actividades que promueven la discusión en torno a la lectura literaria, como los clubes de lectura, deben adaptarse al aula de manera eficaz, puesto que se trata de herramientas propias de las bibliotecas. Por ejemplo, Farieta *et al.* (2018) utilizan una estrategia que denominan círculos lectores, en donde se cumplen las mismas características explicadas anteriormente sobre los clubes de lectura, pero con la particularidad de establecer unos roles entre los estudiantes de la siguiente manera: un coordinador o moderador del diálogo, una comisión de selección (eligen los textos y los temas), una comisión del diálogo de círculo de lectores (toman nota sobre las conclusiones de la discusión) y los participantes. Estos roles se intercambian en cada sesión y se disponen así, a fin de fortalecer lazos entre los lectores, fomentar el diálogo y, sobre todo, incentivar la participación activa.

Además, Gaitán (2017) propone una herramienta denominada *lectura cooperativa*, que consiste en la creación de grupos de tres o cuatro integrantes, con diferentes procesos de aprendizaje, en donde cada uno tiene un rol y una tarea que cumplir. Los grupos se dividen en un lector (quien tiene la mayor habilidad para el proceso lector), un encargado de formular preguntas (quien presenta mayor dificultad de lectura) y un moderador (quien ordena la carpeta de lectura y da la palabra). De esta forma, los estudiantes apoyan su proceso de manera recíproca y ningún grupo se ve en desventaja frente a los demás, se promueve el trabajo en equipo, el diálogo y la participación. Finalmente, en relación con la creación de espacios de diálogo en el aula, Sánchez (2014) destaca la importancia de mantener activos a los lectores por medio de interrogantes formulados antes, durante y después de la lectura, puesto que permiten aprovechar su naturaleza conversadora para enfocarla hacia discusiones sobre lectura.

También hay autores que luego de dedicar un tiempo considerable a la lectura de obras literarias con los estudiantes, llevan a cabo actividades de orden más lúdico que las descritas hasta ahora. Ejemplo de ello es Rodríguez (2015), quien promueve en los

estudiantes la lectura de varias obras tanto en su lugar de residencia como dentro del aula y propicia espacios en horas de clase para conversar acerca de los avances de lectura. Posteriormente realiza, junto con los lectores, un evento denominado *peñas literarias*, en donde ellos deciden la forma de compartir sus hallazgos e intereses, ya sea mediante tertulias, representaciones teatrales, actividades al aire libre, entre otras. Asimismo, Bolívar y Gordo (2016) y Dueñas (2019) organizan festivales de literatura en donde los lectores comparten con el resto de la institución su experiencia de lectura por medio de estantes alusivos a lo leído. Dueñas considera que esta actividad tiene la ventaja de transformar a los lectores en mediadores, ya que son capaces de contagiar a los asistentes al festival el gusto por la lectura literaria.

Ahora bien, es necesario comprender que en estos espacios no se le da el protagonismo a la lúdica o al entretenimiento con actividades que se alejan de la búsqueda de sentido de las obras. No es un momento de distensión para los lectores y el mediador, sino un lugar de reflexión y de sentido crítico de los lectores frente al contenido de los textos. A propósito de esto, Robledo (2010) explica que “hoy en día, una condición esencial de las actividades de promoción de lectura es mantener los textos como centro de las mismas, procurando que el encuentro de los lectores y los textos sea más directo, auténtico y libre” (pp. 33-34). Esto no significa que las actividades no puedan ser creativas o producir diversión en los lectores, sino que es necesario mantener a la lectura como protagonista de las sesiones con el objetivo de que no se desvíen los propósitos de los talleres. Asimismo, Venegas (2014) observa la necesidad de no caer en la parafernalia de las actividades lúdicas obviando la lectura por sí misma. Es importante tener presente que estos espacios deben promoverse después de la lectura y de la construcción de sentido, y no convertirse en un reemplazo de ella.

Para concluir, queda claro que la mayoría de los investigadores concuerdan en que una estrategia esencial dentro de la promoción de lectura es que el mediador fomente espacios de discusión y

socialización en donde se motive la participación de cada uno de los lectores y la escucha activa, con el fin de que puedan compartir su experiencia con la obra literaria de forma autónoma y sin condicionamientos externos. Para ello, existe una variedad de actividades reconocidas que se siguen utilizando, como los clubes de lectura y las tertulias, y que pueden ser adaptadas a cada grupo de lectores. Todo esto depende de la actitud del mediador y de su creatividad en el diseño y la promoción de actividades distintas que motiven a los lectores a construir y mantener el vínculo con la lectura y, en el mejor de los casos, a contagiar esa experiencia a los demás.

3. Consideraciones finales: un camino por recorrer

Los talleres de promoción, animación y mediación de lectura son, fundamentalmente, el espacio-tiempo en donde se consolidan los esfuerzos para acercar la lectura a las personas. Son el momento en el que confluyen todas las estrategias didácticas y metodológicas cuyo horizonte es formar lectores autónomos, críticos y sensibles. Además, estas acciones se pueden y se deben dar en contextos distintos a la escuela como bibliotecas, espacios no convencionales y cualquier otro lugar donde haya lectores potenciales.

Es preocupante que exista un número considerable de investigaciones académicas que promuevan la lectura literaria desde un enfoque instrumental con el único propósito de obtener resultados de carácter institucional como mejores puntajes en las Pruebas Saber o como herramienta para la enseñanza de la lengua. Esto resulta contraproducente, ya que, de acuerdo con las fuentes consultadas, se ha comprobado que solo se logra un mayor rechazo a la lectura. Por ello es primordial centrar la atención en el proceso de lectura antes que en el resultado, lo que requiere no perder de vista que la función de la literatura es producir un

goce estético en el lector y una expansión de su realidad (Robledo, 2020b).

Queda establecido que el mediador de lectura desempeña un rol crucial para cumplir con los objetivos de la PAM. Su trabajo es tan amplio como el de cualquier profesional de la educación, dado que requiere de una formación pedagógica sólida (Naranjo, 2005). En él se incluye desde la preparación consciente y dedicada de las sesiones de trabajo, el conocimiento amplio y suficiente de la población con la que va a trabajar, hasta las habilidades sociales, comunicativas y didácticas para construir en ellos el gusto por la literatura. Además, es imperativo que sea un lector ávido, apasionado por la literatura y con un bagaje amplio que le permita elegir con pericia el material de lectura. Por lo tanto, es imprescindible que cuente con la formación adecuada para desempeñar su función satisfactoriamente.

De igual forma, es necesario dejar atrás la creencia de que promover la lectura consiste en asignar altas cantidades de obras a los lectores para que abarquen el mayor número posible en un tiempo determinado. En realidad, esto resulta contraproducente, porque la lectura de una obra, sin importar su extensión, debe hacerse en un tiempo prudente para que el lector comprenda, interprete y construya significado a partir de ella y en compañía de otros. Es más provechoso leer un solo libro desde una perspectiva reflexiva y crítica, que leer decenas sin dedicar tiempo a su comprensión y disfrute.

El interés por promover el goce estético y la interpretación desde la recepción del lector incluye, dentro de sus acciones, la formación de un lector activo, reflexivo y crítico, que explora las obras hasta hallar en ellas sentidos y construye a partir de cada texto su propio criterio.

La lectura en voz alta es la actividad más frecuente en los talleres de PAM, porque es la forma más efectiva de acercar a las personas a la lectura sin importar sus características particulares. Se trata de una herramienta relacionada con la oralidad, que supera la barrera del código y da la posibilidad de acceder a la lectura a quien lo desee, incluso a quien no tenga un nivel de alfabetización medio. Es una actividad de carácter inclusivo que puede parecer sencilla, pero que demanda preparación al mediador, puesto que, para hacerse correctamente, se requiere atender los matices de la voz e imprimir la emotividad que exige el texto.

También se concluye que la promoción de lectura tiene un alcance más amplio que el disfrute, el goce estético y el encuentro con el otro. Es una labor que puede influir en las actitudes participativas, democráticas y, por tanto, ciudadanas de los lectores (Castrillón, 2007; Toro, 2013), lo que quiere decir que la PAM es tanto una labor pedagógica y educativa como social y formativa.

Se encontró la tendencia de orientar la promoción de lectura en edades tempranas, entre la primera y segunda infancia, por encima de los demás rangos de edad. Es recomendable, para investigaciones futuras, centrar los esfuerzos en poblaciones distintas como adolescentes, adultos o adultos mayores, cuyas necesidades de lectura también son importantes. Es necesario igualmente prestar atención a espacios distintos de la escuela y la biblioteca pública, teniendo en cuenta que fuera de ellos existen poblaciones que tienen menos oportunidades de acercarse a la lectura.

Finalmente, se espera que este análisis documental sea de provecho y sirva de precedente para futuros trabajos que profundicen en la metodología y didáctica de los talleres de promoción, animación y mediación de lectura, en vista de que es un campo al que no se le ha dedicado suficiente estudio, pese a ser el espacio en donde se da el acercamiento directo entre la literatura y los lectores.

Referencias

- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/4813
- Álvarez, D. (2005). Lectura y formación ciudadana. Un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, (28), 147-167.
- Bolívar, C. (2015). *Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1696>
- Bolívar, C. y Gordo, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, (29), 199-211. <https://doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5710>
- Campo, L. y Pillimur, L. (2011). *El goce estético en el ejercicio de la animación a la lectura de textos literarios en la biblioteca pública infantil* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Repositorio digital Univalle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/4101>
- Cano, C. (2016). *De la promoción de lectura al desarrollo de la autonomía: una sistematización de experiencia* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/14525>

- Caro, J. (2008). Desde la loma: un estudio de apropiación de la lectura y la escritura. *Códice*, 4(1), 63-69. <https://cnb.gov.co/codices/online/Vol4-2008I.pdf>
- Caro, J. (2013). Algunas aproximaciones a las prácticas de lectura y escritura en la biblioteca. *Códices*, 9(2), 11-25.
- Castañeda, N. (2015). *Formación ciudadana con agentes culturales a través de estrategias de promoción de lectura en la ciudad de Mitú, Vaupés* [Trabajo de grado, Universidad de la Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/1/
- Castaño, A. y Montoya, C. (2015). Fundar el vínculo con la literatura: un elemento clave para la formación literaria. En G. Aragón y A. Bautista-Cabrera (eds.), *Literatura, Lenguajes y Educación* (pp. 83-106). Universidad del Valle.
- Castrillón, S. (2007). Alfabetización, ciudadanía y toma de conciencia. En R. Silva (ed.), *Leyendo en Babel* (pp.71-86). Universidad ICESI.
- Castrillón, S. (2013). Hay que encontrar el espacio para que los docentes puedan leer, discutir y conversar sobre lo que leen de una manera abierta. *Leer para comprender, escribir para transformar* (pp.143-145). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Díaz-Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>

- Dueñas, C. (2019). *Una experiencia de promoción de lectura literaria en el grado noveno de la institución educativa técnica Rafael Uribe de Toca* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPTC. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2821>
- Farieta, N., Mendoza, M. y Osma, C. (2018). *La experiencia literaria en voz alta: un círculo de lectura poética en ciclo I y grado noveno* [Trabajo de grado de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/34703>
- Gaitán, P. (2017). *Lectura cooperativa: estrategia metodológica para generar acercamientos significativos al texto literario* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3190>
- Gallego, M. y Hoyos, A. (2016). La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261.
- Gómez, J. (2020). *Talleres literarios: una propuesta para potenciar el gusto lector en estudiantes de educación media de un colegio público de Bucaramanga bajo el marco de la jornada escolar complementaria* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7324>
- González, M. (1989). *El taller de los talleres. Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Ángel Estrada. <https://filadd.com/doc/60-gonzalez-cuberes-1987-el-taller-de-los-talleres>

- Higuera, G. (2016). *Alas de libertad: promoción de lectura en la cárcel El Olivo de Santa Rosa de Viterbo* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1702>
- Ladino, M. (2008). *La lectura en voz alta: una buena estrategia de animación a la lectura* [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <http://hdl.handle.net/11059/1018>
- Loaiza, C. (2016). *Promoción de lectura y escritura en espacios no convencionales: alternativa de acceso a la cultura escrita* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital RIUD. <http://hdl.handle.net/11349/3679>
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En *Leer para comprender, escribir para transformar*, (pp. 15-25). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Martínez, M. (2014). *Poetas de la calle escribiendo historias experiencia significativa de educación popular: promoción de escritura y lectura incluyente en la biblioteca potrero grande* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Univalle. <http://hdl.handle.net/10893/7630>
- Mesa, N. (2016). *Estrategia pedagógica de mediación lectora. Contribuyendo desde la escuela en la construcción de sujetos lectores* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Univalle. <http://hdl.handle.net/10893/10474>

- Molina, A. y Palacios, A. (2018). *Voz para vos. Secuencia didáctica en la implementación de la lectura en voz alta en el aula como un recurso para movilizar la literatura a los estudiantes del grado 11-2 de la Institución Educativa La Buitrera, Sede José María García de Toledo De Cali* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad ICESI]. Repositorio institucional Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84000
- Morales, L. y Pulido, O. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis y Saber*, 9(21), 99-124. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8925>
- Naranjo, E. (2005). ¿Debe tener bases pedagógicas el bibliotecólogo dedicado a la promoción de lectura? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(1), 133-145.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Plazas, M. (2019). *El aula un punto de encuentro con el libro álbum: una experiencia de promoción de lectura literaria* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital RIUD. <http://hdl.handle.net/11349/15188>
- Prieto, G., Torres, A. y Venegas, C. (2008). *Leer sin fronteras: ABC del bibliotecario promotor de lectura*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Quesada, E. (2017). *Sabores y desazones: Experiencias lectoras en la plaza de mercado del sur de Tunja* [Trabajo de grado de

Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1948>

Reyes, M. (2019). *Re-crear la lectura* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10416>

Roa, P., Pacheco, A., Lobo, J., Carreño, A., Mora, S. y Álvarez, D. (2017). *Aquí se lee: el servicio de promoción de lectura en la biblioteca pública*. Ministerio de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia.

Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Norma.

Robledo, B. (2020a). *Ciclo Puentes entre maestros, bibliotecas públicas y escolares: cuarta conferencia* [Notas de Conferencia]. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.facebook.com/145388974621/videos/2732125357003824/>

Robledo, B. (2020b). *Mediación de lectura en la infancia y el rol del maestro, bibliotecario escolar y público* [Notas de conferencia]. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.facebook.com/145388974621/videos/362364938431976/>

Robledo, B. (2020c). *Puentes entre maestros, bibliotecas públicas y escolares* [Notas de conferencia]. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.facebook.com/BibliotecaLuisAngelArango/videos/2474003462892425>

Rodríguez, M. (2015). *Propuesta didáctica para la enseñanza y promoción de lectura literaria: Generación de espacios sensibles y*

escenarios emotivos que promueven una experiencia de la lectura [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital RIUD. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2517>

Saldarriaga, J. (2008). Gestión humana: tendencias y perspectivas. *Estudios Gerenciales*, 24(107), 37-59. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592308700408>

Sánchez, C. (2014). De los mediadores a los lectores: cuatro rutas de encuentro con los libros. En N. Ramírez (ed.), *Ruta Maestra* (pp. 46-51). Santillana. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wpcontent/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%208.pdf>

Sánchez, C. (2020). *El conflicto armado en la literatura juvenil colombiana* [Notas de conferencia]. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.facebook.com/145388974621/videos/349582042896928>

Silva, A., Romero, B., Quintero, D., Villalobos, E., Sanabria, J., Moreno, K., Vargas, L., Martelo, L. y Mujica, D. (2010). *La lectura en voz alta como estrategia didáctica, empleada para despertar el interés por la literatura en los estudiantes del colegio Distrital Prado Veraniego 2* [Trabajo de grado, Universidad de la Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/314/

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.

Toro, L. (2013). Una relación significativa: los clubes de lectura y las redes de bibliotecas en Medellín y Barcelona. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 36(1), 75-79.

- Valencia, C. y Osorio, D. (2011). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo* [Trabajo de grado, Universidad Libre]. Repositorio institucional Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/6039>
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres.
- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. En N. Ramírez (ed.), *Ruta Maestra* (pp.34-39). Santillana. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wpcontent/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%208.pdf>
- Vásquez-Ramos, V. (2019). *Creación de un programa de promoción de lectura y escritura para la Corporación Universitaria de Sabaneta Unisabaneta* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/16571>
- Venegas, M. (2013). Hay que pensar menos en los libros por sí solos y más en las personas. En Ministerio de Educación Nacional (ed.) *Leer para comprender, escribir para transformar* (pp. 135-141). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Venegas, M. (2014). *La biblioteca escolar, estrategias didácticas de lectura y escritura*. Secretaría de Educación Distrital.

Capítulo 2. Cartografía conceptual de la PAM (promoción, animación y mediación de la lectura)

*Johanna Catalina Serrano Archila
Yenny Lorena Cetina Fuquen*

En este apartado se construye una propuesta cartográfica conceptual de la PAM (promoción, animación y mediación de la lectura), cuyo objetivo es la búsqueda de los fundamentos conceptuales que identifican cada definición. Se parte de la hipótesis de que la PAM es definida como una serie de prácticas sociales y pedagógicas que posibilitan mediante la lectura el acercamiento de comunidades al lenguaje escrito, visual y oral. Sin embargo, la extensión conceptual de la PAM dentro del campo sociológico y pedagógico abarca además campos políticos e institucionales como el educativo y el bibliotecológico, en donde se promueve lectura y escritura en las comunidades como forma democrática de acceso al lenguaje y a la cultura escrita. Así, se considera que la PAM tiende a lo transversal e incluso a lo múltiple en las definiciones de los componentes conceptuales mencionados; razón por la cual esta reflexión se basa principalmente en un recorrido descriptivo por los campos que fundamentan, trabajan y definen estas prácticas, en el que se van construyendo y trazando caminos hacia los conceptos que explican la PAM.

A través de la cartografía conceptual, metodología utilizada dentro de esta búsqueda, se dibujarán los caminos hacia las bases conceptuales, considerando que el uso de esta permite ordenar la información a partir de sistemas categóricos que nos aproximan a la forma en la que se puede definir cada concepto. Al respecto, Tobón *et al.* (2018) afirman que

La cartografía conceptual, es una estrategia de investigación centrada en analizar el conocimiento científico en torno a un concepto, teoría o metodología tomando como base ocho ejes, los cuales son: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división o aplicaciones, vinculación, metodología y ejemplificación. (p. 33)

En consecuencia, el uso de esta metodología permite construir un sistema categórico conceptual, pues, como afirma Requena (2020), la cartografía conceptual es un estudio sistemático de información que se fundamenta en el recorrido realizado dentro de los ocho ejes temáticos que se construyen, durante el que se profundiza en las teorías y conceptos problematizados en la investigación. En este sentido, en el apartado se erige la propuesta cartográfica conceptual de la PAM alrededor de los siguientes tres ejes temáticos: noción, caracterización y diferenciación, considerándose que estos son los más funcionales para la presente investigación.

Introducción

Si bien en la cartografía conceptual usualmente se utilizan ocho ejes temáticos, para este estudio nos vamos a centrar únicamente en tres. Tobón *et al.* (2018) presentan cada uno de los ejes temáticos de la cartografía conceptual, los cuales están organizados de la siguiente forma: el primero es el de noción, en este se cuestiona el ¿qué es? del término, se buscan las definiciones de académicos que han trabajado en la PAM desde varios puntos de vista y se identifican elementos puntuales que dan identidad a la definición de cada concepto. Estas inferencias surgen de definiciones encontradas en los documentos consultados. El segundo es el de

la categorización, que se caracteriza por clasificar dentro de los campos de estudio las definiciones sobre la PAM. Y el tercero es el de la diferenciación, donde se hace una comparación entre conceptos cercanos y se halla el factor de diferencia entre estos.

Con los anteriores ejes temáticos se busca construir la cartografía conceptual de la PAM, cuyo objetivo es buscar los fundamentos conceptuales de cada uno de sus componentes. Como se mencionó, dada la multiplicidad de los campos desde los que está pensado cada uno de estos conceptos, sus definiciones tienden a ser transversales e incluso son vistas como sinónimos. Pero se parte de la hipótesis de que cada uno es un componente de una estructura conceptual, a pesar de que la promoción, la animación y la medición de la lectura se generalicen dentro de las prácticas pedagógicas y sociales que posibilitan (mediante la lectura) el acercamiento de las comunidades al lenguaje y la cultura escrita. Dentro de este marco podríamos entonces preguntarnos: ¿por qué se considera la PAM como una práctica pedagógica y social?

Primero, se considera que las prácticas pedagógicas se proyectan sobre la creación de sentido del mundo a partir de la difusión del conocimiento dentro de las comunidades; en otros términos, son procesos de formación. Así mismo, estas no solo están centradas en el campo cognitivo individualista de las teorías, sino que principalmente se conciben dentro de la “praxis social”, porque los conocimientos se dirigen hacia la formación de comunidades desde diferentes campos del saber. Tal como lo mencionan Duque *et al.* (2013), las prácticas pedagógicas se definen como acciones del pedagogo en el acceso a los procesos de formación y, a su vez, son reflexiones desde la experiencia en la que se evalúan los conocimientos dentro de las comunidades. En consecuencia, se considera que las prácticas pedagógicas son causa de la actividad del pedagogo, quien es considerado como sujeto-praxis por su rol de comunicador y socializador de contenidos teóricos. De ahí que las acciones de este recaigan en la apertura hacia el conocimiento por medio de la práctica, la comunicación y la reflexión misma del

conocimiento en la sociedad. En síntesis, las prácticas pedagógicas se definen desde el ejercicio del pedagogo, porque se establecen como relaciones entre los sujetos a través de acciones colaborativas que generan un intercambio de saberes entre diferentes entes sociales.

En conclusión, la PAM es una práctica pedagógica y social, es un trabajo de difusión, creación y mediación de lectura, escritura y diálogo en las comunidades. Desde su práctica, la lectura es parte de la transformación social que propicia la relación con uno mismo y con los demás, y genera tejido social, ya que su finalidad consiste en buscar que el conocimiento se difunda a través del acceso al lenguaje.

Igualmente, la PAM se proyecta como trabajo de intervención sociocultural, educativo y político del dominio del lenguaje, porque desde estas prácticas pedagógicas se diseñan estrategias que impulsan las capacidades de los sujetos respecto a la lectura, la cultura escrita e incluso oral. Por esta razón se piensa desde prácticas pedagógicas y sociales, porque se considera que, dentro de estas, los sistemas de acciones y procedimientos formativos son propuestas, actividades y procesos que tienen como finalidad suscitar, impulsar y promover (mediante el diseño de espacios y estrategias didácticas) el encuentro entre el conocimiento que se fundamenta en el lenguaje, el sujeto y la sociedad. De esta manera, la lectura, la escritura y la oralidad son procesos de familiarización dentro de la creación de la vida individual y social. De ahí que con estas prácticas se democratice la lectura y el diálogo en las comunidades, puesto que se promueve el acceso al lenguaje.

Sin embargo, es mediante el análisis de diferentes teóricos que, en esta cartografía conceptual, se explica cada uno de los componentes de la PAM y se dilucidan sus diferencias, porque estos son generalizados dentro de las prácticas pedagógicas y sociales, a pesar de que cada uno tiende a una definición distinta. Moretti (2004) afirma:

Qué hacen los mapas literarios... Primero, son una buena forma de preparar los textos para el análisis. Se elige una unidad –paseos, juicios, bienes de lujo, lo que sea–, se busca [sic] las veces que aparece, se localiza en el espacio... o en otras palabras: se reduce el texto a unos cuantos elementos, se abstraen y se construye un objeto artificial nuevo. (p. 62)

Tal como lo propone Moretti (2004), pretendemos en esta reflexión trazar un mapa, un camino, una cartografía, una búsqueda cronotópica (de espacio y tiempo) en la que se ha pensado cada componente conceptual de la PAM. De igual forma, los patrones señalados por dicho autor pueden ser considerados como componentes de cada uno de los ejes temáticos que se construyen dentro de esta cartografía, porque se da una mirada exploratoria desde la revisión teórica de los patrones de forma, relación y estructura que surgen de cada una de estas prácticas e inducen, mediante la abstracción, a la construcción de caminos conceptuales.

1. Noción de promoción, animación y mediación de la lectura

La noción es el punto de partida de esta construcción cartográfica, puesto que, a partir de la misma, se ahondará en definiciones encontradas, mediante las cuales se puede identificar cada uno de los conceptos que componen la PAM. La promoción de lectura, primer concepto de esta, se define por Álvarez-Zapata (2020) en su ciclo de conferencias *Leer la PAM (Promoción, Animación y Mediación lectora) en clave pedagógica. Bases, tendencias y encrucijadas*, como “trabajo de intervención sociocultural, educativo y político en y desde dominios de lenguaje oral, escrito, visual, etc.” (2020). Su finalidad es difundir la lectura y la escritura en la sociedad. El mismo autor afirma que: “la finalidad de la promoción de lectura es motivar a la reflexión, transformación y construcción de espacios, y prácticas lectoras para generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones” (2020). Consecuentemente, la

noción de promoción de lectura se origina como un compromiso social, en donde la difusión del lenguaje permite la creación de conocimientos y el pensamiento crítico de una comunidad.

Por otro lado, *En la lectura y la función social de la biblioteca pública*, Riveros *et al.* (2011) afirman que a principios del siglo XIX se produjeron varias modificaciones en las concepciones de la biblioteca, determinadas por el interés de ampliar la esfera de acción bibliotecaria a públicos excluidos del acceso al libro; debido a esto, los modelos bibliotecológicos extendieron su influencia hacia las comunidades. Según los mismos autores, uno de los modelos se desarrolló en el marco de la sociedad democrática y el otro fue implementado por el orden socialista soviético. Se enfatiza únicamente en el primero, que es el modelo anglosajón, pensado dentro de los parámetros de noción ciudadana, participación y libre acceso a la información, y se fundamenta en su gestión social proyectada en educación, autoeducación y promoción de lectura.

A partir del fundamento de gestión social se piensa la construcción del concepto de promoción de lectura como práctica de intervención social, que se proyecta sobre la formación de conciencia social, con hábitos de lectura en diversas comunidades y creación de espacios de acceso a la información para todo sujeto y comunidad. Por ende, la promoción de lectura se define como prácticas sociales donde se construyen espacios de reflexión y profundización de la lectura y la escritura, enfocadas hacia la transformación del sujeto.

Igualmente, la promoción de lectura se proyecta como una misión; como afirman Riveros *et al.* (2011), “la promoción de lectura es un servicio que presta la biblioteca a la comunidad a través de diferentes estrategias y dinámicas, permitiendo ahondar en una práctica social con base en el fortalecimiento de criterios individuales” (p. 213). Por lo cual, la promoción de lectura es una práctica social con el objetivo de enriquecer y ampliar la subjetividad, en cuanto se encamina a la divulgación de conocimiento e información. Además es una práctica de transformación, porque los sujetos y las comunidades hacen de la lectura, la escritura

y la oralidad procesos en los cuales expresan su visión de mundo y de conocimiento.

También podemos identificar que la promoción de la lectura es un conjunto de actividades que buscan generar proyectos a gran escala para la formación de lectores. Tal como lo sostiene Yepes (1997), “La promoción de la lectura es en sí misma la macroacción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora” (p. 12); se establece así una comunidad que privilegia la cultura escrita, en la que se transmite el conocimiento a través de la pedagogía de la lectura. Esta práctica se fundamenta en trabajar mediante el diseño de espacios y materiales para acercar a la sociedad al lenguaje. Igualmente, estas son prácticas pedagógicas, sociales y culturales en las que, mediante el diseño de espacios y actividades, se difunden en las comunidades experiencias de escritura y lectura para el acceso a diferentes dimensiones del lenguaje.

En conclusión, son acciones sociales que, a través de la pedagogía de la lectura, buscan la transformación del sujeto y la comunidad porque hacen accesible la lectura en diferentes espacios. Por lo tanto, la promoción de la lectura se define como actos de comunicación en los que se entra en constante diálogo, por medio de actividades, prácticas y espacios que se desarrollan dentro de los proyectos de difusión de lectura, y se vale de diferentes medios comunicativos que acercan a los sujetos al libro y al lenguaje, a fin de construir tejidos sociales que benefician a la comunidad con el fin de una transformación social.

Por otra parte, la noción de animación a la lectura comienza desde la concepción del dinamismo de la promoción de lectura, de la puesta en práctica de la estrategia creada dentro del espacio de la promoción. Yepes (2005) señala que “un grupo construido por los llamados empíricos ha centrado su accionar [sic] en la práctica. La persistencia en su trabajo les ha dado autoridad en el medio” (p. 29). Se considera así que la animación es la acción, la funcionalidad, la experiencia y la puesta en práctica de la estrategia, pensada por el promotor de lectura. A su vez, el animador es el sujeto que da “ánima” al texto, quien da vida a las propuestas, proyectos

y metodologías de la promoción de lectura. De igual forma, Yepes (2005) dice que “La animación a la lectura ofrece acciones que permiten crear un vínculo entre los materiales de lectura y el público o individuo que se tiene enfrente” (p. 30). Así, el dinamismo al que se alude en la animación reside en el vínculo del sujeto creador del material que contribuirá al acercamiento con el lector.

Por su parte, Álvarez-Zapata y Castrillón (2009) definen animación a la lectura como una estrategia central de la promoción, dirigida a permitir el encuentro significativo y positivo de los lectores con los materiales de lectura; es, por lo tanto, una práctica fundamental en la educación lectora de las personas, que comprende un fortalecimiento de los procesos de educación. En resumen, la animación es una táctica que posibilita un encuentro con la lectura. Del mismo modo, Cerrillo *et al.* (2002) plantean que la animación es un conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, a fin de formar lectores activos capaces de comprender los mensajes de los textos para relacionarlos con su propio contexto.

Se considera así que la animación es un dinamismo que se mueve dentro de la técnica y la estrategia; no obstante, más que en la actividad, reside en las acciones que se desarrollan dentro de los proyectos de promoción. De igual forma, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) afirman que la animación se fundamenta en “el gusto por la lectura”, definición que también comparten otros autores como Poslianec (1999). Por consiguiente, la animación hace referencia a la creación de actividades, principalmente didácticas, que buscan la motivación y el acercamiento de los niños, los jóvenes y los adultos a la lectura.

En definitiva, es importante que se establezca (como requisito para que este ejercicio se dé de una manera satisfactoria) la búsqueda de métodos y técnicas oportunas dependiendo del contexto sociocultural, los intereses y las edades de los estudiantes, los

cuales sirven en la sociedad para animar una inclinación personal hacia la lectura. Se considera que los elementos que dan identidad al concepto de animación son, en primer lugar, el dinamismo, que es acción, técnica y estrategia; y en segundo lugar, la puesta en práctica de la promoción. Esta última se reconoce por ser la acción de las estrategias de intervención en las comunidades, que tienen el propósito de atrapar y generar lectores activos y constantes. Se infiere igualmente que la animación a la lectura es la acción estratégica que genera hábitos de lectura y escritura en las comunidades.

Ahora analizaremos el último elemento conceptual de la PAM (la mediación de lectura) y determinaremos su noción. Hay tres formas de lectura dentro de las cuales se manifiesta la función del mediador: *leer para ser*, porque el lector construye su propia sensibilidad y concepción del mundo; *leer para aprender*, ya que a través de la palabra se crean nuevos conocimientos; y *leer para vivir*, puesto que por medio de la imaginación se dibujan mundos posibles. Leer para ser, para aprender y para vivir, son las bases principales que delimitan las dimensiones del concepto de mediación, porque este se define como un proceso de acompañamiento, de origen político y ético, en el que los procesos de lectura, escritura y oralidad impulsan además la pedagogía de la cultura escrita y el conocimiento en la construcción de sentido, de mundo. Álvarez-Zapata y Castrillón (2009) afirman que

Mediar lectura es una práctica dialógica que encarna el hecho de relación con personas que pueden, mediante la acción comunicativa poner en conexión sus propias visiones de mundo, los universos simbólicos en los que y desde los cuales coordinan su acción con otros y despliegan ciertos proyectos. Sujetos que buscan entenderse entre ellos y conformar su propia identidad personal. Todo ello hace que la mediación de lectura sea, una práctica dialógica, una práctica histórica y autobiográfica. (p. 88)

En ese sentido, la mediación es principalmente el “puente” entre los materiales de lectura y el lector. Álvarez-Zapata y Castrillón (2009) afirman que, fundamentalmente, esta es una práctica de

intervención social, que se ubica dentro del campo pedagógico y político.

Por consiguiente, estos proyectos de intervención tienen por objetivo principalmente el acceso social de las comunidades a la cultura escrita, porque son el vínculo entre el material de lectura y el lector, que impulsa así la apropiación de la cultura escrita, que ayuda al conocimiento y la constitución de nuevas necesidades de comprensión de la vida y del mundo. Asimismo, se consideran como la construcción de ese proceso que acerca a los lectores a los textos, el objetivo social relacionado con la actividad de acompañamiento en la búsqueda de lectores autónomos donde se construye sentido, por cuanto se ve en los materiales de la cultura escrita un acercamiento a la vida propia. La mediación de lectura se presenta de dos formas: directa e indirecta. Directa, cuando se interviene en los procesos de lectura; e indirecta, cuando se proponen obras a los sujetos lectores con el objetivo de generar autonomía en ellos.

