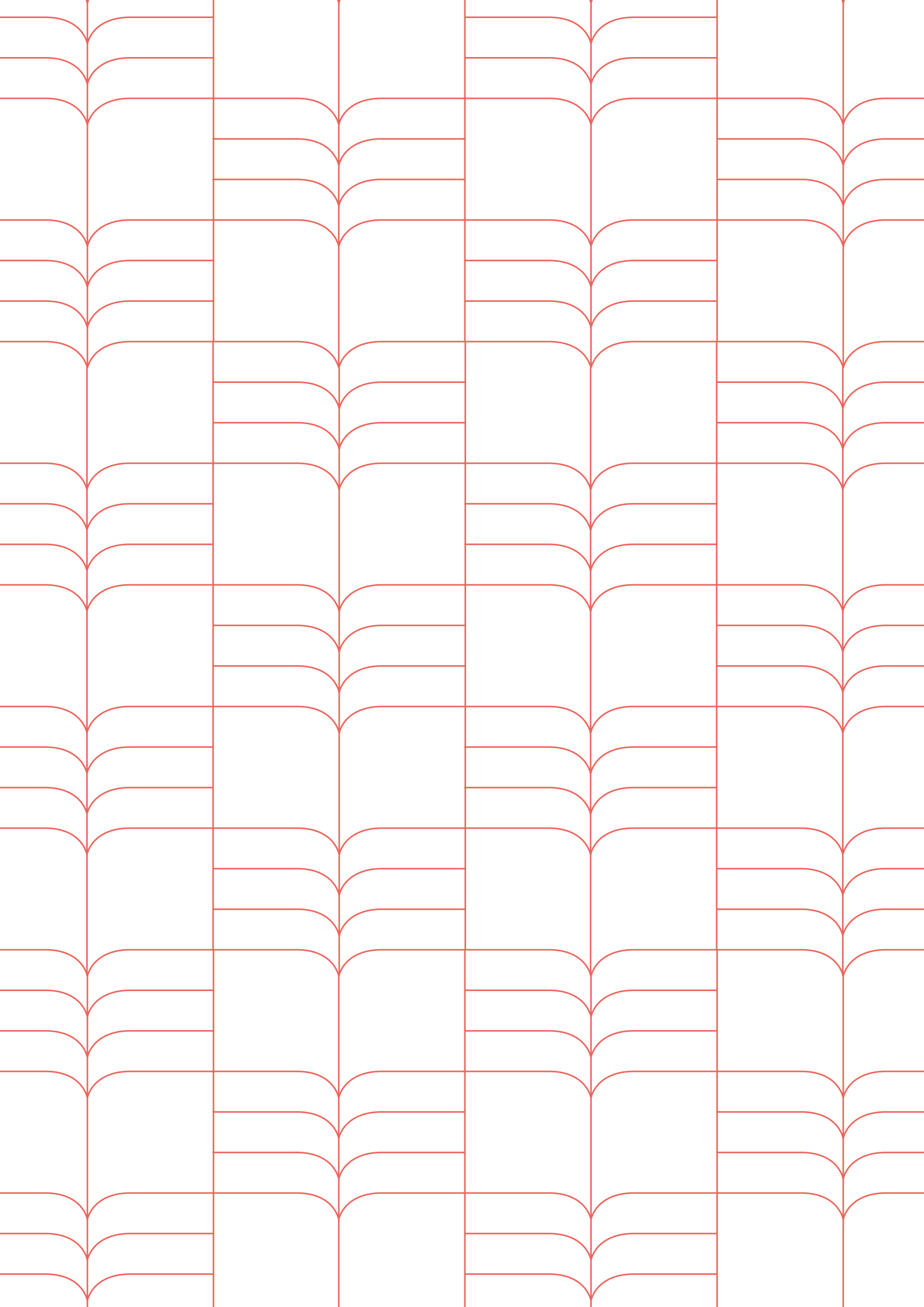


Necesarios, prioritarios, inaplazables

Temas clave para orientar las políticas
y planes nacionales de lectura,
escritura y oralidad en Iberoamérica

Bel Santos Mayer • Francisco Cabrera Romero
• Jeimy Hernández Toscano • Fabiola Leiva-Cañete •
Gemma Lluch • José Castilho





Necesarios, prioritarios, inaplazables

Temas clave para orientar las políticas
y planes nacionales de lectura,
escritura y oralidad en Iberoamérica

Bel Santos Mayer • Francisco Cabrera Romero
• Jeimy Hernández Toscano • Fabiola Leiva-Cañete •
Gemma Lluch • José Castilho



Centro regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - Cerlalc

Margareth Menezes

Ministra de Cultura de Brasil,
presidenta del Consejo

Ernest Urtasun Domenèch

Ministro de Cultura de España,
presidente del Comité Ejecutivo

Margarita Cuéllar Barona

Directora

Francisco Thaine

Subdirector general

María Fernanda de la Ossa

Secretaria general

Jeimy Hernández Toscano

Directora técnica de Lectura,
Escritura y Bibliotecas

José Diego González

Director técnico de Ecosistema
Editorial

**Necesarios, prioritarios, inaplazables.
Temas clave para orientar las políticas
y planes nacionales de lectura,
escritura y oralidad en Iberoamérica**

Octubre de 2025

Publicado por
Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe – Cerlalc

Calle 70 n.º 9-52
Bogotá, D. C., Colombia
cerlalc@cerlalc.org • www.cerlalc.org
ISBN (PDF): 978-958-671-289-7

Autores

Bel Santos Mayer
Fabiola Leiva Cañete
Francisco Cabrera Romero
Gemma Lluch
Jeimy Hernández Toscano
José Castilho

Coordinación académica

Jeimy Hernández Toscano
Lorena Panche

Coordinación editorial

Daniela Abella

Corrección de estilo

Isadora González

Diseño y diagramación

Natalia Ayala Pacini
estudiocausal.co



Esta publicación está disponible bajo la licencia Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>)

Índice

	Presentación Margarita Cuéllar Barona	5
01	La participación comunitaria en las políticas públicas de libro, lectura, oralidad y bibliotecas Bel Santos Mayer	7
02	Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida Francisco Cabrera Romero	20
03	“Nada para nosotros sin nosotros”. La deuda histórica de las políticas y los planes de lectura (escritura y oralidad) Jeimy Hernández Toscano	43
04	Enfoque biocultural y políticas públicas innovadoras para la sostenibilidad de prácticas culturales de lectura, escritura y oralidad Fabiola Leiva-Cañete	65
05	Desafíos y paradigmas del ecosistema digital y mediático para las políticas públicas de lectura, escritura y oralidad Gemma Lluch	82
06	Lectura y democracia: pilares para la ciudadanía José Castilho	101

Presentación

Margarita Cuéllar Barona

Directora

La cultura oral y escrita constituye un pilar esencial para el ejercicio de los derechos culturales, al abrir caminos al aprendizaje, la participación ciudadana y el diálogo democrático. En Iberoamérica, este reconocimiento ha impulsado en las dos últimas décadas un compromiso político orientado a que el acceso a la cultura escrita y oral deje de ser un privilegio y se consolide como una herramienta de desarrollo, emancipación y transformación social al alcance de toda la ciudadanía.

Este esfuerzo sostenido por situar la lectura, la escritura y la oralidad (LEO) como prioridad de la acción gubernamental ha dado lugar a la creación de planes y políticas nacionales de lectura en la mayoría de los países de la región, que —bajo el liderazgo de los ministerios de Educación y Cultura— han contribuido significativamente a la apropiación de estas prácticas como base del desarrollo individual y colectivo.

No obstante, pese a los notables progresos alcanzados, la región enfrenta hoy desafíos de una complejidad inédita. Entre ellos destacan los discursos de odio y la desinformación, que socavan las bases de la democracia, así como la vertiginosa transformación del ecosistema digital y mediático, que ha puesto en cuestión el significado mismo de “leer”, “escribir” o “comunicarse”. Este cambio conlleva, además, el riesgo de ampliar las brechas para quienes no tienen acceso a las tecnologías emergentes ni pueden hacer un uso significativo de ellas. A ello se suman las desigualdades históricas agravadas por crisis recientes y la urgencia de reconocer que la diversidad cultural solo puede sostenerse y florecer en armonía con la biodiversidad.

En este contexto, resulta indispensable actualizar las políticas de LEO para que sigan siendo pertinentes. Ampliar sus enfoques y ejes de acción no es una opción, sino un imperativo para dar respuestas efectivas a las demandas más apremiantes de nuestro tiempo.

En un escenario de rápidas transformaciones y crisis sistémicas que privan a amplios sectores de la población de las condiciones básicas para su desarrollo, se hace necesario adoptar una perspectiva multidimensional de las prácticas asociadas a la palabra escrita y oral, reconociendo su papel frente a los desafíos más urgentes que enfrentan los países iberoamericanos. Más allá de los ámbitos educativo y cultural, estas prácticas son esenciales para el ejercicio de una ciudadanía informada y responsable, al igual que para el reconocimiento y la preservación de la diversidad de los ecosistemas naturales

y culturales. Asimismo, abren posibilidades para la plena participación y el bienestar de las personas mayores, un tema prioritario ante el acelerado cambio demográfico que atraviesan nuestras sociedades.

Esta publicación hace parte de las acciones impulsadas por el Cerlalc, a través de su programa Redplanes, que aportan al conocimiento especializado en materia de políticas y planes de lectura, escritura y oralidad. Reúne las voces de especialistas en distintas áreas, quienes ofrecen reflexiones y aproximaciones conceptuales sobre temas que, aunque resultan prioritarios para el presente y el futuro de las políticas de LEO, han tenido hasta ahora un lugar secundario en su implementación.

En sus páginas se defiende el papel de las políticas de LEO como pilares insustituibles para el sostenimiento de los valores democráticos. Se subraya también la necesidad impostergable de saldar la deuda histórica con los pueblos afro e indígenas y otras comunidades tradicionalmente excluidas, avanzando del reconocimiento multicultural hacia una práctica intercultural genuina.

Este enfoque exige repensar la participación comunitaria no como una fase inicial de consulta, sino como un eje transversal en todas las etapas de desarrollo de las políticas, de modo que las acciones respondan realmente a las necesidades y expectativas de los territorios. De igual forma, se plantea la alfabetización y el aprendizaje como un derecho que debe garantizarse a lo largo de toda la vida, con especial atención a las personas adultas y mayores. Explora, además, cómo el enfoque biocultural puede enriquecer las políticas de LEO al reconocer la profunda interdependencia entre los sistemas culturales y el contexto en el que se encuentran. Porque, tal y como nos lo recuerda Yayo Herrero López, no es casualidad que “precisamente aquellos territorios donde hay mayor biodiversidad natural son los territorios en donde se conserva un mayor número de lenguas habladas como si hubiera una especie de correlación biocultural entre la conservación de la biodiversidad natural y la conservación de la diversidad cultural” (*Imaginar el futuro desde el sur #2. Poner la vida en el centro*, Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia, 2024).

Finalmente, se examinan las implicaciones del ecosistema digital para las prácticas letradas: desde las nuevas formas de lectura en las pantallas hasta la irrupción de la inteligencia artificial, fenómenos que demandan el desarrollo de competencias renovadas para leer y relacionarnos con nuestros entornos de manera crítica y reflexiva.

Con este dossier, el Cerlalc busca brindar una herramienta útil tanto a quienes tienen la responsabilidad de diseñar y ejecutar los planes nacionales de LEO, como a todas las personas e instituciones que trabajan día a día para que el derecho a la palabra escrita y oral sea una realidad para todas las personas.

Frente a la magnitud de los retos actuales, resulta impostergable fortalecer y renovar las políticas y planes nacionales de LEO, de manera que el conocimiento, la cultura y la información sigan estando al servicio de un proyecto colectivo en el que todas las formas de vida y las múltiples manifestaciones de la diversidad humana sean reconocidas y valoradas. Porque, en última instancia, la defensa de la palabra y de la diversidad cultural está profundamente ligada al cuidado de la vida misma y a la preservación de nuestro planeta.

La participación comunitaria en las políticas públicas de libro, lectura, oralidad y bibliotecas

Bel Santos Mayer

Sin jamás pensar en el trabajo intelectual como algo de algún modo divorciado de la política de lo cotidiano, opté conscientemente por convertirme en intelectual, pues era ese trabajo el que me permitía comprender mi realidad y el mundo que me rodea, enfrentar y comprender lo concreto. Esa experiencia me brindó la base para entender que la vida intelectual no necesita llevarnos a separarnos de la comunidad, sino que, por el contrario, puede capacitarnos para participar más plenamente en la vida de la familia y de la comunidad. (Hooks, 1995, p. 466).

Incluso las personas distantes del universo letrado o menos activas en el mundo del libro y de la lectura reconocen la importancia de la palabra hablada y escrita para el autoconocimiento, el conocimiento, la transformación de las realidades individuales y colectivas, así como para el desarrollo socioeconómico de los países. Posiblemente, una parte de ellas reconoce la relevancia de las competencias oral, lectora y escrita para que una persona sepa posicionarse en el mundo y tenga garantizados sus derechos fundamentales. Un grupo mucho menor sabe que, para que todo esto se haga realidad, es esencial contar con políticas y planes nacionales de lectura¹, y que todas las personas pueden contribuir a su implementación.

1. A lo largo del texto, utilizaré diferentes terminologías para referirme a las políticas y planes de lectura y oralidades, incluyendo “literatura”, “escritura” y “bibliotecas”, con el fin de contemplar las diversas denominaciones adoptadas por los distintos países.

Una aproximación rápida a quienes hacen parte de la cadena creativa, productiva, distributiva o mediadora del libro y la lectura permite percibir los múltiples espacios de decisión involucrados en estos procesos, así como las oportunidades para que las comunidades y los agentes sociales y culturales participen en ellos. Existen oportunidades y responsabilidades que deben asumirse en la formulación, implementación y seguimiento de los planes y políticas locales y nacionales de libro, lectura, oralidad, literatura y bibliotecas.

Cuanto mejor definidos y difundidos estén los canales de participación, más avanzaremos en la democratización del acceso y del uso de la palabra, en la garantía de derechos y en el fortalecimiento de una ciudadanía participativa.

Este artículo se escribió con el propósito de contribuir a la discusión sobre la participación de las comunidades en las diferentes instancias consultivas y deliberativas de los planes nacionales de lectura y oralidad. Se trata de reflexiones que buscan ofrecer argumentos y elementos de apoyo para superar las posibles trampas en el diseño de políticas públicas del libro y la lectura, tales como:

- a. restringir la participación de la comunidad únicamente a la fase de implementación de los planes de lectura, en lugar de incluirla desde la formulación;
- b. reducir la participación de la comunidad a la recepción de libros, cupos en eventos y la concurrencia en convocatorias públicas;
- c. ignorar las diversidades humanas, culturales y geográficas en la comunicación de la información y en la elección de interlocutores e interlocutoras, lo que disminuye la representatividad y la bibliodiversidad;
- d. invisibilizar las lecturas de mundo, los saberes y las prácticas de los pueblos tradicionales y de las comunidades periféricas, transmitidos de generación en generación por medio de la oralidad y
- e. formular políticas públicas nacionales genéricas, idealizadas, sin tener en cuenta las demandas específicas de los territorios ni los anhelos de las comunidades.

Así, considerando formas deseables de participación y pertenencia, este texto se organizó a partir de conceptos esenciales y de las posibilidades de participación de las comunidades y de los agentes sociales y culturales en los procesos de formulación, implementación y seguimiento de las políticas y planes de lectura.

1 • Participar: un verbo para conjugar en múltiples voces

El concepto de participación implica que quien participa toma parte, tiene parte, es parte. Es fragmento y, al mismo tiempo, es totalidad. Su voz cuenta. Su voz importa. Y su escucha también. Quienes se reúnen deben tener la disposición de escuchar lo que ya conocen, de sorprenderse con palabras y gestos nuevos y, a partir de la polifonía de voces y de los encuentros, poner en el mundo palabras consensuadas.

Al proponer un camino que transite de lo “mío” a lo “nuestro”, garantizando que en el todo existan múltiples partes, las políticas y planes nacionales de lectura constituyen un ejercicio especial de construcción colectiva y democrática. Los libros son un buen ejemplo de esta forma de construcción: está la autoría (del texto, de la ilustración), los diversos profesionales involucrados en la producción (quienes hacen la corrección, diagramación, diseño de la portada, entre otros), quienes distribuyen (las librerías y los libreros), quienes hacen la mediación y las y los lectores que hacen posible que la obra llegue a más personas. Cada segmento es parte esencial de un todo, y la ausencia o la baja participación de alguno de ellos afecta o incluso inviabiliza el conjunto; el resultado final: un texto bien escrito, pero mal diagramado, o una portada hermosa en un texto sin corrección desagrada a todos. Con las políticas y los planes de lectura, oralidad y escritura no sucede de manera distinta: las ausencias se harán sentir.

Sabemos que vivimos en regiones con oportunidades asimétricas, con altos índices de analfabetismo, bajo nivel de alfabetización, dificultades y pérdidas en el aprendizaje, amenaza de desaparición de lenguas nativas, grandes distancias (o inexistencia) entre las viviendas y los equipamientos culturales, como se presenta en otros artículos de esta publicación.

Por lo tanto, hablar de participación social ciudadana implica abordarla desde la perspectiva de los derechos humanos, como un proceso fundamental de intercambio de información en lenguajes accesibles, de manera que comunidades y personas gestoras puedan tomar decisiones y contribuir en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas públicas de lectura, oralidad y escritura.

Se trata de un proceso en el que podamos vislumbrar la superación de los prejuicios económicos, sociales, culturales y lingüísticos que alejan a las comunidades de las políticas públicas y que nos alejan, a todos y todas, de estadios más avanzados de la democracia en nuestros países.

2 • Leer juntos, soñar juntos y caminar con todos: un plan de lectura nuestro²

En los espacios y eventos culturales de comunidades periféricas, como las bibliotecas comunitarias, es común encontrarnos con testimonios de personas que trabajan en la mediación de lectura y en la gestión cultural sobre el poder transformador de la literatura, expresados en verbos en pasado, pero referidos al futuro: “me salvó”, “me transformó”, “me liberó”, “abrió nuevos caminos”, “despertó esperanzas”, “cambió mi destino”, justificando así sus luchas para convertir la conquista individual en un bien colectivo; un trabajo cultural, educativo, poético y político.

El gesto altruista que lleva a algunas personas a definirse como “activistas de la lectura” se sustenta en la conciencia político-social de que la lectura y la escritura, especialmente cuando se viven de manera colectiva, son formas de romper con sentencias de muerte físicas y simbólicas enfrentadas por poblaciones periféricas, pueblos tradicionales y grupos identitarios, expresadas en exclusión intelectual, epistemicidio, invisibilidad, aculturación, negligencia, abandono y violencia física, por citar algunas.

“

Al proponer un camino que transite de lo ‘mío’ a lo ‘nuestro’, garantizando que en el todo existan múltiples partes, las políticas y planes nacionales de lectura constituyen un ejercicio especial de construcción colectiva y democrática”.

Las desigualdades (económicas, sociales, raciales, étnicas, de género, geográficas y generacionales) que estructuran la sociedad no eximen a las políticas públicas. En el ámbito de la cultura y la educación nos encontramos con la distribución desigual de equipamientos y recursos para el acceso y la producción de la cultura escrita de manera descentralizada. Esto afecta, por ejemplo, a la cadena creativa, productiva, distributiva y mediadora del libro: pocos pueden dedicarse a la escritura, algunos grupos publican y muchos talentos quedan en el camino; un grupo pequeño vende sus publicaciones y un número cada vez menor se convierte en lector. La reversión de este panorama requiere de muchas manos.

Se sabe que el acceso a la lectura y a la comunicación escrita confiere cierta autoridad en cualquier contexto. Ya sea para la niña que escribe las cartas de la abuela, para

2. Parte de este texto fue publicado bajo el título “Bibliotecas comunitarias: lectura y escritura como pacto de vida” en Santos Mayer (2021).

la profesora del pueblo o de la universidad, o para quien legisla: escribir es poder. Por el contrario, quien está alejado de la escritura y de la decodificación de los códigos queda vulnerable frente a quienes se inviste el derecho de decidir sobre la vida y la muerte de las personas no letradas.

Para la escritora argentina Graciela Montes (2020), “el poder” se manifiesta a partir de tres reglas³:

La primera, “intimidatoria”, distancia a quienes son considerados extranjeros, difíciles de entender por tener una cultura ajena a la norma. Para que estos no interfieran en el juego, se les coloca en áreas periféricas con líneas (concretas e imaginarias) que delimitan sus lugares. Se crean mecanismos que reducen su movilidad (como horarios limitados de transporte público) y se utiliza la fuerza para inhibir intentos de sobrepasar los límites. Para estos, lo máximo que queda es la participación en eventos: “¡eventos!”, episodios que los vientos se llevan y que, a veces, no dejan nada en los territorios.

La segunda regla es la de la “domesticación” o “tutela”, en la que se desencadenan procesos de enseñanza-aprendizaje civilizatorios, en los cuales las asimetrías se naturalizan como necesarias para mantener el orden. En esta visión, los saberes se jerarquizan y los saberes locales son considerados inferiores o primitivos. Esta regla se evidencia en los currículos explícitos y ocultos de las escuelas y en los medios de comunicación tradicionales, ocupados en descalificar la diversidad, borrar idiomas y ridiculizar acentos, desaprobando cualquier desviación de la “intelectualidad estándar” y considerando estas existencias, especialmente cuando están escritas, como afrentas a la “normalidad”.

La última regla es la de la “indiferencia”, que garantiza en el discurso y en la práctica el derecho de que las personas “extranjeras” (sectores periféricos, pueblos tradicionales, quilombolas, personas LGBTQIAP+ y representantes de otros grupos) vivan y sean como deseen, siempre que permanezcan en sus lugares y aparezcan “de vez en cuando” para consumir la programación o ilustrar el tema, abriendo o cerrando eventos. En esta relación disfrazada de “respeto a la diferencia”, en la que serán “los desconocidos de siempre”, las desigualdades se perpetúan.

Es en las fisuras de la “intimidación”, la “domesticación” y la “indiferencia” de las relaciones de poder donde podemos pensar y construir caminos de participación en las políticas y planes nacionales de lectura y oralidades. En contextos asimétricos de distribución de políticas públicas entre áreas centrales, periféricas y rurales, no es difícil imaginar que individuos organizados en colectivos, grupos e instituciones hayan encontrado formas de compartir historias y lecturas de mundo, y de promover el acceso a libros y bibliotecas como estrategia para reducir las desigualdades y asumir para sí la defensa del “Derecho humano a la literatura” (Candido, 2011).

3. Parte de esta reflexión se encuentra registrada en Santos Mayer (2021), “Parelheiros idas e vi(n)das: leer, viajar y desplazarse con una biblioteca comunitaria”, trabajo defendido en el programa de posgrado en Turismo de la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad de São Paulo (PPGTUR/EACH/USP), bajo la dirección del Prof. Dr. Thiago Allis, el 27/03/2021.

Un plan de lectura debe escuchar los márgenes, los bordes, las periferias, las profundidades de su territorio, conocer dónde surgen y se perpetúan otras centralidades literarias como espacios de “resistencia y (re)existencia”, un reconstruirse a partir del acceso y la producción cultural.

Si el acceso a la lectura literaria durante siglos estuvo garantizado como privilegio de quienes producían y consumían narrativas sobre sus dilemas o, a lo sumo, sobre el exotismo de los “distantes”, cuando los grupos periféricos y los de los márgenes toman para sí este arte, valoran la oralidad de los mayores al colocar la ancestralidad en el centro, leen a los escritores y las escritoras del vecindario y crean espacios para las infancias en eventos intergeneracionales.

Lejos de los reflectores del centro geográfico de las ciudades, la lectura y la escritura han caminado de la mano, sosteniendo los micrófonos de los saraos, imprimiendo sus palabras en editoriales independientes, ocupando callejones, veredas, cementerios, rondas de samba, bares, circos, vitrinas de librerías de barrio, bibliotecas escolares; han cruzado puentes, cerros, montañas y ríos.

Los planes de lectura y oralidad pueden acortar distancias al acercar a los distintos agentes de la cadena creativa, productiva, distributiva y mediadora del libro, aquellos que tienen “el bolígrafo en la mano” y la oportunidad de deliberar, sin olvidar a quienes no siempre han podido decidir los caminos de la lectura en sus territorios.

En esta construcción, el público deja de ser visto como un objetivo a alcanzar, como mero destinatario, y pasa a ser tratado como “interagente” (Fernández et al., 2018). Es decir, como aquellas personas que, individualmente u organizadas en colectivos, o representando instituciones, se sitúan entre las personas y las palabras, escritas o declamadas, e interactúan con personas lectoras y autoras, con quienes trabajan en las librerías y en las editoriales, en escuelas, bibliotecas, calles y eventos, en las diferentes etapas de la política de libro, oralidad y lectura.

Cuanto mayor sea la interacción, más amplio y profundo podrá llegar a ser el Plan. Cada interagente puede observar su entorno y comprobar si todas las personas que forman parte de su comunidad están representadas. En todo momento pueden hacerse la pregunta: “¿quién no está aquí?”. Y conviene dejar una ventana, una puerta, una silla, un vaso de agua para quienes aún no se han alcanzado, pero que pueden responder a un llamado y llegar.

3 • Formulación, implementación y seguimiento de las políticas de lectura y oralidad

Un solo árbol no hace un bosque, no es capaz de crear un clima local equilibrado, es vulnerable al viento y a las condiciones meteorológicas. Por el contrario, muchos árboles juntos logran conformar un ecosistema (Wohlleben, 2017, p. 9).

El derecho humano a la participación, el derecho humano a la educación y el derecho humano a la cultura, adoptados en pactos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Organización de las Naciones Unidas, 1966) y en el Comité de la ONU para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Organización de las Naciones Unidas, 2009), afirman que los Estados deben trabajar para garantizar a los individuos un nivel de vida adecuado y condiciones de participación en la vida cultural y en la producción artística, en tanto sujetos políticos.

El derecho de acceso (individual o colectivo) garantiza el conocimiento de la propia cultura y de la de otros pueblos, así como la formación de calidad para disfrutar de los bienes culturales. La participación constituye el derecho de actuar libremente (de manera individual o en comunidad), ejercer prácticas culturales, participar en la vida política y compartir saberes. Finalmente, el derecho a la contribución se refiere a las oportunidades para la creación de bienes culturales y al desarrollo de la comunidad mediante la definición, formulación e implementación de políticas culturales (Comité de la ONU para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Organización de las Naciones Unidas, 2009 p. 5).

La participación de la comunidad y de los agentes sociales, educativos y culturales desde la etapa de formulación de la **política nacional de lectura** fortalece los conceptos en torno al papel de la lectura en la transformación de realidades. A través de relatos y testimonios con los pies en el territorio, se hace más evidente la percepción y comprensión de que la política y el plan de lectura necesitan estar conectados con las vidas de las personas. No se trata de ignorar las adversidades de la vida, sino de comprometerse con la promoción de un plan que considere con igual importancia “tener comida en el plato y un libro en la mano”⁴.

4. El lema “Comida en el plato y un libro en la mano”, acuñado por la Red Beija-Flor de pequeñas bibliotecas, fue utilizado en un movimiento nacional en defensa del libro y la lectura, en vísperas de las elecciones presidenciales de Brasil en 2022.

“

Un plan de lectura debe escuchar los márgenes, los bordes, las periferias, las profundidades de su territorio, conocer dónde surgen y se perpetúan otras centralidades literarias como espacios de ‘resistencia y (re)existencia’, un reconstruirse a partir del acceso y la producción cultural”.

Las contribuciones pueden darse a partir de los principales ejes expresados en los planes y políticas de lectura. En Brasil, la Política Nacional de Lectura y Escritura (PNLE – Ley 13.696/2018) constituye una política de Estado que contempla cuatro ejes:

- a. democratización del acceso;
- b. fomento de la lectura y de la formación de mediadores;
- c. valoración institucional de la lectura y de su valor simbólico; e
- d. impulso a la cadena creativa y a la cadena productiva del libro.

A continuación, sin la pretensión de imponer acciones ni de presentar sugerencias inéditas, sino, por el contrario, con el propósito de compartir un camino ya recorrido y exitoso en la elaboración de planes municipales y estatales del libro, la lectura, la literatura y las bibliotecas, organizamos en puntos aquello que suele dar buenos resultados cuando se trata de la participación en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas del libro, la lectura, la escritura y la oralidad:

- Tener la garantía de los derechos humanos como brújula: diseñar planes y políticas del libro, la lectura y la oralidad que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de las personas y al acceso a los derechos fundamentales expresados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948), en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015) y en los principios de promoción de la vida y de la dignidad humana presentes en el marco legal de cada país.
- Involucrar a diferentes organismos públicos, privados y del sector social en escuchas públicas (audiencias, clases abiertas, plenarias), tanto sectoriales como intersectoriales. Sabemos que la política de lectura no puede concentrarse en un único campo de acción (educación o cultura). Al tratarse de un campo multidisciplinar, su construcción será más rica cuanto mayor sea la diversidad de conexiones entre áreas, temas, grupos, colectivos, instituciones

y departamentos. Cada actor puede aportar nuevas perspectivas y recursos valiosos y complementarios.

- Un buen punto de partida para un plan o una política nacional es el levantamiento y socialización de los planes y políticas locales y regionales de lectura y escritura. Conocer y acercarse a quienes participaron en estos procesos de formulación, implementación y seguimiento fortalece la nueva misión, puesto que hay más personas capaces de hablar sobre “los mejores errores” (los que enseñaron) y los “mejores aciertos”.
- El enraizamiento comunitario, uno de los ejes estructurantes de la Red Nacional de Bibliotecas Comunitarias de Brasil (RNBC⁵), refuerza la importancia del sentido de pertenencia, de las raíces construidas en los territorios y con las personas que los habitan, preservando las memorias y construyendo futuros. Los espacios (físicos o virtuales) para compartir prácticas y aprendizajes resultan inspiradores y alimentan el mapeo nacional y la comunicación sobre el plan y la política de lectura y oralidad.
- Representatividad: la biodiversidad del país debe estar reflejada en la política y el plan de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas. Cuanta mayor diversidad (racial y étnica, de género, geográfica, migratoria, lingüística, etaria, etc.) exista en las escuchas públicas, en los grupos de trabajo, en las piezas de comunicación y en otras instancias creadas, mayores serán las posibilidades de que las personas se reconozcan en ellas y se sientan parte de la política y del plan.
- Realizar campañas de comunicación amplia, inclusiva, con lenguaje accesible, distribuidas por diversos medios y articuladas con agencias locales de educación, aumenta las posibilidades de llegar a las comunidades y a agentes de distintos sectores.
- Crear grupos de estudio y de trabajo, con representantes de diversas organizaciones, permite una participación cualificada. Los grupos pueden ser presenciales o virtuales. Una de sus tareas principales debe ser la elaboración y socialización de guiones orientadores para las escuchas públicas. Dichos guiones deben incluir preguntas clave para cada eje, así como la forma de registro, sistematización, envío de propuestas y, no menos importante, la elección de una actividad literaria que mantenga el vínculo con la causa.
- Las escuchas públicas descentralizadas pueden realizarse con públicos específicos (como profesionales de la educación pública o personas mediadoras de lectura) o con públicos mixtos (agentes culturales de un mismo barrio).

5. La Red Nacional de Bibliotecas Comunitarias (RNBC) participa activamente en las políticas de lectura en Brasil. En su sitio web es posible descargar sus publicaciones. Disponible en: <https://rnbc.org.br/publicacao/>. Acceso el 17 de julio de 2025.

- En la cadena del libro, la lectura y la oralidad, cada persona importa. Algunas preguntas guían la convocatoria: ¿quién es la comunidad?, ¿quiénes son los agentes sociales y culturales de este territorio?, ¿cómo se garantiza la diversidad territorial?, ¿quién no puede faltar? El sistema de “bola de nieve”, en el que cada persona invitada sugiere a otras, que a su vez invitan a más personas, constituye una forma eficaz de mapeo y difusión de la propuesta.
- La escucha pública no es el final. Las comunidades y agentes no deben limitarse a actuar como informantes para el diseño de políticas y luego esperar su implementación. Es necesario construir consensos y establecer prioridades. La divulgación del documento de sistematización que dará origen a la política y al plan de lectura, en diferentes lenguajes (textos, imágenes, audios), informando los pasos siguientes y las vías de participación, hace el proceso más democrático y transparente, ofrece insumos para continuar el debate y amplía la adhesión de comunidades y agentes culturales.
- Si fuera necesario, usar anexos complementarios a la ley, pero no dejar de incluir las propuestas seleccionadas y la pluralidad de ideas. Estas pueden servir de insumo importante para futuras revisiones de los planes.
- Crear consejos participativos paritarios con representantes del Gobierno y de la sociedad civil, con mandatos que trasciendan los períodos de gobierno, puede evitar discontinuidades y fortalecer la política de Estado.
- Es fundamental conocer quiénes somos, cuántos somos y en qué sectores actuamos. Es deseable el involucramiento de la comunidad en el diagnóstico de las iniciativas de lectura y escritura gubernamentales, empresariales y del sector social, sean vigentes o discontinuadas. La comunidad conserva la memoria de prácticas relevantes que fueron interrumpidas por distintos motivos: ausencia de sucesión de liderazgos, falta de una política de Estado o carencia de recursos. Escuchar los desafíos de los agentes locales permite identificar colectivamente estrategias de superación.
- Ofrecer formación a la comunidad y a quienes trabajan en la gestión cultural y social, en alianza con el Consejo de Estado, sobre el seguimiento del plan de metas del plan de lectura y oralidad.
- Crear una instancia de seguimiento de las metas de implementación del plan y la política de lectura, que garantice la representatividad en la elaboración y monitoreo de directrices, prioridades y metas.
- Regresar al plan y a la política de lectura, oralidad, escritura y bibliotecas cuantas veces sea necesario, para no perder de vista el camino colectivo.

