

“Leer es tu parche”: una experiencia de promoción de la lectura literaria en la escuela

“Reading is your business”: an experience of promoting literary reading at school

Jhonatan Fabián Gómez-Rodríguez ¹  

¹ Candidato a Doctor en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Docente e investigador, en la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez, Bello, Antioquia. Profesor en la Secretaría Distrital de Medellín, en la I.E. Ciudadela Las Américas, Medellín. jhonatan.gomezrodriguez@medellin.edu.co

Recibido: 20 de diciembre de 2023

Aceptado: 29 de agosto de 2024

Publicado en línea: 03 de octubre de 2024

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Gómez, J. (2024). “Leer es tu parche”: una experiencia de promoción de la lectura literaria en la escuela. *Praxis*, 20 (3), xx-xx.



RESUMEN

El reto de incentivar la lectura literaria en las escuelas en todos sus niveles es una meta permanente que se trazan cada año los maestros de Lenguaje. El volver a revisar y repensar el plan lector es una tarea impajaritable, dado que la pregunta ya no recae solo en qué leer, sino bajo qué propósitos hacerlo. El objetivo de este artículo reflexivo es exponer el proyecto “Leer es tu parche”, un programa institucional con el que se ha intentado no solo hacer promoción de lectura literaria dentro y fuera de la escuela, sino también proponer otros acercamientos a la experiencia lectora. El proyecto está sustentado bajo el paradigma sociocrítico (Alvarado y García, 2008), con un enfoque de investigación cualitativo (Vasilachis, 2006) y una estrategia metodológica de investigación-acción (Elliot, 2000). Este trabajo ha llevado a generar una resignificación de las prácticas de la lectura; a que los estudiantes hagan “cosas con palabras”, pero también con el cuerpo, a través del teatro experimental, a partir de la lectura de textos literarios. Finalmente, el programa logró hacer un encuentro personal entre los alumnos y el escritor antioqueño Gilmer Mesa, autor de las novelas *La Cuadra* (2016), *Las travesías* (2021) y *Aranjuez* (2023).

Palabras clave: promoción de lectura; experiencia lectora; educación media; lectura literaria; plan lector.

ABSTRACT

Encouraging literary reading in schools at all levels is a perennial goal set by language teachers every year. It is necessary to revisit and rethink the reading plan to ensure that it is effective. The question is no longer just what to read, but also why to read it. The purpose of this reflective article is to present the institutional program 'Reading is your patch', which aims not only to promote literary reading within and outside of school but also to propose alternative approaches to the reading experience. The program is based on a socio-critical paradigm (Alvarado and García, 2008) and utilizes a qualitative research approach (Vasilachis, 2006) with a methodological strategy of action research (Elliot, 2000). This work has resulted in a redefinition of reading practices. Additionally, students engage in experimental theater “things with words”, incorporating both literary texts and physical movement. The project also facilitated a personal encounter between the students and Antioquian writer Gilmer Mesa, known for his novels *La Cuadra* (2016), *Las travesías* (2021), and *Aranjuez* (2023).

Keywords: reading promotion; reading experience; secondary education; literary reading; reading plan.



INTRODUCCIÓN

Tras las huellas del problema

Promover la literatura en la escuela, en el nivel de la educación media —al igual que en cualquier otro— es un reto permanente para todo maestro de Lenguaje. Con frecuencia, se observa, y así también lo declara Gómez (2020), que los estudiantes de grado décimo y undécimo, de la mayoría de colegios públicos poseen una apatía hacia la lectura producto de sus experiencias con los libros dentro del aula en grados anteriores. Tal es el caso de la I.E. Santo Tomás de Aquino (IESTA), institución de carácter oficial, ubicada en el municipio de Titiribí, Antioquia, donde después de hacer seguimiento a las prácticas de lectura hechas dentro del aula se encontró que los alumnos:

- **Leen para contestar preguntas:** los estudiantes leen bajo propósitos limitados, predominando el carácter evaluativo. Al mismo diagnóstico llegaron los trabajos de Munita (2016); así como el de Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla (2013) y de Cárdenas (2014), pero con énfasis en la universidad. Es posible afirmar que los objetivos con los que se lee en educación superior tienden a ser similares o iguales que en la escuela media: leer para presentar exámenes; resolver talleres; escribir textos argumentativos o incluso no tener presente la lectura literaria dentro de la formación del profesional.
- **Leen para aprender las reglas de la lengua:** permanentemente, los maestros propician a partir de la lectura literaria, con un enfoque que se concentra en los aspectos lingüísticos: ortografía y gramática. La orientación de leer es para subrayar adjetivos, sustantivos, revisar puntuación o

identificar diptongos y hiatos, lo que hace a la lectura literaria perder su esencia artística, dado que “la enseñanza de la literatura no puede depender o estar como sierva de los desarrollos programáticos de una lengua” (Vásquez, 2015, p. 26; 2008), como también limita los propósitos bajo los cuales es posible leer (Moreno, 2020).