2. Categorización de promoción, animación y mediación

Como ya se indicó, es pertinente hacer una revisión de lo que significa cada concepto desde múltiples miradas o campos del conocimiento. Por lo tanto, se desarrollará el eje temático de la categorización examinando el fundamento conceptual desde cuatro perspectivas que se proponen en esta investigación: *política, pedagógica, sociológica y bibliotecológica*.

2.1 Categorización de promoción

El concepto de promoción nos permite identificar una serie de categorías que se determinan a partir de diferentes campos en los

que se integran las diversas definiciones de la PAM. La primera de las categorías es la política, porque –como ya se dijo– la definición de promoción se presenta como una serie de prácticas sociales que, mediante la lectura, la escritura y la oralidad, acercan comunidades a la cultura escrita. Baró *et al.* (2012) afirman que “(...) la promoción lectora requiere una gran variedad de propuestas dirigidas a los distintos públicos (...)” (p. 280); se considera así que la promoción es la difusión de la lectura y la escritura, mediante propuestas democratizadas en búsqueda de una transformación social.

Así pues, mediante la creación de espacios y estrategias de difusión del lenguaje se genera el acceso al conocimiento en todas las comunidades sin exclusión alguna. Desde su misma función social se crean espacios democráticos en donde se habilita el acercamiento al libro y al conocimiento. Esto se infiere desde el modelo anglosajón en el que se fundamenta esta práctica al ser la gestión social de las bibliotecas. Entonces, la promoción trasciende para hacer de la lectura y la escritura actividades públicas, que producen transformaciones sociales, puesto que trazan procesos de cuestionamiento, pronunciamiento y participación de los lectores.

La segunda categoría en la que se identifica la promoción es la pedagógica. Según Valera (1999, citado en Morales et al., 2005), “La promoción de la lectura implica todas aquellas actividades que propician, ayudan, impulsan y motivan un comportamiento lector favorable, o en algunos casos, más intenso del que se acostumbra” (p. 201). Esta definición se desarrolla desde el campo educativo, porque la promoción de lectura es una actividad y estrategia pedagógica para la motivación del lector. Por lo tanto, se centra más en la formación del sujeto hacia la práctica lectora, lo que genera de este modo una apuesta por el hábito del lector. Autores como Geneviève (2005, citado en Cárdenas y Rodríguez, 2008) plantean que “la promoción de la lectura consiste en familiarizar e introducir los textos, transmitiendo curiosidad, pasión y propiciar el hallazgo de estos” (p. 7). Así, la promoción de lectura se define

como acto de formación, transmisión, conocimiento e incluso hallazgo y encuentro con la cultura escrita.

Igualmente, se considera que la promoción surge como proyecto pedagógico, por ende, educativo, en el que se encauza la construcción de hábitos de lectura. Según Núñez (2002, en Cárdenas y Rodríguez, 2008), la promoción de la lectura es “(...) la actividad encaminada a la formación de hábitos de lectura adecuados, la cual se logra con la orientación planificada a una población de lectores (en activo y potenciales) sobre qué leer, cuánto leer y cómo leer” (p. 7). Desde estas definiciones se induce la formación y transmisión de conocimiento mediante la lectura. Además, Petit (2001) afirma que

La promoción de lectura es introducir a los niños, adolescentes y adultos a una mayor familiaridad y a una mayor naturalidad en el acercamiento a los textos escritos. Es transmitir pasiones, curiosidades; es ofrecerles la idea de que entre toda la literatura disponible, entre todo el acervo escrito, habrá alguna obra que sabrá decirles algo a ellos en particular. Es proponer al lector múltiples ocasiones de encuentros y de hallazgos. (Petit, 2001, en Morales et al., 2006, p. 281)

Por consiguiente, podríamos decir que el mundo de los libros es infinito, y es trabajo de la promoción que el lector encuentre un significado de la vida a través del acto pedagógico de la lectura, como proceso formativo que le permita una adquisición del saber para crear posibilidades por medio de las funciones del lenguaje.

La tercera categoría en la que se puede identificar el concepto de promoción es la sociológica, porque “la promoción de la lectura es una práctica social dirigida a transformar positivamente las maneras de percibir, sentir, valorar, imaginar, usar, compartir y concebir la lectura, como construcción sociocultural” (Morales et al., 2006, p. 284). Es la acción de apropiación, de apertura del sujeto hacia la cultura escrita, también el surgimiento de espacios en donde se acerca y se hace accesible la lectura en la cotidianidad,

teniendo en cuenta que el acto de leer es un “movimiento del sujeto al texto y el texto al sujeto” (Larrosa, 2006, p. 20). Por lo tanto, la promoción es entendida como la actividad de expansión de espacios y propuestas, en que las personas se apropian dentro de su realidad y cotidianidad del acto de leer.

Martha Sastrías afirma que “la promoción de la lectura incluye todas aquellas prácticas que tienen como propósito hacer que las personas se acerquen a la lengua escrita y lean” (Sastrías, 1998, citado en Morales et al., 2006, p. 281). En otras palabras, se piensa que la promoción, en ese acercamiento a la lectura, busca la transformación del sujeto y de la sociedad a través de la cultura escrita. Riveros *et al.* (2011), por ejemplo, sugieren que

La promoción de lectura, fiel a sus propósitos enfocados en el desarrollo de una visión crítica respecto de la vida y la sociedad, debería contribuir a una lectura pluralista y deliberada de los materiales con que trabaja, y de las manifestaciones sociales y culturales que la trascienden, en la búsqueda de un modelo de lectura no necesariamente propagandista de la ideología oficial sino enfocado en la transformación del individuo. (p. 224)

Siguiendo la idea anterior, la promoción es considerada como la actividad de acercamiento de los textos a la vida de los sujetos y de las comunidades, y en ese sentido posibilita el acceso al conocimiento a través de la lectura. Tal como lo afirma Robledo (2010):

La promoción de lectura se entiende como: ‘trabajo de intervención sociocultural, con un compromiso político que busca impulsar la reflexión, la construcción de nuevos sentidos; que busca desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación tanto personal como social’. (En Higuera, 2016, p. 192)

De esta forma, desde la categoría sociológica, la lectura (en su diversidad de definiciones) tiene como finalidad transmitir el conocimiento cimentado en los textos y en las culturas, porque leer permite descubrir el contexto cultural e histórico de una sociedad.

Asimismo, es transmisión, reflexión y búsqueda de sentido de los libros en las comunidades. Álvarez y Naranjo (2003) afirman que la promoción es

Un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, con sus contextos y en sus interacciones. A partir de ello, intenta fortalecer a los lectores como actores sociales, para que sean capaces de afrontar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos. La promoción de la lectura parte del reconocimiento de las problemáticas de la vida individual y vida colectiva, dando a la lectura el valor histórico que le corresponde, y enfatizando en su íntima relación con la escritura. (Citados en Higuera, 2016, p. 194)

Ahora bien, para pensar el concepto de promoción desde la categoría literaria, tomamos como referente central a Mery Yolanda Sánchez en su obra *El Atajo*, en la que esta poetisa colombiana escribe a modo de diario su experiencia como promotora de lectura. Ella considera que las dinámicas de la promoción buscan potenciar a lectores funcionales que exploran la expresión por medio de la palabra escrita, como acto de libertad y derecho propio (Sánchez, 2014). Así pues, atender la definición de esta escritora, induce a reflexionar, desde el campo literario, las definiciones que se proponen respecto a la promoción. La noción que surge es: expresión de la palabra, y escritura como derecho y acto de libertad. El acto de expresión de la palabra está dentro de la construcción de mundos a partir de la experiencia, no solo de la vida, sino de los libros como descubrimiento y encuentro con el conocimiento de la cultura escrita, entendida como la expresión de visiones de la vida, ideales y valores en conflicto. Morales *et al.* (2006) recuerdan una cita de García Márquez al respecto, en la que considera que la promoción de lectura

No debería ser mucho más que una buena guía de lecturas, un encuentro para sugerir, recomendar libros, cuentos y novelas producto de la experiencia propia; una oportunidad para embriagar al lector potencial con fragmentos encantadores, que atrapan, conectan y enamoran hasta al lector más reticente. (p. 281)

Aunque se limite la definición de promoción como una guía de lecturas, vemos que sus nociones se expanden a lo múltiple, y en cada campo hacen de la lectura una acción transversal. Por ejemplo, leer para aprender, leer para transformar, leer como experiencia, y leer como la acción de descubrir.

Por último, se identifica la promoción pensada desde la categoría bibliotecológica, en la cual se estudia un panorama más general y se define como un “conjunto de actividades que dan a conocer la actividad de la lectura y buscan motivar, despertar o fortalecer el gusto, y el interés por los materiales de lectura en general y su utilización activa” (Naranjo, 2007, en Salas, 2010, p. 27). Igualmente, pensando su definición desde la pluralidad expuesta anteriormente, es una práctica pedagógica y social porque se considera como una actividad de difusión, para incrementar el proceso y el acceso de lectura en las comunidades. En conclusión, hay que resaltar que en esta categoría la definición de promoción se fundamenta desde los postulados –como se mencionó anteriormente– del modelo anglosajón en el que esta es la misión y función social de las bibliotecas, y se somete a la creación de espacios que acercan a las comunidades al lenguaje y al conocimiento. Además de ser un conjunto de actividades para la difusión de lectura, y desde la multiplicidad de sus definiciones y formas, se caracteriza principalmente por ser una labor de encuentro, apertura y acceso hacia el saber transmitido por el libro.

Por ende, se comprende por promoción las prácticas –principalmente sociales– cuya finalidad es democratizar la lectura. A través de las definiciones expuestas se considera que esta es un conjunto de actividades que tienen como objetivo difundir y dar a conocer (dentro del campo de la praxis) la lectura y el lenguaje en su totalidad visual, oral y escrita; y su propósito es acercar, generar encuentros, diseñar espacios y herramientas para que los sujetos y las comunidades accedan al lenguaje que surge dentro de la cultura escrita, mediante la difusión de los libros. Igualmente, el fundamento de la promoción proviene de la idea de democratizar

la lectura en las diferentes comunidades que integran la sociedad sin exclusión alguna. La promoción de lectura se entiende como una política que tiene como propósito acercar el lenguaje y el conocimiento a la comunidad. Desde estas propuestas surge el encuentro entre lector, lectura y libro.

2.2 Categorización de animación

Con el fin de abarcar el concepto de animación nos remitiremos a tres categorías. La primera desde una perspectiva política y sociológica, en países como Chile con *El Plan de Fomento de la Lectura*. En este, Ramos (2009) hace una interpretación del término animación como un proceso de construcción participativa, por lo que se puede deducir que de esta construcción hacen parte el mediador y el lector, cada uno con sus propias formas de participación y trabajo. Siguiendo esta idea, Yepes (2001) define la animación como acción dirigida a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, en búsqueda de la creación de un gusto por la lectura. De este modo, vemos que la animación es una acción que tiene un propósito político, donde participan individuos de una sociedad con un fin esencial y claro: “dar vida o animación al libro”. Así, el libro y la vida que se le intenta dar, buscan que los lectores lean, interpreten, analicen y comparen con su cotidianidad; además, que salgan de su realidad por un momento e imaginen los mundos que se encuentran en los libros. Se constituye, por lo tanto, en una acción de transmisión de comunicación que hace de la animación parte del ejercicio pedagógico, relacionado principalmente en ese dinamismo en el que se infunden conocimientos adscritos en la cultura escrita como parte de la formación del sujeto y la comunidad a la que pertenece.

Ahora bien, la segunda categoría es la pedagógica, que va de la mano con la anteriormente mencionada, pero que está centrada en el campo didáctico porque este concepto alude a las acciones,

técnicas y estrategias de las prácticas de lectura que tienen como objetivo darle vida (ánima) a los libros, haciendo de este ejercicio un transmisor de mensajes dentro de los contextos de las comunidades. Yepes (2005) considera que

La animación de lectura no es una acción exclusiva de la modernidad. Quizá lo exclusivo en los últimos tiempos sea la búsqueda de una definición conceptual que reúna todo lo que se pretenda con ella en el actual momento histórico. Entender lo que se ha hecho con la lectura en el transcurso de la humanidad es la luz que ilumina lo que puede hacerse hoy. (...) Roger Chartier expresa: 'el recuperar de los lectores populares del renacimiento conduce necesariamente a interrogarse acerca de las estrategias de investigación que es posible desplegar para construir las prácticas'. (p. 38)

Por ello, desde sus mismos fundamentos, esta práctica es la búsqueda de lectores activos y autónomos que mediante estrategias hacen de la lectura un acto placentero. Por lo tanto, el animador, en el cumplimiento de su papel, debe buscar una didáctica que se adecúe a esta práctica social, que reviva y reivindique el valor de los libros a través de herramientas que interesen al lector, con la finalidad de ahondar en la construcción e investigación de estas prácticas.

La siguiente categoría que define la animación se centra en el contexto bibliotecológico. Jiménez (2012) asegura que el acto de la animación

Engloba un conjunto de actividades, estrategias y técnicas tendentes a favorecer, potenciar y estimular el acercamiento del usuario a los libros, mejorar los hábitos lectores, asegurar su crecimiento lector, pasar del saber leer al querer leer y a fomentar el aspecto lúdico de la lectura. No es sólo leer un libro. Abarca un amplio abanico de acciones, todas ideadas, diseñadas, organizadas y propuestas desde la biblioteca. (p. 65)

En pocas palabras, se reflexiona que la animación induce a la generación de espacios en pro de mejorar los hábitos lectores, mientras se edifica una sensibilidad y un sentido significativo

hacia los textos. Igualmente, teniendo en cuenta las afirmaciones de Consuelo Salas, bibliotecóloga chilena, la animación significa

(...) acciones destinadas a impulsar la participación de las personas en la actividad de la lectura y otras afines a la misma. Se refiere a la práctica de un conjunto de técnicas y estrategias que buscan desarrollar y despertar el interés, la actitud, las habilidades y la motivación de las personas por la lectura, y se entiende como una estrategia de la promoción de la lectura. (2010, p. 26)

De modo que las categorías que se identifican en este eje temático se entretrejen, por cuanto la promoción de lectura –se repite– es la misión social de las bibliotecas. A través de estrategias didácticas, la animación es la acción pedagógica que se lleva al campo técnico de los proyectos de promoción, puesto que el objetivo es desarrollar o incitar el gusto por la lectura y la escritura. Más que pensar en el diseño del proyecto de creación del espacio de lectura, se deben privilegiar las metodologías con el fin de atrapar, pescar el gusto del sujeto por la lectura y provocar así un despertar del lector.

Siguiendo este orden de ideas, Calvo (1999) dice que la animación es apagar la luz y empezar a leer al resplandor de las linternas cuentos de miedo con los niños, presentar cada día a los alumnos un libro encontrado en cualquier sitio, hacer ruedas de prensa con los personajes de los clásicos, jugar con los niños a cambiarles los finales a los cuentos, convertir la biblioteca en restaurante y ofrecer a los usuarios manjares literarios. Por lo tanto, la animación a la lectura es todo eso y mucho más: “Según yo creo, comprende cualquier actividad orientada a aumentar el número de personas que disfrutan con los libros. Esa podría ser una definición, pero es tan amplia que resulta necesario perfilarla” (1999, p. 5).

Para Calvo (1999), la animación es afecto, artesanía, biblioteca, formación de equipos, centros de enseñanza, imaginación, narración oral (porque al leer se puede empezar con los oídos), soñar y transmitir lo que se siente. De ahí que desde las clases

pedagógica y bibliotecológica podemos definir como animación la estrategia didáctica de la promoción en la que se busca formar un disfrute por la lectura. Aunque varios autores utilizan la figura del animador para decir que también es quien media este proceso de promoción y animación, nosotros discrepamos de dicha concepción, como lo analizaremos en el siguiente apartado.

2.3 Categorización de mediación

Por último, para definir mediación encontramos las mismas categorías utilizadas anteriormente con promoción y animación. Desde la primera, la categoría política, en el marco de la ejecución del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional y el CERLALC (2014) crearon un manual de estrategias, diseñado para los intermediarios en el proceso de pedagogía de la lectura y la escritura, titulado *Componente de formación a mediadores (Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos)*. Según las dos entidades coordinadoras de este proyecto, la mediación se define como el proceso de acercamiento de los niños y jóvenes a los libros, a la lectura y a su disfrute a través de la intervención pedagógica de un adulto que ayuda a crear una actitud positiva hacia los libros y a propiciar procesos de comprensión y diálogo con los distintos tipos de textos. Procesos de mediación son, por ejemplo, los planes de lectura que se desarrollan en establecimientos educativos y las actividades sistemáticas que organizan las bibliotecas escolares. Cerillo (2004) define mediación como

El puente o el enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos. Pero además, el mediador debiera poder legitimar la oferta editorial que el mercado actual pone a disposición de los lectores infantiles, diferenciando con claridad la lectura con fines escolares de aquella otra que no los tiene, porque mientras que la primera es obligatoria y se hace siempre “para algo más”: aprender, estudiar, saber... Incluso, en ocasiones, es una cierta “obligación social”, la segunda es voluntaria y se hace porque divierte, gusta, entretiene. (p. 248)

Esto indica que es crucial revisar las necesidades educativas de los estudiantes y sus intereses personales, para crear de manera adecuada un plan que sirva para tejer este puente entre el libro y el estudiante, y que luego el estudiante decida leer de manera autónoma sin necesidad de la ayuda del mediador.

Desde la segunda categoría, la política, Ramos (2009) dice que el mediador es el puente que facilita el diálogo entre las y los lectores. Su objetivo básico es trabajar en el desarrollo de hábitos y conductas lectoras, y generar, a su vez, estrategias de animación. El mediador es un ser único que puede servir de enlace para este maravilloso encuentro entre lector y libro, orientando necesidades, proponiendo formas distintas de abordar un texto y, principalmente, fomentando la lectura por placer y no por deber, ya que confía en que cada lector internalice los textos según sus propios ritmos, mientras que individualmente se utilizan tiempos de lectura diferentes, y así la magia del mediador es descubrir y plantear estrategias para que todas las personas puedan acceder al universo lector. De ahí que afirme que el rol del mediador de la lectura es

Propiciar la construcción de actitudes y valoraciones positivas hacia la lectura al interior del hogar; promover una nueva relación de los niños y niñas y sus profesores con la lectura, de forma que estos la conciban como una actividad íntimamente ligada a la vida individual y colectiva; animar el encuentro productivo entre el lector y los materiales de lectura; visualizar la lectura como un acto placentero. (Ramos, 2009, p. 7)

Se puede considerar a partir de lo anterior que la mediación de lectura pensada desde esta categoría genera el vínculo entre el lector y la lectura, porque es la actividad donde se crea la estrategia didáctica para acercar al lector.

En cuanto a la tercera categoría de definición del concepto de mediación, se puede hacer un análisis desde lo sociológico, pues como lo afirma Sánchez, “la lectura es un acto de construcción

sociocultural porque los genes humanos no transmiten la información necesaria para ser lector” (2018) Así, se considera que todo ser humano necesita un agente de mediación que le permita convertirse en lector. El mismo autor afirma que entre los principales agentes mediadores se encuentran tres figuras fundamentales: los padres, los maestros y los bibliotecarios. Esa consideración se complementa con su visión:

Mediar en la lectura es esencialmente jalonar, crear andamiajes y dar piso para avanzar en el aprendizaje. Dicho en pocas palabras, lo que hace el mediador es un ejercicio hermenéutico y cultural: transmitir su interpretación de los textos e invitar a los niños y jóvenes a tener una actitud asertiva hacia la lectura y el entorno del mundo del libro. (2018)

Por su parte, desde la categoría bibliotecológica apoyando lo anteriormente dicho, Álvarez y Castrillón (2009) asumen por mediación una práctica que siempre debe “ir más allá” y desplegar una clara voluntad por ampliar el acceso de las personas a la cultura escrita, ayudándolas a cuestionar los órdenes simbólicos que limitan su experiencia consigo mismas, con otros y con el mundo. Es decir, la humanización se convierte en el telón de fondo de una mediación lectora éticamente responsable con un proyecto social incluyente, consciente y constructivo. En este sentido, se infiere que la labor del mediador es una práctica de intervención profundamente comprometida y siempre dirigida a impulsar la vida social en tres esferas críticas: la personal, la subjetiva social y la ciudadana.

Por ende, el mediador debe pensar en el acceso a todos los libros y evitar prejuicios frente a autores poco leídos para no establecer una censura sobre elecciones que él no considera acertadas. Debe darle libertad al lector para que con su propio discernimiento seleccione un libro que tenga una temática que le parezca llamativa; puesto que el gusto no puede imponerse, entonces la noción de mediación se origina en la función del mediador, y este debe darle autonomía al lector. En *La Guía de mediación lectora* del Ministerio de Educación de Ecuador (2019), se afirma que el acompañamiento que se hace durante todo el proceso –antes de la

lectura, durante la lectura y después de la lectura—, es el proceso que se define en sí mismo como la mediación.

3. Diferenciación de los conceptos de la PAM

Es normal que, expuestas las nociones anteriores acerca de las definiciones de la PAM, surja la siguiente pregunta: ¿qué factores son trascendentes e indican la diferencia entre promoción, animación y mediación de lectura? Con el objetivo de responder a esta pregunta, se buscarán elementos que marquen diferencias razonables entre dichos conceptos, ya que al ser transversales y existir una vinculación entre uno y otro, tienden a confundirse en la academia. Por ejemplo: erróneamente promoción se define como mediación de textos, porque se acerca el libro a la comunidad, y por esta razón se presenta una acción de mediación; incluso promoción podría definirse como animación, porque allí se generan estrategias y materiales de lectura. Asimismo, afirman Álvarez y Naranjo (2003), la animación se entiende como “una práctica de pedagogía social, dirigida al acercamiento sistemático de las personas a la lectura y la escritura, de forma que desarrollen una apreciación positiva general por éstas y puedan usarlas en sus vidas, para la vida misma” (citados en Higuera, 2016 p. 194). Entonces, en esta cita vemos una definición de animación muy similar a la noción general de promoción que se ha propuesto en este texto.

Es por esta razón que el objetivo de esta propuesta conceptual cartográfica es dilucidar una base conceptual mediante estos ejes temáticos o caminos, considerando que dentro de la misma transversalidad hay elementos que determinan la diferencia de cada concepto. Ya expuesta esta problemática, para poder realizar una oportuna diferenciación, en primer lugar, se hará una caracterización de cada concepto, luego se mencionarán metodologías de cada uno y, por último, se ejemplificará con el propósito de detallar los proyectos que se han llevado a cabo

en Colombia y en otros países. Es importante mencionar que las definiciones encontradas dependen principalmente de la concepción de lectura y de lector, desde el campo de conocimiento del promotor, animador o mediador.

3.1 Diferenciación de promoción

En cuanto al primer concepto, la promoción de lectura no responde a políticas institucionales y estatales ni a proyectos empresariales, como sí sucede con la promoción del libro, práctica que se fundamenta en la comercialización de este. De esta manera, la promoción es una labor social, cuya finalidad es contribuir al beneficio de las comunidades.

Por otro lado, la animación a la lectura se define como

Acciones destinadas a impulsar la participación de las personas en la actividad de la lectura y otras afines a la misma. Se refiere a la práctica de un conjunto de técnicas y estrategias que buscan desarrollar y despertar el interés, la actitud, las habilidades y la motivación de las personas por la lectura, y se entiende como una estrategia de la promoción de la lectura. (Naranjo, 2007, p. 118)

En este sentido, pensamos que la promoción, más que acción, técnica, estrategia y didáctica, es un conjunto de actividades múltiples en las que se piensan y se dan a conocer los proyectos y las acciones, con el propósito de buscar motivaciones, intereses y usos activos de los materiales de lectura.

Ahora bien, para analizar las metodologías que se utilizan en la promoción de lectura, nos remitimos a proyectos relativos a dicha práctica; por lo tanto, se presentarán los elementos metodológicos que se desarrollan en cada uno de estos de manera general. Se pueden clasificar en los siguientes tres componentes:

- **Método crítico-analítico:** consiste principalmente en hacer una caracterización y representación de la lectura. Por ende, se pretende que surjan reflexiones críticas. “Recibiendo en privado, o yendo de paseo, pero sobre todo conversando aparte con cada uno mientras el resto de la clase lee en silencio” (Bamberger, 1975, p. 68). Consideramos que esta metodología de la promoción de lectura apunta hacia el debate y la representación sujeto-texto que surge dentro del diálogo con lo leído.
- **Método recomendativo:** busca lograr interés y motivar al lector por los contenidos de los textos. Temas y contenidos son presentados a los lectores de la obra para, de esta forma, “engolosinar por la lectura”, en una búsqueda de placer por el acto de leer, en la que el lector descubre nuevos mundos.
- **Método positivo-ilustrativo:** se utiliza para que el lector conozca al autor y a la obra por medio de una presentación del contexto sociohistórico al que pertenecen. Para ello, se expone acerca de los temas, el autor, las características, los valores inmersos en la obra, con el propósito de suscitar una invitación al lector y que se efectúe la acción de leer.

Para ejemplificar este concepto explicaremos algunas propuestas de promoción de lectura que se han implementado en algunos países hispanoamericanos, las cuales muestran cómo surgen y se desarrollan estos proyectos.

En *Lectura, biblioteca e inclusión social. Importancia de la promoción de la lectura en comunidades ribereñas en Amazonas, Brasil*, De Souza (2016) señala que

En el año 2006 surgió el proyecto Leer para crecer (LPC), con el objetivo de crear espacios alternativos para el desarrollo de actividades de lectura de incentivos en los barrios de las afueras de la ciudad de Manaus, donde

la gente en su mayoría sufre algún tipo de exclusión social; dicho proyecto se instrumentó, no obstante, surgió la necesidad de hacer algo más por los beneficiarios. (p. 99)

Para enfrentar estas olas de discriminación, siguiendo este mismo fin, surgen más propuestas como el proyecto “Barco Biblioteca” de 2012, que visita a las comunidades cercanas al río Solimões y les lleva el libro para “sembrar la semilla del gusto por la lectura” (De Souza, 2016, p. 100), con el propósito de estimular la actividad de lectura y disminuir la exclusión y el distanciamiento con la cultura escrita. Al mismo tiempo, se busca no quebrar las tradiciones orales correspondientes a las comunidades que residen en estas zonas (De Souza, 2016, p. 100). Así, el acceso al conocimiento se democratiza porque es llevado a todas las comunidades que integran la sociedad, para la transformación, apropiación, comunicación y expresión de las culturas y, por ende, de los sujetos. El proyecto desarrollado en Brasil tiene como propósito viajar por los ríos de la Amazonía “llevando a lugares de difícil acceso actividades de promoción de la lectura, especialmente para los niños, destacando la importancia de los libros en la vida cotidiana y el trabajo, en particular con los temas que realzan la conciencia ambiental» (De Souza, 2016, p. 100).

Estos proyectos de promoción tienen como objetivo aumentar el gusto por la lectura y la escritura como parte de la comunicación, facilitar el acceso al arte de la palabra, y la expresión y recopilación de tradiciones orales de las comunidades a las que se induce la actividad de lectura, con el fin de buscar transformaciones culturales y sociales desde la democratización del libro como parte del conocimiento humano.

Así como la propuesta anterior, *La Tricicloteca* tiene como objetivo la creación de la biblioteca móvil, en la cual se ofrecen libros y revistas a los usuarios de este servicio durante el recorrido. Giordano de Souza (2016) afirma que esta “surge entre los años 2009 y 2011, pensando en la problemática de falta de incentivos

en las comunidades lejanas” [a las ciudades principales] (p. 102) en donde el acceso al libro es más restringido y, por ende, los índices de lectura son bajos y los de analfabetismo, altos.

Igualmente, se evidencia que gracias a la búsqueda de difusión, socialización y motivación en la misión social de estas propuestas de promoción, surgen proyectos como *Jitanjáfora* en Argentina. Esta propuesta nace en la localidad de Mar de Plata, una provincia de Buenos Aires, como una asociación de carácter civil que, mediante las redes sociales, tiene como objetivo favorecer la difusión de las prácticas de lectura y escritura como medio de promoción social. Igualmente, busca fortalecer la formación de mediadores culturales. De este modo, la asociación pretende establecer nexos entre el campo de la investigación y los agentes sociales que se encuentran en los espacios comunitarios. Además, produce y diseña materiales en su plataforma web (tales como folletos o boletines), principalmente como una retroalimentación para los integrantes de la asociación. Estos son materiales de consulta sobre lectura y escritura, enfocados en la literatura como discurso de la imaginación para las personas e instituciones comprometidas con la temática. Finalmente, hay que decir que en esta asociación se organizan cursos, seminarios, ciclos de charlas, jornadas, talleres y sistema de préstamo de libros, con la finalidad de crear espacios de encuentro entre personas e instituciones interesadas en investigaciones sobre la valorización del lenguaje como bien simbólico.

Asimismo, en Colombia, Uribe *et al.* (2008) ejecutaron un proyecto llamado *De leer, un viaje por la promoción de la lectura*, como resultado de una investigación aplicada, en la que usaron medios como la radio cultural y educativa, con apoyo de la Escuela Interamericana de Bibliotecología, la Emisora Cultural y la Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia. Allí se habla de temas referidos a la lectura, al lector, las bibliotecas y, principalmente, a la promoción de la lectura. Este proyecto está dirigido a los actores participantes en la formación social de quienes

leen, es decir, a los padres de familia, maestros, bibliotecarios y otros trabajadores culturales presentes en Antioquia. Desde un principio el objetivo fue trabajar por el mejoramiento de la calidad educativa del departamento. El artículo categoriza conceptos y cita a otros autores que participaron en el programa en diferentes sesiones. Entre ellos es pertinente mencionar la definición de Didier Álvarez, uno de los coautores en Uribe *et al.* (2008), quien plantea que la promoción de la lectura es una práctica social, educativa, cultural y política, fundamental en la pretensión de expansión del derecho a la lectura y la escritura, así como es esencial en la formación escolar y el servicio bibliotecario. Esta práctica integra diferentes espacios y actores como el hogar, la escuela y la biblioteca, y genera un vínculo en sus propósitos de transformación de las representaciones y prácticas sociales de la lectura y la escritura.

De igual modo, Giraldo y Álvarez (2009), en el trabajo llamado *Propuesta de un observatorio para la promoción de la lectura en Colombia* presentan las fases de creación de un observatorio que analiza, sigue y evalúa el impacto de distintas estrategias de promoción, y revisa las prácticas y representaciones de estas estrategias en la vida social y cultural. Plantean este ejercicio como un escenario de reflexión, acción y construcción colectiva de conocimiento sobre la promoción y la vida ciudadana. Se trata pues de una herramienta para la generación, recolección y difusión de información de iniciativas de promoción de las bibliotecas y del libro, con el fin de facilitar procesos de seguimiento, evaluación y monitoreo de la promoción en el ámbito nacional y regional. En este sentido, dicho laboratorio menciona algunos referentes y antecedentes importantes en el mundo y en Colombia.

En un plano más moderno, en la ciudad de Cali se implementaron unas prácticas de promoción de literatura infantil a través de las redes sociales por una niña *booktuber*, cuya página es *AventurArte con Manu* (López y Franco, 2021). Para este trabajo se usó como metodología la sistematización de experiencias que, desde la

práctica del relato de sus participantes, produjo un diálogo entre ellos con la perspectiva teórica de los nuevos estudios de literacidad. Es importante mencionar que las prácticas de la *booktuber* muestran el potencial de los medios digitales para la animación y la promoción de la lectura; en este caso integrando actores como la familia, las bibliotecas públicas y otros escenarios locales con canales de difusión masiva y de interacción en línea.

Por otro lado, hablando de un ámbito escolar, Dueñas (2019) presentó como hipótesis un ambiente caracterizado por un lugar físico dotado de libros y manejo de textos cercanos a las vivencias diarias de los estudiantes. En esta experiencia pedagógica, ella obtuvo como resultado un aula llena de libros, que logró despertar una cultura lectora en los estudiantes. Después de reconocer el libro como objeto de entretenimiento, los estudiantes poseían un mayor conocimiento de diversos autores y obras literarias.

Ahora bien, con el aporte significativo que ha traído el acceso a Internet, es crucial mencionar algunas organizaciones que se encuentran en plataformas web y que trabajan como asociaciones diseñadoras de metodologías para la promoción. Igualmente, en estas hay propuestas de animación y fomento porque tienen como propósito comunicar, brindar información y proporcionar material a todos los sujetos e incluso a otras instituciones que investigan prácticas sociales usando los medios de comunicación como Internet.

En primer lugar, encontramos *Amigos del Libro* que, como su nombre lo dice, es una asociación española de personas familiarizadas con el libro infantil y juvenil. Allí se recoge un catálogo de tres boletines o revistas con una misma finalidad: la promoción de la lectura y la literatura infantil y juvenil.

En segundo lugar, Center for the Book, Library of Congress, que es un centro para los libros fundado en el año 1977 en Estados

Unidos, en donde se utilizan los recursos y el prestigio de la Biblioteca del Congreso para promover libros, lectura, bibliotecas y literatura; además, en este sitio se puede encontrar información sobre proyectos de promoción de la lectura, entre otros recursos.

En tercer lugar, CERLALC, creado en 1971 a través del Acuerdo de Cooperación Internacional entre Colombia y la UNESCO, al cual se han adherido países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, y Venezuela. En este centro regional se trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras en Iberoamérica (Mantilla, 2007, p. 8)

En cuarto lugar, *Chicos y escritores*, una página dirigida a niños hispanoparlantes con el propósito de ofrecer un espacio para que estos escriban textos, compartan sus escrituras con otros niños y aporten ideas a un autor, entre otras actividades.