4 • Escuchar, hablar, avanzar: por un diálogo continuo

El compromiso de la comunidad, de los agentes culturales, educativos y sociales, así como de la cadena del libro (creativa, productiva, distributiva y mediadora), articulados con diferentes organismos públicos y sectores sociales, puede ayudar a responder la pregunta: ¿de qué manera la política y el plan de lectura y oralidad pueden incidir positivamente en las políticas culturales, económicas, sociales y ambientales, y promover transformaciones duraderas que modifiquen las desigualdades que estructuran nuestras sociedades?

La política y el plan de lectura, oralidad, escritura y bibliotecas, a través de organismos públicos, consejos y otras instancias similares de seguimiento, pueden contribuir a la reconstrucción de la participación ciudadana, algo desgastada en los últimos tiempos frente a escenarios políticos poco favorables.

“

Necesitamos de las narrativas, de la ficción y de las metáforas para reinventarnos continuamente. Esta tarea no puede ser ‘delegada’ a una minoría. Cada vez más hemos ejercido el derecho humano a hablar en primera persona del plural: ¡nosotros!, ¡la gente!”.

Es posible que logremos ocupar un lugar más central en las políticas educativas y culturales, si más personas toman conciencia de qué tanto las políticas de lectura y oralidad atraviesan las demás, así como de las (trans)formaciones que se producen cuando una persona no lectora de palabras se convierte en lectora y narradora (de forma oral o escrita) de la comunidad, de los sueños individuales y colectivos, y pasa a ocupar las estanterías de bibliotecas y librerías. Con gestos concretos, como semilla en suelo fértil, el deseo de participación florece.

Por un lado, algunos de nuestros países han enfrentado la drástica pérdida de lectores⁶ en los últimos años, por distintas razones (pandemia, mayor acceso y tiempo

6. La 6.^a edición de la Encuesta Retratos de la Lectura en Brasil (2024), sobre los hábitos de lectura de la población brasileña, reveló que en los últimos cuatro años hubo una reducción de 6,7 millones de lectores en el país. Por primera vez en la serie histórica de la investigación, el porcentaje de no lectores es mayor que el de lectores en la población brasileña: el 53% de las personas no leyeron ni siquiera parte de un libro –impreso o digital– de cualquier género, incluidos los didácticos, la Biblia y los religiosos, en los tres meses anteriores a la encuesta. Para acceder a la investigación completa: <https://www.prolivro.org.br/>. Acceso el 19 de julio de 2025. Para acceder a la publicación de la investigación con artículos de especialistas: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2025/06/Retratos-da-Leitura_COMPLETO_com2-3capa-1.pdf. Acceso el 19 de julio de 2025.

en redes sociales, discontinuidad de políticas culturales, entre otras). Por otro lado, es innegable que existe una ganancia que trasciende las fronteras nacionales y que se ha convertido en uno de los grandes acontecimientos de la escena cultural en las últimas décadas: la creciente ruptura del “monopolio de representación” en la literatura, como afirmó el escritor, músico y profesor de literatura José Miguel Wisnik (2019) al analizar el papel de las narrativas en la construcción de lo humano.

Necesitamos de las narrativas, de la ficción y de las metáforas para reinventarnos continuamente. Esta tarea no puede ser “delegada” a una minoría. Cada vez más hemos ejercido el derecho humano a hablar en primera persona del plural: ¡nosotros!, ¡la gente!

Y es con esta percepción que, por medio de la literatura, grupos situados en los márgenes, que viven en las periferias urbanas y en zonas rurales de distintos países, han otorgado nuevas centralidades a las periferias. Hay orgullo en asumirse como “mujer periférica”, en escribir “literatura marginal”, “literatura negra”, “literatura indígena” y en afirmar la autoría negra, indígena, LGBTQIAP+. La invisibilidad y el silenciamiento de los sujetos excluidos han venido siendo superados por la fuerza de la identidad colectiva —por sus voces, palabras y presencias—.

Las políticas y planes de lectura pueden mucho: crean caminos para que más personas se reconozcan como protagonistas del mundo en el que viven y en el que desean vivir. Se trata, como nos recuerda Paulo Freire (1992), de una práctica de “esperanza” el futuro.

Referencias

CANDIDO, A. (2011). *Varios escritos*. Ouro sobre Azul.

FERNÁNDEZ, C., MACHADO, E. C., ROSA, E., LEITE, C., BANDEIRA, C. L., & DUBEUX, M. H. (2018). *O BRASIL que lê - Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores*. CCLF/RNBC.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Editora Villa da Letras.

HOOKS, B. (1995). Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, 3(2), 464. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. (2024). *Retratos da Leitura no Brasil* 6.ª ed. Instituto Pró-Livro.

LEI N.º 13.696 (2018). *Institui a Política Nacional de Letura e Escrita*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm

LITERASAMPA. (2021). *LiterAcción – propuestas innovadoras para bibliotecas*. Instituto Emília/LiteraSampa.

- MONTES, G.** (2020). *Buscar indicios, construir sentidos*. Traducción de Cícero Oliveira. Selo Emília y Solisluna Editora.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS.** (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217A (III) de la Asamblea General*.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS.** (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución A/RES/70/1*.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS.** (2009). *Comité de la ONU para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- SANTOS MAYER, B.** (2021). Bibliotecas comunitárias: palestra e escritura como pacto de vida. En: Louzada, D. (Org.). *Livros para todos: A construção de um país de leitores* (pp. 210-221). Editora Nova Fronteira.
- WISNIK, J. M.** (2020). *El papel de las narrativas en la construcción de lo humano*. En: Prades, D. & Medrano, S. *II Seminario Internacional Arte, Palabra, Lectura*. Emília.
- WOHLLEBEN, P.** (2017). *La vida secreta de los árboles*. Obelisco.

Bel Santos Mayer

Educadora social, magíster en Turismo (EACH/USP), con especialización en Pedagogía Social. Coordina el Instituto Brasileño de Estudios y Apoyo Comunitario – IBEAC; es cogestora de la Red de Bibliotecas Comunitarias LiteraSampa y miembro del grupo de investigación en Derechos Humanos, Democracia, Política y Memoria del Instituto de Estudios Avanzados (IEA - USP).

Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida

Francisco Cabrera Romero

La educación de personas adultas y especialmente de las personas adultas mayores es frecuentemente uno de los pendientes de las políticas educativas y culturales. La tradición de dichas políticas, sumada a la permanente priorización que los sistemas educativos y los programas culturales tienen que hacer de los insuficientes presupuestos, han mantenido a un sector de la población alejado del derecho a leer y escribir.

Es común que se considere que los procesos de aprendizaje solo suceden en los procesos formales y estructurados. Esto lleva a la tendencia de enfocar todos los esfuerzos en procesos programáticos sin que quede lugar para el aprendizaje abierto y los procesos no formales. Lo anterior no es coherente con la experiencia de la mayoría de las personas. Muchas de las cosas que una persona mayor sabe frecuentemente provienen de la experiencia y del autoaprendizaje. Por ello, enfocar todos los esfuerzos en programas cerrados resulta una forma de exclusión y desatención a todas las oportunidades que pueden darse en procesos abiertos.

Este artículo aborda la situación en la región y propone un conjunto de recomendaciones en clave de orientaciones para el fortalecimiento de las intervenciones públicas y, en este caso, de los ministerios y secretarías de educación y cultura. Entidades que deben ser garantes del derecho de las personas adultas y las personas adultas mayores, tanto en sus respectivos ámbitos de intervención como en la suma de esfuerzos intersectoriales dirigidos a este sector de la población que, de acuerdo con las proyecciones poblacionales, presenta una línea de crecimiento.

Este texto es motivado por la prolongada espera de la población adulta mayor que está ahí sin ser vista o, al menos, sin ser suficientemente tomada en cuenta desde

las políticas y las agendas programáticas. Cosa que también ocurre en el conjunto de los espacios mundiales y regionales donde suele quedar a la sombra o sin suficiente relevancia.

De manera que corresponde provocar acciones desde las esferas públicas que den efectividad a los compromisos que de buena manera se han recogido en la consigna de “educación a lo largo de la vida”. Este concepto tiene una larga trayectoria para su definición conceptual y se caracteriza por estar basado en un enfoque humanista que reafirma la insustituible acción del Estado como garante del derecho (UNESCO, 2020).

Sin embargo, en las últimas décadas se ha venido estableciendo el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” (*lifelong learning*) que pone el énfasis en la acción de los individuos. Así, aunque no hay consenso pleno para su definición, se puede referir como

➤ un proceso de aprendizaje y desarrollo individual, [...] desde la cuna hasta la tumba, [es decir, que comprende] desde el aprendizaje en la primera infancia hasta el aprendizaje en la jubilación. Es un concepto inclusivo que se refiere no solo a la educación en entornos formales, como escuelas, universidades e instituciones de educación de adultos, sino también al aprendizaje ‘a lo largo de toda la vida’ en entornos informales, en el hogar, en el trabajo y en la comunidad en general. (OCDE, 1996, citado por el Instituto de los Futuros de la Educación del Tecnológico de Monterrey, 2023)

¿Qué pasa si no se hace nada nuevo o diferente? Previsiblemente seguirá la trayectoria actual: los informes periódicos recordarán que no se han tomado medidas suficientes y los sistemas educativos y culturales continuarán en la lógica de mantener este pendiente fuera de las prioridades y limitado a las pequeñas acciones. De manera que la pregunta obligada más bien resulta ser: ¿Qué impide que se haga algo mejor respecto de la alfabetización y la educación de las personas adultas y de las personas mayores?

Hay que reconocer que no hay tarea fácil en la gestión pública. Que todos los procesos que llegan a concretarse han pasado por recorridos críticos y que sostenerlos suele ser igualmente complejo y retador. Pero, también es claro que tomar nuevas acciones y fortalecer las que existen es una misión necesaria y plenamente coherente con el mandato del derecho a la educación.

1 • Educación y aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) es un concepto que cobró relevancia en el ámbito de las políticas a partir de la visibilidad que fue ganando en distintos marcos internacionales en consonancia con el concepto del derecho a la educación. Si la educación es un derecho (como está claramente reconocido en los principales instrumentos internacionales), no puede limitarse a una edad o a una cierta etapa de la vida; acompaña la trayectoria completa de las personas y las comunidades.

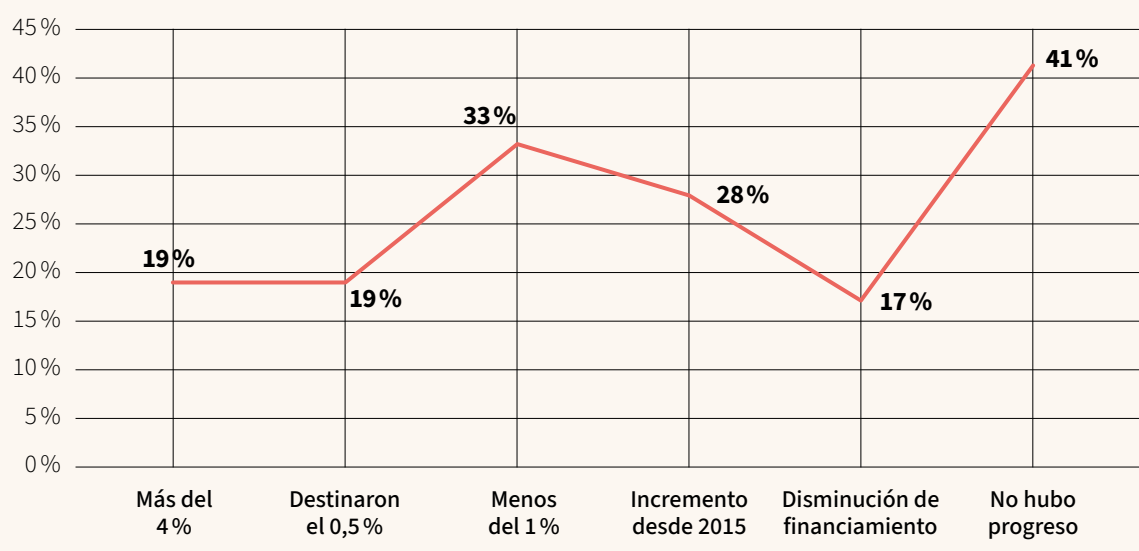
El aprendizaje a lo largo de la vida es, entonces, la acción fundamental que perfecciona la vida misma y permite que las personas hagan uso del conocimiento de acuerdo con sus propios objetivos y aspiraciones, así como de acuerdo con el contexto, los tiempos y la realidad que las rodean.

Cuando se limita la educación a las etapas de la niñez y la juventud se contradice el concepto del derecho a la educación porque el efecto directo es que los programas destinados a personas o grupos fuera de tales etapas se ven reducidos, como en efecto está sucediendo en el mundo. La Gráfica 1 expresa la inversión destinada a los programas de educación de personas de 15 años en adelante.

De acuerdo con cifras del Grale IV, la inversión en educación de personas adultas en el mundo muestra el siguiente comportamiento:

Gráfica 1

Inversión en educación de personas adultas



Fuente: construcción propia con datos del Grale IV, 2020.

“

El aprendizaje a lo largo de la vida es, entonces, la acción fundamental que perfecciona la vida misma y permite que las personas hagan uso del conocimiento de acuerdo con sus propios objetivos y aspiraciones, así como de acuerdo con el contexto, los tiempos y la realidad que los rodean”.

Se puede destacar que la inversión está siendo igual o menor al 4% de los presupuestos destinados a la educación en ocho de cada diez países, que en cuatro de cada diez no hubo ningún progreso al respecto y que en cerca de una quinta parte incluso disminuyó la inversión.

Es en ese escenario en el que los conceptos de aprendizaje y educación a lo largo de la vida se combinan. El aprendizaje es la acción efectiva de aprender (obtener conocimiento nuevo, mejorar o perfeccionar el que se tenía; desarrollar habilidades y destrezas que permiten dominar determinadas disciplinas; resolver problemas aplicando lo aprendido; explotar las habilidades innatas; etcétera). Mientras que la educación a lo largo de la vida implica la acción pública de crear y poner a disposición los programas (estatales o apoyados por recursos estatales) que hacen posible que las personas y los grupos etarios o asociados por determinadas características tengan acceso a oportunidades de aprendizaje. Es decir, el papel insustituible del Estado como garante de derechos.

Entonces, no es solo un juego de palabras. La educación a lo largo de la vida es la acción afirmativa estructurada en forma de políticas, programas, proyectos y otros que crean las oportunidades (accesibles, asequibles, aceptables y adaptables)¹ para que las personas, independientemente de la etapa de la vida en la que se encuentren, gocen del derecho a aprender. Esto implica al conjunto de la institucionalidad pública en la que juegan un papel clave las instituciones culturales a cargo de espacios significativos como las bibliotecas y sitios destinados a favorecer la alfabetización y el desarrollo de la lectura. Más que una mera obligación de una institución, se trata de un enfoque de la sociedad que se esfuerza por ofrecer oportunidades a la población adulta mayor como a todos los segmentos poblacionales.

Parafraseando a Rosa María Torres, se puede decir que es común que cuando se piense en educación automáticamente se piense en la figura de la escuela; y cuando se piensa en la escuela inmediatamente se piensa en la niñez, de manera que se produce una reducción extremadamente simplista que limita la educación a los programas formales y a la niñez. Este enfoque que prevalece en las acciones educativas induce a suponer que la educación de las personas adultas y, en particular, de las personas adultas mayores no es importante o puede ser secundaria.

El caso es que la educación de las personas adultas tiene efectos múltiples en el bienestar de la comunidad e incluso en el bienestar de la niñez. Después de todo, el bienestar de todo niño o niña depende en gran medida de la educación y las oportunidades que tengan sus padres, madres y familias, así como la comunidad en la que vive.

De manera que las oportunidades que se preparan y enfocan en las personas adultas y, especialmente, en las personas adultas mayores tienen una importancia que no debería subvalorarse desde las políticas públicas.

1. Las 4 A del derecho a la educación. Puede verse el trabajo de Katerina Tomasevski sobre el derecho a la educación a partir del Pacto Internacional sobre Derechos Económico, Sociales y Culturales (1966).

2 • Alfabetización de personas adultas: lectura, escritura y oralidad

La alfabetización es uno de los procesos críticos en la trayectoria del aprendizaje. Lo es para las niñas y los niños y aún más para las personas adultas. La dificultad que representa para una persona adulta aprender a leer y escribir se explica por diversos factores, en particular por (a) la multiplicidad de asuntos que cotidianamente requieren de su atención, resulta difícil priorizar el aprendizaje cuando hay asuntos que tienen que ver con las responsabilidades familiares y comunitarias; (b) la dificultad para establecer un horario reservado para dedicarlo a aprender, como es lógico, los compromisos laborales toman la prioridad; (c) las afecciones de la salud entre las que se encuentran los problemas visuales, auditivos y, en general, las enfermedades; (d) la estigmatización que sufren las personas adultas que están en proceso de aprender a leer y escribir y que los colocan en situaciones que pueden resultar embarazosas como la de ser tratados como niños (que van a la escuela) y el contraste con los roles de liderazgo comunitario. En particular resulta muy estigmatizante que no saber leer y escribir se confunda con un estado de ignorancia.

Tales factores son mucho más complejos si se tiene en cuenta que suceden dentro de un contexto condicionado por una serie de esquemas de exclusión que comúnmente una persona que llega a la edad adulta sin saber leer ni escribir ha vivido y conoce bien: la vulnerabilidad socioeconómica, la pertenencia a un pueblo originario o a un grupo social marginalizado, la ruralidad, alguna discapacidad y otros. Son los mismos factores que explican la falta de oportunidades que tuvieron en la infancia y que siguen condicionando su vida adulta y la adultez mayor.

El hecho es que además de las dificultades propias del aprendizaje de la lectura y la escritura, los factores citados hacen que el proceso sea un poco más retador. Aprender a leer y escribir, a cualquier edad, significa aprender a tomar la lógica del idioma en el que se aprende. Más que una mera memorización de signos y sonidos, es un proceso de comprensión de la estructura y las normas del idioma y de su alfabeto (por ejemplo, signos con doble sonido, sonidos con doble signo, signos sin sonido, compuestos, etcétera) que para cualquier lectora o lector consolidado no significan ningún reto, pero que para alguien que aprende son cuestiones decisivas y frecuentemente confusas.

Un factor que eventualmente puede convertirse en una barrera es la forma en que las personas mayores lidian con la frustración. De alguna manera, llegar a la adultez mayor implica aprender a enfrentar las limitaciones asociadas con la imposibilidad de realizar tareas que antes eran sencillas. En el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura es común que una persona (a cualquier edad) enfrente la frustración de no aprender en el primer intento. De hecho, convivir con la frustración de no aprender tan rápido o tan fácilmente como se desea es una constante en cualquier proceso educativo. Las y los estudiantes de todas las edades viven con eso. De modo que no es una sensación desconocida. Pero en el caso de las personas adultas mayores hay que evitar el estigma de justificar las dificultades de aprendizaje siempre por razones asociadas

con la edad antes que por las mismas dificultades que todo aprendizaje supone para cualquier individuo.

Aprender a manejar las dificultades y mantener la determinación de alcanzar el dominio de la competencia lectora es determinante; generalmente está asociado con el papel que realizan los educadores, los mediadores culturales y toda persona en un rol similar.

Las personas adultas tienen, en comparación con las niñas y los niños, la ventaja de contar con un universo vocabular (Freire, 1968) más amplio y rico, saber sobre muchos más ámbitos de su entorno cercano y del mundo, tener conocimientos abundantes que provienen de la oralidad y la experiencia, así como una capacidad de resolución de problemas.

De algún modo, se puede decir que las palabras que conocen y utilizan tienen un mayor significado y pueden asociarlas con otras de donde puede resultar un mecanismo de apoyo para el aprendizaje. La asociación de sonidos o símbolos nuevos con los conocidos es comúnmente un mecanismo de apoyo que toda persona utiliza para aprender.

María Eugenia Letelier (2021) explica que en el aprendizaje con personas adultas es muy importante contar con entornos enriquecidos y controlar también el nivel de exigencia: “El ambiente enriquecido es fundamental para lograr el aprendizaje porque aumenta la neurogénesis (nuevas neuronas) en el hipocampo. Los ambientes enriquecidos estimulan de mejor manera la producción de sinapsis (conexión) y la disposición al aprendizaje” (p. 7).

➤ Muchos se estresan con tareas que desde nosotros son simples, por ejemplo, hablar delante de sus compañeros, se sienten inquietos y observados, he visto como algunos se ponen a sudar y se quedan sin voz. Algunas personas mayores que les cuesta mucho la tecnología se sienten presionados por adquirir habilidades que no tienen, se sienten superados por los más jóvenes y se quedan paralizados. (Zárate Cárdenas, 2014, citado en Letelier, 2021, p. 11)

Por otro lado, contrario a lo que se suele pensar, mantener un nivel alto de exigencia y al mismo tiempo bajo respecto de las “amenazas” (llamadas de atención, regaños, temor al ridículo, otros) estimula una mejor respuesta de las personas adultas. Es decir, la complacencia constante suele no dar los resultados esperados. Exigir en el buen sentido significa invitar a dar más, no conformarse con los resultados pobres ni generar justificaciones cuando no se alcanzan los retos.

Típicamente, se explican las dificultades del aprendizaje haciendo una relación con la edad: los niños y niñas aprenden fácilmente porque son niños; en cambio, quienes están en la adultez (y especialmente las personas mayores) aprenden lento porque son adultos. Pero no es así.

En realidad, en la infancia se aprende porque se dedica mucho más tiempo a la escuela (al menos cinco horas al día y muchas veces tienen tareas en casa que toman otro tiempo considerable) y además porque generalmente en la niñez se tienen menos preocupaciones que roban energía y tiempo. Los programas con personas adultas (y en

particular con adultas mayores) suelen ocupar lapsos cortos y marginales, con lo cual es lógico que los progresos sean más lentos.

La oralidad es una herramienta muy poderosa: las personas mayores suelen desenvolverse muy bien en la oralidad, en particular cuando están en ambientes que les producen confianza y seguridad. La oralidad es un recurso muy poderoso para el aprendizaje en la medida en que favorece la relación de ideas y, específicamente, la conexión entre lo que se sabe (aprendizajes previos) y los aprendizajes nuevos (letras, símbolos, sonidos, conceptos, etcétera).

La oralidad es la vía principal para dar sentido a las cosas. Por ejemplo, en la propuesta freiriana² un recurso principal para el aprendizaje es el diálogo previo. El diálogo permite que las cosas sobre las que se va a aprender adquieran un mayor significado. Esto es, expresar oralmente lo que se sabe, lo que se cree o que se identifiquen las características o el estado de las cosas a las cuales las palabras dan sentido.

El paso de la oralidad a la escritura establece reglas y formas diferentes, pero se basan en la misma lógica de conocimientos y sentidos. Una persona puede expresarse muy bien de forma oral y poco a poco aprende a expresarse en forma escrita. Llega a dominar los códigos para hacerlo, pero los sentidos respecto de las cosas que dice o escribe son los mismos.

Los pueblos de Hispanoamérica son de rica tradición oral, en particular los pueblos originarios. De manera que tan valiosa oralidad representa una oportunidad para fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura, en especial en la edad adulta mayor, cuando hay tanta vida transcurrida que se puede “oralizar” como escribir.

La flexibilidad como característica principal de los programas de educación con personas adultas y con adultas mayores es particularmente importante, dada la gran diversidad de intereses de corto plazo que las personas tienen cuando se involucran en un proceso formativo.

3 • Referentes conceptuales y normativos internacionales

Son conocidos los marcos mundiales que colocan la educación como un derecho humano: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); y otro conjunto de instrumentos aceptados y ratificados por la amplia mayoría de los Estados miembros de las Naciones Unidas. Estos constituyen el más amplio marco de reconocimiento del derecho a educarse y aprender que asiste a todas las personas sin diferencias ni limitaciones.

2. Paulo Freire (1921-1997): uno de los más importantes pedagogos y educadores de personas adultas. Creó, entre otros muchos aportes, un programa a partir de la realidad campesina. Su propuesta es reconocida por el alcance de sentido que las y los participantes daban al aprendizaje y que luego aprendían a expresar en forma escrita.

Más específicamente, el espacio de la educación de las personas adultas (incluyendo la edad adulta mayor) se desarrolla en el marco de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea) que constituye el más importante espacio de encuentro y lineamientos para orientar la educación de personas adultas. La primera conferencia se celebró en 1949 y la más reciente (VII), en 2022. Cada una de ellas ofrece lineamientos en forma de marco de acción para el fortalecimiento de la acción pública y la alineación de la cooperación en favor de una educación entendida como derecho a lo largo de la vida.

La Confintea ofrece marcos conceptuales y normativos, además de representar un espacio de revisión de los avances. Las últimas revisiones han mostrado los escasos avances que se están consiguiendo en el mundo en general y cómo los eventos que suponen conflictos, desastres y crisis en general, terminan afectando en primer término la educación de las personas adultas.

La UNESCO, por medio del Instituto de Educación a lo Largo de la Vida (UIL) realiza los informes mundiales de avance de la educación de personas adultas. El más reciente de los informes es el de 2022 y es un valioso instrumento que se alimenta de la información oficial que proveen los Estados, así como de los balances críticos de otros actores que permiten una combinación que muestra lo que se está haciendo (y dejando de hacer).

Dichos instrumentos (Declaración Universal; Pacto de Desca; Confintea; Grale y otros espacios y esfuerzos) permiten saber dónde estamos y trazar el camino. Pero ninguno de ellos puede hacer lo que corresponde a los Estados y sus instituciones: tomar acciones contundentes para elevar la prioridad de la educación de las personas adultas dentro del conjunto de las acciones de la política pública intersectorial.

El referente más visible y relevante en la actualidad es la Agenda 2030, que contiene los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015). Específicamente, conviene citar los objetivos relativos a la educación que más se relacionan con el concepto de educación a lo largo de la vida:

4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.6. De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

Otro instrumento valioso para esta materia es la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015), que específicamente indica:

➤ Facilitar a la persona mayor el acceso a programas educativos y de formación adecuados que permitan el acceso, entre otros, a los distintos niveles del ciclo educativo, a programas de alfabetización y postalfabetización, formación técnica y profesional, y a la educación permanente continua, en especial a los grupos en situación de vulnerabilidad.

Los marcos mencionados y otros muchos aportan a la construcción de fondo del concepto y mandato del aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, refieren la amplia gama de actores institucionales y sociales llamados a contribuir con el cambio de un enfoque restrictivo (como competencia única y exclusiva de los sistemas educativos) hacia uno abierto e incluyente (como una acción social, multiinstitucional y comunitaria).

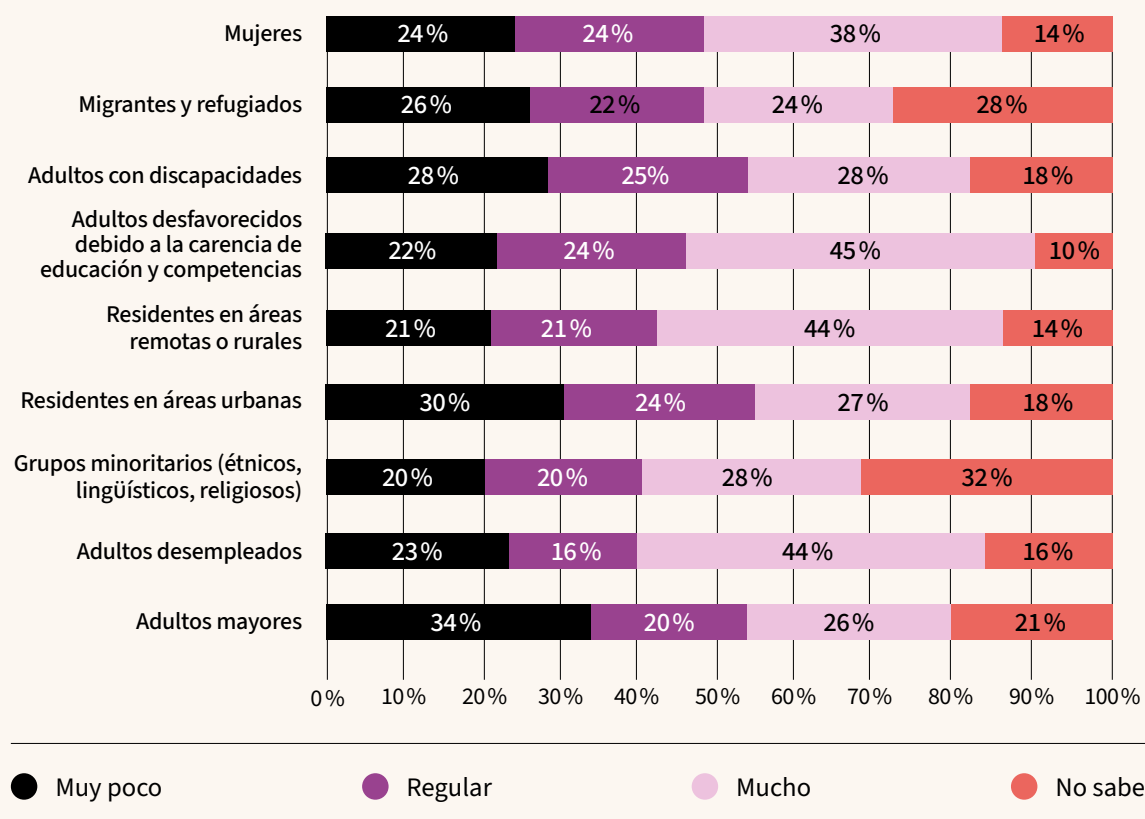
4 • Relevancia de la atención a las personas mayores

La alfabetización y la educación de las personas adultas mayores es una de las áreas menos atendidas por las políticas y las acciones públicas. El GRALE IV (2020) reporta que dicho grupo es el menos atendido aún dentro del conjunto de grupos tradicionalmente desfavorecidos. La Gráfica 2 muestra dicha situación:

Gráfica 2



Tasas mundiales de prioridad en el gasto de aprendizaje y educación de adultos por grupos clave



Fuente: Unesco, Grale IV, 2020.

A la pregunta de por qué resulta importante invertir recursos y, por lo tanto, tener acciones dirigidas a la educación de las personas adultas mayores puede argumentarse desde varios puntos de enfoque:

- a. Desde el punto de vista del derecho humano a la educación:** tal derecho no puede perder vigencia en ninguna edad. De hecho, la educación es (o debe ser) a lo largo de la vida. En el momento en el que se pierde dicho concepto se pierde también el concepto de “derecho humano”.
- b. Desde el punto de vista de la calidad de vida:** las personas adultas con oportunidades para aprender y desarrollar sus habilidades tienen mayor calidad de vida y gozan por más tiempo de sus facultades intelectuales y físicas.
- c. Desde el punto de vista de la proyección social y la vida comunitaria:** las oportunidades de aprendizaje se desarrollan comúnmente en espacios grupales que crean y fortalecen lazos sociales que son importantes y aun más en la edad adulta mayor. Estos lazos a menudo producen medios de proyección social y comunitaria. La valoración de la experiencia (sabiduría de vida) es comúnmente apreciada en los entornos comunitarios y muy presente en las comunidades que forman parte de los pueblos originarios.
- d. Desde el punto de vista de la ciudadanía:** el ejercicio de los derechos y los deberes está vigente a lo largo de la vida. Las oportunidades de aprendizaje potencian el desarrollo de la ciudadanía y permiten que las personas adultas mayores jueguen un papel de influencia positiva sobre otras personas.

5 • Una mirada a la situación de la alfabetización y el aprendizaje de las personas mayores en la región

América Latina y el Caribe han mostrado rezagos históricos con relación a los países con economías desarrolladas. Sin embargo, a través del tiempo ha conseguido avances debido a la disminución de los porcentajes de personas de 15 años en adelante en condición de analfabetismo.

La región ha tenido progresos, aunque estos aún revelan brechas que se mantienen entre países. De igual forma, es muy importante considerar las brechas entre grupos etarios. Por ejemplo, se ha visto una importante sostenibilidad del nivel de alfabetización en el grupo de entre 15 y 24 años: solo 1,4 % de la población en dicho rango está fuera del dominio de la lectura y la escritura. A ello contribuyen muy especialmente procesos como la generalización de la educación básica y los esfuerzos específicos dirigidos a la alfabetización de la población joven.