- **Leen lo que “toca”:** dentro del ámbito institucional, los docentes de Humanidades y Lengua Castellana seleccionan, planean, diseñan y desarrollan su práctica (contenidos) con base en las orientaciones preestablecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los Estándares Básicos de Competencia² (EBC) y/o Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)³. Pero la problemática no radica en los documentos, sino en la interpretación que hacen los docentes de los mismos. Dado que en el componente de Literatura y otros lenguajes, los maestros no abordan otros textos y líneas literarias más allá de las que encuentran en los DBA y/o EBC. En este sentido, el maestro se cierra a otras posibilidades literarias más allá de las descritas por el MEN a través de sus orientaciones. No intenta proponer fuera de estas líneas preestablecidas y, en consecuencia, termina por limitar la lectura a una serie de propósitos generalizados que no tienen en cuenta muchas veces ni el contexto educativo ni los intereses actuales de una generación hiperconectada (Albarello, 2020, p. 155).
- **Leer para hacer “lo que yo hacía en la universidad”:** finalmente la mayoría de los docentes del país tienden a hacer, casi lo mismo, que cuando estudiaban en la

² Estándares Básicos de Competencia (EBC), dispuestos por el MEN en Colombia como orientaciones en las diferentes áreas del saber como: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias, entre otras. Dentro de los EBC de Lenguaje, el componente de literatura está fragmentado de acuerdo con los grados escolares: para sexto y séptimo, se enfatiza los géneros narrativos como el cuento, la leyenda, el mito, la fábula. Para octavo hay énfasis en la Literatura colombiana; para noveno es Literatura latinoamericana; para décimo es Literatura española; y finalmente para undécimo es Literatura universal, teniendo

presente los grandes clásicos de la Literatura grecolatina (Homero, Sófocles, Eurípides, Esquilo, etc.).

³ Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son una herramienta diseñada por el MEN para todas las instituciones educativas del país, funcionan como apoyo para los docentes en la consolidación anual de las mallas curriculares. Además, permiten identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las principales áreas, entre ellas Matemáticas y Lenguaje.

universidad: leer para hacer uso de la teoría literaria dentro de las obras, con el propósito de enriquecer el análisis del texto, para luego intentar escribir los análisis literarios. Lo que el profesor aprende en su formación inicial es aquello que habrá de enseñar a sus alumnos en el aula (Díaz, Echegoyen y Martín, 2022; Bombini, 2017). Así, pues, las prácticas de lectura toman un rumbo tedioso y poco conocido para los estudiantes, y lo cual hace que la promoción de lectura dentro del aula termine siendo un fracaso en términos prácticos.

Las pesquisas anteriores surgieron a partir del diálogo de la mesa general de profesores de Lenguaje de la IESTA, la cual está compuesta por cuatro maestros junto con la observación y conversación con estudiantes de grado décimo y undécimo durante el primer periodo académico del año 2022. La población universal entre ambos grados correspondió a un total de 78 estudiantes, de los cuales, cincuenta (50) hicieron parte del tipo de muestra por conveniencia (Páramo, 2017). Adicionalmente, este estudio partió desde el paradigma sociocrítico (Alvarado & García, 2008), con un enfoque de investigación cualitativo (Vasilachis, 2006) y mediante la estrategia de investigación-acción (Elliot, 2000; Páramo, 2013). Además, se utilizó la técnica de observación participante junto a entrevistas semiestructuradas de tipo de contacto alto, con los estudiantes que hicieron parte de la muestra (Archenti, Maradi y Piovani, 2018).

Con base en lo anterior, se determinó que la problemática de lectura dentro de la institución radica, principalmente, en una didáctica de la literatura; es decir, en la forma en cómo se enseña a leer los textos literarios y lo que luego se hace con lo leído. Si el acercamiento a los libros se convierte en un asunto tedioso, dadas las actividades hechas antes, durante y después de la lectura, entonces la escuela, a través de sus maestros, debería replantearse sus prácticas lectoras. De continuar así, haciendo este tipo de prácticas, será casi imposible que los alumnos se familiaricen con los libros, para crear un hábito lector y que la lectura, bien sea literaria o no, termine haciendo parte de las vidas de los alumnos tanto como lo son hoy sus dispositivos electrónicos (Albarello, 2020).

Surge de esta forma, la pregunta problema: ¿cómo potencializar las prácticas de lectura literaria que permitan acercar más a los estudiantes a los libros? Para intentar responder a este interrogante, nace el proyecto de lectura “Leer es tu parche”. Un programa institucional liderado por los docentes de Humanidades y Lengua Castellana de la IESTA que busca, a partir de las transformaciones de sus prácticas de promoción de lectura, promover los espacios de lectura literaria dentro y fuera de los muros académicos. A continuación se da la exposición reflexiva del proyecto en términos prácticos: lo que se ha hecho, lo que se espera hacer y lo que queda faltando por hacer.