En quinto lugar, *Chile Lee*, boletín electrónico que permite adquirir información y actualizaciones sobre el acontecer literario en Chile, y los proyectos que se realizan para el fomento de lectura.

En sexto lugar, la *Fundación Alonso Quijano*, una institución privada española e independiente, sin ánimo de lucro, que nace con la intención de contribuir al desarrollo integral del ser humano mediante la promoción de iniciativas culturales y educativas, especialmente de aquellas orientadas al fomento de la lectura.

Y en séptimo lugar, *Leer es mi cuento*, proyecto nacional que surge ante la problemática de los bajos porcentajes de lectores, derivada principalmente del reducido acceso a libros y bibliotecas en Colombia. En este, los ministerios de Educación y de Cultura crearon en el 2004 el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)

con el propósito de incrementar la cifra de lectores, el número de lecturas y su calidad. De modo que, teniendo en cuenta que leer es el vehículo que dirige a los estudiantes al progreso personal y a la calidad de vida de todos, este se constituye en una herramienta para la equidad. Este Plan está destinado a todas las edades, tanto para niños, jóvenes y adultos, y pretende que la lectura se convierta en un ejercicio cotidiano, que abra espacios de disfrute para la población colombiana, y al mismo tiempo es una vía para lograr mejores oportunidades en los ámbitos económico, social y cultural.

3.2 Diferenciación de animación

La animación es la puesta en práctica de la promoción, debido a que está fundamentada en la creación de materiales de lectura y es la parte funcional de la pedagogía de la PAM.

Como se mencionó, la finalidad de esta propuesta es establecer las diferencias entre los conceptos que conforman la PAM, teniendo en cuenta, como lo afirman Cerrillo *et al.* (2002), que los conceptos de promoción, animación y mediación se confunden y en ocasiones se malinterpretan. En ese sentido, la connotación de cada concepto difiere y aunque se entretujan los conceptos, cada uno en sí mismo, como lo hemos venido desarrollando en esta cartografía conceptual, alude a una definición distinta.

“La promoción es algo más amplio que está muy relacionado con las políticas culturales de las colectividades de que, en cada caso, se trate” (Cerrillo et al., 2002, p. 81). La promoción se define como la acción macro, porque es el proyecto, la “política” que tiene como objetivo democratizar y hacer accesible el arte de la palabra a todo ente social. Es así como el libro, la lectura y la escritura hacen parte de la formación de los sujetos y las comunidades a través de la puesta en marcha de acciones sociales tanto de instituciones

como de investigadores, que ahondan en la creación y desarrollo de estas prácticas.

En cambio, la animación se define como las técnicas, las estrategias que activan a los lectores. Se considera que esta práctica es el dinamismo de la promoción de lectura, por cuanto busca atrapar y generar (mediante las metodologías empleadas en la promoción) el placer, el gusto y el despertar del lector. Igualmente, se resalta que la animación tiene como objetivo formar lectores autónomos, por medio de la generación de acciones que crean vínculos entre los materiales de lectura, los sujetos y las comunidades, y reflejan sensibilidad por la actividad de lectura y escritura. De esta forma, se intenta hacer del acto de leer algo placentero, ameno, transformador de la conciencia que se tiene sobre el libro.

La diferencia entre los conceptos de promoción y animación reside en que la primera se podría definir como “una multiplicidad de acciones, en comunidades, países, instituciones, e individuos que contribuyen para formar sociedades lectoras”, mientras que la animación se define como “una acción que se dirige al público para vincular el material de lectura, el individuo y la comunidad” (Yepes, 2005, p. 32).

Sin embargo, la animación no debe ser vista únicamente como una lúdica, sino más bien como una formación y un despertar del gusto por la lectura. Se debe tener cuidado de no caer en los riesgos que conlleva este proceso y olvidar su verdadero enfoque. Así como lo afirman Cerrillo y Yubero (2007), los riesgos de la animación podrían ser muchos, entre ellos: confundir la animación con actividades que giren en torno al libro, usar fragmentos de obras para realizar las animaciones, transformar la animación en una clase más, pedir a los niños que realicen un trabajo sobre ese libro y, por último, seleccionar los libros en función de la subjetividad del docente o desde el punto de vista comercial.

Como lo señalamos previamente, este eje temático versa sobre los elementos que se emplean para desarrollar la práctica de la lectura. En cuanto a las diferentes metodologías que se pueden utilizar, consideramos que son elementos que funcionan principalmente como estrategias didácticas. Entre ellas, están las siguientes: generación de actividades libres, gratuitas y continuas; pertinencia de los libros: selección adecuada del material de lectura según las edades y la calidad literaria; comunicación con los otros: actividades de lectura y escritura proyectadas desde lo individual (lectura del silencio) y hacia lo social (lectura en voz alta).

3.3 Diferenciación de mediación

Para hablar de las características principales de la mediación es clave mencionar que Ramos (2013), en su propuesta *Estrategias para alcanzar nuevos lectores*, afirma que para llegar a ser un excelente mediador, la persona debe ser un lector permanente, conocer al grupo o al individuo que se quiere encantar, motivar a que utilice su creatividad, asumir el compromiso con entusiasmo, buscar información actualizada y, además, tener una actitud literaria, psicológica y didáctica. En dicho trabajo, el mismo autor afirma que la mediación empieza desde el vientre, cuando la madre espera a su hijo, leyéndole en voz alta: “el oído es el primer órgano de los sentidos que se desarrolla en el bebé a partir del cuarto mes de gestación, de tal manera que las informaciones sonoras ya son accesibles a su aparato auditivo” (Ramos, 2013, p. 8).

Al respecto, podemos decir que los mediadores de lectura pueden ser, en el hogar: padre, madre, abuelos, tíos, hermanos, primos; y en un ámbito escolar: profesores, bibliotecarios, editores, ilustradores o cualquier compañero del niño, joven, adulto que lo invite a leer y le muestre un camino viable para que esta actividad se vuelva repetitiva autónomamente.

Por consiguiente, aunque cualquier persona puede llegar a desempeñar este papel de mediador, cabe destacar que es importante que se tengan unos objetivos para llevar a cabo con éxito dicha tarea, como lo propone Jiménez (2012), quien hace una lista de objetivos que cualquier mediador de lectura debería tener en cuenta para desempeñar satisfactoriamente su labor:

- Desarrollar la imaginación y la creatividad.
- Crear un clima positivo, ameno, lúdico y favorable hacia la lectura, fomentando el interés hacia ella y los libros.
- Hacer que se tome conciencia de la importancia de los libros como fuente de entretenimiento y de información.
- Mejorar los hábitos lectores, la calidad y la comprensión lectora.
- Ampliar sus horizontes culturales.
- Desarrollar su capacidad creativa y recreativa a partir de la lectura.
- Experimentar el juego como herramienta de aprendizaje.
- Enseñar a valorar, respetar y cuidar el material bibliográfico de la biblioteca.
- Acercar e implicar al personal bibliotecario y a las familias.
- Desarrollar la capacidad lectora.

- Aumentar el universo léxico y adquirir mayor competencia lingüística y comunicativa.
- Utilizar el diálogo, la puesta en común.
- Ejercitar el pensamiento, formar lectores críticos que reflexionen sobre los valores y actitudes que transmiten los libros.
- Desarrollar la capacidad de escuchar, comprender y retener un mensaje o texto oral o escrito. (p. 67)

Aunque Jiménez (2012) enumera estos objetivos como lineamientos, el mediador se debe enfocar principalmente en la creatividad y la libertad que el lector debe tener a la hora de seleccionar los libros, según sus gustos e intereses. Sin embargo, en la *Guía de mediación lectora* del Ministerio de Educación de Ecuador (2019), se puede encontrar que sus autores establecen tres fases que se deben seguir en la tarea de mediación: *un antes*, como primera fase con un establecimiento del propósito de lectura, una formulación de predicciones, una activación de los conocimientos previos relativos al tema, y un reconocimiento de vocabulario. *Un durante*, como segunda fase donde se haga una audición de lectura, lectura en voz alta, lectura compartida, lectura comentada, lectura en parejas y lectura independiente o individual. Y como última fase *un después*, donde se dé una comprensión global y específica de fragmentos o del tema del texto, una recapitulación; una formulación de opiniones, una expresión de experiencias y emociones personales; una aplicación de las ideas leídas en la vida cotidiana y, finalmente, una construcción de textos.

Por lo tanto, se puede ver que estas fases, a su vez, involucran varios pasos que construyen un proceso y que imposibilitan una libertad en el mediador como lo propone Jiménez (2012). Aunque si bien

los pasos pueden traer un orden y una ayuda para el mediador, nosotros concordamos con Jiménez en que la mediación debe ser un ejercicio creativo, donde el mediador piense y actúe según sus instintos, siguiendo una didáctica libre.

Por último, es conveniente anotar que las habilidades de comunicación, lectura y escritura forjan, a su turno, la oralidad y la escucha, lo cual indica que desempeñan un papel político importante en la construcción de la sociedad. Cuando estas habilidades se desarrollan apropiadamente en los ciudadanos, se edifica en el discurso propio de cada uno y se aporta en el pensamiento crítico, participativo y democratizado.

Por lo tanto, el libro es un elemento significativamente transformador, que puede dar herramientas de análisis para distintos asuntos. Por esta razón, se debe valorar la importancia del mediador. Que a una persona no le guste leer, no significa que haya nacido con este criterio; así que no se le puede simplemente culpar. El problema radica en que él o ella no ha contado con una figura mediadora que de forma oportuna le apoye en este proceso; por lo tanto, creemos que sin un mediador no hay formación de lectores.

Este es el pilar importante que nos permite llevar a cabo la mediación, es la persona que conoce textos literarios en profundidad y cumple con el propósito de animar a otras personas a que conozcan el valor de la palabra y se sumerjan en la infinidad de universos que se encuentran dentro de los libros. Es quien imparte conocimientos y ayuda a la formación de lectores críticos que sean capaces de leer, interpretar, deducir y explicar el texto que deseen, puesto que el mismo disfrute los lleva a querer ahondar más en esta tarea de lectura. Sin la aptitud propositiva del mediador, resulta ilógico que exista promoción, animación y mediación, porque son tres elementos que trabajan mutuamente.

4. Conclusiones

La cartografía conceptual de la PAM que se presentó, es una metodología que funciona como una apuesta por la construcción de las definiciones de cada una de estas prácticas. Se parte de la problemática según la cual tanto la promoción, la animación, como la mediación de lectura, al estar sujetas al campo de la “praxis” social, tienen diversas nociones conceptuales. Sin embargo, las investigaciones recientes dilucidan la distinción entre cada concepto, pues es evidente que las definiciones se entretajan, pero se diferencian.

A partir de esto, se presentan tres ejes temáticos –noción, categorización y diferenciación–, considerando que estos son los ejes centrales dentro de los cuales hallamos el fundamento de cada concepto.

El primer eje temático de esta cartografía es la noción, en la cual se encuentran las ideas generales de cada una de las definiciones de los conceptos de la PAM.

El segundo eje es la categorización, aquí se da una mirada exploratoria desde cada uno de los campos de estudio que han definido estos conceptos como lo son la bibliotecología, la sociología, la política, la pedagogía y la literatura.

El tercer eje temático es la diferenciación, en donde a partir de analizar las nociones y categorizar las definiciones, se construyen las características desde las cuales pensamos cómo se identifica cada concepto, además del factor de diferencia de cada uno.

Finalmente, consideramos que dentro de los conceptos de la PAM hay algunos conceptos cercanos como el de fomento a la lectura, que decidimos no abordar, ya que podría englobar de forma general todas estas prácticas, pero solo está sujeto a lo institucional y a lo comercial. Estos conceptos giran en torno a ella, pero no

forman parte de esta, porque, como vimos en este estudio, las bases conceptuales nos muestran de forma clara cómo se puede estructurar la PAM.

Referencias

Álvarez-Zapata, D. (Sep. de 2020). *Leer la PAM (promoción, animación y mediación lectora en clave pedagógica; bases tendencias y encrucijadas)*. Facebook. <https://www.facebook.com/maliteuptc/videos/636011867301527/>

Álvarez-Zapata, D. y Castrillón, S. (2009). De la mediación de la lectura o de cómo «ir más allá». En I. Miret y C. Armendano (eds.), *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 83-92). OEI y Fundación Santillana.

Bamberger, R. (1975). *La promoción de lectura*. Ediciones de Promoción Cultural y Editorial de la Unesco.

Baró, M., Mañà, T., Barrios, M. y Baena, J. (Mayo-junio de 2012). Promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Cataluña: evaluación y resultados. *El Profesional de la Información*, 21(3), 277-281.

Calvo, B. (1999). *Animación a la lectura*. *Educación y Biblioteca*, 11(100), 5-7.

Cárdenas, C. y Rodríguez, L. (2008). Aspectos teóricos conceptuales dirigidos a la promoción de la lectura en niños y jóvenes. *Ciencias de la Información*, 39(2), 3-14.

- Cerrillo, P. (2004). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En E. López Encabo (coord.), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 247-259). Octaedro.
- Cerrillo, P., Larragaña, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (Coord.) (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- De Souza, G. (2016). Lectura, biblioteca e inclusión social: importancia de la promoción de la lectura en comunidades ribereñas en Amazonas, Brasil. *Información, Cultura y Sociedad*, (34), 93-106.
- Dueñas, C. (2019). *Una experiencia de promoción de la lectura literaria en el grado noveno de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca*. [Tesis de Maestría en Literatura, UPTC] Repositorio UPTC.
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el rendimiento académico. [Tesis de Maestría en Desarrollo Humano, Universidad de Manizales]. Repositorio digital CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque>
- Giraldo, Y. y Álvarez, D. (2009). Propuesta de un Observatorio para la Promoción de la Lectura en Colombia. Universidad de Antioquia, Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(2), 287-309. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179016347010>

- Higuera, G. (Ene.-jun. de 2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La Palabra*, (28), 187-199. <http://dx.doi.org/10.19053/01218530.4815>
- Larrosa, J. (2006). Leyendo en Babel. Lectura, educación y ciudad. En J. Larrosa, L. Fernández, H. Delgado, F. Van der Huck, F., S. Castrillón, A. Rodríguez y T. Oviedo (eds.) *Leer (enseñar a leer) entre lenguas 20 fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad* (pp. 9-32). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Cali.
- López, K. y Franco, F. (2021). Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber. *Ocnos*, 20(1), 50-64. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2437
- Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 27(103), 59-78.
- Mantilla, S. (2007). *La promoción de lectura: estrategia para la paz y la convivencia*. Corporación Cultural Biblioteca Pública de Cúcuta.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2019). *Guía de mediación lectora*. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación Nacional MEN y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y Caribe CERLALC. (2014). *Componente de formación a mediadores. Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos*. Colombia Aprende. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf

- Miret, I. y Armendano, C. (2009). *Lectura y bibliotecas escolares*. Fundación Santillana.
- Morales, O. Rincón, A. y Tona, J. (Ene.-dic., 2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 195-218.
- Morales, O., Rincón, A. y Tona, J. (2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Educere*, 10(33), 283-292. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603312>
- Moretti, F. (Jun. de 2004). *Gráficos, mapas, árboles. Modelos abstractos para la historia literaria II*. New Left Review. <https://newleftreview.es/issues/26/articles/franco-moretti-graficos-mapas-arboles-2.pdf>
- Naranjo, E. (2007). ¿Debe tener bases pedagógicas el bibliotecólogo dedicado a la promoción de lectura? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(1), 113-145. <http://eprints.rclis.org/archive/00008913/>
- Poslianec, C. (1999). Les animations lecture: rôle et efficacité. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 44(3), 1-5. <http://bbf.enssib.fr/consulter/06-poslianec.pdf>
- Ramos, E. (2009). Plan de fomento de la lectura en Chile: un proceso de construcción participativa. *Revista Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, (45), 1-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048922>

Ramos, E. (2013). Estrategias para alcanzar nuevos lectores. *Revista Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, (80), 1-39.

Requena, M. (2020). *La cartografía conceptual: fundamentos, características y aportes*. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/344306033_La_cartografia_conceptual_Fundamentos_y_caracteristicas

Riveros, J., Salamanca, O., Moreno, P., García, A., Urbina, D. y Lancharos, E. (2011). La lectura y la función social de la biblioteca pública. En M. Montoya Castillo (ed.), *Giros de palabra, lectura y escritura en BiblioRed* (pp. 175-234). Alcaldía Mayor de Bogotá.

Salas, C. (Junio de 2010). El rol del Estado en el fomento del libro y la lectura. *Bibliotecología y Gestión de Información*, (58), 1-57.

Sánchez, L. (23 de abril del 2018). *Mediadores de lectura: los protagonistas secretos de la transformación lectora que vive Colombia*. Razón Publica para saber lo que pasa en Colombia. <https://razonpublica.com/mediadores-de-lectura-los-protagonistas-secretos-de-la-transformacion-lectora-que-vive-colombia/>

Sánchez, M. (2014). *El Atajo*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://es.scribd.com/document/410494749/El-Atajo-Mery-Yolanda-Sanchez>

Tobón; S., Martínez, J., Valdez, G. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39(56), 31-47.

Uribe, A., Álvarez, D. y Jaramillo, J. (2008). De leer, serie radial sobre la promoción de la lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 67-83.

Yepes, L. (1997). *La promoción de la lectura: concepto, materiales y autores*. (1.a ed.). Comfenalco.

Yepes, L. (2001) *La promoción de la lectura: concepto, materiales y autores*. (2.a ed.). Comfenalco.

Yepes, L. (2005). *No soy un gángster, soy un promotor de lectura y otros textos*. Comfenalco.

Capítulo 3. Biblioteca pública, promoción, animación y mediación de lectura y escritura: el caso de Bogotá

Wilton Becerra Mayorga

Introducción

Hace ya más de veinte años que la actividad de las bibliotecas públicas en Colombia se ha dirigido hacia la acción social y con el tiempo se ha ampliado a diversos espacios y actividades para extender el papel del libro y de la lectura en las comunidades. Una de las iniciativas pioneras en este campo ha sido La Red de Biblioteca Públicas de Bogotá (Biblore), que se ha convertido en referente internacional y que opera una amplia variedad de programas. El presente trabajo estudia esta Red como base para el análisis posterior de la promoción, la animación y la mediación de la lectura en las bibliotecas públicas en Colombia. Como el campo de estudio es tan amplio, se sugiere empezar por este modelo de red para generar las ideas preliminares y un breve estado del tema en los procesos académicos y socioculturales del país. Por lo tanto, se hará una aproximación al surgimiento de este proceso y se describirán los principales programas de Biblore.

1. Semblanza de la biblioteca pública en Colombia y la implementación de programas de lectura

En Colombia, el concepto de promoción, animación y mediación de lectura se asocia a su aplicación en el seno de las bibliotecas públicas. Por esta razón, más que ser una referencia obligada, la promoción de lectura en las bibliotecas públicas es un acto connatural a esta. Según Téllez-Tolosa (2012), la historia de la biblioteca pública en Colombia parte de la expulsión de los jesuitas en el siglo XVIII de los territorios de Carlos III. Como los jesuitas dejaron sus bibliotecas, surgió la necesidad de hacer algo con ellas. Así, el propósito de hacer públicos los libros dejados por estos, se convierte en el primer caso de promoción de lectura de manera pública en una biblioteca, por eso surge la Biblioteca Nacional de Colombia. Sin duda, este hecho histórico es trascendental, ya que las bibliotecas eran lugares de las clases privilegiadas y las colecciones pertenecían a familias ricas que lograban conformar sus colecciones privadas o a las comunidades religiosas que las tenían como un espacio de formación para sus integrantes. Precisamente, los primeros centros de educación superior en Colombia tuvieron su origen en comunidades religiosas católicas. El hecho de distribuir los libros de los jesuitas generó una forma nueva de difusión del contenido de los libros, y la biblioteca, de esta manera, se convirtió en un espacio público.

La Biblioteca Nacional, ubicada en Bogotá, es también el modelo de lo que fueron los planes de promoción de lectura, por eso, el origen de este movimiento se dio en la capital. Los intentos de crear bibliotecas públicas desde el siglo XIX en otras partes del país fueron escasos y la forma de la difusión de la promoción de lectura se va presentando como réplica de los modelos impuestos en Bogotá. En 1934 se da el primer paso hacia la constitución de una red de bibliotecas públicas. Con Luis López de Mesa como ministro de Educación se crean las Bibliotecas Aldeanas, que van a

operar hasta 1937 (Téllez-Tolosa, 2012). Los permanentes conflictos en Colombia entre la política liberal y la conservadora hicieron que la evolución de la biblioteca pública quedara subordinada a esta contienda. Además, la influencia de la Iglesia católica afectó la evolución natural de las bibliotecas públicas, porque su interés por dominar la moral nacional implicaba determinar qué estaba bien leer y qué no, por eso los curas consideraban que eran ellos los más indicados para dirigir las bibliotecas.

Para 1938 se contaba con un 75 % de bibliotecas públicas en el país, que constituyeron la primera red de bibliotecas públicas. En 1956, por el Decreto Presidencial 1776, se determina la creación de bibliotecas públicas con el nombre Caro y Cuervo, el apellido de los dos ilustres gramáticos que conformaban un imaginario “culto” que determinaba la denominación de estos espacios para la difusión del conocimiento y la cultura. Como lo entiende Téllez-Tolosa (2012), el gran impulso para la creación de las bibliotecas públicas en Colombia se dio por iniciativas particulares y no del gobierno, de allí surgen la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá y la Biblioteca Piloto de Medellín. Esta corresponde a una iniciativa de la Unesco y aquella surge con el apoyo del Banco de la República en 1958.

Posterior a este periodo y a la consolidación de lo que en Colombia se ha llamado el subsidio familiar, surgieron desde 1957 las cajas de compensación familiar, las cuales, posteriormente, hacia los años setenta, crearon varias bibliotecas públicas en el país con el ánimo de completar los beneficios a empleados de ingresos medios y menores. Este proceso se fortaleció hasta la década de los ochenta del siglo XX, cuando se fundan, con Colcultura, bibliotecas públicas a nivel nacional relacionadas como una red. Igualmente, en Bogotá, en 1982 se organiza el Sistema Metropolitano de Bibliotecas Público-Escolares del Distrito. Como en los antecedentes de la Biblioteca Nacional, y por el centralismo que prima en Colombia, las políticas gubernamentales para fortalecer la lectura parten de Bogotá y luego se replican en las principales ciudades de los departamentos,

lo que permite determinar la creación de los sistemas de bibliotecas públicas que concentran, inicialmente, la promoción de lectura.

Lucila Martínez de Jiménez dice que ya desde los años sesenta se intentaba establecer un “sistema de bibliotecas municipales”, pero esto fracasó e incluso se llegó a creer que en Colombia no había bibliotecas públicas, a excepción de la Piloto de Medellín y la Luis Ángel Arango de Bogotá (1979, pp. 46-47). La División de Bibliotecas y Centros Culturales de Colcultura (institución que luego sería el Ministerio de Cultura) trató también de consolidar un sistema nacional, pero esto no sería posible sino hasta iniciado el siglo XXI cuando, de manera descentralizada, los municipios se articulan a la Ley General de Cultura 397 de 1997, como lo definen Pinzón *et al.* (2011, p. 124). Esta Ley, además de crear el Ministerio de Cultura, hace diversas propuestas que no vienen solo determinadas por los intereses nacionales, sino por acuerdos que Colombia debe asumir frente a entidades internacionales. Con la apertura económica impuesta en la década del noventa y con la Constitución de 1991, la estructura organizativa del Estado y las relaciones con el extranjero generaron un nuevo panorama que afecta la conformación de las bibliotecas públicas.

Entonces, la promoción de lectura en las bibliotecas públicas corresponde más a una propuesta de fomento que, como lo muestra Martínez (1979), proviene de las tareas que previamente había desarrollado Colcultura:

Las acciones de fomento, capacitación y mejoramiento de las bibliotecas públicas y de su personal, trajeron consigo variables no contempladas inicialmente para el programa de bibliotecas públicas. Las comunidades responden con mayor interés a la promoción de aquellas bibliotecas que les ofrecen información sobre sus necesidades e intereses más inmediatos, tales como servicios de salud, de empleo, de asistencia jurídica y legal. En las zonas rurales la información sobre problemas agrarios son uno de los principales atractivos de la biblioteca, incluyendo la información sobre programas y servicios que los diferentes organismos del gobierno ofrecen para su mejoramiento, créditos y financiación. Así mismo el establecimiento de actividades culturales relacionadas con la danza, música, creación

literaria y artística, el teatro y los títeres, entre otras, demostraron ser un gran apoyo para atraer lectores y no lectores a la biblioteca pública, quienes a diferentes niveles son usuarios de la misma. (p. 49)

Posteriormente, este modelo de biblioteca se diversifica y origina un nuevo modelo, que es el que permitió la promoción, mediación y animación de la lectura.

2. El cambio de paradigma en las bibliotecas públicas

En ese contexto se descubre que la biblioteca es un espacio más abierto en el que no solo se acumulan libros. La biblioteca, como espacio físico, se tuvo que modificar para que surgieran nuevos modelos que no solo sirvan para el préstamo de libros. La Ley General de Cultura de 1997 crea también las Casas de la Cultura, pero estas no han tenido un desarrollo como el de las bibliotecas públicas, tanto es así que muchas de las actividades que debían ejecutar aquellas las han llevado a cabo las bibliotecas públicas. La Ley General de Cultura, como lo reconocen Pinzón *et al.* (2011), sirve como preámbulo al Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas definido en el 2002. Este surge debido a la participación de Colombia en acuerdos multilaterales. La Organización de Estados Iberoamericanos celebró en 2003 la Cumbre de Jefes de Estado donde se dio a conocer la *Agenda de políticas públicas de lectura*. Al respecto, señalan Pinzón *et al.* (2011):

El Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, inauguró los esfuerzos gubernamentales por generar estrategias sistemáticas y continuas para el fomento de la lectura en el país. El propósito del plan era dotar y crear bibliotecas públicas en todo el país con un acompañamiento del Estado para formar a los responsables de estas instituciones en gestión, desarrollo de

colecciones y promoción de lectura, con el propósito de favorecer procesos de apropiación de las bibliotecas públicas por parte de las comunidades de cada municipio. Este plan fue un referente fundamental para las iniciativas desplegadas en varias ciudades de Colombia, incluyendo por supuesto la ciudad de Bogotá. (p. 125)

Estas políticas de fomento hicieron que las alcaldías incluyeran presupuesto en sus municipios para la construcción o mejoramiento de las bibliotecas públicas. Desde comienzos del siglo XXI, especialmente en las principales ciudades del país, esto tuvo un desarrollo destacado. Ese cambio lo definen Álvarez-Zapata *et al.* (2008), de la siguiente manera:

La biblioteca pública en Colombia ha venido transitando de un modelo tradicional que la idealiza en la imagen de templo del saber (que la habría reducido a ser un apéndice de la Escuela), a otro modelo más dinámico que pretende llevarla al ciudadano, de la mano de retadoras estrategias de intervención social como son la promoción social de la lectura y, en menor difusión pero no menos valor estratégico, la oferta de servicios de información a la comunidad. En este escenario de transición, parece ser que la lectura representa algo muy distinto para la biblioteca pública, es decir, ya no solo una simple mediación para la obtención de información, sino una significativa dimensión de actuación social y cultural. (p. 15)

Así, la biblioteca ya no se considera como un lugar estático para la compilación de colecciones bibliográficas y repositorio de estantes con libros, material de lectura que el bibliotecario facilita para su consulta, como simple funcionario que entrega un producto que presta y lo recibe de vuelta. La biblioteca se transforma y deja de ser dependiente de la educación formal, no es solo el espacio para el préstamo de material bibliográfico, sino que se convierte en un espacio vital de difusión, coordinación y ampliación de la cultura y el conocimiento para todos los ciudadanos. Al salirse la biblioteca del espacio exclusivamente escolar, se revitaliza y se repiensa, ya que el servicio se modifica y se articula con los movimientos de la cultura y de la tecnología. El desarrollo de formatos multimedia hacia finales del siglo XX, las enciclopedias digitales como Encarta, por ejemplo, y los primeros desarrollos de los motores de búsqueda en Internet, dan un nuevo significado a la biblioteca, no es el lugar exclusivo para hacer las tareas o las investigaciones académicas.

Al transformarse el espacio, se transforman sus prácticas y se resignifica la biblioteca pública que se hace más abierta comparada con las bibliotecas escolares.

La convergencia digital, como llama García-Canclini (2007) al cambio de paradigma de la cultura gracias al desarrollo e integración de la tecnología, obliga a que la biblioteca pública se repiense a sí misma. La integración de diferentes formas de comunicación en la era digital abre un panorama nunca visto, pero que la sociedad acepta sin mayores contratiempos, es decir, no hay un choque con los cambios de la era digital, sino una acelerada manera de asumir la transformación. El descentramiento del mundo letrado, como única forma del conocimiento y la cultura, se había agotado y el libro ya no sería el único motor del conocimiento. La digitalización del conocimiento y la cultura transformaron la educación, la comunicación y la cultura para siempre.

Lo anterior no quiere decir que el libro, y con él la biblioteca pública, se agotó; todo lo contrario, se reconstruye y se redefine dentro de la cultura contemporánea, porque es un cambio a escala mundial que hoy ha llevado a enfrentar el trabajo y la educación, en medio de una pandemia, de manera virtual y digital, no presencial y análoga. Por ende, la biblioteca no puede excluirse de este proceso y de allí se reconfigura; de ahí que la promoción, animación y mediación de lectura se conviertan en otras actividades para recomponer el espacio cultural y científico que la biblioteca ocupa en el mundo.

Para analizar el proceso de la transformación de la biblioteca pública, Álvarez-Zapata *et al.* (2008) acuden a los conceptos de promoción, animación y fomento de la lectura. Y Jaramillo y Montoya (2000), por su parte, mencionan al respecto que

El desarrollo de la biblioteca pública en el país se ha dado en tres vertientes: la biblioteca pública estatal es la que tiene origen y apoyo en el Estado, la biblioteca pública privada es creada y mantenida por el sector privado, comúnmente los gremios económicos, y la biblioteca popular surge por iniciativa civil en los sectores populares como alternativas de organización y superación de situaciones de exclusión social y cultural. (p. 20)

Ahora bien, retomando la promoción de la lectura, esta se entiende como una práctica social que hace que la biblioteca deje de ser el lugar para concentrar conocimiento acumulado en colecciones y se convierta en un espacio social y cultural. Esta concepción deviene del fomento de la lectura y la escritura que se enmarca en lo que hoy es la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Hacer un estudio exhaustivo de las estrategias de promoción de lectura que tiene cada una es una tarea compleja. Es pertinente, mientras tanto, presentar un panorama de cómo está conformada esa Red y en casos específicos estudiar dichas estrategias.

La Red está constituida por 1548 bibliotecas, como lo demuestra la base de datos suministrada en el directorio (Biblioteca Nacional de Colombia, 2021). También está conformada por 28 redes departamentales, 8 redes en ciudades capitales y 13 redes municipales. Como el mismo sitio oficial lo muestra, hay algunas diferencias, porque en otro enlace se dice que hay 21 bibliotecas departamentales (19 público-patrimoniales), 1315 bibliotecas municipales, 163 bibliotecas rurales, 5 bibliotecas en Consejos Comunitarios Afro, 5 bibliotecas departamentales rurales y 31 bibliotecas en resguardos indígenas. Las siguientes figuras muestran información extraída de la base de datos de la Red Nacional de Bibliotecas, la relación entre el departamento y el tipo de biblioteca:

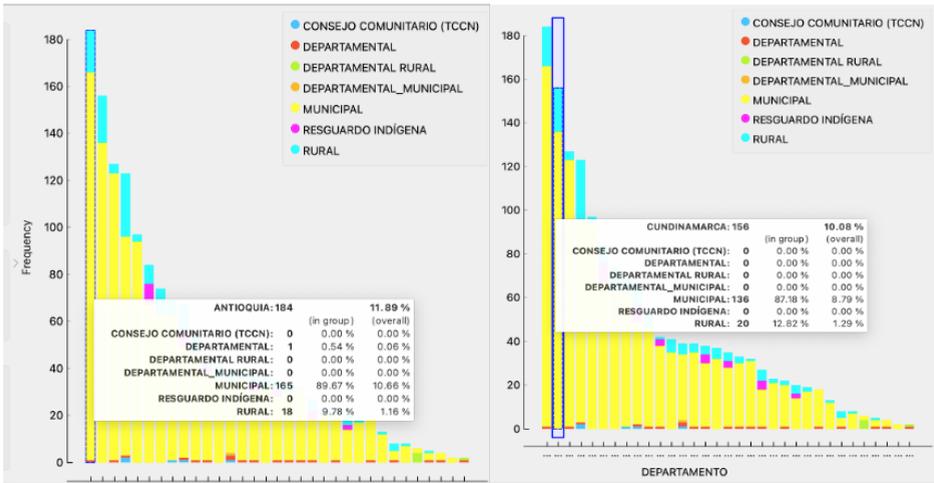


Figura 1. Relación de bibliotecas públicas en Antioquia y Cundinamarca.

Fuente: base de datos de la Red Nacional de Bibliotecas.