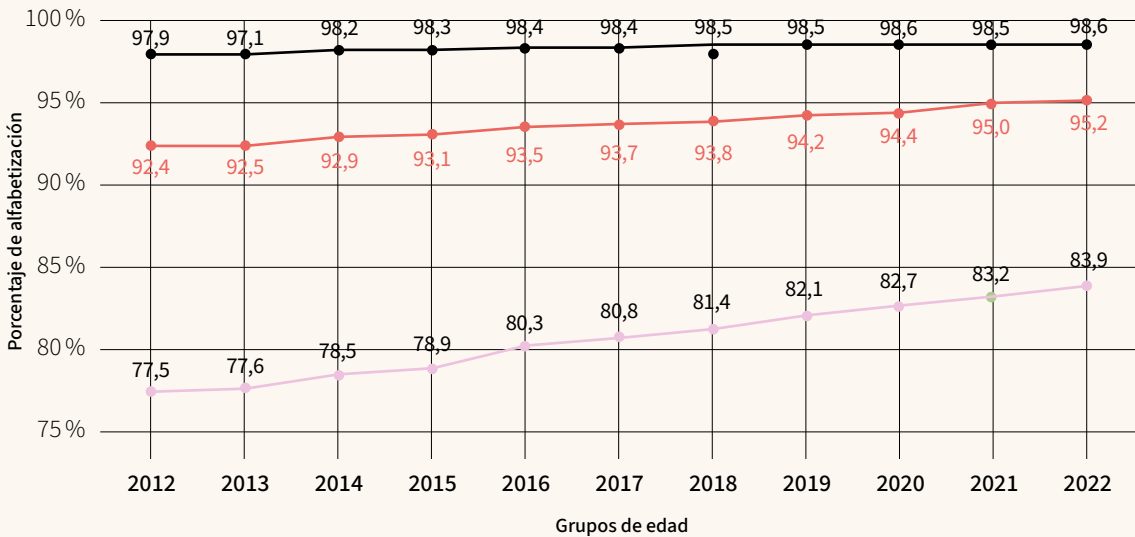
En el grupo de población adulta (de 15 años en adelante), en la década 2012-2022, el porcentaje de alfabetización ha crecido por arriba de tres puntos porcentuales para alcanzar el 95%: solo el 4,8 % de personas adultas no sabe leer ni escribir, lo que muestra progresos no tan destacados, pero sostenibles (Statista, 2024). Esto es comprensible, si se toma en cuenta que a menores porcentajes de población en condición de analfabetismo resulta mucho más difícil alcanzar a la población objetivo por muchas y muy distintas circunstancias.

No obstante, en la misma década la población adulta mayor (de 65 años en adelante) aún presenta rezagos considerables con relación a los otros grupos. Ha conseguido un progreso de 6,4 % que resulta importante, pero insuficiente si se considera que la población objetivo aún es muy alta y que ronda la quinta parte de la población. Claramente, hacen falta más esfuerzos y más profundos para alcanzar a este grupo poblacional.

Un factor clave en este sentido es tener en cuenta que la curva poblacional para la región indica claramente que el segmento de población adulta mayor está en crecimiento. Las sociedades latinoamericanas y caribeñas tendrán cada vez mayores porcentajes de población adulta mayor. En consecuencia, si antes no parecía ser una urgencia, ahora es imprescindible contar con políticas y acciones públicas que se dirijan a esta realidad. La Gráfica 3 muestra la evolución en los tres grupos:

Gráfica 3

Porcentaje de población que no sabe leer ni escribir en América Latina y el Caribe, desde 2012 hasta 2022, por grupo de edad



Fuente: Statista (2024).

La Gráfica 3 expone las brechas entre grupos etarios, aunque son razonablemente explicables a partir de las tendencias tradicionales, no cabe justificación aceptable desde la perspectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida.

Frecuentemente, los países están centrando los esfuerzos en la niñez y la juventud, lo que se justifica desde la perspectiva de la eficiencia de la inversión pública, pero la postergación de la adultez mayor no tiene argumento suficiente desde el enfoque de derechos.

“

[...] la educación es (o debe ser) a lo largo de la vida. En el momento en el que se pierde dicho concepto se pierde también el concepto de ‘derecho humano’”.

De ahí se desprende la necesidad de revalorar la alfabetización y, en general, el aprendizaje en las personas mayores, aprendizaje que, como cualquier otro, se retribuye a la sociedad en forma de mejor calidad de vida. Asunto especialmente en América Latina y el Caribe, región en la que algunas culturas conservan un lugar de valor para las personas mayores como orientadores para las generaciones más jóvenes.

6 • Orientaciones para las políticas públicas y programas sobre alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida con énfasis en las personas mayores

- Las políticas públicas son directrices que señalan los rumbos a los cuales debe dirigirse la acción pública dentro del marco del cumplimiento de los deberes de las instituciones. Las políticas se traducen en acciones que hacen que los procesos esperados sucedan para el alcance de determinados objetivos que bien pueden estar expresados como tales o en forma de resultados.
- Las políticas públicas referidas a la alfabetización, la educación de personas adultas y la promoción cultural son procesos intersectoriales que articulan y promueven acciones de diversas instituciones que se complementan. Deben tener dos sentidos muy importantes: por una parte, ofrecer un marco integral del conjunto de los procesos educativos y de la interacción de los procesos con personas adultas y aquellos que se realizan con la niñez y la juventud; por otra, ofrecer directrices claras y enfocadas en la alfabetización y la educación de las personas adultas como grupo particular.

- Las políticas concernientes a la educación de las personas adultas necesitan del establecimiento de procesos comunes y de la particularización de los adultos mayores que respondan de forma pertinente a la situación determinada por las circunstancias correspondientes.
- Las políticas que se establezcan deben tener como grandes puntos de llegada la generación de equidad e inclusión. Las personas adultas mayores se encuentran entre los grupos vulnerables desde el punto de vista de las políticas públicas porque las intervenciones estatales suelen ser escasas, de bajo presupuesto y no prioritarias.

Se recomienda específicamente tomar en cuenta los siguientes componentes en materia de políticas públicas para la alfabetización y el aprendizaje a lo largo de la vida con énfasis en personas mayores:

A. Disponer de programas situados con una oferta flexible y adaptable

Las personas adultas, por definición, buscan respuestas directas en los procesos de aprendizaje. Tomar la decisión de participar es en sí mismo una tarea compleja porque hay muchos factores para considerar antes de inscribirse o integrarse a un grupo, núcleo o círculo determinado. Esto es todavía más marcado entre las personas adultas mayores. Aspectos que para otras personas no tendrían tanta relevancia, aquí pueden ser decisivos para iniciar y mantenerse hasta el final del proceso: el estado de salud, la distancia para desplazarse, las facilidades de acceso, las condiciones del clima, el tiempo que hay que invertir, la calidez del grupo, el tipo de liderazgo de quien facilita y otros.

Por la misma razón, los programas deben ser atractivos en términos de su modalidad, contenido, metodología y en la calidad misma del proceso. Para que tales cosas jueguen en favor del debido proceso de aprendizaje conviene que las personas adultas mayores adviertan progresos rápidamente (la falta de progresos puede traducirse en una razón para no continuar: el manejo de la frustración puede volverse una carga demasiado pesada).

Para ofrecer programas pertinentes conviene que existan propuestas programáticas de base que se adecuen a quienes participan en el contexto cercano. Para conseguir un programa situado (en el momento y el lugar) y que considere las condiciones, características y circunstancias de un grupo, hace falta contar con personas con las calidades técnicas a cargo del proceso para realizar adecuaciones dentro de un concepto flexible de todos los elementos que se conjugan en un proceso de aprendizaje. Una correcta adecuación puede ser un factor relevante para mantener el interés y alcanzar los resultados esperados.

B. Los resultados no son más importantes que las personas.
El interés principal de los programas es mantener a las personas en su proceso formativo y en ruta, aunque los avances no lleguen al ritmo esperado

Está claro que los procesos cobran sentido debido a los resultados que se esperan. Sin embargo, esto no implica que el ritmo diferenciado se convierta en un factor de “fracaso” o de exclusión. Pretender que todas las personas aprendan al mismo ritmo y con los mismos métodos es inadecuado, incluso en la etapa de la niñez. De manera que en aspectos clave como este debe expresarse la flexibilidad: no todas las personas tienen que terminar el programa o alcanzar un resultado al mismo tiempo.

Es en este caso cuando quienes están a cargo de la facilitación de los procesos hacen su parte para asegurar que todas las personas tengan la atención que necesitan para aprender; lejos de las acciones estandarizadas o generalizadas que caracterizan los procesos tradicionales y escolarizados. Aquí es muy importante que se cumpla con el principio de “cada cual a su ritmo”.

En un programa de desarrollo cultural hay muchas y muy distintas habilidades en juego. Una persona puede tener ventaja en ciertas habilidades, pero es extraño que la tenga en todas. Así que la construcción del sentido de grupo es muy importante porque aproxima el valor del aprendizaje en equipo y entre pares. Muchas veces se aprende más fácilmente con la mediación que hacen otras personas participantes del grupo que con las indicaciones de la persona que facilita. Eso es valioso y absolutamente normal en la dinámica de un grupo de trabajo.

C. Disponer de currículos diferenciados y flexibles

No todo proceso está sujeto a un diseño curricular. Muchas de las intervenciones pueden ser abiertas, sin una estructura formal determinada, y cuyo sentido y atractivo está precisamente en ser plenamente flexibles y, por lo tanto, desprovistas de un diseño curricular o similar. Basta con tener identificados los propósitos generales que orientan el proceso y favorecer la participación a partir del sentido propio que las personas pueden dar al proceso.

No obstante, en otros casos se puede necesitar una estructura curricular, según sean la naturaleza y los fines del proceso. En tales casos conviene disponer de currículos diferenciados para las personas adultas que incluyan un marco de flexibilidad que permita la adecuación a grupos específicos como el de las personas adultas mayores. El currículo es fundamentalmente una herramienta para hacer que el aprendizaje resulte relevante.

No es extraño que los currículos establecidos para la educación básica de la niñez se extiendan o sirvan de base para los procesos con personas adultas y específicamente para adultas mayores. Tal situación representa un desacierto si se considera que la educación es una herramienta adaptable y no una norma estándar.

Algunos componentes curriculares pueden tener valor para casi todo proceso educativo, independientemente de las personas que participan en él, como cuando se aprende a leer y a escribir: sin importar la edad hay ciertos principios que deben aprenderse para alcanzar las competencias necesarias. Sin embargo, un currículo es un conjunto de factores que se enfoca y dirige hacia las personas que van a participar de él, cuyos intereses y necesidades pueden ser muy diferentes y, en tal sentido, enfocarlo resulta un factor clave para conseguir un proceso relevante.

De tal forma, un currículo para personas adultas no puede ser una adaptación de aquel que se emplee con la niñez. Debe tener en cuenta la condición general de las personas participantes, sus intereses (generalmente mucho más enfocados que en la infancia), sus necesidades (bien conocidas por ellas mismas), el contexto (con el que conviven), las oportunidades (que casi siempre están muy asociadas con la decisión de involucrarse en un proceso formativo), etcétera.

De esto, se confirma que el currículo es mejor cuando puede adaptarse y situarse para dar respuestas adecuadas a la realidad de las personas y vincularse con las reales motivaciones de quienes toman la crítica decisión de involucrarse en un proceso de formación a pesar de tener que enfrentar distintos retos.

D. Contar con recursos y materiales de aprendizaje específicamente preparados

Recursos y materiales capaces de responder a los sentidos y las circunstancias de las personas. En los grupos o núcleos de alfabetización y educación de personas adultas, estos materiales son la expresión básica de lo que se espera que se aprenda.

Los materiales para personas adultas y, en particular, para personas mayores, requieren de una composición exitosa entre forma y contenido. Las formas son muy importantes porque pueden marcar el sentido de particularidad que el proceso tiene. No es extraño que en círculos o grupos de personas adultas circulen herramientas que se usan en las escuelas de niñas y niños, lo cual no debería suceder. Es importante dejar de pensar siempre en los recursos tradicionales; un programa enfocado en el aprendizaje de la lectura o en el desarrollo de la habilidad lectora y el uso de una biblioteca puede apoyarse en diversos tipos de materiales, más allá de los recursos textuales necesarios. Los recursos y materiales más apropiados suelen ser aquellos que se preparan en el mismo lugar, porque responden mejor al momento y los propósitos de las personas involucradas.

La efectividad de los recursos educativos es una cuestión fundamental que afecta la calidad de los aprendizajes. Desde ese punto de vista, es un asunto central a cualquier propuesta programática la de disponer de la preparación de recursos y materiales para el aprendizaje de las personas adultas y, sobre todo, de las personas adultas mayores.

E. Establecer bibliotecas y centros de lectura especializados para personas adultas y adultas mayores

Una buena práctica es acercar los sitios dedicados a la lectura para personas adultas mayores. Tales sitios equipados con lecturas diversas deben enfocarse más que en el desarrollo de la propia competencia lectora (lo que sucede en los programas específicos diseñados para tal efecto), en el desarrollo del gusto por la lectura y el perfeccionamiento de la habilidad lectora. De manera que no se trata de lecturas académicas sino de un cuerpo de materiales para el disfrute con temas que pueden ser propuestos por las propias personas participantes.

Las bibliotecas pueden jugar un papel fundamental en procesos de alfabetización de las personas mayores, tanto en aquellos liderados por el sistema educativo como los que son desarrollados por otros sectores como los espacios culturales.

Aunque estos espacios son muy importantes para contribuir con la formación de hábitos de lectura y a acercar a las personas a la lectura por placer, también son escenarios de primera importancia para propiciar prácticas de lectura vinculadas a los intereses educativos, profesionales y sociales de las personas, así como a información y recursos clave para el desarrollo de los aprendizajes.

La sola ubicación de tales bibliotecas o sitios para la lectura provoca otro efecto indirecto que es visibilizar y, por lo tanto, valorar la importancia de la lectura, así como desmitificar que tales sitios solo pueden ser para la niñez escolarizada o para los universitarios. Es un acto positivo para la inclusión dirigir espacios propios para las personas adultas mayores, donde pueden darse encuentros que hagan visible el derecho a la cultura letrada y el goce de la convivencia pensada para esta población y no solo de este en función de alguien más.

Un factor clave es el papel que juegan las personas que están a cargo de estos espacios (bibliotecarias y bibliotecarios). Su papel es sumamente rico y potente como articulador entre los intereses y las necesidades de las personas que acuden y los recursos disponibles. Son quienes hacen posible que los recursos disponibles sean aprovechados en su conjunto (más allá que aquellos más conocidos y recurrentes). En tal sentido, la preparación de estas personas resulta un factor crítico para trascender el mero rol tradicional (más administrativo que pedagógico) para ser un elemento clave en el máximo aprovechamiento de la riqueza que implica un espacio dedicado a la lectura.

Los programas de bibliotecas y similares deben considerar una política proactiva de mejora y desarrollo de estos actores y de mayor vinculación con la calidad de la experiencia de las personas mayores que los buscan.

F. Establecer programas específicos para las personas adultas mayores en atención a su realidad particular diferenciada de la del conjunto de la población adulta

Por lo general, la población adulta mayor tiene una situación significativamente diferente de la del conjunto de las personas adultas. Vale tener en cuenta aspectos como la situación productivo-laboral o los roles y funciones de orden barrial o comunitario que realizan, entre muchos otros. En sociedades modernas, con frecuencia, las personas adultas mayores están desprovistas de actividades estructuradas promovidas por la institucionalidad pública.

De manera que disponer de programas enfocados en personas adultas mayores hace que dichas personas encuentren actividades secuenciales y programáticas que les permiten seguir siendo productivas, aunque no siempre y no solo, desde el punto de vista material-económico (pero bien podría serlo). Esos programas les permiten, además, mantener o crear nuevos lazos sociales y comunitarios necesarios para la calidad de vida, así como mantener un espacio central en la vida familiar.

Las condiciones de salud suelen deteriorarse por causas naturales, pero no significa que sean una barrera insuperable para mantener actividades regulares. De hecho, contar con un programa de actividades es un factor que mantiene la posibilidad de hacer uso de las capacidades y aprovecharlas. Procesos como aprender una actividad productiva nueva, desarrollar una actividad asociada con cualquiera de las expresiones del arte, compartir saberes y vivencias entre pares y con generaciones menores y otras actividades organizadas tienen mucho que ver con el mantenimiento y desarrollo de habilidades intelectuales, motoras y sociales.

Los programas de educación con personas adultas mayores tienen un impacto específico y relevante en la calidad de vida. Así como en la edad joven y adulta la educación puede tener un impacto rotundo en alcanzar mejores oportunidades productivo-laborales, en la edad adulta mayor, puede lograr calidad de vida, no necesariamente asociada con la capacidad económica y el estrato socioeconómico, sino con el goce del tiempo dentro de las mejores condiciones disponibles.

En particular, son muy valiosos los programas que permiten valorar la experiencia de vida y compartirla con otros en distintas formas, comúnmente testimoniales, que producen una autovaloración muy relevante.

G. Formular un conjunto de políticas para la educación de personas adultas mayores a partir del consenso multisectorial y con el concurso de diversos actores

No todas las cosas las tiene que hacer el poder ejecutivo. Una de las misiones más importantes de la acción gubernamental es articular los múltiples esfuerzos hacia una ruta que acerque el cumplimiento de los deberes y las responsabilidades públicas.

El papel de las instituciones públicas es insustituible, la articulación con otros actores parte de la premisa de la obligatoriedad del Estado respecto del cumplimiento del derecho a la educación a lo largo de la vida. Pero esta premisa no significa que no se pueda establecer coordinación y suma de esfuerzos con otras instituciones públicas tanto como con sectores no gubernamentales cuyos fines coinciden. Es común que entidades no gubernamentales que se dedican a la atención específica de las personas adultas mayores cuenten con programas e intervenciones bien estructuradas que podrían ser replicadas y optimizadas con el empuje gubernamental.

La construcción de sinergias y la búsqueda de la complementariedad parten del concepto de que todos pueden aportar a la mejora de la sociedad y hacerlo de forma conjunta puede resultar más efectivo y eficiente. No siempre se requiere de inventar procesos, muchas veces están creados y lo que hace falta es fortalecerlos. Es verdad que el tránsito de una intervención ubicada y delimitada a una generalizada supone retos complejos y que no es un proceso simple pasar de atender a ciertos grupos a atender a muchos. Tal cuestión involucra el fortalecimiento de las capacidades institucionales y la previsión de los factores críticos que hacen posible el paso hacia una acción institucional en el marco de la política pública.

H. Involucrar a personas adultas mayores en el diseño de los programas y en el conjunto de la oferta pública

En el ejercicio de la función pública es preciso el enfoque participativo que, además, es coherente con la acción democrática. La participación de distintos actores en el esfuerzo de construcción de intervenciones estatales no solo es un asunto de carácter democrático sino también una oportunidad para enriquecer los procesos de construcción de políticas y programas específicos.

De la participación sistemática deriva una mayor pertinencia de las acciones públicas en relación con las necesidades y los intereses de las personas y los grupos interesados.

I. Avanzar en la formación de personal especializado en la atención a la población adulta mayor es una condición que afecta la calidad de toda intervención institucional

Es frecuente, incluso entre las personas tomadoras de decisiones, considerar que la formación del personal que interviene en los procesos formativos es común y que basta con que se disponga de los conceptos generales para ejercer roles de docencia, facilitación o tutoría. Sin embargo, aunque los procesos de aprendizaje comparten pautas comunes respecto de cómo aprenden las personas, es muy importante tomar en cuenta las particularidades de los grupos poblacionales a los cuales se dirigen las intervenciones.

Así como hay importantes diferencias de especialidad entre quienes tienen a su cargo procesos educativos con niños y niñas y procesos con personas adultas, las hay también entre quienes trabajan con personas adultas y adultas mayores.

Toda persona que realiza una acción docente o similar tiene dos grandes ámbitos de dominio en los que debería tener altas calificaciones: a) el de la materia a su cargo lo cual parece obvio, pero es frecuente que tal condición no esté dada; el dominio de la materia asegura un correcto abordaje conceptual y una correcta administración de la profundidad temática de un proceso en razón de los dominios a los que aspira el grupo con el que se trabaja; b) el de la competencia pedagógica, que puede resumirse como la capacidad de enseñar o bien de desarrollar procesos de aprendizaje significativos y relevantes para el grupo; es decir, todo lo que tiene que ver con la ciencia del aprendizaje y la capacidad para conectar los intereses de quienes participan con el alcance de los objetivos.

La disponibilidad de personas suficientemente preparadas y hábiles para liderar procesos de aprendizaje con personas adultas mayores no escapa a las dos condiciones mencionadas. Por lo que se hace necesario contar con procesos de formación especializados en las materias de estudio como en el desarrollo de las habilidades y las competencias propias para el trabajo con la población objetivo.

J. Asignar mayores recursos presupuestarios dirigidos a programas de alfabetización y educación de personas adultas mayores

La inversión pública tiene la característica de ser insuficiente ante las necesidades y las demandas; de manera que estructurar presupuestos públicos siempre precisa de un ejercicio de priorización. Estos ejercicios son, al mismo tiempo, riesgosos porque la inercia podría terminar reforzando los mismos patrones de financiamiento que se han mantenido desde siempre y bloquear la posibilidad de incluir nuevos enfoques y procesos transformadores.

Para el caso específico de la educación de personas adultas mayores, como se mostró al inicio de este artículo, la tendencia en el financiamiento público es muy negativa, no solo una inversión muy pobre, sino que muchas veces decreciente. Lo que significa que si hay intención de quebrar la tendencia y dar un mejor lugar a los programas dirigidos a personas adultas mayores es necesario disponer de medidas que incrementen gradual y consistentemente los presupuestos encaminados a tales programas.

La lógica presupuestaria estatal típicamente impone un ejercicio de planificación de la inversión que bien puede ser año con año (por lo que hay que establecer las necesidades de inversión desde un año antes de su ejecución) o bien multianual (lo que implica una capacidad de previsión aun mayor). En cualquier caso, lo que importa es que los programas que se van a implementar en el futuro cercano cuenten con la planificación correspondiente y tengan el respaldo financiero como parte de un programa de redirección de las políticas públicas y no tanto como una respuesta inmediata y casuística a una demanda particular.

Incrementar los presupuestos es una condición para alcanzar resultados relevantes. Incluso considerando las limitaciones tradicionales, tomar la decisión de avanzar en esta dirección requiere asegurar los recursos públicos y eso solo puede suceder desde la disposición de un plan de inversión que respalde los programas.

“

[...] las bibliotecas o sitios para la lectura visibilizan la importancia de la lectura y desmitifican que tales sitios solo pueden ser para la niñez escolarizada o para los universitarios. Es un acto positivo para la inclusión dirigir espacios propios para las personas adultas mayores, donde pueden darse encuentros que hagan visible el derecho a la cultura letrada y el goce de la convivencia pensada para esta población y no solo de esta en función de alguien más”.

7 • Características de los programas referenciales en la región

Programas de alfabetización y educación de personas adultas desarrollados en la región han servido para dar lugar a buenas prácticas y formas referenciales que pueden adecuarse a contextos similares con fines de realizar intervenciones efectivas.

Los programas de alfabetización comúnmente se dirigen a personas de 15 años en adelante; por lo tanto, incluyen a una buena parte de población joven que inicia la edad productiva y necesita desarrollar competencias que les abran oportunidades o que den viabilidad a las expectativas de mejores condiciones laborales. Dichos programas incluyen a un también importante grupo de personas adultas que juegan roles de liderazgo comunitario, social y político con intereses diversos comúnmente relacionados con aspiraciones de mejores empleos y con el cumplimiento de roles de representación social.

Estos programas suelen incluir a grupos no tan numerosos de personas adultas mayores, aunque es común que las haya, a pesar de que no siempre se consideren intervenciones específicas para esta población.

Hay buenas prácticas que caracterizan los programas que han dejado huella en la región, sin pretender una lista cerrada de tales características, se pueden destacar:

- a. La determinación de impulsar programas de alfabetización y educación de personas adultas desde el marco de la política pública municipal, provincial o nacional. Esto requiere la disposición de recursos públicos, sin lo cual las intervenciones solo pueden ser pequeñas y de bajo impacto.
- b. Cuentan con diseños técnicos propios que comúnmente recogen experiencias previas, a nivel curricular y en los procesos de formación y preparación de alfabetizadores y facilitadores.
- c. Se enfocan en la producción de materiales educativos específicos para los programas como guías para los alfabetizadores y materiales para la lectura de quienes participan.
- d. Desarrollan importantes procesos de información con características de sensibilización a la comunidad que abren expectativas y generan condiciones para el mejor desarrollo de los programas.
- e. Cuentan con un respaldo social y ciudadano que los impulsan y fortalecen. Propician la participación de diversos actores sociales desde espacios muy diversos, lo que hace que se trate de procesos con validez social.

Varios casos han sido destacados en la región en lo que va del siglo XXI. Sin pretender excluir ningún esfuerzo valioso, se pueden referir los siguientes:

- Programa Nacional de Alfabetización (Argentina), en el marco del Decenio Internacional de la Alfabetización 2002-2012.
- Plan Nacional de Alfabetización (Perú), a partir de 2006.
- Plan Nacional de Alfabetización “Contigo aprendo” (Chile), a partir de 2003.
- Programa Brasil Alfabetizado (Brasil), a partir de 2003.
- Quisqueya Aprende Contigo (República Dominicana), en el período 2012-2020.

8 • Palabras finales

La alfabetización y la educación de personas adultas mayores, como cualquier intervención pública, tiene un efecto multiplicador. Cada acción que se realiza con la población de mayor edad en una familia, comunidad o sociedad, regresa en forma de efectos positivos y beneficios para esta. Las personas adultas mayores tienen roles que les permiten influir en la vida de grandes núcleos (familias extendidas y grupos comunitarios), de donde se deduce que los efectos que benefician a esta población se multiplican en el conjunto.

Priorizar la alfabetización y la educación de las personas adultas mayores es una parte fundamental de la concreción del derecho a la educación a lo largo de la vida y, por lo tanto, una acción que hace bien a la humanidad.

Transitar hacia esfuerzos públicos sostenidos en tal sentido, demanda la acción intersectorial y el concurso social, lo cual resulta en un conjunto de tareas complejas, aunque también factibles y deseables. Avanzar en esta dirección no puede más que traer efectos positivos para los países y la región.

Referencias

FREIRE, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

INSTITUTO DE LA UNESCO PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA. (2020). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, Grate IV*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755>

LETELIER, M. E. (2021). *¿Cómo aprenden las personas adultas?* Documento sin publicar.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2105). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2015). *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de las Personas Mayores*. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_a-70_derechos_humanos_personas_mayores.pdf

STATISTA. (2024). *Porcentaje de la población que sabe leer y escribir en América Latina y el Caribe desde 2012 hasta 2022, por grupo de edad*. <https://es.statista.com/estadisticas/1067878/porcentaje-de-alfabetizacion-en-america-latina-y-el-caribe-por-edad/>

TECNOLÓGICO DE MONTERREY/INSTITUTE FOR THE FUTURE OF EDUCATION. (2023, junio). *EduTrends. Aprendizaje a lo largo de la vida*. https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/08/EduTrends_Junio_2023_10Julio_comp-1.pdf

TORRES, R. (s.f.). *Hospitales no es = salud, escuelas no es = educación*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2016/03/hospitales-y-escuelas-salud-y-educacion.html>

UNESCO. (2020). *El enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa

UNESCO. (2022). *CONFITEA VII: Marco de acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa

Sitios referidos a experiencias específicas de programas enfocados en educación de personas adultas

ARGENTINA: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/programa_de_alfabetizacion_organized.pdf

PERÚ: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8754/Programa%20de%20Alfabetización%20trabajando%20por%20el%20desarrollo%20de%20las%20personas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CHILE: <https://epja.mineduc.cl/plan-de-alfabetizacion/estudiantes/plan-alfabetizacion-contigo-aprendo/>

BRASIL: <https://www.uil.unesco.org/es/litbase/literate-brazil-programme-brazil#:~:text=El%20PBA%20es%20un%20programa,adultos%20y%20personas%20mayores%20El>

REPÚBLICA DOMINICANA: <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/09/informe-sistematizacion-quisqueya-aprende-contigo-2020.pdf>

Francisco Cabrera Romero

Consultor independiente, servidor público, investigador social, educador popular y articulista de periódicos y revistas internacionales. Su carrera profesional se ha enfocado en el campo de las ciencias sociales y, especialmente, en la educación, tanto desde las políticas educativas como desde el ámbito pedagógico. Viceministro de Educación de Guatemala (2009-2010 y 2024-2025). Ha sido responsable de múltiples procesos de investigación, evaluación y sistematización de proyectos, programas y convenios, así como de producción de materiales para procesos educativos, para organismos internacionales de cooperación, las Naciones Unidas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, al igual que organizaciones de los pueblos originarios en distintos países de América Latina y el Caribe.

“Nada para nosotros sin nosotros”. La deuda histórica de las políticas y los planes de lectura (escritura y oralidad)

Jeimy Hernández Toscano

Cuando muere una lengua, las cosas divinas, estrellas, sol y luna; las cosas humanas, pensar y sentir, no se reflejan ya en ese espejo. Cuando muere una lengua, todo lo que hay en el mundo, mares y ríos, animales y plantas, ni se piensan, ni pronuncian con atisbos y sonidos que no existen ya. Cuando muere una lengua entonces se cierra a todos los pueblos del mundo una ventana, una puerta, un asomarse de modo distinto a cuanto es ser y vida en la tierra. Cuando muere una lengua sus palabras de amor, entonación de dolor y querencia, tal vez viejos cantos, relatos, discursos, plegarias, nadie, cual fueron, alcanzará a repetir. Cuando muere una lengua, ya muchas han muerto y muchas pueden morir. Espejos para siempre quebrados, sombra de voces para siempre acalladas: la humanidad se empobrece.

Portilla (s. f.).

El lenguaje es el vehículo de la mayoría de las interacciones que ocurren en nuestra vida y mediante el cual nos relacionamos y nombramos el mundo. Nos permite expresar nuestras ideas, pensamientos y emociones, comunicarnos, participar, interactuar con otros y ejercer nuestros derechos.

La lengua permite transmitir y preservar la memoria y la identidad de los pueblos. A través de ella se transmiten los saberes y las tradiciones de las comunidades, su cosmovisión, su pensamiento, sus expresiones y su cultura, los conocimientos sobre medicina tradicional, el saber heredado acerca de la sobrevivencia y sobre cómo convivir con la madre tierra. Sabemos que cuando muere una lengua se pone en riesgo toda una cultura, que su extinción no solo pone en peligro la diversidad lingüística, la historia y memoria de un pueblo, sino también la diversidad biológica y la sostenibilidad ambiental del mundo.

Perder una lengua significa perder la posibilidad de conocer otras miradas del mundo, otras formas de relacionarse con la naturaleza, otras formas de vida y de sobrevivencia presente y futura. “La lengua es el alma de una cultura, representa una manera de entender la vida, de explicar la naturaleza” (FILAC, 2020, p. 7). Para los pueblos indígenas, el uso de la lengua propia garantiza el ejercicio del derecho a elegir, a participar y a expresarse libremente; constituye un elemento esencial para su autodeterminación y un requisito indispensable para una vida en equidad y justicia.

El derecho a la lengua y la necesidad de acelerar los esfuerzos para la preservación lingüística han sido ampliamente reconocidos a nivel global y han sido objeto de varios instrumentos supranacionales, como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU 1966), el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1989), la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (Organización de Estados Americanos [OEA], 2016), la Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas (ONU, 2014) y la Declaración de Los Pinos (UNESCO, 2020), entre otros.

Todos estos documentos, con sus diferentes énfasis, coinciden en afirmar que, en el ejercicio de sus derechos, los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación. En ellos también se plantea que estas comunidades tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones culturales. De igual forma, se afirma que se les debe garantizar la posibilidad de mantener y proteger sus manifestaciones propias, su patrimonio cultural, sus conocimientos y sus expresiones culturales tradicionales, sus literaturas, su tradición oral, sus semillas, sus saberes sobre botánica y medicina, sus lugares tradicionales, sus mitos de origen, el conocimiento de la naturaleza, sus tejidos, deportes y juegos autóctonos, su lengua. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas establece que

➤ Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos. (ONU, 2007, p. 7)

En ella se reconoce que los pueblos indígenas han sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y de haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos (Triana & Antorveza, 1987), lo que les ha impedido ejercer

sus derechos y actuar en función de sus propias necesidades e intereses. Saldar esas deudas históricas implica reconocer la negación que por años se les dio a expresarse, comunicarse, educarse y participar en su propia lengua a raíz de dicha colonización y de los intereses de castellanización producto de la evangelización, procesos que determinaron la condición subalterna y minorizada de las lenguas indígenas, condición que hasta el día de hoy lamentablemente persiste. No poder usar la lengua propia o limitar sus usos a la escuela o al ámbito familiar es una de las primeras razones de negación y exclusión social que restringe profundamente la libertad de pensamiento y de expresión, y el ejercicio pleno de los derechos humanos de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas.

La Asamblea General de Naciones Unidas, consciente de esta realidad, declaró el 9 de agosto como el Día Internacional de los Pueblos Indígenas y el 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas (ONU, 2017, p. 6), con el fin de sensibilizar a la opinión pública sobre los riesgos a los que se enfrentan, su valor como vehículos de la cultura, sistemas de conocimiento y modos de vida.