1. Lo que se ha hecho

Replantear las prácticas de lectura literaria en la IESTA implicaba elegir propósitos y, sobre todo, formas para llevar a cabo la acción de leer. En otras palabras, “Leer es tu parche” apunta a dos preguntas fundamentales: *cómo leer y para qué*. Para el primer caso, el equipo de docentes estuvo de acuerdo en que dejar el texto únicamente para la casa, era cerrar las puertas a compartir la experiencia de la lectura con los otros. En este sentido, se propuso que cualquier lectura debía tener un acompañamiento dentro del aula. Repensar las prácticas lectoras, recae también en pensar el quehacer docente. Se hace necesario dejar de lado la idea de que el título del texto se informaba en la clase, se leía en casa y posteriormente, finalizaba con un taller (cuestionario) dentro del aula. El circuito cerrado de la dinámica de las clases se replanteó a un acompañamiento del texto dentro del salón de clases. La lectura en voz alta como estrategia didáctica fue la llave que permitió endulzar al estudiante, a través de la palabra a viva voz (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2012; Altamirano, 2018). Además, se sabía que este tipo de ejercicios permitía “crear un ambiente de lectura atento y cautivador por una historia atrapante, por la sonoridad de un poema, por las ideas de un fragmento de un ensayo”, entre otros aspectos (Bombini, 2012, p. 47).

Durante la lectura se hacía énfasis en algunas palabras desconocidas, las cuales en primer lugar, se intentaban definir a partir del contexto del relato. Si entre los estudiantes y el docente no era posible

determinar el significado de la palabra, se hacía uso de la aplicación de DRAE⁴. En suma, con el trascorrir de la lectura, también se abrían espacios para hacer preguntas de corte inferencial. Por ejemplo, leyendo *El Cobrador* de Rubem Fonseca (1979), se indagaba sobre el porqué de su actuar o qué ocurriría con la anciana que le tenía alquilado el cuarto al protagonista. Al culminar la lectura, completa del texto, estas preguntas pasaban a un plano más crítico e intertextual y es allí, en donde el cuento se convertía en un “parche” conversacional.

¿Por qué un “parche”? En Medellín, así como en el Valle de Aburrá y los pueblos más cercanos del suroeste antioqueño, la palabra “parche” tiene una connotación de “reunión de amigos” para conversar, en cualquier lugar (generalmente en la calle, en la esquina del barrio, la tienda). Dichas conversaciones se dan sobre cualquier tema: música, libros, deporte, películas, anécdotas de vida, cuentos callejeros, etc., (Mesa, 2016). En este sentido, la palabra “parche” buscaba causar un involucramiento de los estudiantes en la lectura desde una mirada más flexible, conversadora, dialógica. El parche es un medio o un canal para promover los espacios de conversaciones literarias.

Así, en ese “Parche de lectura” los alumnos fueron aportando en la construcción de sentidos cuando se leía. Se iban tejiendo sus posibles interpretaciones con las de los demás y se fueron soportando a partir de la lectura realizada, potencializando la comprensión de lectura. Plantear esto implicó dinamizar el espacio, hacerles entender que todo aporte es válido y cómo el generar respeto por lo que el otro dice es primordial (Chambers, 2007). Esto ayuda no solo a afianzar a los estudiantes a que conversen entre ellos, sino también se genera un espacio dentro del aula para darles la libertad para que expresen. En este sentido, formar lectores implica, como lo afirma Michael Petit (2001), reconstruir los espacios en donde se violentó alguna vez la palabra (el aula) y garantizar que la lectura literaria no es más que una excusa para el encuentro de las diferencias.

Después de las preguntas de comprensión (literales e inferenciales) la conversación buscaba encaminarse a un enfoque más crítico-intertextual. Lo cual implicaba indagar; por ejemplo, por las posibles relaciones entre el cuento leído y alguna película o una obra de teatro o una pintura o un video de internet e incluso, con el propio entorno social del estudiante. Dado que, como afirma Paulo Freire: “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (2016, p. 94). Realizar las intertextualidades y extratextualidades es un proceso complejo, pero es necesario para que los alumnos piensen y relacionen sus lecturas con sus formas de vida y así enriquezcan su enciclopedia lectora, como afirmaba Umberto Eco (1993).

Todo este entramado entre lo conversacional y la lectura, ha estado soportado a partir de los postulados teóricos de Aidan Chambers (2014a) donde el carácter esencial del diálogo no solo está compuesto a partir de “preguntas control”, sino sobre todo de las cuestiones que permitan llevar la conversación a los niveles receptivos del ser y de sus emociones entre un antes, durante y después de la lectura. En este sentido, las preguntas, que tienen su propia forma de hacerse⁵, buscan ver los efectos de la lectura sobre el lector: conversar sobre qué los desconcertó, qué les produjo asco, miedo, tristeza, felicidad. Con ello, se les permite también ver el grado de comprensión de los adolescentes cuando leen y los efectos que lleva consigo el acto de leer.

Para lograrlo, también fue necesario plantear el desarrollo del proyecto “Leer es tu parche” a partir de la modalidad de talleres, como una forma de organización del trabajo didáctico. El cual debe ser entendido como:

una actividad, en el sentido que ya se ha introducido para el término, que enfatiza en un saber o un saber-hacer concreto. El taller se abre como un espacio de experimentación, de puesta en práctica y de producción de soluciones a partir de aprendizajes puntuales o hipótesis fundamentadas en aprendizajes

⁴ Diccionario en línea de la Real Academia Española.