Como se observa, Antioquia es el departamento donde hay más bibliotecas de la Red (184), que significan un 11,89 % del total nacional. Hay una biblioteca departamental, 18 rurales y 165 municipales. Cundinamarca es el segundo departamento con bibliotecas de la Red (156), que equivalen al 10,08 % nacional; de estas, 136 son municipales y 20 rurales (Figura 1). Este dato contrasta con el del departamento de Guainía, en donde apenas hay una departamental y una rural (Figura 2).

El caso de Bogotá, que se reconoce independientemente como Distrito Capital, se ubica por encima de departamentos como Casanare, Caquetá, Risaralda y Quindío. Las bibliotecas de Bogotá, adscritas a la Red, representan el 1,49 % en el que hay 21 de carácter municipal y 2 rurales. Al considerar este porcentaje del total nacional, Bogotá es el centro de la promoción de lectura, seguido por Medellín, en donde se distinguen la infraestructura y las políticas de fomento que afectan los programas en el resto del país. Para Bogotá existe BiblioRed, en donde se articulan políticas de fomento de la lectura que han evolucionado de manera notoria y afectan significativamente las dinámicas de la promoción de

lectura a nivel nacional, que junto con Medellín se convierten en los dos referentes nacionales.

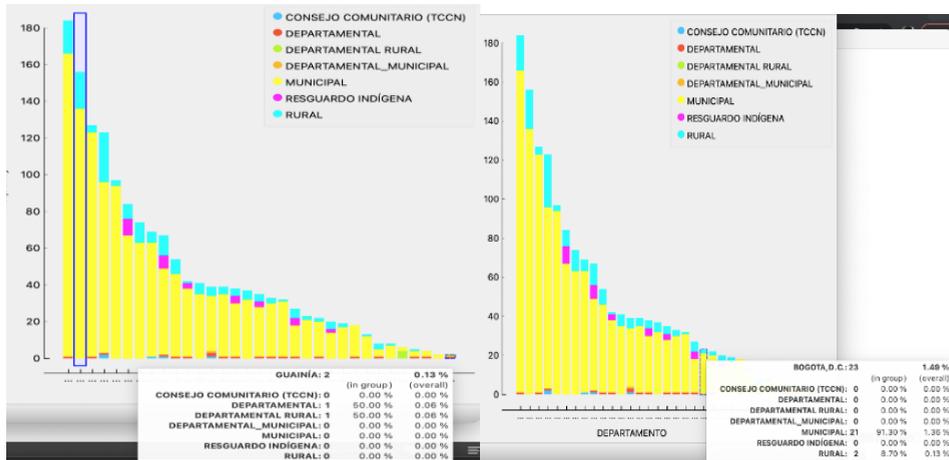


Figura 2. Relación de bibliotecas públicas en Guainía y Bogotá.

Fuente: base de datos de la Red Nacional de Bibliotecas.

El caso de Bogotá, por supuesto, es emblemático, ya que al mismo tiempo que se propuso la política de lectura, se pensó como estrategia de renovación urbanística; de ahí surgieron las megabibliotecas como la de El Tunal, El Tintal y Virgilio Barco. Igualmente, las cajas de compensación avanzaron con sus proyectos de bibliotecas y así constituyeron el Sistema Distrital de Bibliotecas Públicas (BibloRed) en 1998 (Pinzón et al., 2011¹). Consolidada BibloRed, se creó el Plan Distrital de Lectura, que ejecuta, desde

1 Para ampliar el tema de las normas e instituciones por medio de las cuales se configuró el Plan Distrital de Lectura, conviene revisar el libro Giro de la palabra, especialmente el capítulo que se ha referenciado en este capítulo, donde los autores hacen un juicioso análisis de cómo se configuró el fomento de la lectura. Así, se entiende por fomento, también como lo referencia Martínez (1979) en su artículo “La biblioteca pública en Colombia”, las políticas gubernamentales que impulsan el desarrollo de la lectura y la escritura.

aquella época, la promoción, la animación² y la mediación³ de la lectura.

3. La red de bibliotecas públicas de Bogotá

BibloRed no solo es un referente nacional, sino que a lo largo de veinte años se ha consolidado y evolucionado desde las propias necesidades de la cultura del libro en Bogotá. Al principio, la Red se focalizó en los procesos de lectura, pero con el paso de los años la escritura cobró un espacio importante. El libro de Montoya (2011), *Giros de la palabra: lectura y escritura en BibloRed. Resultados del proceso de investigación de los promotores de lectura y escritura en 2009-2011*, en especial el capítulo de Pinzón *et al.* (2011), “El lector como sujeto activo: La política pública de lectura del Distrito Capital”, explica cómo se desarrollaron los procesos que consolidaron BibloRed hasta esa fecha. Dada la importancia del trabajo realizado en este libro y el paso del tiempo, es importante hacer un nuevo análisis de la evolución que ha tenido BibloRed, que se ha convertido en un campo de estudio específico que no solo se ha observado en Colombia, sino que también ha presentado un impacto internacional. Al convertirse en un objeto de estudio son muchos los aspectos que se pueden examinar de este proceso que ha implicado la relación entre el fomento, la promoción, la animación de la lectura y la escritura. Inicialmente surgió como un modelo para incrementar los niveles de lectura y escritura en la población escolar, pero se ha convertido en un proceso de transformación social, cultural y hasta política. Una

2 En el contexto anglosajón se puede hacer un rastreo al concepto de animación desde las reflexiones que hacían los bibliotecarios. “It takes more than buildings and collections to animate an institution, to make it meaningful, enjoyable, and useful to the people who pay for it. This animation, if it is present, comes from the staff. And very often, I congratulate myself on my good fortune in being associated with the people who operate the Pratt Library. They possess and apply the ability to animate and humanize their institution” (Castagna, 1968, p. 19).

3 Para explicar este concepto se puede recurrir a la definición de Robert Ellis Lee (1996): “(...) individualized reading courses for persons who wished to read systematically to meet the practical needs of daily living” (p. 57). De esta manera surge el concepto del mediador de lectura en las bibliotecas públicas. Esto lo señalan muy bien Saricks y Brown (1989) al referirse al mediador de lectura en las bibliotecas públicas de los Estados Unidos.

de las características de la constitución de este campo de estudio es la consolidación de sus prácticas desde saberes transversales y la vinculación de varias disciplinas. En Colombia, la lectura y la escritura eran áreas a las que se dedicaban lingüistas, psicólogos y pedagogos, mientras que la didáctica de la lectura era el camino acostumbrado para abordar disciplinar y académicamente el tema. Como lo muestran los trabajos de grado de la Maestría en Literatura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2020), en la línea Literatura y Sociedad, la promoción, la animación y la mediación de la lectura y la escritura conforman un nuevo campo de estudio en donde se mira más allá de la acostumbrada didáctica de la literatura.

El diálogo con la sociología, la antropología, la etnografía, la filosofía, la investigación creación, entre otros, ha variado el campo de tal manera, que hasta en los espacios escolares las prácticas de las bibliotecas, como las experiencias de BiblioRed, convergen para retomar la lectura y la escritura de otra manera. En los trabajos de grado de la Maestría en Literatura, que tienen que ver con el tema, se encuentran propuestas que van desde el trabajo en las plazas de mercado, las cárceles, hasta las escuelas rurales de Boyacá⁴. La lista de tesis ratifica la emergencia de un nuevo campo de estudio en el contexto en que se ha configurado BiblioRed. De ahí que lo que se inició con el libro *Giros de palabra* (Montoya, 2011) deba ser retomado y completado para generar un panorama que describa, analice y defina los procesos que ha ejecutado la Red hasta hoy y cómo estas prácticas generan nuevas concepciones de la lectura y la escritura.

4 “Cuerpo y escritura en la exploración de espacios abiertos en la ciudad de Tunja”; “Rutas ciudadanas, rutas literarias: hacia la configuración de una concepción de la literatura para la ciudadanía”; “Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar”; “Alas de libertad: promoción de lectura literaria en la cárcel El Olivo de Santa Rosa de Viterbo”; “Sabores y desazones: experiencias lectoras en la plaza de mercado del sur de Tunja”; “La palabra como transformadora del mundo: propuesta pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura literaria en zonas rurales de la ciudad de Sogamoso”; “Una experiencia de promoción de la lectura literaria en el grado noveno de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca” (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020).

Contrario al contexto anglosajón y europeo, la promoción de la lectura en Colombia y en BiblioRed se separa del campo exclusivamente escolar, va más allá y se enfrenta con la realidad cultural, política y social de las comunidades; por supuesto, también se incluye el ámbito escolar, pero sin centrarse en este. La promoción de lectura en países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Bélgica o Países Bajos se da en función del alfabetismo. Si bien los programas propuestos pueden surgir al margen de la escuela, estos se promueven, mayoritariamente, para potenciar la competencia en lectoescritura de la población escolar; incluso si se trabaja con otro tipo de población, se promueve el mejoramiento exclusivo de esa competencia. Las últimas investigaciones lo demuestran. Para citar un caso, en el artículo “In pursuit of beginning teachers’ competence in promoting reading motivation: A mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program” se observa que se hace un diagnóstico de un plan diseñado para profesores como promotores de lectura, se estudia la motivación personal y cómo mediante este programa motivan a los estudiantes a leer. El trabajo sugiere que “Studies show that teachers’ CPD is a requirement to ensure high quality education” (Vansteelandt, et al., 2020, p. 2). El interés desde esta perspectiva sigue anclado en el sistema educativo. Por el contrario, el trabajo de promoción, animación y mediación de lectura se entiende de otra manera en Colombia y se caracteriza como una labor social y hasta política. El caso de BiblioRed es una muestra de ello.

Lo que se ha hecho en Colombia, derivado del fomento de la lectura y de todas las políticas públicas al respecto, tiene que ver con la historia social y política. La promoción de lectura, la animación y mediación solo son facetas de una proposición más universal que consiste en la puesta en marcha de programas sociales para promover la cultura y la escritura. Sin lugar a duda, detrás de estas condiciones están las propuestas económicas de organizaciones multilaterales que promueven el “desarrollo” de Colombia y América Latina. Desde ahí surgió el CERLALC como una iniciativa liderada por la Unesco para impulsar el uso del libro en América Latina y el Caribe. Si bien los programas

como BiblioRed se circunscriben en gran medida a estas políticas de fomento, se ha logrado la particularización de los programas obedeciendo a la lógica de cada lugar donde se ejecutan, pero también a la influencia de los profesionales que apoyan esta labor en las bibliotecas públicas.

En el año 2002 le fue concedido a la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá el Bill & Melinda Gates Foundation Access to Learning Award, premio que reconoció la consolidación de este importante proyecto construido en tan solo cuatro años. Para la época, la consecución de este premio acentuó la importancia y notoriedad de este programa a nivel nacional e internacional. Este reconocimiento mostró a BiblioRed como el epicentro de la promoción de lectura. Para el año 2001 había 19 bibliotecas: tres principales (Virgilio Barco, El Tunal, El Tintal), 16 bibliotecas locales y 10 bibliotecas descentralizadas (Caballero, 2003, p. 9). El crecimiento de la Red ha sido sostenido desde hace 20 años y su historia es tan acelerada como la misma cantidad de programas que ha creado.

En 1996, Fundalectura, la organización operadora de BiblioRed, instaló los PPP (Paraderos Paralibros Paraparques), cuya intención era acercar el libro a toda la ciudadanía. Este proyecto se fortaleció a través de los años y hasta el 2018 muchas instituciones se unieron a esta iniciativa. Fundalectura, que es en Colombia la representación de International Board on Books for Young People (IBBY), ha promovido un desarrollo permanente de los programas, pues es el ente que administra el portafolio de servicios de BiblioRed. De ahí que la experiencia que tenía Fundalectura le permitiera asumir la dirección de la entidad después de 1998, fecha en que se funda la Red. En el Plan de Desarrollo de la ciudad, con las megabibliotecas surgió la formación básica de la Red. En el 2001, al concluir la construcción de las troncales de Transmilenio que terminaban en El Tunal y en Patio Bonito, las dos megabibliotecas de este sector y la Biblioteca Virgilio Barco se convirtieron en tres escenarios alternativos para la consulta de libros. Pero la creación de estos lugares como grandes edificios, diseñados por reconocidos

arquitectos como Rogelio Salmona, necesitó de programas adicionales para no convertir un espacio de estas magnitudes en un sitio estático y replicar los modelos antiguos de bibliotecas que solo servían como lugares para empolvar colecciones. Por eso, en el 2001, BiblioRed empieza su operación con estas tres grandes bibliotecas y se convierte en el eje de bibliotecas públicas locales de barrio. La creación de estas tres megabibliotecas, como tres grandes satélites de otras bibliotecas, permitió la movilidad permanente de la cultura del libro entre estos centros que nutrieron, a su vez, otras actividades generadas desde el diálogo con las bibliotecas de barrio dependientes de ellas. Su ubicación estratégica en la geografía de Bogotá fue uno de los factores que permitió el crecimiento de esta Red.

Paulatinamente, se han integrado a la Red otras bibliotecas como la Biblioteca Pública de Suba Francisco José de Caldas en el 2003. Se anexaron de igual forma bibliotecas que pertenecieron a cajas de compensación familiar y gran parte del antiguo Sistema Metropolitano de Bibliotecas Públicas del Distrito. También se adherieron a la Red bibliotecas de juntas de acción comunal, de organizaciones no gubernamentales y otras que habían sido administradas por el Departamento Administrativo de Bienestar Social (BiblioRed, 2020). La consolidación de la Red permitió que en el 2008 surgieran otras iniciativas como las Biblioestaciones que provenían de la idea de Fundalectura de 1996 y que se instalaron en estaciones del recién creado Transmilenio. Para el 2010 se integra la Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo y en el 2015 la Biblioteca Carlos E. Restrepo, completando cinco megabibliotecas como epicentros de otras que funcionan alrededor.

En el 2013 BiblioRed se convierte en parte de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, y se completa su formalización en el 2016 mediante el Acuerdo 644 del Concejo de Bogotá. Esto permite que todas las actividades, programas y planes de la Red estén concentrados en el Plan de Desarrollo Distrital y que además se destine un presupuesto específico para su funcionamiento

(BibloRed, 2020). En ese mismo año inicia el diseño de la Biblioteca Digital de Bogotá, que se ha convertido en un repositorio para usuarios e instituciones donde pueden compartir sus contenidos. Diversas fundaciones, organizaciones, artistas e investigadores han podido publicar sus textos en ese sitio, que es un espacio abierto para compartir esta información.

En los años 2017 y 2018 se crean dos bibliotecas públicas rurales que abren el espacio, ya que hasta ese momento el sector rural no estaba integrado. Así, la Biblioteca Pública Escolar Sumapaz se convierte en la primera rural que se complementa con la Biblioteca Pública Escolar Pasquilla, en zona rural de Ciudad Bolívar (BibloRed, 2020). En este mismo periodo se instalan seis nuevas Biblioestaciones de Transmilenio, que completan así diez. En el 2018 se aplica el concepto de Lectura en Espacios no Convencionales y se integran los PPP con las Biblioestaciones. Finalmente, en el 2019 se incorpora la biblioteca de la Cárcel Distrital a la Red y se pone en operación el BibloMóvil, que se desplaza por todas las localidades de Bogotá realizando actividades y programas que amplían los ya establecidos por la Red.

Este pequeño esbozo de la evolución de BibloRed muestra que, gracias al fomento de la lectura, es decir, a todas las políticas públicas e iniciativas del gobierno de Bogotá, se ha generado una Red con muchos servicios y programas que ofrece por toda la ciudad, y ha logrado un protagonismo importante que no se agotó con la mera consecución del premio del 2002, pues ha seguido ampliándose y moviéndose de acuerdo con la dinámica de la misma ciudad, pero también de la cultura y la vida social. En este sentido, BibloRed ya no es un espacio meramente de desarrollo de políticas y de fomento de la lectura y la escritura, es un lugar donde se han gestado prácticas que, en el diálogo transdisciplinar, crearon un laboratorio, inicialmente de promoción de la lectura y ahora también de la escritura. Por eso conviene reparar sobre esas prácticas que en un futuro muy cercano deben servir para configurar, definitivamente, la promoción, la animación y la

mediación de la lectura y la escritura en un campo académico de estudio, análisis y discusión.

El catálogo de servicios de la Red ofrece precisamente todos los programas que funcionan. Así, la Red se conforma de tres grandes líneas de acción: Lectura, Escritura y Oralidad; Ciencia, Arte y Cultura; y Espacios Creativos. En cada una de estas hay servicios independientes con objetivos determinados y planes específicos que se desarrollan.

En la línea *Lectura Escritura y Oralidad* se proponen diversos programas que pretenden consolidar la formación de estas tres formas de comunicación. Se diseñan estrategias que permiten integrar a personas de diversas edades también en grupos específicos, para desarrollar actividades relacionadas con prácticas comunes de la vida del hombre, pero que se proponen como mecanismos de fortalecimiento de la vida cultural y social de los ciudadanos que se vinculan a estos programas. Esta línea se divide en cuatro ejes: Lecturas compartidas, Semillas para la lectura, Talleres de escritura, y Extensión (BibloRed, 2020).

En *Lecturas compartidas* se realizan los programas: “Hora del cuento”, que pretende incentivar en los niños la lectura a través de la selección de un corpus variado mediante la búsqueda de nuevos géneros, autores y obras; “Club del adulto mayor” auspicia el encuentro entre personas mayores donde funciona muy bien la recordación y se explota para relacionarse y establecer un vínculo que permita desentrañar formas privilegiadas de este grupo poblacional, como la oralidad; “Café literario” propicia la discusión sobre textos en los que los lectores presentan sus visiones sobre las obras que leen y comparten sus puntos de vista; “Club de no ficción” está diseñado para público juvenil, se presentan textos de diferentes disciplinas y artes, y se aplican varias metodologías para su aproximación (BibloRed, 2020).

El eje *Semillas para la lectura* se enfoca en actividades para los niños de cero a seis años; en él se involucran sus padres y personas a cargo para que el acercamiento a la lectura sea en la edad más temprana posible. En este eje hay cuatro programas: “Leo con mi bebé”, que permite el acercamiento del bebé al lenguaje, pero también a los juegos y la música; “Leer en familia”, que pretende vincular a miembros de la familia a los procesos de lectura, escritura y oralidad; “Club de lectura infantil”, que incorpora a los niños al taller literario para explorar la lectura, la escritura y la oralidad; “Voces en el parque”, mediante su aplicación en espacios abiertos posibilita que la lectura sea difundida a transeúntes de lugares públicos a donde eventualmente llegan a distraerse (BibloRed, 2020).

Talleres de escritura busca ejecutar prácticas de escritura en todos los niveles, ya sea de ficción o no ficción. Tiene los siguientes programas: “Taller de escritura infantil”, a través de los libros genera en los niños la posibilidad de escribir mediante diversas actividades de creación. “Taller de escritura para jóvenes y adultos” propone un movimiento de conciencia social de la escritura para los bogotanos, donde pueden descubrir las libertades de la expresión escrita. “Taller de narrativas gráficas” combina el arte literario con la ilustración a fin de experimentar con técnicas narrativas y visuales para la creación, el conocimiento y la crítica de obras gráficas (BibloRed, 2020).

En el eje de *Extensión* se promueven actividades fuera de las bibliotecas para personas que por diversas razones no pueden asistir a las sedes de BibloRed. Esta línea tiene tres programas: “Un encuentro con las palabras”, dirigido a personas en estado de vulnerabilidad en diversas situaciones y que se han albergado en diversas instituciones. “Lectura sin barreras” se desarrolla en las cárceles, donde las personas privadas de su libertad tienen la oportunidad de realizar actividades de promoción de lectura. De allí surgió la idea de que BibloRed administrara la biblioteca de la Cárcel Distrital. “Lecturas vitales” se dedica a actividades de

promoción de lectura, escritura y oralidad en hospitales donde las personas se encuentran ingresadas durante largo tiempo.

En la línea *Ciencia, Arte y Cultura* se “promueve el conocimiento, disfrute y apreciación de las artes, las ciencias y las diversas manifestaciones de la cultura” (BibloRed, 2020). Esta línea va más allá de la promoción de lectura y vincula las actividades de la Red con otros espacios de formación cultural, académica y científica. El arte, la cultura y el conocimiento se difunden de una manera alternativa para públicos normales de cualquier tipo, se focaliza en la difusión de estas áreas de manera transversal en la sociedad.

Si se revisa la Ley General de Cultura de 1997, en esta también se creaban las Casas de la Cultura, por eso, líneas arriba afirmábamos que en aspectos como este la Red de Bibliotecas ha ocupado espacios que les correspondería a las Casas. Por eso consideramos que debería evaluarse esta situación a la luz de lo estipulado en la Ley. En Colombia la cultura está relegada, no es un foco de interés, solo el actual gobierno ha puesto la mirada allí, pero, infortunadamente, para su mercantilización. Valdría la pena hacer un rastreo a los presupuestos destinados a las Casas de la Cultura, para determinar si estos se ejecutan de manera adecuada; así como hacer un balance de la gestión de estas durante los más de veinte años de existencia de la Ley. Al revisar las tareas de BibloRed se evidencia que el radio de acción se ha ampliado a otras esferas, hecho que la acredita como una entidad que ha logrado desarrollar políticas y programas que son modelo en el país.

El eje *Circulación de prácticas artísticas* contiene tres programas. “Talleres de apreciación audiovisual”, gracias al material audiovisual presente en la Red, se dedica a actividades que acercan al público a la apreciación de materiales audiovisuales. “Exposiciones de artes plásticas y visuales” difunde dos tipos de materiales visuales, obras plásticas y obras de carácter documental, que dan información histórica, científica y cultural. Las bibliotecas se han convertido así en una gran galería. “Artistas en red” se

destina a presentaciones de artistas profesionales, en formación y locales, quienes ofrecen propuestas nuevas de artes vivas. La Red se convierte en el escenario donde ellos se presentan, se forman y difunden sus propuestas.

El eje *BibloArte* “es una estrategia que busca favorecer la apreciación, la crítica y la creación de productos con valor artístico o patrimonial a través de metodologías de desarrollo cognitivo, social, emocional, creativo y de conciencia estética” (BibloRed, 2020). Los dos programas que conforman este eje son: “Sesiones lúdicas”, que acude al recurso de la ludoteca para crear espacios de conocimiento y creación mediante el juego. “Talleres de apreciación artística” se fundamentan en los Laboratorios de Arte en la Biblioteca, donde se llevan a cabo actividades que forman a quienes asisten, respecto a conceptos, herramientas y medios para apreciar el arte con mirada crítica.

El eje *Conocimiento entre todos* ofrece actividades que ayudan al público en general a acercarse a temas del arte, la ciencia, la cultura y la vida ciudadana a través de eventos donde comparten con expertos en temas de interés general. Este tiene dos programas: “Charlas ciudadanas”, que busca generar una conciencia ciudadana en las áreas de influencia de las bibliotecas; se celebran conversatorios, charlas y otros eventos que se concentran en la población que pretende solucionar conflictos o ejecutar acciones ciudadanas en las que se desconocen los procedimientos legales y administrativos. “Conocimiento entre todos”, con el mismo nombre del eje, “tiene como fin democratizar el acceso al saber y conocimiento que se produce en la academia, museos, centros de investigación, institutos de arte, entre otros. Expertos de diversas disciplinas artísticas y científicas realizan ciclos de charlas, conferencias y conversatorios alrededor de las ciencias naturales, humanas, la cultura y el arte” (BibloRed, 2020).

Dentro del vasto portafolio de servicios que ofrece BibloRed, también está la línea *Espacios creativos*, que tiene los programas

“Semillas para la investigación” y “Laboratorios de Co-creación”. El primero se enfoca en la investigación desde actividades alternativas y el segundo, en la ejecución de actividades para crear materiales gráficos, audiovisuales o radiales. Pero el radio de acción de la Red no termina ahí, ofrece también, por supuesto, los servicios de información de una biblioteca como afiliación, consulta en sala, préstamo externo, préstamo interbibliotecario, maletas viajeras, referencia, acceso a internet, servicio de información local, servicios especializados y alfabetización informática.

Además de los servicios en las bibliotecas, la Red ofrece espacios de lectura no convencionales. Se entiende lo “no convencional” como lo opuesto a lo convencional, es decir, lo convencional son los espacios donde tradicionalmente se ha leído: bibliotecas, escuela, universidad, etc. Habrá que hacer una reflexión posterior, porque en la historia de la humanidad hay muchos lugares no convencionales donde se ha dado la lectura. Este concepto surge solo como simple diferencia con los espacios que cubre la Red. Por eso, los espacios no convencionales son los PPP (Paraderos Paralibros Paraparkes), las Biblioestaciones, el BiblioMóvil y los Espacios de Extensión y Articulación. Los PPP surgieron en 1990 en Bogotá y antecedieron a las Pequeñas Librerías Gratis (Little Free Library que creó en 2009 Todd H. Bol). El patrón de funcionamiento es el mismo, con la diferencia respecto a la administración, ya que los PPP son una extensión de la biblioteca, mientras que la idea de Bol era compartir libros (book sharing) de manera gratuita sin concentrar la administración en alguna persona o institución. Las Biblioestaciones son algo similar a los PPP, pero en lugares más amplios. Son una extensión de la biblioteca en lugares donde no hay bibliotecas, eso es lo no convencional, mas no el mismo acto de leer.

Como un complemento a los servicios que ofrece BiblioRed está la Escuela de Mediadores, que es un espacio para formar a “estudiantes universitarios de carreras afines interesados en la mediación, maestros de todos los niveles escolares, alfabetizadores,

entre otros” (BibloRed, 2020). Lo que propone esta línea de acción es reflexionar, estudiar e investigar acerca de los procesos de mediación en lectura y escritura. La mediación se considera como el arte u oficio de intervenir en el proceso de lectura y escritura de los visitantes a las bibliotecas. Saricks y Brown (1989) se refieren al mediador (advisor) como aquel funcionario de la biblioteca que no solo sirve para prestar libros y entregarlos a los visitantes de las bibliotecas públicas de los Estados Unidos, sino que también orienta, sugiere, aconseja y guía. El bibliotecario no es un mero despachador y organizador de libros, es alguien con quien se puede establecer diálogo en torno a los libros y sus contenidos. En este sentido, la Escuela de Mediadores de BibloRed está organizada en seis líneas, así:

1. Literatura: teoría y pedagogía de la lectura y la escritura. Esta línea está pensada para enriquecer la formación literaria de los mediadores. Busca ampliar su conocimiento y capacidades para apreciar las obras en su forma, contenido, relación con la sociedad y con otras obras, abordando la teoría y prácticas pedagógicas.
2. Gestión bibliotecaria: servicios bibliotecarios al alcance de todos. La formación en gestión bibliotecaria busca la reflexión y el conocimiento de los servicios bibliotecarios básicos, así como la posibilidad de abordar aspectos específicos de cada uno de ellos y nuevas tendencias en su implementación.
3. Artes y cultura en la biblioteca: construcción de sentido desde el arte. Esta línea propone herramientas para abordar aspectos teóricos sobre el arte y la cultura en espacios públicos, así como estrategias metodológicas y didácticas relacionadas con la exploración de las artes dentro de la biblioteca.
4. Cultura digital e innovación: tecnologías digitales para apropiar conocimiento. Esta estrategia busca fortalecer las habilidades digitales de los mediadores y contribuir al acceso, uso y apropiación social del conocimiento con la ayuda de las tecnologías. Promueve la inclusión digital para potenciar el aprendizaje de los ciudadanos y el desarrollo comunitario.
5. Alfabetizaciones: formación y reflexión sobre la alfabetización. Es una estrategia dedicada a fortalecer los procesos de alfabetización de los ciudadanos, para facilitar su ingreso y participación en la

cultura escrita y sus posibilidades reales de ejercer la ciudadanía. Incluye espacios de formación para los alfabetizadores de la ciudad y otras personas interesadas en reflexionar sobre las distintas alfabetizaciones: inicial, funcional, académica e inclusiva.

6. Promoción de lectura: estrategias. Esta línea está dedicada a fortalecer las estrategias de promoción de lectura que usan los mediadores. De esta forma se llevan a cabo seminarios y talleres sobre lectura en voz alta, conversación y otros temas relacionados. (BibloRed, 2020)

La consolidación de BibloRed durante los más de veinte años de su existencia, ha generado un referente importante nacional e internacional en lo relativo a planeación, diseño, ejecución y renovación de la promoción, la mediación y la animación a la lectura y la escritura. Además, BibloRed ha ocupado un terreno más amplio al crear programas de difusión de la ciencia y la tecnología, la cultura y las artes. BibloRed no solo es un espacio de consolidación del libro, es una construcción social y cultural que ha impactado el imaginario de la formación ciudadana a partir de estrategias de fomento. Respecto al protagonismo de la Red, Caballero (2003) señala cuando inicia esta propuesta:

Today, thousands of people regularly use Biblored services. Biblored's impact is illustrated by the experience of 12-year-old Luis Cardenas. When a large white building suddenly appeared in Cardenas' neighborhood, it piqued the young boy's curiosity. Instead of roaming the streets, he began spending his days at the library, engrossed in workshops on technological tools and reading incentives. "I'd rather be here and not on the street, learning what I shouldn't," said Cardenas. Library staff soon helped Cardenas enroll in school. He says the library has given him the "opportunity to learn, to know the world, to become someone, to dream, to travel in time and space without spending money." Another example is 75-year-old Olga Bravo, who migrated to Bogota from a rural region plagued by violence. After attending a three-week training program, Mrs. Bravo, who had learned only basic reading and writing when she was a farm girl, says, "I feel as if I were born again. I had not even dreamed of learning about computers and the Internet. Now, I can be useful. I will help educate my 26 grandchildren. I will teach them about computers. (p. 12)

Desde la publicación de este pequeño libro, que lo que pretendía era hacer una breve descripción de BiblioRed luego de que le fue concedido el Bill & Melinda Gates Foundation Access to Learning Award, han pasado casi veinte años, y los programas en la Red han mudado, crecido, madurado y se han estructurado de manera ordenada, permitiendo así mayor acceso a la cultura, al libro, a la ciencia, a la lectura, a la escritura, al arte. BiblioRed ha excedido su misión y ha entrado a otros terrenos, donde sigue contribuyendo de manera importantísima a la formación de una ciudadanía más culta, más crítica y progresista. Este trabajo solo ha querido hacer un diagnóstico de su estado actual y describir y ubicar el trabajo de BiblioRed dentro del gran marco de lo que se ha denominado PAM (promoción, animación y mediación de lectura y escritura). Quedan muchas tareas pendientes, como describir y evaluar otros programas de BiblioRed, como la Biblioteca Digital, las Colecciones, que a lo largo de más de veinte años tiene publicaciones de clásicos de la literatura, de Libro al Viento, y de programas más específicos. Ese trabajo podrá hacerse también en comparación con las mismas iniciativas de ciudades como Medellín, Cali, Bucaramanga y otras que de una u otra manera han replicado el modelo que BiblioRed ha impuesto en el país.

Referencias

Álvarez-Zapata, D., Giraldo, Y., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2008). Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(2), 13-43.

Biblioteca Nacional de Colombia (15 de enero de 2021). *Red Nacional de Bibliotecas Públicas*. Directorio de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. <https://siise.bibliotecanacional.gov.co/DIRECTORIORNBP/DirectorioRnbp.aspx>

BibloRed (13 de dic. de 2020). *Brochure BibloRed digital*. BibloRed.
<https://www.biblored.gov.co/sites/default/files/Brochure%20BibloRed%20Digital.pdf>

Caballero, M. (2003). *Biblored, Colombia's Innovative Library Network*. Council on Library and Information Resources.

Castagna, E. (1968). Foreword. In E. P. Library, *How Baltimore Chooses: Selection Policies of the Enoch Pratt Free Library* (p. 19). Enoch Pratt Free Library.

García-Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa.

Jaramillo, O. y Montoya, M. (2000). Revisión conceptual de la biblioteca pública. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 23(1-2), 13-59.

Lee, R. E. (1966). *Continuing Education for Adults through the American Public Library, 1833-1964*. American Library Association.

Martínez de Jiménez, L. (1979). La biblioteca pública en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 2(1-3), 43-53.

Montoya, M. (2011). *Giros de palabra. Giros de palabra: lectura y escritura en BibloRed. Resultados del proceso de investigación de los promotores de lectura y escritura en 2009-2011*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Pinzón, G., Ardila, M., Ferro, L., Beltrán, R. y Carrero, C. (2011). El lector como sujeto activo. La política pública de lectura del Distrito Capital. En M. Montoya Castillo, *Giros de palabra. Giros de palabra: lectura y escritura en BibloRed. Resultados del proceso de*

investigación de los promotores de lectura y escritura en 2009-2011
(pp. 113-172). Alcaldía Mayor de Bogotá.

Saricks, J. G., & Brown, N. (1989). *Readers' Advisory Service in the Public Library*. American Library Association.

Téllez-Tolosa, L. R. (2012). Breve historia de las bibliotecas públicas en Colombia. *Códice*, 8(1), 57-86.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (12 de dic. de 2020). *Trabajos de grado Maestría en Literatura*. Repositorio institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/268?offset=0>

Vansteelandt, I., Mol, S., Vanderlinde, R., Lerkkanen, L. and Van Keer, H. (Nov., 2020). In Pursuit of Beginning Teachers' Competence in Promoting Reading Motivation: A Mixed-Methods Study into the Impact of a Continuing Professional Development Program. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103154>

Capítulo 4. Lectura a través de medios digitales, un nuevo reto para la promoción de lectura

*Edith Mariana Becerra Chiriví
Diana Cristina Castañeda Castro*

Introducción

La gran demanda mundial de consulta de libros por Internet, los bajos promedios de lectura global, así como los bajos niveles de lectura en Colombia, son algunos de los factores que han provocado un gran interés por generar procesos de promoción, animación y mediación de lectura a través de los medios virtuales. Este interés es cada vez mayor, lo cual ha permitido que la lectura sea vista como medio para aceptar la realidad y proponer soluciones más humanas para enfrentar, por ejemplo, situaciones tan extremas como una pandemia.