➤ [...] por el gran número de lenguas, en particular lenguas indígenas, que corren el peligro de desaparecer y destacando que, pese a los esfuerzos que se siguen realizando en esta materia, existe una necesidad urgente de conservar, promover y revitalizar las lenguas en peligro de extinción. (ONU, 2017, p. 3)

Tres años después, como resultado del Año Internacional y por recomendación del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU, que determinó que el 40 % de las 6.700 lenguas que se hablan en el mundo están en peligro de extinción, la organización proclamó el periodo 2022-2032 como Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas.

Estas declaratorias constituyen los marcos de acción más importantes de la última década que convocan a gobiernos, organismos internacionales, instituciones, universidades y, en general, a las partes interesadas, a redoblar y acelerar los esfuerzos, recursos e iniciativas en favor de la preservación, revitalización y difusión de las lenguas. Al estar centradas en las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, sus objetivos apuntan a aumentar el número de hablantes en lenguas y mejorar sus niveles de competencias lingüísticas, así como a promover un mayor uso cotidiano en todos los ámbitos socio-culturales, económicos, medioambientales, jurídicos y políticos. Se espera que con las acciones derivadas y realizadas como parte del Decenio se incrementen el respeto a la diversidad cultural, los diálogos interculturales, la cooperación internacional y el uso de las lenguas en la esfera pública.

Que las personas pertenecientes a los pueblos indígenas no puedan ejercer plenamente sus derechos, que usar su lengua sea un factor de discriminación y exclusión, que no puedan educarse, leer, escribir o acceder a información escrita en su lengua propia, que sea tan escasa la publicación de materiales escritos en lenguas nativas y que ni siquiera se reconozca la existencia de grupos étnicos en los países de la región latinoamericana, ni las lenguas que existen en cada territorio como un factor deter-

minante en los procesos de formulación e implementación de políticas públicas, son asuntos que, como ya lo hemos visto, son causa de preocupación mundial. Temas que deben ser inaplazables, prioritarios y de atención urgente, no solo para preservar la diversidad lingüística, sino también para lograr un mundo más justo, pacífico, equitativo y sostenible.

En el campo de la cultura escrita, se trata, sin duda, de un asunto de justicia epistémica. No podemos seguir postergando nuestra responsabilidad y desconociendo los mandatos que nos han sido dados por representantes de los pueblos y las organizaciones que han trabajado durante años en generar consciencia sobre la necesidad de revitalizar y preservar las lenguas indígenas y en hacer un llamamiento mundial a la acción para lograrlo. Es necesario reconocer que existen múltiples formas de concebir, compartir y generar conocimiento, más allá de las epistemologías occidentales y hegemónicas. Probablemente, de hecho, sea hora de desafiarlas y de valorar los diferentes sistemas de conocimiento y la diversidad de prácticas de lectura, escritura y oralidad, especialmente, las de aquellos pueblos que han sido marginados y excluidos históricamente, como las comunidades indígenas, afrodescendientes u otros grupos étnicos.

Para el caso de las políticas y los planes de lectura, escritura y oralidad (LEO), y en búsqueda de su fortalecimiento como estrategias cada vez más conscientes, incluyentes, pertinentes, diferenciales y coherentes en relación con las realidades de sus territorios —como lo pretende este artículo—, resulta fundamental conocer y aplicar estos mandatos, si verdaderamente queremos hacer honor a aquella declaración que inspiró hace más de 20 años el movimiento regional en favor de la lectura. Este movimiento entendía las políticas públicas y los planes nacionales de LEO como una vía para garantizar la inclusión de todas las personas en la cultura escrita y reconocía la lectura como un instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo de nuestros países. Como lo declara el CERLALC en su programa técnico 2024-2025, es prioritario impulsar una noción amplia, renovada, actualizada y abarcadora de los planes nacionales de lectura, con especial énfasis en aspectos como la adopción de enfoques diferenciales que favorezcan procesos de inclusión, equidad, diversidad, interculturalidad y justicia (CERLALC, 2024).

“Nada para nosotros sin nosotros” es uno de los principios de la Declaración de Los Pinos (Chapoltepek): Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas (Unesco, 2020), promulgada en el año 2020 en el evento de Alto Nivel realizado con motivo de la clausura del Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Esta declaración establece principios, orientaciones estratégicas, procedimientos, medidas específicas y las etapas principales del plan de acción mundial para el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas que se iniciaría dos años después.

“Nada para nosotros sin nosotros” tiene que ver con la centralidad de los pueblos indígenas en el plan de acción del decenio, con la necesidad de tener en cuenta su derecho a la libre determinación; a utilizar, desarrollar, revitalizar y transmitir de forma oral y escrita sus lenguas como vehículo de sus identidades, sus sistemas de conocimientos y sus culturas tradicionales. Tiene que ver con reconocer la existencia de las

lenguas indígenas y la importancia de la igualdad en su tratamiento con respecto a otras lenguas. Asimismo, este principio nos habla de la necesidad de promover la participación efectiva y el consentimiento de los pueblos indígenas desde el comienzo de toda iniciativa de desarrollo (UNESCO, 2020).

Es una solicitud, una declaración, un llamado, una determinación de los pueblos que también les habla a los planes de lectura. Por ser uno de los instrumentos más recientes y pertinentes para su gestión e impulso, la Declaración de los Pinos resulta fundamental como insumo y guía de las acciones que podemos emprender. Sus consideraciones temáticas pueden ser una hermosa oportunidad y a la vez un desafío para sumarnos desde este campo a la construcción de un mundo en el que la pluralidad sea un factor de desarrollo y en el que la participación y acción conjunta con los pueblos indígenas nos permitan contribuir a que sus lenguas no solo sobrevivan, sino que florezcan, que enriquezcan la diversidad cultural y aporten a la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles.

Algunos de los llamados más importantes de esta declaración, orientados a evitar la desaparición de las más de 7.000 lenguas que existen en el planeta —la mayoría de ellas habladas por pueblos indígenas— y vinculados con el tema que nos ocupa, son, por un lado, desarrollar leyes adecuadas sobre el derecho a la información, que reconozcan el acceso a la información pública en lenguas indígenas, incluso en línea. Por otro, se insta a priorizar las lenguas y los conocimientos indígenas en las políticas lingüísticas, así como en otras políticas de sectores como la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología, la salud y el medio ambiente (Unesco, 2020).

“

Es necesario reconocer que existen múltiples formas de concebir, compartir y generar conocimiento, más allá de las epistemologías occidentales y hegemónicas. Probablemente, de hecho, sea hora de desafiarlas y de valorar los diferentes sistemas de conocimiento y la diversidad de prácticas de lectura, escritura y oralidad”.

1 • Situación de las lenguas en América Latina

También la historia de América es la historia de sus lenguas: que tenemos que lamentar cuando ya muertas, que tenemos que visitar y cuidar cuando enfermas, que podemos celebrar con alegres cantos de vida cuando son habladas.

Melià (2010).

Álvaro Pop, representante de América Latina y el Caribe en el Grupo Directivo Global para el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas de la Unesco, nos recordaba en el I Foro Iberoamericano sobre Diversidad e Interculturalidad en las Políticas y Planes de Lectura, realizado por el Cerlalc en 2022, que América Latina es una de las regiones del mundo en donde los pueblos indígenas tienen un mayor reconocimiento en los marcos legales y constitucionales, pero también, y paradójicamente, es una de las regiones donde menos se cumplen estos mandatos (CERLALC, Ministerio de Educación, 2022).

Es también una región con una inmensa diversidad, hogar de más de 800 pueblos que reúnen a 58 millones de personas que se autoidentifican como indígenas (Unesco, 2024) y que, según datos del 2020 del Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas, alberga más de 550 lenguas indígenas (Filac, 2020). Esto representa un patrimonio lingüístico invaluable que, sin embargo, se encuentra en una situación crítica, ya que el 38 % de estas lenguas están en riesgo severo o crítico de silenciamiento y desaparición (FILAC, 2023).

Como lo expresaba Pop, el énfasis ha estado puesto en el reconocimiento y celebración de la diversidad lingüística y en la formulación de normas y políticas en favor de las lenguas indígenas, mas no necesariamente en el desarrollo e implementación de planes de salvaguarda y fomento de estas (FILAC, 2023).

Según datos del Informe regional para la diversidad de las lenguas (2020) y del Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro (2023), desarrollados por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), la población indígena en la región es diversa en tamaño y distribución. Países como Guatemala y Bolivia destacan por una mayor presencia indígena, mientras que Brasil y El Salvador tienen porcentajes menores. En Brasil, el Censo de 2022 reveló 1,7 millones de personas indígenas. En México, en 2015, el 21,5 % de la población se autoidentificaba como indígena, aunque solo el 7,3 % hablaba una lengua propia. Esta disparidad es común. En Perú, en 2017, el 26 % se autoidentificó como indígena, pero solo el 17 % declaró hablar una lengua originaria. El número de lenguas indígenas vivas varía significativamente por país. Brasil cuenta con entre 150 y 274 lenguas, Colombia con 65,

México con 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes, y Perú con 48. En el otro extremo, países como Costa Rica tienen siete lenguas, Nicaragua seis, Belice cuatro, y El Salvador solo una. Uruguay es un caso particular, donde no existen lenguas indígenas vivas.

Un fenómeno sociolingüístico creciente es la migración de poblaciones indígenas a centros urbanos. En Perú, según datos de 2017, cerca del 70 % de la población indígena reside en áreas urbanas (FILAC, 2020, p. 30). Esta situación transforma el uso de las lenguas, ya que los entornos urbanos, predominantemente hispanohablantes o lusohablantes, ejercen una fuerte presión sobre ellas y amenazan su supervivencia.

En cuanto a la vitalidad y los riesgos que tienen las lenguas indígenas en la región, todas ellas se encuentran, en alguna medida, en condición de vulnerabilidad, ninguna está completamente a salvo o estable. Los informes dan cuenta de que la interrupción de la transmisión intergeneracional es el factor más determinante en el deterioro de la vitalidad lingüística. Los padres y madres indígenas, a menudo buscando proteger a sus hijos de la discriminación, optan por criarlos en la lengua hegemónica, incluso si ellos mismos son bilingües.

La escala de vitalidad de la UNESCO (2003) clasifica las lenguas desde “vitales” hasta “extintas”, considerando diversos factores, entre ellos, el número de hablantes y los diferentes usos que se hacen de ellas. Muchas de ellas caen en la categoría de “vulnerables”, que implica que, aunque los niños aún las aprenden, su uso se limita a ámbitos específicos como el hogar. Un dato importante para considerar es que, entre los factores identificados por la Unesco para evaluar la vitalidad y vulnerabilidad de una lengua, está la disponibilidad de materiales en lengua para el aprendizaje y la enseñanza de estas.

2 • La deuda histórica de las políticas públicas y los planes nacionales de lectura, escritura y oralidad (PNLEO)

El mantenimiento de las lenguas no es solo la responsabilidad de sus hablantes sino también de los Estados. Las lenguas no existen sin sus hablantes, pero tampoco se puede esperar que estos hablen su lengua si no tienen espacios para hacerlo.

Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas (2013, citado en FILAC, 2020).

La Primera Reunión Internacional sobre Formulación de Políticas Nacionales de Lectura (1992), realizada en Río de Janeiro, estableció que, entre los cuatro principios básicos para el desarrollo de los PNLEO en la región debía considerarse la diversidad cultural como elemento central para la producción de materiales que reflejaran la diversidad étnica y lingüística presente en los países latinoamericanos. Así mismo, como resultado del Primer Encuentro de Responsables de Políticas de Lectura, realizado en el año 2004 en Cartagena de Indias, se creó la *Agenda de políticas públicas de lectura*, la cual declaró como la décima prioridad para el diseño e implementación de estas políticas “desarrollar estrategias que contribuyan a preservar la cultura y la tradición oral, así como su fijación en lengua escrita, y poner en práctica acciones que promuevan la producción de textos en las lenguas originarias de América” (CERLALC-OEI, 2004, p. 16).

La *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura* (CERLALC, 2007) señaló la atención a comunidades marginadas de la cultura escrita —entre ellas, poblaciones indígenas o geográficamente aisladas— como uno de los aspectos que deben diagnosticarse para formular acciones adecuadas en el desarrollo de los planes (p. 43). Este tema, además, debe constituir un objetivo a perseguir por dichos planes.

Por su parte, la *Nueva agenda por el libro y la lectura* plantea que “la democracia juega un rol tan importante para las lenguas nativas y afrodescendientes como la riqueza cultural de esos pueblos para el devenir político de la región” (Igarza, 2013, p. 111). También establece una recomendación para los países iberoamericanos:

➤ [...] promover la conservación de los acervos culturales de las poblaciones originarias, aprovechando el potencial de complementariedad entre soportes impresos y digitales, tanto para las ediciones bilingües como para resguardar y difundir contenidos en todos los registros posibles, escritos y orales. (Igarza, 2013, pp. 111-112)

En este sentido, la agenda resalta que reconocer las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los diversos grupos étnicos implica garantizar que los libros creados y producidos por ellos estén al acceso de toda la ciudadanía en la escuela, en la biblioteca pública y en otros espacios comunitarios y que los planes nacionales de LEO promuevan su producción y circulación mediante adquisiciones de ediciones en lenguas nativas y bilingües.

Finalmente, la *Agenda de prioridades para el desarrollo de las bibliotecas y el fomento de la lectura, la escritura y la oralidad en Iberoamérica* (CERLALC, 2022), creada a partir de una estrategia de diálogo regional en la que participaron más de 5.600 personas de toda la región, estableció en la prioridad número 6 que para potenciar las estrategias de lectura y darles un carácter multidimensional, que dé respuesta eficaz a los diferentes aspectos que entran en juego para que cada ciudadano pueda gozar efectivamente de su derecho a la lectura, la cultura y el conocimiento, es necesario generar espacios democráticos y horizontales de participación, en los que todas las personas (en especial indígenas, afrodescendientes, migrantes, personas en situación de pobreza o con discapacidad) puedan liderar las acciones que incidan en su propio bienestar y desarrollo (p. 24).

No son pocos los lineamientos dados por el organismo rector en materia de políticas públicas de lectura en Iberoamérica, como es el CERLALC, en relación con la necesidad de atender la diversidad y considerar a los pueblos indígenas dentro de las poblaciones prioritarias con y para las cuales trabajar desde los planes. De hecho, son orientaciones claras y contundentes, expresadas en los principales documentos que han servido de guía para construir PNL en la región. Resulta, entonces, paradójico que, al hacer una revisión de las acciones de estos instrumentos de política pública —y sin ánimo de negar las experiencias que existen actualmente—, se encuentren más desafíos que logros frente al inmenso trabajo que hay por hacer en este campo, y que incluso en países con un gran porcentaje de población con pertenencia étnica, no se hayan desarrollado desde los planes de lectura enfoques diferenciales ni acciones pensadas y diseñadas con y para las comunidades indígenas.

De acuerdo con la encuesta sobre la contribución de los sistemas bibliotecarios de Iberoamérica a la equidad y la justicia, realizada por el CERLALC en septiembre de 2024, y dirigida a las personas responsables de estos sistemas en los países iberoamericanos¹, seis países cuentan con acciones, proyectos o estrategias dirigidos específicamente a la población indígena (Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, México y Paraguay) y siete países desarrollan iniciativas dirigidas a la población afrodescendiente (Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Paraguay y República Dominicana).

Entre las acciones desarrolladas por estos países, sobresale la incorporación del tema en Chile como parte de la transversalización del enfoque de derechos humanos en todas las dimensiones del funcionamiento de las bibliotecas. Este enfoque se traduce en aspectos como la conformación de colecciones diversas, que incluyen textos escritos por personas de las comunidades étnicas y sobre la cultura de estas comunidades, o la identificación de personas usuarias pertenecientes a pueblos originarios, con el fin de hacer una caracterización que permita responder a sus necesidades. Colombia, por su parte, ha trabajado en la conformación de una Red de Bibliotecas en Comunidades Étnicas, que, con un enfoque diferencial, integra bibliotecas de los pueblos indígenas, raizales, palenqueros y afrodescendientes del país. México y Ecuador reportan trabajar con la población indígena y afrodescendiente y, para el caso de México, se hace dotación de material especializado en el tema de los pueblos indígenas a todas las bibliotecas del país.

Entre los principales desafíos mencionados por los países para trabajar más ampliamente este tema están la falta de personal y de formación, que permita trascender los servicios bibliotecarios básicos y desarrollar enfoques diferenciales, la falta de presupuesto, la falta de material bibliográfico especializado, así como de otros recursos pedagógicos y de lectura que hagan posible abordar el enfoque de inclusión y diversidad.

En cuanto a los avances en el tema por parte de los planes de lectura de la región, a partir del Estudio regional sobre políticas públicas y planes nacionales de lectura, escritura, oralidad y libro en Iberoamérica, realizado por el CERLALC y la OEI, con apoyo

1. Los países que participaron en la encuesta fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

del Banco de Desarrollo de América Latina y el caribe (CAF), se conoció que 14 países incluyen acciones orientadas a poblaciones étnicas (indígenas, afrodescendientes, ROM, entre otras). Estos planes son los de Brasil, Chile (tanto el plan como la política), Colombia (tanto el plan de lectura del Ministerio de Cultura como la Política de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares del Ministerio de Educación), Costa Rica, Ecuador (con la política del Ministerio de Educación y la política del Ministerio de Cultura), Guatemala, México, Panamá, Perú, Portugal y República Dominicana.

Efectivamente, hay avances en acciones como la producción y distribución de materiales en lenguas originarias, la promoción y revitalización de las tradiciones orales y narrativas, la creación de espacios y eventos dedicados a la visibilización de la cultura étnica, especialmente en países como Chile, Colombia, Ecuador, México, Guatemala, Panamá y Portugal.

En este contexto, resulta inevitable cuestionar el alcance real de muchos planes nacionales de lectura en la región. A pesar de que América Latina y el Caribe es una región profundamente diversa en términos poblacionales y lingüísticos, buena parte de estos planes parecen seguir orientando sus acciones hacia poblaciones alfabetizadas según la noción convencional del término. Así, otras grafías, otras formas de leer y otros conocimientos —que no suelen encontrarse en los libros y colecciones con los que se dotan bibliotecas públicas, escolares y otros espacios de lectura— continúan sin ocupar un lugar prioritario en sus objetivos y estrategias.

Surgen entonces preguntas fundamentales:

- ¿Basta con que los PNLEO y los sistemas bibliotecarios atiendan las demandas de los grupos étnicos —surgidas en muchos casos a raíz de la expansión de la red bibliotecaria— enviando las mismas colecciones de libros que se distribuyen al resto de bibliotecas?
- ¿O, peor aún, con seguir enviando libros monolingües en español o portugués a comunidades que se encuentran en procesos de revitalización de sus lenguas?
- ¿Es aceptable que un plan nacional de lectura no se articule con las políticas lingüísticas de su país, o que ni siquiera contemple la alfabetización bilingüe que requieren muchas comunidades indígenas?
- ¿Hasta qué punto podemos afirmar que las políticas de lectura promueven la inclusión, cuando hay poblaciones que históricamente han estado y siguen estando excluidas de la cultura escrita?
- ¿Podemos continuar aplicando las mismas metodologías, procesos técnicos y criterios para conformar acervos, y crear bibliotecas y espacios de lectura en contextos étnicos?
- ¿Podemos seguir ignorando que el sector editorial y la academia deben vincularse con los procesos de producción de contenidos y fomentar la edición comunitaria, así como el desarrollo de capacidades autorales, creativas y editoriales en los pueblos étnicos?

- Y, en última instancia, ¿quiénes son los llamados a decidir qué conocimientos son importantes, qué leer (y qué significa “leer”), cómo registrar los saberes, qué lugar ocupa la escritura, cómo revitalizar la oralidad y cómo debe ser una biblioteca en un contexto étnico?

Estas preguntas tienen, todas, una única respuesta. No se trata de crear bibliotecas para indígenas, no se trata solo de que las comunidades indígenas figuren dentro de las estadísticas bibliotecarias como usuarios de los servicios tradicionales de las bibliotecas, ni que estén presentes en las celebraciones en las efemérides relacionadas con el tema. Se trata de que quienes hemos hecho políticas públicas de lectura durante tantos años nos dispongamos a la escucha, a la palabra de los mayores y sabedores tradicionales, a las cosmovisiones y a la guía de los pueblos indígenas, que, con seguridad, tienen mucho que decir y enseñarnos sobre cómo hacer biblioteca en sus territorios y sobre cómo construir una vida en armonía con todos los seres y ecosistemas que nos rodean a partir del conocimiento y de las prácticas de LEO. Se trata también de que los conocimientos disciplinares tradicionales que han guiado el desarrollo bibliotecario y las políticas de lectura en la región se pongan al servicio de las demandas, necesidades y formas de vida de los pueblos indígenas. Se trata de que los conocimientos occidentales y los de los pueblos, fluyan y se nutran recíprocamente para que la lectura sea un instrumento para enriquecer y dignificar la vida, como lo declaró la Unesco hace 50 años en la primera reunión regional de bibliotecas públicas.

3 • Políticas de lectura, escritura y oralidad, desde una perspectiva incluyente, intercultural y diferencial

Fui testigo, hace cinco años, del uso que se les dio a esos libros, durante un curso que di a los maestros bilingües en el alto río Tiquié, afluente del Vaupés, en una comunidad distante cinco kilómetros del territorio colombiano. Llegué a la aldea una semana después de día del profesor, que en Brasil se celebra el 15 de octubre. Había una gran cantidad de banderolas colgadas adornando el patio central. Las habían confeccionado con las páginas de los libros que el Ministerio les envió y que para ellos resultaban inútiles.

Bessa Freire (2009).

En las últimas décadas, en las agendas políticas de los países de la región se ha venido discutiendo con mayor decisión cómo lograr que las políticas de lectura y bibliotecas sean cada vez más incluyentes, pertinentes y diferenciadas. El objetivo es que se conviertan en un medio para garantizar que la participación en la cultura escrita y oral sea un derecho efectivo para todas las personas, sin distinción étnica, lingüística, religiosa, política, geográfica o social. Uno de los mayores desafíos en el ámbito regional sigue siendo lograr que la promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad sea uno de los principales pilares de las políticas y planes de lectura. La diversidad es una manera de referirse a la existencia de grupos diferentes en sus modos de vida, sus costumbres, su lengua, sus creencias y prácticas; en relación con otros y especialmente con los grupos (mayoritarios).

La exclusión histórica de los pueblos indígenas y factores como la expansión de la educación intercultural bilingüe (EIB) hacen que sea necesario adoptar enfoques interculturales y diferenciales que permitan la reivindicación de sus derechos y la transformación de las relaciones históricas de desigualdad que han caracterizado nuestra región. La EIB surgió en la década de los años setenta a partir de la necesidad de entender, reconocer y respetar los pueblos indígenas y contribuir a la valoración y preservación de sus lenguas. Es un modelo educativo intercultural que busca la enseñanza simultánea de dos lenguas con el fin de fortalecer el bilingüismo. Este modelo ha sido adoptado por muchos países latinoamericanos, incluyendo Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela (Pentón, 2020).

“

¿Hasta qué punto podemos afirmar que las políticas de lectura promueven la inclusión, cuando hay poblaciones que históricamente han estado y siguen estando excluidas de la cultura escrita?”.

En el epígrafe que introduce este tema, el profesor José Bessa Freire nos cuenta sobre la experiencia de distribución de materiales didácticos del Ministerio de Educación de Brasil para fortalecer las bibliotecas indígenas, los cuales contenían versiones monolingües en portugués, sin importar que llegaran a territorios habitados por hablantes de lenguas indígenas (2009). Situaciones como esta, muy seguramente comunes en varios países de América Latina, reflejan no solo la falta de pertinencia de las acciones, sino que también niegan la interculturalidad al mantener la hegemonía de una lengua que no es la propia.

La vinculación de las políticas públicas de lectura, escritura y oralidad con el campo de la interculturalidad se presenta en este contexto como un imperativo crucial

y urgente en Iberoamérica para responder efectivamente a la vasta diversidad poblacional y lingüística de la región. La urgencia y necesidad de un enfoque intercultural en las políticas públicas de LEO implica, como lo menciona Zapata-Barrero en los estudios antropológicos de las políticas públicas en contextos de diversidad, transitar de un modelo de homogeneidad a uno de diversidad y tener en cuenta que “hacer política social hoy requiere que los que toman las decisiones políticas y los profesionales estén formados en la diversidad cultural y tengan una mente multicultural” (2008, p. 94). De ahí el hecho de que los equipos dedicados a fomentar la lectura, la escritura y la oralidad, así como a los servicios bibliotecarios, deban urgentemente recibir formación sociopolítica que les permita hacer —como nos ha enseñado Michèle Petit a lo largo de su obra— , antropología de los lectores, y que el trabajo interdisciplinario en este campo sea una condición *sine qua non*.

La interculturalidad debe ser un enfoque transversal en las políticas públicas de LEO, no solo con el fin de garantizar la pervivencia de las lenguas, sino, sobre todo, para que sus acciones respondan efectivamente a las demandas y particularidades de los pueblos y logren desencadenar y promover permanentemente diálogos interculturales. Esto implica que las políticas deben construirse de abajo hacia arriba, desde las bases, desde los territorios. Solo así se logrará que sean las mismas comunidades indígenas las que determinen la forma como quieren apropiarse de la cultura escrita; para ello, resulta imperativo pasar del reconocimiento al entrelazamiento, de la multiculturalidad a la interculturalidad.

➤ Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. (García Canclini, 2004, p. 14)

Los aportes del antropólogo y crítico cultural argentino sobre la construcción intercultural del saber en las sociedades de conocimiento representan un marco de reflexión importante para pensar las políticas de lectura en clave intercultural. García Canclini nos invita a comprender que las diferencias socioculturales entre países y regiones, “convertidas en asimetrías y desigualdades, exigen considerar la tensión entre la universalidad del conocimiento y las condiciones particulares de producción y enunciación de los saberes” y que para una verdadera sociedad del conocimiento democrática e incluyente “se requieren políticas públicas que garanticen la participación del número más amplio posible de lenguas y culturas” (p. 187). Finalmente, desde una mirada crítica menciona que “Quizá la deficiente participación y representación de las diversas culturas en la llamada sociedad del conocimiento podría llevarnos a concluir que esta no existe” (p. 192).

Reconocer la diversidad y promover la interculturalidad exige miradas particulares, situadas y minuciosas de la realidad de las comunidades y sus territorios. Sus conocimientos, capacidades, características, dinámicas, concepciones, lógicas de pensamiento y formas de vida, la vitalidad cultural, las vocaciones productivas, sus vulnerabilidades, entre otros aspectos de la rica diversidad que poseen los pueblos indígenas, serán el insumo y punto de partida para definir acciones diferenciadas desde las políticas y los PNLEO, de manera que estos, además de pertinentes, sean un vehículo para materializar el goce efectivo de sus derechos. Adoptar enfoques diferenciales en el campo de la LEO responde a los principios de equidad, justicia y democracia que deben guiar la formulación y desarrollo de los planes y la implementación de acciones ajustadas a las necesidades y particularidades de las comunidades. Además, representa la forma adecuada de garantizar su derecho a la diferencia y disminuir las brechas que históricamente han persistido en sus territorios.

4 • A manera de conclusión: desafíos para las políticas y los PNLEO frente a la diversidad y la interculturalidad

➤ En una asamblea del pueblo Camëntsá en la que participaron taitas, abuelas y abuelos sabedores, profesionales indígenas y comunidad en general a la que pertenezco, se presentó la reflexión en torno a quién es analfabeto. Como si estuviéramos preparados para una única respuesta, todos respondimos que es aquel que no sabe leer y escribir [...]. Después de un largo silencio en el que todo parecía claro y concluido, se escuchó una voz firme en el idioma antiguo de nuestro pueblo, que si mal no recuerdo simplemente decía:

‘y los que no saben leer la naturaleza, los que no saben leer el mensaje del viento, los que no saben leer la luna para la siembra y los que no saben leer las nubes, los que no saben leer el canto de los pájaros que anuncian visita, que anuncian la vida y la muerte, los que no saben leer el agua, los que no saben lo que yo sé, lo que mi abuelo me enseñó, ¿entonces ellos qué son? Solo faltó eso, la fuerza del espíritu de la palabra para revivir el saber guardado en la humilde mirada de nuestras abuelas y abuelos y desenredar su lengua; durante el resto del tiempo que duró la reunión, brotaron como flores las palabras multicolores que hablan de los tejidos, que hablan de los rostros en las tallas de madera, que hablan de nuestro territorio y los nombres de sus caminos, sus aguas y los sitios sagrados, que hablan del arcoíris y las lluvias’. (Jamioy Juagibioy, 2013, p. 95-96).

Es urgente que los Estados, las organizaciones internacionales, la sociedad civil y las propias comunidades indígenas trabajen de manera coordinada para superar la brecha entre la retórica legal y la implementación efectiva de acciones que garanticen los derechos lingüísticos de los pueblos “dada la vigencia de la colonialidad del poder, del saber, del ser y del hablar” (FILAC, 2023, p. 5).

En un momento en que las políticas y los planes nacionales de lectura —tradicionalmente limitados a ser solo planes de “lectura”— transitan hacia el reconocimiento de la lectura, la oralidad y la escritura como prácticas indivisibles que se complementan y enriquecen mutuamente, ninguna subordinada a la otra, y en el que nunca como antes se había expresado de una manera tan clara la transversalidad de dichas prácticas en todos los niveles, sectores y esferas, conviene redoblar los esfuerzos para contribuir a la decolonización de los saberes y conocimientos. Se requiere avanzar en la deconstrucción y reconstrucción de los marcos teóricos y las prácticas que guían el desarrollo de las políticas y planes de LEO para contribuir a la justicia epistémica que implica reconocer, valorar y legitimar el conocimiento de los pueblos y la pluralidad de saberes como condición necesaria para el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida.

Es necesario encontrar las formas adecuadas para que el uso cotidiano, formal e informal de las lenguas en los hogares, las escuelas, y los espacios sociales y públicos sea la regla y no la excepción. Asuntos como la transmisión intergeneracional, la identificación, registro y difusión de las lenguas, la formación de personas indígenas lectoras y escritoras, al igual que la promoción de la lectura en lenguas, debe entrar en los objetivos y las agendas de las políticas bibliotecarias y de lectura, escritura y oralidad.

La participación de las comunidades desde antes de pensar las acciones derivadas de estas debe ser una práctica permanente en cada uno de los países de la región que poseen población con pertenencia étnica. La articulación entre el sector público y privado, las redes de bibliotecas, las ferias del libro y el trabajo colaborativo entre editoriales y comunidades pueden propiciar la bibliodiversidad y la producción y publicación de contenidos en lenguas nativas. Además, como se mencionó anteriormente, es crucial que el personal de bibliotecas, mediación de lectura, docencia y, en general, quienes se dedican a la educación y la cultura reciban formación y herramientas pedagógicas para abordar la diversidad y la interculturalidad de manera adecuada.

Específicamente para las políticas y los planes de LEO, la Declaración de Los Pinos (UNESCO, 2020) marcó el camino con los siguientes desafíos que deben ser asumidos con contundencia por dichas estrategias, en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas:

- Promocionar, elaborar y suministrar material educativo en lenguas indígenas acerca de los conocimientos y la cultura de los pueblos indígenas, así como su utilización en los procesos educativos, incluidos los programas de formación de docentes y los recursos educativos abiertos.

- Fomentar el uso de las lenguas indígenas en los medios de comunicación, las redes sociales y los espacios públicos, y promover la utilización de las tecnologías como recursos para el aprendizaje de las lenguas indígenas.
- Apoyar y financiar la traducción de materiales educativos existentes a lenguas indígenas y desde ellas a otras lenguas.
- Instaurar programas de formación para creadores indígenas de manera que puedan participar en la producción de materiales de todo tipo de recursos y documentos. (p. 12)
- Promover la utilización de las lenguas indígenas en los espacios e instituciones públicos, como las bibliotecas, organizaciones de memoria, museos, espacios deportivos y religiosos y otros espacios culturales.
- Formar y contratar personal bilingüe en los servicios y espacios dirigidos a personas hablantes de las lenguas. (p. 14)
- Incentivar el uso público y la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas, en todos los niveles y espacios. Esto es, promover el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas, los entornos de la primera infancia y otros entornos de aprendizaje, mediante la educación no formal y el aprendizaje informal. (p. 11)
- Promover la financiación y el apoyo adecuados a las investigaciones y la documentación sobre los conocimientos indígenas relacionados con la biodiversidad y otras cuestiones fundamentales, y para la difusión de esa información mediante publicaciones, grabaciones de audio y vídeo u otros medios.
- Ofrecer conectividad accesible y asequible a Internet para los pueblos indígenas de zonas rurales y urbanas a fin de crear contenidos locales y facilitar la comunicación en lenguas indígenas.
- Apoyar a los pueblos indígenas en la era digital con miras a elaborar, difundir y actualizar nuevos protocolos para reunir, almacenar y compartir datos e información digitales y acceder a ellos. (p. 17)
- Crear programas de fomento de las capacidades destinados a los administradores, incluso en línea, para promover el contenido digital y revitalizar las lenguas indígenas mediante instrumentos y plataformas existentes y nuevos.
- Promover la participación y empoderamiento de los jóvenes indígenas como principales agentes en la elaboración de estrategias digitales para el acceso, la utilización y la difusión de información y conocimientos en sus lenguas.
- Generar acuerdos de colaboración equilibrados entre investigadores y pueblos indígenas, reconociendo su importante contribución a la preservación, documentación y promoción de las lenguas indígenas. (p. 18)

“

Asuntos como la transmisión intergeneracional, la identificación, registro y difusión de las lenguas, la formación de personas indígenas lectoras y escritoras, al igual que la promoción de la lectura en lenguas, debe entrar en los objetivos y las agendas de las políticas bibliotecarias y de LEO. La participación de las comunidades desde antes de pensar las acciones debe ser una práctica permanente en cada uno de los países de la región que poseen población con pertenencia étnica”.