⁵ Aidan Chambers propone que entre el mediador y el alumno debe haber una sutil cercanía, a partir de la manera en cómo se pregunta. Por ejemplo, cuando se utiliza las estructuras de “por qué”, “qué creen”, “de qué trata” para iniciar una pregunta, el autor norteamericano afirma que, dichas formas de cuestionar terminan no generando una amena

conversación, sino que crea una inhibición en los participantes. Dichas formas son replanteadas a partir de un registro lingüístico mucho más cercano (se tutea) y cambian las estructuras interrogativas por unas más propicias: ¿Dime cómo te sentiste leyendo el libro? Dime lo que quieras sobre el personaje principal del cuento (Chambers, 2014b, p. 114).



generales. Esta modalidad se caracteriza, fundamentalmente, por tratarse de un aprender haciendo (Pérez et al, 2013).

Con base en lo mencionado, es menester afirmar que si bien es cierto el taller enfatiza las competencias del saber hacer, también con el tratamiento de la literatura desde una mirada mucho más receptiva, se buscó no solo el acercamiento a los libros para potencializar la lectura dentro del aula, para mejorar las habilidades de comprensión de lectura y otros, sino que además quería que el estudiante comenzará a tener un contacto más sensible con su yo y los otros interlocutores. En este sentido, se buscaba estimular el saber ser del adolescente, a través de la literatura y sus bondades a través de las palabras. Estos talleres tuvieron lectura en voz alta desde la cual, con el tiempo, se usó como herramienta para la dramatización de la lectura. La transformación de la palabra en breves cortes escénicos y llevó a que pensar en la posibilidad de leer para hacer teatro experimental dentro de la institución. Estas nuevas vertientes, se soportaban a partir del replanteamiento entre la enseñanza y la mediación de la literatura y para lo cual, era necesario leer a teóricos y didactas dentro de este campo (Macías 2019; Yepes 2014; 2001; Rodríguez et al 2016; Hernández, 1999).

1.1. Leer teatro para hacer teatro

Por lo anterior, durante el segundo periodo académico del año 2023, se postuló la iniciativa, por los mismos estudiantes, de leer teatro para después representarlo. Se tuvo que elegir un texto, que en lugar de ser una imposición por parte de los docentes de lenguaje como solía ocurrir, la selección de la obra fue un proceso participativo, en donde los estudiantes jugaron un papel importante y los maestros ofrecieron recomendaciones basadas en criterios como: la edad, las temáticas, y la relevancia de autores clásicos y contemporáneos (Robledo, 2010). Terminando en la lectura de dos obras: *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, para décimo y *Edipo Rey* de Sófocles, para undécimo grado.

Fotografía 1. Conversatorios con estudiantes de décimo grado sobre la obra: *La Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca.



Fuente: archivo personal del investigador.

El trabajo consistió en la lectura de la obra orientada desde el aula de clase. Los estudiantes debían leer ocho páginas en casa, para cada sesión y a partir de ellas en la primera media hora de la clase se resolvían las posibles interrogantes que habían podido surgir. Posterior a esto, así como en los diferentes talleres y conversatorios, se procedió al montaje de las dos obras, teniendo como guía al grupo de teatro del municipio de Titiribí, quienes ayudaron a orientar el proceso. Para la presentación, los docentes gestionaron espacios dentro de la Alcaldía y se hizo una “Noche de teatro”, a la cual se invitaron a los estudiantes de toda la institución, profesores y padres de familia.

Fotografía 2 y 3. Ensayos y conversatorios sobre el montaje de las obras con el grupo de teatro municipal de Titiribí, Antioquia.



Fuente: archivo personal del investigador.



Fuente: archivo personal del investigador.

El resultado final, se consolidó en dos meses, en donde se tuvieron que realizar no solo las debidas lecturas, sino también iniciar los procesos escriturales para realizar adaptaciones a las obras. Entendiendo que la lectura y la escritura son procesos indisolubles, “pues por ser prácticas complejas el quehacer de uno de los dos de alguna manera implica el hacer del otro” (Lerner, 2014, p. 85). Las siguientes fotografías recogen una de las escenas de la obra y, lo más valioso, a parte del elenco de los estudiantes que lograron algo nuevo desde el área de Humanidades y Lengua Castellana, a partir del proyecto: “Leer es tu parche”.

Fotografía 4 y 5. La primera: escena final, suicidio de Adela, en *La Casa de Bernarda Alba*. La segunda: estudiantes de décimo grado antes de su presentación.



Fuente: archivo personal del investigador.



Fuente: archivo personal del investigador.

1.2. Del teatro al encuentro con un escritor paisa en auge

Una vez propiciado, dirigido, orientado y mediado el teatro para que pudiese ser toda una realidad, se llevó a cabo durante el tercer periodo, la lectura de un libro cuyo escritor debía ser de la región. Teniendo presente que se realizaría, en todo el municipio (y en el departamento) el “Día de la Antioqueñidad”, evento no solo de corte gastronómico y artístico, sino también cultural. En él se presentó la obra a los estudiantes, como parte de la seducción hacia ella, *La cuadra*, de Gilmer Mesa, siendo el texto que se impulsó a leer, a partir de un contrato didáctico (Rincón, 2006), teniendo presente que su narrativa es cercana a la realidad y problemáticas de los estudiantes. Se trata de una lectura contextual, cuya selección responde a las necesidades del contexto, pero también a las temáticas que interesan a los jóvenes (Patte, 2013).

Para ello, se logró que la alcaldía del municipio de Titiribí donará varios volúmenes del libro, de tal manera que, el acceso al libro estuviera abierto para todos los estudiantes. Al igual que con los textos anteriores, se llevaron a cabo talleres y conversatorios. El objetivo de entender muy bien la obra estuvo marcada siempre bajo la promesa de llevar al autor al pueblo, y poder realizar un conversatorio con el mismo. Otros procesos, externos a la lectura, estuvieron enmarcando este proyecto como por ejemplo, la escritura de cartas para invitar al autor al municipio. La escritura del proyecto fue para que las directivas de la institución,

así como la Alcaldía, apoyaran económicamente la asistencia del escritor.

Cuando se obtuvo respuesta positiva de todas las partes: el escritor; directivas de la institución; y Alcaldía, se procedió a ver los géneros periodísticos como la entrevista, así como sus tipos: personal, telefónica, virtual, estructurada, semiestructurada, no estructurada, etc. En otras palabras, se dio la articulación de la lectura literaria que llevó a la escritura de textos académicos y, por lo tanto, a los maestros a la enseñanza de hacer las cosas con palabras, bien sea desde la oralidad o desde la misma escritura, sea de forma individual o colectiva (Lomas, 1999). Al final, el encuentro con el escritor se logró y tuvo lugar en el café del Parque Educativo Institucional. Se contó con la participación no solo de los estudiantes de grado décimo, sino también de undécimo, quienes al saber que se traería al escritor, algunos quisieron buscar y leer el libro por su propio interés. A continuación, se presentan algunas fotografías de este evento.

Fotografía 6 y 7. La primera: estudiantes escuchando a Gilmer Mesa, autor de *La cuadra*. La segunda: estudiantes después del conversatorio con el escritor antes mencionado.



Fuente: archivo personal del investigador.

Realizado este evento, el sinnúmero de expresiones y emociones por parte de los estudiantes fue provechoso. Teniendo presente que en este municipio, en esta institución, nunca se había llevado a cabo un evento así. Ante la pregunta de “¿cómo se habían sentido y les había parecido el evento?”, ellos respondieron:

Estudiante 1. Me pareció lo más chimba del mundo, poder hablar con el “man” que escribió el libro ya es de otro nivel.

Estudiante 2. ... Es muy bueno porque es encarar a la persona que creó la historia, y es chévere porque uno puede preguntarle sobre lo que es y no verdad dentro de la obra.

Estudiante 3. Yo me sentí muy feliz y también con miedo cuando tomé el micrófono para preguntarle sobre el personaje de Kokorico. Aunque fueron dos horas, yo quería continuar compartiendo con el escritor. Me gustó mucho y nunca había vivido algo así.

Estudiante 4. Aquí lo malo fue el tiempo. Se pasó muy rápido y yo quería hacerle más preguntas. Pero sí me pareció “melo” el evento. Pa’ parchar está muy chimba esto, y nada, me sentí muy cómodo porque él no suena con tan... picado ni prepotente, yo pensaba que los escritores eran todos intelectuales...(comunicación personal con algunos estudiantes del archivo personal del investigador).

2. Lo que se espera hacer

El proyecto “Leer es tu parche” sigue insistiendo en la apertura de espacios con los libros, en brindar momentos donde haya una experiencia con la lectura literaria (Larrosa, 2013). En este sentido, se tiene pensado realizar en el primer periodo académico del año entrante, la promoción de lectura ya no desde los profesores hacia los estudiantes, sino desde el estudiante hacia otros estudiantes, a partir de los mismos ejercicios ya realizados. ¿Por qué no dejar que los alumnos de

grados superiores lleven los textos a los chicos de primaria? ¿Qué tal si se empiezan clubes de lectura promovidos y orientados por los mismos aprendices para otros que hasta ahora no han sido seducidos por las palabras? ¿Y qué tal si, se empieza a sacar la literatura de las clases y se lleva a otros espacios no convencionales como al parque o a la Alcaldía? ¿Habrá inconvenientes si son los mismos estudiantes quienes hagan promoción de lectura a adultos mayores?

Todo ello, es un bosquejo del siguiente paso que se espera dar en el siguiente año escolar. Por supuesto que estas propuestas buscan, detrás de la promoción del libro y de los espacios para leerlos, continuar reconfigurando las prácticas lectoras, así como el aula como un lugar en donde se llevan a cabo experimentos con los libros. Desde allí, se podrá saber qué va funcionando y qué no, desde las prácticas docentes; las que se han venido transformando poco a poco. Además, para seguir con estas dinámicas propositivas, se espera contar con la colaboración ya no solo de los docentes del área, sino los de otras disciplinas, así como de las directivas y, por supuesto, de la administración municipal. Porque para llevar a cabo este tipo de proyectos, es necesario el involucramiento de todos los actores educativos.

3. Lo que resta por hacer

EN TÉRMINOS DE PROMOCIÓN DE LECTURA. La IESTA no se ha caracterizado por resaltar dentro de la Pruebas Saber ni a nivel departamental ni mucho menos nacional, pero nunca se había creado, con tantos meses, un proyecto de lectura que buscará incentivar la lectura desde una mirada más humana. Desde la Mesa de Lenguaje de la IESTA creemos que más temprano que tarde, estos trabajos darán frutos en las pruebas estandarizadas. Este año, por ejemplo, el colegio pasó a nivel departamental, del puesto 854 (año 2022)⁶ al 521 (año 2023)⁷. ¿Incidirá este proyecto para la consolidación de estos resultados? En parte se diría que sí, pero también

obedece a otros factores, que se expondrán en otro artículo. No obstante, es por esta razón que el trabajo desde la lectura de textos literarios debe continuar, pero también debe abrirse a otras tipologías textuales: filosóficas, poéticas, informativas, periodísticas, etc. Leer cuentos, novelas y teatro promueve una tipología particular: la narrativa, pero también es necesario comenzar a encaminar a los estudiantes en otros textos, que permitan el desarrollo de otras competencias lectoras. Aunque lo importante, como se ha intentado en este proyecto, es que no se priorice la mejora de resultados sin que esto se mejore las prácticas de enseñanza de los maestros (Wasserman, 2021).

EN TÉRMINOS DE TALENTO HUMANO. “Leer es tu parche” busca transformar las prácticas de lectura desde la medición para el fomento y promoción del libro tanto dentro como fuera del aula, pero en el transcurrir del proyecto ha sido posible observar las problemáticas que permean a los estudiantes. Estas podrían explicar el rendimiento académico y/o comportamientos de la población, así como los aspectos relacionados a sus emociones y el manejo de las mismas. La literatura indiscutiblemente “movió fibras”, y llevó a que algunos alumnos expresarán a solas o dentro de los conversatorios, los abusos por los que han atravesado. Algunos adolescentes que han sido víctimas, según sus propias voces: de abuso sexual; proxenetismo; consumo de drogas; violencia intrafamiliar severa; desplazamiento forzado por grupos guerrilleros; entre otras problemáticas. Por lo que, hace falta que a este proyecto se articule otro cuerpo de profesionales más allá de los maestros: psicólogos, psicorrientadores, trabajadores sociales, etc., para ayudar en la reconstrucción de este tejido humano, al tiempo que busca detener estos abusos y llevar a la no repetición de estos dentro de sus círculos sociales y familiares.

EN TÉRMINOS DE EQUIPO DOCENTE. El trabajo por proyectos desde una institución de carácter público

⁶ Rankin de colegios de Antioquia, según los resultados de las pruebas saber año 2022:

[https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20\(2022\)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf](https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2022)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf)

⁷ Rankin de colegios de Antioquia, según los resultados de las pruebas saber año 2023:

[https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20\(2023\)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf](https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2023)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf)

lleva mucho trabajo y compromiso por parte de los educadores. Acarrear con las responsabilidades no es nada fácil, pues se requiere del tiempo no solo de las clases y las horas dedicadas a la planeación de las actividades regulares y complementarias, sino también a otros espacios, fuera incluso de la jornada laboral y de la institución. Es este sentido de pertenencia, amor a la docencia y más a la literatura que no es asumido por todos los educadores. Aunque se sabe que jamás será así, no todos llegarán a eso, pues suena utópico que toda una colectividad de maestros se una para la proyección y ejecución de un solo proyecto. Sin embargo, lo que sí es posible es que los maestros permitan y motiven a los estudiantes a trabajar, a pesar de que no busquen involucrarse dentro de estos programas. En este sentido, dentro de la consolidación de todo propósito educativo, también hará falta la empatía y el trabajo colaborativo entre docentes y directivos (coordinadores y rector/a).

EN TÉRMINOS DE EXPANSIÓN. Lo que hasta ahora se ha realizado ha apuntado a grados superiores, décimo y undécimo, sin embargo; son los grados inferiores quienes quedan y continúan viviendo experiencias basadas en un modelo pedagógico tradicional. En consecuencia, la apatía hacia la lectura crece. Es por esta razón que, es necesario sembrar la semilla de la lectura no desde grado sexto, sino inclusive desde el preescolar y la educación primaria con espacios de promoción del libro, en donde la lectura en voz alta tome protagonismo. Generando una expansión del proyecto, al igual que de las experiencias con los libros. Pese a ello, implicaría una inversión presupuestal en un catálogo de libros con unos criterios para garantizar una selección rigurosa. La literatura infantil y juvenil son las grandes ausentes dentro de las instituciones educativas, lo que hace que agudice el problema de la lectura en los más pequeños (Colomer, 2020).

4. A manera de coda

Las prácticas educativas permanentemente están permeadas por los paradigmas dominantes. Hay quienes todavía creen que la escuela es el lugar a donde llegan los sujetos (estudiantes) para ser controlados, castigados, homogenizados (Foucault, 2009). Las aulas se transforman en jaulas, haciendo de la educación una crisis de identidad por el verdadero sentido que tiene la formación de las

personas (Recalcati, 2023). La Literatura, al igual que todas las demás áreas que componen el currículo de la escuela y que hacen parte de las Ciencias Sociales y Humanas, han seguido las huellas de este paradigma “hipercognitivo” y “controlador”. En consecuencia, el alumno no va al colegio porque desee o quiera aprender, sino porque le toca debido a las órdenes de sus padres, “los chicos aprenden que aprender no es algo que hacen para ellos mismos, sino para otros” (Recalcati, 2023, p. 35).