Ahora es evidente que el mundo se digitalizó por completo. Las actividades humanas que no estaban inmersas en lo virtual tuvieron que hacerlo, con el propósito de mantenerse activas social y económicamente. En este aspecto, la lectura no ha sido la excepción. Se puede decir que gran parte de los libros existentes en el mundo son encontrados en Internet debido a esta globalización,

lo cual significa accesibilidad a la información. Sin embargo, detrás de las múltiples publicaciones editoriales se manifiesta un gran mercantilismo que impide un acceso a la información de manera gratuita para todos.

Gracias a la era virtual que el mundo está viviendo en las últimas décadas, se facilita la comunicación e interacción entre personas de distintas partes del planeta. Los límites sociales, geográficos, económicos y culturales se invisibilizan para dar lugar a la riqueza del conocimiento y la información. Y es precisamente esa interactividad el recurso indispensable para garantizar una promoción de lectura digital viva, crítica y asequible. A pesar del amplio contenido de promoción, animación y mediación literaria en Internet, muchas personas son escépticas respecto a este tipo de novedades, debido a la filtración de comentarios que pueden afectar la salud mental (por ejemplo, el ciberacoso) de quienes participan en estos espacios virtuales.

Asimismo, se puede afirmar que estamos en un momento propicio para plantear proyectos innovadores de promoción de la lectura que superen las prácticas habituales y tradicionales (Lluch y Sánchez, 2017), con el fin de aprovechar la riqueza de la información y los intereses de los posibles lectores. Sin embargo, es necesaria una alfabetización de la lectura digital, debido a que, así como cambia el medio, cambian las lecturas y los lectores.

Por otro lado, el interés en la promoción de lectura digital ha llevado a múltiples investigadores a proponer estrategias que orienten este proceso, el cual ha sobrepasado el ámbito escolar para convertirse en parte activa de la cotidianidad de varias personas en el mundo. Es así como “la miniaturización de las pantallas y la ubicuidad de la red promueve [sic] el desarrollo de nuevas formas de lectura en espacios y momentos en que antes no tenían lugar, en pequeños espacios de tiempo o ‘burbujas de ocio’” (Igarza, 2009, citado en Albarello, 2019, p. 26). En este sentido, la lectura está presente cada vez más en todos los espacios de la vida humana gracias a la digitalización.

A pesar de todo esto, promover, animar y mediar lectura en compañía de la tecnología aún no se considera la mejor alternativa, debido a la enorme falta de accesibilidad a un dispositivo de lectura o a la conexión de internet. Específicamente en Colombia, las grandes brechas sociales, económicas y políticas han ocasionado el gran atraso tecnológico del país. Además, como se menciona en el libro *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*, de García *et al.* (2013), en materia de cobertura se presenta una profunda desigualdad que se comprueba en las enormes grietas regionales, educativas y socioeconómicas. Tanto es así que existen zonas en las cuales ni siquiera hay servicio de electricidad, lo que imposibilita el uso de aparatos electrónicos y, en consecuencia, impide una promoción de lectura digital que abarque la mayor parte de la población.

1. Metodología

En este capítulo se describe la situación actual de la promoción de lectura digital en Colombia y se exponen algunas reflexiones sobre los procesos de PAM de la lectura a través de medios digitales. Para ello, se tienen en cuenta diferentes artículos, informes de organizaciones nacionales e internacionales, y trabajos de grado publicados entre 2005 y 2020 que trataron el tema en cuestión.

Se examinan artículos nacionales y algunas investigaciones internacionales en el ámbito hispano, con el fin de contrastar las prácticas de promoción de lectura en Colombia con las de otros países. Como instrumento se eligió la bibliografía anotada, ya que permite organizar y comparar la información obtenida durante el proceso de búsqueda.

De esta manera, la búsqueda, la sistematización y el análisis de la documentación de manera selectiva, posibilitaron la clasificación de la información en cinco secciones: evolución de la lectura digital,

lectores en la era digital, herramientas digitales para la promoción de lectura, y lectura digital: ventajas y desventajas.

2. La evolución de la lectura digital y su impacto en Colombia

La lectura ha tenido, de la mano de los avances tecnológicos, distintos cambios a lo largo de la historia. A continuación, se presenta un breve recorrido de la evolución del libro digital desde la primera transcripción de un libro a un ordenador, hasta llegar a las múltiples formas del libro, teniendo en cuenta las posiciones de autores colombianos y el impacto que ha tenido la lectura digital en Colombia.

Según Vásquez y Celaya (2012, citados en De la Vega, 2015), el primer acercamiento al libro digital fue la transcripción de *El paraíso perdido* de Milton en tarjetas IBM en 1965. Otros autores, por su parte, consideran el denominado “Proyecto Gutenberg” como el inicio de los *eBooks*. Este último proyecto fue creado en julio de 1971 por Michael Hart con el objetivo de poner a disposición de todos, por vía electrónica, el mayor número posible de obras literarias (Lebert, 2010). Es decir, la idea de digitalizar las obras literarias surgió a la par con los avances en tecnología, teniendo en cuenta los ideales innovadores y creativos sobre las formas de leer y con la visión de llegar a una transformación constante de la lectura a medida que evoluciona el mundo.

A partir de la creación de estos proyectos, la capacidad para publicar los libros en formato virtual ha crecido a tal punto que ha llegado a los miles de libros transcritos en formato digital.

En este universo de posibilidades para el acercamiento a los libros literarios, es importante resaltar la evolución que ha tenido este

formato en el tiempo. Camargo (2008) presenta un listado en el que clasifica los libros digitales de la siguiente forma:

1. Libro textual: compuesto únicamente por texto y las páginas están organizadas en forma lineal.
2. Libro parlante (audiobook): incluye sonidos grabados. Pueden ser narraciones de páginas de información.
3. Libro de dibujos estáticos: contiene solo imágenes.
4. Libro de dibujos animados: contiene animaciones y videos en movimiento.
5. Libro multimedia: combina texto, imagen, animación, video y sonido.
6. Libro polimedia: utiliza diferentes medios para transportar su información, por ejemplo: papel, CD-ROM, discos ópticos, redes, entre otros.
7. Libros hipermedia: son libros multimedia, pero con hipertextos, es decir, con una estructura no lineal.
8. Libros inteligentes: incorporan técnicas de inteligencia artificial (sistemas expertos o redes neuronales) para proporcionar al lector servicios avanzados, como la capacidad de adaptarse dinámicamente al interactuar con él.
9. Libros telemáticos: requiere el uso de facilidades de las telecomunicaciones para proveer características especiales como la participación del mismo en teleconferencias, el envío de correos electrónicos, y acceso remoto a recursos como las bibliotecas digitales.
10. Libros ciberespaciales: ofrecen facilidades de realidad virtual. (p. 40)

De este modo, el surgimiento del libro digital, junto con todos los avances de la tecnología, permitió la creación de diversas formas de presentación del libro en este formato. Se reconocen desde los contenidos de orden digital de tipo textual, hasta los denominados libros telemáticos y ciberespaciales, lo que demuestra la gran cantidad de posibilidades de lectura literaria en la red. A pesar de la existencia de todos estos libros, muchos no son muy conocidos, tal vez por los altos costos en la producción o por ignorar el manejo

de *software* especializado para el funcionamiento de estas nuevas formas de lectura.

En cuanto a los estudios realizados sobre los libros digitales en Colombia, De la Vega (2015) resalta el informe de Bookwire de 2014, en donde se afirma que Colombia presenta un alto potencial de mercado de lectura por su ubicación geoestratégica, lo cual ha permitido que se introduzcan, cada vez más, otros tipos de libros en el país. Igualmente, se tiene en cuenta que con la producción de estos contenidos se intenta acercar el libro a las personas para apaciguar una de las problemáticas más evidentes no solo en Colombia sino en toda América Latina: el bajo interés por la lectura. Esto ha permitido que las editoriales colombianas busquen nuevas alternativas para recuperar el déficit de lectores. Del mismo modo, en la publicación del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y El Caribe (CERLALC y UNESCO, 2012) se informa que el aumento en la producción de libros digitales en Colombia lo ha catalogado como el tercer país con mayor cantidad de libros de esa categoría en Iberoamérica. Esto demuestra la gran capacidad de producción de libros y el interés de las editoriales por incrementar los lectores de literatura digital en el país.

Las editoriales y universidades colombianas, por su parte, han creado innovadores recursos digitales para la lectura. En este punto se reconoce, sobre todo, la producción de libros textuales digitales, debido a que este es el tipo de lectura literaria digital más conocido. Se trata de aquellos textos que permiten la lectura en formato PDF o HTML, aunque mediante estos no es posible la interacción del lector con el libro o con otros usuarios. Muchos de estos contenidos son adquiridos sin ningún costo y son distribuidos por bibliotecas virtuales, tal como lo afirman Cerdón *et al.* (2010):

La creación y mantenimiento de colecciones de libros electrónicos y otros materiales, de tal manera que puedan ser consultados y leídos por los usuarios finales sin necesidad de adquirirlos, es un hecho cada vez más

frecuente en el ámbito académico y universitario, generando auténticas bibliotecas virtuales. (p. 61)

Esto ha sido aprovechado por lectores que buscan un encuentro con el libro desde cualquier lugar, mediante alternativas que les permitan leer para sí mismos sin necesidad de acompañamiento o interacción con otros, o incluso sin tener acceso a internet. En Colombia, este tipo de libro se encuentra en bibliotecas virtuales como “Diarios de Paz”, en donde se dan a conocer escritos de carcelarios, novelas colombianas, entrevistas y otros textos, con el fin de promover la lectura desde la realidad de nuestro país con la ayuda de la tecnología.

Otro recurso encontrado fue la novela hipermedia. En Colombia se destaca *Mandala*, creada por Alejandra Jaramillo Morales (2017). Este tipo de literatura digital puede ser leído sin tener en cuenta un orden lógico y específico de los capítulos para poder comprender el texto. Ofrece, también, la opción de registrarse para que cuando el lector finalice la lectura de un capítulo reciba una mandala para colorear virtualmente. Lo cual permitirá reforzar su memoria, retener lo que ha leído y asociar la lectura al placer y distracción que se produce al colorear.

Del mismo modo, se destaca el libro multimedia o interactivo. Uno de los más conocidos en Colombia es *Golpe de gracia*, el cual fue creado y dirigido por Jaime Alejandro Rodríguez y editado por el CEANTIC, el ADAC y la Pontificia Universidad Javeriana (2005). En este libro se permite la interacción del lector y la lectura. Lo importante en este tipo de libro es la creatividad del lector para construir la historia a partir de ciertos contenidos insertados en la plataforma. Además, la comprensión del texto se facilita gracias a que todo está animado y posee sonidos de ambientación.

Como estos, existen otros tipos de textos literarios digitales que permiten una interacción del libro con el lector, adaptándose no solo a la tecnología, sino también a los gustos de este. De esta

manera se demuestra que las editoriales y universidades tienen el interés de transformar los modos de lectura para propiciar espacios que garanticen la lectura literaria y acojan a la mayor cantidad de lectores.

3. Lectores en la era digital

Es preciso reconocer las características de los actores principales en el proceso lector. Los intereses, el tiempo, los avances tecnológicos, las personalidades son, entre otros, algunos de los rasgos que se deben considerar para definir las características de los lectores en la era digital. Y al respecto, Gutiérrez (2009) dice que el ser humano utiliza la lectura como una herramienta para satisfacer la necesidad de autocomprensión y formar una identidad, de la que parten otras necesidades como la de informarse, interactuar, entre otras. Gracias a las nuevas tecnologías de la información, se traslada el proceso lector a un nuevo espacio, el cual da respuesta a cada una de las necesidades antes mencionadas; principalmente a la necesidad de interactuar con otros lectores, ya que el libro impreso no permitía esta opción, al menos no de forma inmediata.

Es así como las nuevas formas de lectura contribuyen a la construcción de relaciones sociales a partir de una lectura comunitaria, en donde se abarcan varias perspectivas de un mismo texto y se componen nuevas realidades que van cambiando constantemente. De esta manera, el lector se encontraría “en un escenario en el que las representaciones diversamente construidas se ven como un posible marco en el cual hallar sus respuestas, construir mundos o cosmovisiones alternas y, en el fondo, hallar sentido a su propia existencia” (Gutiérrez, 2009, p. 154). De ahí que cada vez sea mayor el número de personas que intentan adaptarse a este nuevo espacio. Una renovada concepción del proceso lector conlleva nuevas formas de pensamiento, de relación y de construcción de sociedad, en pocas palabras, todo un cambio cultural.

Estos cambios están relacionados, según Paniagua (2013, citado en López, 2017), al hecho de que “a los 4 años de edad, el 30 % de los niños usa el ordenador y el 20 % accede a Internet, entre los 10 y 15 años el 96 % disponen de este soporte y se conecta a la red una gran mayoría” (p. 965). Debido a que este contacto precoz y el uso generalizado que hacen los niños y jóvenes de las TIC genera, cada vez más rápido y en mayor cantidad, lectores que prefieren la lectura digital antes que la tradicional. Sin embargo, a los adultos acostumbrados al libro les cuesta un poco más adaptarse a esta nueva forma de leer, dado que así como la lectura tradicional exige un conocimiento del sistema alfabético y gramatical de la lengua escrita para poder desarrollar la capacidad de leer, la lectura digital también exige conocimiento sobre las dinámicas de la web 2.0 (junto con las más recientes) para poder acceder, participar y construir significados (Gutiérrez, 2009). De esta manera, se presenta cierta restricción al acceso a la información y surgen algunas barreras para que los lectores tradicionales se adapten y acepten este tipo de lectura.

Por otro lado, no se puede negar la relación entre el lector y el texto, porque a medida que el texto cambia, el lector se adapta y, del mismo modo, la evolución del lector implica cambios en el texto. Es así como, al conocer todos los cambios en la lectura que trae la era digital, se puede construir el perfil del nuevo lector o lector del futuro, como lo referencia Gutiérrez (2009): “el lector del futuro es, entonces, un lector habitante e integrado, e incluso suscrito a arquitecturas de información que convaliden su propia necesidad de información, interacción, auto-reconocimiento [sic], aprendizaje y entretenimiento” (p. 162). Esta descripción no solo pertenece a las nuevas generaciones que permanecen activas en la era digital, sino a todo aquel lector capaz de desenvolverse en este nuevo espacio y que sepa aprovechar las herramientas que el contexto le brinda para apropiarse de la información de manera epistémica y cognitiva. Del mismo modo, en el ejercicio de promoción, animación y mediación de lectura digital se deben conocer las necesidades de este nuevo lector, para brindarle respuestas acertadas que lo motiven e incluyan en la lectura a través de medios digitales.

4. Herramientas digitales para la promoción de lectura

Uno de los factores primordiales en la promoción de lectura digital es el acceso a los dispositivos o aparatos electrónicos y a sus aplicaciones. De acuerdo con Pernas (2009), “en el ámbito de la promoción de la lectura y de la animación, la utilización de las tecnologías ofrece un interesante abanico de posibilidades, vinculadas principalmente al potencial comunicativo y participativo a través del aspecto motivador de las herramientas” (p. 287). Es así como los planes de promoción de lectura han evolucionado de la mano de las herramientas proporcionadas por la tecnología, las cuales generan motivación, en especial entre los lectores más jóvenes.

Por otro lado, las formas de lectura actuales y, en general, de todas las alfabetizaciones, se “complementa[n] o se reemplaza[n] por otras maneras de comunicación que superan las limitaciones de tiempo y espacio” (Kalantzis et al., 2020, p. 10). En este sentido, la promoción, animación y mediación de lectura a través de medios digitales permite la utilización de elementos que trascienden en el tiempo como las grabaciones, videos, transmisiones, etc., que completan las visiones de aprendizaje de la lengua y la literatura.

Al respecto, autores como Echandi (2019) afirman que “en el contexto digital, son los jóvenes quienes de forma más activa han adoptado las herramientas de la web 2.0 para construir espacios y comunidades lectoras” (p. 39), lo cual sugiere que los conocimientos tecnológicos y literarios están siendo aprovechados de una manera eficiente, pues cada día los jóvenes están más interesados en adquirir hábitos de lectura en su proceso de desarrollo como ciudadanos críticos.

En esta sección se consideran dos categorías: dispositivos y plataformas. La categoría de los dispositivos mostrará las pantallas y dispositivos más usados en la ejecución de procesos de promoción y animación de lectura y cómo se han llevado a cabo esos procesos. En las plataformas se presentan los diferentes medios y los nuevos espacios que son propuestos para el tema de esta investigación.

4.1 Dispositivos

En el proceso de promoción de lectura digital los dispositivos son fundamentales, puesto que influyen tanto en el proceso cognitivo como en la forma en que se acerca la lectura al lector. Para muchos, los dispositivos o aparatos electrónicos son instrumentos que esclavizan, crean adicción, no permiten la concentración y, por ende, no contribuyen al desarrollo de un buen lector. No obstante, no podemos dejar de lado el uso de estas herramientas como aliadas en el proceso de promoción de lectura digital, debido a que, aprovechando la atracción que los niños y jóvenes sienten por la tecnología, se pueden crear nuevos lectores críticos (García y Gómez, 2017). Además, las prácticas humanas, incluyendo la lectura, obedeciendo a las nuevas actualizaciones y requerimientos del mundo tuvieron que digitalizarse, lo cual implica el uso obligatorio de los aparatos o dispositivos electrónicos que, apoyados en conexiones y contenidos digitales, facilitan el aprendizaje y la interacción con los demás.

En Colombia, dispositivos como computadores, tabletas y otros equipos se han vinculado al proceso educativo y lector a través de la iniciativa del Gobierno “Computadores para Educar (CPE)”. Este programa tiene como objetivo garantizar “el acceso a las TIC contribuyendo de manera significativa al cierre de la brecha digital en todas las regiones de Colombia, y del mismo modo, generar oportunidades de desarrollo en las comunidades que se ven beneficiadas por el Programa” (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [MinTIC], 2016). Sin embargo, como lo afirma Bedoya (2017), “la ausencia de internet wifi hace que se subutilicen [los dispositivos] cuando estos carecen de

contenidos instalados localmente” (p. 7), lo cual indica que no basta con proveer a las instituciones educativas de dispositivos para mejorar los procesos educativos y lectores si no existe la voluntad gubernamental de implementar el acceso a la red wifi en cada rincón del país.

Ahora bien, una de las principales herramientas para la promoción de lectura son los dispositivos móviles porque, como lo afirman García y Gómez (2017), “somos tecnológicos, cada vez más, y para ello no hay más que mirar las diferentes estadísticas en torno a la cantidad de dispositivos móviles que tenemos” (p. 168), lo cual indica que cada día es más visible el uso constante de estos aparatos en las actividades humanas y en sus procesos de lectura. Del mismo modo, de acuerdo con la investigación de Bedoya (2017), *Percepciones y aplicabilidad de las TIC en los procesos enseñanza-aprendizaje a partir del contexto bibliotecario escolar oficial de la ciudad de Medellín, Colombia*, los celulares son utilizados por los estudiantes con un enfoque académico que incluye la búsqueda de información específica y consulta de temas puntuales para las tareas escolares; un uso recreativo (para jugar y para leer) y un uso práctico para tomar nota o elaborar textos. Lo anterior indica que la lectura digital se sumerge con más frecuencia en la cotidianidad de los estudiantes como actividad recreativa y académica. Igualmente, en este punto es importante decir que la mayor parte del interés y desarrollo de proyectos tecnológicos va relacionado con la creación de aplicaciones (apps) y formatos compatibles con estos dispositivos, ya que son los más usados por la población en general.

Por otro lado, encontramos las tabletas (tablets) que pretenden tener el mismo sistema operativo o mecanismo de trabajo que el celular, pero con una pantalla más amplia, las cuales también hacen parte del proyecto CPE, ya que permiten acceder a la información y a programas necesarios para el desarrollo académico no solo de estudiantes, sino también de profesores. Sin embargo, estos dispositivos llevan a pensar que “se debe enseñar a los niños y jóvenes a realizar un uso adecuado de las tablets y las aplicaciones

para que no se limiten a utilizarlas para jugar, ver vídeos, navegar por internet, etc.” (García y Gómez, 2017, p. 171). En la investigación realizada por Bedoya (2017) en bibliotecas escolares de Medellín, se encontró que las tabletas son “recursos empleados por profesores y estudiantes para buscar información, consultar aplicaciones educativas, ver películas, audiolibros y libros en PDF” (p. 7). En otras palabras, las bibliotecas y las instituciones educativas en las que están presentes estos dispositivos están valiéndose de estas herramientas para garantizar una promoción de lectura digital, que es aprovechada principalmente por profesores y estudiantes.

Ahora bien, como lo afirman López y Jarvio (2018):

Las estrategias de promoción de la lectura en la era digital deben ajustarse a la evolución de los dispositivos, nutriéndose de teorías relacionadas con la comunicación digital, los hábitos de lectura en internet y las ventajas y desventajas del entorno virtual. (p. 7)

Es decir, los aparatos o dispositivos electrónicos deben estar sujetos a actualizaciones constantes para que el proceso de promoción de lectura se siga dando de múltiples e innovadoras formas, y garantice la permanencia de los lectores antiguos y el acceso a lectores nuevos.

4.2 Plataformas

El intercambio de información en la era digital se da a través de múltiples plataformas, lo que permite encontrar una gran diversidad tanto en la forma en que se presenta la información como en el acceso a esta, ya que:

El desarrollo de Internet y las comunicaciones digitales permiten circular una amplia diversidad de contenidos a través de diferentes medios, lo que permite conformar un patrón híbrido de tráfico vertical (de arriba abajo y de abajo arriba) que trabaja de forma participativa y desordenada a partir de decisiones individuales y comunales. (Islas, 2009; Jenkins et al., 2015, citados en Vizcaíno et al., 2019, p. 96)

En la promoción de lectura digital, el promotor debe conocer estos diferentes medios para usarlos como puente entre el texto y el lector. En la actualidad hay diferentes plataformas que se convierten en herramientas en el ejercicio de promover la lectura, es vital conocerlas y usarlas, así como adaptar los textos a estas para lograr captar la atención de la población a la que se quiere llegar. En la revisión documental se encontraron plataformas innovadoras, así como un uso creativo de otras que ya son muy conocidas. A continuación, se describen algunas.

YouTube se considera fuente de entretenimiento y discusión, pero también como escenario de “capacidades archivísticas y dinámicas sociales” que “han provocado la emergencia de ejercicios más proactivos” (Scolari, 2018, citado en Vizcaíno et al., 2019, p. 97). Igualmente, esta plataforma ha propiciado la creación y el desarrollo de los generadores de contenidos de promoción de lectura llamados *booktubers*, quienes son, en teoría, críticos literarios en línea, a los que recurren miles de jóvenes lectores (Castillo et al., 2016). Estos animadores literarios han logrado que los jóvenes se acerquen a la lectura en sus múltiples formas y han propiciado el “descubrimiento del interés por los libros, la lectura y la escritura juvenil que, primeramente, parece ir asociada a la afinidad espacial, y ligada a una opinión compartida entre pares, pública y social, traspasando las fronteras de lo monomediáticamente preestablecido” (Vizcaíno et al, 2019, p. 97). La plataforma en la cual se publican los videos de este tipo de promotores permite una comunicación con su público para enterarse de los intereses de este y, por consiguiente, poder recomendar y acomodar su contenido a las sugerencias y gustos de su audiencia.

Otra herramienta que utiliza la plataforma YouTube y que se ha convertido en un instrumento para la promoción de lectura en el contexto virtual es el *booktrailer*. De acuerdo con Tabernero (2013), el *booktrailer* es un instrumento de promoción de lectura digital, que presenta los libros en formato de video y que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico, con

la peculiaridad de que circula por internet, de modo que esta plataforma se difunde aprovechando la mediación de las redes sociales. Este tipo de videos son hechos por personas que no solo saben de edición y video, sino también de literatura, y son capaces de seleccionar los apartados relevantes de un texto con los cuales pueden animar al espectador a aproximarse al libro, en un formato multimedial más o menos cercano a la reseña que no adelanta mucho sobre lo tratado en el texto, pero sí logra antojar a posibles nuevos lectores. Además, algunos autores concuerdan en que con la implementación de esta estrategia se incrementa el interés por la lectura y del mismo modo se promueve el desarrollo no solo de la competencia lectora, sino de la escritora, pues éstas van ligadas. El *booktrailer* parece ser una herramienta nueva en Colombia (Oquendo, 2015) que ha tomado fuerza en los últimos cinco años por su efectividad en cuanto a la promoción y animación de lectura digital.

Igualmente, aparecen otras plataformas dedicadas a la promoción del libro como es el caso de “litterature audio”, “audible.com”, “Book D’Oreille”, entre otras (Terán, 2015), las cuales no solo promueven la lectura, sino que producen contenidos, ya sean adaptaciones de otros libros tradicionales a audiolibros o incluso la creación de nuevos textos literarios. Los nuevos formatos multimedia, por los que se transmite el texto, terminan siendo en sí mismos una estrategia de promoción, debido a que el fin de estos es hacerse más atractivos a los nuevos lectores. El audiolibro opera de una manera indirecta en la conformación de conceptos y la adquisición de la información, ya que, de manera implícita, esta herramienta de mediación de la lectura conduce a que se desarrollen y fortalezcan las estructuras mentales de pensamiento crítico, puesto que, los lectores, al tener la necesidad de recrear la información escuchada a partir de imágenes mentales, terminan adueñándose de la información a través de esquemas mentales simples, lo cual permite con el tiempo mayores niveles de abstracción y dominio de lo leído y escuchado (Morales y Aldana, 2016, p. 19).

Otra herramienta muy conocida son los blogs, los cuales son creados a partir de la web 2.0. En la actualidad, estos están siendo utilizados principalmente por instituciones, lo que ha hecho popular el término *blog institucional*. Las bibliotecas son las instituciones que más han aprovechado este medio. Tal es el caso de la biblioteca del campus de Colmenarejo de la Universidad Carlos III de Madrid, en donde dos bibliotecarios crearon un blog llamado “365 días de libros” para promover la lectura entre universitarios y darle un papel más activo al bibliotecario: “pensamos que un blog convertiría a los alumnos en amantes de la lectura y a los bibliotecarios en críticos literarios, o viceversa” (López y Penadés, 2007, p. 132). En este proceso, el bibliotecario cumple la función de promotor al tener la responsabilidad de seleccionar, reseñar y recomendar libros diariamente, y esto también es muestra de los alcances de la lectura digital, debido a que los libros salen del aula escolar y se vuelven parte del pasatiempo de los jóvenes sin quitar la seriedad tanto del ejercicio de promoción como el de la lectura misma.

Dentro de las nuevas plataformas que nos brindan las TIC están las aplicaciones, comúnmente conocidas como “apps”. Son espacios virtuales que manejan una organización y accesibilidad autónoma y pueden responder a la necesidad de crear “herramientas que identifiquen, analicen y evalúen lo que se produce en el espacio digital, y que respalden la tarea de recomendación de padres, docentes y bibliotecarios, así como de otros agentes como los libreros” (Cencerrado et al., 2018). En Colombia se creó una aplicación que busca combinar algunas características de videojuegos con lecturas digitales de tipo literario, dirigida específicamente a niños y jóvenes (Arévalo, 2017). En esta aplicación se intenta seleccionar y promocionar lecturas literarias no muy extensas, con ilustraciones y acompañadas de elementos multimedia, que den dinamismo a la lectura y así mismo sean atractivas para los jóvenes. Además, agrega algunos minijuegos como actividades de comprensión lectora. Esta aplicación iría conectada a las redes sociales, como medio de difusión de la aplicación.

En los últimos años el pódcast se ha convertido en una de las herramientas digitales más conocidas, debido a que permite acceder a otras formas de lectura, de conocimiento (de oídas), mayor flexibilidad y portabilidad (Díaz, 2019). Además, puede usarse con diferentes propósitos sonoros y, a su vez, permite la búsqueda, escucha y descarga asincrónica a través de la web por medio de dispositivos móviles (Quintana et al., 2017).

También se encuentran los clubes de lectura digital como herramienta para la promoción de lectura, que se pueden dar a través de diferentes blogs, foros, redes sociales, plataformas en la nube, entre otros, y generalmente están dirigidos por bibliotecas. Según Moreno *et al.* (2017):

los clubs de lectura virtuales y en la nube se basan en el principio universal de todo club de lectura: un grupo de personas lee, conjuntamente, un libro pactado entre sus miembros o designado por un coordinador, y se reúne periódicamente para conversar acerca de lo leído. (pp. 180-181)

Además, presentan algunas otras diferencias en relación con los clubes de lectura presenciales, ya que no manejan horarios prefijados, lo cual posibilita la participación de más personas en distintos momentos. Asimismo, debido a la diversidad de espacios en los que se pueden dar, se clasifican en clubes de lectura a través de blogs, de Twitter, Facebook y clubes de lectura en la nube, este último se creó a partir de otras plataformas como EBook y la Nube de Lágrimas. Estos clubes pueden ser abiertos o cerrados, pues la institución que los crea tiene la autoridad para delimitar la cantidad de personas que tienen acceso a los clubes, de acuerdo con la plataforma que se utilice.

En Colombia, el uso responsable de estas plataformas en las instituciones educativas oficiales está guiado por el programa “En TIC confío”, el cual pretende promover el

desarrollo de las habilidades digitales para enfrentar con seguridad los riesgos asociados al uso de internet y las TIC. Asimismo, impulsa el uso y

la apropiación de internet como la oportunidad para generar una huella digital positiva en el entorno digital. (MinTIC, 2019)

Este programa es muy conocido en el país por crear diversos contenidos digitales compatibles con los temas escolares, lo cual contribuye al desarrollo educativo de los estudiantes por medio de la tecnología.

5. Lectura digital: ventajas y desventajas

La lectura digital implica considerar una nueva forma de leer, por eso los factores que influyen en la misma también cambian. Por lo tanto, los lectores y el texto tienen nuevas características y capacidades. Estos cambios son contiguos, si cambia el lector, cambia el texto, y si cambia el texto, cambia el lector. En este sentido, hay muchos autores que analizan estos cambios y los clasifican en pro y en contra de una buena lectura. A continuación, se plantean algunas de las consideraciones de los diferentes autores sobre la lectura digital.

5.1 Ventajas

Dentro de los aspectos positivos de la lectura digital están algunas características del texto, ya que por sus particularidades podría considerarse que da lugar a una nueva tipología. Según López y Jarvio (2018), hay dos propiedades específicas que sobresalen y caracterizan a los textos digitales: “El hipertexto, entendido como las lecturas que no son lineales y están interconectadas con otros documentos mediante links. La multimedia, refiriéndose a formas de comunicación tales como videos, animaciones, audio, texto, símbolos, imágenes, dibujos” (p. 4). Estas características se acomodan al nuevo lector, que en su mayoría es audiovisual, lo que permite que la lectura sea disfrutada y esto, sin duda, fortalece y facilita el ejercicio de la promoción de lectura. Por consiguiente,

el hipertexto y las herramientas multimedia permiten captar la atención del lector y narrar de diferentes maneras.

Por otro lado, a pesar de que algunos autores consideren que la implementación de herramientas multimedia va en detrimento de la palabra, porque afirman que la imagen pretende sustituirla y que esto es fruto de la cultura audiovisual, Barrera (2002) aclara lo siguiente:

Se hace necesario precisar que, desde hace 16 siglos, cuando gracias a la imprenta se posibilitó la expansión de la escritura y la lectura, hemos estado inmersos en una cultura audiovisual en la cual el ojo y el oído han sido los principales medios de aproximación a la realidad, ya que es, especialmente, a través de estos sentidos como el hombre reconoce las palabras, las incorpora a su ámbito de conocimiento y las convierte en expresión de su ser. (p. 4)

De esta manera, el autor nos invita a dejar atrás la idea de que la cultura audiovisual es algo nuevo, puesto que están en juego los mismos sentidos en el proceso cognitivo de comprender las palabras y las imágenes; aunque tengan diferencias marcadas, las palabras también son representaciones gráficas de la palabra oral. Con esto no se pretende ignorar las diferencias entre la imagen y la palabra, sino comprender que los cambios que conlleva la imagen ahora son muy parecidos a los cambios que trajo en su momento la llegada de la imprenta y la escritura.