Reconocer y asumir la diversidad y promover la interculturalidad como bandera de las políticas y los planes nacionales de lectura, escritura y oralidad tiene implicaciones prácticas en su diseño, ejecución y sostenibilidad. La voz de personas pertenecientes a distintos grupos étnicos en Colombia, que han acompañado el camino de algunas iniciativas que sentaron las bases para el desarrollo de acciones en contextos étnicos, desde el ámbito de las bibliotecas, la oralidad, la escritura y la lectura, me permite compartir algunas reflexiones finales.

Puntualmente, el proyecto Bibliotecas y Diversidad, desarrollado en el año 2009 como parte de los programas diferenciales del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) que coordinaba la Biblioteca Nacional de Colombia a través del Grupo de Bibliotecas Públicas, tenía el objetivo de establecer estrategias de atención bibliotecaria destinadas a pueblos étnicos, orientadas a fortalecer su identidad cultural, generando mecanismos que propiciaran el diálogo intercultural, desde la información, el conocimiento y la cultura. Este proyecto propició el inicio de un diálogo entre las comunidades indígenas, afrodescendientes, rom, palenqueras y raizales, la institucionalidad pública y la academia, y marcó un camino diverso para esta exploración, que se ha sostenido durante casi dos décadas en diversos espacios nacionales y territoriales, sobre el quehacer bibliotecario y la comprensión de la biblioteca como tecnología de Occidente y las posibilidades para la revitalización de las lenguas.

Las experiencias compartidas y los aprendizajes surgidos del trabajo construido con dichas comunidades nos permitieron, por ejemplo, entender que las bibliotecas no necesariamente son un espacio físico, sino que son más bien un proyecto político-pedagógico en permanente construcción, que se moldean según los contextos, condiciones y necesidades. “Son a la vez, el proyecto político (la política cultural) que está detrás de la elección que se hace en cuanto a qué merece leerse. Qué merece ser conocido, qué es lo que debe circular” (Rojas, 2009, p. 42).

Entre las voces que inauguraron el Primer Encuentro de Interculturalidad y Biblioteca Pública, realizado en el marco del PNLB, Dalila Gómez Baso, representante del pueblo rom, declaraba:

➤ Nosotros como pueblo gitano, somos un pueblo fundamentalmente ágrafo. Provenimos del norte de la India y nuestra tradición es oral. Es decir, nuestras relaciones culturales se dan en la cotidianidad y son la columna vertebral del ser gitano. Nuestra biblioteca se lleva a cuestas y se traduce en todas las vivencias que tenemos desde las fronteras étnicas de la sociedad mayoritaria con los otros pueblos [...] Creemos que el nomadismo [es] una de nuestras características más importantes [...] [Creemos en] bibliotecas que sean vivas, que se lleven a cuestas, que cuestionen, que vayan de un sitio a otro. Así también, creemos que podemos aportar nuestra idea del don, del respeto y el valor de la palabra. (Ministerio de Cultura, 2009, p. 16)

Desde una perspectiva social y política, afrontar los desafíos dados en la Declaración del 2020 y visiones como las de Dalila obligan a reconocer la existencia de diversos grupos culturales y, especialmente, que estos grupos no han tenido las mismas oportunidades de expresión, acceso, producción y difusión de sus saberes y expresiones culturales. Además, exige entender que la biblioteca como institución de carácter educativo y social tiene una responsabilidad frente al proyecto político del país, que exige contribuir a la reivindicación de los derechos de las poblaciones históricamente excluidas. Implica no negar la diferencia sino promover la equidad y eliminar prácticas discriminatorias, de subordinación, de negación del otro, de exotización o deslegitimación.

Desde la perspectiva técnica de las bibliotecas y los planes o programas de lectura, escritura y oralidad, los retos radican en entender que los sistemas de organización del conocimiento en determinadas comunidades son distintos y responden a cosmovisiones particulares. También requieren aprovechar de la manera correcta la oportunidad para fortalecer servicios y programas basados en la oralidad y en la visibilización de la expresiones y manifestaciones culturales propias de las comunidades. Asimismo, suponen incorporar políticas y criterios de pertinencia, equidad e inclusión y actuar en consecuencia con sus intereses, para la gestión, registro y difusión de los saberes y conocimientos propios a partir de procesos de consulta previa y demás correspondientes a las dinámicas de gobierno de los grupos étnicos. Al respecto, Manuel Pérez, del Consejo Comunitario San Basilio de Palenque, Colombia, nos enseñaba acerca de la dualidad que surge ante la pregunta de si escribir o no los conocimientos que hacen parte del patrimonio oral de los pueblos:

➤ Nosotras y nosotras hemos contado con una biblioteca viva, como son nuestros abuelos y abuelas que han servido para que hoy en día nosotros y nosotras tengamos esa memoria viva, ese conocimiento de la información ancestral por medio de la transmisión oral. Pero creemos que es importante tener un medio también de transmisión escrita. ¿Por qué escrita?, porque nosotros sabemos

que cuando la información se escribe perdura en el tiempo y ahorita estamos teniendo una escasez de abuelos y abuelas [...]. Esos abuelos y abuelas que tradicionalmente nos contaban nuestra historia están dejando de existir, entonces sería importante guardar esa información que tenemos para que las generaciones venideras cuenten con la herramienta para informarse de nuestra historia local, de nuestra historia negra, porque así creemos y queremos nosotros que se mantenga: como una historia negra.

➤ Sería importante tener información de medicina tradicional, la que escribimos nosotros, la información de los músicos, de la religiosidad, de los cuentos, mitos y leyendas, los escritores negros [...]. Nuestra forma propia, nuestra forma propia de producir, nuestra forma vernácula de hablar, de la interacción con la naturaleza y todo lo que tiene que ver con nuestra idiosincrasia. (Pérez, 2014)

Para los pueblos étnicos, la oralidad es un pilar fundamental de su existencia, íntimamente ligada al territorio y a la lengua. La oralidad no es solo un aspecto verbal o una práctica de menor valor en relación con la escritura. Sin embargo, las políticas y los planes de LEO deben desafiar la visión esencialista que reduce la oralidad a algo exclusivo de los pueblos étnicos, ya que es un elemento propio de todos los seres humanos. La *oralitura*, por su parte, combina “oralidad” y “literatura” y se manifiesta a través de la palabra hablada, la narración, el canto y otras formas de generación en generación.

Para saldar la deuda histórica de las políticas y los planes de lectura que se han desarrollado durante un poco más de 20 años en nuestra región hay que reconocer que la apropiación de la lectura y escritura en lenguas indígenas requiere aún mucha investigación y acción. La supervivencia de las lenguas indígenas dependerá también de lo que seamos capaces de hacer de forma inmediata. El uso de la lengua propia no puede seguir siendo un factor de discriminación y exclusión. No podemos seguir haciendo lo mismo que hasta hoy hemos hecho. No podemos seguir proponiendo planes de lectura, escritura y oralidad sin contar con las comunidades indígenas. No podemos hacer nada para ellos sin ellos.

*Si tu alma se encuentra agitada como los páramos cuando soplan,
ven y reposa en la biblioteca
Los libros nos aportan buenos conocimientos,
cuida de ellos como la madre tierra cuida de nosotros
Haz que la biblioteca sea un lugar sagrado, ella te enseña, te acoge
Enriquece tus conocimientos para seguir construyendo nuestro pueblo
Haz que todo lo que te ofrece la biblioteca sea un alimento
para seguir tejiendo la historia misak
Haz que otro misak comparta lo que has aprendido,
tráelo de la mano o llévale u libro
Llena tu mochila de libros y léelos con tu familia
Comparte tus conocimientos en la biblioteca y prolonga la sabiduría milenaria*

*en el tiempo y en el espacio
Cuida el lugar que el Pishimisak nos observa
Conozcamos nuestro pasado para vivir en armonía el presente.*

Consejos de convivencia de la biblioteca del pueblo Misak (2009),
Guambia, Cauca, Colombia. Tradicionalmente, en la biblioteca Occidental
sería el reglamento de uso.

Referencias

- BESSA FREIRE, J.** (2009). *Quijote y Quimbaya: literacidad y oralidad en la biblioteca intercultural indígena*. Memorias del Encuentro de Interculturalidad y Biblioteca Pública. Bogotá, Colombia. Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional de Colombia.
- CERLALC & MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA.** (2022). *Memorias: I Foro Iberoamericano de Diversidad e Interculturalidad en las Políticas y Planes de Lectura*. Cerlalc. <https://cerlalc.org/publicaciones/memorias-primer-foro-iberoamericano-de-diversidad-e-interculturalidad-en-las-politicas-y-planes-de-lectura/>
- CERLALC & OEI.** (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Cerlalc. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Agenda-de-politicas-publicas-de-lectura_v1_010104.pdf
- CERLALC.** (2007). *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*. Cerlalc. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/05/PUBLICACIONES_OLB_Guia_Disenio_PNL_2007.pdf
- CERLALC.** (2022). *Agenda de prioridades para el desarrollo de las bibliotecas y el fomento de la lectura, la escritura y la oralidad en Iberoamérica*. Cerlalc. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/05/docLectura-vr7.pdf>
- CERLALC.** (2024). *Programa Técnico 2024-2025*. Cerlalc. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2024/07/Cerlalc-PE-DIGITAL.pdf>
- FILAC.** (2020). *Revitalización de lenguas indígenas. Informe regional. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: situación y perspectivas*. Filac. <https://www.filac.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2-1.pdf>
- FILAC.** (2023). *Propuesta de Atlas Latinoamericano de lenguas indígenas en peligro*. Filac. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Atlas-Latinoamericano-de-Lenguas-Indigenas-en-peligro.pdf>

- GARCÍA CANCLINI, N.** (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- IGARZA, R.** (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura*. Cerlalc. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Nueva-agenda-por-el-libro-y-la-lectura_v1_011013.pdf
- JAMIOY JUAGIBIOY, H.** (2013). Entre la antigua y la nueva palabra, nuestros mundos. En: Ministerio de Educación. *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de Letras. Libros Maestros PNLE*, (pp. 95-101). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- LEÓN, M.** (s. f.). *Cuando muere una lengua - Ihcuac tlahtolli ye miqui*. <https://www.revis-tadelauniversidad.mx/articles/8f3f8318-bc72-466d-8050-fc9bfb77c63c/cuando-muere-una-lengua-ihcuac-tlahtolli-ye-miqui>
- MELIÀ, B.** (2010). *Pasado y presente de la lengua guaraní*. Universidad Católica.
- MINISTERIO DE CULTURA, BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA.** (2009). *Memorias del I Encuentro de Interculturalidad y Biblioteca Pública*. Ministerio de Cultura.
- OEA.** (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OEA. <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>
- OIT.** (1989). *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales* (169). OIT. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/indigenous-and-tribal-peoples-convention-1989-no-169>
- ONU.** (1966) *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- ONU.** (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- ONU.** (2014). *Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas*. <https://www.un.org/es/ga/69/meetings/indigenous/#&panel1-1>
- ONU.** (2017). *Resolución 71/178. Derechos de los pueblos indígenas*. <https://docs.un.org/es/A/RES/71/178>
- PENTÓN, L.** (2020). Educación intercultural bilingüe. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 86. Center for Intercultural Dialogue. https://centerforinterculturaldialogue.org/wp-content/uploads/2020/12/kc86-eib_spanish.pdf
- PÉREZ, M.** (2014). Intervención en el marco de los encuentros del proyecto Territorios Narrados, del Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación de Colombia.

- PUEBLO MISAK.** (2009). *Consejos de convivencia de la biblioteca del pueblo Misak*.
- TRIANA & ANTORVEZA, H.** (1987). *Las lenguas indígenas en la historia social del Nuevo Reino de Granada*. Instituto Caro y Cuervo.
- UNESCO.** (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la Unesco “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”, París, Francia. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- UNESCO.** (2020). *Declaración de Los Pinos (Chapoltepek). Construyendo un decenio de acciones para las lenguas indígenas*. Documento final del Evento de Alto Nivel titulado “Construyendo un decenio de acciones para las lenguas indígenas” con motivo de la clausura del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, 27 y 28 de febrero de 2020, Ciudad de México, México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/568555/declaracion-de-los-pinos-julio-2020.pdf>
- UNESCO.** (2024). *Día Internacional de los Pueblos Indígenas: un compromiso regional con los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe*. t.ly/AhqLL
- ZAPATA-BARRERO, R.** (2008, septiembre). Diversidad y política pública. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 104.

Jeimy Hernández Toscano

Especialista en bibliotecas y lectura, con más de 25 años de trayectoria en este campo. Ha trabajado en el desarrollo de iniciativas para promover el ejercicio de los derechos educativos y culturales mediante las prácticas del lenguaje, con énfasis en enfoques diferenciales que promuevan la equidad, la diversidad y la interculturalidad. Ha liderado proyectos junto con comunidades étnicas en Colombia para la revitalización de las lenguas nativas y la producción de materiales en estas lenguas. También ha sido consultora internacional para el desarrollo de políticas de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas. Actualmente, es la directora técnica de Lectura, Escritura y Bibliotecas del Cerlalc, donde coordina la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura (Redplanes) y el Sistema Iberoamericano de Redes Nacionales de Bibliotecas (Sirbi). Ha sido elegida recientemente como miembro de la División Regional de América Latina y el Caribe de la Ifla para el periodo 2025–2027.

Enfoque biocultural y políticas públicas innovadoras para la sostenibilidad de prácticas culturales de lectura, escritura y oralidad

Fabiola Leiva-Cañete

Habitar la sociedad se refiere precisamente a ese estadio superior en el cual, a través del tiempo y de las sucesivas modificaciones mutuas, se produce una interdependencia entre el ser humano y el ‘lugar social’ que no titubeo en calificar de ‘amorosa’, y que logra el milagro de la aparición del concepto de pertenencia. Esa pertenencia al lugar social actúa poderosamente sobre el sujeto creador, ya que lo sitúa en un espacio concreto desde donde dirigir su mirada hacia el mundo que lo rodea, descubriéndolo de una manera única e irrepetible, a la vez que le posibilita generar obras que lo modifican constantemente.

(Di Girólamo Carlini, 2012, p. 173)

Este artículo propone una articulación entre el enfoque biocultural y las políticas públicas de lectura, escritura y oralidad (LEO) en América Latina y el Caribe. Entendiendo que estas prácticas culturales —sistemas dinámicos de interrelación social y creativa— se configuran en ecosistemas complejos donde convergen elementos sociales, culturales, territoriales y biológicos, se plantea que las políticas públicas deben atender a esta interdependencia para proyectarse como sostenibles, inclusivas y culturalmente pertinentes.

A partir de aportes teóricos, documentos de política regional y experiencias inspiradoras se plantea que las prácticas de lectura, escritura y oralidad son formas de relacionamiento social situadas, atravesadas por lenguas, cuerpos, afectos, soportes y condiciones territoriales.

El artículo desarrolla orientaciones conceptuales y metodológicas para incorporar el enfoque biocultural en políticas de LEO, proponiendo caminar hacia una arquitectura pública más ecológica, territorial y participativa. Buscando aportar a la pregunta ¿por qué hoy resulta urgente pensar las políticas de lectura desde un enfoque biocultural?, y desde mi trayectoria como gestora, investigadora y docente, propongo analizar cuatro dimensiones estratégicas observadas en experiencias institucionales y comunitarias de la región: i) el fortalecimiento de capacidades locales y mediadores territoriales, ii) el reconocimiento de la diversidad lingüística y la tradición oral como base de ciudadanía cultural, iii) las prácticas interdisciplinarias como espacios de articulación y ampliación de las posibilidades de la lectoescritura y iv) la articulación y gobernanza territorial para modelos sostenibles.

Desde el enfoque biocultural, comprendido en la continua interdependencia entre la diversidad biológica y la diversidad cultural, alentar políticas y acciones implica cuidar y defender hábitats y los modos de vida, saberes, afectos y memorias que los sostienen; desde allí las preguntas centrales abordadas para pensar en políticas culturales innovadoras en materia de lectoescritura y oralidad desde un paradigma biocultural abordan entre otras, ¿cuál es la relación de las políticas de LEO y el enfoque biocultural?, ¿cómo el ecosistema LEO se comprende en una trama biocultural?, ¿qué nos entregan algunas experiencias territoriales de la región?, ¿por qué es estratégico pensarnos hoy desde un enfoque biocultural?, ¿qué recomendaciones metodológicas son claves de empujar para la sostenibilidad cultural de políticas de LEO?

Se concluye que avanzar hacia políticas bioculturales en los sectores de cultura y educación, como espacios habilitantes de políticas, planes, programas y proyectos, implica comprender la lectura no solo como competencia técnica, sino como derecho, una práctica relacional y acción situada, indispensable para incidir en un ecosistema que contribuya a la sostenibilidad cultural y democrática de nuestras comunidades, naciones y países.

1 • Diversidad biocultural y prácticas de lectura, escritura y oralidad

El enfoque biocultural se reconoce en la observancia cotidiana del territorio como un espacio dinámico culturalmente construido —más que como un espacio exclusivamente geográfico o político-administrativo (Díaz Meeks, & Leiva-Cañete, 2024, p. 173)— en el que se amalgaman el tejido social, cultural y natural. La diversidad cultural¹ y la diversidad biológica² se entrelazan en un proceso de coevolución que da forma a nuestras lenguas, sistemas creativos, tradiciones orales, prácticas de lectura y escritura y modos de habitar, celebrar y cuidar los territorios. Como plantea Maffi (2005), la diversidad biocultural es la manifestación más clara de esa interdependencia: allí donde existe mayor biodiversidad, suele encontrarse también una mayor riqueza lingüística y cultural.

De manera similar, Toledo y Barrera-Bassols (2009) introducen la noción de memoria biocultural para referirse a los saberes acumulados en torno a los ecosistemas y transmitidos por generaciones mediante prácticas narrativas, educativas y comunitarias; prácticas dialogantes entre especies, expresión de múltiples formas de ser y habitar el mundo; justamente lo que desconoce el proyecto colonial moderno (Krenak, 2021) que ha dominado desde hace varios siglos nuestros sistema político, económico, ambiental, educativo y cultural.

Así, el concepto de diversidad biocultural fortalece la idea de

➤ **evolución paralela de la diversidad biológica y la diversidad cultural y la adaptación continua entre ambas. También está relacionada con la diversidad de lugares y refleja las maneras en que las personas viven con la naturaleza. A lo largo de generaciones, esta evolución paralela ha generado conocimientos ecológicos y prácticas locales que permiten a las sociedades de todo el mundo gestionar sus recursos de forma sostenible manteniendo al mismo tiempo su identidad cultural y sus estructuras sociales. (Ramsar, s.f., párr. 1)**

América Latina y el Caribe (ALC) es reconocida como una de las regiones más biodiversas del planeta: Brasil, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela son reconocidos

1. La diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados (Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, 2001).

2. Por diversidad biológica se entiende la variabilidad de organismos vivos de cualquier fuente, incluidos, entre otras cosas, los ecosistemas terrestres y marinos y otros ecosistemas acuáticos y los complejos ecológicos de los que forman parte; comprende la diversidad dentro de cada especie, entre las especies y de los ecosistemas (Naciones Unidas, 1993).

territorios megadiversos. Según la Comisión Económica para América Latina, CEPAL (2023), en Mesoamérica se han documentado más de 200 especies domesticadas y cultivadas, y entre 600-700 especies silvestres presentes en los ecosistemas. ALC posee 1/3 de los recursos hídricos del planeta y tiene una dotación de agua/habitante/año cuatro veces superior al promedio mundial; los bosques tienen el doble del promedio mundial de biomasa (178 ton/ha) y son grandes capturadores de carbono, y los pueblos indígenas ocupan más del 20 % del territorio de la región y 80 % de su territorio son bosques. Esta enorme riqueza biológica se encuentra estrechamente entrelazada con una gran diversidad cultural y lingüística, lo que convierte a la región en un territorio clave para comprender la interdependencia entre naturaleza y cultura, base de lo que se ha denominado diversidad biocultural (Maffi, 2005).

Pero esta diversidad se encuentra también bajo amenaza. Según la misma CEPAL, se han perdido 138 millones de hectáreas de bosque (lo equivalente a la mitad de Argentina) en los últimos 30 años. ALC tiene la mayor disminución del mundo (- 94 %) del índice que registra la abundancia de poblaciones de aves, mamíferos, reptiles, anfibios y peces desde 1970-2016. Existen 19 zonas muertas y 31 áreas con eutrofización en los océanos, principalmente por la contaminación de sustancias nitrogenadas que proviene del territorio terrestre; y fue la región con más basura/km² en sus playas entre 2016 y 2018 y entre ellos, el Caribe presenta 1-10 kg de plástico por km².

En este contexto paradójico, reconocer la diversidad biocultural resulta urgente y estratégico y nos sitúa frente a lo que Enrique Leff (2004) denomina una crisis civilizatoria, en un momento histórico, un punto de inflexión en el que los modelos de desarrollo dominantes han conducido simultáneamente al deterioro ecológico, a un bienestar económico y social limitado para unos en desmedro de otros, a múltiples cifras de desigualdad, a crisis y cuestionamientos a los modelos democráticos que perviven en nuestra región. En este contexto, mientras las dinámicas de globalización tienden a invisibilizar lenguas, saberes y prácticas culturales y la crisis socioambiental amenaza la sostenibilidad de la vida en común, el enfoque biocultural permite visibilizar que la pérdida de biodiversidad va de la mano con la erosión de la diversidad cultural y que defender una implica, necesariamente, defender la otra (Maffi, 2005; Toledo & Barre-ra-Bassols, 2009).

Las políticas culturales y educativas, en particular las de lectura, escritura y oralidad, cobran así una relevancia inédita como espacios de resistencia, creatividad y transmisión de la pluralidad de saberes que aseguran la continuidad de identidades y memorias territoriales en medio de transformaciones profundas. Mirar la diversidad biocultural significa ampliar el horizonte de los derechos culturales hacia un paradigma que articule justicia social, sostenibilidad ambiental y democracia cultural. Como advierte la UNESCO (2001), la diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad y condición esencial para el desarrollo sostenible.

Aplicado al campo de la LEO, este enfoque nos invita a comprender estas prácticas no como competencias técnicas individuales y aisladas, sino como prácticas culturales situadas, profundamente vinculadas a los territorios y a la construcción de identidades y ciudadanías, con capacidad de movilizar y habilitar procesos que posibilitan la

participación, la inclusión, la sostenibilidad y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística, natural, en suma, sistémica.

Los espacios educativos y culturales, el lugar de la comunidad en nuestras sociedades, son lugares propicios para la ampliación de la reflexión y la práctica de este enfoque sistémico.

La lectura, en tanto derecho cultural, se convierte en una forma de resistencia y de comunidad. En palabras de Viridiana Romero “Leemos porque resistimos [...] hacemos comunidad, traemos todos nuestros sentidos [...] Estamos hechos de historias y de palabra [...] Nos transformamos a nosotras y transformamos nuestro mundo” (En Cerlalc, septiembre 19, 2023a, segundo 16). La oralidad, por su parte, guarda y recrea memorias colectivas; la escritura permite fijarlas y transformarlas y la lectura abre caminos para reimaginar el mundo.

En este marco, y según han señalado diversos organismos regionales (Cerlalc, OEI y otros), las políticas públicas que son pensadas como estrategias bioculturales pueden convertirse en dispositivos de cuidado de las lenguas y las memorias comunitarias que habilitan nuevas posibilidades de incidencia en la vida social.

“

[...] mientras las dinámicas de globalización tienden a invisibilizar lenguas, saberes y prácticas culturales y la crisis socioambiental amenaza la sostenibilidad de la vida en común, el enfoque biocultural permite visibilizar que la pérdida de biodiversidad va de la mano con la erosión de la diversidad cultural y que defender una implica, necesariamente, defender la otra”.

2 • Ecosistema LEO como entramado biocultural

Las prácticas de LEO se desarrollan en un entramado que combina elementos sociales, territoriales, identitarios, simbólicos y afectivos. Se trata de experiencias que transforman las maneras de habitar el mundo. En palabras de Enrique Pérez, coordinador del Programa Nacional por la Lectura de Cuba, “cuando enseñamos a una persona a leer, cómo interactuar con la lectura, estamos enseñando a ver la vida de una manera diferente” (en Cerlalc, septiembre 19, 2023b, segundo 16). De esta forma, comprendemos las prácticas de LEO como prácticas de subjetivación y ciudadanía donde se entrelazan memorias y culturas.

En este punto, se reconoce un ecosistema cultural que sostiene y designa el entramado de actores, relaciones, lenguajes, dispositivos y territorios en el que tienen lugar y se dinamizan las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Este ecosistema incluye a las instituciones —escuelas, bibliotecas, espacios culturales, políticas públicas— y a los espacios comunitarios y redes familiares, junto con afectos y memorias colectivas. Tal como destacan los marcos regionales, se trata de “ecosistemas complejos” que requieren coordinación intersectorial y amplia participación para garantizar su sostenibilidad (Cerlalc & OEI, 2004).

Un ecosistema de LEO con enfoque biocultural exige condiciones para una ecología de saberes y prácticas (De Sousa Santos, 2009), donde los conocimientos —docentes, científicos, técnicos, comunitarios, campesinos o indígenas— se reconozcan en diálogo horizontal y sin jerarquías que reduzcan unos a la subordinación de otros. En esta perspectiva, la práctica, y no solo el producto, se convierte en portadora de saberes: procesos colectivos, festivos, rituales, territoriales, donde se entrelazan formas, sabores, aromas y métodos que resisten la homogenización del progreso moderno (Haverkort et al., 2013). Reconocer estos procesos significa entender que la lectura y la escritura se nutren de una diversidad de experiencias vitales, que amplían los horizontes de la vida social y cultural a partir de comunidades “[...] que comparten las referencias constitutivas de una identidad cultural común, que desean preservar y desarrollar” (Declaración de Friburgo, 2007. p. 5).

Como expresa Gustavo Bombini, “la lectura como la toma de la palabra, dar la voz. Construir esas voces necesarias para el desarrollo de nuestras democracias” (En Cerlalc, septiembre 21, 2023, segundo 42). De esta manera, el ecosistema LEO como entramado biocultural se configura como un espacio de construcción democrática y de sostenibilidad cultural en el que leer y narrar son actos de creación, resistencia y cuidado de la vida en común.

3 • Experiencias como laboratorios vivos

En el marco del enfoque biocultural, diversas experiencias de lectura, escritura y oralidad en América Latina y el Caribe muestran cómo estas prácticas se despliegan en ecosistemas culturales complejos, donde la dimensión territorial, la diversidad lingüística, la interdisciplinariedad y la participación comunitaria se entrelazan. Una búsqueda de experiencias inspiradoras dentro de la región —de larga data o nuevas— impulsadas por diversos agentes comunitarios, públicos, educativos, permitió identificar cuatro dimensiones estratégicas que orientan hacia políticas de LEO con enfoque biocultural:

- a. Formación de capacidades lectoras en actores territoriales: mediadores culturales reconocidos como agentes clave que dinamizan procesos comunitarios y garantizan la continuidad de saberes.

- b. Revitalización de lenguas y tradiciones orales como práctica viva: resitúa la oralidad y la diversidad lingüística como patrimonio, base de ciudadanía cultural y de sostenibilidad.
- c. Vínculos interdisciplinarios como sostén de nuevas preguntas: experiencias que integran literatura, ciencia, naturaleza y arte, y que expanden las posibilidades de la lectura.
- d. Políticas públicas dialogantes: instrumentos públicos con nuevos enfoques ético, político, programáticos, como el biocultural, territorial, intercultural, género; y articulación de conocimientos, herramientas y experiencias multiactores y multinivel (comunitario, local, regional, nacional, internacional).
- e. Gobernanzas con participación comunitaria: muestran cómo las políticas de LEO se vuelven sostenibles cuando se articulan con modelos intersectoriales, inclusivos y territorializados.

Estas experiencias pueden constituir laboratorios vivos de política pública educativa y cultural, desde donde es posible proyectar recomendaciones metodológicas y estratégicas para el ejercicio de la LEO como derecho cultural, central en la convivencia y la proyección democrática de nuestras comunidades.

A. Formación de capacidades lectoras en actores territoriales como mediadores culturales

- **Programa Nacional de Salas de Lectura (México).** Este programa de la Secretaría de Cultura de México ha consolidado una red de **más de 4000 salas en todo el país**, sostenidas por la acción voluntaria de mediadores y mediadoras culturales. Los mediadores son ciudadanos que facilitan el acceso a los libros y a la lectura, no como transmisores técnicos, sino como **acompañantes de procesos vitales, emocionales y comunitarios**, plantea el programa. En este rol se promueve tanto la lectura de textos escritos como la palabra oral en un espacio físico de intercambio y diálogo, así como la formación continua de mediadores, su flexibilidad para trabajar en contextos diversos (escuelas, cárceles, comunidades indígenas, espacios comunitarios) y su **profundo anclaje territorial** (Secretaría de Cultura de México, s.f.).
- **Encuentro de Pueblos Originarios Abya Yala (Colombia, 2025).** Esta iniciativa reconoce a **mujeres indígenas como guardianas del legado lingüístico y cultural**. A través de relatos, acción artística y reflexión colectiva, se reafirma su rol en la transmisión intergeneracional de la lengua y la memoria oral, resignificando la figura de la mujer indígena como **mediadora de saberes y transmisora de identidades colectivas** (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia & Centro Nacional de las Artes Delia Zapata Olivella, 2025).

B. Revitalización de lenguas y tradiciones orales como práctica viva

- **Ciclo “Literatura indígena para la infancia: mediaciones y lecturas interculturales” (Chile).** Convocatoria organizada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, orientada a promover la **literatura indígena para la infancia**. El ciclo busca **articular mediaciones interculturales** entre creadores, educadores y comunidades indígenas, reconociendo la literatura en lenguas originarias como una herramienta pedagógica y de revitalización cultural (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2025).
- **Premio Nezahualcóyotl de Literatura en Lenguas Mexicanas (México).** Es uno de los **premios más importantes de América Latina** en materia de literatura indígena. Se otorga desde 1993 y reconoce obras escritas en cualquiera de las lenguas originarias mexicanas. El premio impulsa la **visibilidad, legitimidad y circulación de las lenguas indígenas en el campo literario**, por lo que propicia un diálogo entre tradición y creación contemporánea (Gobierno de México, 2025).

C. Vínculos interdisciplinarios como sostén de nuevas preguntas

- **Proyecto Pensar el Cielo, Raúl Marín Balmaceda, Aysén (Chile).** Impulsado por Mujer Austral (s.f), financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes, este proyecto conecta la literatura infantil con la astronomía y la observación del cielo en comunidades aisladas del sur austral de Chile. Los textos creados por niños y niñas, como *El cielo de Marín*, integran las dimensiones **poética, natural y científica**, mostrando cómo la mirada infantil puede generar nuevas formas de conocimiento territorial.

*Al atardecer mirando el cielo,
veo colores me dan alegría y consuelo.
El mar refleja el lindo sol de Marín,
hermoso se ve naranjo y carmín.
En la noche se ve la Luna reluciente,
miles de estrellas que parecen
un pueblo lleno de gente.
En la mañana comienza a quedar claro,
como si el sol fuera a entregar un recado.
Las nubes con su color grisáceo triste,
comienzan a llorar sin parar.
Una luz rápida y fuerte ilumina Marín completamente,
se ve caer un rayo con sus brazos esqueléticos,
como si se tratase de un árbol resplandeciente,*

*cayendo sobre la tierra furiosamente.
Así termina un día en mi pueblo,
al final del día aparece un maravilloso arcoíris.*
“El cielo de Marín”, Henry Cárcamo Casín, 5.º básico.

“

Un ecosistema de LEO con enfoque biocultural exige condiciones para una ecología de saberes y prácticas, donde los conocimientos —docentes, científicos, técnicos, comunitarios, campesinos o indígenas— se reconozcan en diálogo horizontal y sin jerarquías que reduzcan unos a la subordinación de otros. En esta perspectiva, la práctica, y no solo el producto, se convierte en portadora de saberes”.

- **Concurso de Cuento Infantil Pedrito Botero, Biblioteca Pública Piloto (Medellín, Colombia).** Este concurso anual convoca a niños y jóvenes a escribir cuentos vinculados a la naturaleza, la memoria y la vida urbana. Casos como *Una ceiba que lloró de amor* muestran cómo la escritura creativa infantil produce imaginarios que cruzan tradición oral, naturaleza y experiencia cotidiana, por lo que refuerzan la lectura como herramienta educativa y de ciudadanía cultural.

*Mucho oía la ceiba, mucho sabía de amores y guardaba para sí un gran secreto...
Y era como un lugar mágico, la gente se sentía muy a gusto debajo de su sombra, por la mañana los trinos de los pájaros no cesaban hasta muy entrado ya el día, y en las noches una linda pareja de búhos deja casi limpio el lugar de roedores...*

Extracto “Una ceiba que lloró de amor”,
Luis David Restrepo Arango, 13 años. Ganador Categoría 2, 2008.

D. Políticas públicas dialogantes: nuevos enfoques y articulación con agentes multinivel

- **Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad y Bibliotecas “Leo la Vida” (Colombia).** “La lectura, escritura y oralidad también son pilares esenciales para la democracia y en este proceso educativo-cultural, porque nutren la creatividad y el pensamiento crítico y la formación integral de la ciudadanía” (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, 2024, p. 117). A través de un amplio número de proyectos desde los ministerios de Educación, de las Culturas, las Artes y los

Saberes, y la Biblioteca Nacional de Colombia, el plan impulsa un nuevo enfoque de trabajo. En palabras de Adriana Martínez-Villalba, directora de la Biblioteca Nacional, “ El centro del PNLEOB es el cuidado y la creación de condiciones de posibilidad para preservar y potenciar la vida” (citado en Biblioteca Nacional de Colombia, s.f.). Articulado con la Política Nacional de Cultura, materializa acciones desde un enfoque biocultural, potencia la creación y circulación de nuevos contenidos que reconocen la diversidad biocultural. También se desarrollan procesos territoriales de proximidad en diálogo con los espacios culturales, educativos y las bibliotecas como nodos creativos y de acción comunitaria.

- **Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Fomento al Libro (Ecuador).** A partir de una mirada integral, integradora y sostenible, que desarrolle hábitos lectores en la ciudadanía ecuatoriana, que incida en el desarrollo cultural, social y económico del país, la política está orientada a garantizar los derechos culturales y la interculturalidad. Asimismo, busca promover el fomento a la lectura, la oralidad y garantizar el acceso al libro en todos sus soportes; lo anterior de la mano con políticas del Ministerio de Educación como “Juntos Leemos” (Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, s.f.).

Esta política se destaca por haber partido de un proceso consultivo amplio, un levantamiento de conocimiento previo del sector y una gestión operativa transversal. El proceso contó también con la asistencia técnica por parte de Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y el acompañamiento de otros actores regionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

E. Impulsar nuevas gobernanzas con participación comunitaria

- **Plan de la Lectura Región de Los Ríos (Chile, 2021-2026).** Es una política territorial participativa que define líneas estratégicas construidas colectivamente, integrando comunidades lectoras, mediadores, docentes, bibliotecas y organizaciones sociales. El plan incorpora la dimensión de identidades locales, lo que permite que las políticas de lectura dialoguen con la diversidad cultural y territorial, y las políticas educativas, culturales y de la creatividad (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, s.f.).
- **Proyecto Ministerio de Cultura e Instituto AbraPalavra: conexión de Puntos de Cultura y Lectura en Brasil.** Una iniciativa reciente que busca **identificar, mapear y articular experiencias de Puntos de Cultura vinculados a la lectura.** Reconociendo la lectura como parte de los procesos de cultura viva comunitaria, habilita, a través de las posibilidades del mapeo, una futura **gobernanza colaborativa** entre Estado, sociedad civil y redes de cultura comunitaria (Ministerio de Cultura de Brasil & Instituto AbraPalavra, s.f.).

F. Hacia políticas de lectura con enfoque biocultural

En un contexto global de crisis socioambiental y de pérdida simultánea de biodiversidad y diversidad cultural, comprender la lectura, la escritura y la oralidad (LEO) como prácticas culturales situadas de relacionamiento social y territorial resulta indispensable.

A nivel metodológico, algunas recomendaciones iniciales que se observan son:

- **Concepto operativo de territorio:** como sistema de relaciones sociales dinámicas y en conflicto, donde lo educativo, lo social, lo cultural, lo ambiental y lo económico circulan en un ciclo de convergencia habilitante de acciones transformadoras.
- **Diagnóstico participativo:** involucrar a comunidades, docentes, mediadores y actores territoriales en todas las etapas de diseño, ejecución y evaluación de políticas, programas y proyectos, asegurando acciones legítimas y pertinentes. Un ecosistema de LEO participativo, si bien no garantiza, habilita nuevas posibilidades de diálogo creativo entre actores y conocimientos que sostienen el entramado.
- **Intersectorialidad:** articular el campo LEO con sectores como el de educación, la salud, el medioambiental, el arte, la ciencia, y el patrimonio, en coherencia con una ecología de saberes y conocimientos, potencia su significancia en la vida cotidiana y la ampliación de posibilidades del campo.
- **Diversidad biocultural:** garantizar el reconocimiento y la promoción de las lenguas indígenas, las tradiciones orales y los múltiples soportes de la lectura como patrimonio cultural vivo fortalece un sentido de pertenencia, identidad y abre otras dimensiones de conocimientos sensoriales y materiales.
- **Interdisciplina:** fomentar cruces entre literatura, arte, ciencia y naturaleza, que amplíen los horizontes de la lectura y la sitúen en un ecosistema cultural complejo, abierto a otros lenguajes para nuevas preguntas posibles.
- **Imagen territorial:** que distribuye reconocimientos y circula distinciones simbólicas y materiales en un ecosistema complejo.
- **Proyecto común:** consecuencia de acuerdos multiactorales de sujetos, colectivos e instituciones en ejercicio de sus derechos culturales.

En los modelos actuales de políticas públicas en la región —especialmente culturales, educativas y territoriales— se observa la necesidad urgente de innovar en sus enfoques, dispositivos y metodologías, profundizando perspectivas de democracia cultural donde todas las personas y culturas sean reconocidas como sujetos activos y protagonistas centrales en el ejercicio de sus derechos. Tal como lo plantea la Declaración de Friburgo (2007), participar plenamente en la vida cultural no puede reducirse a un acceso formal, sino que debe traducirse en la posibilidad efectiva de crear,

decidir, circular y transformar las prácticas culturales. Desde esta óptica, las políticas de lectura, escritura y oralidad requieren nuevas arquitecturas públicas que respondan a la complejidad de los ecosistemas culturales, combinando participación, diversidad biocultural y resiliencia territorial.

En ello, el sistema educativo, como caja de resonancia, es un ámbito privilegiado para disputar espacios significativos que permitan garantizar el derecho a la lectura y escritura, al pensar, sentir, caminar, imaginar y respirar. Donde bibliotecas, salas de lecturas, guaguatecas, espacios de mediación convergentes para los actores centrales del ecosistema, docentes, mediadores, comunidades educativas, comunidades vecinales ejerzan acciones de disputa³.

Las condiciones que se identifican como relevantes para la sostenibilidad de estas políticas, y que al mismo tiempo abren un horizonte de innovación, son las siguientes:

➤ **Participación activa y sostenida de las comunidades como protagonistas de la política.**

Las políticas de LEO solo alcanzan sostenibilidad cuando las comunidades son reconocidas como sujetos culturales plenos. Innovar en este campo implica superar esquemas consultivos tradicionales y abrir espacios permanentes de decisión, cogestión y corresponsabilidad, donde las comunidades —sociales, vecinales, educativas o indígenas— puedan incidir en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas. Es central que la participación deje de ser un requisito formal para convertirse en el eje que asegura legitimidad, pertinencia y vitalidad a los procesos educativos y culturales que acogen de manera principal las políticas de LEO.

➤ **Reconocimiento explícito de la interdependencia entre diversidad biológica y cultural como base de resiliencia territorial.**

La innovación en políticas públicas requiere incorporar la noción de coevolución biocultural, entendiendo que la pérdida de ecosistemas impacta directamente en la erosión de lenguas, tradiciones y memorias. Las políticas de LEO que integran esta mirada permiten fortalecer la resiliencia territorial, ya que vinculan la práctica cultural con procesos de cuidado de la vida, la memoria y los saberes locales, por lo que resultan en nuevas formas de habitar y sostener el territorio (Maffi, 2005; Toledo & Barrera-Bassols, 2009).

➤ **Formación continua y acompañamiento a mediadores culturales territoriales.**

Los mediadores son agentes estratégicos en la construcción de un ecosistema lector plural y situado. La innovación en este ámbito no se limita a capacitaciones puntuales, sino que requiere diseñar estrategias sostenidas de formación, acompañamiento y reconocimiento de saberes locales, que fortalezcan sus capacidades como dinamizadores culturales. Las personas mediadoras, que actúan en escuelas, centros culturales, puntos de cultura,

3. Véase Consejo Nacional de la Cultura y las Artes —actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile—, 2018.

bibliotecas, tienen el potencial de consolidarse como actores clave en la circulación de lenguas, memorias, narrativas (Cerlalc & OEI, 2004), nuevos lenguajes, y nuevos dispositivos de acción y circulación de experiencias.

➤ **Construcción de modelos de gobernanza interculturales y colaborativos.**

Innovar en gobernanza supone avanzar hacia marcos interculturales, multiactores e intersectoriales, donde el poder simbólico y material sea redistribuido de manera justa entre el Estado, las comunidades y las organizaciones culturales, educativas y sociales. Estos modelos pueden garantizar la coherencia entre cultura, educación, salud, ciencia, patrimonio y medioambiente, situando a la lectura como un eje articulador de prácticas sociales y democráticas.

➤ **Reconocimiento de la lectura como derecho cultural.** Un horizonte innovador en políticas de LEO exige desplazar la mirada instrumental de la lectura hacia su reconocimiento como derecho cultural fundamental. Esto implica, además de ampliar el acceso, asegurar que todas las personas y culturas tengan la capacidad real de crear, producir, circular y difundir sus propios relatos y memorias. Desde el paradigma de democracia cultural, se trata de redistribuir el poder simbólico y material dentro de un ecosistema complejo, en el que la lectura sea motor de inclusión, ciudadanía y sostenibilidad cultural⁴.

En definitiva, consiste en transformar las políticas educativas y culturales redistribuyendo poder, abriendo nuevas formas de participación y asegurando que la lectura, la escritura y la oralidad se conviertan en prácticas vivas, capaces de sostener y proyectar identidades, comunidades y territorios.

“

La innovación en políticas públicas requiere incorporar la noción de coevolución biocultural, entendiendo que la pérdida de ecosistemas impacta directamente en la erosión de lenguas, tradiciones y memorias. Las políticas de LEO que integran esta mirada permiten fortalecer la resiliencia territorial, ya que vinculan la práctica cultural con procesos de cuidado de la vida”.

4. Democracia Cultural. https://www.instagram.com/p/DLsBB_3xd6/

4 • Proyección biocultural de las políticas de LEO

El enfoque biocultural aporta un marco renovador para las políticas de LEO, al situarlas como espacios de resistencia, acción cultural y cuidado de la vida en común; un escenario de respuesta a nuestra crisis sistémica actual, dispositivos que sostienen la continuidad de identidades, lenguas y memorias en contextos de transformación, y que contribuyen a la democracia y a la justicia social (De Sousa Santos, 2009).

El desafío es consolidar políticas públicas de LEO que sean territoriales, participativas y plurales, capaces de dialogar con la riqueza cultural y natural de la región. La lectura —en papel o pantalla— como un derecho cultural y un faro de ciudadanía, indispensable en la convivencia democrática. La lectura en el entramado biocultural de los territorios abre la posibilidad de diseñar políticas más inclusivas y resilientes, que reconozcan la interdependencia entre biodiversidad y diversidad cultural y contribuyan a la construcción de futuros colectivos sostenibles, desde comunidades bioculturales con capacidad de crear, nombrar, transmitir y decidir sobre sus lenguajes, memorias y patrimonios como derecho a imaginar otro futuro común⁵.

A orillas del lago Pellaifa, Kallfü y Likan celebran el We Txipanthü⁶ junto a su familia.

*A lo lejos, Kallfü y Likan ven a una persona muy apenada.
Chachay⁷, ¿por qué estás tan triste?*

Hola Pichikeche⁸. La verdad es que echo mucho de menos a mi kure⁹ y ella está lejos en la costa visitando a sus ancestros.

¿Y si vamos donde ella, Chachay? ¡¡¡Nosotros te acompañamos!!!

5. Soberanía Cultural. <https://www.instagram.com/p/DM0wLQxJhGI/>

6. Se lee en glosario Mapudungun del texto original: *We txipanthü*: Inicio de un nuevo ciclo de la vida en el mundo natural, fenómeno propio del pukem (invierno), tiempo de lluvias, lo que se sitúa en la segunda mitad del mes de junio de cada año; reconocido por el pueblo mapuche como un tiempo de renovación y fuerza a nivel espiritual, social y productivo. También se le denomina wiñol txipanthü, aludiendo al nuevo recorrido que inicia el sol.

7. Chachay: persona mayor (hombre) que por su edad y experiencia inspira respeto. Término de trato usado con personas mayores, adultos o ancianos.

8. *Pichikeche*: pichike, chicos(as), pequeños(as); che, personas. La partícula “ke” cumple función pluralizadora.

9. *Cure - Kure*: la pareja, la esposa, la mujer del hombre; en algunas zonas no es de mucho uso por su connotación sexual, prefiriéndose el uso de *günaytu*.

Cuando éramos jóvenes utilizábamos el río para trasladarnos y a través de ellos, llegábamos a nuestro destino. ¡Vamos niños, iremos en el wampo¹⁰ mágico!!

Extracto de Kalfü y Likán. Un viaje mágico por Los Ríos
(Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Referencias

- BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA.** (s.f.). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad “Leo la Vida”*. <https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/actividades/noticias/en-la-bnc/pnleob-filbo>
- BIBLIOTECA PÚBLICA PILOTO.** (s.f.). *Concurso de Cuento Infantil Pedrito Botero*, Medellín, Colombia. <https://www.bibliotecapiloto.gov.co/peditobotero/>
- CEPAL.** (2023). *La biodiversidad como impulsor de la transformación sostenible en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/la-biodiversidad-como-impulsor-la-transformacion-sostenible-america-latina-caribe>
- CERLALC & MEN.** (2020). *Guía para el diseño e implementación de planes territoriales de lectura y escritura*. Ministerio de Educación Nacional – Cerlalc. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/08/02.-Gui%CC%81a-para-el-disen%CC%83o-e-implementacio%CC%81n-de-Planes-territoriales-de-lectura-y-escritura-publicado-por-el-Centro-y-el-MEN.pdf>
- CERLALC & OEI.** (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Cerlalc-OEI. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Agenda-de-politicas-publicas-de-lectura_v1_010104.pdf
- CERLALC.** (2022). *Estrategias de mediación cultural en emergencias: lectura y escritura como refugios simbólicos*. Tomo 2.
- CERLALC.** (septiembre 19, 2023a). *20 años de Redplanes: Cápsula 2 — Leer para transformarnos y construir comunidad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=y8b5DJvrYpw>
- CERLALC.** (septiembre 19, 2023b). *20 años de Redplanes: Cápsula 3 — Redplanes, Una red que conecta las políticas de lectura en Iberoamérica* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xgiWoRkTQJQ>

10. *Huampo - Wampo*: antiguo medio de transporte marítimo, usado por los mapuche, los cuales eran situados en riveras de los ríos o lagos; consistió en troncos enormes alargados y ahuecados que servían a modo de los actuales botes.

- CERLALC.** (septiembre 21, 2023). *20 años de Redplanes: Cápsula 1 — Políticas de lectura, derechos y participación democrática* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=3527865660875569>
- CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (ACTUAL MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO DE CHILE).** (2018). *La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo*. 3.ra edición revisada. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/claudio-di-girolamo/>
- DECLARACIÓN DE FRIBURGO.** (2007). *Los derechos culturales*. <https://www.unifr.ch/ethique/fr/assets/public/Files/declaration-esp3.pdf>
- DE SOUSA SANTOS, B.** (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- DÍAZ MEEKS, P. & LEIVA-CAÑETE, F.** (2023). Culturas para territorios sostenibles. *Revista Gestión Cultural*, 9, p. 131-139. <https://txawun.cl/wp-content/uploads/2024/02/revista-gestion-cultural-ambiente.pdf>
- GOBIERNO DE MÉXICO.** (2025). *Premio Nezahualcōyotl de Literatura en Lenguas Mexicanas 2025*. <https://premionezahualcoyotl.cultura.gob.mx/>
- HAVERKORT, B., DELGADO B., SHANKAR, D., & MILLAR, D.** (2013). *Hacia el diálogo intercientífico: construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. AGRUCO.
- KRENAK, A.** (2021). *La vida no es útil*. Eterna Cadencia.
- LECHNER, N.** (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. LOM.
- LEFF, E.** (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- MAFFI, L.** (2005). Linguistic, cultural, and biological diversity. *Annual Review of Anthropology*, 34, 599–617. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.34.081804.120437>
- MINISTERIO DE CULTURA DE BRASIL & INSTITUTO ABRAPALABRA.** (s.f.). *Proyecto para identificar y conectar Puntos de Cultura y Lectura en todo Brasil*. <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/minc-e-instituto-abrapalavra-realizam-proyecto-para-identificar-e-conectar-pontos-de-cultura-e-de-leitura-pelo-brasil>
- MINISTERIO DE CULTURA Y PATRIMONIO DEL ECUADOR.** (s.f.). *Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Fomento al Libro*. https://contenidos.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/3_1_Politica-Nacional-de-Fomento-a-la-Lectura-1.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (PEIB).** (2019). *Kalfü y Likán. Un viaje mágico por los ríos*. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/04/3-Un-Viaje-M%C3%A1gico-por-Los-R%C3%ADos.pdf>

- MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO DE CHILE.** (s.f.). *Plan de la lectura Región de Los Ríos, Chile, 2021-2026: Identidades*. <https://comunidadcreativa-losrios.cultura.gob.cl/plan-de-la-lectura-region-de-los-rios-2021-2026/#identidades>
- MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO DE CHILE.** (2025, 27 de agosto). *Convocatoria a ciclo “Literatura indígena para la infancia: mediaciones y lecturas interculturales”*. <https://www.cultura.gob.cl/convocatorias/abrimos-convocatoria-a-ciclo-literatura-indigena-para-la-infancia-mediaciones-y-lecturas-interculturales/>
- MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y LOS SABERES DE COLOMBIA & CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES DELIA ZAPATA OLIVELLA.** (2025). *III Encuentro de Pueblos Originarios Abya Yala. Taller – Guardianas de la palabra: arte, mujer y lenguas nativas*. <https://eneldelia.gov.co/event/iii-pueblos-originarios-abya-yala-taller-guardianas-de-la-palabra-arte-mujer-y-lenguas-nativas/>
- MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y LOS SABERES DE COLOMBIA.** (2024). *Plan Nacional de Cultura 2024-2038 “Cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz”*. https://www.mincultura.gov.co/despacho/plan-nacional-de-cultura/Documents/PLAN%20NACIONAL%20CULTURA_26-07-2024.pdf
- MUJER AUSTRAL.** (s.f.). *Pensar el cielo*. <https://mujeraustral.cl/lineaartistica/pensarelcielo/>
- NACIONES UNIDAS.** (1993). *Convenio sobre la diversidad biológica*. Río de Janeiro: Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo. URL
- RAMSAR.** (s.f.). *Diversidad biocultural. La convención sobre los humedales*. <https://www.ramsar.org/es/diversidad-biocultural#:~:text=La%20diversidad%20biocultural%20se%20refiere,personas%20viven%20con%20la%20naturaleza>
- SECRETARÍA DE CULTURA DE MÉXICO** (s.f.). *Índice de tríptico: salas de lectura*. <https://salasdelectura.fondodeculturaeconomica.com/documentos/indice/triptico-salas-lectura.pdf>
- TOLEDO, V. M., & BARRERA-BASSOLS, N.** (2009). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria.
- UNESCO.** (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

Fabiola Leiva-Cañete

Gestora cultural, investigadora y docente. Doctora en Artes Integradas de la Universidad de Playa Ancha. Es académica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ha trabajado en Chile y varios países de Latinoamérica en diversos procesos territoriales y proyectos de gestión cultural y artística, patrimonio inmaterial, género, capacidades y empoderamiento. Preside la Fundación Glocalminds y dirige la consultora Habitaciones Comunes. Forma parte de la Comisión Experta de Cultura de la OEI.

Desafíos y paradigmas del ecosistema digital y mediático para las políticas públicas de lectura, escritura y oralidad

Gemma Lluch

Universitat de València. ERI-Lectura

El desarrollo de las políticas y planes nacionales de lectura, escritura y oralidad (LEO) en Iberoamérica enfrenta actualmente múltiples desafíos. Entre los más relevantes se encuentran las transformaciones derivadas de las prácticas virtuales, las mediaciones propias de las redes sociales y los cambios en los formatos, soportes y usos de la palabra.

Estos fenómenos exigen una renovación de los enfoques y concepciones que sustentan las políticas públicas de este ámbito. Comprender y atender estas transformaciones no solo es necesario, sino que abre la posibilidad de generar recursos y oportunidades que garanticen a todas las personas un acceso autónomo, crítico y significativo a la palabra, la información y el conocimiento.

Este artículo propone una aproximación a las implicaciones que conlleva, para las políticas de LEO, el cambio de paradigma en el ecosistema tecnológico y mediático contemporáneo. Este nuevo entorno amplía la diversidad de prácticas, soportes y lenguajes, y desafía las definiciones y los propósitos tradicionales de la lectura, la escritura, la oralidad y el libro invitando a repensar sus fundamentos en el contexto actual.

1 • Los cambios tecnológicos más allá la fascinación o la aversión

El primer paso para avanzar en esta dirección es reunir y analizar datos provenientes de investigaciones rigurosas, que permitan construir marcos de conocimiento sólidos. Solo así es posible diseñar políticas públicas fundamentadas en evidencias y no en percepciones aisladas o experiencias subjetivas. Estas últimas, aunque valiosas, pueden derivar en posturas polarizadas (ya sea de fascinación o de aversión) frente a los cambios que introduce el ecosistema digital y mediático. La evidencia empírica, en cambio, ofrece una base más objetiva y crítica para comprender la complejidad del momento actual y orientar decisiones que respondan de manera efectiva a los desafíos contemporáneos de la LEO y el libro.

Ya en 2013, la *Nueva agenda por el libro y la lectura* (Igarza, 2013), elaborada por el Cerlalc, subrayaba la necesidad de incorporar las tecnologías digitales como motor de desarrollo, sin perder de vista las tensiones y desafíos que este nuevo contexto plantea. Esta advertencia temprana anticipaba muchas de las discusiones actuales sobre el impacto de la digitalización en las prácticas de lectura.

Años más tarde, el dossier *Lectura en papel vs. lectura en pantalla* (Kovač & Weel, 2020), también publicado por el Cerlalc, reunió algunos de los estudios del proyecto europeo *Evolución de la lectura en la era de la digitalización*. Esta investigación se centró en los efectos de la digitalización sobre nuestras prácticas lectoras y arrojó resultados significativos. Entre ellos, que la comprensión general al leer textos extensos en pantallas digitales tiende a ser igual o inferior a la obtenida al leer en papel. Esta diferencia se acentúa cuando las tareas requieren un mayor nivel de comprensión, atención al detalle o cuando se centran en textos largos, en contraste con actividades más recreativas como la lectura narrativa.

Uno de los hallazgos más relevantes (y contrarios a la creencia generalizada en ese momento) fue el comportamiento de los llamados “nativos digitales”. Lejos de adaptarse mejor a la lectura en pantalla, los efectos negativos asociados a este formato se han incrementado con el tiempo, independientemente de la edad o de la experiencia previa con entornos digitales. El estudio sugiere que esta tendencia podría estar relacionada con una confianza excesiva en las propias habilidades de comprensión al leer en formato digital, especialmente bajo presión temporal.

La investigación resaltaba cómo los textos digitales ofrecen oportunidades inigualables para adaptar su presentación a las necesidades de cada persona, por ejemplo, para las que presentan dificultades para desarrollar habilidades de lectura adecuadas. Ahora bien, es necesario promover activamente la participación consciente y profunda en el proceso de la comprensión lectora en profundidad.

Estas conclusiones ya nos obligaron, en aquel momento, a repensar cómo tenía que ser la incorporación de la tecnología en los diferentes espacios de lectura y cómo tienen que tratarse los dos formatos en las políticas públicas. La conclusión estaba clara:

poner a leer a niños y a adultos en la pantalla requiere mucho más que una compra masiva de tecnología.

El mismo documento propone actuar y tomar decisiones teniendo en cuenta los resultados de la investigación empírica. Enfatiza en que el cambio de la lectura de un formato impreso a tecnologías digitales no es neutral, causa transformaciones que hay que analizar y tener en cuenta para adoptar las medidas adecuadas para que la implementación de las tecnologías digitales mejore las capacidades de la ciudadanía. La propuesta está clara y es compartida: “Trabajar de forma colaborativa para que educadores, bibliotecarios, psicólogos y expertos en tecnología y lectura desarrollen herramientas digitales y *software*. Generar y facilitar debates públicos sobre la transformación digital, libres de sesgos y basados en evidencia” (Kovač & Weel, 2020, p. 8, 9).

Pocos años más tarde, en noviembre de 2022, el lanzamiento del chatbot ChatGPT por parte de OpenAI volvió a generar un profundo impacto, esta vez por la capacidad de la herramienta para ofrecer respuestas articuladas con una fluidez y coherencia similares a las de un ser humano, entre otras funcionalidades. Este avance representa, hasta ahora, el último gran hito tecnológico que plantea nuevos desafíos para las políticas públicas de lectura.

Por ejemplo, una de las prácticas recomendadas en el estudio citado para mejorar la comprensión lectora profunda en entornos digitales era la escritura de palabras clave que resumiera el contenido del texto. Esta estrategia busca activar procesos cognitivos que favorecen la retención, la organización del conocimiento y la reflexión crítica. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando esta tarea es realizada por una inteligencia artificial sin la participación activa de quien lee? La externalización de estos procesos cognitivos a herramientas automatizadas puede debilitar el desarrollo de habilidades fundamentales para la lectura crítica y autónoma, especialmente si no se acompaña de una mediación pedagógica y política adecuada.

2 • Sobre los formatos

Es importante recordar que el libro en papel no ha sido siempre un objeto venerado ni universalmente accesible. A lo largo de la historia, su valor simbólico, su función social y su alcance han variado según la época, la edad, la clase social y el contexto cultural. Tampoco ha constituido el único centro del saber ni del entretenimiento: la humanidad lleva siglos leyendo de formas diversas, en soportes distintos y con propósitos múltiples.

El estudio de Karen Littau (2008) revisa distintas teorías sobre la lectura, como las de Roger Chartier o Robert Darnton, quienes sostienen que los formatos de lectura han cambiado históricamente. Littau va más allá al afirmar que estos formatos no solo han condicionado la experiencia lectora, sino también nuestra relación con la escritura, nuestra percepción del mundo e, incluso, la percepción de nosotros mismos.

En esta misma línea, Lluch (2022) traza una breve historia de los formatos desde las transformaciones industriales del siglo XIX que permitieron una producción de libros sin precedentes, lo que dio lugar a un público lector diferente —amplio— y además, propició la aparición de nuevos géneros capaces de llegar a sectores sociales hasta entonces excluidos. A comienzos del XIX, en algunos países europeos, la emergente clase burguesa comenzó a consolidar su poder económico y a demandar nuevas formas de ocio, entre ellas, nuevas formas de lectura. Sin embargo, los modelos de lectura que habían formado o entretenido a nobles y clérigos no resultaban atractivos para esta nueva clase.

El ecosistema lector del siglo XIX experimentó transformaciones profundas que alteraron sus fundamentos. Curiosamente, pueden identificarse patrones similares en los inicios del XXI, cuando los cambios tecnológicos vuelven a reconfigurar los modos de leer, los públicos lectores y los espacios de circulación del conocimiento.

Los cambios profundos

El primer gran cambio afectó a los espacios tradicionalmente considerados templos del saber, como la escuela, la Iglesia y la biblioteca. Aunque sus discursos sobre la lectura eran distintos, estas instituciones compartían herramientas comunes con las que imponían un tipo de lectura y una forma de practicarla, consideradas como las únicas legítimas (Chartier, 2020). La Revolución Industrial y cultural del siglo XIX posibilitó nuevas formas de lectura, como las de los folletos, que debilitaron estos discursos de autoridad, al tiempo que la sociedad se alejaba de las instituciones que los sostenían.

Hoy, Internet (y en particular la abundancia de datos e información que alberga y los algoritmos que configuran lo que nos llega) ha reconfigurado nuevamente los centros del conocimiento. Los contenidos institucionales son constantemente cuestionados, plataformas como Wikipedia o los tutoriales en línea, que se pueden escuchar desde YouTube a TikTok, ofrecen información, conocimiento, pautas de comportamiento o consejos, tanto desde instituciones como desde comunidades de iguales.

El segundo cambio relevante tiene como protagonista al autor. Durante siglos, las creadoras y creadores (literarios, musicales o visuales) dependieron económica y creativamente de quienes financiaban su subsistencia, principalmente nobles y clérigos. Pero en el inicio del siglo XIX, la inclusión de relatos en los periódicos permitió a muchas de las personas dedicadas a la escritura liberarse del mecenazgo, aunque a cambio surgió una nueva dependencia: la del público lector y las ventas. Es decir, el mecenas fue sustituido por el mercado.

En la actualidad, esta dependencia del público se ha intensificado, especialmente en los sectores más comerciales de la industria editorial. Las figuras autorales se promocionan como celebridades: ocupan espacios en medios, utilizan redes sociales como Twitter, Facebook, Instagram o TikTok para difundir sus obras, y algunos escritores y escritoras jóvenes denuncian que ciertas editoriales condicionan la publicación de sus libros al número de seguidores que tienen en redes.

Las personas que leen, tanto en el siglo XIX como en el XXI, han desarrollado nuevas competencias culturales y formas de entender el ocio. En consecuencia, también ha cambiado su concepción de la lectura y del libro: de fuente de saber a forma de entretenimiento; de símbolo de estatus a práctica social; de herramienta escolar a medio de relación; de lectura prescrita a lectura impulsiva.

“

[...] el cambio de la lectura de un formato impreso a tecnologías digitales no es neutral, causa transformaciones que hay que analizar y tener en cuenta para adoptar las medidas adecuadas para que la implementación de las tecnologías digitales mejore las capacidades de la ciudadanía”.

En el siglo XIX, el cambio de formato del libro a la publicación seriada de relatos exitosos, como los de Dumas en la prensa, marcó un hito: el paso del libro como objeto valioso a la obra fragmentada, impresa en papel efímero como el del periódico.

Ahora, el cambio del libro impreso al formato digital o virtual representa una transformación aún más profunda: un verdadero cambio de paradigma. Hoy, leemos en pantallas libros que imitan al papel, incluso con efectos sonoros al pasar las páginas. Podemos modificar el tamaño o tipo de letra, subrayar, tomar notas, guardar fragmentos o consultar significados y traducciones. Algunas aplicaciones permiten la lectura en voz alta o la acompañan con música. Otras incorporan vídeos, esquemas interactivos o gráficos, e incluso posibilitan la interacción con el texto o la comunidad lectora.

Leer y comprender

¿Cómo influye el formato en el que se lee en la comprensión de lo que se lee? ¿Debe una política pública de lectura abordar también esta dimensión?

El formato en el que se lee influye en la comprensión de textos. Como se mencionó al inicio del artículo, la investigación de Kovač y Weel (2020) ya señalaba que la lectura en papel favorece una comprensión más profunda que la lectura en pantalla. Esta diferencia ha sido ampliamente estudiada en los últimos años.

Por ejemplo, Salmeron et al. (2023) defienden la hipótesis de la superficialidad como una de las razones por las que la lectura en dispositivos digitales puede afectar la comprensión. En entornos digitales, es común alternar entre múltiples textos, lo que fomenta una lectura fragmentada y poco profunda. Esta dinámica limita el desarrollo de procesos cognitivos esenciales para una comprensión significativa.

Además, el entorno digital promueve la multitarea, lo que obliga a las personas a dividir su atención entre distintos estímulos. Esta dispersión atencional puede debilitar las habilidades de autorregulación, es decir, la capacidad de ajustar las estrategias cognitivas según las demandas de la tarea, especialmente cuando el tiempo de lectura es limitado.

Otro factor relevante es la percepción del medio digital por parte de personas lectoras jóvenes. Según estudios citados por Salmeron et al. (2023), muchos estudiantes consideran la lectura digital como una actividad de ocio más que de aprendizaje. Esta percepción puede llevarlos a sobreestimar su comprensión y a implicarse menos cognitivamente en la tarea.

Estas conclusiones se ven refrendadas por el metaanálisis de Altamura et al. (2023), que analiza la relación entre los hábitos de lectura digital por ocio y la comprensión lectora. Sus resultados muestran que, mientras la lectura de ocio en papel tiene una asociación positiva robusta con la comprensión, la lectura digital de ocio ofrece beneficios mucho menores. Incluso, la lectura académica en formato digital puede tener una asociación negativa con la comprensión en etapas tempranas. Un metaanálisis más reciente (Salmerón et al., 2024) recomienda mantener la lectura en papel en contextos educativos, mientras se exploran formas eficaces de integrar lo digital.