Los “aprendizajes” continúan siendo de corte memorístico. Es decir, “saber significa entonces repetir... La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar” (Zuleta, 2020, p. 22), porque las prácticas educativas van en una dirección que todavía no responden al siglo XXI. Estas problemáticas fueron detectadas al ingresar a la IESTA y estuve convencido de que si había un cambio este debía darse. En primer lugar, desde la transformación de mi propia práctica docente. Promover el cambio, en mí y mis compañeros, implicaba reflexionar y repensar, además de buscar la mejor manera para decirles a mis colegas: “No estamos haciendo las cosas bien con los estudiantes”. Fue por ello, que se me ocurrió plantear el problema como se presenta al inicio de este artículo. Siendo el “jefe de área” de la Mesa de Lenguaje quería dejar algo en la institución antes partir. Crearlo a partir de una realidad palpable, contextualizada y real dentro de nuestra institución, y no desde la invención de un problema inexistente que luego nos llevara a un activismo (Furman, 2023).

Estoy seguro de que el trabajo realizado con la Literatura y el proyecto “Leer es tu parche” trató de ser lo más objetivo posible, en la medida en que quiso abrir espacios de promoción de lectura, de transformación de las prácticas de los docentes de Lenguaje y del interés de empezar a tomar la lectura de textos literarios desde otras perspectivas. Detrás del proyecto se buscó también hacer de la lectura otra revolución, un puente entre los docentes, los estudiantes y hasta otros actores de la comunidad educativa (Andruetto, 2016). Nos invitó hacia un cambio de paradigma, pasando del dominante al que se considera hoy como emergente; es decir,



aquel en donde hay otra forma de alcanzar los saberes y que esa forma también sea válida (De Sousa, 2009).

Dentro del proyecto se buscó dejar de lado los exámenes y cuestionarios interminables para dar lugar a la experiencia de la lectura a partir de una pedagogía dialogante (Zubiría, 2014), donde los estudiantes expresaran y argumentaran, pero también los maestros entendieran las raíces de donde proviene el pensamiento del alumno, a partir de qué vivencias, traumas, dificultades. Esto lleva entonces a que:

Dentro del aparato escolar graduado, secuenciado y rígido, podrían desarrollarse estrategias pedagógicas más flexibles que estuvieran respaldadas en la voluntad de mantener vivas y durante mayor cantidad de tiempo posible, las expectativas del estudiantado o, como lo llaman algunos autores, “el horizonte del aprendizaje” (Alliaud y Antelo, 2014).

El desafío estaría en nosotros, los maestros, quienes para ello debemos pensar y repensar nuestras estrategias para que el alumnado le provoque leer, escribir, hacer cosas con palabras, así sea incluso “(...) para reconocer que a otras también le hicieron lo que a mí me ocurrió y no ha matado como yo lo he pensado hacer en algún momento” (Comunicación personal con una estudiante, que hace parte del archivo personal del investigador).

Promover esos cambios en las prácticas de enseñanza llevarán, como fue este caso, a desarrollar estrategias didácticas que alteren el funcionamiento de una maquinaria escolar que tiene preconcebida la clase (Pamies, Gamariz y Cascalis, 2023). Donde los estudiantes ya saben cómo comienza y cómo termina la sesión, porque ellos leen nuestras formas de enseñar un contenido y de evaluarlo. En este sentido, se hace necesario pasar del saber teórico e instrumental al saber práctico o, en otras palabras, pasar del simulacro y la representación en el tablero a la experiencia misma del saber y evidenciar por sus propios medios. En consecuencia, se busca despertar en el

estudiante las emociones, porque para que haya aprendizaje debe haber emoción y hay que procurar a que esas emociones sean eufóricas y si son disfóricas, también será necesario enseñar a manejarlas (Mora, 2016; Acaso, 2015).

Finalmente, este proyecto no es otra cosa más que un intento no solo por promover la literatura, sino también de hacer de ella parte del nuevo sustento de los estudiantes para la canalización de sus emociones y sus vidas. Porque leer aquí, dentro de este “parche” tuvo muchos matices, muchos encuentros y desencuentros, varias líneas de tensión no solo desde el cuerpo profesoral por la resistencia al cambio de las prácticas pedagógicas y didácticas, sino también desde los mismos estudiantes, en principio a no leer. Y poco a poco, paso a paso, se fue consolidando algo muy pequeño entre todos, algo que hoy a ellos les permite creer en la palabra y lo que de ella se desprende, porque lo vieron, lo vivieron y porque han comprendido que leer en Colombia permite entender que no hay necesidad de acabar con la vida del otro cuando se piensa diferente a como ellos piensan.

CONCLUSIÓN

Finalmente, este proyecto no es otra cosa más que un intento no solo por promover la literatura, sino también de hacer de ella parte del nuevo sustento de los estudiantes para la canalización de sus emociones y sus vidas. Porque leer aquí, dentro de este “parche” tuvo muchos matices, muchos encuentros y desencuentros, varias líneas de tensión no solo desde el cuerpo profesoral por la resistencia al cambio de las prácticas pedagógicas y didácticas, sino también desde los mismos estudiantes, en principio a no leer. Y poco a poco, paso a paso, se fue consolidando algo muy pequeño entre todos, algo que hoy a ellos les permite creer en la palabra y lo que de ella se desprende, porque lo vieron, lo vivieron y porque han comprendido que leer en Colombia permite entender que no hay necesidad de acabar con la vida del otro cuando se piensa diferente a como ellos piensan.



DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Este artículo de reflexión no tiene ningún conflicto de intereses con ninguna unidad académica de educación superior en Colombia o fuera de él. La escritura de este se debe únicamente al interés personal del autor.

ASPECTOS ÉTICOS

En el artículo presentado no se incurre de ninguna manera sobre los principios y normas éticas, contenidos en acuerdos y normas internacionales como el convenio 169 de la OIT y las legislaciones nacionales del país conforme el avance de la investigación que hasta el momento se presenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2015). rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación. Paidós.

Albarello, F. (2019). Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. Ampersand.

Alliaud, A., y Antelo, E. (2014). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique.

Altamirano, F. (2018). ¿Cómo contagiar el placer de la experiencia literaria en las aulas? *Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura* 80 (1), 47-52.

Alvarado, L. & García, M. (2008). “Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado en del Instituto Pedagógico de Caracas”. *Sapiens* 9, 187-202.

Andruetto, M. (2016). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.

Archenti, N., Piovani, J., Marradi, A. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores.

Bombini, G. (2012). *Coord. Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.

Bombini, G. (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana.

Cárdenas, C. L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano, *Praxis*, 10, 60 – 70.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México D.C: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2014a). *Conversaciones*. México D.C: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2014b). *Dime*. México D.C: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2020). “Les transformacions de la lectura a l'aula». *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature* 13 (1), 11-21. DOI 10.5565/rev/jtl3.817
<https://ddd.uab.cat/record/221006>

De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores; CLACSO Coeditor.

De Zubiría, J. (2014). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz-Barriga, F., y Hernández-Rojas, G. (2012). *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.

Díaz, M., Echegoyen, Y., y Martín, A. (2022). *Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes*. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2)
https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967

Eco, U. (1993). “El lector modelo”. *Lector In Fabula*. Editorial Lumen.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2016). *La importancia del acto de leer. La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Furman, M. (2023). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.

Gómez, J. (2020). Talleres literarios: una propuesta para potenciar el gusto lector en estudiantes de educación media de un colegio público de Bucaramanga bajo el marco de la Jornada Escolar Complementaria. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga, <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7324>

Hernández, J. (1999). Animación y promoción de la lectura. Consideraciones y propuestas. UPB – COMFENALCO.

Larrosa, J. (2013). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2014). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Paidós.

Macías, L. (2019). El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes. Panamericana.

Mesa, G. (2016). La cuadra. Penguin Random House.

Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje. Web 25 de abril de 2023. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicas de Competencia en Humanidades y Lengua Castellana. Actualización de 2020. Web 25 de abril de 2023. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-116042.html?_noredirect=1

Mora, F. (2016). Neuroeducación. Alianza Editorial.

Moreno, M. (2020). El taller literario como viaje pedagógico. Editorial Universidad de Antioquia.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), 77-97. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Pamies-Berenguer, M., Gomariz-Vicente, M. A., & Cascales-Martínez, A. (2023). Transferencia de la formación continua del profesorado para el

fomento de la lectura. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.371

Páramo, P. (2013). La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia.

Páramo, P. (2017). La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información. Universidad Piloto de Colombia.

Patte, G. (2013). Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas. Fondo de Cultura Económica.

Pérez, M., y Rincón, G., Coords. (2013). ¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, M, et al. (2013). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Pontificia Universidad Javeriana.

Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.

Recalcati M. (2023). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Anagrama.

Rincón, G. (2006). ¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua? En: Congreso de Didáctica de la lengua y la literatura: Sonora, México.

Robledo, B. (2010). El arte de seleccionar libros para la promoción de lectura. El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura. Grupo Editorial Norma. 153-162.

Rodríguez, G., et al. (2016). Ideas para formar lectores. 30 actividades paso a paso. Panamericana.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. Vasilachis (Coord.). Gedisa Editorial, 23-60.

Vásquez, F. (2008). Los talleres de lectura literaria. La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura. Kimpres.

Vásquez, F. (2015). El Quehacer Docente. Universidad de La Salle.

Wasseman, M. (2021). La educación en Colombia. Penguin Random House.



Yepes, B. (2014). En la promoción de la lectura los materiales son lo que cuenta, lo demás son andaderas. Ir más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles. Panamericana.

Yepes, B. (2001). La promoción de lectura. Conceptos, materiales y autores. UPB – COMFENALCO.

Zuleta, E. (2020). La educación, un campo de combate. Educación y democracia. Planeta Libros.