De igual manera, gracias a la lectura digital y las dinámicas de las plataformas en las que se encuentran los textos, se promueve una interacción entre los lectores, tal como lo afirman Castillo *et al.* (2016):

[La lectura digital] se ha convertido en una actividad social que hace factible el intercambio de opiniones entre los integrantes y los seguidores de la misma (lectura social o colaborativa), es decir, se promueven formas de intercambio diversas, compartiendo comentarios, anotaciones, valoraciones, etiquetas y, en algunos casos, libros y lecturas que traspasan la línea de lo digital. (p. 966)

Debido al incremento de la lectura social se promueve un intercambio de saberes y opiniones en pro del conocimiento y el respeto a la opinión del otro. También se fortalecen las buenas relaciones y se permite que cada lector tenga una visión más amplia no solo del texto, sino del mundo, su entorno y los temas que le interesan. Además, el lector no solo se encarga de comprender lo que dice el texto, pues también tiene la capacidad de participar en la historia, de crear y proponer, lo que promueve el desarrollo de la imaginación, como lo menciona Scolari en su blog *hipermediaciones*: “el lector 2.0 recibirá complacido una obra cuyos límites pueden ser solo los de la imaginación del escritor para permitir y los del propio lectoespectador para imaginar y/o completar la experiencia de la imagolectura” (2012, citado en Romero, 2014, p. 72). Esta autonomía, en cuanto a la significación del texto que tiene el lector, se da en la forma en que decide utilizar las herramientas que brinda el texto, tanto los hipervínculos como videos, sonidos y otros elementos que pertenecen al texto.

5.2 Desventajas

Pese a las grandes virtudes de la lectura digital, de las que ya hablamos, se cuestionan algunas problemáticas que traen consigo características desfavorables tanto en la lectura como en la promoción. En primer lugar, el tener bastante material digital para leer, promover, animar y mediar lectura, implica una gran selección de contenido, ya que la alta oferta no implica que todas las lecturas que se encuentren en formato digital sean de buena calidad. Y, por otro lado, se ha hecho tanto énfasis en la cantidad de libros, relatos o textos a los cuales acceder en Internet, que se olvida un poco quiénes son los encargados de escribir, publicar y promocionar esos textos, así como lo explica Barrera (2002):

El cuestionamiento [...] debe hacerse sobre la disyuntiva entre información y conocimiento, calidad y cantidad pues es ahí en donde está el meollo del verdadero debate que debe darse dado que en la actualidad la mayor parte de avances fundamentados en la imagen y la virtualidad, ofrecen un conocimiento fraccionado, oculto o deformado gracias a que su

procesamiento no está a cargo de especialistas en los temas ni de científicos o humanistas, sino de “knowbots”, “webmasters”, “search engineers”, “knowledge engineers” (en el mejor de los casos de periodistas) cuyos intereses tienen que ver más con lograr la notoriedad de su sitio o con el afán por informar mucho. (p. 7)

Además, la accesibilidad para publicar cualquier texto provoca que pueda haber textos con algunos errores que una editorial podría haber corregido. Aunque se debe reconocer que no todas las lecturas independientes son necesariamente de mala calidad, esta situación se presta para dar voz e importancia a textos que no merecen tanto reconocimiento. En la actualidad hay una gran variedad de obras y esto genera problemas en su selección. Es por esto que conocer qué tipo de obras componen la oferta, su valor y la pertinencia de sus contenidos, no resulta una labor fácil para muchos mediadores y promotores de la lectura que se acercan al mundo digital (Cencerrado et al., 2018, p. 3).

Con esto también se cuestionan los criterios que tienen tanto los lectores como los promotores para seleccionar sus lecturas y se hace necesario que el promotor se encargue no solo de elegir y recomendar las lecturas, sino de determinar algunas estrategias o métodos para que los lectores puedan escoger con propiedad lo que quieren leer. Así lo afirma Siri: “La cuestión es con qué método y con qué criterio elegir entre esa masa, relativamente caótica, de materiales de diversos orígenes, soportes y formatos que conviven en Internet” (2000, citado en Barrera, 2002, p. 7). Además, la interacción tan aplaudida por algunos autores es muy cuestionada por otros, puesto que consideran que la socialización no siempre permite una variedad de opiniones, sino que, por el contrario, se unen intereses y los lectores terminan leyendo un solo tipo de lecturas y, al mismo tiempo, una sola obra termina siendo masiva y opacando a muchas otras obras iguales o, incluso, más interesantes o apropiadas para el lector, esto sucede principalmente con la literatura juvenil.

Aunque la lectura digital tiene varios detractores, es innegable la gran acogida que tiene por parte de los nuevos lectores y dentro de la promoción y animación de la lectura. Junto a la mencionada acogida, se busca que los entes gubernamentales miren la PAM como un elemento que lleve a pensar en el tratamiento de distintos problemas de subdesarrollo tecnológico como la cobertura de redes de Internet, aparatos electrónicos, redes de electricidad, capacitación constante sobre el manejo para la producción y utilización de *software* que propicie la lectura digital.

6. Conclusiones

El presente capítulo mostró el estado de la lectura digital de acuerdo con autores iberoamericanos, especialmente colombianos, con una mirada crítica, lo que permitió conocer la evolución de la lectura digital y su impacto en el contexto colombiano, el perfil de los lectores de la era digital, las herramientas utilizadas para la promoción, animación y mediación de lectura en la red y las múltiples ventajas y desventajas relacionadas con la implementación de estrategias de lectura mediadas por aparatos electrónicos.

Al analizar cada uno de los elementos propuestos en este capítulo, se reflexiona acerca de las nuevas formas de lectura y sobre cómo interviene cada uno de los elementos y factores en el proceso lector. A partir de ello, se han reconocido las actividades que se han realizado para promover este tipo de lectura, y se ha determinado si ha existido, de alguna manera, una alfabetización digital en Colombia para democratizar la lectura. Además, se han observado los cambios que esta ha sufrido.

En los últimos años se ha evidenciado el interés por promover, animar y mediar la lectura, especialmente de literatura, a partir de la multimodalidad, lo cual permite usar de forma adecuada la tecnología y aprovechar el perfil de los lectores en la sociedad

actual. Dicho interés está asociado, principalmente, a universidades, editoriales, promotores, animadores y mediadores de lectura, quienes se adaptan a los cambios constantes no solo de las formas de lectura, sino también de los lectores, para ofrecer alternativas de lectura apropiadas para cada tipo de lector.

Ahora, el reto está en ampliar la cobertura de redes de Internet, aparatos electrónicos, redes de electricidad, capacitación constante sobre el manejo para la producción y utilización de *software* para las nuevas formas de lectura digital para promotores, animadores, mediadores de lectura y toda la comunidad interesada en estas formas de lectura. La mayor parte de estos retos requieren de la ayuda de los entes gubernamentales, que son los encargados de propiciar los procesos económicos que se irradian directamente en pro de la promoción, animación y mediación de lectura en el país. Además, en el mundo se comprueba cada vez más el impacto de la tecnología en los procesos lectores de los estudiantes. Por esta razón es importante avanzar con dinámicas pedagógicas para la promoción, animación y mediación de lectura, que propicien la participación de los jóvenes a través de las redes sociales y las alfabetizaciones múltiples.

Referencias

- Albarello, F. (2019). El lector en la encrucijada: la lectura/navegación en las pantallas digitales. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (72), 33-43. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi72.1100>
- Arévalo, M. (2017). *Promoción de los hábitos de lectura a través de una aplicación móvil*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/30690>

Barrera, L. (2002). Lectura y nuevas tecnologías: Una relación constructiva y dinámica. *Palabra Clave*, 6, 2-12.

<https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/395>

Bedoya, S. (2017). Percepciones y aplicabilidad de las TIC en los procesos enseñanza-aprendizaje a partir del contexto bibliotecario escolar oficial de la ciudad de Medellín, Colombia. En *V Jornada de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología* (La Plata) (pp. 1-13). Repositorio Universidad de La Sabana. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74003>

Camargo, J. (2008). *El libro electrónico: la industria editorial en la era de la revolución digital*. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/5921>

Castillo, E., López, J., Navarro, E. y Delgado, A. (2016). *Booktubers, nuevos promotores de la lectura en la era digital* [tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. Repositorio Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/4650>

Cencerrado, L., Pelosi, S. y Yuste, E. (2018). Recomendar contenidos digitales para niños y jóvenes: reflexiones, herramientas y criterios. *Palabra Clave*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.24215/18539912e046>

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2012). *El espacio iberoamericano del libro 2012*. CERLALC. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_El-espacio-iberoamericano-del-libro-2012_v1_011112.pdf

- Cordón, J., Alonso, J. y Martín, H. (2010). Los libros electrónicos: la tercera ola de la revolución digital. *Anales de Documentación*, 13, 53-80. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/106991/101681>
- De La Vega, V. (2015). *Adaptación del e-book en Colombia* [Trabajo de grado, de comunicadora social]. Repositorio Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20930/DeLaVegaFernandezValeriaMaria2015.pdf?sequence=1>
- Díaz, Y. (2019). Memes, podcast y formato booktuber, otras formas de lectura y escritura. *Revista Ideales*, 8, 83-95. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1879>
- Echandi, M. (2019). Millennials en la biblioteca: promoción de la lectura recreativa en el entorno digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 30, 35-58. <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/62807>
- García, M., Espinosa, J., Jiménez, F. y Parra, J. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Colección de Justicia. Antropos. https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/02/fi_name_recurso_591.pdf
- García, A. y Gómez, R. (2017). Literatura digital infantil y juvenil en tabletas y smartphones: una oportunidad para lograr nuevos lectores. *Anuario ThinkEPI*, 11, 167-174. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2017.30>
- Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 144-163.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3734>

Jaramillo Morales, A. (2017). *Mandala*. Diente de León. <https://www.novelamandala.com/#/>

Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.

Lebert, M. (2010). *El ebook tiene 40 años (1971-2011)*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/36986/36986-pdf.pdf>

Lluch, G. y Sánchez, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4). <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>

López, F. y Penadés, H. (2007). 365 días de libros: blog para la promoción de la lectura. *El Profesional de la Información*, 16(2), 131-133. <https://doi.org/10.3145/epi.2007.mar.05>

López, M. (2017). Booktubers y literatura. *Revista Publicando*, 4(13). <https://core.ac.uk/download/pdf/236644315.pdf>

López, S. y Jarvio, A. (2018). Promoción de la lectura en espacios virtuales: el caso del Portal de Lectores y Lecturas de la Universidad Veracruzana. *Álabe*, 18, 1-18. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.18.3>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -MinTIC- (2016). *Acceso a la tecnología*. Computadores

para Educar. <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/publicaciones/71/acceso-a-la-tecnologia/>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -MinTIC- (2019). ¿Quiénes *somos*? En Tic Confío +. <https://www.enticconfio.gov.co/quienes-somos>

Morales, F. y Aldana, R. (2016). *El audio libro como mediación en la implementación de estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico en estudiantes de grado 8° de la IE Santo Domingo Savio del municipio de Manizales* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1301/1/Andr%C3%A9s%20Felipe%20Morales%20Arias.pdf>

Moreno, M., García, A. y Gómez, R. (2017). Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual. *Revista General de Información y Documentación*, 27(1), 177-200. <https://doi.org/10.5209/RGID.56566>

Oquendo, C. (2015, 24 enero). “Book” tráiler, así es lo último para enganchar a los lectores. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15143448>

Pernas, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En P. López y J. Santos (eds.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/12950>

Quintana, B., Parra, C. y Riaño, J. (2017). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 15(30), 81-100. <https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a4>

- Rodríguez, J. (2005). *Golpe de gracia*. CEANTIC, ADAC y Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/golpedegracia/>
- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias & Análisis*, (4), 63-75. <https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.03>
- Tabernero, R. (2013). El book trailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 211-222. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45681/5136152.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terán, A. (2015). *La utilización de los audiolibros como recurso didáctico para la potenciación de la comprensión lectora y auditiva* [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/6828>
- Vizcaíno, A., Contreras, P. y Guzmán, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 27(59), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>

Capítulo 5. Reflexiones sobre la promoción de lectura entre comunidades indígenas en Colombia

José Inocencio Becerra Lagos

Introducción

Este capítulo expone una serie de reflexiones sobre los procesos de promoción de lectura que involucran a las comunidades indígenas en Colombia. Después de una revisión documental de diferentes artículos de investigación, trabajos de grado, informes de organismos internacionales y capítulos de libro, se han interpretado las tendencias en relación con los logros, dificultades, necesidades, avances, retrocesos y recomendaciones (realizadas principalmente por profesores indígenas y por investigadores externos) acerca del acceso a la lectura entre los pueblos indígenas.

La documentación revisada puede ser dividida en dos grandes categorías: textos teórico-reflexivos, que analizan el lugar de la lectura y de su campo semántico en el contexto indígena (lenguas nativas, educación propia, interculturalidad, emisoras comunitarias, escritura), y textos con registros descriptivos de trabajo de campo realizado con uno o varios pueblos indígenas

específicos desde las áreas de la educación y la bibliotecología, que dan cuenta de la relación de las comunidades con la lectura, con la literatura o con las lenguas.

Como decisión metodológica, el texto ha sido fragmentado en tres apartados. En el primero se analizarán las relaciones entre escritura y oralidad, y entre lectura y escucha, en las dinámicas culturales de los pueblos indígenas. A pesar de que se reconoce su diversidad (expresada en los problemas y experiencias geohistóricas particulares de cada pueblo), la comparación entre textos permite realizar generalizaciones sobre la intención de acercamiento o distanciamiento de las comunidades respecto a la escritura, vista –para bien o para mal– como un poderoso vehículo de elementos culturales de la sociedad occidental, que le permite a esta entrar o hacer entrar a la comunidad en sus dinámicas de mercado y en sus formas de vida.

El segundo apartado será una reflexión sobre las relaciones entre las lenguas indígenas y el castellano en los proyectos de promoción de lectura y su lugar en los planteamientos de la educación propia y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Tendremos en cuenta la condición actual del uso de lenguas indígenas en la escuela y dentro de las comunidades, al igual que la incidencia de la cultura occidental en la vitalidad de las prácticas culturales de los pueblos indígenas.

Finalmente, el tercer apartado estará dedicado al lugar que las bibliotecas ocupan entre comunidades indígenas. Se mencionarán algunos proyectos que han sido desarrollados dentro del territorio nacional y cerca de sus fronteras, y se analizará la transformación que las bibliotecas deben hacer de sí mismas para que su papel sociocultural sea más significativo para la población a la que quieren acercarse.

A pesar de que el capítulo intenta presentar los temas trabajados desde diversas perspectivas, constantemente se hace una crítica a la ausencia del Estado en los territorios y a la consecuente afectación del valor que varios indígenas están otorgando a sus culturas y sus lenguas, a causa de la avasallante entrada de la globalización y los valores culturales de Occidente. Los resguardos y comunidades indígenas solo tienen participación en el 1 % de las actividades de promoción de lectura por fuera de instalaciones de biblioteca pública (Álvarez et al., 2008). Ante semejante falta de participación, este texto intentará dar continuidad a una reflexión sobre la vulneración de los derechos culturales de los pueblos indígenas en el marco de la revisión de los dilemas éticos, políticos, sociales y culturales que la lectura, la escritura, la lengua castellana y las bibliotecas crean entre la población indígena.

1. Oralidad, escucha, lectura y escritura

La preponderancia que en los últimos siglos ha tenido la escritura en la academia de Occidente ha marcado una diferencia profunda entre saber y verdad, escuela y territorio, voz y divulgación, que aún aísla, desconoce y niega conocimientos que no están vinculados con la escritura, en una lógica que considera que aquellos que tienen la verdad y el saber son quienes pueden escribirlos. En esta dinámica, “la oralidad es subalternada al igual que las comunidades que se inscriben en ella o que encuentran una relación histórica estrecha con la oralidad” (Meneses-Copete, 2014, p. 120). Pese a que esta depreciación de lo oral llega también a actividades de la cultura hegemónica, son la identidad y la memoria de los pueblos indígenas y afrodescendientes las que más sufren dicha negación sistemática, porque sus tradiciones y conocimientos son contruidos, difundidos y preservados a través de la oralidad. A lo largo de este apartado observaremos algunas visiones de la relación oralidad-escritura y escucha-lectura que están presentes en las reflexiones teóricas y en el quehacer práctico de los proyectos de promoción de lectura.

Comencemos sintetizando varios poderes de la oralidad desde las funciones que los pueblos otorgan a sus mitos y cuentos tradicionales. En primer lugar, en varios trabajos es evidente el hecho de que una oralidad asumida y fortalecida constantemente es una prueba de cohesión social, ya que a través de ella durante décadas han sido compartidas y preservadas diversas formas y contenidos de aprendizaje. Es por ello que Narváez y Vega (2019) resaltan que “la Palabra tiene un gran significado, pues es un puente que conecta el presente, el pasado y el futuro de las distintas voces de la comunidad” (p. 27). Se trata entonces de una cohesión intergeneracional que crea y recrea saberes que permiten sobrevivir en el futuro.

En Vaupés, por ejemplo, Fernández *et al.* (2018) rescatan el valor que los cuentos adquieren entre los niños al servir como medios de construcción de valores, sentidos y soluciones a conflictos que ellos necesitarán para “vivir en el futuro”, para sobrellevar la aventura de convertirse en jóvenes y adultos (p. 67). Este aprendizaje solo puede ser construido dentro del territorio a través de una oralidad que se teje desde el respeto a los mayores y que incluso invoca a los miembros de la comunidad que ya no están físicamente. En el mismo trabajo de grado, el sabedor kubeo Humberto Pérez lo cuenta de la siguiente forma: “Todo lo que sé lo aprendí de mis padres y también de estar escuchando el diálogo de los sabedores en las ceremonias especiales en la comunidad” (p. 115).

Precisamente varias publicaciones impresas que beben de la tradición oral de los pueblos son conscientes de esa capacidad de la oralidad para tejer puentes de creación sociocultural. La guía de animación a la lectura de la Biblioteca de los Pueblos Indígenas de Colombia (Hoyos y Yie, 2010) da cuenta de este hecho al reflexionar sobre los mitos del tomo IV de su colección¹. En el diseño de actividades, los autores consideran que

1 *Las palabras del origen. Breve compendio de la mitología de los uitotos*, recopilación del maestro Fernando Urbina Rangel (2010).

Indagar sobre el origen de los fenómenos puede ser también un ejercicio explicativo: nos permite darle sentido a nuestra experiencia presente e iluminar el proyecto a futuro. Así, los mitos de origen tienen una importante función: otorgar un sentido a los hábitos e instituciones que hacen parte de la vida social uitoto, y con ellos procurar el fortalecimiento de la identidad de su gente como pueblo indígena. (pp. 65-66)

La oralidad crea sentidos, teje, explica, justifica, y así va aclarando las dudas existenciales y colectivas que renacen en cada generación sobre la identidad del pueblo y sobre el origen del ser humano, del cosmos y de diversos elementos de la realidad. Incluso las otras formas de lectura que caracterizan la creación colectiva de respuesta a esas preguntas surgen del saber escuchado que los ancestros legan a los más jóvenes: “Nosotros leemos las estrellas, el firmamento, la naturaleza, el canto de las aves, los sueños, pronosticamos el tiempo, pero no tenemos lo escrito, [los saberes] se están perdiendo en este momento porque la otra educación los está acabando” (Pérez, 2017, citado en Fernández et al., 2018, p.19). Esta serie de aprendizajes se habría perdido para siempre sin mediación de la palabra y, efectivamente, se está perdiendo en una maraña educativa que la valora poco.

Hasta este punto nos encontraríamos ante un conflicto que enfrenta a múltiples formas de cosmovisión y cosmoacción (Molina y Tabares, 2014) unidas por la oralidad con una sociedad globalizada y monolingüe que consume las otras visiones de mundo al ofrecer exclusión (indiferencia, vulneración de derechos humanos) e inclusión (con negación de la diferencia a través de la homogeneidad). En ese conflicto, el punto que merece mayor reflexión sobre la relación oralidad-escritura está en el momento en que son diseñados los proyectos de promoción de lectura, ya sea desde afuera (con poca o nula participación de la población indígena) o desde el interior de las comunidades.

Preguntas como ¿en qué lengua deben prepararse los materiales de lectura?, ¿quién debe diseñarlos y con qué contenidos?, ¿cómo es concebido el concepto de lectura en estos procesos?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿qué relación deben tener los planes de lectura con los sentidos que la educación, la palabra y el saber colectivo tienen en cada pueblo?, deben ser resueltas antes y durante el diseño de los proyectos, con las comunidades y de manera sistemática para que permitan optimizar la evaluación posterior que puede dar pie a nuevas etapas de trabajo en la misma comunidad y en otras.

Todo esto con el fin de evitar que la interculturalidad sea reducida a un ejercicio de poder realizado por “la cultura del mercado y el capital predominante, generando así, en lugar de una transacción y enriquecimiento de rasgos culturales, una imposición cultural sistemática del modelo de vida de las grandes potencias industriales y económicas” (Tinoco, 2010, p. 13). Debido a que la escritura ha sido una herramienta imprescindible para desarrollar este proyecto de colonia y globalización, la postura de los pueblos indígenas (que obviamente tiene muchos matices) tiende hacia dos opciones: tomar distancia o acercar a la comunidad a la apropiación de la escritura. En el primer caso, asumiendo que la globalización pone en peligro la identidad de los pueblos indígenas; y en el segundo, teniendo en cuenta que las identidades son cambiantes y que cualquier cultura puede entrar en contacto con otras.

En la mayoría de los casos, el resultado de este conflicto ha sido visto desde la primera perspectiva, según la cual la escritura es un medio más de imposición. Así lo ejemplifica Kaulicke (2000) en el contexto andino, al decir que la ausencia de escritura fonética: “resulta ser un estigma, una señal de inferioridad. La conversión textual del Quechua [...] no sirve tanto para permitir la perpetuación de sus conceptos y memoria inherentes, sino más bien como vehículo, con el fin de transmitir valores ajenos” (citado en Vigil, 2006, p.7). Este uso predilecto de la escritura como canal de traducción desde y hacia la lengua hegemónica le hace pensar a

la peruana Nila Vigil que la dirección que la escritura en lenguas indígenas está tomando desde las escuelas podría ser el caballo de Troya que termine de aniquilarlas.

Con el uso de dos aseveraciones falsas (la consideración de que solo la escritura permite el pensamiento abstracto y solo ella evitará que las lenguas indígenas mueran) es privilegiado un tipo de pensamiento que se considera “evolucionado”, frente a otro que supuestamente es “primitivo”. Proceder desde este estereotipo no solo permite la introducción de contenidos del castellano en la lengua materna, sino que “al violentarse la lógica de la lengua, también se violenta el desarrollo cognitivo del niño” (Vigil, 2006, p. 5), se le vulnera como partícipe de una lengua menospreciada.

Esta relación desigual entre personas, lenguas y culturas perpetúa posturas coloniales que hacen ver el “descubrimiento” de América como un encuentro, cuando en realidad fue un acto terrible que hizo desaparecer casi todos los elementos de las culturas aborígenes. En ese marco de hace cinco siglos y con la trasposición hacia nuestros días: “la oralidad [es y] fue casi erradicada en prácticas de homogeneización de la lengua y el lenguaje, como la prohibición de la tradición oral y de las lenguas ancestrales” (Duque-Cardona, 2019, p.193). Ante estos abusivos ejercicios de poder contra el lenguaje² cobra valor la consideración de que la oralidad es una forma de resistencia. De ahí surge la renuencia de ciertos pueblos y, en algunos casos, solo de sus líderes culturales, a usar a la escritura como medio para preservar saberes colectivos

Estamos convencidos de que no es la escritura la que va a salvar una lengua sino el hecho de que el número de hablantes que hablan una lengua indígena no se vaya reduciendo ante el avance de las ‘lenguas del poder’.

2 La misma Natalia Duque-Cardona cita a Fernando Báez (2019) para evocar la siguiente cifra: “hubo mil setecientos cincuenta lenguas antes de la llegada a América de los europeos y la implantación obligatoria de seis idiomas importados causó la extinción de mil lenguas” (p. 194).

Como dice Meliá ‘hay desconfianzas serias sobre la escritura que registra y nos conduce a una lengua sin lengua’. (Vigil, 2006, p. 9)

Una fórmula que podría resumir la situación que presenta la cita diría que entre más cohesivo esté el tejido social-oral de las comunidades en su lengua materna, menos necesario será el uso de la escritura. En Colombia, un caso muy interesante es el del pueblo u’wa que, a pesar de las presiones externas que involucran conflictos por territorio, ha logrado mantener la oralidad y la memoria como sus medios centrales de circulación del conocimiento a través de la lengua u’wajka (que significa “alma de la gente”) sin demostrar interés en que la información se retransmita entre sus miembros por medio de documentos escritos (Tinoco, 2010). Algunos investigadores tienen en cuenta esta postura para que en la creación de sus talleres no se aminore la importancia de la oralidad. Narváez y Vega (2019), por ejemplo, concluyen en su investigación sobre el Amazonas que la palabra (o *rafue*) es el eje central de la cultura y de la identidad uitoto: “esto significa que, al ser una lengua oral, deben buscarse formas por medio de las cuales se pueda resguardar sin recurrir a la escritura de primera mano, pues no es la única manera de conservar los saberes” (p. 63). Este valor de la palabra repercute en la tensión entre lectura y escucha, cuyo balance siempre debe buscar el bienestar de las comunidades.

Entre ambas habilidades, la radio indígena ocupa un lugar muy interesante porque puede satisfacer las necesidades comunitarias de representación en medios de comunicación. La radio podría convertirse en el espacio propio de uso y valoración de la cultura, que revitalice las relaciones sociales y amplíe el uso cotidiano de las lenguas indígenas. Sin embargo, varias experiencias dejan ver que el desafío es muy grande. En el contexto guajiro y en el caso específico de la emisora Jujunula Makuira, Peña (2012) ha denunciado la paupérrima condición de servicios públicos que viven las comunidades wayuu y la falta de planeación del gobierno

para evitar que los procesos de creación de emisoras indígenas queden cortados en su primera etapa.

A esa falta de continuidad y de condiciones (técnicas y económicas), contrastada con el entusiasmo de los participantes (locutores y escuchas), se suma la precaución de Cuesta (2012), quien afirma que a pesar de que su intención es conservar y difundir la cultura de los pueblos, la mayoría de las emisiones se hace en español, desconociendo el valor comunitario de las lenguas propias, lo que termina incrementando el prestigio cultural de la lengua dominante. Con estas recomendaciones debería entablarse un diálogo entre las comunidades para observar cómo pueden mejorar las experiencias radiales en la activación del uso oral-auditivo de sus idiomas o de investigación y recuperación entre los pueblos que ya perdieron su lengua nativa.

Estos acercamientos desde lo oral parecen mucho más beneficiosos que las perspectivas evangelizantes y eurocéntricas que han usado a la escritura como medio de ingreso a los territorios. La afectación histórica de este fenómeno ha sido tal que tres docentes del pueblo kúbeo, al hablar de comprensión de lectura en lengua española, llegan a citar a Mora-Monroy ³ para justificar que “lo verdaderamente importante es hacerlos pensar [a los estudiantes indígenas], hacerles funcionar su inteligencia, estimular su desarrollo intelectual, desarrollar su capacidad para observar, razonar y resolver problemas, lograr que hablen y escriban como gente culta” (Mora-Monroy, 1988, citado en Fernández et al., 2018, p. 30). Por medio de este fragmento podemos ver cuánto ha calado en los imaginarios colectivos de los pueblos indígenas la visión que de ellos ha construido y justificado la cultura hegemónica. La comparación es tal que les hace pensar que sus formas de inteligencia, observación, razonamiento y resolución

³ Mora-Monroy evoca una nota publicada por Luis Flórez en las *Noticias culturales* (número 78, 1967) del Instituto Caro y Cuervo con el fin de ejemplificar su observación de que *enseñar a pensar* es uno de los objetivos de la enseñanza del español, específicamente entre alumnos adolescentes.

de problemas no son válidas o son inferiores, y que dentro de la comunidad no hay “gente culta”, porque no hay personas letradas y alfabetizadas. Sin embargo, también es rescatable el comienzo de la cita, debido a que aquello que las comunidades concierten como “lo verdaderamente importante” es lo que debe servir como eje de diseño de los proyectos de promoción de lectura.

Al respecto, es importante destacar que los planes de salvaguarda y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) de varios pueblos tienen en cuenta la naturaleza, la colectividad, las lenguas y tradiciones entre sus objetivos centrales. En reflexiones pedagógicas tan profundas como las que han surgido entre organizaciones y comunidades del departamento de Cauca encontramos, por ejemplo, una visión amplia de lo que debería ser la educación propia. Si en la manera occidental, que se autodenomina moderna y superior, la escuela se erige como un lugar cerrado en el que por medio de la cultura escrita los individuos aprenden conocimientos ajenos a través de los cuales avanzan hacia un olvido de lo propio, la escuela indígena debe estar basada en relaciones horizontales, de liderazgo y que superen las etiquetas de atraso e inferioridad que le son asignadas desde afuera, para convertirse en el espacio de la cultura oral, abierto al territorio y a las comunidades, y en el que se aprenden saberes locales y universales para el bienestar comunitario (Molina y Tabares, 2014).

En este marco de ideas son fundamentales las reflexiones y los resultados observables que surgen de la relación oralidad-escritura. Para Kalisch (2010) es claro que la dimensión de construcción que la sociedad autóctona maneja es la oralidad (por más que hoy esté dañada) y no la escritura. Es por ello que “un sistema de educación que se proyecta sobre la escritura imposibilita el protagonismo de la sociedad autóctona y crea estructuras de dependencia de la sociedad del estado” (p. 8). A partir de allí, Kalisch (2010) asocia *oralidad* con aprendizaje colectivo de iniciativa propia y *escritura* con enseñanza que crea una dependencia basada en intereses

ajenos. En este punto, el autor paraguayo coincide con Luisa Abad González en su visión de que los diseños educativos nacionales de Perú, con sus horarios y calendarios escolares, reducen el aprendizaje experiencial de los niños y jóvenes indígenas con la familia y en la chacra para favorecer horas de encierro cuyo contenido esconde procesos de aculturación favorecidos por docentes y materiales jesuitas o evangélicos.

En un primer intento decolonial por reinvertir los propósitos de la escritura, parece innovadora la argumentación de Duque-Cardona (2019). Según ella, la escritura y la lectura han sido tecnologías de poder que generan relaciones de tensión entre una cultura letrada-opresora y una cultura “iletrada” que ha sufrido la denigración de sus significados lingüísticos y culturales. A pesar de ese conflicto histórico, aquellas tecnologías de poder guardan técnicas de emancipación desde las cuales se puede construir la valoración de la identidad de los pueblos oprimidos. Por ello, la autora considera que

Se hace posible y necesario plantear un lenguaje político intercultural decolonial de la lectura (...) que entienda a la lectura, la escritura y la oralidad como correlatos y prácticas socioculturales y sociopolíticas plurales, que trascienden la funcionalidad y tienen como propósito generar espacios de diálogo para el conocimiento y reconocimiento de saberes, la construcción de sociedades plurales y la recuperación de una identidad arrebatada por los europeos en la colonización. (Duque-Cardona, 2019, pp. 179-181)

Según lo anterior, la lectura y la escritura pasarían de ser armas a ser herramientas. La pregunta sigue siendo cómo materializar ese giro. Es aquí donde podemos pasar a la siguiente perspectiva en la que los pueblos consideran que deben y pueden acercarse a la escritura para darle continuidad a la “re-creación” de su cultura. Citando a Ruth Finnegan, Abad-González considera que si la cultura hegemónica deja de cimentar su acercamiento a los

pueblos indígenas en términos de homogeneización, extracción y exotismo⁴, la oralidad y la escritura pueden dejar de ser categorías excluyentes para mantener una tendencia de relación enriquecedora y mutua (2010, p. 254). El cambio de la cultura hegemónica también implica un cambio directo en los conceptos de lectura y escritura. Para observarlo con más detalle, tomemos tres ideas del trabajo de animación a la lectura de Lizarralde (2010):

1. La promoción de lectura reconoce cuatro instituciones fundamentales como formadoras de lectores: el hogar, la escuela, la biblioteca y el Estado (p. 46).
2. Toda biblioteca pública debe desarrollar, cada vez más, estrategias de promoción de lectura que suplan las necesidades de la comunidad y de los usuarios (p. 48).
3. ‘Las habilidades lingüísticas son un bien social que otorga identidad y pluralidad a los hombres, toda vez que en ellas se refleja de manera tangible los resultados de la experiencia de la vida individual y colectiva’ (Yepes-Osorio, en Lizarralde, p. 41).

Las cuatro instituciones del primer punto son visibles en casi todos los trabajos por su baja participación. Si una de las finalidades de la animación a la lectura es buscar “reconocimiento, inserción, conocimiento, disfrute y democratización de capital cultural en relación con personas, grupos y comunidades” (Álvarez, 2020), lo que demuestran los trabajos analizados es que en las poblaciones indígenas el hogar, la escuela, la biblioteca y el Estado no están cumpliendo. Los padres y los hermanos no ayudan, porque las

4 En las que se busca transformar al otro para asimilarlo a la cultura occidental globalizada, entrar en diálogo para robar recursos, terreno, información y conocimiento, o ver a las comunidades como grupos de seres extraños, coloridos, primitivos, que pertenecen al pasado y causan mucha curiosidad.

circunstancias socioeconómicas de la población indígena obligan a privilegiar otros ámbitos distantes del acceso a la cultura y la educación, y porque –en varios contextos– ellos son los primeros que dudan del valor de sus lenguas. La escuela oficial aporta poco, porque a pesar de que se dice “intercultural”, con el auspicio del Estado es “el espacio que hace posible la ignorancia, el que separa a los niños de las propias formas de pensar e interpretar el mundo acentuando una lógica de des-indiologización” (Molina y Tabares, 2014, p. 7). Salvo algunas excepciones que observaremos en el tercer apartado, las bibliotecas no existen en los territorios o no logran articularse con la comunidad. Finalmente, la ausencia de luz y agua potable en las escuelas y el deterioro (o inexistencia) de materiales pedagógicos en lengua indígena o incluso en español, se suman a otros indicios que delatan la baja calidad de vida a que son empujados los indígenas, como si el Estado no existiera y no quisiera existir en sus territorios.