Los retos de las políticas públicas de lectura

Como se ha analizado en los apartados anteriores, los formatos no solo influyen en cómo y qué leemos, sino que también condicionan la creación de nuevos textos y transforman los formatos tradicionales. Por ello, los cambios de paradigma en el ecosistema tecnológico y mediático plantean desafíos clave para las políticas públicas de lectura, escritura y oralidad, que trascienden el ámbito escolar. Entre los principales retos, destacan los siguientes:

- a. Ampliar las prácticas de LEO en el ecosistema digital.** Es esencial que las políticas y planes actuales integren de forma decidida las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias del entorno digital. Esto implica reconocer su diversidad, su relevancia en la vida cotidiana y su potencial para fomentar el acceso a toda la ciudadanía.
- b. Aprovechar la adaptabilidad de los formatos digitales.** Los textos digitales abren un abanico de posibilidades para personalizar la experiencia lectora y adaptarla a las necesidades, preferencias y contextos de cada persona. Esta flexibilidad representa una oportunidad clave para las políticas públicas de lectura, especialmente en lo que respecta a la inclusión, la accesibilidad y la equidad. Por ejemplo, las personas con dificultades visuales pueden beneficiarse de funciones como el ajuste del tamaño de letra, el cambio de tipografía a fuentes más legibles, el contraste de colores o el uso de lectores de pantalla que convierten el texto en voz, etc.

- c. Diversificar los formatos y las lecturas disponibles para la ciudadanía.** Las políticas deben fomentar el acceso a una amplia gama de formatos, contenidos y fuentes; así como promover lecturas variadas, que incluyan tanto ficción como no ficción, con fines que van desde el entretenimiento hasta el aprendizaje a lo largo de la vida.
- d. Asegurar la variedad de contenidos y fuentes.** Las políticas y planes de LEO deben ofrecer acceso a una variedad de contenidos y fuentes más allá de los generados, promovidos o mediados por las grandes compañías tecnológicas y de los algoritmos; estos patrones crean burbujas informativas y de contenidos que suscitan y acentúan los sesgos (cognitivos e ideológicos) y limitan la posibilidad de las personas de acceder a una diversidad de fuentes, de voces y de perspectivas. Es necesario insistir en el importante rol que tienen las políticas y planes de lectura para promover la bibliodiversidad.
- e. Asegurar una mediación adecuada en distintos contextos.** Es necesario ofrecer apoyos y estrategias de mediación que respondan a la diversidad de textos, objetivos, formatos y niveles de dificultad. Esto resulta especialmente importante para desarrollar los multialfabetismos que exige la sociedad actual, en particular para aquellas personas que, por su edad o situación, no acceden a una formación reglada, pero requieren orientación para comprender y desenvolverse en entornos digitales.

3 • Los espacios virtuales de lectura

En ausencia de espacios cercanos para compartir su pasión por la lectura, muchos jóvenes encontraron en Internet una comunidad donde opinar y recomendar libros. En la actualidad, esta conexión se mezcla con la exhibición del consumo cultural y de otras esferas.

En el ámbito de la lectura de ficción, estas dinámicas han dado lugar a comunidades virtuales que han compartido procesos de recepción, afinidades literarias y preferencias textuales. En este nuevo ecosistema, la escuela y la biblioteca han dejado de ser el único centro del saber, el libro ya no es el único depositario del conocimiento, ni la familia el único agente de socialización.

Internet se ha consolidado como una herramienta donde tanto los iguales como las instituciones ofrecen información, pautas de comportamiento y, en el caso que nos ocupa, recomendaciones lectoras. En este contexto, las personas jóvenes no solo actúan como lectoras, sino también como escritoras y críticas. Participan en foros, recomiendan libros, interactúan directamente con autores y autoras, intercambian opiniones, organizan firmas de ejemplares y presentaciones de novedades (Lluch, 2022).

De los blogs a TikTok

Para comprender la evolución de este fenómeno, resumimos los hallazgos de la investigación de Lluch (2024) que, en España, sitúan su origen en 2003 con los foros del sitio web de la escritora Laura Gallego. En 2006 emergen los primeros blogs de lectores; en 2011, el formato escrito da paso a los vídeos de los *booktubers*; en 2016, Instagram introduce contenidos centrados en la imagen; y en 2022, TikTok impone un estilo más fragmentado y breve.

Los blogs y los canales de YouTube crearon espacios de afinidad centrados en la lectura y la escritura, donde la opinión entre pares sustituyó la mediación tradicional de las personas adultas, como familias, docentes o personal bibliotecario. Posteriormente, plataformas como *Goodreads*, gestionadas comercialmente por la empresa tecnológica Amazon, asumieron ese rol.

Aunque se observa una migración desde el texto escrito hacia lo audiovisual, el contenido sigue centrado en la recomendación de libros, autores y autoras, editoriales y tendencias literarias. Los análisis de los libros más recomendados (Lluch, 2022) en blogs y YouTube revelan patrones similares: predominan la ficción narrativa, las obras de origen anglosajón y los títulos firmados por los propios *booktubers*.

Instagram, creada en 2010 por Kevin Systrom y Mike Krieger, combinó la inmediatez de la fotografía con la interacción social. Aunque inicialmente priorizaba la imagen, con el tiempo ha incorporado funcionalidades como los *reels* y las historias extendidas, aumentando la presencia del vídeo. En esta red, las personas jóvenes producen contenidos con el objetivo de construir una marca personal y fortalecer vínculos con sus iguales.

TikTok, lanzada en 2016 como Douyin en China y expandida internacionalmente en 2018, permite la creación de vídeos cortos con una amplia gama de herramientas de edición. Su seña de identidad es la velocidad de consumo de contenidos. Aunque inicialmente atrajo a un público joven, su influencia se ha extendido a otros grupos demográficos, convirtiéndose en una de las aplicaciones más descargadas a nivel mundial.

“

Las políticas y planes de LEO deben ofrecer acceso a una variedad de contenidos y fuentes más allá de los generados por las grandes compañías tecnológicas y de los algoritmos; estos patrones crean burbujas informativas y de contenidos que suscitan y acentúan los sesgos y limitan la posibilidad de las personas de acceder a una diversidad de fuentes, de voces y de perspectivas”.

La investigación de Lluch (2024) revela que quienes administran espacios de recomendación de libros, en su mayoría mujeres, comparten lecturas muy similares sin importar su origen cultural o lingüístico, lo que da lugar a prácticas monoculturales. Los libros recomendados suelen ser obras de ficción narrativa, pertenecientes a una cultura global dominada por traducciones del inglés; en definitiva, una clara homogeneización en los contenidos compartidos.

Figuras autorales, editoriales, lectores y lectoras en el ecosistema actual de la lectura

El ecosistema contemporáneo de la lectura se caracteriza por una transformación profunda en las relaciones entre quienes escriben, quienes editan y quienes leen, impulsada por las dinámicas de las redes sociales. Estas transformaciones no solo afectan la producción y distribución de los textos, sino también los vínculos emocionales, simbólicos y sociales que se tejen en el sistema lector. Repasamos brevemente las principales:

Autores y autoras: de figuras distantes a presencias cercanas. La comunidad lectora valora a estas figuras no solo por lo que escriben, sino también por su cercanía. Redes como Instagram, TikTok o YouTube, los han vuelto accesibles y es posible interactuar con ellos directamente. Esta conexión ha cambiado la imagen tradicional de la figura autor, que antes era una figura lejana, por una más cercana y abierta al diálogo. Además, plataformas como *Wattpad* y la *Fan fiction* permiten que los propios lectores y lectoras se conviertan en autores reconocidos.

Editoriales: comunidades lectoras como estrategia de sostenibilidad. Las editoriales que han sabido adaptarse al mundo digital entienden que publicar libros ya no es suficiente. Ahora es clave crear comunidades lectoras activas. Las que fomentan la participación (mediante clubes virtuales, boletines interactivos o eventos en vivo) logran mayor visibilidad y mejores resultados comerciales, porque conectan de forma más directa y personalizada con sus públicos.

Lectores y lectoras: de consumidores a creadores de contenido. Ya no se limitan a leer: también crean contenido. Publican reseñas en blogs, pódcast o redes sociales, recomiendan libros en TikTok e Instagram (*#Booksinfluencer*) y se convierten en referentes para otras personas. Lo hacen para compartir su pasión, ganar seguidores o incluso profesionalizar su presencia en el mundo literario digital.

Sin embargo, aunque estos espacios generan una gran visibilidad para ciertos títulos y autores, los estudios muestran que su impacto en los hábitos lectores generales es limitado. La mayoría de quienes participan activamente en estas comunidades ya leían de forma habitual; por el contrario, quienes no tienen hábitos lectores consolidados tienden a mostrar desinterés o incluso rechazo hacia estos entornos digitales de lectura.

La oralidad como una dimensión vital y transformadora

El proyecto *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información* (Martín-Barbero & Lluch, 2021) propone un cambio de paradigma que invita a reconocer la oralidad no como una carencia o una etapa previa a la escritura, sino como una fuerza cultural viva, profundamente arraigada en las prácticas cotidianas de comunicación, expresión y construcción de sentido.

Las redes sociales ofrecen una segunda oportunidad para que las culturas orales se integren en los nuevos lenguajes y escrituras. Las políticas públicas deben, por tanto, valorar la oralidad como cultura, reconociendo su capacidad para generar escucha, diálogo y crecimiento colectivo. En la sociedad de la tecnología, el ejercicio de la palabra desborda los límites de la escritura tradicional. La expresividad ciudadana se manifiesta cada vez más a través de oralidades y sonoridades que permiten a las personas narrar sus experiencias, construir relatos propios y ejercer el derecho a la palabra pública. La oralidad no solo libera la palabra propia, sino que también fortalece el vínculo entre identidad, memoria y participación social.

Leer hoy implica también descifrar imágenes, sonidos y narrativas multimedia, como las que se encuentran en videoclips, pódcast o redes sociales. La digitalización y el hipertexto han reintegrado dimensiones sensibles que antes eran marginales, abriendo nuevas posibilidades para la comprensión y la creación.

Las experiencias comunitarias de lectoescritura que integran la oralidad han demostrado beneficios significativos en términos de convivencia, autoestima y capital cultural. Al crear espacios de diálogo en torno a la lectura, se fomenta el reconocimiento mutuo, el autoconocimiento y la confianza en las propias capacidades expresivas. Estas prácticas también fortalecen la cohesión familiar y el compromiso cívico, transformando a los participantes en gestores culturales de su propia experiencia. La oralidad, en este sentido, no solo comunica: también vincula, empodera y transforma.

Los retos de las políticas públicas de LEO

Los cambios de paradigma que provocan los espacios virtuales plantean una serie de retos clave para las políticas públicas de lectura, escritura y oralidad. Los principales son:

- a. Ampliar las prácticas de LEO en las redes sociales. Es esencial que las políticas y planes actuales integren de forma decidida las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias de las redes sociales. Esto implica generar contenidos susceptibles de llegar a cualquier tipo de persona y fomentar la participación activa de la ciudadanía en ellas.
- b. Integrar la oralidad y las redes sociales en el fomento de la lectura. La oralidad, como forma legítima de expresión cultural, debe potenciarse a través del uso institucional de las redes sociales. Hoy en día, la tecnología ofrece espacios

para que las personas compartan relatos, lean en voz alta o conversen sobre libros, tanto presencialmente como en entornos digitales. Es aquí en donde aparece la posibilidad para que las políticas LEO reconozcan la importancia de la palabra hablada, de las bibliotecas humanas, de integrar en sus estrategias el desarrollo de contenidos en pódcast, radios comunitarias, espacios y actividades que permitan que la oralidad sea un vínculo de transmisión de conocimiento, de preservación de la memoria, de tejer vínculos comunitarios que fortalezcan los procesos comunicativos de las comunidades, entre otros.

- c. La escritura como derecho cultural. La escritura ha sido vista tradicionalmente como algo puramente instrumental para tareas escolares o laborales. El desafío es que se reconozca como parte de los derechos culturales, vinculada al reconocimiento de la diversidad y al ejercicio de la ciudadanía a partir de la posibilidad de contar la propia historia, lo que implica el derecho a escribir y a ser socialmente reconocido y escuchado. Los espacios virtuales permiten que la palabra escrita (como la oralidad) esté al alcance de las personas y, además, propician un espacio de libertad y empoderamiento; unas buenas políticas públicas de escritura pueden transformar las prácticas de lectura, escritura y oralidad as en una acción clave para comprender la realidad social y construir comunidad.
- d. Usar estratégicamente las redes sociales para la mediación lectora. Las redes sociales permiten la creación de contenidos escritos, orales y audiovisuales en las diferentes plataformas, donde los lectores pueden recomendar libros, compartir lecturas, generar comunidad y formar a mediadores y docentes en el uso creativo de redes sociales para dinamizar clubes de lectura, retos literarios y narrativas colaborativas.

4 • La inteligencia artificial (IA)

En su declaración, al proclamar el 2025 como el Año de la Educación sobre la inteligencia artificial, la UNESCO (2025) subraya un desafío central actual: a medida que los sistemas informáticos y basados en IA se vuelven más potentes, los límites entre la intención humana y las acciones impulsadas por máquinas suelen difuminarse. Esta transformación plantea interrogantes fundamentales sobre cómo proteger y fortalecer la autonomía humana en un contexto de aceleración tecnológica y creciente automatización.

El documento destaca el papel crucial de la educación para ayudar a individuos y comunidades a decidir qué tareas pueden ser delegadas a la IA y cuáles deben seguir siendo responsabilidad exclusiva de los seres humanos. Para tomar decisiones informadas, es necesario comprender cómo funciona la IA, cuáles son sus capacidades actuales (y en evolución), sus fortalezas, limitaciones y riesgos.

Los materiales educativos elaborados por la UNESCO, dirigidos tanto a docentes como a estudiantes, ofrecen guías claras que explican que la alfabetización en IA no se limita a conocer el funcionamiento técnico de estas herramientas. También implica desarrollar una conciencia crítica y ética sobre su uso: cuestionarse cómo, para qué y bajo qué condiciones se utilizan los sistemas de IA. En este sentido, las políticas públicas de LEO, en su compromiso con una educación a lo largo de la vida, deberán reflexionar sobre qué acciones son necesarias para formar una ciudadanía crítica, capaz de comprender, evaluar y participar activamente en un mundo cada vez más mediado por tecnologías inteligentes.

“

Las políticas públicas deben valorar la oralidad como cultura, reconociendo su capacidad para generar escucha, diálogo y crecimiento colectivo. En la sociedad de la tecnología, el ejercicio de la palabra desborda los límites de la escritura tradicional. La expresividad ciudadana se manifiesta cada vez más a través de oralidades y sonoridades que permiten a las personas narrar sus experiencias, construir relatos propios y ejercer el derecho a la palabra pública”.

Desigualdades y derechos en la era de la inteligencia artificial

Los principales informes y documentos emitidos por organismos internacionales coinciden en señalar que el desarrollo y uso de la IA puede generar nuevas formas de desigualdad y plantea desafíos significativos para la protección de los derechos humanos.

Uno de los documentos más relevantes en este sentido es el *Informe del Grupo de Expertos de la ONU sobre Gobernanza Global de la IA* (ONU, 2024) que subraya la necesidad de una regulación internacional que garantice un desarrollo equitativo y ético de esta tecnología. Un dato especialmente revelador es que solo siete países (Canadá, Francia, Alemania, Italia, Japón, Reino Unido y Estados Unidos) participan en siete iniciativas internacionales destacadas sobre IA, todas ellas fuera del marco de Naciones Unidas. En contraste, 118 países, en su mayoría pertenecientes al Sur Global, no participan en ninguna de estas iniciativas. Esta disparidad evidencia una brecha preocupante en la distribución del poder y la influencia sobre el rumbo que tomará la IA en el mundo.

El informe destaca cuatro puntos clave: la necesidad “irrefutable” de una gobernanza global de la IA; el riesgo de que la IA amplíe la brecha digital y las desigualdades existentes si no se regula adecuadamente; la urgencia de incluir a más países del Sur Global en los procesos de toma de decisiones sobre IA y las preocupaciones relacionadas con los derechos humanos, los sesgos algorítmicos, la vigilancia masiva y el desarrollo de armas autónomas.

En el ámbito europeo, el Reglamento (UE) 2024/1689 sobre Inteligencia Artificial, aprobado el 13 de junio de 2024, establece un marco jurídico común para el desarrollo, comercialización y uso de sistemas de IA en la Unión Europea. Su objetivo principal es promover una IA centrada en el ser humano y confiable, garantizando altos niveles de protección en materia de salud, seguridad y derechos fundamentales, tal como se recogen en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Este reglamento también busca salvaguardar principios democráticos, el Estado de derecho y la sostenibilidad ambiental, al tiempo que fomenta la innovación responsable.

Desde la perspectiva de este artículo, ambos documentos —el de la ONU y el de la Unión Europea— coinciden en un aspecto esencial: la necesidad de pensar la inteligencia artificial desde una óptica centrada en el ser humano. Esto incluye no solo proteger a las personas frente a los posibles efectos negativos de esta tecnología, sino además evitar que su uso profundice las desigualdades existentes.

¿Cómo se incorpora esta nueva tecnología en el marco de las políticas públicas de lectura? Explorando cómo la IA puede integrarse de manera crítica, inclusiva y ética en las acciones de lectura centradas en el acceso al conocimiento crítico a lo largo de la vida.

La lectura, la escritura y la IA

La popularización de la IA generativa viene de la mano de los robots conversacionales o *chatbots* que permiten mantener conversaciones con el programa imitando a los humanos. Aunque se remontan a la década de 1960, no es hasta noviembre de 2022 que se consigue un programa accesible para cualquier usuario.

El libro de González Alcaide (2024) define la inteligencia artificial generativa (IAG) como los sistemas capaces de crear contenidos a partir del aprendizaje automático y grandes modelos de lenguaje, que permiten procesar el lenguaje natural, identificar patrones y hacer predicciones en forma de respuestas originales y novedosas. Los agentes conversacionales (AC) o *chatbots* han popularizado su uso ya que permiten interactuar con humanos en lenguaje natural, imitando su lenguaje y estilo de comunicación.

Los problemas vienen por, en parte, la falta de fiabilidad y exactitud de la información; los contenidos sesgados, estereotipos y desatención de la pluralidad y diversidad; los sesgos cognitivos que conlleven la omisión de información o puntos de vista relevantes o la privacidad y protección de datos. Y además, por la capacidad de quienes usan esta tecnología de saber escribir los *prompts* adecuados para producir un intercambio rico y riguroso y de saber leer de manera crítica para discernir si los resultados que ofrece la IA son precisos y veraces.

Una persona puede utilizar la IA para resumir contenidos, proponer ideas, plantear enfoques o soluciones; crear mapas mentales que representen visualmente conceptos y sus relaciones para organizar el pensamiento y facilitar el estudio o explicar conceptos desarrollando definiciones claras y ejemplos que ayuden a comprender ideas complejas.

A su vez, le planteará desafíos como la verificación de los derechos de autor de los contenidos que utiliza, la presencia de sesgos y falta de imparcialidad en sus respuestas o la escasa comprensión técnica por parte de muchos usuarios. También le debería generar preocupaciones sobre la privacidad y seguridad de los datos, así como sobre el coste de verificar la información y mantener su integridad. Además, resulta cada vez más difícil distinguir entre conocimientos reales y textos generados por IA que, aunque convincentes, no siempre están basados en fuentes fiables.

Los retos de las políticas públicas de LEO

Los principales retos que la IA plantea para las políticas públicas de lectura, escritura y oralidad son:

- a. **Crear una ciudadanía competente en IA.** Una ciudadanía crítica ha de ser capaz de comprender, evaluar y participar activamente en un mundo cada vez más mediado por tecnologías inteligentes y conocer cómo, para qué y bajo qué condiciones se utilizan los sistemas de IA.
- b. **Repensar las competencias informacionales.** Las habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a una persona buscar, evaluar, seleccionar y utilizar información de manera crítica y ética; resolver problemas y aprender de forma autónoma a través del manejo de la información e interactuar con distintos tipos de fuentes y formatos se reivindican en el mundo de la IA. Una política pública de lectura debe de tener en cuenta la necesidad de poner en marcha la competencia informacional considerando la IA como la tecnología principal creadora de noticias falsas y la más difícil de entender y de saber leer.
- c. **Formación a lo largo de la vida.** Si los diferentes organismos ya están trabajando en el ámbito académico reglado, es necesario una formación que ofrezca las mismas condiciones a las personas que han acabado su formación obligatoria y no se están formando en las universidades. Una formación sobre lo que es esta nueva tecnología en los aspectos desarrollados anteriormente, en las oportunidades que le ofrece y en los desafíos que necesita superar.

5 • Conclusiones

La tecnología ya no es solo una herramienta; es una parte estructural de cómo nos comunicamos. Se entiende como un ecosistema comunicativo que dispersa el conocimiento y difumina las fronteras entre la razón y la imaginación, el saber y la información, el arte y la ciencia. Por otra parte, el filósofo Han (2022) afirma que en la era digital, el poder ya no se impone con fuerza, sino que se disfraza de libertad y cercanía. En lugar de obligarnos, nos seduce con mensajes positivos y personalizados, como si fueran recomendaciones de amigos o sugerencias útiles. Este tipo de control, llamado infocracia, usa la información para influir en nuestras decisiones sin que lo notemos, como cuando un algoritmo decide qué noticias vemos o qué productos compramos. Así, la manipulación reemplaza el debate público y creemos que elegimos libremente cuando en realidad estamos siendo guiados. En este nuevo ecosistema, ¿cuáles son los retos clave de las políticas públicas de lectura, escritura, oralidad y el libro?

A. Reconocer la diversidad ecosistema digital y mediático

En la sociedad actual, la lectura, la escritura, la oralidad y el libro se entienden de muchas maneras, por tanto, el primero de los retos es integrar la multitud de formas en que hoy leemos, más allá del libro impreso. Esta diversidad incluye los formatos impresos como el libro tradicional en papel, el cómic, la novela gráfica, el libro ilustrado, las revistas y periódicos, los fanzines o publicaciones independientes. Los formatos digitales como los *ebooks* o libros electrónicos, los cómics digitales publicados en línea, los blogs y sitios webs, los textos virtuales con enlaces que proponen una lectura no lineal, las plataformas educativas para todas las edades y etapas o las de lectura social como Wattpad.

También los formatos multimedia como los audiolibros, los podcast de ficción narrativa o de divulgación, los videos educativos que se pueden encontrar en plataformas institucionales o comerciales, la lectura generada por inteligencia artificial o la de las redes sociales. Esta diversidad de propuestas exige que las políticas reconozcan y valoren estas formas como espacios legítimos de lectura, de escritura y oralidad y que promuevan su uso crítico en los diferentes espacios desde la biblioteca o los espacios web institucionales.

Pero, por otra parte, algunas de estas herramientas influyen en lo que se lee. Parece que personas jóvenes y adultas eligen libremente sus lecturas, pero esta autonomía revela una tendencia: la homogeneidad (Lluch, 2024). En las listas de libros leídos en la biblioteca o en los más recomendados se repite un solo género (la ficción narrativa) y unas mismas estructuras narrativas, el predominio de unos mismos temas y, sobre todo, la hegemonía de la cultura anglosajona contemporánea. En realidad, el funcionamiento de elección de la lectura se asemeja al de los algoritmos de redes sociales, plataformas audiovisuales o tiendas digitales: consumir (leer) más de lo mismo.

Las recomendaciones que hacen las plataformas de ventas o las redes sociales refuerzan los gustos previos y proponen lecturas que reflejan (o idealizan) la vida que tienen o desean. Así, la experiencia lectora se convierte en un bucle de confirmación afianzado en el atractivo que provoca la familiaridad de lo conocido, más que en una oportunidad de descubrimiento. Por tanto, las políticas deben abrir la lectura a nuevos géneros literarios, a obras escritas en otros tiempos, desde otras culturas y con estilos diversos. Así, la lectura se convierte en una oportunidad para descubrir nuevas voces, ampliar perspectivas y enriquecer su formación literaria y personal.

B. Construir un espacio virtual de lectura

Los lectores y lectoras deben tener espacios virtuales institucionales seguros (ajenos a las empresas tecnológicas) donde puedan establecer conversaciones con otras personas sobre las lecturas que les gustan, las temáticas que prefieren o los libros que les gustaría ver publicados. Estos espacios seguros de conversación virtual deberían estar abiertos entre personas lectoras y creadoras para compartir proyectos futuros y hablar sobre los realizados; y con las editoriales para proponerles temáticas, etc. En definitiva, ofrecer la posibilidad de pasar de ser consumidores a productores de contenidos desde la escritura, la oralidad o el audiovisual en lugares virtuales abiertos al diálogo y la participación, accesibles para toda la ciudadanía.

Las políticas públicas tienen el reto de proponer lugares digitales como sitios web, redes sociales, blogs o plataformas digitales donde la gente pueda contar historias, compartir noticias, recomendar libros o conversar sobre ellos. Son espacios donde la lectura y la escritura se mezclan con imágenes, sonidos y videos, y constituyen nuevas formas de comunicación. En estos entornos, la tecnología no es una herramienta de una empresa tecnológica para hacer dinero sino un nuevo lugar donde las personas se conectan, aprenden y crean juntas permitiendo que distintas culturas —como la oral, la escrita, la audiovisual y la digital— se encuentren y dialoguen.

La principal propuesta de las políticas públicas es la creación de un espacio institucional de conversación lectora. Si *Goodreads* funciona como una red social de lectores integrada en el ecosistema comercial de Amazon donde nuestros datos se utilizan como base del negocio, el reto de las políticas públicas es crear un espacio institucional, alejado de intereses comerciales y centrado en el bien común para fomentar la lectura, el pensamiento crítico y la participación ciudadana.

Una plataforma gestionada por una red de bibliotecas públicas, universidades, centros culturales u organizaciones sin fines de lucro. Un espacio digital que establezca mecanismos de participación ciudadana desde las bibliotecas o las escuelas, las redes sociales o las campañas que los promocionen y que garantice la transparencia en el uso de datos.

El objetivo es fomentar la creación de reseñas, listas y recomendaciones propuestas por la comunidad, sin algoritmos comerciales; priorizar contenidos de interés público,

como literatura local, lecturas de no ficción, libros en lenguas minorizadas, editoriales independientes o temáticas sociales.

La plataforma incorporaría mediadores culturales que guíen, moderen y animen la participación, ofrezcan espacios para clubes de lectura virtuales, talleres de escritura, encuentros con autores o promuevan la diversidad de voces: jóvenes, personas mayores, comunidades rurales, migrantes, etc. A su vez, la plataforma funciona como un espacio de mediación.

C. Mediación y aprendizaje a lo largo de la vida

Todo lo anterior muestra un gran reto para las políticas públicas: formar personas capaces de entender los nuevos modos de leer y escribir en el entorno digital, y de desarrollar habilidades acordes con estos cambios. Las políticas LEO tienen la responsabilidad de reducir las desigualdades sociales y culturales. Si no garantizan un aprendizaje completo sobre cómo leer y comunicarse oralmente y por escrito en la era tecnológica, contribuirán a aumentar la exclusión social, cultural y laboral. Mientras que quienes crecen en entornos con recursos suelen adquirir estas habilidades de forma natural, las personas en situación de vulnerabilidad dependen totalmente de los servicios públicos. Por eso, las políticas deben reconocer que la lectura y la capacidad de comunicarse no es un lujo, sino una herramienta clave para la inclusión, la cohesión social y la participación ciudadana, y que influye directamente en el bienestar y la calidad de vida de toda la sociedad.

En este contexto, la figura del mediador o mediadora cobra más importancia que nunca. Esta persona actúa como un puente entre la comunidad y el mundo de la lectura y la cultura, con el objetivo de generar cambios positivos en la vida de las personas. Para lograrlo necesita conocer bien a la comunidad, comprometerse con ella y valorar sus saberes y tradiciones. Su trabajo requiere constancia, porque los procesos de transformación no son inmediatos. También debe saber organizar actividades, liderar equipos y promover la diversidad cultural. No trabaja en solitario: observa, reflexiona y colabora con otros profesionales, aportando su experiencia directa. Además, participa en el diseño y evaluación de las actividades, ayudando a que las personas reflexionen sobre lo que hacen y aprendan de ello. Uno de sus mayores logros es cuando las personas ganan autonomía y se convierten en protagonistas de sus propias experiencias culturales (Martín-Barbero & Lluch, 2021).

Hoy, los desafíos son aún mayores por la complejidad del mundo digital. Para enfrentarlos, es fundamental que quienes ejercen la mediación (dentro y fuera del sistema educativo) reciban una formación crítica y actualizada. Solo así se podrá garantizar un acceso justo a las tecnologías a través de espacios educativos y culturales como las bibliotecas, y se podrá fomentar la bibliodiversidad y la pluralidad de voces. Esto es especialmente importante frente a los sesgos de la inteligencia artificial y al poder de los algoritmos, que en gran medida determinan qué contenidos llegan a las personas.

Referencias

- ALTAMURA, L., VARGAS, C., & SALMERÓN, L.** (2023). Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension. *Review of Educational Research*. Prepublished December 13, 2023. <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>
- CHARTIER, R.** (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- GONZÁLEZ ALCAIDE, G.** (2024). 1 d. C. (*después de ChatGPT*): *Inteligencia artificial generativa en la educación superior*. Universitat de València. <https://omp.uv.es/index.php/PUV/catalog/book/573>
- GONZÁLEZ-ALCAIDE, G.** (2024). Inteligencia artificial generativa: Un contexto disruptivo en el acceso a la información. *Infonomy*, 2(1) e24013. <https://doi.org/10.3145/infonomy.24.013>
- HAN, B. C.** (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus
- IGARZA, R.** (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura*. Cerlalc. t.ly/0A5iW
- KOVAČ, M. & WEEL, A.** (Eds.) (2020). *Lectura en papel vs lectura en pantalla*. Cerlalc. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- LITTAU, K.** (2008). *Teorías de la lectura*. Editorial Manantial.
- LLUCH, G. & SANZ-TEJEDA, A.** (2024). Contenidos, formas, usos e impactos de los bookstagrammers y booktokers, a partir de una revisión de los estudios. *El profesional de la información*, 33(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0407>
- LLUCH, G.** (2022). *#LecturaPapelPantalla*. COedCO. <https://www.coedco.es/producto/lectura-papel-pantalla/>
- LLUCH, G.** (Dir.) (2024). *Los libros que leemos. ¿quién, dónde y cómo se decide? La construcción del canon no académico*. Tirant lo Blanch.
- MARTÍN-BARBERO, J. & LLUCH, G.** (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Cerlalc, Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2016/08/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf
- ONU.** (2024). *Gobernanza de la IA en beneficio de la humanidad*. ONU. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/governing_ai_for_humanity_final_report_es.pdf
- SALMERÓN, L., ALTAMURA, L., DELGADO, P., KARAGIORGI, A. & VARGAS, C.** (2024). Reading comprehension on handheld devices versus on paper: A narrative review and meta-analysis of the medium effect and its moderators. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 153-172.

- SALMERÓN, L., VARGAS, C., DELGADO, P. & NAOMI BARON, N.** (2023). Relation between digital tool practices in the language arts classroom and reading comprehension scores. *Reading and Writing*, 36, 175–194. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10295-1>
- UE.** (2024). Reglamento (UE) 2024/1689, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican varios reglamentos y directivas. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 2024/1689, 12 de julio de 2024. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32024R1689>
- UNESCO.** (2025). *Día Internacional de la Educación 2025. Inteligencia Artificial y educación: preservar la autonomía humana en un mundo de automatización. Nota conceptual.* Unesco. <https://www.unesco.org/es/days/education>

Gemma Lluch

Catedrática de la Universidad de Valencia (España). Tiene cinco sexenios de investigación y de transferencia de la investigación. Ha sido investigadora principal de proyectos competitivos sobre el canon no académico o los epitextos virtuales. En la actualidad, codirige un nuevo proyecto sobre inteligencia artificial, escritura y lectura académica. Más información en <https://www.gemmalluch.com/esp/quien-soy/>

Lectura y democracia: pilares para la ciudadanía

José Castilho

1 • La democracia amenazada

La banalización de los conceptos, el desprecio por la razón y por los métodos de análisis objetivo de la realidad social y política producen cotidianamente distorsiones de la idea de democracia. En un universo permeado por negacionismos, por *influencers* que recrean arbitrariamente la historia y las coyunturas políticas y sociales, incluso déspotas notorios reivindican el término creado en la antigua Grecia —*demos* (pueblo) y *kratos* (poder), o literalmente, poder del pueblo.

En efecto, desde su surgimiento en el siglo V a. C., el debate sobre la democracia como sistema político se ha tornado más complejo en la medida en que las sociedades se hicieron también más complejas y diversas a lo largo de los siglos.

La democracia representativa, por ejemplo, por la cual muchas generaciones lucharon y que es la más extendida en la sociedad occidental, en su concepción más contemporánea trasciende la mera formalidad del voto y de la representación política. Como recuerda Norberto Bobbio en *El futuro de la democracia*, esta se sostiene en un conjunto de reglas que permiten la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones colectivas; pero es su dimensión sustantiva —la garantía de derechos y la equidad social— lo que le confiere verdadero sentido. La filósofa Marilena Chauí, en *Ciudadanía cultural* (2006), enfatiza que la democracia es un proceso continuo de lucha por la conquista de derechos; mientras que Daniel Innerarity (2021), en *La democracia del conocimiento*, argumenta que la calidad de una democracia reside en la capacidad de los ciudadanos para procesar informaciones complejas y participar en debates públicos informados. Roger Chartier, al abordar la historia de la lectura y de la escritura, nos muestra que la democracia está intrínsecamente ligada a la circulación y al acceso a la información y a la cultura. La democracia, por lo tanto, no es únicamente un sistema de gobierno, sino un proyecto de sociedad que se materializa en la ciudadanía plena.

La idea de democracia que tomo como referencia —y que utilizo como parámetro en este capítulo— es una síntesis de Marilena Chauí en entrevista a TV Brasil, el 5 de noviembre de 2024:

➤ En una democracia, algo que caracteriza la vida política es la creación de derechos, la garantía de derechos, la conservación de derechos y la capacidad de promover nuevos derechos, de tal manera que el poder es social, y es ese poder social el que se expresa en las tomas de decisiones políticas. Entonces, la política que se realiza depende de la calidad de la sociedad en la que vivimos. Porque la política expresará si estamos en una sociedad conservadora, en una sociedad democrática, en una sociedad autoritaria, en una sociedad violenta.

Una democracia, en consecuencia, exige una sociedad democrática que ejerza su poder social como colectividad en la toma de decisiones políticas que orientan a los gobiernos elegidos y, a largo plazo, consolida el Estado social y democrático de derecho. Cómo construir esa sociedad democrática se ha convertido en un problema estratégico fundamental que convoca a pensadores, pensadoras y políticos en todos los continentes, por lo que se constituye en un desafío dentro del difícil escenario que enfrenta hoy la humanidad, el cual podría llegar a definir, en el límite, su propia existencia en el planeta.

El retroceso democrático global

El inicio del siglo XXI estuvo marcado por una profunda incertidumbre que deshizo la ilusión de que la caída del Muro de Berlín y la consolidación de los regímenes liberales representaban “el fin de la historia”. El análisis de informes y estudios de organizaciones internacionales y universidades de prestigio, que abarcan el período de los últimos diez años, señala un escenario de persistente declive democrático. Este fenómeno, a veces denominado “retroceso democrático” (*democratic backsliding*) o “autocratización”, no se caracteriza por una ola de golpes de Estado, sino por una erosión gradual y sistemática de las instituciones democráticas, muchas veces legitimada a través de sus propias normas y mecanismos.

El Informe *Global State of Democracy* (International IDEA, 2021), así como el análisis de Freedom House (Repucci & Slipowist, 2022) y el informe V-Dem de 2025, ofrecen una visión detallada del avance de la “tercera ola de autocratización”. Freedom House documenta 16 años consecutivos de declive de la libertad global. En un solo año, 60 países experimentaron retrocesos, mientras que únicamente 25 presentaron mejoras. En consecuencia, la proporción de población mundial que vive en países “no libres” alcanzó su nivel más alto desde 1997, correspondiendo aproximadamente al 38% de la población global, mientras que la que habita en países “libres” cayó a cerca del 20%. Esta tendencia refleja tanto el debilitamiento de la democracia en países liberales consolidados como el colapso en naciones que fueron democráticas durante buena parte del siglo XXI.

La crisis contemporánea de la democracia

La crisis contemporánea de la democracia no se restringe únicamente a las métricas formales de libertad o al número de regímenes autocráticos. Se manifiesta de manera aguda en la percepción ciudadana y en la legitimidad del propio sistema. Un informe del Cambridge Centre for the Future of Democracy reveló que la satisfacción global con la democracia alcanzó su nivel más bajo en 50 años (Wikipedia, 27 agosto 2025). Aunque 9 de cada 10 personas expresan un apoyo inquebrantable al ideal democrático, más de la mitad de la población mundial respalda a líderes que pueden minarlo, como lo señala un informe del PNUD de 2024 (United Nations Development Programme, 2024). Esta brecha entre el ideal y la realidad, entre el apoyo abstracto y la insatisfacción concreta con el sistema, indica una profunda crisis de confianza y de legitimidad que atraviesa el escenario global.

La amenaza de la autocratización y del populismo

La amenaza a la democracia global es multifacética y se manifiesta hoy de maneras más sofisticadas que en décadas anteriores. El informe de Freedom House (Repucci & Slipowist, 2022) advierte que los enemigos de la democracia liberal están “acelerando sus ataques”, ya no solo mediante intervenciones militares directas, sino “cooptando o eludiendo las normas e instituciones” diseñadas para proteger las libertades básicas. El Informe del Estado Global de la Democracia (International IDEA, 2021) confirma esta observación, señalando que “gobiernos democráticamente electos, incluidas democracias consolidadas, están adoptando cada vez más tácticas autoritarias”. En muchos casos, este retroceso ha “gozado de apoyo popular significativo”.

Uno de los principales motores de esta erosión interna es la expansión global del populismo. Diversos informes universitarios identifican este fenómeno como un factor central de la crisis democrática. La retórica populista, con frecuencia sustentada en el racismo, el odio y la discriminación, ha impulsado campañas electorales y ha explotado las deficiencias internas de los sistemas democráticos. La Universidad de Oxford subraya la creciente polarización política y el ascenso de “movimientos populistas autoritarios” como retos significativos, incluso en “bastiones democráticos” como Europa y Estados Unidos.

El panorama del declive, sin embargo, se matiza con una distinción importante señalada por un estudio conjunto de Oxford y Cambridge. Dicho estudio sugiere que existen “pocas evidencias de un declive democrático global en la última década” cuando se analizan “indicadores objetivos”. Entre estos se cuentan, por ejemplo, la aceptación de la derrota electoral por parte del Gobierno saliente. Esta perspectiva contrasta con las evaluaciones de instituciones como Freedom House (2022) y el V-Dem Institute (2025), que se basan en indicadores subjetivos, como el “juicio de expertos”. La crisis contemporánea, entonces, no sería solo un retroceso formal de las instituciones, sino, de manera más crucial, una crisis de consentimiento y de legitimidad popular.

La discrepancia entre los datos objetivos y la percepción subjetiva del público es significativa. Aunque los procedimientos electorales formales permanecen intactos en muchas democracias, los informes evidencian una caída vertiginosa en el apoyo ciudadano y en la satisfacción política. El estudio del Cambridge Centre for the Future of Democracy, al analizar la “disposición de las personas a aceptar resultados electorales con los que no están de acuerdo”, sostiene que esta “aceptación de los perdedores” es posible en la medida en que la derrota se percibe como provisional. No obstante, la polarización y el populismo han vuelto los objetivos políticos más “concretos y dependientes de logros tangibles en el corto plazo”, lo que transforma la derrota en un hecho “decisivo” y no en una etapa del proceso democrático. De este modo, la democracia puede estar “funcionando” en términos electorales, pero la ciudadanía se encuentra “desvinculada” e “insatisfecha” con sus resultados. El verdadero peligro, por tanto, no es un colapso total, sino la erosión continua de la confianza y la creencia popular que sostienen el sistema.

“

Uno de los principales motores de esta erosión interna es la expansión global del populismo. Diversos informes universitarios identifican este fenómeno como un factor central de la crisis democrática. La retórica populista, con frecuencia sustentada en el racismo, el odio y la discriminación, ha impulsado campañas electorales y ha explotado las deficiencias internas de los sistemas democráticos”.

La dinámica de la erosión democrática en la región iberoamericana

La región iberoamericana, a pesar de haber consolidado el período más prolongado de regímenes democráticos de su historia, enfrenta un profundo “problema de calidad” de sus democracias. La creciente frustración ciudadana, alimentada por la desigualdad de riqueza y poder, la corrupción, la inseguridad y la fragilidad estatal, llevan a conclusiones como la del estudio de la Universidad de Vanderbilt y USAID (Cohen, Lupu & Zechmeister, 2017), que da cuenta de las debilidades que ponen en riesgo el apoyo popular a los gobiernos democráticos en la región:

➤ La democracia en la región de América Latina y el Caribe enfrenta un conjunto crítico de desafíos, desde la baja confianza pública en las elecciones, los partidos y el liderazgo político, hasta las deficiencias en la oferta de las libertades básicas, en el Estado de derecho, en la seguridad ciudadana y en la prestación robusta de servicios. (p. 23)

Estos datos reflejan una cultura política que, según estudios realizados en Brasil, sostiene la democracia únicamente en su dimensión formal (elecciones), y no en sus aspectos sustantivos (contenido e instituciones). En este contexto, el populismo opera como un “canto de sirena” que atrae a élites poco comprometidas y a individuos con nostalgia de regímenes dictatoriales.

Más allá de la disminución del respaldo popular, las democracias iberoamericanas han enfrentado una amenaza más insidiosa: quienes se oponen al régimen democrático operan “de adentro hacia afuera”. En lugar de golpes tradicionales, se emplean mecanismos propios del sistema para subvertirlo, un fenómeno denominado “*hardball*”. Ejemplos de ello son la judicialización de las disputas políticas y el uso de operaciones anticorrupción para obtener protagonismo político. Esta táctica debilita al sistema al desviar la función del poder judicial y minar la confianza en las instituciones.

Otra dinámica particular de la región es el retorno de la prominencia política de los militares. Estudios indican que los militares están “volviendo a ocupar espacios de poder político” en Iberoamérica, asumiendo “cargos político-administrativos y tareas que exceden sus atribuciones tradicionales”. Esta militarización contribuye a la “deslegitimación de los gobiernos civiles y a la erosión de la confianza en la democracia”. La coexistencia de una erosión gradual con el uso de fuerzas tradicionalmente asociadas a rupturas representa un desafío híbrido.

El escenario iberoamericano muestra que la erosión democrática, impulsada por nuevos fenómenos como el populismo y el *hardball*, se apoya en actores y dinámicas tradicionales, como la presencia militar, para debilitar la confianza y el control civil. El “nuevo ataque” no sustituye al “viejo actor”, sino que lo reposiciona dentro de la estructura democrática para corroerla. La crisis es, por tanto, la manifestación de una fragilidad estructural profunda.

La crisis democrática y la conquista de nuevos derechos sociales

En este contexto de crisis y fragilidad estructural, las últimas décadas han visto surgir diversos movimientos sociales representativos de las denominadas “minorías sociales” que, gracias a sus luchas, lograron conquistas importantes como el propio reconocimiento de sus existencias, de sus derechos a actuar como ciudadanos y ciudadanas, y de alcanzar posiciones de equidad en la convivencia social.

La violencia que esos movimientos aún enfrentan en el contexto iberoamericano, sumándose a ellos las y los activistas ambientales, no es solamente un crimen, sino una manifestación de la fragilidad democrática. La incapacidad de los gobiernos para garantizar la seguridad de sus activistas y proteger los derechos de todas las personas constituye una demostración de la erosión de un pilar central de la democracia liberal: el respeto por el Estado de derecho. Cuando las instituciones fallan en proteger a las minorías y en regular la acción de grupos de interés en detrimento del bienestar colectivo y planetario, el sistema pierde su legitimidad y su capacidad de actuar, por lo que se vuelve vulnerable a tácticas autoritarias y a la captura por intereses privados.

La resiliencia democrática en el contexto de crisis

A pesar del cuadro de deterioro, los informes y estudios también señalan una resiliencia democrática significativa y la emergencia de nuevas formas de defensa del sistema. Human Rights Watch, en su informe de 2025, resalta que la lucha por los derechos humanos está “muy viva”, impulsada por la “resistencia popular” y la movilización cívica. Ejemplos globales, como las manifestaciones en Bangladés que derivaron en la huida de la primera ministra y las protestas en Corea del Sur que llevaron a la revocación de la ley marcial en pocas horas, demuestran que el poder de las personas comunes es capaz de contener el retroceso y de presionar por la rendición de cuentas.

En el plano institucional, la amenaza de ataques “de adentro hacia afuera” ha estimulado el debate sobre la “democracia defensiva”. La Facultad de Derecho de la USP, por ejemplo, promovió un evento sobre el tema para discutir la necesidad de que los poderes de la República brasileña, incluyendo el Poder Judicial, actúen para proteger las instituciones de ataques antidemocráticos. Esta perspectiva, que busca utilizar los instrumentos jurídicos e institucionales para salvaguardar el Estado de derecho, es vista como una respuesta directa y necesaria al uso del *hardball* por parte de élites populistas.

Además, la innovación en la gobernanza y la educación cívica emergen como herramientas cruciales para la resiliencia democrática. El nuevo Centre for Democratic Resilience de la Universidad de Oxford adopta un enfoque de “abordaje integrado” para enfrentar desafíos como la polarización y la disminución de la confianza pública. El centro se concentra en cuatro áreas críticas: la comprensión de las transformaciones sociales, la innovación institucional, el fortalecimiento de la resiliencia internacional y la observación de las estrategias autoritarias. Del mismo modo, el Informe de Seguidores de la Educación en el Mundo (UNESCO & Organización de Estados Iberoamericanos, 2025) destaca la importancia de que la democracia no solo sea enseñada en las escuelas, sino también “practicada”, defendiendo el concepto de “liderazgo distribuido” para fortalecer la participación de docentes, estudiantes y familias, y revertir la caída del apoyo popular.

La era digital presenta nuevos desafíos y oportunidades para la democracia. La Universidad de la Sorbona, en asociación con otras instituciones, lanzó el proyecto *Communs Démocratiques*, que busca desarrollar soluciones de inteligencia artificial generativa de código abierto para “reforzar los fundamentos democráticos” y crear una “esfera de confianza” (Sorbonne Université et al., 2024, 24 de mayo).

Estas respuestas en diferentes niveles —institucional, social, cultural y tecnológico— indican que la resiliencia democrática es un proceso multifacético. La batalla por la democracia no puede ganarse con una única solución, sino que requiere un enfoque coordinado que movilice todas las esferas de la sociedad y del Estado para enfrentar la complejidad de las amenazas contemporáneas, reconstruyendo la confianza y la legitimidad del sistema a partir de múltiples puntos de acción.

La trayectoria de la democracia en la última década no indica un final, sino un momento crítico de bifurcación. La resiliencia demostrada por la movilización cívica y la innovación institucional sugiere que el camino hacia el futuro de la democracia no

es pasivo, sino una construcción continua que exige vigilancia y participación activa de todas las personas que la defienden.

Si concordamos con esta premisa y si somos adeptos de las libertades democráticas, cabe preguntarse: ¿cuál es el papel de la formación de lectoras y lectores en la defensa activa de la democracia?

2 • Lectura y democracia

La crisis democrática impulsa la reflexión y las acciones en torno al papel fundamental de la cultura, la educación y las artes —especialmente la literatura— en la consolidación de los valores democráticos. La lectura y la escritura, en este contexto, así como las estrategias de formación lectora y la democratización del acceso, emergen como herramientas estratégicas y prioritarias, capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos en la región iberoamericana, como la desinformación, los discursos de odio y la exclusión social.

¿Qué lectura?

La lectura, como nos enseña la pedagoga brasileña Magda Soares (1999), va mucho más allá de la alfabetización. En el libro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares diferencia la alfabetización, entendida como la adquisición de la escritura y de la lectura como código, del letramiento, que es la apropiación social y cultural de la escritura. En ese sentido, leer no es apenas un acto mecánico, sino un proceso complejo que implica la capacidad de interpretar, analizar y criticar tanto el texto como el mundo. Paulo Freire, en *La importancia del acto de leer: en tres artículos que se completan* (1982), ya nos advertía sobre la necesidad de una “lectura del mundo” que precede a la “lectura de la palabra”. Defendía que quien lee debe ser un sujeto activo, capaz de descifrar los entresijos y cuestionar las realidades presentadas.

La capacidad de interpretación, análisis y crítica constituye la esencia del desarrollo lector pleno. Roger Chartier, en obras como *El orden de los libros* (1994), nos muestra que la lectura es un acto culturalmente situado, modelado por prácticas sociales, espacios y tiempos. La interpretación de un texto, por tanto, no es universal, sino que depende del repertorio y de la experiencia de la persona que lee. Desarrollar la capacidad de interpretar es capacitar al individuo para comprender esa complejidad, reconocer la polisemia de los textos y dialogar con las ideas, incluso en la discrepancia.

El desafío de la formación lectora es ir más allá de la alfabetización mecánica, como enseñó Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970). Leer es un acto político, que exige la capacidad de decodificar no solo los signos, sino también las estructuras de poder y las narrativas hegemónicas. La formación de lectoras y lectores críticos es,

por lo tanto, la formación de una ciudadanía capaz de cuestionar, dialogar y actuar en favor de una sociedad más justa.

Las políticas públicas de lectura, a su vez, deben pensarse más allá de iniciativas aisladas, como defiende Eliana Yunes en varios de sus escritos. Se requiere una política de Estado, con programas de largo plazo que garanticen el acceso al libro en todos los rincones del país, que capaciten a quienes trabajan en la mediación de lectura y que promuevan la diversidad literaria. Las bibliotecas, en este sentido, son espacios de resistencia y libertad, como lo narra Irene Vallejo en *El infinito en un junco* (2021), donde el conocimiento y la memoria son guardados y compartidos, desafiando la fugacidad y la amnesia.

La inversión en lectura y escritura, por su parte, no se restringe a la adquisición de libros. Este es uno de los puntos centrales del trabajo de pensadoras como Eliana Yunes y Silvia Castrillón, quienes enfatizan el papel de la mediación. En una entrevista concedida en 2021 al sitio web del Instituto Quindim, titulada *Mediadores y lectura*, Yunes resalta la importancia de programas que formen a mediadoras y mediadores cualificados, capaces de tender puentes entre las personas y los libros, y de despertar el placer por la lectura: “La mediación es el puente levadizo que se extiende desde el castillo interior de cada uno hacia el otro, ese desconocido que, sin embargo, garantiza que yo pueda tener idea de quién soy”.

Por su parte, Silvia Castrillón, en su obra sobre la mediación de la lectura (2009), refuerza que la relación entre quien hace la mediación y quien lee es el lazo que puede transformar el acto de leer en una experiencia de descubrimiento y emancipación. La mediación cualificada es lo que permite que la lectura se convierta en una práctica placentera y significativa, y no en una obligación escolar.

Las directrices de instituciones como el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios e Instituciones (IFLA) afianzan esta perspectiva. Sus documentos y reportes defienden la implementación de políticas públicas que trasciendan la simple distribución de libros. Claman por inversiones en bibliotecas públicas, en la formación de personas bibliotecarias y mediadoras, en la creación de redes de lectura y en el desarrollo de programas de fomento lector que sean inclusivos y abracen la diversidad cultural.

“

El desafío de la formación lectora es ir más allá de la alfabetización mecánica, como enseñó Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*. Leer es un acto político, que exige la capacidad de decodificar no solo los signos, sino también las estructuras de poder y las narrativas hegemónicas”.

Esta inversión en la formación y mediación de lectores es lo que genera la capacidad crítica que empodera a los individuos. Una lectora o un lector crítico es alguien que puede discernir la verdad de la mentira, el hecho de la opinión, la información de la propaganda. Esta capacidad es fundamental para la formación de opiniones y para la participación cualificada en el debate público.

Las dimensiones de la lectura

La lectura, en su dimensión más amplia, es un vector para la difusión de valores democráticos. La exposición a una multiplicidad de narrativas y perspectivas culturales, promovida por el acceso a la literatura y a otras expresiones artísticas; la lectura fortalece el diálogo, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Existe un conjunto de pensadores y pensadoras iberoamericanos de diversas escuelas de formación literaria que coinciden en esta conclusión.

Como nos enseña el brasileño Antonio Candido en *El derecho a la literatura* (2004), la literatura es una necesidad universal que nos humaniza y nos permite expandir la conciencia. Al leer, entramos en contacto con mundos y experiencias distintas, lo que nos capacita para comprender la complejidad de las relaciones sociales y la importancia del respeto a las diferencias. La literatura se convierte, así, en un laboratorio de empatía y alteridad, donde podemos ejercitar nuestra capacidad de ponernos en el lugar del otro.

La argentina María Teresa Andruetto, en *Hacia una literatura sin adjetivos* (2017), y la colombiana Yolanda Reyes, en *La casa imaginaria* (2010), refuerzan esta idea, mostrando cómo la literatura, desde la infancia, nos permite nombrar el mundo, organizar el pensamiento y encontrar nuestro lugar en él. La literatura nos da las herramientas para reconocernos en nuestras experiencias y comprender las experiencias ajenas, desarrollando la empatía, que es la base de una sociedad democrática y plural.

Esta multiplicidad de narrativas y perspectivas culturales es esencial para una comprensión más rica y plural de la sociedad. En una era marcada por la polarización y la fragmentación, la lectura nos ofrece la oportunidad de romper las burbujas de información y de conectarnos con realidades que, de otro modo, serían invisibles para nosotros. La literatura, en particular, al dar voz a diferentes personajes y experiencias, nos muestra que la realidad es multifacética y que no existe una única verdad o una sola perspectiva. Esa multiplicidad es la base de la tolerancia y del diálogo, valores esenciales para la democracia.

Desde esta perspectiva de inclusión, la lectura crítica y la capacidad de diálogo son cruciales para la construcción de una sociedad democrática que no solo tolere, sino que celebre la diversidad. Una sociedad democrática con lectores y lectoras capaces de enfrentar el disenso, armados con información y pensamiento racional, puede volverse real o, al menos, más viable. La capacidad de discernir informaciones verídicas de narrativas dogmáticas es lo que permite a la ciudadanía participar en un debate público cualificado, sin estar sujeta a discursos de odio y desinformación. La lectura crítica, como

defienden, entre otros, Paulo Freire y Roger Chartier, es lo que capacita a las personas para descifrar los entresijos y cuestionar las estructuras de poder.

Es en este contexto, que la inclusión de las llamadas “minorías sociales” se vuelve una cuestión central. La historia de la región iberoamericana está marcada por una profunda marginalización de grupos como mujeres, afrodescendientes, personas LGBTQIA+, pueblos originarios e inmigrantes. El acceso a la lectura y a la literatura, en políticas públicas que sean inclusivas, constituye una herramienta de reparación histórica y de empoderamiento. Al acceder a la educación y la cultura, esos grupos pueden no solo narrar sus propias historias, sino también hacer oír sus voces en el debate público. La literatura, en particular, al dar visibilidad a esas experiencias, contribuye a desmontar prejuicios y a promover una sociedad más equitativa.

Por lo tanto, pensar la lectura en el contexto democrático y como política pública es una reflexión estratégica y prioritaria en el escenario actual. Las políticas de lectura no deben entenderse como programas aislados, sino como un pilar fundamental para enfrentar los desafíos de una sociedad en crisis. En tiempos de conflictos sociales y democráticos, donde la desinformación y los discursos de odio proliferan, las políticas de lectura y escritura son un antídoto poderoso; capacitan a las personas para ejercer su ciudadanía de manera plena, para participar en el debate público de forma cualificada y para luchar por la inclusión y el respeto a la diversidad. En última instancia, la lectura y el ejercicio de la escritura son herramientas de resistencia y de esperanza que nos permiten construir un futuro más democrático y justo.

La lectura como inversión en el futuro democrático

Con base en lo que hemos desarrollado hasta aquí —que abarcó la democracia como un proyecto de sociedad, la lectura como derecho inalienable y la literatura como un bien esencial— podemos ahora formular una síntesis de ideas y proyectar hacia el futuro.

La lectura, lejos de ser un simple pasatiempo o una actividad escolar, emerge como una inversión estratégica para la consolidación de democracias saludables y participativas, especialmente frente a los conflictos sociales, políticos y democráticos que se manifiestan en la región iberoamericana y en el mundo.

La experiencia de diversos países de la región, como lo demuestran los planes nacionales de lectura (PNL) de Brasil, Colombia, Chile y Portugal, entre otros, apunta hacia una dirección clara: la inversión en lectura, en escritura y en la formación de lectores y lectoras es una inversión en ciudadanía. Estos planes, alineados con las directrices de organismos multilaterales como el CERLALC/UNESCO y la OEI, reconocen que la lectura es un derecho y una práctica que contribuye directamente a la participación democrática. No se limitan a fomentar la adquisición de libros, sino que buscan construir ecosistemas de lectura que incluyan la formación de personas mediadoras, el fortalecimiento de bibliotecas públicas, la promoción de la diversidad literaria y la inclusión de grupos históricamente marginados.

Obsérvese que, al proyectar y ejecutar planes nacionales de lectura, los países —o los poderes locales (Estados, provincias, municipios)— construyen un conjunto integrado, articulado y proyectado en el espacio y en el tiempo de políticas públicas. Estas contribuyen concretamente al enfrentamiento de la desinformación y de los movimientos antidemocráticos que vuelven inviable la vida en armonía en el planeta.

Por ejemplo, al fomentar bibliotecas vivas, inclusivas, participantes de la cotidianidad de las comunidades, ayudándolas a resolver problemas de su vida diaria mediante la provisión de información fundamentada y cursos de diferentes temas, apoyando los estudios escolares y la formación continua, incentivando la imaginación, promoviendo la sociabilidad y la inclusión en clubes y círculos de lectura, esta política pública, prevista en los PNL de la región, adquiere dimensión concreta y contribuye a transformar realidades desde una perspectiva democrática.

Otros ejemplos de programas y acciones de los PNL caminan en la misma dirección: la de que estamos tratando un tema —la formación de lectores— que incide directamente en la vida de las personas y puede contribuir a transformar lo colectivo en múltiples áreas de actuación de la sociedad.

“

En tiempos de conflictos sociales y democráticos, donde la desinformación y los discursos de odio proliferan, las políticas de lectura y escritura son un antídoto poderoso; capacitan a las personas para ejercer su ciudadanía de manera plena, para participar en el debate público de forma cualificada y para luchar por la inclusión y el respeto a la diversidad. En última instancia, la lectura y el ejercicio de la escritura son herramientas de resistencia y de esperanza que nos permiten construir un futuro más democrático y justo”.

Si los PNL ponen énfasis en el incentivo a la bibliodiversidad y crean condiciones de apoyo y fomento a las pequeñas editoriales independientes y a las librerías que publican autores regionales, literaturas y ensayos fuera de los grandes mercados, abrirán posibilidades de desarrollo sostenible para cientos o miles de personas que, de otro modo, podrían permanecer al margen de la economía creativa regulada únicamente por la óptica mercantil.

En otra perspectiva, los PNL que ejecutan políticas democráticas e incluyentes rescatan para el pensamiento crítico otras visiones y prácticas culturales que, en la sociedad competitiva y mercantil en que vivimos, permanecen marginadas. Lo hacen, al acoger y prestigiar diferentes tipos de lectura, diversas textualidades y saberes culturalmente excluidos en la sociedad contemporánea —como los conocimientos de nuestros pueblos ancestrales que muchas veces privilegian la oralidad—, los PNL son, en la práctica, un ejercicio pleno de la ciudadanía que deseamos: inclusiva, amplia, dialógica, es decir, intrínsecamente democrática.

Los planes requieren participación real de la ciudadanía, compromiso a largo plazo, establecimiento de metas para cumplirse en determinado período de tiempo y la creación de comités responsables de fiscalizar todo el proceso. En otras palabras, la propia construcción de los PNL constituye una forma de profundización de la participación colectiva y democrática de la población. La comunidad que diseña un plan nacional o local de lectura y escritura se apropia de él y no permite que ninguna acción autoritaria o populista recaiga sobre lo que fue decidido democráticamente por la colectividad.

En este contexto, me dirijo directamente a todos y todas quienes coordinan los PNL en nuestra región. Como responsables de esta política pública, ustedes son agentes de la defensa de la democracia participativa, que también debería ser, idealmente, el método de construcción de PNL eficientes que marcarán la diferencia en la protección de las libertades democráticas frente al autoritarismo y al negacionismo vigente. Consciente de las dificultades de esta tarea de construcción, me solidarizo con cada uno y cada una en la lucha constante por hacer real y posible la formación de lectoras y lectores críticos, capaces de detectar falsedades, razonamientos falaces y engaños que alimentan políticas distorsionadoras de la realidad y que tienen como único objetivo preservar la ignorancia y las desigualdades sociales. Sientan orgullo de estar ejerciendo una actividad política: la verdadera política, aquella que crea condiciones para cuestionarse a sí misma.

En síntesis, el derecho a la lectura y a la escritura para todas las personas constituye un elemento intrínseco de una democracia saludable, participativa e inclusiva. Como escuché en la época en que ejercí como Secretario Ejecutivo del PNLL en Brasil: *“¡La lectura es la llave de todos los demás derechos humanos!”*

Es a través de ella como la ciudadanía desarrolla la capacidad de interpretar críticamente el mundo, confrontar la diferencia y participar en el debate público de forma cualificada en esta era en que el dominio de la palabra escrita está ligado, aún más que en tiempos anteriores, al poder. Como hemos sostenido, la lectura es el antídoto más eficaz contra la desinformación, la propagación de discursos de odio y el resurgimiento de ideologías contrarias a los derechos humanos. Ella nos permite no solo comprender los problemas, sino también imaginar soluciones y construir puentes de diálogo donde antes solo existían muros.

La inversión continua y estratégica en lectura es, en última instancia, una inversión en el perfeccionamiento de la sociedad y en la vitalidad del régimen democrático. Mediante la formación lectora de una ciudadanía crítica, comprometida y empática, los países de Iberoamérica —históricamente azotados por largos períodos de autocracias—

se protegen contra las amenazas de regímenes autoritarios y de proyectos de poder que buscan silenciar voces y manipular la opinión pública. La lectura, en este sentido, es la semilla de un futuro más justo, inclusivo y plural para nuestra golpeada región.

3 • Conclusión

En un contexto de conflictos sociales y políticos, las políticas de lectura se presentan como una prioridad estratégica; son la base para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la construcción de sociedades más resilientes. La lectura no es únicamente una herramienta de acceso a la información, sino un instrumento de transformación social y un pilar para la defensa de los derechos de todas las poblaciones, en especial de las minorías y de los grupos más vulnerables.

Es importante resaltar que la relación entre democracia y lectura es también de doble vía: la democracia crea las condiciones para que la lectura y la literatura florezcan, y la lectura y la literatura fortalecen la democracia y abre la posibilidad de formar personas críticas, portadoras de instrumentos de interpretación de la realidad que las hagan capaces de resistir a los discursos de odio y a los proyectos de poder que amenazan la libertad.

La lucha por la lectura y la escritura es, por lo tanto, la lucha por la democracia, y la defensa de la democracia es, en sí misma, la defensa del derecho inalienable a leer, escribir y soñar.

Referencias

- ANDRUETTO, M. T.** (2017). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Ediciones SM.
- BOBBIO, N.** (1986). *El futuro de la democracia: una defensa de las reglas del juego*. Traducción de Marco Aurélio Nogueira. Paz e Terra.
- CANDIDO, A.** (2004). O direito à literatura. En: A. Candido. *Vários escritos*, (pp. 169-191) 4. ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- CASTRILLÓN, S.** (2009). *El mediador de lectura: un perfil en construcción*. Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, R.** (1994). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Traducción de Mary del Priore. Ed. UnB.
- CHAUÍ, M.** (2006). *Cidadania cultural: política cultural e cultura política novas*. Perspectiva.
- COHEN, M., LUPU, N. & ZECHMEISTER, E.** (2017). The Political Culture of Democracy in the Americas, 2016-17. Valderbilt University, USAID. https://www.vanderbilt.edu/lapop/ab2016/AB2016-17_Comparative_Report_English_V2_FINAL_090117_W.pdf

- FREIRE, P.** (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- HUMAN RIGHTS WATCH.** (2025). *Informe Mundial 2025*. <https://www.hrw.org/world-report/2025>
- INNERARITY, D.** (2011). *La democracia del conocimiento*. Planeta.
- INTERNATIONAL IDEA.** (2021). *Global State of Democracy Report 2021*. <https://www.idea.int/gsod-2021/>
- REYES, Y.** (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Norma.
- SOARES, M.** (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.
- TV BRASIL. [@TVBRASIL].** (2024). (2024). *Dando a Real com Leandro Demori recebe a filósofa Marilena Chaui*. [Video]. Youtube. t.ly/oBSmJ
- UNESCO & ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.** (2025). *Liderazgo distribuido en las escuelas: la clave para fortalecer la democracia en América Latina* (Versión traducida). t.ly/GbN23
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME.** (PNUD). (2024). *Informe sobre Desarrollo Humano 2023-2024*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24>
- VALLEJO, I.** (2021). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. Traducción de Sergio Brando. Intrínseca.
- V-DEM INSTITUTE.** (2025). *Informe sobre la democracia 2025. 25 años de autocratización: ¿democracia truncada?* University of Gothenburg: V-Dem Institute. https://www.v-dem.net/documents/62/V-Dem_Democracy_Report_2025_spanish_lowres.pdf
- YUNES, E.** (comp.). (2005-2009). *Pensar a leitura: complexidade*. Global.

José Castilho

Doctor en Filosofía por la USP y profesor de la UNESP. Investigador, autor, editor y gestor público. Es consejero del PNLL y de la FESPSP. En 2016 fundó www.jcastilhoconsultoria.com.br y se desempeña como consultor internacional en la región iberoamericana en el ámbito académico, educativo y cultural, asesorando a organismos de cooperación como el Cerlalc y la OEI, además de gobiernos, editoriales y bibliotecas. Principal artífice de la Editorial UNESP, la cual dirigió durante 27 años; fue director general de la Biblioteca Pública Mário de Andrade (São Paulo) y Secretario Ejecutivo del Plan Nacional del Libro y la Lectura (MinC y MEC) en los periodos de 2006-2011 y 2013-2016. Presidió la Asociación Brasileña y la Iberoamericana de Editoriales Universitarias (ABEU y EULAC) durante tres mandatos. La Ley 13.696/2018 de Brasil, que instituyó la Política Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), fue denominada “Ley Castilho”, en reconocimiento a su labor en defensa de la democratización del acceso al libro y a la lectura.

