

**LA LECTURA ENTRE COJINES Y PUPITRES: RELACIONES Y TENSIONES
ENTRE ENSEÑANZA Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

**FERNANDA CRUZ CRUZ
ADRIANA MARÍA MARTÍNEZ GONZALEZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

CARLOS VALENZUELA ECHEVERRI

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LIC. EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2019**

Dedicatorias, María Fernanda Cruz

A mi madre, mujer hermosa y guerrera, porque cuando me decía que la única herencia que me podía dar era la educación, ella no imaginó que me entregaba el mejor legado.

A la memoria de mi padre, Mario Rodríguez, a quien agradezco por sus consejos, por haberme enseñado a ser fuerte y a esforzarme, pero sobre todo por haber creído en mí cuando nadie lo hacía.

A mi pareja, por su amor, pero sobre todo por ser mi apoyo incondicional y darme la fuerza necesaria para continuar tanto en la vida como en mis estudios.

A mi hermana, por su compañía y sus palabras de aliento y a todas las personas que hicieron parte de este arduo proceso.

Dedicatorias, Adriana María Martínez González.

Para mi madre, la primera persona que me cantó me contó historias y me enseñó a leer, que con su ejemplo me demostró que en la vida al igual que una buena lectura se necesita ser valiente, se necesita esfuerzo y dedicación para alcanzar los propósitos y no rendirse por más difícil que sea la situación.

Para mi hija, el escrito más hermoso que he hecho y que leeré durante toda mi vida, la persona que me motiva a reescribirme todos los días para lograr ser la mejor versión de mí.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 03-06-19	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La lectura entre cojines y pupitres: relaciones y tensiones entre enseñanza y promoción de la lectura
Autor(es)	Cruz Cruz, Fernanda; Martínez González, Adriana María
Director	Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 67 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ENSEÑANZA DE LA LECTURA; PROMOCIÓN DE LA LECTURA; ESCUELA; LECTURA; LECTOR; SOCIEDAD; MEDIACIÓN.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado se propone identificar cuáles son las relaciones y tensiones entre enseñanza de la lectura y promoción de la lectura en la actualidad a partir del análisis del Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es volar” (2016), para ello, se abordan las formas en las que se ha acercado a los sujetos a la lectura, primero desde la enseñanza de la lectura en la escuela desde 1870 hasta 1930 -periodo en el que se evidencia características, métodos y cambios de dicha enseñanza- y segundo, desde promoción de la lectura, una estrategia que surge en el siglo XX a partir de las políticas públicas gestadas en la base de una nueva organización social, con la cual, se pretende desarrollar el gusto y placer por la lectura en todo momento de la vida y lugar.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXOS Y REVISIONES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 03-06-19	Página 2 de 6	

3. Fuentes

Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación (2016) Leer es volar (Plan Distrital de Lectura y Escritura) . Bogotá mejor para todos, Bogotá. D.C, Colombia.

Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación (2017) Plan de fortalecimiento de la lectoescritura de Leer es Volar. Bogotá mejor para todos, Bogotá. D.C, Colombia.

Álvarez Gallego, A. (2003) Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?, Editorial Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

Álvarez Gallego, A (2009) Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Álvarez Zapata, D. y Gómez García, J. (2002). El discurso bibliotecario público sobre la lectura en América Latina (1950-2000): una revisión preliminar con énfasis en Colombia. (pp.11-36) Revista Interamericana de Bibliotecología, Medellín, Colombia.

Bernal Martínez, A. y Hernández Jiménez, D. (2015) Promoción de la lectura un recorrido documental por Biblored (2009-2013). (tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Braslavsky, B (2015) La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. UNIPE editorial universitaria, Argentina.

Brito, A y Pineau, P. (2012) La lectura y escritura en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Britto, L. (2010). Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio. Bogotá, Colombia: Editorial Babel Libros.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - RESUMEN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 03-06-19	Página 3 de 6	

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Trabajo presentado en el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción, Chile.

Libreros Caicedo. D (2002) Tensiones de las políticas educativas en Colombia: balances y perspectivas, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Mayorga Vergara, B. (2013) Planes de lectura en Colombia en El marco de la década de 2000-2010. (trabajo de grado para magíster en educación). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

Ministerio de cultura (2010) Compendio de políticas culturales. (pp.436-463), Colombia.

Orozco Gómez, G (2004) De la enseñanza al aprendizaje: Desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento (pp. 120-127) Universidad Central Bogotá, Colombia.

Pennac, D. (1992) Como una novela, Editorial Anagrama, Barcelona

Petit. M (2000) ¿Construir lectores?, Estrategias para la construcción de lectores. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires, Argentina.

Petit (2009) Diario (pp.12). Entrevistas concedidas a Silvina Frieria.

Pineda Valencia, M. y Castaño Aguirre, A. (2014) La lectura como derecho en la formación de ciudadanía. (p. 147- 162) Revista académica e institucional UCPR N. 96. Colombia.

Plan Nacional de Lectura y Escritura (2014) Leer es mi cuento (Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos). Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C, Colombia.

Ramonet, I. (2011) La explosión del periodismo: internet pone en jaque a los medios tradicionales. Capital intelectual, Buenos Aires.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 03-06-19	Página 4 de 6	

Rey, A (2000) La enseñanza de la lectura en Colombia (1870-1930). Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá D.C, Colombia.

Ruiz Silva, A. (2004) Texto, testimonio y metatexto El análisis de contenido en la investigación en educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Salazar Ayllón, S. (2006) Claves para pensar la formación del hábito lector (PP.13-40). Allpanchis, Perú.

Viglione, E; López, M. y Zabala, M. (2005). Fundamentos en Humanidades: Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. (pp.79-93) Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Yepes Osorio, L; Ceretta Soria, M. y Díaz, C. (2013) Jóvenes lectores. Caminos de formación. Ministerio de Educación y Cultura, Bogotá, Colombia.

Zuleta, E (1982) Sobre la lectura. Recuperado de: http://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopioteca/12_juana_anzellini.pdf (consulta: 02 de mayo de 2018).

4. Contenidos

En el primer capítulo, se contextualiza al lector mostrándole cómo a partir de cada momento histórico el aprender a leer ha tenido unas implicaciones, no solo educativas sino también sociales, porque a partir de las transformaciones sociales se da paso a nuevas consideraciones frente a la alfabetización, y en esa misma vía se muestra que en la actualidad el aprender a leer ya no está permeado solo por discursos de enseñanza sino también de promoción, a partir de lo cual se genera el interrogante acerca de las posibles relaciones y tensiones entre enseñanza de la lectura en la escuela y promoción de la lectura.

En el segundo capítulo, se exponen los antecedentes a través de la realización de una suerte de recorrido histórico en el que se muestra el surgimiento de la enseñanza de la lectura en la escuela en Colombia, las técnicas usadas y las funciones que en diferentes momentos se le han atribuido. Posteriormente, se muestra a partir del cambio de organización social, el surgimiento de la promoción de la lectura a través de diferentes

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 03-06-19	Página 5 de 6	

Políticas educativas y para cerrar este capítulo se muestran algunos planes de promoción que han existido en Colombia y más específicamente en Bogotá.

En el tercer capítulo, a partir de la conceptualización de las categorías sociedad educadora, enseñanza de la lectura, promoción de la lectura, lectura y mediación, se realiza el análisis del Plan Distrital “Leer es Volar” con el fin de develar posibles relaciones y tensiones entre enseñanza y promoción, al preguntarse qué concepciones se tienen actualmente de la lectura y cuáles son los objetivos que se persiguen en este momento, en el esfuerzo institucional y social por vincular los sujetos a la lectura, tanto en la enseñanza como en la promoción de la lectura. Finalmente, en el cuarto y último capítulo se exponen las conclusiones del presente trabajo de grado.

5. Metodología

El presente ejercicio de investigación es de corte hermenéutico, esta “referencia a la hermenéutica se hace entendiendo que el estudio y la comprensión de una fuente documental es un acto hermenéutico porque ocurre a través del diálogo con el texto” (Bernal y Hernández, 2015, p. 44), inscrito a su vez al Análisis de Contenido (AC), debido a que esta herramienta posibilita estudiar y reflexionar sobre el sentido de un texto. Para ello se realizaron las siguientes fases o etapas:

1. Rastreo de documentos:

En esta primera etapa se buscaron diferentes documentos que abordaran el tema de la promoción de la lectura y la enseñanza de la lectura, entre ellos, algunas políticas, campañas y planes de promoción.

2. Selección de corpus de estudio:

De acuerdo con unos criterios de selección que van desde el acceso hasta el contenido de los textos, se escogió el documento que más se ajustara a los intereses investigativos del presente trabajo de grado.

3. Lectura y análisis del corpus:

En cuanto a la lectura y análisis del corpus, se buscó evidenciar cuáles eran las significaciones que se construían en el texto en torno a cinco categorías fundamentales (enseñanza de la lectura, promoción de la lectura, sociedad educadora, lectura y mediación), para dar cuenta de cómo se da el acercamiento de los sujetos a la lectura y a los libros. Desde esas dos perspectivas, enseñanza y promoción de la lectura.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 03-06-19	Página 6 de 6	

4. Hallazgos y conclusiones:

Este proceso finaliza con la estructuración de un texto, en el que se registran los hallazgos derivados de la interpretación del contenido del corpus en relación con las categorías (promoción de la lectura, sociedad educadora, lectura y mediación), para dar cuenta de cómo se da el acercamiento de los sujetos a la lectura y a los libros. Desde esas dos perspectivas, enseñanza y promoción de la lectura.

5. Hallazgos y conclusiones:

Este proceso finaliza con la estructuración de un texto, en el que se registran los hallazgos derivados de la interpretación del contenido del corpus en relación con las categorías.

1. Conclusiones

Es posible concluir que la enseñanza de la lectura en la escuela ha adoptado dinámicas propias de la promoción de la lectura ya que “estas instituciones cuentan con espacios como la emisora y el periódico escolar, desde donde se movilizan prácticas comunicativas en contextos reales y auténticos.” como lo refiere el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura de “Leer es Volar” (2017 p. 14), porque la lectura no puede ser vista sólo como un objeto de estudio, ya que ésta se encuentra inmersa en las prácticas habituales de la vida, y la promoción, al momento de determinar lo que la población tiene que aprender, se tiene que remitir a la escuela debido a que el conocimiento no se puede convertir en simple información. Por consiguiente, es posible afirmar que tanto la enseñanza de la lectura en la escuela como la promoción de la lectura se necesitan y apoyan de manera mutua para lograr el objetivo de acercar a los sujetos a la lectura; por tanto, es posible compararlas con dos caras de una misma moneda que, aunque son diferentes comparten la misma tarea, por lo tanto, ambas son necesarias para que los sujetos puedan acceder a la cultura letrada.

Elaborado por:	Cruz Cruz Fernanda; Martínez González Adriana María
Revisado por:	Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri

Fecha de elaboración del Resumen:	09	06	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
ALFABETIZACIÓN Y LECTURA, ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE.....	12
HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ESCUELA, Y SURGIMIENTO DE LA PROMOCIÓN DE LECTURA EN COLOMBIA	19
Inicios de la enseñanza de la lectura en la escuela, en Colombia.	19
Enseñanza de la lectura en Colombia de 1870 a 1930.	23
Enseñanza de la lectura en la escuela de 1870 a 1886	24
Enseñanza de la lectura en la escuela de 1886 a 1920	27
Enseñanza de la lectura en la escuela de 1920 a 1930	29
Auge de la promoción de la lectura	32
Políticas de promoción de lectura	34
Planes de promoción de la lectura	36
METODOLOGÍA	40
1. Rastreo de documentos.....	41
2. Selección de corpus de estudio.	42
3. Lectura y análisis del corpus.....	43
4. Hallazgos y conclusiones.....	45
RELACIONES Y TENSIONES ENTRE ENSEÑANZA Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA	45
Sociedad educadora	46
Enseñanza de la lectura	49
Promoción de la lectura.....	53
Consideraciones sobre la lectura en la enseñanza y en la promoción.....	55
Mediación en la enseñanza y la promoción de la lectura.	61
ENSEÑANZA Y PROMOCIÓN DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA.....	63
Relaciones entre enseñanza y promoción	63
Tensiones entre enseñanza y promoción.....	65
Consideraciones finales	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70

INTRODUCCIÓN

Con los cambios en el orden social de las últimas décadas, el concepto de educación, al igual que el de lectura, han cambiado; aspectos como trabajo y esfuerzo -que eran tan reconocidos en la época de antaño-, relacionados en ese entonces con la lectura, actualmente ya no cuentan con la misma validez ni reconocimiento debido a que las dinámicas de la sociedad contemporánea privilegian aspectos como la inmediatez y el placer.

Por consiguiente, surgió la necesidad de cuestionar cuáles son las relaciones y tensiones entre la enseñanza de la lectura en la escuela tomando a esta institución como rasgo de la organización social anterior, y la promoción de la lectura, en tanto, como lo indica Colomer, la promoción de la lectura es una preocupación muy reciente en la historia letrada de la humanidad. (Colomer, 2004); esto quiere decir que esta preocupación nació en la sociedad actual, la cual la denominaremos en el desarrollo del presente trabajo como “sociedad educadora”.

Con el propósito de dar respuesta a este cuestionamiento, en el primer capítulo se enuncia la contextualización o la descripción de la situación origen donde se expone el fenómeno objeto de estudio, “Alfabetización y lectura, entre el pasado y el presente” donde se realiza un recorrido histórico sobre las etapas de la alfabetización y el papel que ha tenido la escuela frente a la misma, así como los cambios que se dieron históricamente y que llevaron a que en la sociedad actual se hicieran necesarios los planes de promoción de la lectura.

En el marco del segundo capítulo “Historia de la enseñanza de la lectura en la escuela, y surgimiento de la promoción de la lectura”, se expone la enseñanza de la lectura en Colombia desde sus inicios, el origen de la escuela y el surgimiento de la promoción de la lectura, respecto a la relación que tiene el sujeto con la lectura y las exigencias que realiza la sociedad frente a la lectura, en cada época, hasta llegar a la actualidad.

En el tercer capítulo “Relaciones y tensiones entre la enseñanza y promoción de la lectura”, se toma distancia de la mirada común que se tiene en cuanto a las concepciones de enseñanza y promoción para realizar un análisis de los documentos que contemplan el Plan

Distrital de Lectura y Escritura, “Leer es Volar”, haciendo énfasis en las acciones propias de cada una (enseñanza y promoción) con el fin de evidenciar las relaciones y tensiones que surgen en el proceso y el compromiso de acercar a la población a la lengua escrita. Finalmente, en el cuarto y último capítulo, “Enseñanza y promoción: dos caras de una misma moneda” se darán a conocer los resultados producto del análisis realizado en el tercer capítulo, con los que se intentará dar respuesta a los cuestionamientos realizados en el primer capítulo.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo de grado se considera pertinente en tanto propone una manera de comprender la relación que se establece entre lectura y sociedad educadora a través de discursos de enseñanza y promoción de la lectura, rastreando prácticas que involucran la enseñanza y aprendizaje. En el caso de la lectura, se trata de prácticas que en la actualidad sufren cambios considerables; como los cambios en la organización social afectan los modos de enseñar y aprender, cuestiones en las que tal como lo demanda el perfil profesional de Licenciatura en Psicología y Pedagogía, requiere aproximarse a la comprensión de una problemática que oscila entre el escenario escolar y otros espacios “educativos”, tal como lo demanda dicho perfil profesional.

ALFABETIZACIÓN Y LECTURA, ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

Hoy en día se puede ver que hay un creciente interés institucional por la lectura, manifiesto a través de discursos educativos y de otros sectores (editoriales, medios de comunicación, mercado, etc.) que buscan incentivar a las personas para que aprendan a leer o que lean con más frecuencia; a raíz de esto se crean consignas, comerciales, póster, planes educativos, maratones de lectura, entre otras estrategias que le atribuyen a la lectura infinidad de características positivas para que los sujetos se interesen por la misma, y que cada vez haya más lectores; un ejemplo de lo anterior se puede percibir en la campaña publicitaria “lee lo que quieras, pero lee” realizada en el año 2017 por la Biblioteca Nacional de Colombia y el Ministerio de Cultura en la que se invita a los ciudadanos a leer en todo momento y lugar.

Este interés orientado a que todas las personas lean es algo relativamente reciente, puesto que tal como lo expone Emilia Ferreiro (2001), dicha práctica era propia de las élites cultas de cada país debido a que la imprenta era muy costosa y leer era considerado una marca de sabiduría (Ferreiro, 2001), sumado a que no todos tenían acceso a la lectura y es en el marco de acuerdos mundiales como la Declaración de los Derechos Humanos, en 1947, donde posteriormente se buscó garantizar el derecho a la educación universal de tal manera que el aprender a leer se comenzó a considerar un derecho que generó el concepto de alfabetización, definido como la enseñanza de habilidades básicas para aprender a leer y escribir.

La enseñanza inicial de la lectura (alfabetización) implicaba que ahora todos los niños (que pertenecían a las élites cultas, como los que no) fueran a la escuela, puesto que esta era la única institución que se asignó en un principio para “aprender de letra, es decir, para enseñar a descifrar el escrito” (Colomer, 2004, p. 3) y así poder acceder a la información y conocimiento contenido en los textos. Es por esto que el lugar que ocupaba la escuela para la educación y para la enseñanza de la lectura era esencial, pues hacía posible dicha enseñanza y permitía reflexionar sobre la lectura debido a que, tal como se muestra en los siguientes párrafos, su concepción estaba ligada a condiciones sociales e históricas específicas en las cuales se evidencian diferentes prácticas de lectura y de enseñanza de la lectura.

En el texto de Infante y Letelier (2013) publicado por la UNESCO (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), vemos efectivamente cómo la alfabetización en América Latina atraviesa por diferentes etapas en las que se percibe, además de las transformaciones que ha tenido la concepción de la lectura, que la enseñanza de la misma ha estado permeada por múltiples intereses que están en concordancia con las particularidades de cada época. En ese sentido, los autores describen cuatro etapas o momentos de la enseñanza inicial de la lectura, en este caso denominada como alfabetización.

La primera etapa se contempla en la década de los años cincuenta, cuando el uso del término alfabetización, gracias a los acuerdos mundiales, aparece ligado al derecho a la educación a partir del que se buscaba erradicar el analfabetismo; por ello se crea la escuela pública que tenía como objetivo hacer que “toda la población tuviera acceso a la cultura y obtuviera una carta de ciudadanía” (Colomer, 2004, p. 6), es decir, de enseñar a leer y escribir para que, a partir de esas dos prácticas, los sujetos se convirtieran en ciudadanos, porque eran derechos que possibilitaban el cumplimiento de otros derechos (Ferreiro citada por Pineda y Castaño, 2014), un ejemplo de lo anterior es que una de las condiciones en esa época para poder votar era saber leer, lo que implicaba saber firmar y decodificar textos simples.

La segunda etapa tuvo lugar durante los años 60; en ésta aparece una nueva concepción de enseñanza de la lectura denominada como alfabetización funcional, cuyo objetivo “estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad” (Londoño, 1990, p. 25). En ese sentido, se enseñaba a leer y escribir en la escuela con el fin de que las personas pudieran utilizar estos conocimientos en diferentes ámbitos de su vida, y así articular las necesidades educativas (de la escuela) con las necesidades sociales. De acuerdo con esto, enseñar a leer en esta época estaba en concordancia con el objetivo de educar a la clase obrera, estrechamente relacionado con las necesidades de la modernización. Así, se ponía de manifiesto cómo con la alfabetización funcional se buscaba que el sujeto usará la lectura y la escritura como instrumentos que podía utilizar en su vida cotidiana para cumplir con las demandas sociales y laborales; sin embargo, no se tenía claridad frente a lo que significaba estar alfabetizado funcionalmente.

En esta misma época (años sesenta y setenta), se comenzó a vincular la alfabetización con el cambio social, debido a los avances de las ideas progresistas. Todo esto llevó, según Iialm (citado por Infante y Letelier, 2013), a que se concibiera:

La alfabetización no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo. Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano (p.19).

Lo anterior sugería que la concepción de lectura superaba la comprensión literal de los textos, debido a que se consideraba que a través de la lectura el sujeto podía intervenir sobre su realidad de manera reflexiva, lo que implicó, como lo afirma Iialm (citado por Infante y Letelier, 2013) que la alfabetización en esta época se concibiera como una posibilidad de creación de condiciones para desarrollar la conciencia crítica de las personas. Como consecuencia, en esta época los discursos educativos frente a la alfabetización dentro de la escuela se volcaron hacia la posibilidad de formar sujetos críticos a partir de la lectura y la escritura.

Otro aspecto esencial en esta etapa, es que a propósito de la ambigüedad acerca de lo que significaba ser alfabeto funcional, la UNESCO, relacionando el concepto con todos los discursos que existían en la época frente a la lectura, define el alfabeto funcional como “la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan así mismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (UNESCO, 1978, Anexo 1, p. 18); sin embargo, aún quedaban dudas frente a lo que implicaba estar alfabetizado funcionalmente. El argumento era que no todas las personas podían usar de manera eficaz la lectura y la escritura en todos los casos que requerían utilizarlas, y de esa manera se cuestionaba si un sujeto era alfabeto funcional para un dominio, pero no para otros.

En la tercera etapa, de acuerdo con los interrogantes mencionados, se realizó una investigación regional de carácter piloto que fue realizada con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago de Chile) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el fin de determinar los rasgos que permitieran caracterizar cuando un individuo era o no analfabeta funcional; para ello, se medían los rendimientos obtenidos a partir de la enseñanza de lectura y escritura en la escuela y se relacionaban con algunas características de los adultos, como escolaridad alcanzada, sexo, inserción laboral y participación en organizaciones sociales. Esta investigación reveló algunas dificultades en las habilidades de lectura que se adquirían dentro de la escuela, y además mostraba cómo estas habilidades se relacionaban con las competencias sociales y laborales. Por esa razón se realizó la Primera Encuesta Internacional de lectura y escritura, llevada a cabo en 12 países miembros de la OCDE, proyecto coordinado por Statistics (Canadá) y Education Testing Service (ETS-Estados Unidos), para poder medir directamente las competencias de lectura que se obtenían en la escuela en diferentes países de América Latina.

Dicha encuesta tenía como objetivo determinar cuáles eran los niveles de las competencias de lectura adquiridas en la escuela, e investigar qué aspectos socioculturales podrían explicar los niveles de rendimiento obtenidos. Los resultados de la encuesta arrojaron que los niveles de las competencias lectoras eran bajos en los países de América Latina y el Caribe, los cuales, se debían a una educación primaria y básica que presentaba problemas en la calidad de la enseñanza, lo que influía en los aprendizajes asociados a la lectura. De esa manera, se ponía de manifiesto que los sujetos desarrollaban “diferentes niveles de habilidades de lectura y que dichos niveles (mayores o menores) estaban relacionados con la calidad de alfabetización que tuvieron, con el uso que le dan y con su inserción social y laboral” (Infante y Letelier, 2013, p. 21).

De ese modo, se hizo evidente que “la escuela no aseguraba que perdurara el gusto por la lectura y la escritura, que el aprendizaje se daba también por otros medios” (Infante y Letelier, 2013, p. 22) razón de que en la enseñanza de la lectura se generara la necesidad de tener en cuenta el contexto en el cual se encuentra el sujeto de tal manera que éste siguiera desarrollando habilidades tanto en la lectura como en la escritura por fuera de la escuela y, en consecuencia, la alfabetización funcional comenzó a ser considerada en relación con el

concepto literacy¹ como la adquisición de un conjunto de habilidades de lectura que se relacionaban con el contexto social en el cual el sujeto se circunscribe.

En concordancia con lo anterior, Infante y Letelier (2013) manifiestan que en la última etapa, el contexto del sujeto en la enseñanza de la lectura va a convertirse en un aspecto esencial ya que se había demostrado que era un factor fundamental a la hora de significar los textos y era una de las causas por las que, en pruebas estandarizadas como ICFES Y PISA, países como Colombia mostraba un bajo nivel de comprensión lectora; de ahí que se comiencen a adoptar algunos modelos de la enseñanza, como el sociolingüístico, en el que se exalta la incidencia del contexto sociocultural así como de otros factores para la significación de los textos, lo cual hace que en la cuarta y última etapa, tal como lo menciona Rosa María Torres, citada por Infante y Letelier (2013), se tenga una visión mucho más amplia de la alfabetización, no restringida

(...) a una determinada edad (la infancia, la juventud o la edad adulta), institución (la escuela o el programa no-formal) o sector (la educación); sino que involucra una gran variedad de escenarios, estrategias y medios; y es un aprendizaje permanente (p. 25-26).

De esa manera, la lectura comenzó a ser considerada como un cimiento fundamental para el aprendizaje permanente, por lo tanto, se evidencia que la enseñanza de la lectura dejó de ser un asunto que tiene lugar netamente en la infancia y dentro de la escuela y comienza a ocupar otras edades y lugares de la vida de los sujetos debido a que ya no es suficiente con enseñar a leer sino que se deben propiciar las condiciones para que las personas lean, pues, tal como lo expone Fernández, citado por Infante y Letelier (2013), no es pertinente hablar de alfabetización sin incidir en el contexto de las personas que se quieren alfabetizar. De esa manera, se pone de manifiesto que “las competencias necesarias que las personas adquieran en los procesos de alfabetización deben permitirles moverse en su medio e incorporar herramientas necesarias para seguir aprendiendo” (Infante y Letelier, 2013, p. 25).

¹ Literacy es un concepto que según Daniel Cassany “abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.”. (Cassany, 2005, p.1). En ese sentido, la literacidad tiene como finalidad el acceso del sujeto a diferentes prácticas letradas, las cuales Daniel Cassany define como formas históricas y sociales particulares de leer y escribir en una comunidad.

En concordancia con lo mencionado, se evidencia cómo en el marco de la última etapa, la cual puede ser ubicada en la primera década del 2000, “el concepto de alfabetización se amplió progresivamente, de tal modo que nunca en la historia de la humanidad había existido metas tan altas para las expectativas educativas” (Colomer, 2004, p.7), por lo que la educación y la alfabetización comienzan a ser de gran importancia ya que, tal como lo expone Colomer (2004), a diferencia de lo ocurría en épocas pasadas, en la actualidad ya no se puede ser reconocido como un ciudadano próspero sin alfabetización debido a que esta práctica comienza a relacionarse con la capacidad para educarse de cada persona y es por eso que en la actualidad se busca que todas las personas tengan acceso a la educación, y en ella, desde luego, a la lectura.

En consecuencia, se evidencia cómo dicho interés porque todos tengan acceso a la educación y a la lectura hace que en la actualidad el Estado elabore y difunda nuevas políticas² y estrategias, con el fin de cumplir con las exigencias a nivel mundial que son realizadas, en este caso, por parte de organizaciones como la UNESCO.

Por lo anterior, en la actualidad ya no se habla solamente de alfabetización sino que surgen discursos sobre algo nuevo: la promoción de la lectura, la cual se genera a partir de políticas y planes de gobierno desde los cuales se pretende brindar herramientas para solucionar algunos problemas que se han presentado en la enseñanza de la lectura, como por ejemplo, el hecho de que en pruebas estandarizadas como el ICFES (El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) los niños y jóvenes muchas veces no sobrepasen el nivel literal³ de lectura, y la dificultad que tiene la escuela para asegurar que se mantengan los aprendizajes en cuanto a la lectura después de que los sujetos salen de esta institución; por esa razón en la promoción se contempla el acercamiento a la lectura no solamente en la escuela, sino en otros escenarios de la vida de los sujetos (casa, parques, bibliotecas, etc.). De este modo, la promoción surge con el objetivo de que todas las personas tengan acceso a la

² Según Libreros (2002), "las políticas educativas no son inventos o antojos de los gobiernos de turno, ni formulaciones decorativas que los Estados elaboran, sino por el contrario expresiones del compromiso político que las fuerzas hegemónicas establecen, según los requerimientos macroeconómicos" (pág. 22).

³ Este nivel, el literal, es el primero que se reconoce en pruebas estandarizadas ICFES en el cual el sujeto reconoce los elementos literales del texto, posteriormente, en el segundo nivel el sujeto reconoce información explícita y la relaciona con el contexto, en el tercero interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos, estrategias discursivas y juicios valorativo y finalmente en el cuarto el sujeto es capaz de reflexionar a partir de un texto, acerca de la forma de comprender el mundo del autor.

lectura dentro y fuera de la escuela, así como de “despertar el deseo de leer, crear hábitos lectores o llevar a la construcción de una cultura letrada más amplia y constante” (Colomer, 2004, p. 5).

Un ejemplo de lo anterior se evidencia en el Plan Distrital de Lectura y Escritura, “Leer es Volar”, cuyo objetivo es garantizar el acceso de todos los habitantes de Bogotá a la cultura escrita a lo largo de la vida, es decir, el derecho que todos tienen de aprender a leer en tanto la escuela, cuando era la única institución encargada de velar por el derecho a la educación y a la lectura, muchas veces este objetivo no se cumplía (porque en casos como la ruralidad⁴ era y sigue siendo muy complejo que los niños y jóvenes puedan acceder a ella); así mismo, dicho plan distrital se propone promover el gusto por la lectura con el fin de que cada vez haya más lectores, ya que desde la perspectiva de la promoción, si bien en la escuela se enseña a leer, no se desarrolla de manera directa el gusto por esta práctica, lo cual, según los discursos de la promoción, es lo que ha impedido que aumenten los grupos de lectores. De acuerdo con lo anterior, se evidencia cómo -dentro de la promoción- el aprender a leer es considerado como un derecho básico.

En este sentido, en la actualidad, de acuerdo con discursos de promoción de la lectura, se han adecuado espacios que antes no se contemplaban para que la población infantil y juvenil tuviese acceso a la lectura; espacios como por ejemplo, las bibliotecas, las cuales han tenido que “inventar prácticas de promoción que atrajeran a los ciudadanos a sus establecimientos” (Colomer, 2004, p.7), y realizar actividades (que eran propias de las escuelas) dirigidas a personas que están en proceso de aprender a leer, mientras que al interior de las escuelas se han construido bibliotecas de tal manera que los estudiantes tengan acceso más fácilmente a los libros y los profesores incorporen actividades propias de la promoción de la lectura con el fin de suscitar en sus estudiantes el deseo de leer: de esa manera se muestra que la promoción y la enseñanza se han fusionado a tal punto que pareciera que se desdibujan las diferencias entre enseñanza y promoción, y de ese modo queda de manifiesto cómo la promoción en algunos casos termina por prescribir cómo los profesores deben enseñar a leer en la escuela y dentro de ella se termina por realizar actividades propias de la

⁴ “El 25% de los encuestados había ido a una biblioteca en el último año. La falta de bibliotecas cercanas fue la principal razón de la no asistencia (66%), aunque la mitad de los no lectores también manifestó no tener acceso a materiales de lectura.” (Leer es Volar, 2016, p. 21).

promoción. No obstante, valdría la pena preguntarse qué repercusiones en cuanto a las prácticas de lectura puede tener el hecho de que esto suceda.

Y es por todo lo anterior que en el presente trabajo de grado nos interrogamos sobre: ¿Cuáles son las relaciones y tensiones que se establecen entre enseñanza y promoción en las prácticas de lectura? Tal como se mostró, en cada época se tiene una concepción particular de lo que significa leer en concordancia con las particularidades de cada escenario histórico. Es por ello que nos proponemos, como objetivo general, identificar las relaciones y tensiones entre enseñanza y promoción en las prácticas de lectura en la actualidad, y como objetivos específicos, reconocer las concepciones de lectura que se privilegian tanto en la enseñanza como en la promoción de la misma; identificar bajo qué condiciones se justifica la enseñanza y la promoción de la lectura; así como caracterizar qué tipos de lectores que se contemplan en la enseñanza y la promoción.

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ESCUELA, Y SURGIMIENTO DE LA PROMOCIÓN DE LECTURA EN COLOMBIA

En este capítulo se realizará un recorrido histórico de la enseñanza de la lectura en la escuela y el surgimiento de la promoción de esta en Colombia, comenzando por el origen de la enseñanza de la lectura en la escuela, y las herramientas allí utilizadas para esta enseñanza. Luego, se mostrará la emergencia de la promoción de lectura y, por último, la descripción de las prácticas de lectura que se implementan en la actualidad, dando cuenta de cómo se han configurado en determinados momentos históricos, las cuales corresponden a la forma en que los sujetos se relacionan inicialmente con los textos, es decir, con los métodos o estrategias que se han utilizado para vincular a los sujetos con la lectura (bien sea a través de la enseñanza en la escuela, o de la promoción) y cómo estos recursos han incidido en las formas de concebir la lectura y de leer de los sujetos en la actualidad.

Inicios de la enseñanza de la lectura en la escuela, en Colombia.

Para situar el comienzo de la enseñanza de la lectura en Colombia dentro de la escuela, es necesario primero revisar cuáles eran las particularidades de este país décadas atrás. Lo que hoy se conoce como Colombia, fue un territorio conquistado y colonizado por los españoles hacia finales del siglo XV y principios del XVI, y los españoles fueron los que

iniciaron un sistema de enseñanza que estaba a cargo de la iglesia con el fin de adoctrinar a los indígenas para ejercer poder sobre ellos; en ese sentido, “la función de la educación se centraba en la formación de ciudadanos cristianos virtuosos que contribuyeran a la prosperidad del reino y a la obediencia y mantenimiento del poder monárquico” (García, 2005, p. 221).

Las primeras escuelas fueron creadas para los hijos de españoles. En ellas, tal como lo menciona Colomer (2002), los niños afinaban las habilidades de lectura que habían adquirido previamente en el seno de la familia y leían textos canónicos atendiendo a la explicación que sus profesores hacían sobre los textos, mientras que el resto de los niños ni siquiera tenían un acercamiento a los libros porque se concebía como peligroso que los indígenas y los negros esclavos leyeran o estudiaran; sin embargo, al ver que esos niños quedaban libres y se podían acercar al mal, en términos religiosos es que se comienza a pensar en una educación básica para los niños mestizos e indígenas.

Por lo anterior, se crean las escuelas de primeras letras que eran dirigidas por las iglesias, en las cuáles, “educar ya no era acercar a Dios, solamente, sino instruir en los rudimentos de las letras, las ciencias, los números y, por supuesto también la fe⁵. Allí emergieron nuevos sujetos (el escolar y el maestro) y una nueva institución (la escuela)” (Álvarez, 2003, p. 240) que en un inicio era dirigida a los niños indígenas y mestizos, y posteriormente para todo tipo de niños (no solo para los mestizos y los indígenas, sino también los negros)⁶. Un ejemplo de lo anterior, es “la escuela pública de Popayán fundada por don Manuel Díaz de Vivar, que al reiniciar sus labores en 1768, explicita que en ella se reciban a todos los niños sin excepción para que aprendan a leer, escribir y contar”. (García, 2005, p. 230). Para lograr lo anterior, la escuela seguía pensando que podía enseñar a leer tal como lo había hecho con los niños de las élites cultas, “nadie pensó demasiado cómo hacer las presentaciones entre todos esos “nuevos” niños y los libros” (Colomer, 2002, p. 11), razón de que a esos nuevos niños se les dificultaba aprender a leer lo que decían los textos⁷, pues a diferencia de los que pertenecían a las élites cultas antes de la escuela no tenían un acercamiento con los libros y, mucho menos, con la lectura.

⁵ Lo cual según García (2005), se consideraba lo necesario para hacer que los indígenas y mestizos se convirtieran ciudadanos virtuosos.

⁶ Aunque por la falta de escuelas cercanas muchos niños se quedaban sin educación.

⁷ Eran de carácter religioso porque a través de ellos se evangelizaba a los niños.

Por lo anterior, a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII se hizo necesario pensar un nuevo método de enseñanza de la lectura⁸ y de esa manera es que en la escuela se da paso al método silábico-alfabético⁹: “Según este método, lo primero que debía aprenderse eran las letras del alfabeto como unidad básica de sentido del lenguaje” (Brito y Pineau, 2012, p. 13), y para ello se construyeron cartillas, las cuales, según estos autores “eran cuadernillos pequeños y de pocas hojas, que presentaban el abecedario y avanzaban luego hacia las combinaciones de sílabas en series a memorizar, para recién luego enfrentarse a los primeros libros de lectura de corrido, en su mayoría catecismos” (p. 13), en los que la lectura se consideraba como una habilidad, lo cual, tal como lo exponen Viglione, López y Zabala (2005) implicaba pensar que la comprensión deviene de la habilidad del sujeto para decodificar los signos escritos; por lo tanto, la comprensión quedaba reducida al sentido literal.

Otro aspecto importante en esta época con respecto a la lectura tiene que ver con la creación de la primera biblioteca en Colombia:

En 1777, la Biblioteca Nacional de Colombia, la más antigua de su género en América, abre sus puertas al público. Su primer fondo bibliográfico estuvo conformado por la colección que perteneció a los padres jesuitas (...) Nace así uno de los primeros esbozos de biblioteca pública que se dan en el continente, en momentos en que se debate la necesidad de sustraer la enseñanza al dominio de la escolástica y de abrirse a las nuevas ideas de la ilustración (Compendio de Políticas Culturales, 2010, p. 438).

De esa manera, la biblioteca se pensó como un lugar que iba a permitir tener un espacio para los libros y para que los sujetos tuvieran acceso a algunos libros, pero al igual que ocurrió con las primeras escuelas del país, comenzaron a ser usadas por muy pocas personas que eran consideradas como cultas y de esa manera se percibía “la biblioteca como

⁸ “Este interés por el método, surge y crece cuando se encara la necesidad de enseñar la lectura a las grandes masas” (Braslavsky, 2015, p. 31).

⁹ Según Dubois (2015) “de acuerdo con esta concepción se dice que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que él mismo le ofrece, lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y en las oraciones que lo componen, de que el papel del lector consiste en descubrirlo” (p. 16-17).

un organismo muerto, donde llegaban libros [...] que se cuidaban con esmero, como objetos de museo” (Araújo citado por Guzmán y Marín, 2016, p. 188), y no como una posibilidad para que todas las personas pudieran acceder al libro y, por consiguiente, a la lectura.

Posteriormente, con la independencia de Colombia en 1810, se evidencia cómo progresivamente el Estado se fue apartando de la iglesia y comenzó a crear sus propias técnicas de gobierno para ocuparse de asuntos como la educación; y es por ello que el principal fin de la escuela ya no era evangelizar sino formar ciudadanos que se sintieran identificados y que aportaran con el desarrollo del concepto de Nación. En ese sentido, la enseñanza dentro de la escuela (y otras instituciones)¹⁰ buscaba que los sujetos interiorizaran valores y normas patrias a través de estrategias como la vigilancia, el castigo, el examen y la memorización, de tal manera que se normalizara a los individuos en espacios de encierro (Lewkowicz, 2004, p. 22), para crear una identidad nacional; en consecuencia, “las escuelas fueron, a través de la ritualización de las celebraciones escolares y de la enseñanza de la historia, instrumentos centrales en la producción de una identidad nacional, es decir, de ciudadanía” (Lewkowicz, 2004, p. 29).

En esa lógica, el sujeto, al transitar por las diferentes instituciones disciplinarias, obtendría las operaciones necesarias que le permitirían ser parte del Estado- Nación dotándolo de una subjetividad de ciudadano¹¹ que cumplía con características pertenecientes a la sociedad disciplinaria, constituida conforme a la igualdad de la ley, una ley para todos, es decir, lo que es permitido o no permitido para mí es permitido o no permitido para todos. Esta figura de ciudadano nace del pueblo configurada por la historia de un pasado en común, por un lazo social el cual genera una identidad, de tal manera que la soberanía no la ejercía el sujeto, sino que la delegaba al Estado; para esto era necesario que el ciudadano se encontrara educado, para que de esa manera adquiriera una conciencia nacional (Lewkowicz, 2004).

¹⁰ Cada una de las instituciones (casa, escuela, fábrica, hospital, etc.) cumplían la función de apoyar al Estado-Nación; este apoyo le daba un sentido de pertenencia y unidad, el propósito de estas instituciones era realizar el cubrimiento de la población buscando una articulación o relación entre ellas y al mismo tiempo potencializar el sentido de la meta institución de Estado-Nación, con el propósito de producir y regular hábitos, costumbres y prácticas sociales para garantizar la obediencia a sus reglas y mecanismos de inclusión/o exclusión.

¹¹ La escuela en la época del Estado-nación pretendía la normalización estándar de los niños y reforzar una subjetividad disciplinaria. “La escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares; la fábrica, sobre las modulaciones escolares; la prisión, sobre las molduras hospitalarias. Como resultado de esta operatoria, se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria.” (Lewkowicz, 2004, p. 20).

Enseñanza de la lectura en Colombia de 1870 a 1930.

En la segunda mitad del siglo XIX, debido a los ideales de la ilustración¹² se comienza a prestar especial atención a la educación en la escuela, no sólo en Colombia sino en diferentes regiones de América Latina debido a que, además de ser capaz de moldear a los sujetos para crear una identidad nacional, se comienza a considerar la educación escolar como la herramienta necesaria para el desarrollo de los países. En esa perspectiva, más personas educadas significaban una mayor oportunidad de progreso para el país, se comenzaron a construir escuelas en lugares donde antes no existían y, de paso, ampliar el nivel de educación obligatoria a educación secundaria; de esa manera, la escuela se concebía como una institución que preparaba al sujeto para el trabajo, había un lenguaje común en todas las instituciones, y este lenguaje permitía a los individuos el desplazamiento de una institución a otra sin ninguna dificultad.

A partir de lo anterior, se comenzó a considerar la lectura como un medio que posibilitaba formar ciudadanos identificados con su país y más capacitados para el trabajo. Se comienzan a gestar gran variedad de discursos frente a la importancia de la alfabetización¹³ y, como consecuencia, en Colombia “en 1870, el gobierno liberal planteó el objetivo de alfabetismo universal: saber escribir y leer es condición de ciudadanía” (Compendio de Políticas Culturales, 2010, p. 439), y decide aumentar el presupuesto para ampliar la cobertura educativa y realizar campañas de alfabetización, que, según Guzmán y Marín (2016), estuvieron acompañadas por estrategias para hacer del libro un objeto al que todas las poblaciones pudieran tener acceso.

Lo anterior tuvo como consecuencia, en primer lugar, la construcción de bibliotecas públicas en diferentes lugares de Colombia, espacios donde se dio paso a nuevos géneros de libros y, en segundo lugar, la industrialización del libro lo que “hace que por primera vez se sobrepase la demanda de la lectura, lo que de algún modo hace que se ponga de moda la

¹² “La ilustración es un movimiento cultural, de liberación del espíritu humano que se inicia en el Renacimiento, el cual transformó el pensamiento europeo del siglo XVIII, llamado también «Siglo de las Luces», basado en métodos racionales y experimentales, caracterizado por la supremacía de la razón como guía de la sociedad, los ideales de igualdad y una moral laica”. (recuperado de https://www.ejemplode.com/42-historia_universal/626-las_ideas_de_la_ilustracion.html).

¹³ Un ejemplo de lo anterior puede evidenciarse en textos publicados por la UNESCO como: “El derecho a la educación” publicado en 1952, en el que se muestra la lectura y la escritura como las puertas de entrada a la formación general del sujeto.

lectura” (Osorio, Geretta y Díaz, 2013, p. 17); en consecuencia, se crearon políticas con las cuales se proponía como principal objetivo enseñar a leer a toda la población de acuerdo con los ideales de la ilustración y de esa manera, tal como lo exponen Osorio, Geretta y Díaz (2013), la lectura pasa de un plano individual y libre, a uno colectivo y de carácter obligatorio.

En ese sentido, no sólo se comenzaron a crear nuevos géneros de libros sino que además en este periodo histórico¹⁴ (1870-1930) se crearon gran cantidad de cartillas, manuales y textos dirigidos a la enseñanza de la lectura y la escritura, al igual que textos pedagógicos en general, a los que se les dio un gran prestigio debido a que por medio de estos textos se divulgaban determinados discursos e ideales sociales, hecho que muestra el objetivo de las cartillas en ese momento y las funciones que se le atribuía a la lectura en la sociedad de esa época.

De acuerdo con lo señalado, Rey (2000) va a mostrar la evidencia de que el rol de la lectura en un principio (antes de 1810) fue evangelizar, luego se le asignó una función civilizadora: la formación de un ciudadano, el Hombre de Las Luces, ideal del liberalismo del siglo XIX; posteriormente volvió a ser considerada como una herramienta indispensable en la formación de la moral religiosa de la iglesia y, finalmente, la lectura se concibió como necesaria para la formación de los trabajadores que el país requería. A partir de esas consideraciones frente a la función de la lectura, Rey (2000) distribuye estas épocas en tres momentos:

Enseñanza de la lectura en la escuela de 1870 a 1886

El primer momento, expuesto por Rey (2000), se da durante los años 1870 a 1886, rango en el que se puede evidenciar que se comenzó a insertar la enseñanza de la lectura en el discurso político-pedagógico; así, este periodo se va a caracterizar por la dominación de los discursos pedagógicos combinados con los políticos, creando como lo denomina la autora “una simbiosis” entre lo político y lo pedagógico. A raíz de estos discursos se diseñaban

¹⁴ El libro *La Enseñanza de la Lectura en Colombia (1870 - 1930)*, se toma como referente para realizar la periodización en el aspecto político, ya que en los años comprendidos entre 1.850 y 1.936 se enmarcan cambios de discursos políticos importantes que afectaron las maneras de enseñar la lectura en Colombia, al igual que las finalidades y propósitos de ésta. “Los textos analizados se enmarcan dentro de unas concepciones pedagógicas que de alguna manera han sido permeadas por la instancia política estableciéndose unas relaciones entre el poder y el saber.” (Rey, 2000, p. 13).

estrategias con las cuales, a través de la enseñanza de lectura y la escritura, se buscaba implementar la condición básica de ciudadanía ilustrada.

Estos ideales de la lectura a partir de la ilustración tuvieron acogida durante el gobierno de los liberales radicales. De esa manera, el aspecto más característico fue la preocupación por el desarrollo del país a través de la educación, y como consecuencia todos los esfuerzos se centraron en la escuela debido a que éste era el lugar indicado para construir determinadas ideologías ya que “la escuela se consideraba el vehículo fundamental para la difusión del ideario liberal entre las masas” (Rey, 2000, p. 18) a partir del cual se buscaba realizar el cambio de la sociedad de la barbarie a la civilización, del vasallo al ciudadano; dicho ciudadano tendría conocimiento de sus deberes y sus derechos, acompañado de un ideal de progreso y desarrollo, como sostiene el autor mencionado:

Las ideas que la escuela difundiera debían contribuir entonces a la gestión de esa nueva sociedad, puesto que los ciudadanos encargados de agenciar los cambios debían recibir una educación fundada en el espíritu laico, liberada del monopolio del credo de la iglesia, del dogma y la superstición, debía ser ilustrada. (Rey, 2000, p. 18-19).

Otro aspecto esencial que caracteriza este primer momento es el surgimiento de la política radical en asuntos educativos contemplada en el Decreto Orgánico de la Institución Pública de 1870¹⁵, el cual, según Vera (2015), tenía como objetivo preparar a los sujetos según una pedagogía moderna y “promover la formación de bibliotecas populares y el establecimiento de sociedades literarias científicas e industriales con el objetivo de fomentar la afición a la lectura y dar aliento al trabajo en todas las clases sociales”.(Decreto Orgánico citado por Rey, 2000, p. 22). En esta misma época cobró importancia la prensa educativa, órgano que tenía como principal función la comunicación entre el gobierno y los profesores, “un puente entre lo político y la acción pedagógica” (Rey, 2000, p. 26), además de instaurar una serie de valores en las prácticas de lectura y escritura para constituir a la sociedad civilizada.

Atendiendo a ese objetivo, las herramientas que se utilizaban eran cartillas (elaboradas por políticos y pedagogos) con las que se buscaba crear unas construcciones ideológicas en

¹⁵ En el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública, se ordenó que la educación primaria pública fuese gratuita, obligatoria y laica.

los sujetos a partir de la memorización de las frases que se encontraban en las cartillas y de esa manera, durante esta época:

Lo político le asignó a la lectura una función en la tarea civilizadora del pueblo y el discurso pedagógico integró la enseñanza de la lectura dentro de su propuesta del método objetivo tomándola como modelo de aplicación de ese método en la enseñanza. (Rey, 2000, p. 35).

El método objetivo -derivado de las Lecciones de Cosas, perspectiva pestalozziana importada desde Alemania- se caracterizaba por la necesidad de recurrir a la observación; en este método hay una cierta concepción de aprendizaje vinculada al sonido, de esa manera “la presencia de las cosas cautiva la atención del niño, simultáneamente el nombre del objeto estimula el oído; así cuanto más una cosa impresione los sentidos más fácilmente su nombre se grabará en el espíritu” (Rey, 2000, p. 38), es decir, la enseñanza de la lectura estaba centrada en un método fonético.

Este método -objetivo- tenía como base la relación de la pedagogía con la psicología en la que el foco de atención se centró en la relación que tenía el sujeto con su entorno y es por ello que se implementaron estrategias didácticas en las cuales había “una concepción de niño como sujeto activo, dado que lo involucra no sólo en su pensamiento sino en las experiencias sensoriales y físicas, permitiendo afirmar que allí se encuentra el germen de las pedagogías activas en Colombia” (Vera, 2015, p. 99). De esta manera:

La reacción de los alumnos se lograba principalmente mediante la visión de las cosas sensibles, utilizando imágenes y objetos reales para lo cual se impartía a los maestros la instrucción para enseñar por medio de las lecciones objetivas los temas de las diferentes áreas del conocimiento (Rey, 2000, p. 38).

La primera cartilla en implementar este método fue el “Primer libro de la lectura”, de E. Hotschick y Martín Lleras, realizada antes de 1876, y el “Primer libro de instrucción objetiva”, de Eustacio Santamaría, de 1872, con las que se pretendía la enseñanza de la lectura a partir de la “enseñanza de las letras minúsculas, descomposición de las palabras en bisílabas y trisílabas, letras mayúsculas, selección de letras ilustradas y escritas en letra

cursiva y de imprenta, lectura en letras de imprenta en diferentes tamaños” (Rey, 2000, p. 43).

Como conclusión de este primer momento es posible inferir que la enseñanza de la lectura por medio de los textos y cartillas tiene como principal función la formación del sujeto con base en los discursos políticos y pedagógicos, poniendo en práctica el método objetivo, el cual tiene como finalidad despertar una reacción activa por parte de los estudiantes para que logren ser ciudadanos virtuosos con base en los valores morales, y de esta manera civilizar al pueblo por medio de la escuela, considerada como el mejor conductor para la educación de las masas.

Enseñanza de la lectura en la escuela de 1886 a 1920

El segundo momento propuesto por Rey (2000), se caracteriza por el discurso religioso, que se sobrepone al pedagógico, debido a que entra en vigor el gobierno de los conservadores, cuyos ideales estaban basados en la religión, así que la enseñanza de la lectura estaba condicionada por el saber pedagógico de la iglesia. En otras palabras, como lo indica la autora, “el saber pedagógico termina diluyéndose en lo religioso” (Rey, 2000, p. 3).

En rigor, el poder lo ejerce el movimiento político conservador y la iglesia a través de la alianza que se estipuló en el concordato de 1887. Como consecuencia, el discurso pedagógico se fue desvaneciendo a medida que el discurso religioso tomaba más fuerza en los aspectos políticos, motivo que justificó el que se incluyeran fuertes rasgos religiosos en la Constitución expedida en 1886, construida a partir de una mezcla entre las leyes del gobierno y las leyes divinas teniendo a “Dios como supremo legislador”. (Rey, 2000, p. 49).

Lo anterior es expresado en el Artículo 41 de la Constitución Política de 1886, en el que se estipula lo siguiente: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (Constitución Política citada por Rey, 2000, p.50); a partir de ese momento la iglesia católica toma la dirección de los asuntos educativos del país teniendo pleno derecho y poder legal de censurar o legitimar cuestiones escolares o literarias. Por esa razón, era evidente que en ese periodo “la pedagogía católica [reconocía] la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura pero anteponiendo a ella la enseñanza de la religión” (Rey, 2000, p. 54); por consiguiente, la enseñanza de cualquier tema o materia estaba sujeta

a la enseñanza de la religión, pues, como lo indica la autora, en ese tiempo “a lo religioso se supedita todo, por ello no se vacila en afirmar la dependencia de los demás aspectos de la enseñanza; aun si se trata de la enseñanza de la lectura, antes de su aprendizaje, está aprender a rezar.” (Rey, 2000, p. 54).

En cuanto a las cartillas, al ser construidas en esa época bajo un gobierno conservador, tenían que ser sometidas a la inspección del episcopado para que se autorizara su publicación o, por el contrario, eran censuradas debido a que los contenidos de las cartillas tenían como principal finalidad implementar el dogma religioso y la enseñanza de la lectura, así que se encontraban condicionadas a la “pedagogía católica”, lo que derivó en que la enseñanza de la lectura se centrara en promulgar la praxis religiosa y la buena moral sobre la enseñanza de cualquier otro concepto.

Las cartillas en ese período continuaban sustentadas en el método objetivo. En dicha época, se les denominaba cartillas herederas del método objetivo, y entre los primeros ejemplares de estas cartillas se encontraba la “Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir”¹⁶, desarrollada por Cesar B. Baquero en 1889 (segunda edición). En esta cartilla, a partir del método objetivo, se señalaban tres pasos fundamentales: enseñar las vocales asociadas con un dibujo cuyo nombre empieza por la vocal correspondiente para enseñar las consonantes, y una vez se haya asociado la sílaba inicial de la palabra que la contiene con el nombre del objeto, se hará repetir la consonante articulada a las vocales y finalmente se llevará al niño a formar palabras y frases relativas a la palabra-objeto hasta lograr una conversación; dicha conversación, hecha a propósito de la palabra representativa, constituye la lección objetiva.

Un aspecto que llama la atención en cuanto a la portada de esta cartilla es la frase “enseñar a leer en sesenta días trabajando una hora diaria”, consigna que, según Rey (2000), confirma que la cartilla no solo está dirigida a los maestros, sino a todas las personas que se encontraban interesadas en acercarse a la enseñanza de la lectura -bien sea para utilizar esta

¹⁶ Esta cartilla contó con un gran reconocimiento por tener las ilustraciones más bonitas y ser la cartilla que mejor usaba el método objetivo dentro de las cartillas elaboradas en el país, por esa razón no solo se utilizó en Bogotá sino también en las provincias, entre sus contenidos se encontraba ejercicios preparatorios, enseñanza de las vocales, enseñanza de las consonantes, enseñanza de las consonantes diferentes formas de combinación, estos contenidos se encontraban estructurados en un orden en donde el adelanto y el grado de dificultad es gradual.

cartilla como instrumento para un autoaprendizaje, o para madres y padres de familia que deseen ser promotores en la enseñanza de la lectura de sus hijos.

En este segundo momento se construyeron otras dos cartillas representativas, “La citología (lectura rápida) colombiana”, elaborada en 1912; esta cartilla utilizaba como método de lectura el sonideo que consistía en destacar los sonidos de las vocales y consonantes, y allí se recomendaba que “no enseñe al principio el nombre de las consonantes sino su sonido” (La citología colombiana, citado por Rey, 2000, p. 77) y “La Escuela Colombiana” publicada, también, en 1912, el cual fue un texto de lectura adoptado por el gobierno para todas las escuelas oficiales, en el que se sigue conservando el estilo histórico, patriótico y religioso del anterior libro, aspectos que promovían una mentalidad republicana con fundamento en el afecto por las raíces ancestrales españolas, sin olvidar los discursos religiosos que se sobreponían a cualquier tema que pudiera ser objeto de enseñanza.

A modo de conclusión de este segundo momento, en el que gobernaban los conservadores a través de la religión católica, la enseñanza de la lectura estaba condicionada por la pedagogía católica implementada por medio de los discursos encontrados en los textos; de esa manera se difundió el dogma católico que se pretendía incorporar en la sociedad, la veneración y temor a Dios, estableciendo una relación directa entre la religión y la política, entre Dios y patria, utilizando la escuela y la lectura como vehículos preferidos para saturar con estas ideologías a la sociedad en su totalidad.

Enseñanza de la lectura en la escuela de 1920 a 1930

En este tercer momento histórico, los liberales vuelven a gobernar gracias a que se inició la reconquista del poder político por parte del liberalismo; en esa medida, vuelve a resurgir el discurso pedagógico a través del cual se expresaba la ideología de los intelectuales liberales, quienes exponían la necesidad de promover un desarrollo social, encontrando en la enseñanza de la lectura y la escritura una solución para reparar los males de la sociedad. Esta ideología sirvió como base del programa de Alfonso López Pumarejo en 1936.

En cuanto a la educación, en esta época el discurso educativo seguía siendo permeado por los conservadores y los ideales de la iglesia, razón que mueve a los liberales para que decidan construir nuevos colegios y universidades de carácter privado. Un ejemplo de ello es

la fundación del Externado de Derecho y Ciencias Políticas, fundado en 1886, con el fin de volver a tener poder sobre la educación, objetivo expresado en su lema “después de las tinieblas espero la luz”.

Otra institución educativa que fundaron los académicos liberales fue la Universidad Libre, en 1913. La ideología de esta institución se basó en ver la educación como un problema social y no político, aparte de que, en ese periodo histórico, se consideraba el analfabetismo como la problemática principal en Colombia, junto a la falta de higiene y de salud, entonces se comenzaron a gestar discursos que tomaban la enseñanza de la lectura y la escritura como estrategias para alcanzar justicia social y se visualizó la necesidad de un cambio en los fines de la Escuela. De esa manera esta institución debía estar a la par con los adelantos impuestos por el desarrollo industrial y las sociedades avanzadas, semejante a las fábricas que no se quedan estáticas, que buscan estrategias nuevas para la producción. En este caso, la escuela requería ser moderna, la escuela necesitaba ser Activa.

En 1914 se inauguró el colegio Gimnasio Moderno fundado por Don Agustín Nieto Caballero, muy reconocido en esta época porque implementó en los métodos de enseñanza postulados pedagógicos de intelectuales como Decroly, Montessori, Claparede, etc. Dando comienzo a lo que se denominó pedagogía activa o Escuela Nueva¹⁷. En palabras de Agustín Nieto Caballero:

Con la aparición de la escuela activa, que convirtió de un golpe la monótona escuela del pasado en el laboratorio, en el taller, en el campo libre donde los diminutos escolares trabajan y crean... Revolución semejante a la introducida por Copérnico, nos dice ese gran sabio que lleva el nombre de John Dewey. Por fin el niño es el centro de todas las preocupaciones de y la escuela. Por fin el niño es un sol (Nieto Caballero, citado por Rey, 2000, p. 90).

Así las cosas, aprender a leer en la propuesta de la pedagogía activa consistía en seguir las indicaciones del método ideo-visual o visual natural creado por el Doctor Ovidio Decroly en 1904, que consistía en que se intentaba conectar la expresión del pensamiento con el mismo pensamiento: para esto se requiere que las frases sean significativas para el

¹⁷ Se denominaba de esta manera porque estos discursos pedagógicos buscaban la transformación de la escuela, con una pedagogía activa, “Una escuela nueva”.

niño, es decir que tenga conexión con el contexto en el que vive el niño, y de esa manera se creía que la lectura “asociada a la palabra y a la acción toma un carácter abierto, viviente, dinámico, donde la motivación y la iniciativa del niño son descubiertas y provocadas por el juego, la observación y la interpretación” (Rey, 2000, p. 95). Este método desplazó el método objetivo, por lo menos en las instituciones educativas que apoyaban la Escuela Activa. El nuevo método que circulaba en las cartillas se denominó método activo.

En cuanto a la enseñanza de la lectura, en estas cartillas se implementó el método de Decroly, con el cual se pretendía que el niño tuviera un significado de lo que leía al momento de iniciar el aprendizaje, habituar al niño a la lectura de manera natural; este método toma en cuenta según el enunciado científico de que lo más simple y fácil para el niño es la connotación de la palabra entera para facilitar la comprensión de los textos.

Con todo lo anterior, respecto a la enseñanza de la lectura del período histórico de (1870-1930), condicionada a discursos políticos, sociales o religiosos imperantes en cada época, lo que se puede constatar en las funciones que históricamente se le atribuyeron a la lectura “desde una función civilizadora —la formación del ciudadano ilustrado—, se pasa a su consideración como ingrediente indispensable en la formación religiosa, hasta llegar a ser la base para la formación de los trabajadores que requeriría el país” (García, 2015, p. 96).

En consonancia con lo anterior, a partir de los contenidos de las cartillas y los textos, se ponía de manifiesto que la enseñanza de la lectura tenía como objetivo que los sujetos aprendieran a leer para construir una subjetividad de la que se esperaba la coherencia del sujeto con esos discursos, así que la lectura se veía como un medio para conseguir los fines de cada discurso y, por lógica, como un “invento de la humanidad que se ha mostrado enormemente productivo.” (Colomer, 2004, p.1). Se muestra, entonces, cómo la escuela se constituyó en el mejor escenario para impartir estos discursos en su carácter de medio de educación masiva.

Otra característica de este momento es que en Colombia se comienza a pensar en nuevas formas de enseñar a leer, que trasciendan la alfabetización, proceso que comenzó a considerarse como la etapa inicial en enseñanza de la lectura, razón de que se empieza a pensar en nuevos niveles de lectura, así como otros escenarios para que los sujetos aprendan a leer.

Auge de la promoción de la lectura

A finales del siglo XX y principios del XXI, gracias al “avance progresivo de información, tecnología y conocimiento, junto a los procesos de globalización y transformaciones productivas” (Infante y Letelier, 2013, p. 21), se comenzaron a gestar diferentes discursos con los que se pretendía que los países que no se habían desarrollado lograran hacerlo; en consecuencia, se fundaron instituciones internacionales (como la UNESCO y la OEI) desde donde se hicieron consensos y recomendaciones a nivel global frente a la educación, a partir de los que se propusieron diferentes políticas para que países como Colombia pudieran desarrollarse. En esa medida, la educación dejó de responder a los ideales de Estado-Nación, y empezó a responder a acuerdos mundiales.

De acuerdo con lo anterior, la escuela de finales del siglo XX ya no pretendía formar ciudadanos desde la perspectiva disciplinaria como ocurría en épocas pasadas, sino que se comenzó a pensar en “hacer útiles a los individuos para la sociedad” (Lewkowicz, 2004, p.25), así que la escuela ya no se concebía como una institución que servía a los ideales del Estado-Nación, sino que ahora debía responder a estándares de un mundo globalizado. Pero esta institución no estaba preparada para hacerlo, siendo cuestionada por ello.

Por lo anterior, según Deleuze (1991), se dio paso a una crisis generalizada de la escuela -y de todas las instituciones de encierro- que se caracterizó porque estos lugares comenzaron a fallar como forma de gobierno debido al surgimiento de una nueva sociedad en donde las instituciones (disciplinarias) por las que pasa el individuo ya no dependían la una de la otra, sino que se consideran “variables independientes: se supone que uno empieza desde cero cada vez” (Deleuze, 1991, p. 2), lo cual se debe a que ya no hay un lenguaje común¹⁸ que permita una articulación entre el conjunto de instituciones y por esa razón, en esta nueva sociedad, la constitución del individuo comienza a estar en sintonía con cierta idea de producción en cadena, generando “en el nivel social los llamados incesantes a la

¹⁸ “No hay lenguaje común al conjunto de las instituciones de control. En ausencia de un sustrato común. La primera tarea de las sociedades de control es la producción de unas herramientas discursivas para cada situación.”(Lewkowicz, 2004, p. 37).

formación permanente” (Rodríguez, citado por Muñoz, 2017, p. 32), debido a que el aprendizaje en esta sociedad comienza a ser fundamental¹⁹.

Con el fin de adecuarse a las nuevas exigencias de esta sociedad del siglo XXI para la que el aprendizaje es central, se crearon políticas y diferentes estrategias educativas no solo dentro de la escuela sino también fuera de ella. El objetivo era que todos pudieran aprender a leer y acceder a los libros, en tanto se considera que la lectura es una herramienta para aprender durante toda la vida, lo que promovió la idea del comprender como un requerimiento para ejercer la ciudadanía y como posibilidad de progresar. De acuerdo con eso, se consideraba que “si leer era necesario para progresar, cualquiera tenía que poder hacerlo. Se inició entonces la demanda social en favor de instrumentos que permitieran que todo el mundo pudiera recorrer ese camino” (Colomer, 2004, p. 6).

En concordancia con esa demanda, se da paso a una industria cultural que hizo que existieran más libros que nunca, para que de esa manera los sujetos pudieran acercarse a la lectura más fácilmente, además se comienzan a gestar políticas dirigidas a “enseñar a leer como un requisito del ideal ilustrado de educación universalizada.” (Yepes, 2013, p. 17). De ahí que se diera lugar a la realización de conferencias, charlas, congresos, entre otros, que tenían como propósito atender a las recomendaciones establecidas por los organismos internacionales (UNESCO, OEI); para ello se requería crear más escuelas y bibliotecas que fueran accesibles y gratuitas, y es bajo ese contexto que surge la promoción de la lectura²⁰ como una estrategia propia de las bibliotecas con la cual se buscaba que las personas se acercaran a ellas y a los libros. Se tuvieron que adecuar espacios de la biblioteca para esa nueva población, en este caso, niños y adolescentes, con el fin de que fueran más atractivos para ellos y asistieran con más frecuencia a la biblioteca y, sobre todo, se ocuparan de leer más.

¹⁹ Tal como lo expone Libreros (2002), “La vida transcurre como un aprendizaje continuo y obligatorio en circunstancias eternamente cambiantes, y el mayor logro pedagógico consiste en aprender a aprender... por tanto, las instituciones deben responder adecuando los programas educativos a las situaciones cambiantes... De esa manera, interesa educar individuos con alto grado de adaptabilidad al mundo del trabajo. (p. 12)

²⁰ Surge la promoción de la lectura institucionalizada, ya que “la “promoción”, en el sentido de despertar el deseo de leer, crear hábitos lectores o llevar a la construcción de una cultura letrada más amplia y constante, era algo que se producía de forma natural en la familia y en el entorno social de los sectores minoritarios que tenían acceso a las obras”. (Colomer, 2004, p.5).

Un asunto que llama la atención a comienzos del siglo XXI es que, debido a las falencias evidenciadas a partir de pruebas estandarizadas (ICFES) en cuanto al nivel de lectura de los niños y jóvenes, se pensó en nuevas formas de enseñar a leer (de acuerdo con las recomendaciones de los organismos anteriormente mencionados), considerando que, si se quería progresar, se necesitaban niveles de lectura más allá de la decodificación. Esa perspectiva trocó en insuficiente el hecho de que el sujeto supiera decodificar las letras, sino que además necesitaba identificar intencionalidades, diferentes clases de textos, entre otros aspectos, para que así los sujetos desarrollaran las competencias necesarias para comprender y producir diferentes tipos de textos.

Por lo anterior, se buscó la manera de pensar en un nuevo método de enseñanza de la lectura, a partir de las investigaciones psicolingüísticas de Goodman y Smith, en las que se consideraba que el significado del texto se encontraba en la relación lector-texto, ya que en la significación no sólo se ponía en juego lo que hay en el texto, sino la interpretación que el sujeto le da al texto a partir de unas experiencias previas con el lenguaje, en este caso con la lectura; a partir de lo anterior se adoptaron, entonces, actividades que habían sido propias de las élites cultas como la de acercar al niño al libro y a la lectura desde antes de que éste ingresara a la escuela, y también fuera de ella, lo que le va a posibilitar la adquisición de más herramientas para enfrentar la cultura letrada.

En consecuencia, se empieza a hablar de “otros nuevos actores que prolongan el aprendizaje y la promoción de la lectura mucho más allá del ámbito escolar tradicional” (Colomer, 2004, p. 9). En ese sentido, se evidenció cómo las bibliotecas, al recibir población que aún no leía o que leía muy poco, instauraron prácticas que hasta entonces eran propias de la escuela y a su vez esta adoptó estrategias para enseñar a leer desde prácticas que habían sido propias de la promoción de la lectura, en las bibliotecas, lo cual impulsó a una serie de políticas de promoción de la lectura.

Políticas de promoción de lectura

Una política fundamental de lectura y de bibliotecas, la primera que hace explícito el interés por promover la lectura, es el Documento COMPES del 2003, en el que se examinaron aspectos como los niveles de lectura, la oferta editorial y el servicio de las

bibliotecas públicas, de acuerdo con lo expuesto por FUNDALECTURA (Fundación para el Fomento de la Lectura), ASOLECTURA (Asociación Colombiana de Lectura y Escritura), y la UNESCO, para posteriormente plantear acciones para “hacer de Colombia un país de lectores y mejorar el acceso a la información mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas y el fomento de la lectura, además del seguimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas” (Rosmira, 2013, p. 17). De esa manera, se situaba a la biblioteca como una institución fundamental para la promoción de la lectura, pues se creía que esta institución podía generar un hábito lector en las personas.

Otro documento importante en cuanto a la promoción de lectura es la agenda de políticas públicas de lectura publicado en el 2004, el cual busca convertir la promoción de la lectura en un asunto de política pública (en concordancia con lo que se había estipulado en 1992, con la Reunión Internacional de Políticas Nacionales de Lectura para América Latina y el Caribe), en el que se conciben la lectura y la escritura, primero, como condiciones para que los sujetos puedan seguir aprendiendo durante toda su vida y desarrollar competencias laborales y, segundo, como:

Prácticas culturales que, como tales, están atravesadas por procesos históricos y sociales que las hacen necesariamente cambiantes y diversas; prácticas que se encuentran en un proceso de mutación, como consecuencia de los cambios en el sistema de valores y en las nuevas dinámicas sociales asociadas con la globalización, así como por las transformaciones que se están dando en la esfera simbólica debido a la acción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Cerlalc y OEI, 2004, p. 13-14).

Además, en este documento se propone plantear la lectura como un asunto político, buscando garantizar que el Estado asigne parte de su presupuesto a las acciones que se llevaran a cabo para vincular a los sujetos a la lectura y para que se asumieran responsabilidades frente a este asunto; para ello se hablaba del fortalecimiento de las bibliotecas públicas, la actualización de las bibliotecas escolares, la creación de espacios de formación de docentes, bibliotecarios y otras personas para que fueran mediadores de lectura y, finalmente, la implementación de programas de promoción de la lectura para la primera infancia y la familia, para que de esa manera la mayor cantidad de personas pudieran tener acceso a la lectura.

Finalmente, otro documento que va a ser representativo en cuanto a la promoción de la lectura en Colombia es el Decreto 133 de 2006, en el que se adoptan los lineamientos de política pública de fomento a la lectura durante el periodo 2006-2016. En este documento se planteaban como objetivos o prioridades fundamentales:

- Garantizar atención al analfabetismo.
- Fortalecer las instituciones educativas para formar lectores y escritores.
- Fomentar la creación de bibliotecas públicas.
- Fortalecer el programa de formación de mediadores de la lectura (bibliotecarios, docentes y otros).
- Estimular la lectura en espacios no convencionales: parques, hospitales, cárceles, entre otros.
- Implementar programas de lectura y escritura dirigidos a la familia y la primera infancia.
- Garantizar a la juventud el acceso a la lectura y escritura para su formación como lectores y escritores autónomos.
- Impulsar la producción de materiales de lectura de excelente calidad.
- Convocar al sector privado y los medios de comunicación para el impulso a esta política.

En ese sentido, se puede apreciar que, en cuanto a la definición de la lectura, en las políticas de promoción de la lectura se evidencia que ésta “se inscribe dentro de los debates nacionales e internacionales de la cultura” (Compendio de Políticas Culturales, 2010, p. 44), lo que se debe a que la mayoría de estas políticas, tal como se mencionó, son productos de acuerdos nacionales e internacionales en cuanto a la lectura y su promoción.

Planes de promoción de la lectura

En 1992, según el Ministerio de Cultura, se puso en marcha por primera vez un Plan Nacional de Lectura, llamado “Es rico leer”, donde se pretendía “facilitar el acceso a la población colombiana al libro y la lectura; convertir las bibliotecas públicas en centros de desarrollo cultural de las comunidades y transformar sustancialmente los comportamientos de lectura de los colombianos.” (Álvarez y Gómez, 2002, p. 25); además, en ese mismo año el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)

convocó a la reunión internacional de políticas nacionales de lectura para América Latina y el Caribe, en la que se presentó a los gobiernos la propuesta de convertir la lectura en un asunto de política pública, y de esa manera “al verse la escuela relegada a la lectura decodificadora y prescriptiva, el siglo XX fue el momento propicio en que la biblioteca se abanderó del proceso de la lectura libre, sin restricciones ni obligaciones para cualquier ciudadano” (Bernal y Hernández, 2015, p. 27).

A partir de ese momento, la biblioteca llegó a ser una institución por naturaleza, propicia para otro tipo de lectura, lo que la indujo a pensar en estrategias para convocar a otro tipo de público en esta institución y es justo ahí, en la biblioteca, donde proliferan las seducciones en torno al libro, debido a que:

Por primera vez en la historia, unos profesionales al servicio de la lectura tuvieron que inventar prácticas de promoción que atrajeran a los ciudadanos a sus establecimientos. Recurrieron entonces a aquellas actividades que parecían haber funcionado durante siglos en el seno de las familias ilustradas, tales como recomendarse libros o narrar cuentos. (Colomer, 2004, p.7).

De esa manera, era importante que -a diferencia de la lectura que se daba en la escuela- ésta resultara atractiva para los sujetos, debido a que al considerar que leer era aburrido y exigía mucho trabajo, no leían más allá de la exigencia de la escuela y no asistían a la biblioteca, pues de manera tradicional era considerada como un espacio para personas cultas, lo que requirió que se pensara en nuevas formas de hacer de la lectura una práctica atractiva para otro tipo de público, entre ellos, niños y jóvenes, considerando, tal como lo mencionan Bernal y Hernández (2015), “La biblioteca pública (...) como la principal encargada de llevar a cabo la tarea de promover la lectura y la escritura” (p.70).

En consonancia con lo anterior, se tuvieron que abrir bibliotecas que estuvieran al alcance de la mayoría de la población, es decir, que fueran gratuitas y accesibles. Para ello se extendieron redes de bibliotecas tanto dentro como fuera de la escuela (Colomer, 2004). A su vez se multiplicaron las editoriales de tal manera que hubiera cada vez más libros, revistas, periódicos, entre otros, a los cuales se pudieran acceder con facilidad. Se buscaba, de esa forma, garantizar el derecho a aprender a leer, objetivo que se convirtió en una bandera tanto en discursos de la enseñanza de la lectura (en la escuela) como de la promoción de la lectura

(biblioteca, escuela, parques, etc.), y además, la promoción de la lectura, al igual que lo ocurrido con la enseñanza, dejó de ser propia de una institución, la biblioteca, y comenzó a realizarse en múltiples espacios para garantizar el derecho a aprender a leer.

En el siglo XXI, aprender a leer comienza a tener gran importancia lo cual se debe a que se considera que el no saber leer ni escribir imposibilita el desarrollo personal y social, en razón de que se vincula el analfabetismo con pobreza. ya que las dinámicas de la nueva organización social requieren de un sujeto que logre ser capaz de descifrar el código escrito y, además, que por medio de la lectura adquiriera las competencias necesarias para progresar en la nueva sociedad, en la medida en que:

La lectura y la escritura han adquirido gran importancia en los últimos tiempos de acuerdo con los nuevos órdenes mundiales, ya que los individuos deben prepararse no sólo en el aspecto académico, sino que esos conocimientos los deben formar como personas competentes para la vida (Mayorga, 2013, p. 4).

En ese sentido, ya no es suficiente solamente con la manera en la que tradicionalmente se ha enseñado a leer en la escuela; el argumento central era que la escuela no garantiza que los estudiantes después de abandonar esta institución siguieran leyendo, y que los niveles de lectura adquiridos allí son muy bajos de acuerdo a pruebas estandarizadas, en tanto se consideraba “la lectura como un aprendizaje restringido a los primeros niveles de escolaridad y centrado, simplemente, en las habilidades de descodificación” (Colomer, 1997, p. 8), lo que trae la consecuencia de las prácticas de la promoción de la lectura, la cual solucionaría esas falencias de la escuela al pensar la lectura como una práctica social, lo que implica considerar la lectura como herramienta para que el sujeto siga aprendiendo, y es de esa manera, “promocionar y enseñar a leer se convirtieron en dos caras de la misma moneda” (Colomer, 2004. p. 7).

A partir de lo anterior, se implementaron estrategias tales como programas, planes y campañas publicitarias con el propósito de impulsar la promoción de la lectura, para que fuera posible ver las prácticas de lectura no sólo como parte del proceso de formación en la escuela, sino también como una práctica que está inmersa en la vida cotidiana de los sujetos.

Dichas estrategias²¹ en Colombia han sido desarrolladas en su mayoría por el Ministerio de Educación y de Cultura, la fundación Fundalectura acompañada por las bibliotecas públicas y, en ocasiones, por entidades privadas. Cabe resaltar que la mayor parte de estas estrategias están dirigidas a niños y jóvenes.

Entre estos planes y programas²² que han sido desarrollados en Colombia, se encuentra el programa “Leer Libera”, liderado por el Ministerio de Cultura y diseñado en el marco del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB). Dirigido a niños, jóvenes y adultos bajo la invitación a “disfrutar de la lectura como una experiencia enriquecedora, lúdica y divertida que vaya más allá de su condición de instrumento educativo asociado al deber escolar.” (Mayorga, 2013, p. 33).

En 2004 también se desarrolló el proyecto “Mil Maneras de Leer”, el cual tenía como finalidad orientar la formación de los docentes de las instituciones educativas, fomentar la lectura y desarrollar las competencias en los alumnos, no solo en el aspecto pedagógico, sino tecnológico y comunicativo, con la utilización del portal institucional Colombia Aprende.

Más recientemente podemos encontrar el Plan Nacional de Lectura y escritura: “Leer es mi cuento”, que se creó en el año 2010 (aún con vigencia) por el Ministerio de Cultura; dentro de sus principales objetivos se encuentra impulsar la lectura y la escritura para que los ciudadanos tengan acceso a la información y el conocimiento, de tal manera que se les posibilite promover la formación de un ciudadano democrático y crítico a través de la lectura.

Con respecto a los planes dirigidos a fomentar la lectura en la ciudad de Bogotá, a partir de los lineamientos de Política Pública de Fomento de la Lectura (Decreto 133 de 2006) se encuentra el “Plan de Inclusión en la Cultura Escrita”, Plan DICE “con el propósito de facilitar a niños y jóvenes el acercamiento a la cultura escrita por medio de estrategias que promuevan la oralidad y las prácticas de la lectura y la escritura.”

²¹ En su mayoría, estas estrategias han sido diseñadas y difundidas gracias a las asociaciones con organizaciones internacionales como la UNESCO.

²² Planes y programas referidos en el trabajo realizado por Blanca Rosmira Mayorga Vergara titulado “Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010” en el que se realiza un recorrido de los planes y programas que impulsaron la promoción de la lectura en la primera década del 2000.

En el año 2004 se creó el programa distrital “Libro al Viento”, liderado por la Secretaría de Cultura de Bogotá, programa con el que se buscaba desarrollar hábitos de lectura, facilitar el acceso a libros, y promover la participación ciudadana. Para ello se realizaron diferentes publicaciones de géneros literarios que se distribuyeron de manera gratuita “en plazas de mercado, parques, hospitales del distrito, comedores comunitarios, Paradero Paralibros Paraparcos (PPP), Biblioestaciones en el sistema Transmilenio, Clubes de lectores, Cades y Supercades, colegios del distrito.” (Mayorga, 2013, p. 32).

En el lapso temporal 2008-2012, cobró vigencia el Plan de Desarrollo “Bogotá positiva: para vivir mejor”, con la finalidad de garantizar el derecho que tiene la población de la ciudad de Bogotá a la cultura escrita; para realizar este plan se tomaron los lineamientos de la Política Pública de Fomento a la Lectura para el período 2006-2016, y el diseño propuesto por el CERLALC.

Por último, encontramos el Plan Distrital de Lectura y Escritura, “Leer es Volar”, que es liderado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, con el cual se busca motivar a los ciudadanos a leer y a disfrutar las experiencias brindadas, teniendo como propósito la construcción de “una sociedad más igualitaria, con más oportunidades para todos y más feliz” (Plan Distrital de Lectura y Escritura, “Leer es Volar”, 2016, p. 5).

METODOLOGÍA

El presente ejercicio de investigación es de corte hermenéutico, esta “referencia a la hermenéutica se hace entendiendo que el estudio y la comprensión de una fuente documental es un acto hermenéutico porque ocurre a través del diálogo con el texto” (Bernal y Hernández, 2015, p. 44), inscrito a su vez al Análisis de Contenido (AC), debido a que esta herramienta posibilita estudiar y reflexionar sobre el sentido de un texto de acuerdo con unos criterios previamente establecidos, logrando diferentes niveles de interpretación de los textos, ya sea, como expone Alexander Ruiz (2004) en la siguiente tabla, a nivel superficial, analítico y/o interpretativo.

NIVELES DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Nivel	Característica
Superficie	Descripción de la información
Analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías
Interpretativo	Comprensión y constitución de sentido

Fuente: Ruiz, A (2004) Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, p. 44-59.

Dichos niveles, tal como se muestran en la tabla, van desde la descripción de la información que se encuentra en los textos, la organización de la información a partir de una construcción de categorías, hasta la comprensión del sentido de la información que contiene el texto para que, desde ahí, a partir de las interpretaciones del investigador, se dote de un nuevo sentido y se pueda llegar a construir textos renovados, divergentes con aquél, nuevos en su perspectiva. Para ello se realizaron las siguientes fases o etapas:

1. Rastreo de documentos.

En esta primera etapa se buscaron diferentes documentos que abordaran el tema de la promoción de la lectura, entre ellos, algunas políticas, campañas y planes de promoción de la lectura que habían sido realizados en Colombia por cuenta del Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Bibliotecas y organismos como la UNESCO, FUNDALECTURA y CERLALC, desde el año 2000 en adelante.

Este rastreo de documentos se realizó por medio virtual, a través de la búsqueda en la base de datos de diferentes universidades, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional, en la colección de la biblioteca Luis Ángel Arango, así como en los catálogos de los organismos mencionados anteriormente. A partir de los documentos que se encontraron, posteriormente se realizó la selección del corpus de estudio.

NOMBRE	AÑO	DESCRIPCIÓN

LEER ES MI CUENTO	2010-2018	Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) realizado por el Ministerio de Cultura y el MEN desde el año 2010, tiene como objetivo fomentar el desarrollo de la lectura y la escritura como competencias comunicativas de los estudiantes en niveles de Educación Preescolar, Básica y Media para la formación de lectores y escritores, con el fortalecimiento de la escuela y el acompañamiento de las familias.
APÉGATE A LA LECTURA EN VOZ ALTA	2014	Esta campaña es la continuación de la campaña “Leer es mi Cuento”, pero en esta ocasión se pretende que el adulto realice la lectura en voz alta de alguna obra literaria a los niños, por lo menos todos los días 15 minutos con el objetivo de adquirir, tanto en el niño como en el adulto, la lectura como un hábito.
LEER ES VOLAR	2016	Plan realizado por las Secretarías de Educación y Cultura, Recreación y Deporte, con el propósito de mejorar los índices de lectura en Bogotá. Este plan va dirigido a la población con mayor tasa de analfabetismo, población rural, o en situación de vulnerabilidad.
LEE LO QUE QUIERAS, PERO LEE.	2017-2018	Esta campaña fue realizada por la Biblioteca Nacional de Colombia y el Ministerio de Cultura para desarrollarse a partir del segundo semestre del año 2017. Busca promover la lectura que hace parte de lo cotidiano, incorporando las nuevas tecnologías.

2. Selección de corpus de estudio.

En cuanto a la selección del corpus, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- a) Documentos que tuvieran como objetivo promocionar la lectura en Colombia, y que además estuvieran vigentes a la fecha.
- b) Documentos que fueran accesibles
- c) Documentos que se centraran específicamente en Bogotá, ya que es el contexto en el que se realiza el presente trabajo de grado, y eso permitiría evidenciar de manera más clara algunos aspectos de la promoción de la lectura que se contemplaba dentro de los planes.
- d) Que el contenido del documento permitiera reflexionar sobre la lectura, su enseñanza y su promoción, de tal manera que se evidenciaran las particularidades tanto de la enseñanza como de la promoción con la finalidad de que permitiera establecer relaciones y/o tensiones con la enseñanza de la lectura en la escuela.

De acuerdo con estos criterios, finalmente se selecciona como corpus de análisis del presente ejercicio de investigación el Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar”, que está dirigido a la Ciudad de Bogotá, conformada por zonas urbanas y zonas rurales. Este plan, aparte de los criterios mencionados, cuenta con el apoyo de otros textos (componente de formación de mediadores y leer para comprender, escribir para transformar)²³, en los cuales se abordan algunas consideraciones sobre la enseñanza dentro de la escuela y promoción de la lectura, asuntos que en el marco del presente trabajo se considera pertinente analizar para establecer las posibles relaciones y tensiones entre ellas.

3. Lectura y análisis del corpus.

En cuanto a la lectura y análisis del corpus, a partir de la técnica de Análisis de Contenido, se buscó evidenciar cuáles son las significaciones que se construyen en el texto en torno a cinco categorías fundamentales (enseñanza de la lectura, promoción de la lectura, sociedad educadora, lectura y mediación), para dar cuenta de cómo se da el acercamiento de los sujetos a la lectura y a los libros. Desde esas dos perspectivas, la lectura del corpus se

²³ Estas prácticas y procesos se desprenden principalmente del PNLE, “Leer es mi cuento”. No obstante, también son contemplados como referentes dentro del PNLE, “Leer es volar”.

realizó prestando especial atención a las conceptualizaciones de la lectura, las estrategias, las herramientas y el papel de la escuela, el contexto y los mediadores, para así “seleccionar la información relevante y construir conexiones internas entre los elementos del contenido” (Pinto y Gálvez, citados por Bernal y Hernández, 2015, p. 52), de tal manera que se pudiera dar cuenta de las relaciones y/o tensiones entre enseñanza de la lectura y promoción de la lectura en la sociedad educadora (actual).

Para obtener el contenido epistemológico soporte para realizar el análisis entre las tensiones y las relaciones de la enseñanza y la promoción de la lectura, se desarrolló la lectura temática de diferentes textos en donde se encontraron referentes teóricos pertinentes para el tema objeto de estudio; esta lectura temática se realizó utilizando un formato en el cual se describe la información básica del texto como el título del documento, el año de elaboración, el autor, número de páginas, capítulo, editorial. Este formato de manera vertical está dividido por categorías de análisis con las cuales se realizó la clasificación de la información, y en este caso, las categorías tomadas fueron: sociedad educadora, lectura, lector, enseñanza de la lectura y promoción de la lectura. Según esta clasificación se organizaron las citas o paráfrasis de los textos, posteriormente se procedió a realizar un comentario con respecto al fragmento específico tomado de los textos correspondientes.

Formato de lecturas temáticas

LIBRO	AUTOR EDITORIAL AÑO	CAPITULO PÁGINAS	CONCEPTO	PARAFRA- SIS O CITA TEXTUAL	COMENTA- RIO
			Sociedad		
			Lectura		
			Lector		
			Enseñanza		
			Promoción		

4. Hallazgos y conclusiones.

Este proceso finaliza con la estructuración de un texto, en el que se registran los hallazgos derivados de la interpretación del contenido del corpus en relación con las categorías ya mencionadas, evidenciando los hallazgos y conclusiones que son parte, del cuarto y último capítulo. De esta manera finaliza este ejercicio de investigación.

RELACIONES Y TENSIONES ENTRE ENSEÑANZA Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA

En los capítulos anteriores se realizó un recorrido histórico en el que se mostró cómo, a partir de cada época, se han configurado diferentes discursos sobre la lectura y su enseñanza en la escuela, así como las herramientas que se han usado para la misma; y actualmente, cómo se han generado las estrategias para acercar a los sujetos a la lectura a través de la promoción. En cuanto a este paralelo, se hace evidente cómo:

“A lo largo de los siglos, la sociedad ha ido cambiando su concepto de lo que es “saber leer y escribir”. Lo que la colectividad ha percibido como necesario para su organización y progreso social se ha ido reflejando en su forma de repartir juego entre diferentes instancias para que participaran, no sólo ya en la enseñanza, sino en algo nuevo: la promoción de la lectura.” (Colomer, 2004, p. 4).

De esa manera valdría la pena preguntarse cuáles son las características de la sociedad contemporánea, y a partir de éstas, qué concepciones se tienen actualmente de la lectura y cuáles son los objetivos que se persiguen en este momento, en el esfuerzo institucional y social por vincular los sujetos a la lectura, tanto en la enseñanza como en la promoción de la lectura.

Sociedad educadora

La sociedad que tenemos hoy en día ha sido denominada por diferentes autores de varias maneras, algunos la llaman sociedad de conocimiento²⁴, otros, sociedad de información y autores como Deleuze la denominan sociedad de control; sin embargo, todos ellos se refieren a unas características comunes de esta sociedad que son a las que nos interesa aludir en este trabajo. Para ello vamos a adoptar la categoría de sociedad educadora expuesta por Alejandro Álvarez Gallego (2003), debido a que esta noción nos permite abordar más claramente la relación entre sociedad-educación y, más específicamente, las relaciones entre enseñanza, promoción de la lectura y sociedad (actual).

Esta sociedad se va a caracterizar por una serie de transformaciones que tuvieron lugar debido a los avances de la denominada tecnociencia moderna, disciplina que dio paso a una masiva expansión de los medios de comunicación y que tuvo como consecuencia nuevas formas de interactuar y de producir conocimiento, dando vía libre a la apertura de la economía global a partir de los discursos de la globalización que ya habían tenido lugar en el siglo XX, pero que hasta el siglo XXI se visibilizan en su máximo apogeo. En esta sociedad la educación ya no está sujeta a los ideales Estado-Nación, sino a interés mercantiles internacionales, condición que provoca que la educación ya no sea, desde esa intervención del mercado, responsabilidad exclusiva y única del Estado.

En esta mirada, se evidencia que aunque el Estado sigue apareciendo como garante de la educación, promueve que otros actores se involucren para que se descentralice esa responsabilidad; es en esa fisura estatal donde entran discursos económicos y de otros sectores como los de los medios de comunicación que introducen nuevos valores y comportamientos en los que se busca que los sujetos sean parte de ese mundo globalizado; en ese sentido, con la educación ya no se busca formar ciudadanos para acercarse a Dios o para ilustrarse, sino que, según Álvarez (2003), el sujeto se educaría para convertirse en un ciudadano competitivo y competente. De otra parte, o tal como lo expone Britto (2010), se empiezan a gestar y circular:

²⁴ Esta manera de denominar la sociedad “insinúa que el eje de la vida económica, política y cultural es el conocimiento” (Álvarez, 2003, p. 236).

discursos de promoción del desarrollo social, de amoldar a las masas y a cada persona a un orden de funcionamiento del sistema en que todas y cada una deben disponer de un conjunto de saberes operacionales –entre los cuales está una cierta capacidad de leer y escribir- que las habiliten para participar competitivamente en el mercado (p. 32).

En consecuencia, se exigen nuevos niveles y usos de la lectura, debido a que en el marco de esta nueva sociedad se requiere “un giro radical en la manera de organizar el sistema con el propósito de responder a los retos de cobertura y calidad, en un mundo que, tal como lo reconocen los discursos introductorios a las reformas, se está globalizando y exige mayores niveles de competitividad” (Álvarez, 2003, p 245) hecho evidenciado en las primeras páginas de “Leer es Volar” (2016), en las que a grandes rasgos dice que las últimas décadas han traído consigo grandes transformaciones, las tecnologías han irrumpido y el desarrollo de las ciudades se ha conectado globalmente, haciendo que se produzcan nuevas formas de producción y circulación de conocimiento que amplían las posibilidades de acceso a contenidos culturales.

Por lo anterior, se construyen estrategias de promoción de lectura que son llevadas a cabo en su mayoría por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, que tienen como objetivo no solamente que los sujetos aprendan a leer, sino que en concordancia con el desarrollo de nuevos niveles de aprendizaje se conviertan en ciudadanos lectores; para ello se expone la necesidad de que la responsabilidad en cuanto al acceso a la educación de cualquier persona sea compartida por múltiples instancias en aras proponer, una sociedad educadora, tal como es referido en el plan de fortalecimiento leer es volar (2017)²⁵ el cual se propone tener una sociedad educadora, para que se promueva el conocimiento en diferentes espacios de la vida cotidiana del sujeto, en ese sentido se evidencia como “la escuela ya no es la única ni la principal responsable de la educación de los ciudadanos de un país y que la infancia ya no es la única edad para aprender” (Álvarez, 2003, p. 251). Así, se muestra cómo ahora se concibe

²⁵ “Leer es Volar” (2017), expone que “Leer es volar propone un plan para tener una sociedad educadora (...) una sociedad en la que se promueven el conocimiento, la creatividad, la cultura, la participación y el diálogo entre individuos con iguales oportunidades” (p. 7).

que se puede aprender a leer en cualquier momento de la vida y lugar, en esa medida se evidencia:

El tránsito de una sociedad donde el conocimiento legítimo estaba asociado a un “sistema educativo” con instituciones, grados y reglas, medios y lenguajes muy específicos para realizar la educación, a una situación donde ésta se puede realizar en cualquier lugar, en cualquier momento, a través de varios lenguajes y medios y bajo condiciones muy diferentes a aquellas que mediaron lo que hoy podemos llamar “el modo escolar de educar”, el “modo institucional de construir conocimiento” y el “modo letrado de aprender”. (Orozco, 2004, p. 121).

En otras palabras, en la sociedad educadora el sujeto ya no necesita estar dentro de la escuela para educarse porque la educación institucionalizada ya no sería la única proveedora de conocimiento y el aprendizaje no se daría solamente dentro de ella, lo que implica que los sujetos deben ser capaces de hacerse cargo de su aprendizaje, en esta perspectiva de que se empieza a reforzar la idea de que la vida de una persona se resuelve cuando es más capaz o más competente (Britto, L. 2010) y es a partir de estos supuestos que comienzan a desarrollarse múltiples programas educativos dentro y fuera de la escuela para educar a la población, entre ellos “Leer es Volar”(2016), el cual manifiesta que “la escuela y las bibliotecas públicas son agentes fundamentales para alcanzar sus propósitos, pero es igualmente importante llegar con programas a los distintos espacios en los que se desarrolla la vida ciudadana” (p. 12).

A partir de lo anterior, se muestra que la idea de que “los años de escolarización son suficientes para ser competente socialmente, ya está completamente desdibujada. Ya nadie puede aceptar que con la educación básica es suficiente para saber lo que la sociedad exige. El concepto de educación permanente ya está aceptado” (Álvarez, 2003, p. 251), afirmación que implica pensar en que ahora todos los espacios en los que se encuentra el sujeto pueden educarlo y -por eso mismo- se comienzan a crear y promover actividades extracurriculares, incluida la lectura, debido a que el modo como se aprende a leer en la escuela no es suficiente para la sociedad actual en la medida en que el sujeto ya no se construye solamente en y para esta institución sino, ahora mayoritariamente, fuera de ella:

La escuela como la institución educativa por excelencia, pierde su centralidad y su hegemonía en la educación y entra por lo menos en un proceso de competencia y de franco deterioro (...), al tiempo que otras instituciones, como las mediáticas, irrumpen en escena aunque no gocen del mismo reconocimiento social para educar. (Orozco, 2004, p. 122-123).

Por lo que ahora, a partir de políticas públicas es la promoción de la lectura la que termina por prescribir a la escuela lo que debe enseñar en términos de lenguaje para que se pueda construir un hábito lector, lo anterior es evidenciado en la propuesta del plan de fortalecimiento de leer es volar (2017) en la que se muestran algunos rasgos que desde estos discursos se consideran que son roles de la escuela a la hora de acercar a los sujetos a la cultura letrada. Por lo tanto, en un primer momento valdría la pena realizar algunas distinciones frente a esas formas educativas de fomentar la interacción de los sujetos con la lectura para que sean usuarios constantes de la cultura letrada, distinciones que se contemplan en la sociedad educadora a partir de la enseñanza y de la promoción de la lectura, es decir, a partir de la escuela y fuera de ella.

Enseñanza de la lectura

Históricamente, la enseñanza de la lectura ha sido una práctica propia de la escuela para que los niños y jóvenes aprendan a leer, realizada por ciclos que cada vez demandan mayor complejidad, en términos de que “el progreso en la lecto-escritura ha definido en las escuelas, de manera central aunque no única, el paso de un grado escolar a otro y estos lenguajes han sido hegemónicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Orozco, 2004, p. 122), razón de que la lectura en la escuela sea mediada por asuntos como el examen, debido a que “la responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes.” (Lerner, 2001, p. 31), esto, debido a que es la forma preponderante que los profesores tienen para intentar detectar, parcialmente, los conocimientos adquiridos, o no, por sus estudiantes frente a la lectura.

Otro aspecto que hasta el momento ha sido característico la enseñanza de la lectura en la escuela es la finalidad principal desde su origen hasta la actualidad: enseñar a leer, lo que ha hecho de la lectura un objeto de enseñanza, por lo que el acercamiento a ella está

permeado por fines educativos, didácticos, métodos, etc. Que hacen que la lectura sea concebida como un conocimiento escolar y no como una práctica social, lo que hace que a veces los sujetos no lean después de que salen de la escuela, en parte, gracias a que en esta institución se realizan, tal como lo menciona Lerner (2001), “actividades mecánicas y desprovistas de sentido llevan a los niños a alejarse de la lectura” (p. 40).

Además, la lectura dentro de la escuela es obligatoria, porque, de acuerdo con Lerner (2001), “enseñar a leer y escribir es una responsabilidad inalienable de la institución escolar” (p. 105), por tanto los niños y jóvenes no tienen la posibilidad de elegir qué leer o cómo hacerlo, y se trata de una práctica fragmentada organizada por niveles de complejidad en relación con unos tiempos, iniciando por el reconocimiento de los sonidos y la letras hasta llegar a diferentes niveles de comprensión de diversos textos, en especial aquellos que posibiliten transmitir la cultura escrita de una generación a otra, puesto que “la escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad” (Lerner, 2001, p. 51), aseveración que se traduce en el deber de la escuela de difundir, para su lectura, textos canónicos.

Todas esas características propias de la enseñanza de la lectura en la escuela, entendida como aquellas prácticas intencionadas y organizadas que, requieren esfuerzo y son mediadas por la evaluación, lo cual, dentro de las lógicas de la sociedad educadora comienzan a ser cuestionadas, al igual que lo es el papel de la escuela en términos de que ya no puede dar cuenta por sí sola de los ciudadanos que se necesitan hoy, debido a la dificultad de formar con normas disciplinarias a sujetos nacidos bajo las lógicas de una sociedad de consumo, y por esa razón se dice que la escuela entró en crisis, lo mismo que se dice de la enseñanza de la lectura. Las dinámicas de dicha enseñanza van en contravía de la lógica de la sociedad educadora que opera bajo las lógicas del mercado²⁶ en las que se requiere de sujetos cada vez más competentes, con el agravante de que, según el ICFES, los sujetos sólo llegan a niveles muy bajos de comprensión lectora, y “estos resultados no son aún un buen indicador.” (“Leer es Volar”, 2016, p. 24), pues imposibilitan la formación adecuada de ciudadanos

²⁶ lógica mercantil: "Lo que nos interesa marcar es el funcionamiento de una misma lógica social que se presenta como un inmenso arsenal de mercancías pero también como un inmenso arsenal de signos. En ambos casos, la posición que se propugna para los individuos es ser consumidores. De este modo, la reproducción ampliada del capital, el hecho de que el mercado se imponga como modo universal para el consumo, va de la mano con la difusión cada vez mayor de la cultura entendida como proceso de significación. Así, la lógica mercantil hace que todo pueda ser consumido como mercancía, incluso la cultura, y, por supuesto, también la educación" (Lewkowicz, 2004, p. 24).

competentes, y esto es algo que se va a referir en el plan de fortalecimiento de Leer es Volar (2017) en el cual se dice que una de las preocupaciones de este es precisamente los niveles de comprensión lectora que los estudiantes de tercer grado obtienen en esta prueba son muy bajos, lo cual, imposibilitaría la consolidación otros aprendizajes más complejos en cuanto a la lectura.

Por lo anterior, en la actualidad con los discursos de promoción de la lectura se propone que la escuela cumpla otro tipo de objetivos y funciones, como, por ejemplo, “lograr que todos los niños y las niñas de la ciudad estén en capacidad de leer y escribir a los 8 años de edad para garantizar más adelante el desarrollo de procesos educativos de mayor complejidad.” (plan de fortalecimiento Leer es Volar, 2017, p. 6), para ello se propone en primera instancia que los maestros deben servirse de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para garantizar que los estudiantes aprendan los contenidos indicados en el tiempo correcto en el tiempo correcto, para poder aumentar los índices de lectura en las pruebas.

Sin embargo lo que en los DBA (v.2) se propone resulta ser contraproducente para lo que en las pruebas se evalúa, pues, a partir de lo que se proponen en ellos que el sujeto sea capaz de reconocer textos narrativos, sus componentes y realizar una lectura inferencial de estos textos, sin embargo, a los niños en las pruebas Icfes se le piden un nivel de lectura crítico lo cual implica al sujeto desplegar una serie de procesos cognitivos complejos, lo cual sólo es posible si el sujeto encuentra sentido en aquello que se le pide leer y esto, teniendo en cuenta lo que conlleva no se podría desarrollar a los ocho años de edad.

y en segunda instancia se propone que en el rango de esa edad (ocho años) “se deben fortalecer procesos en el aula de clase que permitan a los estudiantes el acceso al sistema alfabético” (plan de fortalecimiento Leer es volar, 2017, p. 4), lo cual supondría que el derecho al que se refieren de aprender a leer en un tiempo correcto está en sintonía con un enfoque silábico-alfabético de la alfabetización en dónde se espera que los sujetos sean capaces de decodificar los textos, lo cual resultaría insuficiente para su otro propósito que es elevar el nivel de las pruebas Icfes, porque tal como se evidenció exige otros niveles de comprensión de los textos.

Es evidente que en la sociedad educadora, tal como lo menciona Colomer (1997), la escuela se ve abocada a una transformación permanente, provocada por las fuertes críticas

que recibe; una de ellas es que la enseñanza de la lectura en la escuela, al ocurrir de manera artificial, hace que los modos de leer dentro y fuera de esta institución se conciben como diferentes o incluso opuestos, lo que impide que los conocimientos adquiridos en la escuela en cuanto a la lectura no se puedan aplicar fuera de ella, y de esa manera la lectura enseñada dentro de la escuela no sería un conocimiento que los sujetos pudieran usar en su vida cotidiana y mucho menos a lo largo de toda su vida, objeción manifiesta en “Leer es Volar” (2016): “pese a la inmensa influencia de la escuela en la formación de lectores, no siempre se logra afianzar el gusto por la lectura necesario para la creación de un hábito consolidado y duradero” (p. 26), lo cual, es un reproche constante a la escuela el hecho de que no logre que los aprendizajes escolares se consoliden y se vean reflejados en la vida cotidiana de los sujetos, por lo cual se busca desde los discursos de la promoción que en la escuela se desarrolle el gusto por la lectura para ver si de esta manera los sujetos se interesan por esta y comienzan a leer frecuentemente a lo largo de toda su vida, en ese sentido la enseñanza se ve abocada a hacer de la lectura una práctica atractiva.

En ese sentido, lo que se esperaría es que la escuela acomode sus dinámicas a esas nuevas lógicas de la sociedad educadora, y por eso se busca que el sujeto pueda acercarse de una manera más fácil a los textos, para ello se requiere un espacio dotado de libros para que el sujeto, a pesar de los condicionamientos propios de la escuela, se relacione con los libros de manera “libre”, y que el acercamiento del sujeto a la lectura sea placentero; en ese sentido, si antes este acercamiento en la escuela implicaba trabajo y requería esfuerzo, ahora, con el auge de discursos centrados en el aprendizaje, se busca que dicho acercamiento esté mediado por el placer, por lo que ya no se busca castigar al sujeto para que lea, sino se le exhorta por diferentes medios a hacerlo, de tal manera que el sujeto desarrolle el gusto por la lectura, es decir, que la lectura sea una práctica social y que eso se vea representado en un hábito lector, es decir, en que el sujeto lea cada vez más libros.

Lo anterior, tal como lo expone Lerner (2001), pone de manifiesto cómo en la sociedad educadora “la institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda” (p. 42-43), en la que si decide seguir enseñando de la manera en la que históricamente lo ha hecho podría llegar a cuestionar la necesidad de la existencia de esta institución como ya está ocurriendo, pero si se acomoda a esas nuevas dinámicas sociales podría llegar a abandonar su principal función, la de enseñar (Lerner, 2001), y es a partir de lo anterior que valdría la pena preguntarse, en la sociedad que

vivenciamos, qué función tiene la escuela, si ya definitivamente ha sido cooptada por los intereses particulares de esa nueva sociedad como una institución al servicio de lo que el mercado propone, bajo las que el objetivo de la enseñanza de la lectura en la escuela sería formar sujetos consumidores de libros, o seguiría teniendo el objetivo de intentar la generación de ciudadanos críticos a través de las prácticas sociales de la lectura.

Promoción de la lectura.

La promoción de la lectura surge como una estrategia que es creada a partir de las recomendaciones de organizaciones como UNESCO, CERLALC y FUNDALECTURA, con las cuales se busca ver la lectura como una necesidad social que deriva en el ideal de que todos puedan acceder a la lectura, y aumentar el número de personas lectoras usando métodos diferentes a los que se llevan a cabo en la escuela, pues con estas estrategias de promoción de la lectura lo que se busca es generar ambientes -dentro y fuera de la escuela- en los que el sujeto pueda acceder a los libros con facilidad y que le permitan desarrollar el gusto e interés por la lectura, lo cual, se evidencia en el PDLE “Leer es Volar”, en el que se plantea como un línea estratégica “garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida” (p. 44). Desde esas intenciones, la promoción de la lectura se considera como

“Cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o a una comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y de gusto; de tal manera que sea asumida como una herramienta indispensable para el ejercicio pleno de la condición vital y civil” (Didier, citado por Yepes, 2013, p. 21).

Con lo anterior se pone de manifiesto cómo, a través de la promoción, lo que se busca es acercar a los ciudadanos a la lectura a través de experiencias placenteras, por lo cual, en el marco de la promoción de la lectura se diseñan y promueven actividades lúdicas y de animación²⁷, para mostrar lo fácil, entretenida, divertida y placentera “que es” la lectura, para que de esa manera el sujeto se convierta en lector, porque según los lineamientos de este plan, “quienes dicen no leer aducen que no lo hacen porque no les gusta o no les interesa” (p. 17),

²⁷ “El concepto de “animación a la lectura” hace referencia a todas aquellas actividades que tienen como objetivo motivar a los niños y los jóvenes a la lectura o reconciliarlos con los libros, apelando a motivos principalmente lúdicos (Poslaniec, 1999). La principal consigna de la animación es crear una relación libre y placentera con los libros”. (MEN, 2014, p. 23).

entonces se opta por buscar el desarrollo del gusto por la lectura, pero valdría la pena preguntarse si eso es suficiente para que los sujetos sean, efectivamente, lectores.

Otro aspecto que se evidencia en los planes de promoción de la lectura es que se exhorta a los sujetos a leer por diferentes medios y consignas, mostrándoles la lectura “como una producción humana positiva y cargada de valores éticos, y se da relevancia a aquello que se puede adquirir estudiando o leyendo” (Britto, L. 2010, p. 11), es decir, la promoción de la lectura se hace bajo consignas como “leer es volar”, “leer es placentero”, “leer desarrolla la imaginación”, “leer es viajar”, tal como se muestra en el PDLE “Leer es Volar”, en el que se expone que “leer es volar porque la lectura nos permite viajar a otras épocas, a otras sociedades, conocer otras experiencias de vida” (p. 6).

Y finalmente, otra de las acciones que se contemplan en la promoción de la lectura es que el sujeto tenga acceso a los libros, ya sea en formato físico o digital, motivo de que en el PDLE “Leer es Volar” se tenga como principal estrategia, “garantizar, mediante distintas acciones, la disposición de libros y otros materiales de calidad en distintos formatos y para todos los públicos” (p. 12), lo que permite y exige que se dote a las bibliotecas públicas y escolares de infinidad de libros.

Otro aspecto de la promoción de la lectura es que busca “aumentar el índice distrital de lectura, pasando de 2,7 a 3,2 libros leídos por persona al año” (p. 44,) con la implicación de medirla en términos de consumo de libros, en concordancia con esto, se evidencia que uno de los intereses de la promoción de la lectura es aumentar los índices en términos del número de libros que lee cada persona, sin importar la clase de textos que se lean, aquí lo importante es que el sujeto lea cada vez más libros por año, sin embargo, leer más no es leer mejor.

Lo que es destacable en los planes de lectura -y que en el presente trabajo parece potencial-, es la concepción de la promoción de la lectura como un ejercicio de democracia social de la lectura, pues tal como lo expone Britto (2010) "promover la lectura sólo tiene sentido en cuanto movimiento político de contrapoder, en cuanto parte de un programa de democratización social" (p. 67-68), y esto es lo que se busca con Leer es Volar cuando se apuesta a llevar a la lectura a poblaciones vulnerables y poblaciones que no han tenido la posibilidad de acercarse a los libros y la lectura.

Consideraciones sobre la lectura en la enseñanza y en la promoción

Históricamente, la lectura ha sido una práctica a la que muy pocos han accedido y por tanto considerada, tal como lo menciona Castrillón (2004), como “un instrumento de poder y de exclusión social: primero a manos de la iglesia, (...) luego por los gobiernos aristocráticos y los poderes políticos” (p. 10); esto hizo, tal como se registra en “Leer es Volar”, que las personas consideraran la lectura como un asunto de muy pocos, de los de clase alta, de las personas cultas, de los inteligentes, etc. A partir de este imaginario, las personas no leían, por lo que fue necesaria la creación de la escuela en la que se supone que todos podían tener la oportunidad de aprender a leer y de convertirse en lectores. Es innegable que esta institución era y es la que hace posible que el sujeto desarrolle las primeras habilidades para leer, lo cual, es reconocido aún en la actualidad, tal como se evidencia en el plan señalado, en el que se expone que “las experiencias de lectura en los años de escolaridad desempeñan un papel importante en los comportamientos de los lectores y no lectores” (p. 22).

En ese sentido, la lectura dentro de la escuela se convierte, tal como lo mencionamos anteriormente, en un objeto de enseñanza; quedando la lectura condicionada por una serie de técnicas disciplinarias, como la fragmentación de los contenidos, se supone que se comienza de la lectura de textos de menor complejidad a unos más complejos, lo cual resulta problemático ya que no todos los textos se leen de la misma manera y pretender hacerlo cae en el despropósito de que la lectura, en muchas ocasiones, queda reducida al acto mecánico de decodificar en tanto los sujetos no están preparados para enfrentar textos complejos, lo que ocurre debido a que después de que el niño aprende a leer en la escuela ya no se lee para aprender a leer, sino que se lee con otras finalidades y es por eso que se evidencia que “los jóvenes llegan a bachillerato sin herramientas lectoras y les piden que lean novelas complejas, y que además las entiendan, las expliquen, las examinen como si fueran piezas de laboratorio” (Castrillón, 2013 p. 124).

De esa manera, los sujetos terminan leyendo con fines académicos, como, por ejemplo, para aprobar, haciendo que se considere la lectura como una práctica escolar, mecánica y obligatoria, confinada a la escuela. En concreto, ese tipo de lectura termina alejando a los sujetos de la misma, lo que para muchos autores es la causa de que haya muy pocos lectores. Ahora bien, lo anterior no implica que se esté cuestionando la lectura de textos canónicos o difíciles en la escuela, porque finalmente, tal como lo menciona Colomer

(2004), “la función de “traspaso patrimonial” ha sido uno de los encargos más sentidos por la escuela” (p.13), y, por tanto, es necesario hacerlo.

El problema radica en que los maestros abordan este y otro tipo de textos académicos para preguntar qué comprendieron, es decir, con un fin meramente evaluativo que aleja al sujeto de este tipo de texto, entre otras cosas porque el estudiantes no tienen las herramientas para hacer este tipo de lectura, lo que deriva en la experiencia de que, en la escuela, aunque se enseñe a leer, no se construyen lectores por incidencia de ese marco evaluativo, “en la escuela, no resultan naturales los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores” (Lerner, 2001, p. 29), no se deja que el sujeto se tome el tiempo para interpretar e interrogar el texto, que es lo que caracteriza la actitud del lector: esa actitud de rumiar en términos de Nietzsche citado por Zuleta (1982); en otras palabras, la versión escolar de la lectura parece atentar con la percepción de la lectura como práctica social. Lo cual lleva a que Lerner (2001) se interrogue: ¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego fuera de la escuela?

De ahí que los planes de promoción piensen que para que haya más lectores, la solución es no condicionar la lectura a instituciones o a técnicas disciplinarias como lo hace la escuela, debido a que “prevalece la idea de que se lee muy poco porque la lectura “oficial” es desagradable por obligatoria y poco emotiva. [De allí entonces que los planes señalen que] se debe, entonces, hacer que el sujeto, para volverse lector, encuentre en la lectura pasión, seducción, placer, fantasía.” (Britto, 2010, p. 41), porque tal como se muestra en las cifras dadas en el Plan “Leer es Volar”, “los motivos de los no lectores para no leer, más que económicos, están relacionados con falta de tiempo (51,4%) y falta de interés o gusto por la lectura (46,8%)” (p.22). Instaurando así la idea de que para solucionar este problema se debe concebir el acercamiento de los jóvenes a la lectura a través del gusto, instalando así una idea de lectura “en oposición al deber, al esfuerzo, a la dificultad y a la obligación asociados a la escuela” (Castrillón, 2004, p. 36).

El problema es que, en muchas ocasiones al abusar de esa concepción de la lectura mediada por el gusto, debido al afán de mostrar lo fácil, entretenida, divertida y placentera que supuestamente es la lectura, para que el sujeto se interese por leer, se puede llegar a caer en lo que se critica a la escuela, en convertir la lectura y peor aún el gusto por ella en una obligación (Paredes, 2015). En esa medida, se evidencia que en las actividades de promoción,

la mayoría de las veces se promueve una lectura hedonista, lo cual, está muy ligado a los ideales de la sociedad educadora debido a que en la actualidad, tal como lo señala Leme Britto (2010) al criticar dicha perspectiva hedonista, se considera que las acciones que realizan los sujetos deben estar “orientadas a intereses inmediatos y su felicidad se derivará de su capacidad de competir de ser mejor que los demás y de alcanzar siempre el éxito y el placer” (p. 9-10), llevando a que desde esa perspectiva se considere al lector en términos de persona que lee grandes cantidades de libros, es decir, como un consumidor, que encuentra satisfacción en la lectura y es por eso que las acciones que se proponen en la promoción son en términos de aumentar lectores, libros, y las personas que leen por gusto como se evidencia en “Leer es Volar”, donde se propone:

- Aumentar la población entre doce y veinticuatro años que lee por gusto.
- Aumentar las capacidades y el gusto por la escritura.
- Aumentar los mediadores de lectura y escritura cualificados.
- Aumentar la producción y circulación de nuevos libros físicos y digitales para uso público en la Bogotá urbana y rural.
- Aumentar las capacidades para la expresión oral, el diálogo y el debate (p. 51).

Lo cual hace que se ponga de manifiesto que muchas veces con estos planes de promoción de la lectura, sólo se quieren aumentar los índices considerados como importantes para la sociedad actual, es decir, no se quiere formar ciudadanos lectores sino que se quiere, como lo menciona Castrillón (2004), un público de consumidores acríticos de un bien cultural como lo es el libro y la lectura, para aumentar dichos índices, por lo que es esencial, a partir de estrategias de mercado, mostrarlos como atractivos y placenteros.

En rigor, en la promoción de la lectura se considera que “el gusto y el interés están íntimamente ligados a la formación de hábitos lectores” (“Leer es Volar”, p. 28), es decir, que a través del gusto se generan hábitos lectores, pero autores como Britto van a desmentir completamente estas concepciones debido a que “la formación del gusto se relaciona con las experiencias culturales e intelectuales, con la inserción de la persona en un universo de relaciones complejas” (Britto, 2010, p.30), lo que implica que el gusto por la lectura se desarrolla convirtiéndose en lector, no al revés, entre otras cosas porque leer siempre requiere esfuerzo porque no hay autores ni textos fáciles, lo que hay son lectores fáciles, que leen con facilidad porque no saben que no están entendiendo, por lo que es el compromiso del lector

con el texto lo que hace que se pase de una satisfacción pasajera a un goce que “implica ruptura y resulta de la intención crítica del sujeto, sin que nada tenga que ver con la satisfacción ligera” (Barthes, citado por Britto, 2010, p. 47) que es lo que hace que el sujeto sea un lector pleno, por lo que no es pertinente asociar el gusto por la lectura con facilidad o con placer, porque concebir esta práctica como placentera o fácil no garantiza que el sujeto se vuelva lector, y el placer o gusto de leer se vuelve algo pasajero.

Así las cosas, se evidencia que la lectura en la promoción no es tan rígida, ya no se considera que la lectura es comprender diferentes tipos de textos asociados al libro, sino que desde esta perspectiva se considera que el sujeto lee todo el tiempo, lee anuncios, cartas, correos, revistas, chats, tal como lo muestra la campaña²⁸ que apareció hace poco en la televisión colombiana: no importa la lectura que el sujeto haga, lo importante es que lea muchas cosas, cualquier cosa, por el medio que prefiera, lo cual se muestra en “Leer es Volar”, cuando “se plantea conocer, estimular y desarrollar la lectura y la escritura de diferentes maneras, lo que implica promover distintos géneros y temáticas, así como los formatos digitales que cada vez están más presentes en las prácticas cotidianas de lectura y escritura” (p. 11).

En los términos anteriores, la lectura como práctica social y el ser lector quedan reducidos a un acto de consumir libros, o a una forma de ocio que no se diferencia de otras actividades de consumo; así las cosas, se evidencia como “originalmente se leían unos pocos textos de manera muy intensa, profunda y reiterada, y luego hubo un tránsito hacia otra manera de leer, que abarca una enorme variedad de textos y opera de manera más rápida y superficial (Lerner, 2001, p. 92) de manera que se encuentra en concordancia los discursos de la sociedad educadora, en donde, tal como lo menciona Britto (2010), se evidencia cómo se promueven: “se producen y se venden objetos de lectura del mismo modo que se producen y se venden otros objetos de la cultura de masas” (p. 50). Sobre este asunto en particular Colomer (2004), advierte que:

“Los libros se han convertido en una poderosa industria y, en el caso de los libros infantiles, las escuelas son el principal cliente. Así que las editoriales han llamado a la puerta de la promoción, a veces con criterios de calidad y eficiencia que ya querían

²⁸ Lee lo que quieras pero lee. Recuperado de: <http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/actividades/noticias/en-la-bnc/lee-lo-que-quieras-pero-lee>

para sí según qué escuelas y otras veces simplemente explotando las técnicas de venta.” (p. 12).

Otro aspecto de la lectura en la promoción es que es considerada como una práctica tan importante para la vida del sujeto, que se ha instaurado como un derecho, en ese sentido se busca que todos los sujetos puedan acceder a ella debido a que “en la actualidad leer es una necesidad, pues, la lectura está implicada en múltiples prácticas sociales de la actualidad y por ello, no saber leer impide que el sujeto pueda participar en ellas” (Britto, 2010, p.61), y es por eso mismo que en el plan de fortalecimiento de Leer es Volar (2017) la lectura se va a concebir como una competencia propia del ciudadano, debido a que le posibilita al sujeto comunicarse, interactuar y sobre todo acceder conocimiento que es la base de la sociedad de hoy por hoy, lo cual hace que en algunas ocasiones se considere la lectura desde una perspectiva casi religiosa, en la cual se percibe que si una persona lee es más inteligente o se vuelve mejor “y es aquí donde nos estrellamos, pues así se contribuye al imaginario que sostiene que la lectura es exclusivamente instrumental y que sus prácticas son solamente escolares o utilitarias” (Venegas, 2013, p. 138).

Lo anterior, se evidencia en las palabras del alcalde de Bogotá, Enrique Peñalosa, en la presentación del Plan leer es volar, señalando como propósito del mismo la construcción de “una sociedad más igualitaria, con más oportunidades para todos y más feliz” (Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar, 2016, pág. 5), lo cual conlleva a una sobrevaloración y fetichismo de la lectura y del libro, porque alguien no se vuelve mejor o peor por ser un lector, es decir, no hay ningún valor ético o moral asociado a la lectura (Britto, 2010), y lo que sí hace es convertir la lectura en un objeto de consumo redentor, lo que lleva a la idea de que viene a salvar a los sujetos de la ignorancia, razón de más para llevar con tanta insistencia la lectura y los libros a las poblaciones vulnerables, niños, pobres, hospitales, cárceles, etc., lo cual es evidenciado en el plan que se revisa, en el que se expone que:

“se enfocará estratégicamente sus acciones en las siguientes poblaciones:

- Niñas y niños de cero a cinco años y sus familias.
- Niñas, niños y jóvenes de seis a diecisiete años.
- Población rural.

- Población marginada de la cultura escrita y en situación de vulnerabilidad” (p. 43).

Cumpliendo con estas especificaciones, se busca que aquellos sujetos que no leen porque no pueden acceder al libro, o porque las escuelas y bibliotecas se encuentran muy alejadas²⁹, puedan hacerlo; para ello se invierten enormes recursos bajo la consigna de que basta con tener libros para que los sujetos se conviertan en lectores, y en cierta medida es así, porque sin libros no hay lectura, pero no es condición suficiente y necesaria para que los sujetos se configuren como lectores, pues de considerar que solo se necesitan los libros “simplemente se perpetuaría la idea de que basta con extender los libros a las nuevas capas sociales desposeídas de ellos” (Colomer, 2004, p. 14) para cumplir con ese objetivo.

Otro aspecto en cuanto a los libros en la promoción de la lectura es que el sujeto decide lo que quiere leer, entonces si el sujeto lee textos que no le implican mayor esfuerzo, es decir, que son “fáciles” esto solo lo haría hábil para a seguir leyendo esa misma clase de textos porque, tal como señala Lerner (2001), está muy claro que no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles; los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos fáciles. (p. 108). Es por ello que no todos los textos son igual de valiosos, y esto se debe aprender en un lugar, la escuela, para que la lectura no quede limitada a un acto de consumir, de leer por leer.

En ese sentido, se entiende la lectura como una práctica social, histórica y cultural, mediada por factores ya sean históricos, psicológicos, sociales, cognitivos, o de otra índole, que determinan el tipo de lectura que va a realizar el sujeto y los efectos sobre el mismo, entendiendo que la lectura y ser lector, más allá de implicar un acto de consumo, como puede pensarse “por el “Afán del hombre moderno” que requiere informarse lo más rápidamente posible y al que debiérsele oponer una lectura lenta, cuidadosa, y “rumiante”. (...) [rechazando] toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar” (Zuleta, 1982, p. 4).

²⁹ Lo cual es referido en “Leer es Volar”, bajo la encuesta de Consumo Cultural del Dane, donde se manifiesta que “El 25% de los encuestados había ido a una biblioteca en el último año. La falta de bibliotecas cercanas fue la principal razón de la no asistencia (66%), aunque la mitad de los no lectores también manifestó no tener acceso a materiales de lectura” (p. 21)

Con lo dicho hasta el momento sobre la lectura, tanto en la enseñanza como en la promoción, se evidencia una dicotomía entre los tipos de lectura que proponen cada uno, en donde “se establece un divorcio entre la lectura recreativa y la lectura en el aula, entre la lectura ociosa y la lectura útil. Se van estableciendo una serie de imaginarios en los que la lectura que no tiene un fin pragmático es una lectura a la larga inútil, que no sirve para nada. Y se supone que con la lectura “recreativa” se adquiere el hábito de leer, pero esto no es necesariamente cierto” (Castrillón, 2013, p. 145), lo que favorece que estos dos tipos de lectura se consideren como excluyentes, haciendo que exista una tensión entre la lectura de la enseñanza y la promoción, entre la lectura obligatoria que podría sintetizarse en la pregunta ¿qué comprendieron? Y la lectura de ocio, sintetizada en consignas como “la lectura es entretenida y placentera”, para lo cual, viene a lugar la siguiente frase de Danniell Pennac (2002):

“(…) entiendan bien que no nos hemos contentado con leer para distraernos, sino que hemos comprendido, también, que hemos hecho el famoso esfuerzo de comprender. La cuestión de saber lo que hemos "comprendido" (pregunta final) no carece de interés. ¿Comprendido el texto? Sí, sí, seguro... pero hemos comprendido sobre todo que al reconciliarnos con la lectura, y al hacerla perder su estatuto de enigma paralizador, nuestro esfuerzo de captar su sentido se vuelve un placer; que una vez vencido el temor de no comprender, las nociones de esfuerzo y de placer actúan con vigor, la una en favor de la otra, de modo que mi esfuerzo, aquí, garantiza el incremento de mi placer, y el placer de comprender me sume hasta la embriaguez en la ardiente soledad del esfuerzo.” (p. 132).

Mediación en la enseñanza y la promoción de la lectura.

Es claro, tanto en la enseñanza como en la promoción de la lectura, que los sujetos no se hacen por sí mismos lectores, así se tengan espacios con gran disposición de libros, pues tal como lo menciona “Leer es Volar”, “la disponibilidad física de los libros no es suficiente para que alguien se transforme en lector, de ahí la necesidad de la mediación” (p. 49), es decir, se necesita de otro que introduzca a esos nuevos sujetos en la cultura letrada, que en el caso de la escuela es el profesor y, en el caso de la promoción, mediadores que pueden ser personas que deseen hacerlo.

En el caso de la enseñanza, vemos cómo el profesor introduce a los sujetos -a esos nuevos sujetos- a través de los condicionamientos propios de la escuela; por tanto, se obliga al sujeto que acceda la cultura letrada, en un primer momento a partir del reconocimiento de las letras y la apropiación de leyes gramaticales, ortográficas, pragmáticas, entre otras. Para, posteriormente, hacer que el sujeto pueda leer y reconocer gran variedad de tipos de textos, en ese sentido “tanto al mostrar cómo se hace para leer cuando el maestro se ubica en el rol de lector, como al ayudar sugiriendo estrategias eficaces cuando la lectura es compartida, como al delegar en los niños la lectura -individual o grupal-, el maestro está enseñando a leer” (Lerner, 2001, p. 156-157). De esta manera el maestro hace que los sujetos se acerquen a la lectura, pero no cualquier tipo de lectura, sino aquella a partir de la cual es posible transmitir la cultura a partir de textos canónicos, por lo que el acercamiento que el profesor hace que tengan sus alumnos es diferente al que pueden hacer otras personas, tal como se reconoce en el documento de formación de mediadores (2014):

“El docente es un mediador por vocación y por formación; la mediación es una tarea inherente al hecho de ser maestro, no un agregado más a sus funciones pedagógicas. El maestro es el mediador por excelencia del conocimiento y de la cultura en la escuela; es él quien inventa y propone experiencias significativas, a partir de las cuales los estudiantes realizan los aprendizajes. Por esta razón, el docente debe ser el principal mediador de lectura y escritura en el contexto escolar” (p. 29).

Tradicionalmente, los sujetos antes tenían necesariamente que ir a la escuela para que el profesor les ayudara a acercarse, conocer y participar de la cultura letrada a través de la lectura, pero ahora, con los discursos de la sociedad educadora, donde se busca que sea el conjunto de la población la que eduque, se considera que ahora todos los adultos pueden llegar a ser mediadores entre la lectura y los sujetos; ahora los padres, los bibliotecarios y cualquier persona puede ser mediador, como se manifiesta en “Leer es Volar”, en donde se toma como mediadores a “los maestros y los bibliotecarios, pero también promotores, madres comunitarias, familias y otros agentes sociales que puedan ayudar a alcanzar sus propósitos con programas dirigidos a distintos públicos y en distintas situaciones.” (p. 12).

Sin embargo, a consideración de diversos autores como Petit este mediador tiene que tener un vínculo con la lectura que le permita transmitir el deseo de leer, porque si lo hace cualquier persona, la mediación quedaría limitada a la construcción de ambientes y

actividades didácticas para el aprendizaje, y no como una acción que es inherente al proceso lector: que en tanto aprendizaje, implica que se da en interacción social en la que los niños se apropian del legado de la cultura con ayuda de un adulto, propiciando, en algunas ocasiones, que sea atravesada por un cúmulo de actividades lúdicas en torno a la lectura bajo la idea de poder construir lectores, aunque como lo menciona Michel Petit (2009) en una entrevista, no sea posible construir lectores, no obstante, se puede transmitir el deseo por apropiarse de la cultura escrita. Así, el mediador sería:

Aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no bien afianzado. Aquel o aquella que ayuda a traspasar umbrales, en diferentes momentos del recorrido. Ya sea profesional o voluntario, es también aquel o aquella que acompaña al lector en ese momento a menudo tan difícil, la elección del libro. Aquel que brinda una oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales (Michel Petit, 1999, p. 14).

ENSEÑANZA Y PROMOCIÓN DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA

A partir de lo expuesto hasta el momento, se reconoce cómo desde cada categoría (Enseñanza de la lectura , Promoción de la lectura , lectura y Mediación, sociedad educadora) fue posible evidenciar en el corpus una serie de relaciones y tensiones entre enseñanza de la lectura en la escuela y la promoción de la lectura, es decir, entre aspectos que compartirían o serían similares y aquellos en los que toman distancia frente al acercamiento de los sujetos a la lectura dentro de la escuela y fuera de ella.

Relaciones entre enseñanza y promoción

Con respecto a lo anterior fue posible observar que la principal relación que tiene la enseñanza de la lectura en la escuela, y la promoción de la lectura en la actualidad, es el compromiso de acercar a la población a la cultura escrita teniendo como propósito disminuir el analfabetismo tanto funcional como digital. Otra relación importante entre ellas es que al momento de facilitar este acercamiento, se emiten en los discursos tanto de la enseñanza como de promoción gran cantidad de contenido político en donde se fomenta la participación democrática del individuo. Su función también radica en garantizar a la población el derecho a la educación. Con respecto al origen -enseñanza y promoción-, pueden ser públicas o

privadas, en el caso de la enseñanza esta puede venir de escuelas públicas o colegios privados, en el caso de la promoción, se realizan las campañas y planes de origen público creado por el Ministerio de Educación Nacional, entre otras instituciones públicas y campañas de origen privado realizadas en su mayoría por casas editoriales o Cajas de Compensación Familiar.

Al hablar sobre a la adquisición y permanencia del hábito lector, al realizar el análisis de los discursos contemplados en el Plan Distrital “Leer es Volar”, se evidenció que ni la enseñanza de la lectura en la escuela, ni la promoción de la lectura pueden garantizar que un sujeto sea lector -o que apropie el hábito lector-, ya que este está mediado por el deseo, el cual depende de la estructura psíquica³⁰ del sujeto, entendiendo como deseo:

La manifestación del gusto por la lectura; esa disposición o inclinación básica, que hace que el sujeto incurra con frecuencia en el acto de leer, para lo cual realiza acciones de selección y adquisición de objetos como libros, revistas, internet; busca espacios y tiempos para leer, y tiende a preferir la interacción con sus pares lectores (Salazar, 2006, p. 24)

Esta situación que se presenta en relación entre la enseñanza de la lectura en la escuela y la promoción de la lectura con respecto a que no es posible garantizar el hábito lector de manera permanente, se identificó a partir de la información encontrada en el plan en la cual se hace referencia a este asunto de la siguiente manera: “Cinco de cada diez personas mayores de veintisiete años no leyeron y solo una de cada diez entre los doce y los diecisiete años no lo hizo”. (Leer es Volar, 2006, p. 22). A partir de este dato se puede inferir que a medida que aumenta la edad de la población, tienden a disminuir los hábitos de lectura, y una de las causas por las cuales se puede presentar este fenómeno es porque a la edad de doce a diecisiete años la mayor parte de la población se encuentra en etapa de escolarización, mientras que al salir de la escuela muestran que no adquirieron el hábito.

³⁰ "La relación con la lectura también tiene que ver con la estructura psíquica y con cierta manera de actuar respecto a la falta y a la pérdida. Sin duda la lectura, y en particular la lectura literaria, tienen que ver con la experiencia de la falta y de la pérdida. Cuando uno pretende negar la pérdida, evita la literatura. O trata de dominarla" (Michel petit, 2001, p. 4)

Con respecto a esta misma situación, teniendo en cuenta la perspectiva de la promoción de la lectura, el plan “Leer es Volar” se toma como una de las líneas estratégicas para “Garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida” (“Leer es Volar”, P. 44). Desde esta línea es posible observar que las prácticas de lectura en edades tempranas se realiza tanto en la escuela como fuera de ella, con la intención de incentivar al niño junto con su núcleo familiar a adquirir el hábito de la lectura, no obstante que el gusto o interés en la idea de que la persona lea de manera constante no se alcance de manera colectiva, ya que a partir de los mismos datos referidos anteriormente se observa que no se puede garantizar un gusto por la lectura o un hábito de lectura que permanezca a lo largo de la vida.

Tensiones entre enseñanza y promoción

En cuanto a las tensiones, la diferencia más significativa radica en la función que desempeñan - la enseñanza y promoción- y en la concepción de lectura que tiene cada una, ya que en la promoción de lectura la función de esta es de carácter social, puesto que cobra su máximo valor actuando en la población que, por diversas razones, no ha tenido la oportunidad de realizar el proceso de escolarización ni un acercamiento con los libros. En estos planes como “Leer es Volar”, entre otros con los que se promociona la lectura, se tiene como principal propósito facilitar ese encuentro; "se buscará llegar a espacios no atendidos de la Bogotá urbana y rural mediante la ampliación de la cobertura del sistema y el fortalecimiento de espacios no convencionales de lectura como los Paraderos Paralibros Paraparques y las Biblioestaciones, entre otras estrategias. (“Leer es Volar”, P. 13). De igual manera, al hablar de las prácticas de lectura que se realizan con la población infantil ya que “Para la primera infancia, por ejemplo, la oralidad es vital. Por medio de las nanas, los arrullos, las canciones de cuna, los juegos de palabras, los recién nacidos ingresan a la cultura y desarrollan su capacidad simbólica, entre otros muchos beneficios que trae la oralidad”. (“Leer es volar” P. 48). Estas actividades potencializan las habilidades comunicativas, al igual que permiten fortalecer el vínculo entre padres e hijos. En cambio, en la escuela se privilegia la lectura relacionada al aspecto académico ya que su función cobra valor al establecer lo que el sujeto debe saber con respecto a un conocimiento y el cómo implementar la lectura como herramienta esencial en cuanto a las prácticas académicas.

Por lo anterior, es posible concluir que la lectura en la escuela se ve como objeto de estudio determinado por las condiciones contempladas en el currículo, y mediada por procesos de evaluación que buscan controlar los aprendizajes de los sujetos; esto la torna muy similar a cualquier otra asignatura en donde se pretende dotar al sujeto de las competencias necesarias para lograr cursar de manera satisfactoria su escolaridad, es decir, una concepción de lectura mediada por el trabajo y el esfuerzo. Esta es una de las razones fundamentales por las que la enseñanza de la lectura en la escuela no se puede visibilizar como práctica social, pues en la institución los procesos de aprendizajes tienen que ser controlados y evaluados de manera tal que no es posible dejar en libertad al estudiante, es decir, que éste sea autónomo en su propio proceso en el acercamiento a la lectura, ya que al permitir esa libertad se estaría perdiendo el control de los aprendizajes por parte del evaluador, en este caso, el maestro. Por contraste, en la promoción de la lectura, esta actividad es vista como práctica social en donde el sujeto es autónomo, es libre de decidir qué leer, en donde leer, en qué formato leer; la lectura en esta lógica de la promoción tiene como función dotar al sujeto de competencias o habilidades que le permitan desenvolverse por medio de la lectura en prácticas de la vida cotidiana como leer el periódico, revistas, avisos, correos, dispositivos digitales, etc. Esta concepción de lectura está mediada por el gusto, el deseo y el placer.

. En este sentido sería posible comparar a la promoción de la lectura como un lugar cómodo lúdico, libre, de descanso, de disfrute, que se encuentra en la cotidianidad de la vida diaria “cojines” y a la enseñanza de la lectura en la escuela como un lugar en donde está condicionado por normas, en donde la lectura se ha caracterizado por ser rígida y preestablecida por eso se realiza la semejanza con los “pupitres”, de igual manera cabe resaltar que debido a la función que cumplen las dos tanto la promoción de la lectura como la enseñanza de la lectura son esenciales para crear ese acercamiento de la población a la cultura letrada, ya que en la escuela el sujeto encontrará la puerta de acceso a la cultura letrada y a través de la promoción el sujeto encontrará una sociedad que le permita hacer uso de ese conocimiento. "En la escuela hallarán la puerta de entrada a la lectura, tan ancha, alta y gratificante como la necesitan. y ojalá supieran también que, al mismo tiempo. la cultura en la que han nacido les ayudará a aprovechar ese maravilloso invento" (Colomer, 2004, p.14).

No obstante, para lograr este fin es necesario establecer qué funciones le corresponde a la escuela como institución que lidera la enseñanza y cuáles otras a la promoción de la lectura ya que es posible que al estar tan inmersas una de la otra, no se encuentren

establecidos los compromisos que son propios de cada una al momento de cumplir su finalidad.

“No se trata de que la escuela pase “la papa caliente” o “la arruga de la tela” a otras instancias ajenas a la escuela o el que esas otras instancias judiciales invadan el terreno escolar para adquirir más peso. De lo que se trata es de analizar cuáles pueden ser los objetivos y responsabilidades de cada cual para poder asumirlos y colaborar mejor en esa tarea.” (Colomer, 2004, P. 11).

Por esta razón se considera relevante identificar las responsabilidades de la enseñanza y la promoción en esta tarea para que de esa manera se pueda llegar a cumplir con el objetivo de brindarles a los sujetos la posibilidad de acercarse a la lectura y ser lectores, porque finalmente, el sujeto es quien toma la última decisión en cuanto a su formación como lector la cual se encuentra mediada por deseos y voluntad.

En lo que se refiere a la formación de lectores críticos en la escuela, fue posible evidenciar que gran parte de la responsabilidad de cumplir este propósito se encuentra en la función que desarrolla el maestro, ya que él sirve como mediador con el otro para enseñar con su ejemplo la manera de cómo ser un buen lector, es decir, brindar las pautas para que los estudiantes puedan escoger libros de calidad y cada vez de mayor complejidad. En el caso de la promoción de lectura la figura de mediador está asociada a cualquier persona que se encuentre interesada en acercar al otro a la lectura, entre estas personas se encuentran los bibliotecarios, madres comunitarias, padres, la familia etc. Estas personas no cuentan con una capacitación formal con respecto a ser mediadores, sin embargo, cuentan con espacios de encuentro en donde comparten sus experiencias para aprender de ellas; no obstante, es posible rescatar como relación, en este aspecto, que tanto en la enseñanza de la lectura como en la promoción de la lectura, se contempla que debe haber un adulto, un otro que haga la mediación entre sujetos y textos, para ayudar al sujeto a ingresar y participar en la cultura letrada.

De esta manera es posible evidenciar, en el corpus analizado, que tanto la enseñanza de la lectura en la escuela como la promoción de la lectura son necesarias para incluir al sujeto a la cultura escrita, se identifica una alianza que por medio de ella se propone alcanzar objetivos, en donde la escuela toma prácticas propias de la promoción de tal manera que la

promoción se inserta en la escuela, pero al ocurrir este desplazamiento de prácticas la escuela puede perder su sentido y convertirse en una instancia más de la promoción:

“La escuela pasa a ser otra, muy otra, al punto que deberíamos empezar a llamarla «medio de comunicación» por ejemplo, dado que hoy, más que transmitir conocimientos, se requiere tener acceso a la información; esto se consigue fundamentalmente a través de la telemática. La educación, entonces, adquiere la forma telemática y dejaría la forma escuela, como una vez dejó la forma evangelización. (Álvarez, 1995, p. 10).

Consideraciones finales

En el desarrollo del presente trabajo fue posible evidenciar que el continuo interés de que las personas tengan un acercamiento con la cultura escrita no solo se realiza con el fin de que los sujetos aprendan a leer, sino que también incorporen una subjetividad o formación en donde se espera un pensamiento, un comportamiento o unas conductas que sean consecuentes con esos discursos, y de esta manera generar un cambio social, en donde la lectura se ve como un medio para conseguir los fines de cada discurso.

La función de la lectura a cambiado dependiendo de la época, al igual que el contenido de la información de estos discursos ya que la promulgación de la información ha sido determinada por una clase de restricción o censura que ha cambiado con el tiempo. En épocas antiguas la censura consistía en la restricción de los libros, razón por la cual solo los niños de las clases altas tenían la posibilidad de acercarse a ellos, mientras que en tiempos actuales, aunque aún no es posible garantizar el acercamiento a toda las personas en especial a la población vulnerable, la censura actúa de manera inversa, el sujeto se encuentra en un ambiente más mediático saturado de información, no le es posible discernir cuáles son los temas o la información que en realidad podrán ser objeto de una verdadera valoración camino hacia el conocimiento. “En otras palabras, este “muro de informaciones” es precisamente lo que ahora nos impide acceder a la información. Este exceso bloquea el camino hacia el conocimiento. El hombre contemporáneo corre por tanto el riesgo de convertirse en un ignorante saturado de información.” (Ramonet, 2011, p.45).

Por consiguiente, como lo indica Lewkowicz (2004). las lógicas mediáticas surgen dejando a un lado " la norma y el saber " para cambiarlo por "la imagen y la opinión personal" (p.45). Esto representa un gran desafío para la escuela, el lograr conservarse como el lugar en donde se accede al conocimiento, ya que los valores e ideales que se pretenden impartir en la escuela están mediados por la disciplina, el trabajo y el esfuerzo, al contrario de los que se promueven en la promoción de la lectura, el gusto y el placer, no obstante, el gusto y el placer no se encuentran en orillas opuestas, sino que se construirían como consecuencia de la disciplina, el trabajo y el esfuerzo.

En consecuencia, la escuela corre el riesgo de fusionarse tanto con los discursos y prácticas de la promoción, convirtiéndose en una escuela zapping³¹, que hace que la enseñanza y aprendizaje estén mediados por el entrenamiento, el gusto y el placer; en ese sentido valdría la pena volver a preguntarse por las funciones de la escuela y de otros escenarios en la construcción de un lector en la sociedad actual.

Para finalizar, es posible concluir que la enseñanza de la lectura en la escuela ha adoptado dinámicas propias de la promoción de la lectura ya que "estas instituciones cuentan con espacios como la emisora y el periódico escolar, desde donde se movilizan prácticas comunicativas en contextos reales y auténticos." como lo refiere Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura de "Leer es Volar" (2017 p. 14), porque la lectura no puede ser vista sólo como un objeto de estudio, ya que ésta se encuentra inmersa en las prácticas habituales de la vida, y la promoción, al momento de determinar lo que la población tiene que aprender, se tiene que remitir a la escuela en razón de que el conocimiento no se puede convertir en simple información. Por consiguiente, es posible afirmar que tanto la enseñanza de la lectura en la escuela como la promoción de la lectura se necesitan y apoyan de manera mutua para lograr sus objetivos; es posible compararlas como las dos caras de una misma moneda que, a pesar de ser diferentes, se requieren para la existencia de la moneda, y en este caso particular, para las propuestas que podrían devenir, en su concreción, en sujetos lectores dentro de las dinámicas sociales y culturales.

³¹ Para aclarar, «escuela zapping» es la escuela del facilismo, del permisivismo, del no esfuerzo. Es una distorsión -y por lo tanto una falsa heredera- de la Escuela Activa. Para la escuela zapping carece de sentido todo tipo de exigencia (esfuerzo, voluntad, disciplina). (Paredes, 2015, p. 26).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación (2016) Leer es volar (Plan Distrital de Lectura y Escritura) . Bogotá mejor para todos, Bogotá. D.C, Colombia.
- Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación (2017) Plan de fortalecimiento de la lectoescritura de Leer es Volar. Bogotá mejor para todos, Bogotá. D.C, Colombia.
- Álvarez Gallego, A. (2003) Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?, Editorial Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Álvarez Gallego, A (2009) Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- Alvarez Zapata , D. y Gómez García, J. (2002). El discurso bibliotecario público sobre la lectura en América Latina (1950-2000): una revisión preliminar con énfasis en Colombia. (pp.11-36) Revista Interamericana de Bibliotecología, Medellín, Colombia.
- Bernal Martínez, A. y Hernández Jiménez, D. (2015) Promoción de la lectura un recorrido documental por Biblored (2009-2013). (tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Braslavsky, B (2015) La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. UNIPE editorial universitaria, Argentina.

- Brito, A y Pineau, P. (2012) La lectura y escritura en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Britto, L. (2010). Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio. Bogotá, Colombia: Editorial Babel Libros.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Trabajo presentado en el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción, Chile.
- Cerlalc y OEI (2004) Agenda de políticas públicas de lectura. Plan Iberoamericano de Lectura -ILÍMITA, Colombia
- Colomer Martínez, T. (1997) La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora (pp. 6-15). España.
- Colomer Martínez, T. (2004) ¿Quién promociona la lectura? (pp. 7-18). Editorial Fontalba, S. A. Barcelona.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (1991) Posdata sobre las sociedades de control. Ed. Nordan, Montevideo.
- Dubois, M (2015) Los procesos de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E (2001) Leer y escribir en un mundo cambiante. Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV, México.
- García Sánchez, B. (2005). La Educación Colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. (pp. 219-240). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Colombia.

- García Vera, N. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX. *Lenguaje*, 43(1), 85-110. Recuperado el Junio 10, 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792015000100005&lng=en&tlng=es.
- Guzmán Méndez, D.& Marín Colorado, P. (2016). La Palabra, Lectores y textos escolares durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. (pp.185-197) Recuperado de : <https://doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5709>.
- Infante y Letelier (2013) Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Editorial OREALC/UNESCO Santiago: Chile.
- Jorge G. Paredes M. (2015) La escuela y el desafío del hábito de la lectura, Razón y palabra, Perú.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Libreros Caicedo. D (2002) Tensiones de las políticas educativas en Colombia: balances y perspectivas, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Mayorga Vergara, B. (2013) Planes de lectura en Colombia en El marco de la década de 2000-2010. (trabajo de grado para magíster en educación). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de cultura (2010) Compendio de políticas culturales. (pp.436-463), Colombia.
- Orozco Gómez, G (2004) De la enseñanza al aprendizaje: Desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento (pp. 120-127) Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Pennac, D. (1992) Como una novela, Editorial Anagrama, Barcelona

Petit. M (2000) ¿Construir lectores?, Estrategias para la construcción de lectores. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires, Argentina.

Petit (2009) Diario (pp.12). Entrevistas concedidas a Silvina Frieria.

Pineda Valencia, M. y Castaño Aguirre, A. (2014) La lectura como derecho en la formación de ciudadanía. (p. 147- 162) Revista académica e institucional UCPR N. 96. Colombia.

Plan Nacional de Lectura y Escritura (2014) Leer es mi cuento (Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos). Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C, Colombia.

Ramonet, I. (2011) La explosión del periodismo: internet pone en jaque a los medios tradicionales. Capital intelectual, Buenos Aires.

Rey. A (2000) La enseñanza de la lectura en Colombia (1870-1930). Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá D.C, Colombia.

Ruiz Silva, A. (2004) Texto, testimonio y metatexto El análisis de contenido en la investigación en educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Salazar Ayllón, S. (2006) Claves para pensar la formación del hábito lector (PP.13-40). Allpanchis , Perú.

Viglione, E., López, M. y Zabala, M. (2005). Fundamentos en Humanidades: Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. (pp.79-93) Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Yepes Osorio, L., Ceretta Soria, M. y Díez, C. (2013) Jóvenes lectores. Caminos de formación. Ministerio de Educación y Cultura, Bogotá, Colombia.

Zuleta, E (1982) Sobre la lectura. Recuperado de:
http://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopioteca/12_juana_anzellini.pdf (consulta: 02 de mayo de 2018).