En el segundo tema hay una especie de representatividad identitaria en la que las bibliotecas se entregan a la necesidad de sus usuarios. Cuando logran asumir sus funciones en esa relación comunitaria, las bibliotecas se convierten en dinámicos centros de investigación local en donde los bibliotecarios y los usuarios son líderes sociales que intensifican las actividades culturales de su comunidad y no clérigos de un rito descontextualizado y distante que hace que las bibliotecas sigan siendo vistas como “templos del saber dirigidos exclusivamente a la gente culta” (Tinoco, 2010, p. 64; Álvarez et al., 2008, p. 38).

Finalmente, para que la escritura y la lectura puedan ser sistemas de representación significativos para los pueblos indígenas, primero deben pasar por un proceso de transformación que les quite para siempre la carga de intención colonial. Para Vigil es impostergable buscar una articulación entre oralidad y escritura que “reconozca el valor que tiene la palabra en las culturas indígenas para, de esa manera, emanciparnos de los códigos lingüísticos basados en

modelos europeos escribales que se impusieron como armas de discriminación y poder” (2006, p. 2). El tejido intercultural que se puede construir debe servir para proponer verdaderos espacios de diálogo y aprendizaje que recuperen valores y contenidos culturales, y fomenten la diversidad de estilos del discurso.

Esta pluralidad que subyace en lo que cada hablante le aporta a su lengua al hablarla o (si llega a consolidarse una tipografía concertada) al escribirla, solo sería posible con una escritura que deje de ser impositiva y logre servirle a la comunidad como una práctica social y como un hecho cultural: “si se quiere que una comunidad lea, se debe lograr que las competencias de la escribalidad estén integradas con las actividades de la comunidad (...) sin esperar que se comporten como europeos del siglo XIX” (Vigil, 2006, p. 12). El aprendizaje principal que queda para los investigadores indígenas o sus compañeros connacionales está en que los ejercicios de lectura y escritura no sean pensados en abstracto sino desde su propio uso, con las ventajas, desventajas y necesidades que requieren y recrean.

Pensar la escritura como una herramienta de construcción de lo autóctono requiere que los contenidos y formas publicados sean recordados, creados, escritos y transcritos con los intereses culturales del propio grupo, a través de procesos de producción editorial comunitaria con calidad y pertinencia cultural y lingüística, como los describe Domínguez-Reyna (2018), que estén lejos de la aculturación generada por el traspaso de valores culturales hegemónicos. “Incorporar [la escritura] a las prácticas sociales de las culturas indígenas, sin que ello signifique la pérdida del valor que en esas culturas tiene la palabra hablada” (Vigil, 2006, p. 12) es, pues, el gran desafío de los nuevos promotores de lectura, en la búsqueda de una verdadera interculturalidad que no esconda en las mangas la secuencia “superposición-imposición-dominancia” (Amador y Tascón, 2019, p. 62).

En ese sube-y-baja de temor y esperanza están situados todos los procesos de uso de la lectura y la escritura entre comunidades indígenas que hemos revisado en el ámbito nacional. En el campo normativo, este binomio se traduce en la enunciación de leyes muy comprometidas con las lenguas indígenas, pero poco aterrizadas en mecanismos de ejecución reales⁵. En relación con la escritura y la lectura, la CEPAL nos presenta en un cuadro comparativo de nivel latinoamericano, la forma como aparece la educación intercultural en la legislación. La Ley General de Educación (115 de 1994) afirma en el artículo 21 que el gobierno colombiano propenderá al

Desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. (En Corbetta et al., 2018, p. 114)

A pesar de lo que “escriben” las leyes, estas no logran convertirse en hechos reales y satisfactorios porque no se entiende bien cómo serán fortalecidas las habilidades comunicativas en las más de sesenta lenguas indígenas que se hablan en Colombia. Lo cierto es que los resultados de los trabajos de campo relacionados con el tema tampoco han logrado dar cuenta de lo bueno y lo malo que han llevado a las comunidades los intentos por acercarlas a la lectura. Lo más común es observar ejemplos de la consideración de Selnich Vivas, cuando afirma, apoyándose en Lienhard, que el asalto que la escritura alfabética hizo a las otras formas de pensar no verbal de las culturas originarias “no permitió un salto cualitativo hacia adelante, como se había prometido, ni un crecimiento en lo cognitivo, en lo sensitivo, en lo ético; más bien

5 Esto sucede especialmente con la ley de lenguas (Ley 1381 de 2010) que se compromete a preservar, salvaguardar y fortalecer las lenguas nativas: el Estado promoverá la preservación, salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas, mediante la adopción, financiación y realización de programas específicos.

representó una violenta destrucción de los sistemas conocidos y dominados durante siglos” (en Duque-Cardona, 2019, p. 179), que les hizo caer “en un silencio parecido al suicidio colectivo”. Evitar la continuidad de ese suicidio o el etnocidio socarrón que comete la vulneración de los derechos culturales y humanos de los pueblos indígenas, es una tarea urgente que debe comprometer a todo el país, pero que debe nacer en el seno de la reflexión de las propias comunidades, en su identidad y sus voluntades.

2. Lenguas indígenas y educación propia

Dos asuntos centrales para la pregunta por el diseño y desarrollo de proyectos de promoción, animación y mediación (PAM) de lectura por-con-en-para comunidades indígenas son los lugares que en ellos deberían ocupar las propias lenguas y la educación propia. De ahí que el tema sea tan complejo y transdisciplinar y se extienda a las preguntas por la educación entre los pueblos indígenas y los desafíos políticos actuales para abrirles el espacio que siempre han merecido como partícipes de construcción de nación. Entendemos que el lugar del lenguaje es central en el desenvolvimiento de estos retos pedagógicos y políticos, y por eso queremos en este apartado darles a estos el lugar que merecen, aunque sea con brevedad, tratando siempre de mantener visible la relación de esas grandes preguntas con la PAM de Lectura.

Teniendo en cuenta el tema del apartado anterior y aumentando la especificidad del campo con las comunidades indígenas que aún mantienen vivas sus lenguas, se complejiza la petición por un “canon literario más sustentado y plural” (Bautista, en Taborda y Arcila, 2016, p. 95). En la búsqueda de esa pluralidad no solo debería haber un propósito serio por diversificar, incrementar y actualizar las colecciones de libros (como veremos en el apartado siguiente), también allí deben ser incorporadas serias reflexiones y acciones efectivas para darle un espacio a las otras formas de leer y a las otras lenguas.

Los proyectos que quieran desarrollarse con o por comunidades indígenas deberán tener en mente –en un proceso permanente de interrelación– todas las categorías de la PAM: sujetos, contextos, objetos, relaciones, prácticas, mediaciones y horizontes (Álvarez, 2020). A pesar de ese nivel de complejidad, las preguntas necesitan todavía una discusión más –sobre todo de nivel intracultural– por la pertinencia del ejercicio de lectura (en su significado más común) en las visiones de mundo de la comunidad, la coherencia pedagógica entre los procesos de lectura y los planes de educación propia, y la o las lenguas elegidas al activar las dinámicas de lectura, aquí sí en un significado mayor que abre espacio a la oralidad, la visualidad y otras formas de aprendizaje e ingreso a capitales simbólicos y culturales.

Para entrar en el tema, volvamos a mirar el lugar que la palabra ocupa en el universo simbólico de los pueblos indígenas: “la Palabra es el fundamento de su decir, hacer, saber, deber, querer, pensar y poder (...) es el reflejo de la misión, visión y organización del mundo que habitan” (Benavides, en Narváez y Vega, 2019, pp. 59-60). Si un proyecto de PAM en cualquier contexto ya implica múltiples dinámicas de problematización, uno que se desenvuelva en marcos de diversidad étnica tiene doble trabajo y, por ende, doble compromiso. Debe comenzar por observar si el uso sagrado de la Palabra se sigue haciendo en lengua propia o en lengua hegemónica, si los pueblos con los que se trabaja, de verdad necesitan desarrollar un alfabeto para leer y escribir toda la riqueza de su visión de mundo en lengua propia, si necesitan y desean o no aprender a leer en castellano para acceder a la cultura “global” y la manera como deben implementarse los proyectos.

Las respuestas construidas por el diálogo de los mismos pueblos tienden a: 1) mantener una distancia cultural en relación con Occidente, 2) buscar la preservación de los saberes locales a través de la lengua propia (con tecnologías diversas, no necesariamente supeditadas a la elección de la escritura: acceso y uso de difusión

digital, herramientas de almacenamiento y reproducción audiovisual o auditiva, centros de información) o 3) aprovechar posibilidades de relación con las culturas exógenas aprendiendo sus lenguas y condiciones culturales, en busca de proyectos de educación, trabajo, turismo y comercio en los territorios propios o en contextos urbanos. Evidentemente, estas no son categorías cerradas, sino tres posibilidades entre muchas que existen y que incluso rivalizan entre sí al interior de la comunidad –como en cualquier otro sistema social– con las discusiones entre los miembros por la aceptación o no del ingreso a/de la lengua y la cultura hegemónica. Como la PAM hace grandes aportes práctico-teóricos a la reflexión sobre lo humano y lo social desde el lenguaje, veamos qué se ha construido en los proyectos (en sus talleres y reflexiones) en relación con esa serie de tensiones.

Comencemos por las experiencias negativas que han dejado estos desafíos. Varios trabajos coinciden en la conclusión de que los proyectos de lectura vehiculan muchos contenidos de la cultura occidental, los llevan a las comunidades indígenas sin pensar en las consecuencias que conlleva este proceso, casi siempre desarrollado con muy buenas intenciones, pero de forma acrítica. En términos de una cultura hegemónica (a nivel nacional y global) y una cultura propia (de arraigo local), los sabedores indígenas y los investigadores externos explican que hay una relación dislocada, tensa, entre una disimulada obligación a la apertura que es unidireccional: las comunidades son impelidas a entrar en las sociedades modernas con la condición de usar la lengua y la cultura hegemónicas. Veamos los detalles de algunos casos:

1) *Dentro del aula no son tenidas en cuenta las lenguas indígenas ni las particularidades de sus culturas.* Los niños y las niñas indígenas son discriminados por sus compañeros y docentes. Los trabajos que han estudiado el tema con mayor profundidad están en Ciudad de México. Rebolledo (2009) revela que los niños indígenas que viven en la metrópoli ingresan a los colegios sin haber cursado

preescolar y empiezan a desertar de forma sistemática desde el tercer año, en medio de una incapacidad institucional que cataloga al bilingüismo como dañino para el aprendizaje.

Esta sensación de que a la educación le ha quedado grande la reflexión sobre los pueblos indígenas y su vinculación en las escuelas, aumenta cuando el autor hace notar que los niños prefieren el trabajo a la escuela, “por las presiones que regularmente esta ejerce” (Rebolledo, 2009, p. 5). A pesar de que los familiares que ya se han retirado de la escolaridad, aconsejan a los niños continuar sus estudios, arguyendo la relación entre educación y ascenso social; además, el nivel exigido de lengua castellana aumenta cada año mientras se van desplazando los contenidos culturales de la lengua propia.

Es por ello que Miguez (2009) revisa, en el caso específico de los infantes que hablan la lengua hñähñü, la relación entre la comprensión lectora y el bilingüismo. Da cuenta de la subvaloración de la lengua indígena, basada en un bajo o nulo apoyo pedagógico a su uso (en la competencia lingüística) y desde su uso (para enseñar contenidos de otras áreas), que termina haciéndole sentir al estudiante que su origen indígena y su bilingüismo son un trauma. Además de esas observaciones, la autora presenta aseveraciones científicas que demuestran que es más fácil que el niño o niña consiga leer en la segunda lengua cuando tiene un manejo sólido de la lengua 1: “Dentro del área de la metacognición se ha encontrado una superioridad de las personas bilingües en la sensibilidad lingüística para la comunicación oral, al igual que en la narración de cuentos y la automatización de los aspectos formales del lenguaje” (Baker, en Miguez, 2009, p. 2)⁶.

6 Aquí cabría anotar que en América Latina los planes de bilingüismo tienden siempre a cerrar el tema al enlazar al español y al portugués con la lengua inglesa, desconociendo o devaluando las habilidades bilingües y, en muchos casos, multilingües, que caracterizan a varios pueblos indígenas, especialmente en las regiones transfronterizas.

En las comunidades enlhet y enenlhet del occidente de Paraguay se habla de una mutilación-colonialización de los niños indígenas en busca de “lograr civilizarlos”. Se trata de una escuela que excluye completamente la dimensión autóctona porque “es construida desde fuera, se maneja desde fuera, sus contenidos son de fuera, y también sus metodologías y formas (...) y además se presenta como intercultural” (Kalisch, 2010, p. 3). En este marco, se observa una tendencia educativa que transforma (“que destruye”) comunidades e individuos a tal punto que los hace despreciar su cultura, como es el caso mayoritario de los estudiantes que han llegado a la educación secundaria. Como complemento a lo anterior, observemos algunos datos presentados por el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística (PPDE) en Colombia

b) hay correlación entre el grado de peligro de la lengua y el nivel de competencia en castellano: mientras que los hablantes de lenguas en peligro tienen alta competencia en castellano, los de lenguas relativamente fuertes presentan moderada habilidad en castellano y los de lenguas fuertes tienen escasa habilidad en castellano; c) hay correlación entre la alta escolaridad, la escasa habilidad para hablar bien la lengua nativa y una alta competencia en castellano. (2010, en Narváez y Vega, 2019, pp. 29-30)

La mayoría de veces los bajos niveles en las competencias lingüísticas del español son vistos como una debilidad, un problema o una carga⁷ heredada del hecho de que los niños indígenas no tengan la lengua hegemónica como lengua materna. Aquel fenómeno no ocurre solamente en contextos urbanos en que son minoría, sino también en las escuelas etnoeducativas, como es el caso del Colegio Indígena Casa del Conocimiento en La Chorrera (Amazonas), desde donde proviene de manera autocrítica la siguiente reflexión: “Es posible que en las zonas o territorios colombianos donde pervivan dos lenguas, entre ellas existan relaciones de subvaloración de las lenguas indígenas frente al español” (Mayaritoma et al., 2018, p. 57).

7 Para docentes, instituciones, compañeros mestizos y para el mismo alumno.

De hecho, los proyectos escolares que buscan mejorar los niveles de comprensión de lectura entre los estudiantes están motivados por los bajos resultados que obtienen en las pruebas de Estado. Se piensa así prácticamente en amoldar a los estudiantes para la prueba, pero muy poco en lo contrario, en proponer exámenes en lenguas indígenas, con temas y áreas propias diseñadas dentro de los PEC.

2) *Los profundos procesos de exclusión y discriminación de que han sido víctimas durante siglos los pueblos indígenas han debilitado sus culturas.* En el contexto de la diversidad étnica es necesario no generalizar observaciones. Sin embargo, es frecuente que en sus manifestaciones públicas las comunidades indígenas den cuenta del desapego de los jóvenes y niños por los elementos de su cultura ancestral. Esto es visto como un síntoma de debilitamiento sociocultural y dificultad de transmisión intergeneracional, en una salvaguarda hacia el futuro. Como es un fenómeno masivo, presentaremos y subrayaremos solo un ejemplo: el del pueblo pamiva de Vaupés.

Fernández, Anzola y López son miembros y profesores de la comunidad. En su trabajo de grado (2018) dan cuenta de una desaparición sistemática de varios elementos de su cultura: “Para mantener equilibrio y lograr la existencia del pueblo Pamiva contamos con el máximo sabedor que es el Payé (Sabedor Ancestral), que actualmente no existe en ninguna de las comunidades” (p. 38); las narraciones del origen y del territorio ancestral “se desarrollan durante la entrega de parejas (Nomikurí), antes de la fiesta tradicional o ceremonia especial, en el rito del Yuruparí, en el Dabukurí y en otros encuentros especiales en la cultura Kubea, pero actualmente no se desarrollan” (pp. 39-40); “las ‘Casas Ancestrales’ que antiguamente fueron el centro de atención para los encuentros de grandes ceremonias ancestrales no existen, estos han sido reemplazados por las casetas comunales, con una estructura distinta y con actividades distintas” (p. 55). Los espacios y las voces, esenciales para la vida comunal indígena, van

decayendo juntos. La pérdida de sabedores, relatos, ceremonias y casas ancestrales reduce la cohesión social que es propia de las formas de vida de los pueblos nativos.

3) *Las comunidades tienen muy pocos espacios para efectuar sus prácticas culturales.* Este problema tiene especial incidencia entre los jóvenes, en su relación con las costumbres y la lengua. Narváez y Vega (2019) proponen que “esta problemática podría resolverse basándose en las narraciones de la mitología, en las danzas, cantos y demás actividades que dan cuenta de la gran riqueza cultural que tienen como uitotos” (p. 63). Esta idea desarrollada en la región Amazónica coincide con la visión de Kalisch de que la salida a la exclusión no es la inclusión (que asimila y hace borrar lo propio), sino el desarrollo de espacios libres de presión externa. El afán de diálogo quedaría supeditado a un fortalecimiento de lo propio: “La alternativa a lo unidireccional no es lo bidireccional: no se necesitan espacios interculturales, sino espacios culturales propios que son vitales para todo tipo de relacionamiento equilibrado” (2010, p. 12).

Estas críticas surgen del develamiento de las verdaderas intenciones de algunas de las instituciones que estudian y almacenan la información sobre las lenguas. Veamos el caso del Instituto Lingüístico de Verano. Cuando se conmemoraron diez años de trabajo en Perú, su director, Cameron Townsend, dijo: “Autorizados por el éxito de las escuelas bilingües, podemos vislumbrar un día cuando los hermosos y complejos lenguajes que hoy estudiamos con tanto afán y encanto hayan desaparecido. El idioma oficial quedará imperante por todas partes, como debe ser” (en Vigil, 2006, p. 11). Este y otros casos igual de sorprendentes justifican el temor de varios miembros de las comunidades por permitir el ingreso de la cultura hegemónica al territorio.

Las soluciones a estas tres caras del mismo problema son propuestas en varios de los artículos leídos, sobre todo entre aquellos que

asumen su compromiso reflexivo-teórico y no simplemente realizan una serie de talleres sin ir más allá de la experimentación práctica. Todas las conclusiones tienden al fortalecimiento de la educación propia, a un “aprendizaje desde dentro” que piense al indígena desde el lugar en que está y no desde donde se quiere que esté, donde se reflexione y actúe contra la “asunción negativa de lo propio y su capacidad destructiva de protagonismos, liderazgos, acercamiento crítico a lo que proponen los otros” (Kalisch, 2010, p. 4) en una lógica de sometimiento y dependencia. Ese “aprendizaje desde dentro” sería el núcleo de los espacios de fortalecimiento de lo propio que las comunidades sienten que necesitan: allí surgirían proyectos de investigación, construcción de conocimiento y divulgaciones hechas por los propios miembros de las comunidades indígenas y no necesariamente escritas ni traducidas⁸.

La solicitud de esta perspectiva no es casi nunca eliminar de sus mapas culturales a la escuela, la lectura, la escritura o la segunda lengua, sino reconsiderarlas (a partir de metodologías y contenidos nutridos por la cultura local) para que no se conviertan en armas de destrucción de la educación propia, la oralidad, la escucha, el sentido de colectividad y la lengua materna. Así, lanzando el intento hacia una sociedad autónoma, las condiciones de aprendizaje (más que los sistemas educativos) dejarían de ser puentes de avance hacia lo hegemónico. Esto no significa condenar a los pueblos indígenas al lugar en el que están, al contrario, sería permitirles participar en el desarrollo histórico y afianzar lo propio en caso de que quieran entrar en diálogo con lo externo.

Evidentemente, el problema es menos complejo cuando el pueblo ya ha perdido su lengua. Pero incluso en estos casos la promoción de lectura se acerca a la misma discusión

⁸ Hacia allá apunta la argumentación de Hannes Kalisch (2010): la práctica común de publicar expresiones indígenas en castellano (en edición monolingüe o bilingüe) refuerza la impresión de que lo importante solo se puede decir en castellano y da a entender que la lengua autóctona ni siquiera sirve para expresar lo propio. Es decir, transfiere la dominación colonial hacia el mismo seno de los sentidos propios e incrementa la duda sobre lo local.

El pilar fundamental es fortalecer lo propio sin desconocer lo otro, cuando yo estoy fortalecido internamente, con lo que lea de afuera se puede hacer un proceso de discernimiento y saber qué me sirve y qué no y saber ponerlo en diálogo con lo que tengo, desde la oralidad desde los círculos de la palabra, desde la revitalización de los mitos y leyendas y desde la visita a los lugares sagrados. (Córdoba, 2017, citada en González y Santacruz, 2017, p. 110)

Este es el caso de la comunidad quillasinga en Nariño. Sin embargo, con lengua viva, débil, perdida o con problemas de relacionamiento educativo entre dos o más lenguas⁹, el liderazgo indígena es central en el deseo de protección de los elementos de sus culturas ancestrales, sobre todo desde la materialización educativa de ese deseo, como lo muestra Mendoza (2010) en varios apartados.

El trabajo, la reflexión y el liderazgo de los pueblos indígenas al respecto merece el correlato de un compromiso político-reflexivo de la academia, el gobierno nacional, los gobiernos locales, las instituciones de educación y de cultura y, sobre todo, la comunidad en general, en relación con el respeto y reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. A los extremos de la tensión estarían, por un lado, una indiferencia generalizada que no se interesa por el bienestar de los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas, y tiende a bombardearlos con formas y contenidos culturales hegemónicos; por el otro, una posición defensiva que evita al máximo el ingreso de dichos bombardeos. Cualquier intento por salvaguardar nuestras culturas indígenas a través de procesos de PAM de lectura, oralidad, escucha y escritura deberá respetar las decisiones internas de la comunidad y propender

9 Un ejemplo clave está en las precarias condiciones de infraestructura educativa en el departamento de Vaupés. El trabajo de Fernández *et al.* (2018) deja ver tras de sí dinámicas complejas de uso de la lengua en el aula: minoría docente pamiva en primaria, pero mayoría estudiantil en toda la Institución de San Javier, lo que da primacía en la secundaria a la lengua kúbeo (de los pamiva), sin el uso escolar de las lenguas y culturas guanano, tucano, desano y carapano, entre otras. Se observa también un uso conversacional (oral) constante del kúbeo, en contraste con un uso menor de las demás lenguas y un deseo de los docentes por la cualificación de sus estudiantes en el uso del español.

al diseño de herramientas que favorezcan el uso colectivo de los elementos culturales locales.

Lo que otros trabajos dejan ver es la conciencia de varios indígenas sobre el alto grado de relación en que están envueltos con la cultura occidental, y la posibilidad de aprovechamiento de sus tecnologías. En estos casos, los actores sociales se han dado cuenta de que pueden usar la escritura y los medios digitales para preservar sus lenguas y costumbres, y alcanzar lugares que ocupan otros contenidos que ganan el interés de los más jóvenes. Por tanto, también es respetable la apertura que los indígenas hacen hacia elementos que no han sido desarrollados en el interior de sus propias culturas. Incluso hay momentos en que ese aprovechamiento de lo externo es vital para la supervivencia territorial: la necesidad de adquirir competencias comunicativas en castellano, por ejemplo, para poder entrar en diálogo con las diferentes instituciones y empresas que pretenden entrar al territorio (casi siempre sin la intención de comprender al otro y hacerse comprender en la lengua local).

Aun con todo lo discutido, nos parece que el tema de la PAM en comunidades indígenas merece un giro mayor que deconstruya la dirección educativa hacia la que tiende la pregunta por el rol de la lectura: ¿no sigue siendo muy unidireccional pensar en el ingreso o no-ingreso hacia las comunidades indígenas? ¿Mantiene en el fondo esa intención una mirada colonizadora de *unos* que necesitan y *otros* que pueden ayu-dar? Con todo lo que han aprendido y discutido al respecto los propios indígenas, ¿no deberíamos empezar a pensar en que sean ellos los que promocionen entre nosotros otras formas de lectura, silencio, oralidad, escucha y relación con la naturaleza? Si la PAM abre la puerta al capital cultural y simbólico de lo humano, ¿no deberían estar en el centro de esa apertura los elementos de las cosmovisiones que están en peligro de perderse? ¿Qué hacer para que ese aprendizaje con las formas de educación y las lenguas indígenas no se convierta (una vez más) en un mero disfraz de la extracción?

Todas estas preguntas, que siguen buscando relaciones culturales mucho menos desiguales e impositivas que las de ahora, no apuntan a una transformación veloz. Estamos de acuerdo con Kalisch (2010) en que las respuestas no surgirán de la nada ni muy pronto, porque requieren de mucho espacio y tiempo, toma de decisiones y cambio de actitudes.

3. Bibliotecas indígenas: intención y herramientas

Es evidente que si los procesos de lectura y escritura en territorios indígenas han merecido reflexiones profundas con conclusiones muy diversas, también la biblioteca ha pasado por el mismo tamiz. La revisión nos permite concretar tres tipos de resultados presentes en los trabajos observados: listas de exposición de los proyectos más destacados, estudios de caso que muestran cuál es la situación específica de algunos pueblos y análisis de los logros e intenciones de las bibliotecas indígenas en general. El tema es desarrollado en investigaciones realizadas por bibliotecólogos que trabajan con las comunidades y es descrito, en menor medida, por docentes indígenas que intentan fomentar las habilidades comunicativas, que vimos en el primer apartado, en su lengua propia y en español. Aquí observaremos de forma resumida esos tres puntos: cuáles son los proyectos destacados, los hallazgos de los estudios de caso y los roles que tienen las bibliotecas indígenas.

A nivel nacional, los procesos más destacados están en los pueblos de La Guajira, en algunas comunidades de Cauca y de Nariño, y en el apoyo a servicios bibliotecarios para pueblos transfronterizos. En el primer caso, desde los años noventa se destaca la presencia de seis bibliotecas, entre las cuales una –la del Banco de la República– trabaja con el Centro de Documentación Regional, que recopila toda la información que se publica sobre el pueblo wayúu (Salaberria, 2000, p. 8). En cuanto a procesos de

lectura, parece que se fomenta más entre niños no-indígenas el conocimiento de la tradición ancestral. Entre los niños wayúu solo se nombran dos programas: el baúl y la hora del cuento. El uso de las tecnologías es analizado por otro proyecto que busca hacer más atractivas para los niños las narrativas wayúu a través del diseño de *software* educativo (Quero y Ruíz, 2001). Las investigadoras observaron que en el ámbito escolar había muy poca motivación entre docentes y alumnos hacia el uso del wayuunaiki (p. 77). Las bibliotecas tendrían que trabajar en la dirección opuesta: en la apertura de espacios que motiven el uso creativo de las lenguas indígenas.

En relación con el segundo caso, en el sur de Colombia se destaca la presencia de la Biblioteca Intercultural Guaguasquilla¹⁰, de la comunidad quillasinga. Esta tuvo como antecedente la labor de la promotora de lectura Lady Córdoba, quien trabajó por revitalizar la tradición oral a través de la lectura en voz alta. Para la construcción del espacio y su vinculación con la red de la Biblioteca Nacional se realizó una planeación conjunta entre líderes de la comunidad y voluntarios externos (González y Santacruz, 2017, pp. 93-113). Otros dos casos importantes son el Centro de Documentación Anatolio Quirá Güauña, de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), que “fue planteado como un espacio de consulta, de reencuentro con la palabra y la memoria del movimiento indígena colombiano y los pueblos indígenas del mundo en general” (Rodríguez, 2013, citada en Canosa, s.f., p. 8), y la biblioteca “Casa del Pueblo”¹¹ del municipio de Inzá, que está ubicada en la vereda Guanacas, cerca del resguardo Yaquivá del pueblo nasa, a la que comunidades indígenas y campesinas tienen acceso. Esta biblioteca se ha fortalecido con la adquisición de colecciones con contenido indígena de otras regiones, circulación de libros en

10 Que significa “Niños de la luna” en lengua kichwa.

11 “Por su carácter comunitario, su belleza estética y por tratarse de un proyecto integral que involucra a todas las familias” (Ministerio de Cultura, 2017), esta biblioteca se hizo merecedora en 2017 de la IV versión del Premio Nacional de Bibliotecas Públicas “Daniel Samper Ortega”, otorgado por el Ministerio de Cultura y la Biblioteca Nacional de Colombia.

alianza con las escuelas, y programas de trabajo con la escritura de la lengua nasa yuwe (Eduardo Fajardo, comunicación personal).

En el caso de los pueblos transfronterizos, algunas alianzas con Venezuela han permitido la creación de una biblioteca en la zona de frontera, que puede ser visitada por comunidades wayúu de Zulia y La Guajira¹². En la región Amazónica, Brasil y Venezuela han diseñado los proyectos más interesantes: en 1988 se construyó en Manaus el Museo Magütá, muy querido por la comunidad tikuna que lo veía como “un espacio para poner colores al pensamiento”, un “lugar para guardar el futuro” o una “casa de la alegría” (Bessa-Freire, s.f., citado en Salaberria, 2000, p. 7). Al poco tiempo se convirtió en un importante centro de documentación e investigación sobre la Amazonía. Lastimosamente, hay que agregar que no se construyó en el municipio de Benjamin Constant, donde fue gestada la idea, debido a una protesta de los madereros locales que “proclamaban que el museo iba a estimular a los indios a luchar” (Salaberria, 2000, p. 7).

En el caso venezolano se resalta constantemente el uso de medios de transporte adecuados al contexto, que llevan los materiales de lectura a las comunidades indígenas: desde el bibliobús fundado en 1968, hasta la bibliofalca de 1997, que dos veces al año visita a las comunidades después de dieciocho días de navegación (Salaberria, 2000), pasando por el bibliomóvil, el bibliobongo y las bibliolanchas. Estos dos últimos proyectos nos dejan reflexiones muy interesantes sobre el temor de los explotadores a que los centros de documentación incentiven la lucha de los pueblos indígenas y sobre la biblioteca que viaja a las comunidades y no es un edificio estático. Sin embargo, la mayoría de los proyectos que hemos nombrado no han vuelto a ser documentados recientemente, por lo cual no se sabe si aún se desarrollan; además, no son conocidos en profundidad sus logros o las recomendaciones que puedan surgir de sus procesos de formación.

12 Se trata de la Biblioteca Binacional Juyou, ubicada en Paraguaipoa.

Observando más casos específicos en territorio colombiano, nos encontramos con el “Centro de Memoria-Biblioteca Indígena Patrimonial” de la Sierra Nevada de Santa Marta, cuya construcción fue liderada por el pueblo iku (arhuaco) y que fomenta –desde su construcción con cuatro entradas– el acceso a los cuatro pueblos de la sierra (iku, wiwa, kankuamo y kogui) y a la comunidad externa. Además de los más de 2000 libros que alberga, ha sido diseñada con salones para tejidos, realización audiovisual, danzas y trabajo con cuenteros (Peláez y Jamioy, 2019).

En su descripción de este proyecto, la Biblioteca Nacional agrega espacios para la formación en música, cerámica y conservación de semillas, en un intento general por integrar a todas las generaciones. El liderazgo en este proceso del oralitor camëntsá del Cauca, Hugo Jamioy, tiene mucho que ver con lo que Gómez-Pava (2011) dice sobre las bibliotecas indígenas: la importancia de programar actividades de formación, intercambio y capacitación usando las colecciones como soporte de las actividades. De ahí que podamos pensar que la labor de Hugo con el pueblo iku puede convertirse en un antecedente ejemplar para que el diálogo sobre la lectura y la biblioteca indígena pueda darse en todo el país a través de un intercambio de experiencias. De hecho, ese es el eje de la reflexión que los hermanos mayores hacen de la construcción –con materiales locales– de la biblioteca: el diálogo, lograr que los materiales de afuera puedan ser complemento de lo que se aprende dentro de las comunidades con la educación propia.

El liderazgo en esta construcción fue indígena y estuvo apoyado en material de lectura por la Biblioteca Nacional. Contrario a esto, en el departamento de Vaupés, la influencia de las instituciones parece ser negativa. Fernández *et al.* (2018) presentan su intención de mejorar la comprensión de lectura en lengua española de los jóvenes de la comunidad pamiva, a la que ellos mismos pertenecen. La investigación deja muchas preguntas sobre la función y la esperanza que se pone en la alfabetización en español. Los autores hablan de un uso conversacional activo de la lengua kubo entre

los jóvenes, a pesar de su desinterés por conocer las tradiciones de su pueblo. Es extraño notar que a los tres docentes les preocupa la dificultad de sus estudiantes para escribir (en español) los relatos de su tradición ancestral, a pesar de que los “lean, interpreten, comprendan y con ellos desarrollen las habilidades comunicativas en lengua kueba” (p. 91).

El interés por la lengua hegemónica mostraría dos necesidades: la de relacionarse con la cultura occidental (por turismo, venta de artesanías, posibilidades laborales) y la de entrar en un sistema de educación que –a pesar de las leyes– sigue dándole más valor a la lengua europea u “oficial”. Finalmente, hay que decir que lo más destacado de este proyecto es la precariedad del contexto y los materiales que se intentan usar para enseñar y promover la lectura. Los autores reafirman la necesidad del acceso a internet pese al infortunio de que las aulas ni siquiera tengan energía eléctrica. Habría entonces desde la marginalización, común entre casi todos los pueblos indígenas, un intento por optimizar el uso de la lengua dominante.

En contraste con esta labor, en el Amazonas encontramos un proyecto que busca activar el uso de la palabra viva-oral para revitalizar la lengua uitoto, entre la comunidad de La Chorrera que habla el dialecto m̩n̩ka. Con el enorme repertorio de tradición oral y algunas estrategias de oralitura, las autoras Narváez y Vega (2019) buscan motivar el uso de la lengua y los conocimientos desde la oralidad sin la necesidad de recurrir a la escritura. Desde esta perspectiva, el material central que estas comunidades necesitan es el que surge del diálogo con los abuelos. El libro y la escritura son vistos como complementos, pero no como centro.

Como un último caso, agregamos la presencia de niños de la comunidad embera katio en la Biblioteca EPM de Medellín. Quiroz-Londoño (2019) describe cómo la sala infantil se fue llenando poco a poco de niños embera que llegaban para disfrutar de los talleres de cuento, los materiales y el acceso a internet mientras sus madres

se dedicaban a pedir limosna en la ciudad. Después de una serie de observaciones, distintos estamentos empezaron a considerarlos merecedores de derechos específicos y se creó la Móvil Indígena de Medellín que focalizaba a las comunidades. A pesar de que esta entidad creó un aula para enseñar en lengua nativa en el barrio más poblado por los embera katío, esta nunca logró ser tan atractiva como la sala que sí llegó a convertirse “en un espacio de protección, donde los niños pueden sentirse cómodos mientras acceden a los beneficios tecnológicos y las actividades lúdicas” (p. 22). El autor va destacando el cambio de actitud de los niños (cada vez más animados con la ayuda de sus pequeños líderes), su comprensión de las reglas de la sala, la asistencia a los talleres de cine y el uso de internet, sobre todo para escuchar a un grupo musical de su pueblo.

Aunado a lo anterior, se cuenta el intento de retorno que tuvo parte de la comunidad, con ayuda estatal, a su territorio de origen en Baudó y las dificultades acaecidas: la muerte de niños en el viaje, la falta de estrategia del gobierno para conservar la comida que envió y el regreso de la mayoría de viajeros para Medellín, por presiones de grupos a los que les favorece su condición de mendicidad y por el gusto de los niños por el contexto urbano. Según dice el investigador de la personería entrevistado: “les empieza a gustar mucho más [el contexto] y pierden el hábito de labrar la tierra, levantarse temprano para cultivar sus alimentos porque prefieren estar en la ciudad” (2017, citado en Quiroz-Londoño, 2019, p. 9). Se hacen visibles la ausencia del Estado y la vulneración de derechos en el territorio de origen. Enlazamos este fenómeno con una preocupación similar de la Escuela Interamericana de Bibliotecología, de la Universidad de Antioquia. Sus investigadores afirman que: “No se sabe sino de bibliotecas públicas en lengua castellana y orientadas por los parámetros culturales de la sociedad mayor (la occidental), ¿dónde están entonces las bibliotecas para las comunidades aborígenes y raizales?” (Álvarez et al., 2008, p. 36). Podemos trasladar hacia los territorios este interrogante para averiguar si es posible crear espacios igual de atractivos al de la biblioteca EPM en las zonas rurales.

Los proyectos que hemos visto son los más documentados en el país. Observémoslos ahora a la luz de lo que se ha teorizado en América Latina sobre bibliotecas indígenas. Inicialmente, se requiere una deconstrucción crítica de la palabra “biblioteca”, debido a que aún es muy fuerte la carga etimológica que la relaciona con el objeto cultural del libro. Sobre esta preeminencia del material escrito nos preguntamos, con Vilma Gómez-Pava, por qué no se estimula lo suficiente todavía la producción de materiales en soportes sonoros, “¿por qué, si el avance teórico y legislativo tiene definiciones claras sobre el patrimonio inmaterial, no se promueve en la región suficientemente la recopilación e inclusión de los acervos orales tradicionales dentro de las colecciones seculares de las bibliotecas?” (Gómez-Pava, 2011, p. 23).

Desde este punto de vista, varios autores (Canosa, 2005; Kalisch, 2010; Peña, 2012) coinciden en que la radio es un sistema comunicativo más eficaz que la imprenta para generar y divulgar contenidos entre las comunidades indígenas. Observando los resultados de procesos desarrollados en toda América Latina (especialmente en México, Bolivia, Perú y Paraguay), ellos afirman que a través de la radio pueden producirse y compartirse contenidos orales que revitalizan las lenguas originarias y permiten trenzar redes entre las comunidades interesadas en salvaguardar su acervo cultural. Es por ello que si las bibliotecas, como centros de investigación, memoria y documentación, logran consolidarse como núcleos de encuentro cultural de las comunidades, la radio puede fungir como detonante comunicacional que motive la participación de relatores que se han mantenido callados porque durante muchos años no tuvieron un espacio colectivo en el que pudieran compartir sus puntos de vista y sus formas de vida. La radio pone al día realidades válidas y valiosas del presente a través del medio de difusión que ellas más usan: la voz.

Adicionalmente, hay que decir que el silencio también tiene un lugar importante en las culturas indígenas y lo debe tener en los procesos de promoción de lectura. Los proyectos descritos que

se implementaron en la Biblioteca Guaguasquilla (con la técnica de lectura en voz alta) y en la Biblioteca EPM (en los talleres de cuento y cine) destacan la satisfacción y el aumento progresivo de la participación de los niños cuando no se les obligaba a responder preguntas al final del proceso. El silencio se convierte en una estrategia de aumento de confianza que va siendo transformada gradualmente en participación activa y uso de la palabra.

Entre la voz colectiva y el silencio voluntario, y en la alianza con los líderes indígenas y los locutores radiales, el bibliotecario ya no sería un guardián de libros, sino todo un investigador que trabaja activamente con la comunidad para encontrar y difundir contenidos culturales locales y externos. Desde esta perspectiva, la biblioteca y todos los procesos que giran en su interior y a su alrededor estarían ubicados del lado opuesto de la negación, asimilación o discriminación del otro. Con ese rol, observemos la siguiente definición de Canosa (s.f.):

La biblioteca indígena es una unidad de información inserta en una comunidad cuyo objeto de estudio es el conocimiento oral propiciado por la familia indígena, mediante un proceso de construcción social que incluye el tratamiento de la lengua materna, la oralidad y la memoria, con participación del bibliotecario, la comunidad, la escuela local y en lo posible el apoyo interdisciplinario de organizaciones indigenistas. (p. 1)

A nivel latinoamericano, uno de los ejemplos más interesantes está en el Centro de Investigación, Información y Documentación de los Pueblos Indígenas de México (CIIDPIM). Además de contar con un sistema de radiodifusoras y una red de centros regionales de documentación, ha producido material en los siguientes seis acervos culturales heredados del Instituto Nacional Indigenista, que empezó a trabajar en ellos desde 1948:

1. Arte Indígena, 2. Cine y Video Alfonso Muñoz, 3. Biblioteca Juan Rulfo (con material bibliográfico, hemerográfico y documental), 4. Fonoteca Henrietta Yurchenco (etnomusicología, cine y video, radio), 5. Fototeca Nacho López (exposiciones fotográficas y proyectos del INI), 6. Mapoteca

Germán Parra (cartografías del INI y otras instituciones). (Ruiz et al., citadas en Canosa, s.f., p. 10)

Un centro de este tipo es al que pretenden acercarse proyectos como el de las comunidades wayúu e iku, o el trabajo de documentación de la ONIC. Varios programas hermanados a los procesos de educación propia presentados por Mendoza (2010), entre comunidades indígenas que mantienen su idioma vivo (ika, nasa yuwe, wayuunaiki), que sienten la amenaza de su desaparición (el kampanake de los kankuamo) o que ya no lo hablan (el mokaná), buscan propósitos muy cercanos relacionados con la revitalización de la cultura de la mano de su documentación. En este punto, la mayoría de los trabajos llegan a un consenso: aunque la confianza en que la escritura resguarda saberes no es propia de los pueblos indígenas, estos desean apropiarse de ella para convertirla en un instrumento decolonial que deje de atacar lo propio y entable una relación cooperativa con la oralidad.

Tal vez sea Natalia Duque-Cardona (2019) quien mejor explique dichas relaciones que pueden ser resumidas con el prefacio de Martí que ella utiliza en su trabajo: “Injértese en nuestra cultura lo mejor de la cultura universal, pero el tronco ha de seguir siendo nuestra cultura” (p. 180). Así, con un apoyo institucional que no genere dependencia y con tecnologías universales (el alfabeto, la escritura, la impresión, la radio, los medios digitales), estos proyectos podrían mantener –para el presente y el futuro– contenidos de las lenguas y culturas indígenas, con el protagonismo y liderazgo de los mismos miembros de las comunidades

Mientras el fundamento principal de la cultura propia sea fuerte y se arraigue de manera positiva, los conocimientos externos nos servirán para enriquecer cada vez más el proceso y mejorar la calidad educativa y calidad de vida dentro del resguardo. (Proyecto Educativo Comunitario del pueblo kankuamo, 2008, citado en Mendoza, 2010, p. 166)

Una voz que sabría explicar esta dinámica podría ser de nuevo la de Hugo Jamioy. Él coincide con varios autores en que el lugar otorgado a la escritura no es dañino para las culturas indígenas (que no están obligadas a ser estáticas), ya que esa tecnología ha de permitirles dialogar con otras culturas sin menguar el rol de la oralidad. Por ello, la biblioteca construida en la Sierra Nevada sería “un-lugar-para-preservar-la-memoria” de los cuatro pueblos involucrados en su construcción, pero no “el-lugar-donde-nacenos-recuerdos”. Esta labor le pertenece a la tulpá (fogón), la chagra (cultivo), la caza, la minga y otros espacios colectivos (Hugo Jamioy, citado en Peláez y Jamioy, 2019). Los estantes de la biblioteca serían complementarios y no podrían –ni deberían– reemplazar el carácter oral-comunitario, esencial en las formas de relación social indígena.

También desde esta perspectiva cobrarían valor protagónico en las Bibliotecas Indígenas otras formas de leer, escuchar, recibir y mascar la palabra: interiorizarla (Narváz y Vega, 2019; Taborda y Arcila, 2016) y otras formas de escribirla, hablarla y tejerla (Fernández et al., 2018; Mayaritoma et al., 2018; Duque-Cardona, 2019) que están lejos de responder a una serie de graffías dispuestas sobre el papel y que representan valores esenciales relacionados con la cosmología, la botánica, la agricultura, la cocina y, entre otras muchas, las artes cerámicas, textiles y rupestres, que de ninguna manera son vistas como formas menores de expresión. Nuestros pueblos indígenas están “familiarizados con otras formas de escritura. Se escribe en los canastos tejidos, donde la simbología guarda mensajes transmitidos de generación en generación desde tiempos ancestrales. Se escribe en las manillas, en las hamacas, en los collares y las mochilas” (Fernández et al., 2018, p. 41). Tenemos entonces un sistema complejo en el que hay formas ancestrales de lectura y escritura, para el que no son suficientes las categorías clásicas de libro, lector, escritor y bibliotecario.

Por eso valoramos los enormes aportes que hacen estos temas de investigación¹³ a los universos de la educación, la literatura y la promoción de lectura. La complejidad aumenta cuando reconocemos la singularidad de cada pueblo indígena y la carencia de herramientas que todos tienen para ejercer su derecho de acceso a la información y al conocimiento. Gómez-Pava (2011) aporta dos reflexiones valiosas al respecto: lo primero es tener en cuenta el contexto para saber si lo que se necesita es la construcción de una biblioteca (en la complejidad que ya expusimos) o el préstamo de una serie de servicios bibliotecológicos que circulen por la comunidad. En segundo lugar, ella señala la injusticia que hay en el hecho de que los procesos de investigación avancen y puedan recopilar la información que necesitan, registrándola en formatos a los que no tienen acceso los propios pueblos. Es el caso de la publicación de información y de resultados de investigación en lengua española –o inglesa– y en internet: cuando los transmisores y poseedores del saber colectivo no tienen servicios de energía eléctrica ni libros, se les está excluyendo del acceso a su propia información (p. 23).

Esta importancia de la participación en el acceso y disfrute de las propias obras en diversos medios, coincide con el protagonismo que los mismos pueblos deben tener en el proceso. Por ende, es significativo que haya capacitación de jóvenes indígenas en los esquemas de diseño y difusión de contenidos radiales, audiovisuales, digitales¹⁴ e impresos, así como de los bibliotecarios que servirían como puentes de investigación entre el espacio de la lectura y el saber de la comunidad.

13 En los que esperamos que haya más investigadores indígenas para que logren, desde sus propios lugares de participación social, observar cuáles son las necesidades de sus comunidades y cuáles son las formas de solución más adecuadas.

14 Al respecto mucho han logrado procesos como el de “Lenguas Indígenas, una red de activistas digitales en América Latina”. Debemos seguir avanzando en la traducción a lenguas indígenas del contenido de las enciclopedias y páginas virtuales, deseando además que empiecen a presentar más materiales con temáticas de enfoque étnico.

En todo este marco planteado en que no entran lógicas extractivas (mineras) del conocimiento, y que debe ser pensado paso a paso para atacar la discriminación, la exclusión y la inclusión socarrona, ganan mucho valor diferentes procesos de investigación que van desde el diseño de herramientas para fomentar el aprestamiento de las habilidades de manejo de herramientas de escritura: atención, memoria y motricidad para hacer trazos sobre el papel (Arango y Parra, 2011), hasta la adaptación de teclados para que puedan ser usados con las letras de cada lengua (Santos, 2015; Hening, 2016; Domínguez-Reyna, 2018), así como la creación de materiales de lectura y escucha para fortalecer procesos de aprendizaje, que sí pueden ser creados, mantenidos, actualizados y aumentados en lengua indígena de una forma tan proactiva como cuando se hicieron con fines de evangelización¹⁵. De igual forma, la construcción de bibliotecas no debe quedarse en la entrega de un lugar o una serie de colecciones para tratar de subsanar una desigualdad histórica, sino que (como se ha pensado en México) debe erigir series de “salas para encuentro y recreación, espacios dinamizadores de aprendizaje, fuentes de información permanente que además generen nuevas insatisfacciones y necesidades” (Márquez, s.f., citado en Salaberria, 2000, p. 9).

En este último punto consideramos que hay un aporte sustancial de los procesos de promoción de lectura y oralidad en pueblos indígenas: promueven también la participación para que al levantar la voz ellos sean escuchados en el diseño de proyectos regionales y nacionales desde el presente hacia el futuro, donde pervivan las lenguas indígenas, los valores de la oralidad, las tradiciones y las diferencias, como posibilidad intercultural opuesta a una uniformidad mediocre y monolingüe. De ahí que sea un asunto central seguir investigando en el tema y volver a activar estudios de caso de proyectos que han sido realizados en el pasado y que aún no han presentado los resultados de su impacto social y cultural.

15 Siguiendo a Vigil (2006), nos referimos a que en las comunidades que han tenido varias décadas de contacto con la cultura hegemónica se han motivado procesos de lectura, escritura, traducción y difusión de textos que no han pasado de ser breviarios, catecismos, biblias o materiales educativos que no tienen cuidado de mantener las características sintácticas y gramaticales de la lengua nativa.

4. Conclusiones

A pesar de la diversidad de sus condiciones y necesidades, la mayoría de comunidades indígenas comparte una enorme dificultad para ejercer sus derechos culturales. Varias investigaciones dejan ver que una de las principales causas de esta dificultad (que deviene en desigualdad) es la violenta intromisión histórica de visiones de mundo eurocéntricas que devalúan sus tradiciones culturales. En el centro de esta devaluación está la relación entre la escritura y la oralidad. A través del uso de la escritura, un sistema cultural complejo que se autoerige como superior se impuso (y se impone) sobre otros a los que cataloga como primitivos e inferiores. Los matices del vínculo están en medio de dos extremos: la conciencia de la imposición histórica que ve en la escritura una de las armas más fuertes con las que son atropellados los pueblos indígenas y la consideración de que a esos dispositivos de opresión se les puede dar la vuelta para convertirlos en herramientas decoloniales. En este marco se observa la complejidad del tema: escritura-lectura que encadena y libera, y oralidad-escucha como ejes de cohesión social reducidos a la inactividad.

La maravillosa y vulnerable diversidad lingüística de Colombia complejiza aún más el panorama debido a que impone a la promoción de lectura el desafío de diseñar materiales y activar procesos socioculturales en las lenguas nativas. La educación propia y el interés de los pueblos coinciden en la búsqueda de una relación armónica en la que sean valorados como primordiales los saberes, prácticas y formas de expresión local, para que luego sí se enseñen y aprendan los saberes universales. Surge la crítica petición de buscar un verdadero diálogo intercultural (y no una aculturación disimulada) a partir del fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas debilitadas históricamente por la presión externa, no enseñadas en la escuela y con espacios de uso cotidiano casi extintos.

Esta situación crea sobre todo tres escenarios posibles: la distancia cultural que prefieren tomar algunos pueblos, la apropiación de la escritura y la lengua castellana para la búsqueda de nuevas oportunidades, y el anhelo de poder resguardar y revitalizar lo propio a través de formatos tecnológicos cercanos a lo oral¹⁶. Si el Estado intentara activar su legislación sobre lenguas y culturas indígenas, seguramente las comunidades podrían elegir libremente la opción más apropiada para cumplir sus anhelos colectivos e individuales. Lenguas no tenidas en cuenta dentro del aula, comunidades debilitadas en sus prácticas sociales y reducción de espacios propios de expresión cultural están vinculados con largos procesos discriminatorios, pésimo acceso a la educación (casi siempre pensada desde afuera para enseñar contenidos externos), habilidades bilingües vistas como problema y pésimas condiciones de infraestructura en las escuelas. En este marco, uno de los desafíos más grandes está en que los proyectos de promoción de lectura consigan reducir la forma negativa en que los niños y jóvenes asumen su propia identidad sin generar dependencia ni quitarles protagonismo a los líderes locales en el diseño y desarrollo de los procesos socioculturales.

Los proyectos desarrollados en todo el país dejan ver que en los casos más positivos se ha logrado replantar el lugar de la escuela, la escritura y el castellano para el beneficio de las comunidades. Los mejores logros han sido conseguidos por las bibliotecas, que se han convertido en centros de investigación local lideradas por dinamizadores socioculturales muy activos. Las emisoras indígenas también podrían conseguirlo, si los locutores tuvieran más conocimiento de sus lenguas, mayores recursos y mejor acceso a la energía eléctrica para mantener activos sus programas. Sin embargo, es esencial reconocer, con Hugo Jamioy, que las bibliotecas no deben reemplazar otros lugares (el fogón, el cultivo,

16 Un ejemplo que merece todos los elogios porque su difusión digital presenta los recursos en formato oral y en lenguas indígenas (con el acompañamiento de sonidos instrumentales y de la naturaleza local) es la Audioteca “De agua, viento y verdor” del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que ha recopilado y compartido “paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas” desde 2014 hasta la fecha.

la maloca) que son núcleos del diálogo y las prácticas culturales. En este sentido, es muy interesante seguir pensando en la relación entre globalización y saberes-quehaceres locales, y en los desafíos que la población indígena crea en los territorios y en las ciudades alrededor de la lectura, es decir, de la cultura y el lenguaje. Aunque aún estamos lejos de que el tema sea abordado desde la otra acera, desde proyectos en los que las lenguas indígenas (con sus visiones de mundo y sus literaturas) sean promovidas para la enseñanza en todos los colegios y universidades del país, debemos seguir buscando las respuestas para solucionar problemas contemporáneos que siguen violentando los derechos culturales y humanos de pueblos enteros.

Referencias

- Abad-González, L. (2010). Donde no hay princesas: infancia y tradición oral en la Amazonía indígena. En P. Cerrillo y C. Sánchez (coords.). *Tradición y modernidad de la literatura oral* (pp. 253-268). Universidad de Castilla La Mancha. https://www.researchgate.net/publication/308379882_Donde_no_hay_principes_ni_princesas_infancia_y_tradicion_oral_en_la_Amazonia_indigena
- Álvarez, D. (17 de sep. de 2020). *Leer la PAM (promoción, animación y mediación de lectura) en clave pedagógica: bases, tendencias y encrucijadas*, [Ciclo de conversatorios, Maestría en Literatura UPTC, tercer encuentro] [videos]. Facebook. <https://www.facebook.com/maliteuptc/videos/359655515065278>
- Álvarez, D., Giraldo, Y., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2008). Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(2), p. 13-43. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v31n2/v31n2a1.pdf>

- Amador, A. y Tascón, J. (2019). *Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros. Etnohistoria y etnoeducación en Colombia: un estudio de caso en la comunidad indígena de Karmata Rúa*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital UdeA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19170/1/AmadorAlfredo_2019_TejiendoCaminoAncestros.pdf
- Arango, M. y Parra, L. (2011). *Una estrategia didáctica para fortalecer el proceso inicial de la lectura y escritura en la comunidad indígena arhuaca: “la maleta viajera”*. [Trabajo de grado, Universidad de La Sabana]. ILibrary. <https://ilibrary.co/document/yr3n0lpy-estrategia-didactica-fortalecer-escritura-comunidad-indigena-arhuaca-kankura.html>
- Canosa, D. (2005). Servicios bibliotecarios a comunidades indígenas. Un estado de la cuestión. *E-lis. E-prints in Library & Information Science*. <http://eprints.rclis.org/11290/>
- Canosa, D. (s.f.). Bibliotecas indígenas. *El Orejiverde*, (56). <http://www.elorejiverde.com/index.php/la-biblioteca/bibliotecas-indigenas>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018) *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Cuesta, O. (2012). Investigaciones radiofónicas: de la radio a la radio indígena. Una revisión en Colombia y Latinoamérica. *Anagramas*, 10(20), 181-196. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834267008.pdf>

- Domínguez-Reyna, A. (2018). Fomento de la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones. *Investigaciones sobre Lectura*, (10), 55-94. <https://cerlalc.org/publicaciones/fomento-a-la-lectura-y-la-escritura-en-lenguas-indigenas-de-mexico-algunas-consideraciones/>
- Duque-Cardona, N. (2019). La desigualdad, un suceso no ajeno a la biblioteca: lectura, escritura y oralidad, tecnologías de poder como alternativas a la reducción de las desigualdades sociales. *FORUM Revista Departamento Ciencia Política*, (15), 171-200. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.74673>
- Fernández, C., Anzola, F. y López, P. (2018). Formación lectora bilingüe-kubeo desde la tradición oral Kubea en la Institución Educativa de San Javier. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4262>
- Gómez-Pava, V. (2011). Servicios bibliotecarios en pueblos indígenas. En J. Mojica y Y. Rodríguez (eds.), *Cuadernos Redplanes: las bibliotecas en las comunidades indígenas* (pp. 22-27). UNESCO-CERLALC. <https://cerlalc.org/publicaciones/cuadernos-redplanes-las-bibliotecas-en-comunidades-indigenas/>
- González, L. y Santacruz, L. (2017). *Creación de la Biblioteca Pública Intercultural Guaguasquilla para el cambio social de la comunidad indígena Quillasinga-Refugio del Sol, ubicada en El Encano, Nariño*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35723>
- Hening, J. (2016). Diseño de material bilingüe. Taller de experiencias lectoras en una comunidad indígena CHO'L. *RECUS Revista*

Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 1(3), 6-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719864>

Hoyos, J. y Yie, M. (2010). Guía de animación a la lectura. En Ministerio de Cultura, *Manual introductorio y guía de animación a la lectura*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia, Tomo VIII. (pp. 47-83). Biblioteca Virtual Banco de la República. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/8>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2014-2021). *De agua, viento y verdor: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas*. <https://audiotecadigital.icbf.gov.co/>

Kalisch, H. (2010). Escritura y oralidad enlhet-enenlhet: sentido y significado de las publicaciones monolingües en la lengua autóctona. En J. M. Rodrigues (org.), *Educación, lenguas y culturas en el Mercosur: pluralidad cultural e inclusión social en Brasil y en Paraguay*. Biblioteca Paraguaya de Antropología, vol. 77 (pp. 235-260). CEADUC. https://www.researchgate.net/publication/325763912_Escritura_y_oralidad_enlhet-enenlhet_sentido_y_significado_de_las_publicaciones_monolingues_en_la_lengua_autoctona

Lizarralde, S. (2010). *La tradición oral: animando en bibliotecas públicas*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5631/tesis673.pdf;sequence=1>

Mayaritoma, O., Jacobombaire, A. y Furagaro, L. (2018). *Lectura comprensiva en la básica secundaria Colegio Indígena Casa del Conocimiento, Amazonas*. [Trabajo de grado de Maestría,

Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4072>

Mendoza, C. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 148-176. <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>

Meneses-Copete, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de «pensamiento oral», el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, (10), 119-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907164>

Miguez, M. (2009). Comprensión lectora y bilingüismo en estudiantes de primaria hablantes de hñähñü y español. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1813-F.pdf

Ministerio de Cultura (12 de oct. de 2017). *Biblioteca de Inzá, Cauca, gana el Premio Nacional de Bibliotecas Públicas ‘Daniel Samper Ortega’ 2017*. Página web del Ministerio de Cultura. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Biblioteca-de-Inza-Cauca-gana-el-Premio-Nacional-de-Bibliotecas-P%C3%ABlicas-Daniel-Samper-Ortega-2017.aspx>

Molina, V. y Tabares, J. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis*, (38). <https://journals.openedition.org/polis/10080>

- Mora-Monroy, S. (1988). *La enseñanza del español en Colombia: legado metodológico de Luis Flórez*. Instituto Caro y Cuervo.
- Narváez, S. y Vega, J. (2019). *La palabra como pilar de la revitalización en la lengua uitoto minika del pueblo de los Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce en el corregimiento La Chorrera, Amazonas*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/47437>
- Peláez, M. y Jamioy, H. (24 de julio de 2019). *La Sierra Nevada tendrá la biblioteca indígena más grande de Colombia*. Semana Rural. <https://semanarural.com/web/articulo/la-sierra-nevada-tendra-la-biblioteca-indigena-mas-grande-de-colombia/1045>
- Peña, M. (2012). “Voces y sonidos de la madre tierra”: jujunula makuira, la radio que fortalece el tejido social en La Guajira colombiana. *Anagramas*, 10(20), 197-212. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222012000100014
- Quero, S. y Ruíz, M. (2001). Diseño de software educativo para incentivar la lectura y escritura de la lengua indígena en los niños wayuu. *Opción*, 17(36), 68-85. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6229>
- Quiroz-Londoño, H. (2019). Biblioteca EPM, espacio de educación para la comunidad indígena emberá katío, Colombia. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 5(8), 1-24. <https://doi.org/10.32870/cor.a5n8.7229>
- Rebolledo, N. (2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf

Salaberria, R. (2000). Atención bibliotecaria a comunidades indígenas en Latinoamérica. *Educación y Biblioteca*, 12(118), 4-10. <https://gredos.usal.es/handle/10366/118692>

Santos, A. A. [Rising Voices]. (21 de sep. de 2015). Abel Antonio Santos - lengua tikuna - #ActivismoLenguasCO [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SWFciNiHECs&feature=youtu.be>

Taborda, K. y Arcila, P. (2016). La oralitura: un espacio para pensar con el corazón [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6498>

Tinoco, A. (2010). *Pensando la biblioteca pública intercultural. Análisis político, normativo y legal*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5510>

Urbina Rangel, F. (2010). *Las palabras del origen. Breve compendio de la mitología de los uitotos*. Ministerio de Cultura.

Vigil, N. (2006). Pueblos indígenas y escritura. *Interculturalidad*, 3, 1-10. <https://aulaintercultural.org/2005/02/25/pueblos-indigenas-y-escritura/>

Sobre los autores

DIANA CRISTINA CASTAÑEDA CASTRO

Estudiante de la Licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se desempeña como miembro activo del semillero de investigación “Último Round”, perteneciente al Grupo de Investigación “Senderos del Lenguaje” de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Dentro de sus intereses investigativos se encuentran la ecocrítica y la búsqueda de estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en literatura y otras formas de leer.

 <https://orcid.org/0000-0002-0431-4301>
Correo electrónico: diana.castaneda02@uptc.edu.co

EDITH MARIANA BECERRA CHIRIVI

Estudiante de la Licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es miembro activo del semillero de investigación «Último Round», perteneciente al Grupo de Investigación «Senderos del Lenguaje», de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Dentro de sus intereses investigativos se encuentra el análisis literario de literatura campesina, la ecocrítica, literatura juvenil y estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en lectura literaria y de textos académicos.

 <https://orcid.org/0000-0002-3815-3964>
Correo electrónico: edith.becerra@uptc.edu.co

JONY ALEXANDER RODRÍGUEZ VALDERRAMA

Miembro activo del Grupo de Investigación Senderos del Lenguaje y Licenciado en Idiomas Modernos Español-Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sus intereses de investigación se centran en crítica literaria, teoría literaria, promoción de lectura y escritura creativa.

 <https://orcid.org/0000-0002-0502-9529>
Correo electrónico: alexander.rodval@gmail.com

JOHANNA CATALINA SERRANO ARCHILA

Licenciada en Español y Filología Clásica de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es estudiante de la Maestría en Literatura, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y docente de Lengua Castellana en secundaria. Es una lectora activa y se interesa por llevar a cabo investigaciones que le brinden la posibilidad de promocionar, animar y mediar procesos de lectura entre niños y jóvenes. Considera que la promoción de lectura les brinda a los lectores la posibilidad de conocer relatos e historias, para así reconocer diversas perspectivas que se hilan y configuran su propia vida. Piensa que con el acto de lectura se contribuye a la formación de ciudadanos críticos que aporten a la construcción social.

 <https://orcid.org/0000-0001-9158-5363>
Correo electrónico: jcserranoa@unal.edu.co

JOSÉ INOCENCIO BECERRA LAGOS

Joven investigador del Grupo Senderos del Lenguaje, magíster en Literatura y Licenciado en Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Con el profesor Witton Becerra publicó el artículo “Llorona de agua y duende de aire: el cronotopo en la narrativa plural de dos leyendas colombianas”, en la Revista Estudios de Literatura Colombiana (2021) de la Universidad de Antioquia. Ganó el I Concurso Iberoamericano de Ensayo para Jóvenes, del Fondo de Cultura Económica (2015) y el VIII Concurso Nacional de Cuento RCN-MEN (2014). Sus principales temas de investigación son literatura y agua, literatura campesina y literatura latinoamericana.

 <https://orcid.org/0000-0003-3675-0105>

Correo electrónico: jose.becerra01@uptc.edu.co

LAURA XIMENA BLANCO QUINTERO

Miembro activo del Grupo de Investigación Senderos del Lenguaje y Licenciada en Idiomas Modernos Español-Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sus intereses de investigación se centran en promoción de lectura, didáctica de la lengua española, literatura comparada y análisis del discurso.

 <https://orcid.org/0000-0002-7870-3043>

Correo electrónico: ximena.q15@gmail.com

WITTON BECERRA MAYORGA

Docente Titular de la Escuela de Idiomas y la Maestría en Literatura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es doctor en Estudios Hispánicos de Western University (London, Ontario, Canadá). Es magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Recientemente ha publicado dos artículos junto con José Becerra y Néstor Espitia, respectivamente: “Llorona de agua y duende de aire: el cronotopo en la narrativa plural de dos leyendas colombianas”, en la Revista Estudios de Literatura Colombiana (2021) de la Universidad de Antioquia, y “Borges y el tango, una revisión”, en la Revista La Palabra (2020). Sus temas de investigación están relacionados con literatura y música salsa, literatura y filosofía, y acción social de la literatura.

 <https://orcid.org/0000-0002-7304-5125>

Correo electrónico: witton.becerra@uptc.edu.co

YENNY LORENA CETINA FUQUEN

Licenciada en Filosofía y estudiante de la Maestría en Literatura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de Filosofía en grados de secundaria e investigadora independiente en proyectos de promoción, animación y mediación de lectura, como estrategias para la reivindicación del libro y la cultura escrita en diversas comunidades. Igualmente, ha sido investigadora en proyectos de filosofía para niños, pedagogía de la filosofía y literatura. Considera que los lectores son sujetos críticos de la sociedad, la realidad y la vida, y que los libros son universos de conocimiento. Los libros son el relato de una vida pasada, presente y futura. Un relato que desborda los marcos establecidos.

 <https://orcid.org/0000-0001-8775-324>

Correo electrónico: yenyk42@gmail.com



Colección Investigación UPTC N . 228

Este libro está conformado por cinco capítulos que estudian desde diversas perspectivas un objeto de estudio común: la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia. El primer capítulo presenta tres tendencias metodológicas observadas en los talleres de los proyectos de PAM de lectura; el segundo realiza una cartografía conceptual del campo estudiado construyendo la noción, categorización y diferenciación de los tres conceptos; el tercero estudia el caso específico de La Red de Biblioteca Públicas de Bogotá (Biblore), como eje del cambio de paradigma de las bibliotecas públicas en nuestro país; el cuarto está dedicado a un estado de la cuestión de la lectura digital en Colombia; y el quinto reflexiona sobre algunas dinámicas de promoción de lectura entre comunidades indígenas.

ISBN: 978-958-660-602-8



VIGILADA MINEDUCACIÓN

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS

