



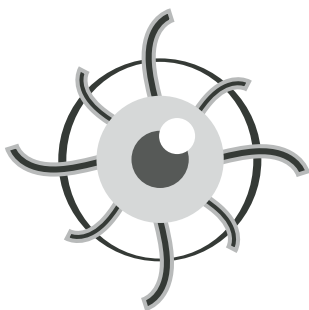
COLECCIÓN GUÍAS PARA
PLANES LOCALES DE LECTURA,
ESCRITURA Y ORALIDAD

Cuaderno 1

Serie Lecturas-1

028
C17c1
Ej. 1

Biblioteca Nacional de Colombia | Ministerio de Cultura



**COLECCIÓN GUÍAS PARA
PLANES LOCALES DE LECTURA,
ESCRITURA Y ORALIDAD**

Cuaderno 1

Serie Lecturas

Biblioteca Nacional de Colombia | Ministerio de Cultura

Cuaderno 1 / selección de textos Silvia Castrillón ; autores Ezequiel Teodoro Da Silva ... [y otros cuatro]. -- Primera edición. -- Bogotá : Ministerio de Cultura : Biblioteca Nacional de Colombia, 2020. 116 páginas ; ilustraciones. -- (Guías para planes locales de lectura, escritura y oralidad). (Lecturas 1). Incluye referencias bibliográficas.

ISBN (impreso) 978-958-5105-68-3

ISBN (digital) 978-958-5105-69-0

1. Comprensión de lectura -- Guías 2. Lectura -- Guías 3. Escritura -- Guías -- 4. Promoción de la lectura -- Guías 5. Bibliotecas públicas -- Guías I. Castrillón, Silvia, 1942- , II. Silva, Ezequiel Teodoro Da III. Montes, Graciela IV. Leme Britto, Luiz Percival V. Vázquez Montalbán, Herederos de Manuel VI. Álvarez Zapata, Didier VII. Título VIII. Serie

CDD: 028

CO-BoRNB



Cuaderno 1

ISBN (digital) 978-958-5105-69-0

Colección Guías para Planes Locales de Lectura,
Escritura y Oralidad
Serie Lecturas

Ministerio de Cultura de Colombia

Carmen Inés Vásquez

Ministra de Cultura

José Ignacio Argote López

Viceministro de Fomento Regional y Patrimonio

Julián David Sterling Olave

Secretario General

Diana Patricia Restrepo Torres

Directora de la Biblioteca Nacional de Colombia

Sandra Suescún Barrera

Coordinadora Red Nacional de Bibliotecas Públicas

María Cristina Rincón Rivera

Revisión de estilo

Daniel Fajardo B. y Victoria Peters R.

Diseño y diagramación

Silvia Castrillón

Selección de textos

© Ezequiel Teodoro da Silva, "De la lectura del mundo a la lectura de la palabra"

© Graciela Montes, "Espacio social de la lectura"

© Luiz Percival Leme Britto, "Lectura: sentidos y valor"

© Silvia Castrillón, "Volver a las raíces: la promoción de la lectura en América Latina", "Políticas públicas de lectura y escritura en tiempos de incertidumbre", "De la lectura de la palabra a la lectura del mundo: clubes de lectores y grupos de maestros, una propuesta de promoción de lectura y de reflexión sobre esta actividad", "La biblioteca escolar, espacio de protección para la lectura", "Leer y conversar"

© Herederos de Manuel Vázquez Montalbán, "Cultura y política"

© Didier Álvarez Zapata, "Perspectiva cultural, educativa y política de las bibliotecas públicas: notas para una política pública de lectura"

© De esta edición, Biblioteca Nacional de Colombia, 2020

Calle 24 No.5-60 Bogotá D.C., Colombia

www.bibliotecanacional.gov.co

Impreso por xxx

Tiraje: xxx ejemplares



Licenciamiento: se permite hacer cualquier tipo de uso mientras se comparta de la misma manera, excepto el comercial. Licencia de Creative Commons Reconocimiento no comercial. Compartir Igual 4.0 Internacional.

Esta publicación se realiza en el marco del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi Cuento" del Ministerio de Cultura.

Contenido

De la lectura del mundo a la lectura de la palabra PAULO FREIRE EN ENTREVISTA CON EZEQUIEL TEODORO DA SILVA.....	5
Espacio social de la lectura GRACIELA MONTES	14
Lectura: sentidos y valor LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO	24
Volver a las raíces: la promoción de la lectura en América Latina SILVIA CASTRILLÓN	38
Políticas públicas de lectura y escritura en tiempos de incertidumbre SILVIA CASTRILLÓN.....	48
Cultura y política MANUEL VÁSQUEZ MONTALBÁN.....	57
De la lectura de la palabra a la lectura del mundo: clubes de lectores y grupos de maestros, una propuesta de promoción de lectura y de reflexión sobre esta actividad SILVIA CASTRILLÓN.....	66
La biblioteca escolar, espacio de protección para la lectura SILVIA CASTRILLÓN.....	73
Leer y conversar SILVIA CASTRILLÓN.....	83
Perspectiva cultural, educativa y política de las bibliotecas públicas notas para una política pública de lectura DIDIER ÁLVAREZ ZAPATA.....	92

ESTE CUADERNO 1 CONTIENE UNA SELECCIÓN de textos que pueden alimentar los procesos de encuentro, lectura y conversación que se dan durante la formulación de políticas públicas y planes de lectura, escritura y oralidad. Cada texto dialoga con diferentes temas abordados en la colección Guías para Planes Locales de Lectura, Escritura y Oralidad, de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas de Colombia, de tal manera que se puedan ampliar los referentes conceptuales y las consideraciones para tener en cuenta en la reflexión pública que se suscite en las diferentes instancias de participación que proponen estas guías; así como en la redacción de los documentos del plan, sus proyectos y sus programas.

La comprensión amplia de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas culturales, educativas y políticas implica tener en cuenta diferentes aspectos y perspectivas que, por lo general, van más allá de las ideas y representaciones que circulan en la sociedad de manera cotidiana. Justamente para trascender estos imaginarios sociales y situarnos de formas cada vez más críticas y propositivas frente a ellos, es necesaria la lectura pública del tipo de textos que aquí se presentan.

Desde consideraciones teóricas sobre el significado y el sentido del concepto de lectura, pasando por el debate del lugar social de la palabra escrita y oral, hasta la historia de la promoción de la lectura en América Latina y la necesidad de la conversación como un valor pedagógico y cultural, este *Cuaderno* brinda diferentes perspectivas que pueden ser claves durante la definición de principios, prioridades y acciones de una política pública que contribuya de manera significativa a que todas las personas de una comunidad participen de la lectura, la escritura y la oralidad como bienes comunes a través de los cuales se pueden potenciar nuestras condiciones de vida y el ejercicio de la libertad.

Los textos están servidos...

De la lectura del mundo a la lectura de la palabra

Paulo Freire en entrevista con Ezequiel Teodoro da Silva

Traducción de Silvia Castrillón

Tomado de *Leitura: Teoria e Prática*, (0), año 1. Porto Alegre: ALB/

Mercado Aberto, noviembre de 1982.

PAULO FREIRE (1921-1997) fue un pedagogo y filósofo brasileño, defensor de la pedagogía crítica. Estudió Derecho, Filosofía y Psicología del Lenguaje. Enseñó portugués en secundaria, dirigió el Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de Pernambuco (1946) y el Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife (1961).

Debió exiliarse en 1964, tras lo cual trabajó con Naciones Unidas por cinco años. De 1969 a 1979 vivió en Cambridge, Massachussets, dando clases como profesor invitado en la Universidad de Harvard. Luego se mudó a Ginebra para ser consultor especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, a cuyo servicio peregrinó por África, Asia, Oceanía y América, con excepción de Brasil.

El 1 de enero de 1989 fue nombrado secretario de Educación de São Paulo, cargo que dejó el 27 de mayo de 1991.

Después de recibir infinidad de reconocimientos, plasmó su pensamiento en varios libros, entre ellos: *Pedagogía del oprimido*, *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía de la esperanza*, *Cartas a quien pretende enseñar*, *Cartas a Cristina*.

EZEQUIEL. Paulo, antes de plantear algunas cuestiones acerca de sus ideas y proyectos, y debido a su buena disposición y al placer de este momento, hablemos acerca de algunos puntos significativos de su experiencia en el área de la lectura, que también puedan ser significativos para quienes enseñan a leer.

PAULO. Muy bien, ¿cómo me las arreglo ahora para responder? En primer lugar, me gustaría decir en esta entrevista que me siento muy a gusto por el tono con que ella se inició, por el estilo de la pregunta planteada. Me deja muy satisfecho. Y porque estoy a gusto voy a tratar de tomar la pregunta y hacérmela de nuevo. En verdad, parte de esta pregunta me la hago con mucha frecuencia, siempre consideré muy en serio la lectura y para mí es muy importante que la entrevista comience con una pregunta como esa. Y yo no sé si a estas alturas ya no estoy desvirtuando, cambiando un poco la pregunta, pero no está mal que lo haga. Bien, yo decía, porque a veces tengo la impresión, Ezequiel, de que yo no soy bien comprendido cuando, por ejemplo, critico lo que acostumbro llamar la “comprensión mágica de la palabra escrita” y que se expresa a través de nuestras actitudes intelectuales frente a los libros, frente a los textos: textos para leer y textos para escribir. Por ejemplo, el aspecto mágico de la palabra que se expresa en la lectura cuantitativa: cuantos más libros compro, cuantos más libros veo, cuantos más libros pienso que estoy leyendo, tanto más estoy sabiendo. O entonces, cuando critico el mismo carácter mágico o la comprensión mágica de la palabra escrita, cuando tengo que escribir, por ejemplo, y me preocupa porque el texto que estoy escribiendo tiene que tener ciento cincuenta páginas y yo solo soy capaz de escribir diez. Me muero de vergüenza, ¿qué van a decir mis compañeros de la academia si aparece un artículo mío con diez páginas...? Bien, repito, para mí es óptimo que se inicie de esta manera una conversación. Me gustaría decir que cuando hago esa crítica, ella es más una advertencia que me hago a mí mismo, pero no significa de ninguna manera que haya en ella una especie de apoyo a la irresponsabilidad; quiero decir, que sea una manera de huir de la seriedad. No, yo creo que tanto los estudiantes como nosotros, los profesores, tenemos que leer, tenemos que leer seriamente, pero LEER, esto es, tenemos que adentrarnos en los textos, comprenderlos en su relación dialéctica con sus contextos y con nuestro contexto. El contexto del escritor y el contexto del lector, cuando leo un texto. Por lo tanto, cuando, por ejemplo, como profesor rehúso sugerir una relación bibliográfica de cuarenta libros, cincuenta libros, sesenta libros, mi crítica no es que yo sugiera al estudiante que no lea, de ninguna manera. En el texto que escribí para el congreso que usted coordinó y que tenía apenas once páginas (no más que eso y ya fue mucho, pues hasta dio para una hora de lectura) yo hablaba, por ejemplo, de algunos de esos momentos de mi experiencia en que la importancia de la lectura comenzó a afirmarse, a constituirse en mí, y también de una lectura

que enfrento como un trabajo serio, penoso a veces. Por ejemplo, no sé cuántas veces llevo una hora, una hora y media en una página y duermo después en absoluta paz porque solo logré leer una página en aquella noche. Ahora bien, esa página que leí, la entendí. Evidentemente, es posible que si usted lee la misma página pudiese entenderla, lograr comprenderla más rápidamente que yo, pues hay “n” factores relacionados con una competencia específica, que pueden disminuir el tiempo comprensión de una página. Pero la pregunta plantea lo que yo...

EZEQUIEL. Algunos tópicos que usted considera significativos para quienes enseñan a leer.

PAULO. Creo que es lo mismo: mi experiencia me fue enseñando que la seriedad de la lectura y en la lectura es absolutamente fundamental. Es curioso... yo no leo para formarme; yo también me formo leyendo, ¿entiende? Esa es la posición. Pero, por otro lado, yo no cierro las puertas a la lectura de la palabra porque creo que ella no se da, en términos profundos, sin la lectura del mundo.

EZEQUIEL. En la apertura del tercer COLE¹, usted afirmó que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. Sin intentar un “recetario”, nos gustaría saber, Paulo, si usted puede establecer algunas formas de encaminar el proceso de la lectura del mundo, principalmente en los límites de un salón de clase de una escuela pública.

PAULO. ¡¡¡Ahhh!!! (sorprendido y contento).

EZEQUIEL. Y si usted ve la posibilidad de llevar ese tipo de lectura a la escuela pública...

PAULO. Pero claro que la veo y creo que sería de fundamental importancia. En el salón de clase, en los límites de un salón de clase, en la geografía de un salón de clase, lo que se podría y lo que se debería hacer, a mi entender, sería la concomitancia de las dos lecturas, esto es, sería la lectura del mundo conjuntamente con la lectura de la palabra referida al mundo. No creo que eso sea difícil. Aún, en una primera actividad de los niños —vamos a considerar a un niño de escuela primaria— para el cual la educadora sugiere, por ejemplo, que hable un poco de cómo caminó de su casa hacia la escuela. Quiero decir, que cada niño o grupo de niños hiciese el discurso de su calle o el discurso sobre su calle, contando lo que vio, o lo que no vio, escribiendo, al final de cuentas porque (...). Hay una diferencia entre “caminar” tomando el “caminar”, *sintiendo* la calle y “caminar” *percibiendo* la calle, quiero decir, la percepción crítica implica, en verdad, la aprehensión de

1 Congreso de Lectura de Brasil (n. de la trad.)

aquello que es sentido y una comprensión de la razón de ser de lo que se siente. Entonces, en un primer momento, el niño iba a hacer la descripción de lo visto, de lo sentido, de las cosas que fueron tocadas por la visión, por la audición. Y, por medio de ejercicios como ese, los niños comenzarían con una tentativa de comprensión de esa realidad —eso, en el fondo ya es una lectura parcial—. Allí se trataría más bien de una lectura de la *geografía* del recorrido. De ahí en adelante, esa lectura podría dar el salto hacia la *sociología* del recorrido, hacia la política del recorrido. Ahora bien, a partir de la oralidad es posible llegar a la escritura y, entonces, usted hace la lectura oral del mundo, después usted hace la escritura de la palabra con la que leyó el mundo y lee la palabra que escribió. A mi entender, incluso, ese podría ser un momento extraordinario para discutir con un niño —por ejemplo, con un niño de sectores proletarios o populares— lo que es correcto y lo que no es correcto, en otras palabras, cuál es el uso que tú haces al hablar, para decir lo correcto es “nosotros llegamos” y no “nosotros llegamo”. La profesora que acaba de salir de esta sala está haciendo un trabajo exactamente en esa línea, de mostrar a los niños que el llamado “modelo culto” existe y que los niños necesitan aprender ese modelo, pero que él no es superior al llamado “modelo popular”, utilizado por el niño. Ahora bien, yo creo, Ezequiel, que a través de historias que los niños cuentan y que los niños oyen, a través de descripciones que los niños hacen de sí mismos y de su barrio, de su área, de su favela, podríamos llevar al interior de la escuela una lectura del mundo, aún en su aspecto más geográfico para después saltar a la comprensión social de esa lectura, al lado de la lectura de la palabra.

EZEQUIEL. Bueno, creo que la otra pregunta tiene mucha relación con esto que usted está diciendo. Dice así: en términos de la lectura de la palabra, usted parece privilegiar un tipo de texto que debe ser presentado al lector —aquel que expresa su realidad inmediata—, Paulo, quisiéramos saber cómo se da la transición de ese tipo de texto (generalmente producido por el mismo alumno o por el educador), hacia otros tipos de texto, encontrados en nuestra realidad social (esto es, escritos por otros autores).

PAULO. Creo que es absolutamente necesario, si la gente ahora habla de formación científica, rigurosa, que el estudiante camine, en su trayectoria, en su escolaridad, con una convivencia con lo que yo llamaría “clásicos”, en este o en aquel campo. Pero lo que me parece absolutamente necesario es que en la propia lectura de un autor (sea este distante, sociológica y culturalmente y hasta históri-

camente), el lector tenga la comprensión crítica del contexto del autor del texto. Es lo que quise decir: en esencia creo que es un esfuerzo del lector, frente al texto, localizar el contexto del autor del texto y comprenderlo. Hacer la lectura de ese texto en relación con su contexto. No sé si está claro... En el fondo, es una especie de triangulación: el contexto de Gramsci... yo no puedo leer a Gramsci, tampoco debo leer a Gramsci simplemente porque fui a la librería y compré un libro de él; sino que al leer al Gramsci yo necesito estar informándome del contexto social, político, ideológico, histórico de Gramsci. Tengo que situar a Gramsci en un determinado tiempo: Gramsci no adivinó las cosas —cuando Gramsci escribió, él tenía...— Gramsci fue sobre todo italiano. Eso no significa que Gramsci no sea útil al brasileño o al norteamericano, por el contrario... Pero, encuentro fundamental este aspecto y es eso lo que estaba queriendo dejar en claro: cuando leo a Gramsci, necesito irme enterando del contexto de Gramsci, en el que el texto se constituyó. Pero ahora necesito también otro esfuerzo: el de relacionar el texto de Gramsci con mi contexto. Mi contexto histórico, social, político, no es el de Gramsci, pero eso no significa que Gramsci no tenga mucho que enseñarme. Lo tiene, pero lo necesario es tener clara esa relación entre el contexto del autor y el contexto del lector. Es preciso ubicar el texto en esa encrucijada o en esa mediación. Por ejemplo, el año pasado hice una lectura de cinco páginas con un grupo de estudiantes de posgrado. El texto era de un campesino, de Cifó, que Carlos Rodrigues Brandão entrevistó y puso esas cinco páginas como prólogo de uno de sus libros. Para que usted tenga una idea de cómo me tomo en serio ese asunto de la lectura, leyendo esas cinco páginas hicimos un análisis durante doce horas, de las cinco páginas. Entonces lo que descubrimos allí fue una cosa extraordinaria. Después de la lectura de ese “Cifó” (el gran filósofo Cifó...) sugerí a los estudiantes una lectura de Gramsci. ¿Y qué sucede? El sujeto leyó a Cifó, entendió a Cifó, discutió a Cifó, fue a Gramsci y, leyendo a Gramsci, después entendió mejor a Cifó. Es ese movimiento de ida y regreso; encuentro que ese paso se da de forma muy dinámica y no mecánica. Para mí, de nuevo, el problema no es cuantitativo. Lo que me preocupa no es llegar a decir aquí: Ezequiel, en 1982 leí 1200 páginas, sino saber exactamente lo que fui capaz de hacer en términos de lectura de lo real, de lo concreto... comprensión de la historia, aún cuando no haya ninguna palabra. Cómo es que soy capaz de entender el hecho allí citado, en la noticia de televisión, de radio..., en el programa de humor, en la propaganda comercial y no exclusivamente por medio del libro.

EZEQUIEL. Voy a retomar el guion para hacerle la pregunta siguiente. Paulo, algunos teóricos llegaron a prever la muerte de la alfabetización en lengua escrita, diciendo que debemos alfabetizar a los niños para la comprensión de otros tipos de lenguaje. Queremos saber su posición frente a tal proposición.

PAULO. Bien, en primer lugar, creo que reducir la comunicación únicamente al lenguaje escrito, y aún al oral, es estrechar la capacidad comunicativa del ser humano. Tengo un amigo en la Universidad de Costa Rica, el profesor Francisco Gutiérrez, quien, desde hace unos diez años viene desarrollando lo que él llama el “lenguaje total”, siguiendo una cierta línea de un filósofo francés cuyo nombre se me escapa en este momento. Conozco bien a Gutiérrez y, por tanto, no creo que podamos reducir su pensamiento a esto. Ahora bien, por otro lado, no creo que el lenguaje escrito vaya a desaparecer pronto; creo que la oralidad fue por donde el ser humano comenzó, creo también que esta tiende a crecer y que es incluso necesario estimular la expresividad oral de los niños, etcétera. No veo por qué no estimular también la escritura. Tampoco creo que se deba cercenar o minimizar otro tipo de comunicación.

EZEQUIEL. A partir de sus andanzas por nuestro Brasil, que tienen por objeto adelantar su trabajo de reaprendizaje de la realidad brasileña, nos gustaría saber cómo siente usted el “clima” de la alfabetización y de la lectura. ¿Cuáles son los proyectos nacionales, desarrollados o en desarrollo, que más le irritan?

PAULO. Yo no diría eso. Simplemente me gustaría contarte que una de las cosas que me alegran de mi viaje por el Brasil, por ejemplo, fue el encuentro con gente como tú y, cuando aquí me refiero a ti de manera personal, encarno en ti a toda esa generación de la que haces parte y que está siendo capaz de llevar a efecto un encuentro como ese que tuvimos el año pasado, que reunió aquí a Brasil entero, a una enorme cantidad de gente preocupada específicamente con la lectura. No sé si te acuerdas cómo expresé mi satisfacción. ¡Esa preocupación que encontré por la lectura, por los libros, por la bibliografía sobre el tema, hoy en Brasil...!, la preocupación por los estudios lingüísticos, ¡cómo creció todo eso! Imagina cómo me siento de contento con mis relaciones con el Instituto de Lingüística de Unicamp². Todo eso me ha dado una gran alegría; creo que se debe a... Yo me centraría solo en eso y dejaría de referirme aquí a un caso diferente o a otro ejemplo de experiencia en alfabetización de adultos... Para mí, lo fundamental es toda esa preocupación que he encontrado por la lectura y por la com-

2 Unicamp es la Universidad de Campinas (n. de la trad.)

prensión crítica del acto de leer y no por una lectura puramente mecánica. Y los problemas relacionados o vinculados con el lenguaje popular, en contraposición al llamado lenguaje erudito; el respeto por las formas populares de expresión. Todo eso me ha “sorprendido” bastante.

EZEQUIEL. Finalmente, Paulo, nos gustaría saber algo sobre usted, *en cuanto lector de la palabra*. Cuéntenos sobre lo que está leyendo en este momento de su vida y sobre su forma de leer un texto.

PAULO. Mira, en el momento estoy haciendo algunas lecturas... por ejemplo, Gramsci. Gramsci es una de mis lecturas, es una de mis preocupaciones. Lukacs, Habermas, los pensadores marxistas de la nueva izquierda norteamericana, muy dialécticos, nada mecanicistas, son tipos de lectura que me preocupan mucho. Ahora, tú me preguntas cómo...

EZEQUIEL. Antes de eso, ¿ha leído algo de literatura?

PAULO. Literatura, le confieso que después de que llegué todavía no he podido, pero... porque estuve... y sigo desfasado en dos años y meses desde mi regreso. Sigo desfasado porque encontré una cantidad enorme de trabajos publicados en Brasil, incluso de diez años para acá, de los que yo no tenía ninguna noticia. Y no he tenido tiempo, te confieso que eso me duele. No estoy a la par de nadie y no he leído aún a ningún novelista brasileño, a ningún cuentista, a ningún poeta, desde que llegué. Es una cosa que me duele, pero en verdad aún no puedo hacer nada porque, además, he escrito mucho. Ahora, tú me preguntas cómo es que yo...

EZEQUIEL. Sí, Paulo, cómo selecciona usted un texto, cómo se dirige al texto. Creo que eso es muy importante.

PAULO. Yo me dirijo al texto *cariñosamente*... En segundo lugar, de modo general, simbólicamente, pongo una silla e invito al autor, no importa cuál, a entablar un diálogo conmigo. Lo que equivale a decir: voy leyendo el texto y voy haciéndole preguntas al autor y a mí mismo. Quiero decir, me voy preguntando en torno a por qué. En este hábito de preguntar es que yo voy, en cierto sentido, descifrando o decodificando el texto. Párrafos, o mejor, una cierta nuclearización temática del libro. Pero, en un primer momento, me voy haciendo preguntas a mí mismo y voy haciendo simples señalamientos a esos probables núcleos temáticos que voy detectando, descubriendo. Vamos a admitir que hago eso durante el transcurso de un capítulo, si se trata de un libro, por ejemplo; terminada la primera lectura de un capítulo, doy una vuelta (por eso me demoro mucho leyendo...) y vuelvo al primer capítulo y voy ahora, sobre todo, enfatizando en la lectura de

aquello que subrayé. Y a veces ocurre que, a causa de eso, dejo de leer porque escribo una, dos páginas... Me siento desafiado durante el proceso de lectura de esas diez páginas y ese desafío provoca en mí la redacción de algo que, aparentemente, no tenía nada que ver con aquello que leí, pero que en verdad nació allí. A veces es una palabra la que me sugiere una reflexión mayor, a veces eso no ocurre y, entonces, hago mis notas..., escribo al pie de la página y prosigo la lectura. A veces (y eso es una cosa que también siempre sugiero, pero que ahora me queda difícil de hacer porque estoy muy desorganizado...) vamos a suponer que estoy leyendo a Gramsci y, en cierto momento, dejo a Gramsci y hago lecturas simultáneas, en función del mismo tema, de autores diferentes, pero más o menos relacionados y, a veces, aun con posiciones diferentes o contradictorias... La lectura, entonces, de un texto, para mí, a veces me conduce a la lectura de otros textos, simultáneamente. Ahora, como ya te dije antes, no me preocupa mucho la estadística de las páginas: ni de las páginas que leo ni de las páginas que escribo, ¿entiendes? Si soy capaz de leer diez páginas en el mes, es porque solo pude leer diez, pero hice un esfuerzo para leer las diez, no estoy mintiendo, me siento serio con la lectura de las diez. En un último análisis, diría que me aproximo a un texto cariñosamente, me aproximo a un texto con seriedad y respeto, al texto y al autor del texto, y cuando no entiendo no tengo rabia con el autor, ¿entiendes? Procuro capacitarme mejor para entender mejor. Recuerdo, por ejemplo, la guerra que tuve conmigo mismo cuando leí por primera vez —y no tengo ninguna vergüenza de decirlo, incluso a los estudiantes en seminarios— *La dialéctica de lo concreto*, de Kosik. Leí diez veces a Kosik, ¡ja! (...) Después de un incidente que me ocurrió en Ginebra, en el que yo parecía empeñarme en la domesticación de lo cotidiano, sugerí a los alumnos que leyésemos un capítulo de Kosik. El capítulo en el que él analiza la alienación de lo cotidiano. Y dije lo siguiente: “miren, hagamos esto, cada uno lee en su casa y luego discutimos acá; todos traen el texto que vamos a leer juntos”. Y el día de la siguiente sesión estaba todo el mundo en una situación difícilísima y toda la muchachada diciéndome: “Oiga, profe Paulo, no entendemos nada de lo que dice aquí...”. Y dije: “vamos a leer juntos”. Comenzamos a leer y cuando leímos el primer párrafo, nadie entendía, y había una niña casi llorando y le dije: “no se preocupe porque yo tampoco entendí, pero ahora vamos a intentar entenderlo juntos”. Quiero hablar, y creo además, Ezequiel, para concluir nuestra charla, del punto de vista de la lectura (*porque hay también una especie de sabiduría de hacer la lectura, que usted obtiene haciendo la lectura...*).

Esto es: usted no enseña propiamente a leer, a no ser que el otro lea, pero lo que usted puede es testimoniar cómo lee usted y su testimonio es eminentemente pedagógico. Entonces, tengo la impresión, y he hecho esa experiencia en Brasil, después de mi regreso —lo hice en el extranjero, lo hice en los Estados Unidos, lo hice en Europa— tengo la impresión de que leer CON el estudiante, con los estudiantes, es también importante. Solo que se corren riesgos... que a veces algunos de nosotros, profesores, no queremos correr. Es el riesgo de una lectura, en cierto momento de una lectura general de un texto, cuya totalidad usted percibió, que como profesor usted es capaz de discutir, un texto por el que usted pasea por encima, pero hay un cierto momento de la totalidad de un texto, en el que usted no entró, que usted no consiguió atrapar. Entonces, el riesgo que usted tiene al leer junto a los estudiantes es que usted coincida con un estudiante que tampoco comprendió, en aquel momento, y como ese estudiante estaba aprendiendo a ser curioso, le diga: “Oiga, Paulo, yo no entendí”. Y el riesgo que corremos, que a veces no queremos correr, es un riesgo tan simple como el de tener el coraje de decir: “yo tampoco entendí”. Entonces, *creo que uno de los principios fundamentales para leer es aceptar que no se entiende lo que se lee.*

EZEQUIEL. Y mire cómo eso que usted dice “choca” con el autoritarismo que vemos en la enseñanza de la lectura, cuando el profesor tiene la clave de la interpretación, cuando el profesor propone la interpretación de una manera impositiva, dogmática, propone la manera de hacer que el alumno reproduzca la “verdadera” interpretación.

PAULO. *Exacto. Pienso que lo mejor que podemos hacer ahora es concluir la entrevista con tus palabras. Porque en el fondo eso tiene mucho que ver con el problema del autoritarismo, ¿entiendes? Creo que ante la lectura autoritaria, si nuestra opción es libertaria, hay que proponer la Lectura Libertaria, que es una lectura del valor de no entender lo que se lee, que es la lectura de correr riesgos: porque, mire bien, yo no corro riesgos solo porque escribo, corro riesgos también cuando leo porque leer es reescribir.*

Espacio social de la lectura

Graciela Montes

Texto leído en el V Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura,
“Encuentro Iberoamericano para una Educación Lectora”. Madrid,
Fundación Germán Sánchez Ruipérez, noviembre 1998.

Tomado de Graciela Montes, *Buscar indicios, construir sentido*,
Babel, 2017, pp. 367-385, con la autorización de la Editorial.

GRACIELA MONTES (Buenos Aires, 1947) es una escritora, traductora y editora argentina. Fue miembro fundador de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina, Alija, y cofundadora y directora de la revista *La Mancha*. Fue editora del Centro Editor de América Latina, Ceal. Es autora de numerosos libros para niños reconocidos ampliamente en el campo de la literatura infantil. Al restablecerse la democracia en Argentina, concibió las colecciones Entender y Participar, Una Historia Argentina (para los que Quieren Saber de Qué se Trata) y El golpe y los Chicos, en donde se dirige a los niños sin simplificar temas censurados por la dictadura. Escribió para adultos numerosos ensayos y las novelas *Elísabet* y *El umbral*; con Ema Wolf, recibió el Premio Alfaguara de Novela 2005 por *El turno del escriba*. Ha sido traductora de grandes clásicos de la literatura infantil. Los libros que reúnen sus ensayos más importantes son *La frontera indómita* (FCE) y *El corral de la infancia* (FCE) y *Buscar indicios, construir sentido* (Babel Libros).

Elijo hablar aquí de la representación social de la lectura. Del lugar que tiene la lectura en el imaginario social de nuestra época. Creo que si no le encontramos ese sitio, esa función y esa representación, los esfuerzos se vuelven estériles.

Una sociedad es una estructura muy compleja, compuesta por diversos sistemas, a su vez complejos y entretreídos unos con otros de variadísima manera: básicamente, el sistema político o de toma de las decisiones, el sistema económico, el sistema de la comunicación y la educación social y el sistema familiar,

doméstico o de crianza. Toda práctica social está de algún modo engarzada en y atravesada por estos sistemas. Es decir que, si se trata de lectura, habrá que contemplar al mismo tiempo, y sin perder de vista el conjunto, si hay libros y escenas de lectura en casa, si hay ocasión, modelos de lectura y estímulo apropiado en los medios de comunicación y en la escuela, si se producen bienes materiales asociados con la lectura —los libros en primer lugar pero no solo los libros— y si esos bienes están al alcance de todos, y si, en el nivel de las decisiones políticas hay leyes, planes, modelos de gestión, etc., que faciliten la práctica y circulación social de la lectura. Tener en cuenta esta complejidad y esta simultaneidad de sistemas serviría para desenmascarar muchas hipocresías corrientes: funcionarios que se llenan la boca con la defensa de la lectura, pero no hacen nada por proporcionar libros u ocasión de entrar en contacto con los libros a la población, padres que acusan a sus hijos de no leer cuando, en verdad, los que no leen son ellos, bibliotecas sin libros, escuelas sin libros, planes de lectura con demasiados discursos y muy pocos libros, medios de comunicación en los que se lamenta que la gente lea tan poco, pero que nunca incluyen reseñas de libros en sus columnas, etc.

Y, sin embargo, aun teniendo en cuenta todo esto, quedaría algo más, algo mucho más inasible, por atrapar. Porque la práctica de la lectura, como toda práctica social, además de ser lo que es y ocupar o no ocupar su sitio en el orden económico, político, educativo-comunicacional y doméstico familiar, nos significa algo. Es simbólica. Nos representa, porque le adjudicamos ciertos significados. Ahí es donde hay, creo yo, una punta que vale la pena aferrar.

Mi idea es que la lectura ha perdido su viejo significado social y no termina de construir uno nuevo, el que correspondería al mundo contemporáneo.

Sin demasiada esperanza de concluir nada, pero con el ánimo de abrir un poco una trama demasiado apretada, me gustaría avanzar un paso al menos sobre lo intangible, sobre las ideas, fantasías y expectativas que nuestra época deposita en los libros, en la lectura y en las escenas lectoras (si es que de veras deposita algunas). Busco algo así como la imagen social de la experiencia —individual o social— de la lectura.

¿Qué simbolizó en otros momentos la lectura?, ¿y qué podría significar hoy? Por tomar al vuelo algunas obras de la literatura en que la lectura se tematiza con fuerza: ¿qué es la lectura en el *Quijote*, qué en *Madame Bovary*, qué en *La Madre*, de Gorki, qué en *La historia interminable*, de Ende? O, pensando en términos de instituciones y prácticas grupales, ¿qué era la lectura para un curador de la

biblioteca en un monasterio en el siglo XII?, ¿qué para los primeros traductores de La Biblia?, ¿qué para los que fundaron las bibliotecas populares en mi país en los últimos años del siglo pasado y los primeros de este?, ¿qué para los devotos del folletín? ¿Tenían de ella una representación semejante a la de quienes hoy, por ejemplo, organizan ferias de libros en las escuelas? ¿Qué clase de escenas lectoras se corporizan en nuestra imaginación cuando hablamos de lectura y qué sentimientos nos despiertan esas escenas? Para anclar en este asunto, delicado e inasible, pero, a la vez creo yo, muy pertinente, me parece útil echar mano del concepto que Raymond Williams, historiador de la cultura, llama “estructura de sentimiento” (*structure of feeling*) en su libro *The long revolution*.

Buscando definir el concepto, Williams recuerda cómo fue que dio con ese intangible. Fue cuando, al buscar en la obra de arte el reflejo de su época —la época a la que la obra pertenecía—, notó que, si bien encontraba los referentes, y podía reconstruir, con mayor o menor precisión, la vida material, la organización social y, en una buena medida, las ideas dominantes de ese tiempo, seguía habiendo algo, presente en esa obra, para lo cual no era posible encontrar un referente externo. Un tono, una pulsión, un latido, que tiene que ver no solo con la conciencia oficial de una época —sus ideas, sus leyes, sus doctrinas—, sino también, además, con las consecuencias que tiene esa conciencia en la vida mientras se la está viviendo. Algo así como el estado de ánimo de toda una sociedad en un período histórico. Algo que se palpa y nunca se atrapa del todo, pero que suele quedar sedimentado en las obras de arte. A eso llama Raymond Williams “estructura de sentimiento”.

Aunque intangible, esta estructura de sentimiento tiene grandes efectos sobre la cultura, ya que produce explicaciones y significaciones y justificaciones que, a su vez, influyen sobre la difusión, el consumo y la evaluación de la cultura misma. Se trata de un concepto muy interesante y muy rico que, pienso, puede servirnos de marco en el urgente replanteo de este asunto, tan llorón siempre, de la lectura. Tal vez, en lugar de acumular argumentos (y sofismas a veces) en torno al concepto, podamos comenzar a preguntarnos si hay un sitio significativo para la práctica de nuestro sentimiento. Sin ese sitio, no hay legitimación que alcance.

¿Cómo se explica ese perpetuo tono de insatisfacción cuando hablamos de lectura, esa vaga culpa, esa rara nostalgia?

Mi impresión es que confluyen en este momento un conjunto de “ideas acerca de la lectura” bastante cristalizadas, resabio de la estructura de sentimiento

de un momento histórico anterior, y una experiencia viva de nuestro tiempo en la que la lectura no termina de encontrar su significación y su sitio. Hay un desencaje. Y ese desencaje genera desasosiego y llanto. También ceguera, prejuicios y muchos movimientos erráticos.

Da la sensación de que nuestro tiempo —me refiero a esa estructura de sentimiento, a ese tono de época— ha perdido su confianza en la lectura, no está muy seguro de para qué sirve y, avergonzado por haber dejado caer algo tradicionalmente tan valioso, de a ratos compone elegías sobre ella y de a ratos la disfraza y la hace bailar como a un monito.

Este distanciamiento, esa sensación de incomodidad y de estorbo que despierta en uno lo que está ahí como un mueble demasiado aparatoso al que no sabemos que ubicación darle, es fácil de observar en el tratamiento que dan a la lectura los medios. Y en los equívocos que ese tratamiento genera. Por ejemplo, no es cierto que todo libro (cualquier libro) sea siempre mejor que cualquier programa de televisión (todos sabemos que hay libros pésimos y algunos programas excelentes).

Tampoco es cierto que los chicos de antes leyera muchísimo más que los de ahora (algunos éramos lectores, muchísimos no lo eran y, si se juzga por la cantidad de libros para niños que hay en el mercado, habría que concluir que los chicos de hoy leen mucho más que los de antes). Sin embargo, estos postulados de la televisión mala y los libros buenos y de los aplicadísimos niños de antaño figuran entre los clichés más frecuentados por los entrevistadores de los medios. Pero tal vez los entrevistadores no piensen nada muy preciso en torno a la lectura. Solo quieren salir del paso y recurren, como es natural, a ideas y frases “hechas”, esas con las que la sociedad añora, ensalza y también, a la vez, oculta la lectura.

Hubo épocas en que no hacía falta reflexionar en torno a la lectura ni hacer reportajes en torno a la lectura, porque la lectura, viviente, significaba. Habría sido como reflexionar acerca de las ventajas de tener amigos, de hacer el amor, de poner música en las fiestas, de auscultar el estado del tiempo antes de largar la cosecha.

En la primera mitad del siglo pasado hubo en mi país un gobernador de la provincia de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas, que terminó concentrando la suma del poder público durante dos décadas. Desconfiaba de los libros, que venían de Europa, y ejercía un riguroso control sobre ellos, igual que sobre los periódicos. Muchos intelectuales refugiados en Montevideo hacían llegar novelas

románticas (Hugo, Lamartine, Dumas), ensayos políticos (Cousin, Michelet, Saint-Beuve) y panfletos varios, de contrabando, a los opositores de Buenos Aires. Los libros llegaban disfrazados, escondidos, y se pasaban secretamente de mano en mano. El lector sabía que era un gran riesgo tenerlos y leía, es de imaginar, seguro de que al leer estaba actuando sobre su mundo. Los que leían eran en ese entonces muy pocos, pero la lectura, tanto para ellos como para los que debían impedirles leer, tenía un significado fuerte y claro.

Hacia fines de ese mismo siglo y comienzos de este, llegaron a la Argentina más de un millón de inmigrantes. Las ciudades crecieron enormemente y la composición de la población se transformó en unos pocos años. Muchos de esos inmigrantes eran analfabetos, otros apenas alfabetizados. Pero conocían el valor de los libros. Las bibliotecas populares —más de mil quinientas— que crecieron en cada uno de los barrios de las grandes ciudades y en cada pueblito, vinculadas a veces con las sociedades de socorros mutuos, los centros socialistas, los sindicatos, fueron la marca institucional de ese agudo interés y representaron bien lo que la lectura simbolizaba para ese grupo social en ese momento histórico. Leer, y conocer, porque el conocimiento y la discusión estaban ligados a la lectura de biblioteca, era el modo de completar —y de dar sentido— a ese gran cambio social que ellos mismos habían iniciado al abandonar su terruño europeo para afincarse en un barrio americano. Los hijos de esos inmigrantes, mis padres, por ejemplo, encontraban un sentido en ir a la biblioteca, en conocer escritores e ideas, en pasearse, tan campantes, por la cultura porque se la estaban apropiando. Leer era ocupar un espacio.

Y un último momento, no tan lejano. En 1977, en plena dictadura militar, mientras crecía vertiginosamente el número de desaparecidos, cayó una inspección de censura al Centro Editor de América Latina, donde yo trabajaba. El Centro publicaba en ese entonces excelentes fascículos de divulgación de historia y geografía, de literatura y de sociología, que se vendían a un precio muy barato en los quioscos. Era un fenómeno realmente masivo: entre cincuenta mil y cien mil fascículos de cada colección por semana. La dictadura los consideró subversivos. Un comando entró al depósito y secuestró todo lo que allí había. Unos días después obligaron a que la propia editorial prendiera fuego a los libros. Si demostraba que los había quemado podía seguir editando y el editor recuperaría la libertad. No es una escena narrada por Bradbury, sucedió en un descampado de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. Los que mandaron quemar esos libros,

los que los producíamos y también los que los leían semana a semana teníamos todos una idea de la lectura. La lectura nos significaba algo.

En todos esos momentos, y en muchos otros mucho más famosos que estos míos, locales, que quise evocar aquí, la lectura sí significaba. Tenía un sitio en el imaginario social. Y los que hacían circular los libros, los agentes sociales de la lectura, sus mediadores (editores, bibliotecarios, maestros, libreros, tipógrafos) eran siempre, a su vez, lectores, la lectura era para ellos significativa, funcional. Creo que es eso lo que extrañamos, la significación. No la masividad, que es lo que parece extrañar el plañidero “los chicos ya no leen como leían antes”. Aunque hay muchos más libros que antes en el mundo y aunque, en un sentido democrático, son muchos más los que están en condiciones (potenciales) de leer, leer ya no parece significar, para la estructura de sentimiento de nuestra época, lo que significaba antes. Y no terminamos de encontrarle un nuevo significado.

¿Y qué significado podría tener la lectura en un momento histórico como el de hoy, dado el tono, la pulsión, la estructura de sentimiento vigentes? Creo que esa es la pregunta, y el desafío.

Leer parece suponer siempre encontrar una clave, una llave. Interpretar señales, perseguir el sentido. Ver el otro lado de las cosas. Hurgar y ahondar. Horadar, explayarse, criticar y tejer, construir un relato. Solo que lo de hoy no parece ser la crítica ni la argumentación, ni el razonamiento ni la narración —me refiero siempre a nuestra estructura de sentimiento—, sino más bien el consumo, lo fugaz, la acumulación destejida, lo fragmentario, el espectáculo. No manifestamos —y vuelvo a referirme siempre a la estructura de sentimiento de la época— mayor interés por las causas, por la historia de los acontecimientos, la razón de ser, las tramas, las consecuencias, sino que, más bien, nos dedicamos a beber a grandes sorbos las novedades. El tono parece ser así, efímero y voraz: consumir, sin causas ni consecuencias.

Todo esto, que parece verdad de Perogrullo, que cualquiera puede pulsar con solo mirar a su alrededor y en el interior de su propia casa, viene a cuento porque contradice, bastante frontalmente, lo que supone la lectura. Que es siempre demora, construcción prolongada en el tiempo y afincamiento, los dientes de la atención bien hincados en una historia, un tema, un pensamiento. Es decir, justo lo contrario de la fragmentación, la fugacidad y el “surfeo”.

Gran parte de los esfuerzos —erráticos, como decía al comienzo, y hasta contraproducentes— en favor del restablecimiento de la lectura, parecen partir del

intento de “acomodarla”, algo obsecuentemente, creo, a ese clima de época. Poco a poco se la vacía de significado, y el afán termina jugando en contra.

Pensemos, por ejemplo, en el extraordinario activismo que se ha acumulado en torno a la lectura de los niños, sobre todo en las escuelas: dibujos, maquetas, representaciones teatrales, cambios de finales, intercambios de personajes, adivinanzas, palabras cruzadas, debates, peregrinaciones al lugar de los hechos, visitas de autores, etc. Está claro que busca generar vértigo y espectáculo (es decir, lo que habíamos encontrado como propio de la época) en torno a una práctica —la lectura— que se ve como demasiado quieta y anclada, demasiado perseverante, demasiado silenciosa, hasta aburrida.

O lo del “placer de leer”, un eslogan que hizo época. Tal vez haya nacido de esa campaña de recuperación de “la erótica del texto” en que se embarcó Barthes —campaña que, a su manera, también fue una especie de respuesta a ese cambio general en nuestra estructura de sentimiento—, pero tuvo otro signo, y terminó otorgándole a la lectura una categoría de goce pasivo, de práctica de almohadón, demasiado fácil y algo inofensiva, sin consecuencias. Una versión “blanda” de la lectura, que tal vez haya parecido la más apropiada para estos tiempos del “surfeo”. “Lo divertido”, como sabemos, se erigió en dogma, produjo un temible recorte de las lecturas y fomentó cierta frivolidad que, a la larga, terminó por alejar cada vez más eso que pretendía acercar: la lectura.

Pero nada comparable con los efectos, fortísimos, de la industria del libro sobre la práctica de la lectura y su representación simbólica.

La industria del libro, en la que las decisiones últimas ya no están más en manos de editores-lectores como en otros tiempos y hasta las primeras décadas del siglo xx, sino de grandes empresas de lucro (que, en muchos casos, también tienen intereses en los medios de comunicación masiva), busca desesperadamente acoplar la lectura “a los tiempos que corren”, para cumplir con su propósito, que no es, sin embargo, el de generar más lectores, sino el de vender más libros.

Los mecanismos que esa industria ha diseñado y perfeccionado en las últimas décadas para lograr su objetivo de vender más —básicamente, la segmentación del mercado y el culto de la novedad—, han terminado por deteriorar aún más la significación social de la lectura, según lo veo. Sin embargo, se podría argumentar que este afán empresario de querer vender más y más libros está llamado a actuar en favor de la democratización de la lectura. Como consecuencia, los

libros estarían cada vez más baratos y más al alcance de la mano (por ejemplo, en la góndola de un supermercado).

Y es verdad. El afán de venta actúa en favor de la democratización del libro. Pero no parece estar actuando en favor de la resignificación de la lectura (a pesar de que hoy el discurso en torno a la lectura —y lo que se ha dado en llamar la “animación a la lectura”— haya quedado, en más que buena medida, en manos de los departamentos de promoción, que dependen directamente de los intereses económicos vinculados con el libro). Y no contribuye a esa significación —o resignificación— porque los mecanismos diseñados para hacer crecer las ventas —la segmentación y el culto a las novedades— suponen también homogeneización en los contenidos, estricto encarrilamiento del consumo y una complacencia, una falta de aristas que, me parece a mí, termina vaciando de significación a la lectura.

¿Por qué se fragmenta, se homogeneiza, se encarrila, se achata? Porque, para vender más, el mercado necesita fragmentar, homogeneizar, encarrilar y achatar. Fragmentando, homogeneizando, encarrilando y achatando, los rendimientos son mucho mayores.

Pensemos en *la novedad*, esa urgencia permanente, esa fugacidad de que antes hablaba. El circuito se ha acelerado vertiginosamente. Una librería de Buenos Aires, en los meses que van de marzo a noviembre, que es nuestra temporada alta, recibe alrededor de trescientos títulos nuevos por mes, entre los editados en la Argentina y los extranjeros. Al mes siguiente deberán hacerle sitio a los nuevos. La exigencia de novedad es devoradora. Para satisfacerla, la industria crea nuevos segmentos: libros para neonatos, para niños que están aprendiendo a nadar, para anoréxicas, para recién divorciadas, para aficionados a las ciencias ocultas, a la pesca, al *petit point*, a las orquídeas. La segmentación hace ilusión de variedad y de novedad, pero en verdad repite. Lo que hay, dentro de esos formatos siempre variados, es “más de lo mismo”. Pequeños territorios clausurados, sin vinculación unos con otros. Homogeneización y control, el paraíso del mercado, ningún riesgo.

Los buenos libros nuevos no logran hacerse notar en el maremágnum de las ofertas. Arrastrados por el flujo y reflujo que marca cada mes el ascenso y caída de los servicios, no están en condiciones de defender su espacio frente a los segmentos ni frente a los *best sellers* garantizados que, apoyados siempre en una marca editorial dominante, protegidos por una gran campaña publicitaria, un

escándalo conveniente, y por lo general la aquiescencia descontada de la crítica, brillan como soles —aunque breves— y hunden en la sombra al resto. Y con respecto a los viejos buenos libros, algunos —los que ingresan a la categoría de clásicos, prestigiosos o infaltables— se reciclan, pero son pocos; la mayoría cae en desuso y deja de circular definitivamente. Grandes trozos de catálogo caen al suelo como ramas secas. Lo que vende manda y marca el ritmo. Algo que nos debería conducir a reflexionar sobre las consecuencias que tiene para todos que el discurso acerca de la lectura haya quedado en manos del campo económico y ya no más del cultural, o del político, como solía ser en algún tiempo.

Esta dominación del mercado, que por supuesto no se limita al orden de los libros y de la lectura, sino que abarca toda nuestra vida cotidiana y tiñe nuestra estructura de sentimiento con el color del consumo, no tiene por qué ser definitiva ni marcar el fin de la historia. Un lector, de hecho, jamás aceptaría que se decretara el final de la historia, jamás aceptaría una clausura.

Y, justamente, ya con el dedo metido en la llaga, ¿dónde está el lector a todo esto?, ¿qué puede significarle hoy la lectura?, ¿lector o consumidor? (No parece ser lo mismo). Y, si lector, ¿qué representa su práctica?, ¿prestigio social, como en otros tiempos?, ¿acción política?, ¿ensanchamiento de miras?, ¿una forma de llenar tiempos vacíos? ¿Qué es leer para nuestro contemporáneo?, ¿es estar solo frente a un libro?, ¿solo frente a la pantalla, abriendo un cedé, navegando por la web?, ¿solo o en compañía en el cine, o frente al televisor, construyendo un relato, interpretando una noticia? Madame Bovary soñando pasiones fogosas en el jardín del convento, el Quijote haciendo carne al libro, con fe, resolviendo emular a los mejores; la madre del activista aprendiendo a deletrear con esfuerzo un panfleto en la novela de Gorki; Bastian protegiéndose, y exiliándose también, en la fantasía. Un muchacho, una muchacha leyendo un poema de amor en el tren, persiguiendo una novela en el espacio de negrura que corre entre dos estaciones del subterráneo, recomendándose uno a otro un ensayo sorprendente y encendido o tentando caminos por la web, la gran telaraña, con la esperanza de dar con algo un poco más allá de la superficie, algún vínculo inesperado, alguna clave. Lectores todos. Todos, en el fondo, iguales al niño que, apoyándose en el dedo para no caerse en el vacío, trata de dar con la clave de la letra y desvelar el misterio.

¿Sí hay lugar para el lector hoy, con los tiempos que corren? Hay y no hay, según, porque ese sitio no se otorga, se conquista. Si hay lugar para el empecina-

miento, para la memoria, para la insatisfacción y la búsqueda, hay lugar para el lector. Si en medio de las solicitudes, del bombardeo de mensajes, de la fragmentación casi intolerable, de la falsa variedad, de la profusión globalizada, hay quien todavía elige, se demora, quita escoria, busca sentido y construye su relato, hay lectura. Si todo se vuelve manso “surfeo” y obediente consumo, la lectura —obligadamente— desaparece. No quedaría sitio para ella, que ha sido siempre, por definición, orgullosa, algo feroz, desobediente.

Lectura: sentidos y valor

Luiz Percival Leme Britto

El artículo que aquí se presenta fue publicado en versión muy semejante en *Nuances: estudos sobre Educação*, año XVIII, 21(22), pp. 18-32, ene.-abr. 2012, con el título “leitura: acepções, sentidos e valor”.

LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO es un educador y lingüista brasileño. Enseña en la Universidad do Oeste do Pará y es presidente honorario de la Asociación de Lectura de Brasil, institución que presidió entre 1994 y 2006. Ha publicado diversos artículos sobre educación lingüística, políticas de promoción y enseñanza de la lectura, educación de jóvenes y adultos y formas de leer y de estudiar de estudiantes universitarios; también ha publicado los libros *La sombra del caos: enseñanza de lengua x tradición gramatical*, *Contra el consenso: cultura escrita, educación y participación*, *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio* (este último en la colección Primero el Lector, Asolectura, 2010).

Resumen. En este ensayo, examino los sentidos más comunes del término lectura, buscando identificar sus especificidades y particularidades, para establecer una referencia para la enseñanza y la promoción de la lectura. Arguyo, desde el análisis presentado, que, no obstante, el uso polisémico de “lectura”, autorizar expresiones tales como “lectura de mundo”, “lectura de imágenes”, “lectura del contexto”, existe evidente especificidad cuando se quiere hablar de lectura del texto y tal distinción es particularmente necesaria para la acción educativa. Para terminar, presento algunas consideraciones relativas al sentido de la promoción de la lectura —comprendida como un valor civilizador—, destacando el papel formativo y ético que comporta.

Es propio del sentido común afirmar que leer es bueno. Es ese un valor bien establecido en la cultura occidental. Pero aún es necesario indagar de qué se habla exactamente cuando alguien dice que leer es bueno. Y eso porque, cuando uno habla de lectura, está considerando algo más que simplemente saber o poder leer, o usar esa habilidad para hacer cosas, las más sencillas. Se percibe, incluso en los testimonios de la gente simple, de aquellos que todavía no saben leer o no “leen” con frecuencia, que, cuando dicen que leer es bueno, no están pensando en una lectura pragmática, como sería la lectura de una lista o de una instrucción sobre cómo tomar una medicación o cómo cocinar algo; se está, esto sí, imaginando lecturas edificantes, lecturas de libros, lecturas de contenidos que están más allá de la vida práctica.

No hay duda de que existe un relativo consenso social en que leer es un valor, porque refleja una perspectiva de orden social en que se destaca una voluntad humanizadora. Pero, como en todo consenso, también en ese se verifican innúmeras sobredeterminaciones y banalizaciones que amenazan la fuerza creativa de la idea. Busco en este ensayo, desde la mirada de la promoción de la lectura, examinar algunas de las cuestiones y confusiones que se producen respecto al término *lectura*, tratando de establecer en qué circunstancias ese valor es un valor y, en seguida, derivando algunas perspectivas metodológicas para las políticas y prácticas de promoción de lectura.

Siguiendo ese trayecto, examino, de manera bastante esquemática y asumiendo el riesgo del didactismo, dos aspectos esenciales para fundamentar la acción político-pedagógica de la promoción de la lectura, buscando discernimientos y apuntes para establecer una agenda positiva de formación. Dos son las preguntas: ¿qué es lectura? y ¿qué se quiere promover cuando se promueve la lectura?

¿Qué es lectura?

Lectura es un vocablo extremadamente polisémico, con muchos sentidos y usos variados. Desde el punto de vista de la etimología, tendría el mismo origen de *elegir* y *elección*, sugiriendo, entre muchas otras cosas, el tema escogido por el maestro para presentar a una audiencia (sentido que permanece en el inglés *lecture*). Se puede decir que *lectura* tendría que ver, mucho más que con decodificación, con opciones. Ese parece ser, por otros y tortuosos caminos, el sentido subyacente al difundido mote de que es el lector quien ofrece sentido al texto: serían sus opciones y proyecciones. Los sentidos emergerían del acto lector.

Una manera de responder de forma más exacta a la pregunta “¿qué sentido adquiere *lectura* en los usos actuales?” sería listar las posibilidades de uso de la palabra y considerar los sentidos e implicaciones presentes en cada caso, observando las aproximaciones y apartamientos, y causalmente, buscando un núcleo común.

Así es que los diccionarios, de una manera general, definen lectura como

Lectura (Del b. lat. *lectūra*). 1. f. Acción de leer. 2. f. Obra o cosa leída. *Las malas lecturas pervierten el corazón y el gusto*. 3. f. Interpretación del sentido de un texto. 4. f. Variante de una o más palabras de un texto. 5. f. Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado. 6. f. En algunas comunidades religiosas, lectoría. 7. f. Cultura o conocimientos de una persona. U. m. en pl. 8. f. Der. Trámite parlamentario de deliberación sucesiva de un proyecto de ley. *Primera, segunda lectura*. 9. f. desus. En las universidades, tratado o materia que un catedrático o maestro explica a sus discípulos. 10. f. desus. cícero (tipo de letra). dar ~ a un escrito. 1. loc. verb. Leerlo públicamente en voz alta. (RAE, 2020)

Leer (Del lat. *legĕre*) 1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. 2. tr. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. *Leer la hora, una partitura, un plano*. 3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo. 4. tr. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección. 5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes*. 6. tr. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. *Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal*. 7. tr. Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto. *Leer las líneas de la mano, las cartas, el tarot*. 8. tr. p. us. Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto. (RAE, 2020)

Desde eso, se puede decir que el sentido inmediato de *lectura* es *lectura del texto*, traduce una idea que supone dos acciones de naturaleza distinta intrínsecamente relacionadas: 1, la decodificación —por la enunciación, en voz alta o mentalmente, del escrito— y 2, la intelección del contenido manifiesto en el texto.

Las dos acciones básicas de leer (decodificar y comprender) están de tal manera relacionadas que, en principio, una supone la otra; pero son distintas en sus

fundamentos y calidades: un escáner puede realizar la primera, aunque no tenga como hacer la segunda; esta, a su vez, puede ocurrir en otras actividades humanas donde no participe la escritura.

Es evidente que eso no es suficiente para comprender las sutilezas implicadas en la lectura. La diversidad de los géneros y de los usos amplía las posibilidades de realizar la acción intelectual: la lectura de un periódico no tiene las mismas características que la lectura de una carta o de un correo electrónico, que, a su vez, es distinta de la lectura de un ensayo académico, que no se hace del mismo modo que la de una novela o un cuento.

De todas maneras, en un primer nivel de apropiación de sentido, se puede decir que el texto escrito se manifiesta como el elemento central del acto de leer, de forma que los sentidos posibles del vocablo están en el plano del lenguaje verbal codificado por la escritura.

Existen, entretanto, otros sentidos para lectura, algunos registrados por los diccionarios, otros no. Un sentido de uso frecuente de valor muy diferente del que se anotó en los párrafos precedentes es el caso de la expresión *lectura de la luz* (o del gas, el agua), situación en que *lectura* tiene como objeto la decodificación de una información codificada en parámetros mensurables.

La aproximación al concepto de *lectura* anotado anteriormente se limita solamente a la primera de las dos acciones descritas, exactamente aquella relativa a decodificación, algo que puede ser hecho por una máquina. Ese concepto se aproxima a la expresión *lectura óptica*, definitivamente procesada por un instrumento decodificador.

El alejamiento conceptual entre “identificación y reconocimiento electrónico de caracteres y marcas escritas de acuerdo con un código” (descripción ausente del diccionario de la Academia, pero ofrecida por el diccionario María Moliner) y “decodificación e intelección del escrito” se torna evidente cuando se observa que esta acción no es hecha por un *lector*, sino por un *lectorista* —el nombre que se da a aquel que tiene la tarea de anotar el consumo de la luz (el vocablo no está registrado en el diccionario de la Academia, pero es de uso frecuente en portugués).

Existen, definitivamente, aproximaciones de sentido entre una y otra aplicación de lectura: en ambas ocurre decodificación, hay información, hay traslación de valor de una escala para otra y, en alguna medida, ocurre un acto de interpretación. Pero siempre en el caso de *lectura de la luz* (y también de *lectura óptica*) habrá univocidad de sentido; de otro modo, ocurriría un error. No quedan dudas

de que se trata de una expansión metonímica de sentido y nadie diría que *lectura de la luz* (o de cualquier otro instrumento, lo más sofisticado que sea, como los comandos de una aeronave) es una práctica lectora en los sentidos previstos en las descripciones comunes de los diccionarios.

Un caso de discernimiento un poco más complejo es el que se presenta cuando se usa la expresión *lectura de manos* (o lectura de cartas, de velas, de vísceras de animales). Esto porque se está frente a una actividad en la que, supuestamente, se observan y se interpretan signos “impresos” en un objeto, considerándose su forma y su sintaxis.

La dificultad de discernimiento está en la naturaleza de la acción. Contrariamente a los casos anteriores, los signos que se ofrecen ahora son indescifrables por las máquinas, una vez que no tienen valor preestablecido; aquí, los sentidos de la lectura se manifestarían para el advino; por eso, personas “comunes” no pueden realizar esa lectura: solamente los elegidos, iniciados en las prácticas esotéricas, tendrían tal capacidad. Las huellas de la mano, el orden de aparición de las cartas, las sutilezas de la llama, el olor y las formas de las entrañas de los animales... tendrían el atributo, cuando se acepta una representación mágica de la realidad, de tornar manifiestas, por interpretación apropiada, cosas y condiciones desconocidas de la gente, cosas y condiciones pasadas o futuras.

Es interesante observar que varios diccionarios (pero no el de la Academia, que en el ítem 6 de *leer* presenta una explicación para ese sentido) no registran esa posibilidad de sentido para *lectura*, prefiriendo identificarla en una rúbrica específica (ocultismo). La ausencia parece deliberada: en *lectura de manos*, solamente como metáfora o alegoría se puede pensar en un texto a ser descifrado y comprendido. Efectivamente, está subyacente a eso la idea de que los acontecimientos del cosmos están desde luego “escritos” (el destino, la fortuna).

Decir que se hace una *lectura*, en ese caso —¡y cómo se dice!—, tiene que ver con la idea de que leer presupone signos que se ofrecen a la interpretación. Y, no obstante, es imperativo reconocer que, en esa actividad, ocurre significación y producción de sentido, dos importantes diferencias —ambas relativas al mismo fenómeno— se verifican al compararse esa comprensión de lectura con aquella que emerge de *lectura de texto*: no se verifica estabilidad alguna, sea en los “signos”, sea en su interpretación. Es como si fuera una lectura de un niño muy pequeño que, sin saber leer, inventa un contenido o, aun, es como si leer fuera nada más que adivinar.

Efectivamente, el sentido de la lectura es inconmensurable y no verificable; todos sabemos que diferentes intérpretes llegan a conclusiones totalmente distintas —incluso opuestas— al “leer” las mismas señales, siendo imposible afirmar que uno estaría más de acuerdo con el sentido propio de la información codificada (y eso simplemente porque, ignorándose la creencia, no existe sentido o información codificada).

Así, si se puede alejar del concepto de práctica lectora la idea manifiesta en *lectura de la luz*, por la restricción de la actividad intelectual más allá de la decodificación, habremos de apartar *lectura del texto* de *lectura esotérica*, exactamente por la total ausencia de estabilidad de sentido en la última.

Una situación más desafiante para el análisis se verifica cuando se considera la *lectura del juego (o del partido)*, usada en Brasil con frecuencia por deportistas y analistas para comentar cómo jugadores y técnicos perciben el desarrollo de un partido de fútbol, los movimientos tácticos y las posibilidades de intervención exitosa. Y en condición semejante, está la recurrente expresión *en mi lectura*, utilizada para presentar la opinión de alguien sobre alguna situación específica, como, por ejemplo, cuando, en una conversación sobre una pelea entre dos amigos, alguien dice: “en mi lectura, hace falta un poco de comprensión de los dos”. Eso es lo que lo considera el diccionario de la Academia en el ítem 5 de *leer*: “descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes*”.

Aquí, contrariamente a lo que se dice con respecto a *lectura esotérica*, ocurre la posibilidad de coincidencia y de verificación de los resultados, de modo que el sentido tendría materialidad. Pero, en ese caso, no existen signos, una vez que se trata de análisis directo de hechos y no de objetos simbólicos. La actividad intelectual —sensitiva o racional— se hace directamente sobre la realidad que se presenta al sujeto, sin mediación simbólica. Si, en el caso anterior, la distinción se hallaba en la dimensión interpretativa, ahora ella resulta de la diferencia de objeto.

La *lectura* gana contornos de acción simbólica por la actividad intelectual organizada; en otras palabras, cualquier acto interpretativo sería un acto lector —una interpretación posible—, pero seguramente nada interesante para explicar la *lectura*, una vez que se perdería exactamente la especificidad de la actividad intelectual mediada por la escritura. Sería, para decir lo mínimo, chistoso decir que un jugador perspicaz y capaz de percibir la dinámica del partido de fútbol ¡es un

buen lector! Es razonable considerar que tal uso de *lectura* se hace por asociación metafórica, con el sentido de “encontrar significación personal en algo desde sus observaciones y experiencias”.

Esa idea de lectura de la que acabamos de hablar es semejante a la conocida expresión de Paulo Freire —*lectura del mundo*—. El raciocinio que venimos desarrollando obliga a decir que se trata de un caso especial de uso de la palabra, uso que se aleja del concepto de *lectura del texto* por no presentar mediación de signos escritos. Pero, como emergió en una circunstancia específica (en el 2° Congreso de Lectura de Brasil, 2.° COLE), es necesario un análisis cuidadoso del contexto enunciativo para su comprensión apropiada.

Freire trataba una cuestión muy significativa: la importancia del acto de leer. En la argumentación, basada en su concepción de pedagogía dialógica, el educador buscaba relacionar el aprendizaje de la palabra escrita con las maneras por las cuales la gente vive, se ve y actúa en el mundo, así como los procesos por los cuales se realizaba la educación de adultos analfabetos. Rechazando la idea de una educación instrumental y pragmática, de carácter autoritario, y denunciando el proceso de dominación y alienación característico de la “educación bancaria”, Freire trató de vincular de forma estricta aprender a escribir con la actitud afirmativa del educando como persona política, fenomenológica y epistemológica: la razón de aprender a escribir estaba en la posibilidad de cada uno y del colectivo de decir aquello que eran y de proyectar el futuro, interviniendo el presente, buscando modificar las condiciones de poder ser.

La *lectura del mundo* implica, por lo tanto, el reconocimiento y la percepción de la vida-vivida, desde las experiencias subjetivas más íntimas hasta las relaciones histórico-sociales más complejas: la consciencia de ellas y su reconocimiento serían la condición fundamental para que el aprendizaje formal pudiera ser instrumento de participación y de transformación del orden social injusto. En términos claros, solamente tiene sentido aprender la lectura del texto si eso significa la posibilidad de ensanchamiento de las formas de ser y de percibir el mundo.

La metáfora *lectura del mundo* era necesaria para enfatizar el valor de literalidad de la *lectura de la palabra*. Ocurre que, en una perspectiva idealista y de sentido común, *lectura del mundo* viene siendo interpretada como simple extensión de *lectura de la palabra*, como si tuvieran la misma dimensión conceptual, ambas expresando posibilidades de producir sentidos. En los casos más extremos, se considera el “mundo” como el universo significativo a ser develado

por la proyección subjetiva, siendo todas las expresiones actos interpretativos legítimos del sujeto. Con eso se pierde la fuerza política y epistemológica subyacente al pensamiento de Freire y se ofrece a *lectura de mundo* un valor ridículo de sentido común.

Aún de más difícil consideración en los marcos conceptuales que adoptamos está la *lectura de la película* (o del cuadro, de la escena). Existe aquí un objeto cultural bien establecido (no se está en frente de la realidad, lo que vemos es una representación de ella o una proyección de una posibilidad de percibirla); además, está el sujeto que interpreta, que busca encontrar sentido en aquello con que interactúa. El “hecho” proyectado en la pantalla puede ser el mismo que se presenta en una novela o en una exposición de un fenómeno natural (el universo, por ejemplo), cuya contextualización e interpretación supone, muchas veces, referencias a otros diferentes del propio objeto. Por último, puede haber sincretismo de lenguaje (en la película, al lado de la imagen está la palabra, en diálogos o narrativas).

Los actos intelectuales que se realizan, no obstante, son distintos. Al ver una película, el espectador es testigo directo de lo que se le presenta y no tiene que descifrar nada; él toma las imágenes como expresión misma de la realidad inmediata y las comprende en su objetividad —evidentemente basado en su cuadro de referencias interpretativas—, del mismo modo que en cualquier acción humana portadora de sentido.

Así, si en el nivel especulativo de correlaciones se observa correspondencia entre ver y leer, no ocurre lo mismo en la instancia de la representación: el lenguaje escrito proyecta señales, símbolos, que necesitan ser asociados; las imágenes que se presentan en la pantalla son la cosa misma. Por eso, no se puede controlar, como en el caso de la escritura, el ritmo de la actividad intelectual y tampoco, considerar otras posibilidades además de las que se ven. No se lee la película en las mismas dimensiones en que se lee el texto, no obstante la riqueza de ideas y de asociaciones que se hagan.

La *lectura de la película* solamente se aproxima de la *lectura del texto* como derivación de sentido y de proyección de posibilidades interpretativas. En otros términos, lo que llamamos *lectura de la película* corresponde a una posibilidad narrativa que se ofrece al espectador, y no a una intelección de símbolos.

Finalmente, un último caso a considerar —el más difícil— es el de la *lectura de imagen*, término corriente en las propuestas pedagógicas y en ciertas perspecti-

vas de análisis semiótico, casi siempre en conformidad con lo que se suele llamar texto no-verbal. No hay duda de que, en muchos sentidos, la imagen “habla” y en variadas situaciones discursivas contemporáneas interactúa de forma estricta con el texto. Pero, la imagen no es la lengua codificada, a excepción de los casos de escrituras pictográficas o de los ideogramas.

De la misma manera que al examinar lo que pasa con *lectura de la película*, se puede decir que la imagen se presenta al espectador como hecho objetivo y no como representación de otra cosa. Los colores, las formas y los contornos de una pintura o de una fotografía son percibidos como objetos concretos y, solamente en un segundo movimiento, el intelecto busca otros valores u otros sentidos (como ocurre con las alegorías).

Al “leer” una imagen, uno trata de establecer relaciones y buscar las sugerencias anímicas que ella le propone. Pero no puede decodificarla, tampoco encontrar un discurso verbal correspondiente. Las imágenes se ven, se perciben, se analizan y se interpretan como hechos objetivos. Pensar *lectura de imagen* como *lectura de texto*, o como una extensión directa de esa, resulta del equívoco de suponer que las imágenes estilizadas (una vez que no se trata de simplemente decir que el concepto se aplica a cualquier paisaje que se ofrezca a los ojos) serían un texto propiamente o que leer es interpretar (leer presupone la interpretación, pero no es lo mismo).

La idea de *lectura de imagen* resulta de dos aspectos importantes de la producción cultural: la creación de imágenes convencionalizadas (por ejemplo, la pintura y la fotografía) y la publicación en libros e historietas cuyo elemento nuclear es la imagen (libros de imágenes y cómics).

En el caso de la pintura, se reconoce un objeto cultural que no es el mundo en sí mismo, sino una representación de una percepción específica de un trozo del mundo (o sea, un cuadro o una foto serían una forma de *hacer ver*). Su aprehensión implica aprendizaje de técnicas, relaciones, procesos que ofrecen una interacción más aguda con el objeto estético.

En el caso de las historias basadas en imágenes (historietas y similares), la situación se asemeja a lo que se consideró con respecto a lectura de una película, cuando se ofrece una narrativa; la persona, al disfrutar un libro de imágenes en que se narra una historia, establece relaciones, observa acciones, percibe sentidos en la forma de los dibujos. Hacer eso es, por cierto, una sofisticada acción intelectual que está más allá del simple acto de ver y, de alguna manera, se acerca a los procesos y

productos de lectura. Sin embargo, no se encuentran signos en el sentido estricto del término; lo que sí hay es objetos que se ofrecen directamente a la visión.

Más que todo, lo que sugieren los ejemplos es que la actividad intelectual y sensitiva supone diversas dimensiones y que existe un flujo continuo entre ellas —un diálogo constante y productivo—. Pero reconocer tal aproximación y la interacción entre las dimensiones significativas no es lo mismo que asumir que tales acciones intelectuales sean de la misma dimensión.

Es cierto que, más allá de la decodificación, la intelección del texto gana contornos bastante distintos en cuanto se consideran las formas de realización del escrito y de los apoyos que uno puede tener para comprender lo que se pone a leer.

Leer, en alguna medida, especialmente por los modos como se constituye la modalidad escrita en la sociedad occidental, promocionando la interacción intelectual con discursos cuya organización se aleja de las formas de oralidad, con léxico, sintaxis y prosodia propios, se sustenta en otro tipo de referencialidad, distante del contexto inmediato y soportada por estrategias más rígidas de representación, ocupando un lugar específico en la dimensión cultural e intelectual. Además, en función de su materialidad, el texto escrito ofrece posibilidades muy particulares de control de la actividad intelectual (metacognición): uno siempre puede verificar lo que va a leer, llegar a correcciones de términos y de interpretaciones, establecer relaciones explícitas entre partes del texto, controlar el proceso intelectual, el tiempo en que este se realiza y sus resultados.

Parece evidente la polisemia del término *lectura* y la existencia de diversos sentidos y usos, resultado unas veces de la asociación con el principio de la decodificación, otras de la derivación del principio interpretativo. Una vez que todas pertenecen al vocablo, sería inapropiado querer desautorizar el uso de *lectura* en este o en aquel sentido; pero es igualmente impropio suponer que tengan la misma significación o que comporten un sentido general capaz de abrazar todos los usos o que exista un parentesco de simple contigüidad entre ellos.

En verdad, al reconocer-se como sujeto, el lector, al buscar la comprensión, realiza múltiples acciones, casi siempre de modo articulado. Cuando lee el texto, él también lee el mundo, y en ese hacer puede leer el contexto, leer imágenes. Todas esas acciones son acciones culturales e intelectivas, con mayores o menores aproximaciones, necesarias y posibles para entender e intervenir en el mundo. Leer es una de ellas, seguramente muy importante, pero no es todo y tampoco todo es leer.

¿Qué se quiere promover cuando se promueve la lectura?

El primer aspecto que salta a la vista —aparentemente paradójal— es que el destinatario de la promoción de lectura es alguien que sabe leer pero que por razones varias no “lee”. En el caso de una acción educativa que se dirija a personas analfabetas no se busca directamente el estímulo de la práctica lectora, sino el aprendizaje de la lectura y de la escritura de las palabras. De eso se concluye que promover la lectura no es lo mismo que enseñar a leer, aunque ese sea el paso primero y fundamental para que alguien se torne lector.

Del argumento que se expuso, se puede desprender que *leer*, en el ámbito de la promoción de la lectura, no corresponde a “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” —sentido primero y denotativo constante del diccionario de la Academia—. De modo general, se puede asumir que lo que se busca es estimular “el hábito de leer”, entendido como gesto deliberado de tomar con relativa frecuencia determinados tipos de textos para leer.

Uno puede leer por puro placer o entretenimiento, como cuando toma un libro o un *magazine* y deja que el pensamiento fluya sin compromiso u objetivo otro que el placer de ser y de experimentar situaciones, cosas, hechos agradables. También se puede leer como búsqueda de información, para enterarse de lo que pasa con la política, con la economía, con el clima, con las personalidades sociales, como cuando se hace la lectura de periódicos (en papel o en la web). Y se lee, sin duda, para instruirse sobre cómo hacer cosas prácticas e interesantes, o para el ensanchamiento del conocimiento —sea sobre historia, ciencia, cultura. Se puede, aun, leer como proceso de autoconocimiento y reconocimiento, como construcción de identidad y desarrollo personal. Los fines para leer son muchos y se pueden sobreponer, no se excluyen necesariamente.

Hay, aparentemente, dos motivos de lectura que parecen no ajustarse al cuadro que arriba se dibujó: de un lado, están las lecturas automáticas y pragmáticas —aquellas que se imponen a las personas en el hacer cotidiano—, necesarias para hacer las cosas de todos los días: cosas como movilizarse, cuidar de sí, controlar cuentas, realizar pequeñas tareas, mantener relaciones personales (mensajes, cartas, *e-mails*); de otro lado, están las lecturas ‘obligatorias’, como las relativas a las actividades profesionales y las de estudio. En fin, se supone que el gesto de leer sea voluntario, gratuito, aunque comprometido, en el sentido

de que representa una inversión personal en algo significativo. Por eso, en las campañas de promoción de lectura las elecciones personales y la autonomía del lector son aspectos tan valorizados.

Cabe bien preguntar, para que lo obvio no permanezca implícito, por qué estimular ese hábito (práctica, costumbre). La respuesta, también obvia, sería que la lectura frecuente promueve situaciones positivas de expansión de la subjetividad y de la capacidad de actuar con propiedad en la sociedad. Sería, se puede decir, un hábito emancipador y civilizador.

Es cierto que hay, especialmente en la sociedad moderna, otras posibilidades. La convivencia con gente de diferentes formaciones y la interacción con productos variados de la cultura en espacios en donde circulan informaciones y representaciones del mundo y de la vida, como la radio, la tv y medios electrónicos, pueden posibilitar el ensanchamiento de los horizontes intelectuales y culturales. Pero tales posibilidades parecen no tener la misma densidad formativa y, cuando sí la tienen, suponen un tipo de intelectualidad que resulta, de alguna forma, de la lectura frecuente.

La especificidad de la lectura está en la posibilidad extrema de condensación de los contenidos, en la actitud reflexiva, introspectiva de examen de sí y de las cosas con que uno interactúa, en el autocontrol de la actividad intelectual. Y, también, vale la pena repetir, en la inclusión del sujeto en un determinado “modo de cultura” y en la diseminación del hábito, las prácticas y formas de cultura más densas y elaboradas.

En ese sentido, la *lectura* pasa a ser comprendida como práctica social circunstanciada, favoreciendo el crecimiento del espíritu y de las posibilidades de actuar y de intervenir en la sociedad.

Así, podemos concluir que leer es promocionar una forma de pertenecer críticamente al mundo. Un valor. Un valor que porta un principio de humanidad y que implica, más que el simple hábito, una actitud. Tal perspectiva, entretanto, presenta el riesgo de nulidad si pierde la dimensión de que ese pertenecer al mundo es conflictivo, porque la sociedad está marcada por la desigualdad y por la disputa de valores y de quehaceres políticos. Solamente cuando se reconoce y se vive el conflicto, la experiencia de leer, en alguna medida, gana dimensión humanizadora.

El simple hábito de leer sin compromiso, sin la reflexión sobre el sentido de las cosas, de forma que la gente sea llevada por las circunstancias y motivada

por intereses pragmáticos (como sería leer para tornarse más competitivo o leer para divertirse y olvidar) se caracteriza como un proceso de alienación. El acto alienado es automatizado, realizado de modo mecánico, sin consciencia de los procesos de significación y, por lo tanto, sin capacidad de ampliación de los horizontes de la vida. En términos claros, uno no tiene control o consciencia de lo que hace, tampoco de las cosas implicadas por ello; no comprende el alcance y las consecuencias de los hechos y de los gestos.

Esa última consideración obliga a percibir que la simple propaganda de la lectura y su asociación con actitudes no comprometidas de entretenimiento, bajo el supuesto de que habría un subproducto de ese gesto que potencializaría la curiosidad por otros temas y nuevas y más interesantes lecturas —algo imprevisible y sin evidencia objetiva— no significa proponer un valor ni estimular el compromiso libre y voluntario con la humanidad. Y tampoco tiene sentido vincular la práctica de la lectura con las ganancias materiales y de estatus social, en función de la ampliación de la capacidad de actuar. Hacer eso no sería más que reducir la lectura a los intereses pragmáticos y a la lógica de la competencia.

La interpretación equivocada de la dimensión formativa de la lectura se manifiesta también cuando, bajo principios pedagógicos discutibles, se garantiza que es el lector quien ofrece sentido al texto y que sus elecciones son siempre legítimas. El ser humano es histórico, no biológico —no existe un *ser canino*, un *ser felino*—. Cada individuo es la realización de una singularidad irreductible que se produce por la experiencia íntima del cuerpo y del espíritu en la dimensión social, simultáneamente particular y general.

El gusto no es la manifestación de determinaciones biológicas o genéticas, tampoco, fruto del resultado de un aprendizaje autodirigido e inmanente; el gusto se aprende, se crea, se modifica, se enseña. Esa es una cuestión sensible y tensa, puesto que nadie tiene la verdad del gusto ni de lo que es bueno; las opciones, elecciones y evaluaciones son siempre procesos conflictivos, con múltiples dimensiones. Pero es cierto que, en la sociedad masificada, la pura y simple afirmación de la legitimidad del gusto espontáneo es una sumisión al orden de la producción cultural alienada y alienante.

El mismo raciocinio se puede hacer con respecto al concepto de autonomía. La autonomía supone discernimiento y comprensión de los procesos en que uno esté involucrado, de modo que ella no puede ser un parámetro del tipo sí o no, ella es un patrón relativo que resulta de la experiencia y de las dimensio-

nes estructuradoras del orden social y individual. Parafraseando a Sartre, hemos de reconocer que, del mismo modo que la libertad, la autonomía no es, ella se conquista en una situación histórica determinada. El desafío pedagógico, en ese caso, está exactamente en respetar el gusto conocido (reconociendo su lectura de mundo) y promocionando la autonomía (recusando, de ese modo, el autoritarismo de la referencialidad absoluta) sin perder la dimensión política de la formación del lector. En otras palabras, al proponer una lectura a los alumnos, el agente formador está considerando su potencial de transcendencia, de instigación de nuevas experiencias y reflexiones.

Inevitable, sin embargo, es vivir la contradicción: si estimular la libre elección no es un error (y no lo es), tampoco es la totalidad; ciertamente, es un grave equívoco teórico, político y pedagógico decir que lo que el lector escoge es bueno y punto. La enseñanza y la promoción de la lectura no deben (no pueden) someterse al mimetismo inmediato, ofreciendo a cada uno lo que ya es suyo; ellas tienen que buscar un diferencial, la potencialidad de ampliar el conocimiento humano.

Por fin, hay que asumir que la promoción de la lectura no va a pautarse ni por los dictados del mercado editorial ni de la industria de la información y del entretenimiento ni por la necesaria disciplina del aprendizaje escolar. En el primer caso porque eso sería simplemente negar a la lectura su valor humano y substituirlo por el valor de mercancía —por lo tanto, hacerla un elemento de alienación—; en el segundo porque se la sometería al carácter organizador del conocimiento propio de la educación escolar y, con eso, se vaciaría la lectura de su característica central de acción desobligada, voluntaria, no obstante, “comprometida”, cosa que nos marca como personas que se buscan a sí mismas, al otro, al mundo y a la vida.

Así, estaremos reconociendo y promocionando el papel formativo y ético que comporta la lectura.

Referencias

Real Academia de la Lengua (2020). *Diccionario de la lengua española* (edición del Tricentenario). <https://dle.rae.es>

Moliner, María. (2016). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

Volver a las raíces: la promoción de la lectura en América Latina

Silvia Castrillón

Texto basado en la ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre el Futuro del Libro. Madrid, octubre 20-22, 2007.

SILVIA CASTRILLÓN ha liderado en Colombia la creación de diferentes entidades de fomento de la lectura: la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil, Fundalectura y Asolectura. Ha sido consultora de organismos internacionales como Unesco, OEA, Secab, Cerlalc y Naciones Unidas, en materia de bibliotecas escolares y públicas, libros infantiles y juveniles y políticas públicas de lectura y escritura. Ha participado como conferencista en numerosos congresos internacionales sobre lectura, literatura infantil y bibliotecas. Es autora de los libros *Modelo flexible para un sistema de bibliotecas escolares* (OEA, 1982), *El derecho a leer y a escribir* (Conaculta, 2005; Ministerio de Educación de Argentina, 2006; fue traducido al portugués en 2011, por Pulo do Gato, en Brasil en donde recibió la distinción Altamente Recomendado de la Fundación Nacional del Libro Infantil y Juvenil); *Una mirada* (Asolectura, 2010), *Bibliotecas escolares* (con Didier Álvarez Zapata, Asolectura, 2013), *Los libros, los niños y la academia* (Universidad Central, 2020) y *Criticar un río es construir un puente* (Biblioteca Nacional del Perú, 2020). También ha escrito artículos que han sido divulgados en publicaciones nacionales e internacionales. Recibió los premios colombianos Luis Florén y Rubén Pérez Ortiz, así como el Premio Capital, reconocimiento otorgado por la Alcaldía de Bogotá en 2011 por “el trabajo sostenido y comprometido con la investigación, la

reflexión e implantación de políticas y acciones en pro de la literatura, la lectura y la escritura”. El Gobierno del Brasil le otorgó la Cruz de la Orden de Rio Branco, mayor distinción que ese gobierno otorga a un extranjero por los servicios prestados en el campo de la literatura infantil y en la promoción de sus autores.

Para comenzar, quisiera plantear algunas dudas que siempre he tenido con el concepto “promoción de lectura”. Más allá de las actividades que realiza un mediador frente a un grupo con el propósito de animar a otros a leer, considero que la promoción de la lectura debería referirse a las acciones encaminadas a crear condiciones para un mejor acceso a la cultura escrita y que permitan transformaciones tanto a nivel de las prácticas como de las representaciones que se tienen sobre la lectura. En este sentido —lo he dicho en otras ocasiones— no creo en el oficio del “promotor de lectura”. Creo que muchas personas, de variados oficios y profesiones, pueden ser “promotores de lectura” en tanto son lectores y propician en sus diversos espacios de actuación —aula y biblioteca, especialmente— encuentros significativos y estimulantes con un texto escrito.

En sus inicios la “promoción de la lectura” se planteó como una alternativa al fracaso de la escuela. Casi podría decirse que en contra de ella. Se decía que era preciso crear espacios en donde la lectura fuese despojada de toda connotación de obligación, ejercicio, esfuerzo y en donde se la asociara con el placer, la recreación y la facilidad.

Creo que aún se piensa de esta manera, solo que ahora la promoción de la lectura hizo su ingreso a la escuela, pero se sigue manteniendo como una actividad separada de la formación en lectura y escritura, estableciendo fronteras y marcando diferencias entre el “necesario” ejercicio del aula y la “superflua” actividad de la biblioteca.

Sin embargo, para muchas personas en nuestros países la lectura no es una moda ni un adorno; para algunos, la lectura puede ser, en ocasiones, una búsqueda de sentido o una posibilidad para encontrar un mejor lugar en el mundo. De estos lectores y de los programas dirigidos a ellos voy a hablar. El título de mi ponencia, *Volver a las raíces*, de alguna manera pretende recordar al educador brasileño y maestro de la palabra Paulo Freire, cuyo pensamiento considero de gran actualidad para nuestros países latinoamericanos. Voy a plantear algunas cuestiones que intentan remitirse al origen del problema.

Un poco de historia

Para comenzar, y con el objeto de ubicarme en el tema de nuevos modelos de la promoción de la lectura, me parece necesario referirme, aunque de manera muy tangencial, a los que podrían ser, en contraposición, los viejos modelos. Es innegable que en las últimas décadas se han realizado esfuerzos sobresalientes dirigidos a promover y a mejorar las posibilidades de acceso a la cultura escrita. Esfuerzos que, con diversos intereses, provienen tanto del sector público como del privado. Pero también es innegable que muchos tienen la percepción de que los avances han sido pocos o que por lo menos no corresponden a las sumas de dinero invertidas.

Considero que los programas que han tenido como intención la democratización del libro y de la lectura se han movido entre dos fines que, en últimas, responden a un interés único.

La promoción de la lectura surgió, por una parte, como una iniciativa del sector privado interesado en ampliar el mercado del libro, y en general de los impresos, mercado que hasta el momento se limitaba al público escolar y a una élite de lectores que por lo general habían heredado esta condición en sus hogares. Esto ocurrió en momentos de una expansión de la educación sin precedentes —hacia la década del 70 del siglo pasado— que permitió multiplicar el número de personas que aprendieron a leer y a escribir, pero para quienes la escuela no logró dar un sentido a esta habilidad recién adquirida.

La intención fue fomentar la lectura como consumo y para ello los lemas centrales fueron el placer, lo lúdico y lo recreativo. Muchos bibliotecarios y algunos maestros se adhirieron a estas consignas y fue cuando se crearon salas infantiles de lectura en las bibliotecas públicas y se configuró la profesión o el oficio de promotor de lectura como el de aquella persona que, sin ser necesariamente lectora, contaba con un bagaje de técnicas y estrategias mediante las cuales pretendía presentar la lectura como una nueva forma de diversión, lo cual es, de hecho, contradictorio. Fue la época —aún no superada— de eslóganes, consignas y lemas que pretendían “poner de moda la lectura”; que la asociaban siempre con algo que no lo es y en la que no importaba qué se leyera, lo importante era leer. Consigna de actualidad en algunos de los planes de lectura de la región.

Posteriormente, se empezó a relacionar la lectura con los niveles de desarrollo económico de un país y con exigencias de la democracia de contar con ciudadanos más informados, con mejores posibilidades de vivir en comunidad y más co-

nocedores de sus deberes. De esa época —tampoco superada— contamos con numerosos documentos que le otorgan a la lectura poderes transformadores. Se constituyó en propósito de algunos gobiernos formar lectores útiles al país y a la sociedad, formar lectores para formar ciudadanos, formar lectores que contribuyeran al desarrollo económico y que se pudieran incorporar de manera más eficiente al mercado laboral, lectores que, a la larga, podrían asegurar su condición de productores y, por consiguiente, de mejores consumidores.

Ambos propósitos, el del placer y el de la ciudadanía, en mi opinión se inscriben dentro de la lógica de una sociedad de consumo. En el primer caso la lectura se ha venido promoviendo como algo de lo que fácilmente se puede prescindir, como un lujo de élites que se quiere expandir, como lectura “recreativa” y, por lo tanto, superflua. En cuanto al segundo propósito no es claro que el acceso a la cultura escrita permita fortalecer democracias amenazadas por poderes que se imponen mediante la repetición constante de falsas consignas y por la fuerza de las ilusiones que ofrece el consumo. Tampoco es claro que en nuestros países haya una relación directa entre formación, títulos académicos —lo que puede traducirse en lectura—, por una parte, y oportunidades de trabajo, por otra. Las altas tasas de desempleo profesional, así como el éxodo de profesionales latinoamericanos competentes lo comprueban.

A pesar de lo anterior se siguen invirtiendo sumas en ocasiones considerables en proyectos de promoción de lectura que por lo general se gastan en campañas cuyos resultados son muy dudosos. En 1999 —y no creo que la situación sea hoy diferente— en la Feria del Libro de Granada el escritor José Saramago decía, no sin razón:

Creo que se gasta mucho dinero y esfuerzo aquí y en todo el mundo en actuaciones dudosamente eficaces. Me gustaría saber cuáles han sido los resultados concretos de cualquier campaña a favor de la lectura. Sospecho —y me inquieta mucho pensarlo— que, en el fondo, lo que cuenta es la campaña en sí. Hacer la campaña (y más adelante concluía): ¿Campañas para la lectura? Vale, pero sin olvidar hacer un debate muy serio en la sociedad —no solo en España— sobre si la escuela está preparando o no a los ciudadanos para la lectura, la comprensión, la inteligencia, el pensamiento... (Saramago, 2007, pp. 43, 53)

Es este el primer interrogante que deseo dejar planteado. En parte pienso que regresar al origen sería preguntarse por el papel que la sociedad está poniendo en

manos de la escuela y las condiciones con que ella cuenta para lograrlo. O tal vez sería mejor preguntarnos si la sociedad está interesada en que la escuela tenga como propósito la inclusión en la cultura escrita de la mayoría de la población. Pero la educación parece hoy obedecer a lo que ha denominado las “demandas de la sociedad” que solo lo son de un grupo de la sociedad con el suficiente poder para imponer sus intereses particulares. La denominada crisis de la lectura, la preocupación por los resultados de encuestas sobre el comportamiento lector, que desde hace unas décadas se han venido aplicando en la región, y por el desempeño de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales, el declive de las ventas del libro de texto escolar, han puesto a la escuela en el centro de las responsabilidades y la han convertido en víctima de numerosas propuestas que le llegan desde el exterior, sin orden ni concierto, y que incrementan su ya excesivo activismo.

Los maestros reciben estas propuestas con la esperanza de que en alguna se encuentre la solución milagrosa a la supuesta crisis. Falsa ilusión, pues ellas no se orientan hacia una transformación de la pedagogía de la lectura y la escritura que permita una verdadera formación de “ex alumnos lectores”, de acuerdo con la expresión de la argentina Delia Lerner. Además, los maestros tampoco están muy seguros de que alfabetizar en un sentido amplio, es decir, formar personas con posibilidades de hacer uso de la escritura, sea un objetivo deseable.

También está de moda invertir en bibliotecas: grandes edificios ganadores de premios de arquitectura, contruidos con la esperanza de dejar una huella que se le empieza a negar a los libros, se están construyendo en numerosos países de América Latina y en el resto del mundo. Pero, me pregunto, ¿son este tipo de acciones las que necesita una verdadera democratización de la lectura?

No niego que la importancia dada a las bibliotecas de alguna manera repercute en la democratización de la cultura escrita. En ellas ocurren —si en su interior hay bibliotecarios lectores, sensibles y convencidos de la importancia de la lectura— hechos que permiten que algunas personas descubran el valor de la escritura. Pero, en muchos casos, esas bibliotecas se conciben como espacios que poco tienen que ver con la democratización de la escritura, su dotación en libros es tal vez la última preocupación de quienes las proyectan y las áreas destinadas a computadores hacen de ellas los mejores café-Internet gratuitos. No quiero generalizar ni dejar la impresión de que las magníficas bibliotecas de

algunas ciudades de Latinoamérica son inversiones inútiles. No lo son. Pero en ocasiones los mejores programas de lectura funcionan en pequeñas bibliotecas de barrio, populares, que constituyen verdaderos espacios públicos que las comunidades hacen suyos con más facilidad y en donde ocurren experiencias de apropiación de ese bien público que debería ser la cultura escrita más significativas y duraderas.

Pero lo habitual es que la mayoría de las experiencias de promoción de lectura proponga una práctica de lectura individual, solitaria, particular, aunque ellas se realicen en grupos con niños y jóvenes. Estas prácticas por lo general se estimulan mediante la consigna, el eslogan, y plantean casi siempre la lectura como consumo, como diversión, como actividad intrascendente y como espectáculo.

En contraposición, las prácticas sociales que tienen como eje el diálogo, la conversación y la escucha, que permiten la puesta en común de experiencias de lectura y escritura y que estimulan el debate, realizadas en grupos en los que todos participan en igualdad de condiciones son, en mi opinión, alternativas para el descubrimiento del valor que la lectura y la escritura pueden tener para las vidas de jóvenes que nacen y crecen en hogares sin libros y con padres analfabetos, en donde en muchas ocasiones la lectura es vista como una actividad que no les concierne e incluso perniciosa.

De acuerdo con el sociólogo de la Universidad Nacional Autónoma de México Gregorio Hernández Zamora, la apropiación de la palabra escrita para una gran mayoría de mexicanos —y latinoamericanos— se da en “conversaciones sociales que solo tienen lugar fuera del espacio íntimo del individuo y su familia —e implica— tener algo que decir y entrar al espacio público de las conversaciones mediadas por lo escrito” (Hernández, 2004).

Pequeñas experiencias transformadoras

En octubre de 2007 la investigadora francesa Michèle Petit visitó Colombia para presentar tres conferencias en diferentes contextos. En todas ellas Michèle expuso experiencias que se realizan en diversos países: México, Argentina, Brasil, Colombia, España, Francia. Su mensaje, si se me permite resumirlo, podría ser el de que son estas pequeñas experiencias las que están logrando verdaderas transformaciones, las que están permitiendo apropiaciones reales de la escritura para muchos excluidos, no solo de la cultura escrita, sino de otras posibilidades que la sociedad no les garantiza. Esfuerzos realizados en contextos muy difíciles,

de crisis, por razones de miseria o de violencia, por mediadores que, según sus propias palabras,

trabajan sin tregua porque están convencidos de que los recursos culturales, lingüísticos, narrativos, poéticos son tan vitales como el agua [...]. La mayor parte del tiempo, sus saberes y sus experiencias circulan mal y eso es una pena. Pena para los investigadores y para los mediadores de otros lugares, incluida Europa. Nosotros los europeos ganaríamos si conociéramos mejor lo que se intenta en otras regiones del mundo... (Petit, 2007)

Son estas experiencias en las que los mediadores mismos forman parte de las comunidades interesadas en crear condiciones de acceso a la cultura escrita. Son proyectos no asistenciales, no paternalistas, que no admiten oportunismos ni apropiaciones por parte de intereses particulares de ninguna naturaleza en los que se crean espacios de libertad, de escucha atenta del otro. En palabras de Michèle Petit (2007) son “una escuela de la atención dedicada al otro y al otro sexo —y en donde, según ella, sin embargo— lo colectivo no mata al sujeto”.

Tal vez son estos los únicos espacios en los que aún, en países como el mío, es posible un diálogo sin autoritarismo, pero sin concesiones, como, por ejemplo, la del pretendido respeto por las prácticas populares de lectura, la supuesta valorización de las lecturas ordinarias, que solo demuestran un menosprecio por las capacidades y las ambiciones de lectura de estos sectores.

Quienes nos reunimos en eventos, simposios, seminarios, congresos tratando de encontrar la fórmula adecuada para lograr que “otros lean” nos hemos llevado más de una sorpresa cuando descubrimos cómo en ocasiones algunos sectores de clases populares establecen lazos y arman grupos de jóvenes o de adultos, acompañados siempre por un mediador que surge de ellos mismos, en los que buscan descubrir el valor que la lectura y la escritura puede tener para sus vidas y el valor de las lecturas denominadas “canónicas”. O cuando se reúne un grupo de madres para organizar bibliotecas populares, pues tienen la intuición de que en ellas podría encontrarse una posibilidad para mejorar la vida de sus hijos, de salir adelante, según una expresión muy popular. Son estos espacios en donde la ilusión de superar situaciones de pobreza y marginación, de mejorar sus condiciones de vida, las ganas de aprender y de saber propician el descubrimiento de la lectura.

Sin embargo, quienes participan en esos espacios de lectura y escritura no son ilusos. Saben, o por lo menos lo intuyen, que la lectura no les va a resolver sus problemas, pero que posiblemente sí les dará alternativas para conocerlos y acercarse a ellos de otra manera; los relatos de otros les permitirán construir sus propias biografías, o tal vez encontrarán formas diferentes de vivir en un mundo que solo los convoca como consumidores y como seres adaptados a circunstancias que no pueden transformar. Por nuestra parte, seríamos ilusos si pensamos que estas experiencias van a transformar el mundo, que se van a generalizar y que por este camino se va lograr una universalización de la cultura escrita.

Pienso, entonces, que es preciso apostarle a la excepción, a las acciones particulares, comunitarias, a la organización de la sociedad civil, a la capacidad de algunos maestros y bibliotecarios sensibles y conscientes de crear espacios alternativos aún al interior de los tradicionales, sean estos la escuela o la biblioteca. Espacios necesarios, por ejemplo, para los jóvenes que buscan un lugar en el mundo, que desean comprenderlo, espacios para, según palabras de Graciela Montes: abrir una brecha, una grieta y encontrar un rumbo.

Creo tener razones para afirmar que ganaríamos mucho si inscribiéramos los programas de fomento de la lectura y la escritura en proyectos que permitan verlas como prácticas necesarias para los seres humanos y la sociedad. Pero esta tarea de crear las condiciones para el descubrimiento de la lectura y la escritura como alternativas para ser y estar en el mundo, como formas de expresión de sí mismos, como posibilidades de intervención, corre muchos riesgos, especialmente el de idealizarlas y convertirlas nuevamente en consignas. La lectura, por sí sola, no va a resolver los graves problemas de carácter económico, social y ético que afectan a las sociedades latinoamericanas. La lectura no garantiza grandes transformaciones, solo es un instrumento más, una posibilidad entre otras, que, como muchos otros bienes, es preciso distribuir más equitativamente.

Pero, y entonces, ¿cuál es el papel del Estado?

Quisiera aquí regresar a las palabras de Saramago anteriormente citadas y no creo superfluo repetirlas:

¿Campañas para la lectura? Vale, pero sin olvidar hacer un debate muy serio en la sociedad —no solo en España— sobre si la escuela está preparando o no a los ciudadanos para la lectura, la comprensión, la inteligencia, el pensamiento... (2007, pp. 43, 53).

¿Está el Estado interesado en hacer de la escuela un espacio para la democratización de la lectura y la escritura? ¿O simplemente esta meta, nunca cumplida, es ya obsoleta para muchos? Lo que vemos es que la escuela se está convirtiendo en una especie de instituto tecnológico en donde se adquieren, ojalá muy rápidamente, las destrezas que permiten manipular las llamadas nuevas tecnologías, al tiempo que forma ciudadanos adaptados, competentes y productivos. ¿Es por ello tal vez por lo que las palabras biblioteca, libro, lectura, escritura figuran apenas de manera tangencial en planes, políticas y proyectos educativos? ¿Y es por ello también por lo que los maestros hacen eco a esas propuestas cuando estas ausencias no les preocupan?

Pero tal vez también habría que replantear el trabajo de la biblioteca mediante la apertura de espacios de reflexión sobre su papel como medio para verdaderas apropiaciones por parte de toda la población. El trabajo con niños, jóvenes y adultos que permita el descubrimiento de la lectura y la escritura como posibilidades para encontrar sentido, como medios de reflexión, de formación del juicio crítico, es un trabajo en contravía de todo lo que la sociedad de consumo, industrializada, de la información, del conocimiento, como eufemísticamente se la denomina, propone. Pero es sabido que todos los trabajos que pretendan mínimamente formar seres conscientes, autónomos, con capacidad para el juicio, para la crítica, para interesarse por la historia, para plantearse otras maneras de ver el futuro, para la acción y para la transformación, no son trabajos muy bien vistos, no parecen acordes con los tiempos presentes ni con los intereses que se imponen a los niños y a los jóvenes con fines domesticadores.

En conclusión, pienso que la sociedad está en mora de hacer un debate serio acerca de la necesidad de la inclusión universal en la cultura escrita. El mundo está en deuda con millones de personas, niños, jóvenes, adultos a quienes se ha negado, de diversas maneras, el derecho a leer y a escribir; la primera de estas maneras es la de no garantizar para todos una escuela de calidad, que no solo se ocupe de formar trabajadores y ciudadanos adaptados, y consumidores, sino seres humanos para quienes la lectura y la escritura sean herramientas fundamentales. Es preciso considerar la lectura como necesidad para todos y, por lo tanto, como derecho al que el Estado debe responder con escuelas dotadas de condiciones para formar lectores, es decir, escuelas con maestros lectores bien formados y con bibliotecas escolares y, también, bibliotecas públicas que permitan un acceso libre y gratuito a los libros y la lectura, que son

patrimonio de la humanidad, y que no le teman a centrar sus actividades en el libro y la lectura.

El reconocimiento y apoyo de las experiencias particulares que mencioné antes, es también responsabilidad del Estado. Pero este reconocimiento debe basarse en el respeto por su autonomía.

Para garantizar lo anterior se precisaría la formulación de políticas públicas de lectura y escritura asociadas a las políticas de educación y de cultura, de largo plazo, que trasciendan un gobierno o una administración, políticas, que no son planes, ni campañas, ni festivales, sino la decisión de trabajar en serio contra la exclusión de la cultura escrita, atacando las raíces de esta exclusión, yendo a los orígenes.

Referencias

- Hernández Zamora, Gregorio. (2005). Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México. En Asolectura, *De Antología IV*, autoedición.
- Lerner, Delia. (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle. (3 de octubre de 2007). *Lo mío lo tomo siempre de otras manos* (conferencia presentada en Pereira, Colombia).
- Saramago, José. (2007). *Palabras para un mundo mejor*. Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes.

Políticas públicas de lectura y escritura en tiempos de incertidumbre

Silvia Castrillón

Conferencia virtual presentada en 25° Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura, El Chaco, Argentina, agosto 19 de 2020.

Vendrán más años malos y nos harán más ciegos

Rafael Sánchez Ferlosio

SALIR DE LA CRISIS QUE VIVIMOS en estos momentos y seguiremos viviendo va a requerir, hoy más que nunca, de una capacidad de reflexión, de crítica, de pensamiento, una capacidad de mirar más allá de nuestros ojos. Y creo, acá desde la trastienda, que la lectura y la escritura tendrán mucho que ver con ello.

Hablaré sobre políticas públicas de lectura y escritura y su necesidad para las bibliotecas y las escuelas.

Primero, un poco de historia

El tema de las políticas públicas de lectura, aunque de mucha actualidad, no es nuevo en la región. En el año de 1992 el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc, convocó la primera Reunión Internacional de Políticas Nacionales de Lectura para América Latina y el Caribe, que se realizó en Río de Janeiro, en donde, a partir de cuatro principios básicos —la valoración de la lectura, su democratización, la diversidad cultural y la productividad— se presentó a los gobiernos la primera propuesta que pretendía que la lectura mereciera la condición de objeto de política pública en los países de la región.

Desde esta primera intención el tema de las políticas públicas se ha venido actualizando como mecanismo para dar solución, en los países de la región, a grandes problemas de analfabetismo y de iletrismo, por una parte, y de debilidad del mercado del libro, por otra.

En septiembre del 2004, en cumplimiento del mandato de los jefes de Estado reunidos el año anterior en la XIII Cumbre Iberoamericana, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, el Cerlalc y la OEI convocaron dos nuevas reuniones: una primera, de expertos, para formular una agenda de políticas públicas de lectura y escritura, y una segunda, de representantes de planes nacionales de lectura, para confrontar esta agenda con las realidades de cada país.

En el año 2009 el Cerlalc me pidió elaborar un documento que sería presentado a la Conferencia General de la Unesco, por medio de la Cancillería colombiana, y que tenía por objeto declarar como derecho la cultura escrita, teniendo en cuenta que:

Elevar a la categoría de derecho el acceso a ella permitiría un reconocimiento de la necesidad de que todas las personas hagan parte —con diversos fines y mediante prácticas plurales— de esta cultura y alentaría la formulación de políticas públicas y la ejecución de planes y programas que generen mayor equidad en el acceso a la educación y a la cultura, pues la exclusión de la cultura escrita afecta sensiblemente a grandes sectores de la población en América Latina y es un obstáculo que dificulta el cumplimiento de otros derechos reconocidos por la sociedad. El derecho a la educación, el derecho a buena parte de las manifestaciones culturales, a un trabajo calificado, a un ejercicio crítico de la ciudadanía, el derecho a la información por todos los medios y en todos los formatos —derecho que en nuestros países es especialmente crítico si se tienen en cuenta los altos índices de corrupción y el silencio con el que se ocultan la violencia y los crímenes de Estado—, el derecho al conocimiento que requiere de un manejo inteligente de textos escritos y de la capacidad de producirlos y, aunque no reconocido plenamente, también el derecho a un capital simbólico que pertenece a la humanidad y que está representado mediante la escritura. (Castrillón, 2009)

Este derecho, el derecho a la literatura, ha sido bellamente reivindicado por el pensador brasileño Antonio Candido.

Sin embargo, el documento nunca se presentó, posiblemente por las consecuencias políticas y económicas que se derivarían de la promulgación oficial por parte de Naciones Unidas de la lectura y la escritura como derechos.

Es de anotar también que la preocupación por las políticas públicas de lectura no ha trascendido —salvo pocas excepciones— a los grupos de especialistas y profesionales de la lectura: bibliotecarios, maestros, mediadores y funcionarios públicos vinculados a los sectores de la educación y la cultura.

También a estos grupos habría que agregar el sector privado, especialmente representado por las editoriales reunidas en sus cámaras del libro que tradicionalmente han sido muy activas en su *lobby* frente a las entidades públicas que tienen poder de decisión, para que sean formuladas políticas que beneficien sus intereses.

Aunque de manera aparente habría un consenso sobre su importancia y necesidad, el tema de las políticas de lectura y escritura está atravesado por múltiples conflictos de intereses, el mayor, el que se da con la apropiación de un bien común como debería ser la lectura y la escritura por intereses privados.

La investigadora francesa Anne Marie Chartier afirma que:

las declaraciones antagónicas que eran sostenidas en el pasado por instituciones diferentes fueron remplazadas por un discurso totalizante, en gran medida compartido por todos los profesionales, que, en sus diferentes áreas, deben preocuparse por lograr que diversos públicos se pongan a leer. La lectura se convierte en un valor sincrético y universal. Un discurso semejante se funda en la creencia (ilusoria) de que las posiciones y modelos contradictorios en que se funda pueden conciliarse en el marco de un modelo unificador. (Chartier, 2002, p. 16)

Esto significa que en la formulación de una política pública entran en juego las percepciones, los intereses y las presiones de los diferentes actores para que el Estado decida intervenir sobre un asunto que consideran socialmente relevante. La formulación final resultará de una difícil negociación entre estos intereses, muchas veces enfrentados, pues no existe la neutralidad en el momento de formular políticas.

¿Cuáles son esos intereses?

En mi opinión se pueden agrupar en tres:

1. *Los económicos*, los más fuertes, que se manifiestan mediante la presión del mercado y su *lobby* frente a los poderes públicos y reducen el libro a su condición de mercancía.
2. *Los político-gubernamentales* que ven la lectura como instrumento de adaptación a un orden establecido y en este sentido se dan casi todos los discursos sobre lectura y ciudadanía. Estos intereses también responden a los económicos mediante políticas educativas orientadas al manejo de la lectura y la escritura como herramientas para alcanzar las “competencias” necesarias a su modelo, para formación de productores y consumidores. Según el profesor brasileño Luiz Percival Britto:

Desde el punto de vista del sistema, el *letramento* se hace necesario para que los individuos sean más productivos, para que sepan seguir instrucciones y moverse en el espacio urbano-industrial, para que puedan consumir productos y respetar o asumir los valores hegemónicos. (Britto, comunicación personal)

3. *Los que proponen la lectura y la escritura para la búsqueda de sentido*, de humanización, de construcción de posibilidades de encuentro con el otro, de transformación, de cuestionamiento y, en palabras de Percival Britto, de respuesta a: “necesidades de orden simbólico, político, educativo y emocional que configuran la identidad de las personas y que se revierten en sus interacciones con otros” (2010, p. 5, 6).

Es por esta razón por la cual para que una política de lectura sea de verdad incluyente es necesario que en su formulación participen todos los sectores de la población que por diversas razones asociadas a su oficio —maestros, bibliotecarios, editores, libreros— y por su convicción acerca de la necesidad de lectura se constituyan en veedores de su cumplimiento. Lo cual, por supuesto, no es fácil.

Foros y arenas para la participación

De acuerdo con lo que el sociólogo peruano Bruno Revesz planteó en la reunión del Cerlalc para la elaboración de la mencionada agenda de políticas públicas para la región:

... es metodológicamente útil hacer una distinción entre dos tipos de espacios en los que intervienen los actores implicados en la construcción de un lenguaje

común, para la conducción de una política pública: los *foros* donde predominan los debates y controversias en torno al sentido de las políticas y las *arenas* (en el sentido de ‘palenque’, de ‘redondel’) donde se negocian los compromisos y transacciones institucionalizados y su revisión.³

Los primeros, son lugares de construcción intelectual de las políticas públicas susceptibles de alimentar las decisiones públicas y donde se produce la información teórica pertinente para la conducción de las políticas. Son los foros científicos del mundo universitario, institucionales (comisiones de expertos), internacionales y aun privados (fundaciones y *think tanks*)... (Revesz, 2004, p. 40)

A este escenario trazado por el sociólogo peruano me atrevería a proponer un tercer espacio de participación que podría estar asociado en ocasiones a los foros y en otras a las arenas, constituido por organizaciones de la sociedad civil que actúan a manera de instancias permanentes de participación, conformadas por quienes están comprometidos con el tema por sus conocimientos o por su práctica. Un ejemplo de este tipo de escenario fue la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura, entidad creada como “espacio de participación de la sociedad civil por el derecho a leer y a escribir” y que conformó más de trescientos consejos locales de lectura a lo largo y ancho del país, muchos de los cuales trabajaron, y algunos aún trabajan, por la formulación en sus respectivos municipios de políticas públicas. Esta asociación convocó cinco encuentros regionales en donde más de dos mil cuatrocientas personas participaron con sus opiniones sobre lo que consideran debería ser una política de lectura. Hace poco estuve releendo los resultados de estos encuentros, la síntesis de esta amplia reflexión que se llevó a cabo en todo el país, y me sorprendió la profundidad y actualidad de sus planteamientos. Creo, sin temor a equivocarme, que ha sido la movilización de la sociedad civil más grande y más seria alrededor del tema de políticas públicas de lectura y escritura realizada en el continente.

La necesidad de una política pública de lectura y escritura

Pienso que no es necesario insistir en este espacio sobre la importancia de las políticas, pues me parece que todos los que nos reunimos en este Foro, estamos con-

3 Según la terminología de Bruno Jobert en “La régulation politique. Le point de vue d’un politiste” en Jacques Commaille y Bruno Jobert (dir.) *Les métamorphoses de la régulation politique*. París, LGDI, 1998

vencidos de que leer y escribir son prácticas sociales de las que nadie debe estar excluido y que, por lo tanto, deben ser garantizadas y promovidas por el Estado.

Es posible que se crea que no es necesario que el Estado intervenga, que basta con el trabajo —que, por supuesto, debe ser reconocido— que realizan personas y grupos al interior de sus círculos de actuación, tales como la escuela, la biblioteca, los centros comunales, los condominios, los clubes deportivos y otros lugares y que no hay que esperar nada del Estado, entre otras razones por el temor de lo que pueda entrañar su intervención con determinaciones hegemónicas acerca de qué prácticas de lectura son convenientes y cuáles son las lecturas autorizadas.

Yo personalmente no estaría de acuerdo en eximir a los estamentos públicos de sus responsabilidades frente a la sociedad y especialmente frente a grandes sectores de la población excluidos de este y otros derechos. Por el contrario, creo que debe ser preocupación central de todos exigir el cumplimiento de este derecho. En primer lugar, por el riesgo de privatización de la política y en segundo por el peligro de que grandes grupos de la sociedad se queden por fuera.

Por otra parte, teniendo en cuenta que las representaciones que la ciudadanía tiene de la lectura y la escritura están asociadas con un lujo de élites intelectuales o económicas o con la obligación de la escuela, solo podemos pensar en una real democratización de la misma cuando leer y escribir se constituyan en necesidades sentidas por grandes sectores de la población, cuando esta población esté convencida de que la lectura y la escritura pueden ser instrumentos para su crecimiento personal y su actuación social, que la lectura les concierne y, por consiguiente, sea de su interés apropiarse de la cultura escrita. No se trata de un uso pragmático, inmediatista y funcional de la lectura, aun cuando ella pueda responder a una necesidad básica del ser humano.

Para garantizar la prevalencia de los intereses públicos, toda política pública debe estar formulada, insisto, con la participación de la sociedad civil, con su experiencia, su conocimiento y, por qué no, sus sueños y utopías. Pero cuando se habla de sociedad civil, no nos referimos a consultar a la “opinión pública” —que no es pública ni es opinión competente, pues está prefabricada por los medios—, sino a promover la organización de quienes, por su práctica y conocimiento y especialmente por sufrir en carne propia las carencias de condiciones de acceso a la cultura escrita, se constituyen en voces calificadas.

Para terminar, tal vez sea conveniente que explicito lo que en mi opinión es

una política pública de lectura y escritura, pues me parece que en muchas ocasiones se la reduce a las acciones aisladas (campañas y planes lectores —como se llaman las dotaciones de libros), buenas o no, pertinentes o no, que realiza el Estado para responder a las presiones que desde diversos intereses proponen hacer de la lectura un propósito nacional.

Una política de lectura está constituida por todas las acciones realizadas con intenciones, explícitas o no, que involucran la escuela, la formación de los profesores, la creación y mantenimiento de las bibliotecas y otros espacios alternativos para la lectura pública, la escritura, el diálogo, la conversación que de ella se derivan; la forma como se seleccionan los libros para estos espacios. Implica también las acciones dirigidas a la primera infancia. Y, por supuesto, las que regulan y fomentan la industria y comercialización del libro en toda su cadena, incluida la librería. Y de manera importante, la política implica también la interrelación y coordinación de todas ellas.

Por supuesto, también forma parte muy importante de la política, porque la legitima y la hace de obligatorio cumplimiento, un conjunto amplio de leyes y normas que tienen que ver especialmente con la educación, las bibliotecas escolares y públicas, el libro y el derecho de autor.

En mi opinión, una política debe reorientar los mayores esfuerzos hacia la escuela y la biblioteca, para mí, dos instituciones emblemáticas de lo público, lo que significa favorecer lo que en términos del mercado se llama la demanda y evaluar si los estímulos a la oferta, por ejemplo la exención de impuestos a la producción, han contribuido a una mejor redistribución de la cultura escrita o si, por el contrario, han aumentado, sin pretenderlo, los privilegios con la bien intencionada, pero tal vez equivocada, decisión de intentar democratizar la lectura con estímulos a la oferta, lo que se da en algunas de las leyes del libro de los países de la región. Sin embargo, una política de lectura no es ajena ni está separada de la política del libro y viceversa.

Por otra parte, creemos que estimular únicamente la lectura, como generalmente plantean las políticas del Estado, responde a intereses particulares empeñados en que “otros” lean como fórmula de consumo de un bien —definido como cultural, pero cuya producción, promoción y comercialización se rigen cada vez más por las imposiciones del mercado—. Fomentar la lectura sin ofrecer la posibilidad de la práctica de la escritura, aunque no se tenga razones para hacerlo —por ejemplo, publicar un libro como lo proponen hoy las maestrías de

escrituras creativas, pero ese es otro tema—, plantea una inserción en la cultura escrita extremadamente limitada.

A pesar de todo lo anterior, es necesario partir de la convicción de que la lectura no es buena ni mala en sí misma, que es un hecho histórico y cultural y por lo tanto político. Que históricamente la lectura ha sido un instrumento de poder y de exclusión. Tampoco la lectura garantiza el desarrollo económico ni la formación ciudadana ni la erradicación de la violencia, razones que se esgrimen con frecuencia cuando se trata de justificar inversiones del Estado en bibliotecas, por ejemplo.

Una política de lectura y escritura, al menos en mi opinión, debe establecerse alrededor del lector y no del libro. Es decir que el eje de sus acciones deben ser las personas y la sociedad en su calidad de sujetos de derecho de la cultura escrita. El libro y otros materiales de lectura son medios —importantísimos, imprescindibles—, pero no son los fines de la política. Por ello las evaluaciones mediante encuestas de libros leídos por habitante por año son extremadamente restrictivas.

Por otra parte, las políticas públicas responden también al convencimiento de que ni la filantropía ni la caridad resuelven problemas básicos de orden social y cultural, que deben merecer la atención del Estado, y que uno de estos problemas es el de la discriminación y el desequilibrio en lo que se refiere a la participación de la cultura escrita. “La lectura y la escritura se heredan como se heredan los patrimonios familiares”, dice Delia Lerner (2001, p. 90) y Emilia Ferreiro afirma que “analfabetismo y pobreza van juntos” (2002, p. 14).

Por último, una política pública de lectura y escritura requiere un conjunto de principios que oriente filosóficamente el por qué y el para qué, es decir, que guíe las visiones y propósitos de los que parte y a los que quiere llegar. Y este Foro es uno de esos espacios para su generación y debate. Una política debería orientarse a impulsar un cambio cualitativo con respecto a las maneras como la sociedad representa, ejerce y promueve la lectura y la escritura. Para ello debe buscar remover las viejas concepciones mecánicas de esas prácticas como hechos instrumentales, es decir, como prácticas funcionales en las que los lectores son vistos solo como sujetos que ‘funcionan’ para la reproducción de la cultura y de prácticas hegemónicas de poder.

Referencias

- Álvarez Zapata, Didier. (2002). *Resultado de los primeros Encuentros Regionales de Lectura y Escritura, Colombia* [Documento]. Asolectura.
- Britto, Percival Leme. (2002). Implicaciones éticas y políticas de la enseñanza y de la promoción de la lectura [Conferencia]. *Memorias del 5º Congreso Nacional de Lectura*. Fundalectura.
- Britto, Percival Leme. (2010). Conocimiento y compromiso con la libertad. En *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio*. Asolectura.
- Candido, Antonio. (2013). *El derecho a la literatura*. Asolectura.
- Castrillón, Silvia. (Junio de 2009). *Algunos apuntes sobre la cultura escrita como derecho* [Documento inédito elaborado para el Cerlalc con el fin de presentarlo ante Unesco].
- Chartier, Anne-Marie. (2002). *La lectura de un siglo a otro: Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Gedisa.
- Ferreiro, Emilia. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE.
- Revesz, Bruno. (2004). ¿Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública? En Plan Iberoamericano de lectura Ilímita, *Agenda de políticas públicas de lectura*, Cerlalc-OEI, pp. 35-64

Cultura y política

Manuel Vázquez Montalbán

Conferencia dictada en Alicante. Tomada de *Le Monde*

Diplomatique, edición de España, nº 97, nov. 2003.

MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN (Barcelona, 1939-Bangkok, 2003) fue un escritor español conocido sobre todo por sus novelas protagonizadas por el detective Pepe Carvalho. Se definió a sí mismo como “periodista, novelista, poeta, ensayista, antólogo, prologuista, humorista, crítico, gastrónomo, y prolífico en general”.

Hijo único de una modista y de un militante del Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC) a quien conoció a los cinco años de edad, cuando pudo salir de la cárcel. Él mismo militó más tarde en ese partido tras pasar primero por el Frente de Liberación Popular (Felipe), al que ingresó en 1961 y en el que llegó a ser miembro del Comité Central.

Estudió Filosofía y Letras en la Universidad de Barcelona. En diciembre de 1961 se casó y en 1962 un consejo de guerra los condenó a él y a su esposa a prisión (a tres años él y a seis meses ella), junto a dos estudiantes más, por participar en una huelga que apoyaba a los mineros de Asturias. Cumplió su condena en la cárcel de Lérida, donde escribió su primer libro, el ensayo *Informe sobre la información*, así como dos libros de poesía y el embrión de una futura novela; pero solo cumplió dieciocho meses de pena, pues salió a la calle en octubre de 1963, gracias a un indulto con motivo de la muerte del papa Juan XXIII.

Durante largo tiempo, la relación existente entre cultura y política ha afectado los debates tanto de la izquierda como de la derecha. Últimamente, la polémica ha vuelto a salir a la palestra a través de un comentario de Jorge Semprún, ex ministro de Cultura, cuando ha manifestado que es muy consciente de que, desde una determinada práctica política ministerial, no es posible condicionar la libre

dinámica de la cultura. Según afirma Semprún, la cultura está por encima de los posibles condicionamientos políticos que se le puedan colocar.

Esta es una actitud muy consciente por parte del exministro porque, fatalmente, en el desarrollo de la historia así ha sucedido. La política no ha conseguido contener a la cultura, aunque sí haya podido tratar de ponerle trabas, instrumentalizarla, o incluso adjetivarla.

La cultura como patrimonio es el largo río que llega a una determinada generación de seres humanos. Un río que le transmite valores morales, estéticos, ideologías, historificaciones, símbolos. Es decir, todo un patrimonio de carácter cultural que han elaborado generaciones anteriores y que se recibe, se presenta y se acepta si se tienen mecanismos de aceptación cultural, si se tiene un territorio posible de incidencia entre esa contribución cultural y el receptor de esa inmensa propuesta. Todas las situaciones revolucionarias han tenido una profunda carga cuestionadora del pasado, y han establecido una cierta cuarentena en torno a ese patrimonio cultural, al tratar de verlo como una cultura elaborada por las antiguas clases dominantes que han detentado el control de la historia y que las nuevas clases ascendentes que han luchado por subvertir la situación para provocar el cambio, se sitúan a la defensiva y la colocan en cuarentena, al tener en un primer momento la tentación de sentenciarla como una cultura de clase, como una cultura vieja y ligada a una concepción del mundo de los antiguos, como una concepción de los enemigos vencidos en esa subversión, en ese asalto al poder.

La actitud general de los grandes hechos revolucionarios, tanto de la Revolución francesa como de la Revolución soviética de Octubre, ha sido colocar en cuarentena la cultura que se heredaba y denunciarla como una cultura feudal, que pertenecía a la clase derrotada. En el caso de la Revolución soviética, la tentación, contrarrestada inmediatamente por los cerebros más lúcidos de la revolución, fue denunciar la cultura heredada con ese sentido patrimonial de lo cultural, como una cultura tradicional de clase que debía ser aniquilada y sustituida por la nueva cultura de la clase ascendente, la cultura de la clase dominante.

La primera vez que se sentenció drásticamente ante cualquier tentativa de este ensamblaje con lo que es el patrimonio cultural se produce, curiosamente, en la Revolución soviética; sin duda, la revolución más radical que jamás se ha dado en la famosa polémica entre cultura proletaria y cultura tradicional de clase. Un sector de los teóricos culturales de la revolución se planteó el tema como una política de tabla rasa, una política de erradicar la herencia cultural de

los antepasados y sustituirla por la elaboración cultural de la nueva clase que ha conquistado el poder. Frente a esa posición de los defensores de la cultura proletaria aparece el mismísimo Trotsky con una agudísima defensa del patrimonio cultural diciendo que la cultura, precisamente por el cambio político que se ha producido, ha dejado de ser cultura burguesa y se ha convertido en cultura humana. De lo que se ha de preocupar la Revolución, sigue Trotsky, es de que los valores de esa cultura sean asimilados por el conjunto de las fuerzas que se han hecho con el poder y que inauguran un nuevo período histórico.

He ahí un principio de tratamiento de la cuestión en el sentido de que lo que da un carácter determinado, y en algunas circunstancias regresivo, al patrimonio cultural no es el patrimonio en sí mismo, sino dos factores fundamentales. Por una parte, la instrumentalización del patrimonio por las fuerzas regresivas y, por otra, la imposibilidad, debido a la organización social y a la organización de la vida, de que ese patrimonio sea asumido realmente por la mayoría de la sociedad en un momento en que hay unos instrumentos sociales de comunicación, de extensión de ese patrimonio cultural, y de esa cultura asumida que la hace suya el conjunto de la sociedad. Eso se puede conseguir a partir de instrumentos tan aparentemente simples, a partir de “huevos de Colón” tan obviamente colocados en posición vertical como una política de extensión de la lectura a través de las bibliotecas. Con una política de acercamiento a las artes favoreciendo la posibilidad de su práctica y de su visión; con una política cultural que rompa las barreras de una organización mercantil de la cultura, que es la que determina, en definitiva, que esta sea usufructo de un sector social determinado.

Cuando se rompen esas barreras, con la simple comprobación de que esa cultura patrimonial puede ser asimilada por cualquiera, ya se destierra o aniquila cualquier posibilidad de adjetivarla.

Pero luego está la cultura como conciencia, que es quizá la forma más omnipresente de cultura. Todos los seres humanos tienen cultura desde el momento en que pueden ser conscientes de su situación y de su relación con los demás y con la naturaleza. De este hecho se generan una serie de concepciones culturales que incluyen, por ejemplo, la necesidad de comprender la práctica laboral, la cultura del trabajo a través de cualquiera de sus manifestaciones: todo lo que es conciencia de ser, conciencia de existir, conciencia de relacionarse con el mundo y con los demás. Por eso, cuando en muchas ocasiones desde determinadas posiciones de una cierta exquisez o de un cierto elitismo cultural se distingue

entre los que tienen y los que no tienen cultura, se está cometiendo una grave arbitrariedad y una grave confesión de analfabetismo. De hecho, todos los seres humanos son capaces de adquirir conciencia de lo que son y de lo que hacen, y sobre todo los que alcanzan incluso la posibilidad de adquirir conciencia del papel que representan en las relaciones con los demás, en las relaciones de transformación con la materia.

Eso es cultura, eso es tener cultura. De ahí que no se pueda expulsar del reino de lo culturizado a nadie.

Frente a estas dos concepciones, de una parte la cultura como patrimonio y de otra la cultura como conciencia, han existido tradicionalmente dos políticas culturales. Dos intentos de manipulación, de estructuración, de organización, de conducción hacia una finalidad social-política e histórica de la cultura como patrimonio, tanto como de la cultura como conciencia.

Por un lado, existe la política cultural de la reacción, en tanto que categoría generalizable y globalizable. Es una tendencia que ha tratado de coger la cultura como patrimonio y como conciencia e integrarla a un cuerpo de verdades establecidas, en un cuerpo de verdades defendidas por el poder que de paso apuntalan al poder, y que así convierten el acceso a la cultura en una manera de integrarse dentro de una mecánica de comunión con lo ya establecido. De esta forma, en un momento determinado se podría llegar a afirmaciones como: la bondad de lo ya recibido, la bondad o la fatalidad de lo evidente y, por lo tanto, el rechazo de cualquier tentación de cambio y de subversión. De hecho, la política cultural de la derecha, la política cultural de las fuerzas de la reacción, ha tendido, en el mejor de los casos, a la cultura como integración. Cuando no, en situaciones de desesperación histórica y situaciones de desequilibrio de fuerzas, incluso a la mutilación o al control dictatorial, a la aniquilación, falsificación o mistificación de la cultura, que es la que caracteriza a los periodos fascistas.

¿Qué política cultural han seguido las fuerzas del progreso? En general, parten ya de una toma de conciencia y por tanto de una posición cultural crítica que condiciona, cuestiona y trata de cambiar lo establecido con la idea de una transformación a lo positivo. Eso en cuanto a la cultura como conciencia. Pero, en relación con la cultura como patrimonio, la actitud de las fuerzas de progreso y, concretamente dentro del marco de las coordenadas del siglo **xx** de la izquierda, pocas veces ha pasado del terreno de la instrumentalización. Pocas veces la izquierda ha pasado de coger este patrimonio cultural, de tratar de hacerlo

cuadrar con sus propias coordenadas y necesidades de carácter político, tanto en lo referente a los sistemas de valores, como a los sistemas simbólicos o a sus practicantes. Pocas veces se ha ido más allá de un simple juego de instrumentalización, o de hacernos entrar dentro de una determinada estrategia, en la que cumplían un papel de convidados ilustres de piedra, figuras de más o menos adorno, invitados a esta situación histórico-épica. Pero pocas veces realmente su papel ha sido analizado en profundidad y comprendido dentro de una dinámica auténtica de progreso.

Otra de las posiciones clásicas de la izquierda, desde la política cultural, ha sido la actitud de denuncia de las maldades perpetradas por la derecha en el terreno de la política cultural y de la organización de la cultura. La izquierda, las fuerzas de progreso, se han movido entre la instrumentalización y la denuncia de lo mal que lo hacían sus antagonistas históricos, pero rara vez han estado en condiciones o han tenido la clara conciencia de apostar a fondo por una disposición cultural, por un juego cultural realmente alternativo.

Cualquier posible programa de política cultural de izquierda, de las fuerzas de progreso, tendría que pasar, en primer lugar, por la asimilación sin reservas de la cultura patrimonial. Por una facilitación de la lectura sin reservas y de todo lo que ha sido cultural.

En segundo lugar, por el fomento del papel modificador de la conciencia crítica. Es decir, la obligación de las fuerzas de progreso no es parar, controlar o encauzar desde un sector privilegiado de conciencia política lo que es la dinámica cultural, sino favorecer todo lo que es el papel modificador de la conciencia y de la cultura crítica.

En tercer lugar, tendría que contener un análisis de cómo una política cultural de progreso debe tener en cuenta, indudablemente, el fomento de la conciencia de clase como una forma superior de cultura, desde una concepción que la izquierda ha de tener del desarrollo de la historia, no como una conciencia insuficiente, que en muchos momentos puede ser contraproducente si no se la sitúa en el grado de desarrollo actual de la dinámica histórica y política, dentro de una conciencia globalizadora de progreso. Esto obliga a un esfuerzo titánico para la izquierda: el replanteamiento de un nuevo sentido del progreso.

En cierta ocasión Sartre confiesa que la gran elección de nuestro tiempo va a consistir entre el socialismo o la barbarie. Ya al plantearse esa elección, Sartre está sintetizando, en una relación entre dos palabras separadas por una disyuntiva,

dos culturas diferentes. Dos sentidos de la relación histórica diferentes que engloban a los sistemas de organización de la vida, de la producción y de las relaciones humanas. Una relación basada en la anarquía del beneficio y del logro de la satisfacción material para las minorías conductoras de la historia, para los sectores dominantes de la historia. El socialismo como disyuntiva está planteado precisamente como la racionalización que se enfrenta a esa barbarie y crea unas nuevas relaciones entre los hombres y las cosas. Es decir, una nueva cultura y una posibilidad de una nueva conciencia del papel del hombre en la realidad. El socialismo se plantea entonces como una auténtica encrucijada cultural en la cual se producen todas las claves y todas las connotaciones que dan sentido a un tránsito dialéctico cultural.

Eliot ha sido un excelente poeta de la derecha, y al mismo tiempo, un extraordinario crítico de la derecha. Ha dibujado muy precisamente lo que significa cada situación cultural asumible por cada contemporáneo. En lo cultural, visto desde la óptica del contemporáneo, lo que puede ser óptimo para nosotros es la comprensión de que el hecho cultural se perpetúa, se continúa a partir de un relevo dialéctico entre tradición y revolución. Hay una tradición cultural de cada época herida que choca con la conciencia crítica de la época, y de ese choque dialéctico, entre el patrimonio cultural que heredamos y la conciencia crítica se produce la posibilidad de continuidad. De hecho Eliot está entrando en una mecánica de comprensión de la cultura profundamente dialéctica que le debemos agradecer.

Desde esta apuesta por una cultura de progreso, la izquierda y las fuerzas progresistas en general, al asumir la tradición asumen el patrimonio cultural y al apostar por la revolución, al apostar por el cambio, ligan a ese patrimonio cultural esa conciencia crítica a la que me he referido. Pero para ligar esa conciencia crítica han de presentar, han de ofertar al público de nuestro tiempo un sentido de progreso basado en una idea fundamental que está emparentada en esa afirmación sartriana de “o socialismo o barbarie”: es la necesidad de sobrevivir frente a las tendencias destructivas, dando a la supervivencia no el sentido cínico que podrían darle los que tratan de sobrevivir a cualquier precio, sino el convertir la supervivencia en un acto humano excelso. En algo que en estos momentos se puede convertir en problemático, que afecta a la inmensa mayoría, y que esa inmensa mayoría tiene que defender frente a todo lo que conspira en contra de la supervivencia desde una determinada organización de la sociedad y de la producción que apuesta por el exterminio, por la sedición bárbara de los más

débiles en contra de los más fuertes, hasta la necesidad de una nueva reglamentación de tránsito de las conductas, de tránsito de las moralidades a lo largo y ancho de la Tierra.

Este sentido de cultura del progreso se inicia con la reivindicación fundamental de sobrevivir frente a la contaminación atmosférica, la contaminación de las conductas, las políticas belicistas, frente a todo lo que es tendencia a destruir para que sobreviva una vieja cultura, un viejo sistema de valores ligado a la explotación del hombre por el hombre, tiene que apuntar a cuatro objetivos básicos.

Una vez ganada la batalla por la supervivencia y en relación continua con esa necesidad, una cultura de la igualación que no equivalga a una cultura de uniformidad, o del uniforme, sino a la satisfacción de las necesidades de todos los seres humanos, entre ellas las culturales. Una cultura de la liberación que lucha contra la alienación, y no en el sentido más clásicamente marxista (en el sentido de que al no poseer los medios de producción no posee realmente lo que realiza, su propia realización, y se distancia del producto que ha elaborado), sino a la alienación en el sentido más total. La liberación de la tendencia a las religiosidades negativas, a las religiosidades no terapéuticas, a las comuniones que aniquilan la capacidad crítica y la distancia crítica con respecto a la misma práctica, es decir, la alienación. La desalienación en el sentido de total libertad de las conductas tanto colectivas como individuales en el terreno de la política, o desde el terreno de la política hasta el terreno de la moralidad pasando por el terreno de la sexualidad. La reivindicación de la paz como un valor supremo cultural que implica una determinada concepción fundamental de lo que es el hombre, de lo que son sus relaciones con los demás, de lo que es la organización de la vida social y de lo que es la organización de las relaciones económicas. La reivindicación de la paz, que en estos momentos se convierte en uno de los objetivos culturales y políticos fundamentales. Lo político y lo cultural en esta reivindicación concreta se convierten en una identidad indestructible que se basa en la denuncia de que la guerra latente como valor cultural, es una apuesta ideológica por la contrarrevolución. Es decir, la amenaza de la guerra apuesta por el miedo, por una cultura del miedo que paraliza las conciencias, que las hace más cobardes y, por lo tanto, conservadoras. Una cultura que, como consecuencia, las hace apostar por aquellos valores culturales transmitidos más seguros, más consoladores, más reaccionarios y, frente a eso, la reivindicación de que la paz es revolucionaria, de que la paz es una apuesta por el cambio porque, en definitiva la paz apuesta por

el desarrollo de las energías creadoras del hombre, por su libertad de expresión, de realización; por su libertad de transformación no condicionada por el trauma y la amenaza de la guerra.

Es entonces cuando se plantea el comprender esa apuesta por la supervivencia, por la igualación, por la liberación y por la paz a la que están convocadas la inmensa mayoría de las fuerzas humanas en cuanto salgan de una cierta alienación. La alienación de una ideología que les ha transmitido que luchar por el cambio es luchar por la destrucción del mundo al que aman. Luchar por el cambio es una forma como otra de luchar por el mundo que amamos, por la tradición y el patrimonio cultural que asumimos. Las fuerzas de progreso son inmensas, son mayoritarias, y en el momento en que esas fuerzas de progreso sean conscientes de ello, tengan conciencia de que son, en verdad una fuerza de progreso, entonces quedarían definitivamente aisladas las fuerzas que son de regreso; las fuerzas reaccionarias que son fuerzas de apuntalamiento de un viejo orden que ya no construye, sino que paraliza y que, en definitiva, destruye. Esas fuerzas de progreso deben tener una doble actitud ante cualquier posible intento de construcción cultural. Primero, frente a la defensa de su conciencia, de su propia conciencia, y luchar contra el miedo como valor supremo cultural e ideológico que en estos momentos nos están transmitiendo; miedo al obrero, a que negocie condiciones de una cierta reivindicación, porque puede perder un puesto de trabajo. Eso es cultura. Eso es transmitirle una conciencia de miedo, es colocarle en una situación de obligada austeridad condicionada por los que pueden manejar el mercado ideológico del miedo, a que una idea de progreso que hemos recibido no la podamos cumplir. El miedo a no poder ser felices según las pautas de una determinada jerarquía de valores ya completamente inservibles. Luchar contra ese miedo, es decir, luchar contra todo aquello que hipoteque la investigación del futuro, la investigación de la realización del hombre en el futuro a través de las propias energías como individuo y como ser asociado a los demás. Y, en fin, la lucha por la extensión de los patrimonios, la lucha porque los patrimonios culturales estén al alcance de la inmensa mayoría, lo que ligaría con la cultura de vanguardia. Es función de la izquierda colocarse en una posición de defensa o de comprensión de lo que es la violación de los códigos. Porque la cultura en los terrenos de la creatividad, de las artes plásticas, de la literatura, poco sería si se quedara solamente en la asunción del patrimonio, en un enfrentarse a ese patrimonio con una cierta conciencia crítica. Poco sería si no se plantease también la

violación de los códigos lingüísticos, si no se plantease, como un desafío a todos nosotros, la necesidad de aprender a leer en cada propuesta de creatividad, a través de los géneros de expresión que se generan de la cultura.

Así, podemos ir desde una reivindicación radicalmente ideológica, como la lucha contra el miedo, hasta una reivindicación radicalmente estética, como la defensa de la violación de los códigos lingüísticos. Y es que el campo es tan inmenso, alcanza tantos niveles, que lo que sorprende es que, hasta ahora, básicamente, la batalla que la izquierda y las fuerzas de progreso han hecho por asumir esta relación entre política y cultura se haya quedado simplemente en el terreno de la instrumentalización o, simplemente, en el terreno de la denuncia de lo que hacen los demás, de lo mal que lo hacen los demás. Ante este programa profundo e irrealizado, asumido teórica pero mínimamente todavía, cabe plantear que el esfuerzo inicial de las llamadas fuerzas de progreso es cambiar su propia cultura ante esta temática y asumir lo poco que ha avanzado en este terreno.

De la lectura de la palabra a la lectura del mundo: clubes de lectores y grupos de maestros, una propuesta de promoción de lectura y de reflexión sobre esta actividad

Silvia Castrillón

El presente texto fue elaborado a partir de la propuesta teórica para el programa Clubes de Lectores, que Asolectura adelantó con la Secretaría de Cultura de Bogotá, de las reflexiones y seminarios que formaron parte de este programa y de conferencias presentadas en diferentes simposios y seminarios, en marzo de 2007.

EN COLOMBIA HEMOS VENIDO ACUMULANDO ESFUERZOS desde hace unas tres décadas orientados a fomentar la lectura. Se han creado instituciones públicas y privadas, se cuenta con una ley del libro y se han realizado varios planes de lectura y de fomento de las bibliotecas públicas. Sin embargo, tenemos bastantes dudas sobre si todo esto ha contribuido de manera decidida a una verdadera inclusión de toda la población en la cultura escrita.

Voy a hablar de dos programas —Clubes de Lectores y Grupos de Maestros— que realiza la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura, con la

Alcaldía de Bogotá y que partieron de la necesidad de abrir espacios para la reflexión, el debate y el cuestionamiento de prácticas para la promoción de la lectura en la biblioteca, la escuela y en otros lugares.

Para estos programas lo que realmente interesa es promover al ser humano, poner la lectura y la escritura al servicio de los seres humanos —niños, jóvenes y adultos— y no al contrario, como a veces sucede. Su propósito es que la lectura y la escritura les permitan a quienes participan en ellos verse a sí mismos como personas que no tienen que sufrir pasivamente realidades que les son impuestas desde afuera, con intereses que no son los suyos y que a lo mejor les ayuden a ver el mundo de otra manera. En últimas proponen ampliar las posibilidades de una “lectura del mundo” autónoma, la cual es menos posible sin la lectura de la palabra.

Los Clubes de Lectores y Grupos de Maestros son programas dirigidos a niños, jóvenes y adultos. Los Clubes inicialmente estaban constituidos especialmente por niños y niñas. Pero como compartimos plenamente lo que plantea la escritora argentina Graciela Montes cuando dice:

que los niños suelen sufrir la misma suerte que sus padres en el mundo, que el bienestar o malestar de sus padres los comprometen necesariamente a ellos y que es casi imposible proponer el bien de los niños sin ocuparse también del de los padres —hay clubes para todas las edades. (Montes, 2001)

Estos programas suponen que hay que dar espacio y tiempo a una palabra que, en todas sus manifestaciones orales y escritas, permita significar y resignificar el mundo, ya que la sociedad, y aún sus instituciones en las que supuestamente la palabra ocupa lugares centrales, como la escuela y la biblioteca, es mezquina con ella, con la palabra, la asedia de muchas maneras: controlándola, homogenizándola, no ofreciendo el tiempo y el silencio necesarios a un diálogo verdadero, al debate, a la reflexión, al pensamiento.

Los programas Clubes de lectores y Grupos de Maestros también parten del supuesto de que solo con lectura, escritura, reflexión y pensamiento es posible fomentar la lectura, la escritura, la reflexión y el pensamiento.

También pensamos con Emilia Ferreiro que “solo a partir de una revalorización de la palabra escrita y de su lectura, la ciudadanía podrá llegar al fondo de los diferentes debates que la sociedad necesita para informarse mejor” (Ferreiro, 2001).

Sin embargo, cuando se relacionan lectura y ciudadanía nos parece importante aclarar que, en nuestro caso, entendemos que la formación de la ciudadanía no se hace de manera unidireccional, en la que el ciudadano es solamente un consumidor pasivo de información, de bienes y servicios, sino un individuo político que encuentra en la lectura un instrumento de reflexión que le permite tener mayor injerencia en su destino y en el destino de su barrio, de su lugar de trabajo, de la comunidad en la que viven su familia y sus amigos. Un individuo político que asume los riesgos de su participación y de la participación del “otro”. Un individuo que entiende los preceptos establecidos por la autoridad pero que, a su vez y sobre todo, los cuestiona y al hacerlo plantea nuevas posibilidades de convivencia, de regulación y de construcción de sí mismo y de su entorno.

Creemos que es necesario que existan lugares, en donde, mediante una práctica socializada de la lectura, sea posible la apropiación de la cultura escrita, en donde los participantes actúen como sujetos activos de un proceso que les permita descubrir, por una parte, sus potencialidades como lectores y escritores, condición necesaria para acceder a la cultura escrita, y por otra, que la lectura les concierne, los convoca y que necesitan de ella, pues lo que observamos es que la mayoría de las personas se sienten rechazados por la lectura.

Nuestro proyecto también es deudor de las propuestas teóricas y políticas de la *pedagogía crítica* en general y de la de Paulo Freire en particular. Coincidimos con el pensamiento de este gran maestro de la palabra cuando hace afirmaciones como esta:

Un programa de alfabetización necesita, por un lado, [...] estimular la oralidad de los alfabetizados en los debates, en el relato de historias, en los análisis de datos; y por otro lado, desafiarlos a que comiencen también a escribir. Leer y escribir son momentos inseparables de un mismo proceso: el de la comprensión y el dominio de la lengua y el lenguaje. (Freire, 1982 p. 56)

Los Clubes de lectores se organizan, algunos, con el apoyo de las bibliotecas públicas, en su interior, lo cual ha permitido empezar a introducir en esta institución la necesidad de pensar y debatir sus propios programas, y otros, por fuera de ella, en instituciones del gobierno de Bogotá y de la comunidad que reúnen niños, jóvenes y adultos con diversos fines: comedores populares, entidades que se ocupan de la rehabilitación de drogadictos, de los reinsertados de los grupos armados, o desplazados por la violencia armada o que ofrecen programas para adolescentes y

jóvenes desescolarizados o desempleados, es decir, casi todos los clubes funcionan en comunidades que sufren situaciones de pobreza y de exclusión.

Los Grupos de Maestros se organizan al lado de la escuela, pero es importante aclarar que creemos que las acciones de promoción que se realicen dentro de este espacio no deberían ser ajenas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, sino que, por el contrario, deben contribuir a su transformación y por ello, los procesos de formación de lectores y escritores son también materia de reflexión del programa.

La propuesta privilegia la lectura de la literatura frente a otro tipo de textos escritos sin desvalorizar, ni desalentar otras lecturas. Los libros álbum, la poesía, el cuento y la novela —acompañadas, en el caso de los adultos, especialmente cuando se trata de maestros y bibliotecarios, de ensayos sobre el libro y la lectura— son seleccionados para su lectura en los clubes con criterios de calidad. Partimos del principio de que “solo lo mejor es bueno” cuando se trata de ofrecer material de lectura a quienes carecen de ella en sus hogares. Es de anotar que los álbumes, cuando son de altísima calidad son muy apreciados por lectores de todas las edades.

El acompañamiento a las comunidades se hace en un marco de libertad y de respeto por sus valores y su forma de leer y de construir sentido. Los Clubes de Lectores son espacios no autoritarios ni elitistas, son vehículos de discusión que invitan a abandonar el esquema asistencialista, que ha caracterizado a la mayoría de los programas de fomento de lectura, en el que unos pocos “que saben” llevan sus conocimientos a los que “no saben”, es decir, a los niños y a los pobres.

Se procura que todos los que participamos en estos proyectos aprendamos y nos transformemos. Da cuenta de ello el testimonio de Paola Roa, una acompañante de un club que funciona dentro de un programa de rehabilitación de drogadictos, todos ex habitantes de la calle, cuando dice:

Como mi voz es el puente para que todo esto ocurra, al estar con ellos, al ser escuchada, al darme cuenta del valor que tienen las palabras que transmito y el impacto que tienen las de ellos en mi vida, los actos de escuchar, leer y sentir han adquirido otro significado; mi experiencia de la lectura y de la mediación se ha transformado; a partir de llevarles lectura a otros, mi vida es diferente, y no porque crea estar haciendo algo por ellos, no quiero caer en la compasión, sino sencillamente porque lo que me apasiona y lo que amo me ayuda a conocer el mundo y vidas diferentes, me permite narrar mi historia

a partir de las historias de otros, y sé también que ellos narran las suyas de otra forma cuando las palabras los tocan y son capaces de mirar un libro y sentirse asombrados, sentir belleza y perplejidad... (Comunicación personal)

La reflexión sobre la lectura, la escritura y la literatura

Una de las condiciones básicas de estos programas es la de alentar de manera permanente una reflexión acerca de la lectura y la escritura y su promoción. Por lo general, la mayoría de los programas que conocemos parten de fórmulas o de experiencias que otros adelantan y la pregunta que los anima es: cómo hacer. Nuestra reflexión parte del por qué y del para qué, a sabiendas de que no hay respuestas absolutas a estas preguntas. Qué significa leer, por qué leer, por qué promover la lectura, son cuestiones centrales que se debaten con la ayuda de materiales teóricos y de ensayos que se leen y se discuten simultáneamente con la literatura.

Esta reflexión conduce al cómo, pero no a un cómo general, sino a una forma personal de hacer las cosas. Conduce a plantearse acerca de cuáles son las condiciones de un programa de promoción de lectura que pretenda transformaciones en los imaginarios, en las prácticas y, sobre todo, la revalorización de la palabra escrita y de cada uno como sujeto capaz de acceder a ella y de encontrar un sentido propio en esta práctica. A partir de estas reflexiones se ha llegado, por ejemplo, a pensar que solo cuando un programa se conciba sin prisas, sin afanes de resultados inmediatistas, sin mediciones cuantitativas, tiene posibilidades de lograr verdaderas apropiaciones de la cultura escrita por parte de algunos de los que participan en él. Por supuesto que nos interesa saber qué ocurre con el programa, pero mediante acompañamientos y observaciones de tipo más etnográfico.

Teniendo en cuenta que el programa Clubes de Lectores centra su actividad en la reflexión sobre la lectura y la escritura, como prácticas sociales y la promoción de las mismas, se adelanta en su interior un proyecto de formación continuo, una escuela, mediante seminarios que se ofrecen a los acompañantes de clubes y sesiones de seguimiento que se realizan de manera permanente. Mientras en los seminarios el trabajo es más teórico, los seguimientos permiten examinar la práctica con la ayuda de la teoría.

Recientemente se empezó a sentir la necesidad de hacer ciclos de formación literaria, pues, una de las pocas conclusiones a las que hemos llegado es la de

que en buena medida “el secreto está en los buenos libros” como dice el poeta Pedro Salinas. Libros imprescindibles, irremplazables por otros y que ofrecen experiencias también insustituibles.

Por último quiero confesar que dudo mucho de que la solución a la exclusión de la cultura escrita que sufre la mayoría de las personas en nuestros países esté en manos de los maestros, los bibliotecarios o los promotores de la lectura. El problema es más profundo y estructural, es un problema de exclusión social y económica que nace de ambiciones particulares sin límite. Pero tampoco dudo que trabajar por alcanzar una distribución más justa de este bien público que debería ser la cultura escrita permite crear condiciones para que quienes han sido excluidos de ella la conviertan en un instrumento de transformación de sus realidades y de enriquecimiento de sí mismos.

Programas como estos a los que me he referido pueden ayudar a que algunas personas encuentren en la palabra diversas posibilidades de ser y de tener un lugar en el mundo. Paola Roa, la acompañante ya citada, dice que quienes participan del club encuentran en la lectura una luz particular. Leo una parte de su testimonio:

Libros como *Jesús Betz, Donde viven los monstruos*, Guillermo Jorge Manuel José, *La gran pregunta* o los poemas de Pessoa, Baudelaire, Vallejo, Cote Lamus, Salinas, han generado nuestras charlas más agradables, conmovedoras y profundas; las discusiones más apasionadas en torno a valores de vida que en este medio tienen una dimensión completamente diferente...; cuentos de Rulfo como *Diles que no me maten* han generado una polémica sobre el perdón, la muerte, y sobre cómo no se puede cargar con los errores de otros a cuestas: “si yo soy un vicioso mi hijo no tiene por qué pagar por eso”, decía alguno, o imágenes como las de *El primer pájaro de Piko Niko*, en las que se reconocen como pájaros que están empezando a saber quiénes son y están abriendo las alas, o quizás *El libro triste*, que los alentó a empezar libremente a contar por qué cayeron en las drogas (...) En esa sesión vi cómo su historia de consumo va ligada a la tristeza. Al pasar hoja a hoja afirmaban con la cabeza, como aprobando el retrato que el autor nos narraba de ese sentimiento, de eso a lo que Nelson se refirió como “esa sensación horrible que da ganas de morirse”. Pero el libro dice que siempre tiene que haber velas y sé por el silencio que siguió que cada uno estaba pensando en la luz de su vela particular. (Comunicación personal)

Referencias

- Bernard, Fred, y Roca, François (ilustrador). (2003). *Jesús Betz*. Fondo de Cultura Económica.
- Erlbruch, Wolf. (2005). *La gran pregunta*. Kókinos.
- Ferreiro, Emilia. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Fox, Mem y Vivas, Julie. (ilustrador). (1988). *Guillermo Jorge Manuel José*. Ekaré,
- Freire, Paulo. (1982). *A importância do ato de ler*. Autores Associados/Cortez.
- Montes, Graciela. (2001). *El corral de la infancia* (nueva edición, revisada y aumentada). Fondo de Cultura Económica.
- Rosen, Michael y Blake, Quentin (ilustrador). (2004). *El libro triste*. Lóguez.
- Sendak, Maurice. (2005). *Donde viven los monstruos*. Alfaguara.
- Uribe, María de la Luz y Krahn, Fernando (ilustrador). (1991). *El primer pájaro de Piko Niko*. Juventud.

La biblioteca escolar, espacio de protección para la lectura

Silvia Castrillón

Agosto 2018

LLEVO UN POCO MÁS DE CUATRO DÉCADAS, acompañada de otros colombianos y colegas de diversos países de América Latina, pensando la biblioteca escolar y trabajando e imaginando un sistema educativo que la incluya y una escuela en donde la biblioteca sea el espacio natural de acceso al patrimonio cultural representado en la escritura, del que muchos de nuestros compatriotas están excluidos desde que nacen y del que siguen excluidos a pesar de su paso obligado por un sistema escolar que solo pretende cumplir con requisitos mínimos de socialización y de preparación para una vida laboral frágil, como es frágil y precario casi todo lo que la sociedad ofrece a grandes capas de la población excluidas, tal vez sería más justo decir expropiadas, de sus derechos culturales. Durante estos cuarenta años he visto cómo la mayoría de los programas encaminados a garantizar una biblioteca en cada escuela, nacen, sobreviven pocos años y mueren de inanición.

No fui la primera en hablar de bibliotecas escolares en mi país y menos en la región. Algunos importantes educadores y pensadores me precedieron tanto en Colombia como en varios países de América Latina, solo a título de ejemplo menciono los nombres de José de Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, en México, y Domingo Faustino Sarmiento, en Argentina, cuya lucha central fue la educación pública y para quienes la biblioteca escolar era inherente a ella. Especialmente si se tiene en cuenta que la educación para las capas más pobres de la población debería compensar las carencias y ofrecer lo que no estaba disponible en sus hogares: libros, por ejemplo.

Podría decir, sin temor a equivocarme que casi todos los programas de bibliotecas, bien se denominen públicas, público-escolares, escolares y aún las comunitarias, emprendidos en la región en los dos siglos pasados se concibieron con la escuela en mente. Estuvieron diseñados como su complemento. Sus colecciones se formaban casi totalmente al impulso de las exigencias curriculares y de los programas de estudio. Creados por el Estado en sus diversos niveles o por los particulares, se concebían en última instancia para que los niños tuvieran un lugar en donde pudieran hacer los deberes, realizar consultas bibliográficas y, en general, tener acceso a la información que la escuela pedía y, en ocasiones, como las bibliotecas comunitarias de Argentina, con el anhelo de conocer y de aprender por parte de una población conformada especialmente por inmigrantes.

Hoy quiero compartir con ustedes algunas reflexiones recientes acerca de la biblioteca escolar. Pero antes me parece necesario presentar, aunque de manera muy breve, la historia que he vivido en estas cuatro décadas, en parte como gestora y en parte como espectadora. Cada vez considero más necesario recordar las lecciones pasadas, pues parece ser que lo actual es pensar que se parte de la nada. Como dicen algunos, sufrimos, ahora más que nunca, el síndrome de Adán.

Por ello creo necesario rescatar del olvido alguna información que tal vez nos permita entender cómo ha evolucionado el tema de las bibliotecas escolares en algunos países de la región. Y entender su papel en los tiempos presentes. Por cuestión de tiempo voy a referirme a los que conocí de primera mano.

La biblioteca escolar ha sido objeto de la política pública en momentos diferentes de la historia reciente de nuestros países y ha sido tema recurrente, especialmente por parte de los profesionales de la bibliotecología, algunos educadores, pero también de sectores de la producción del libro y, en ocasiones, ha merecido la atención de organismos internacionales y de las administraciones públicas nacionales y locales.

Las primeras acciones fueron emprendidas por la Organización de Estados Americanos, OEA, que promovió a partir de 1973 el establecimiento de una red de centros de documentación especializados en educación, lectura y literatura infantil, algunos de ellos adscritos a los ministerios de Educación, y que en ocasiones se constituyeron en laboratorios para la formulación de proyectos piloto de bibliotecas escolares.

Por esos años los países emprendieron en la región reformas educativas cuyos propósitos se centraron en mejorar la calidad de la educación que, según sus

postulados, se había deteriorado en los proyectos de expansión que pretendían lograr mayor cubrimiento. Estas reformas, sin embargo, se realizaron bajo la tutela de los principios de la llamada “tecnología educativa”, la cual ya tenía el germen de pragmatismo y positivismo que caracteriza la educación actual.

La educación empezó a formar parte de las agendas de numerosos eventos intergubernamentales: reuniones de ministros, cumbres iberoamericanas, etc., en los que se le acuerda un especial papel en la solución de los múltiples problemas de inequidad y pobreza.

Para los países de nuestra región muchas de esas reformas fueron planteadas desde la OEA, que en ese entonces tenía un papel muy activo en el campo de la educación y solía emitir orientaciones programáticas por medio del Comité Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura y su Programa Regional de Desarrollo Educativo. La consigna de ese entonces fue la tecnología educativa, por medio de la cual se pretendía resolver los problemas de la calidad de la educación, olvidando que esos problemas tienen un origen político y no se resuelven con soluciones tecnológicas. Uno de los ejes de esos proyectos fue la creación de bibliotecas escolares como centros de recursos para el aprendizaje (desde esa época se acuñó esta expresión), pues también por esos tiempos se empezaron a adelantar investigaciones acerca de las limitaciones del texto escolar como eje del proceso de enseñanza- aprendizaje y empezaron a surgir las primeras desconfianzas sobre el futuro del libro como único soporte de la información y del conocimiento, el que supuestamente sería reemplazado por los medios audiovisuales de la época.

Fueron los años cuando se propuso la TV para el salón de clases: salas de aula dotadas de aparatos de TV y centros de recursos para el aprendizaje con toda suerte de materiales educativos, no necesariamente libros, salvo los libros producidos por los niños, serían las herramientas para el cambio educativo. También fue la época de la educación a distancia. Ya la radio había sido auxiliar, y seguía siéndolo, de programas de educación de adultos, especialmente para el sector rural.

Sin embargo, a pesar de que la preocupación por las bibliotecas escolares data de esa época, solo se tiene noticia de pocos programas nacionales de bibliotecas escolares. Uno de ellos fue materia de un proyecto multinacional impulsado por la OEA, que se realizó de 1979 a 1981 y en el que participaron cuatro países: Colombia, Costa Rica, Perú y Venezuela, fue tal vez el que dejó más información al producir el documento *Modelo flexible para un sistema nacional de bibliotecas*

escolares. Los programas nacionales en los que se basó el proyecto se iniciaron en la década del 70.

Este documento partía de un concepto de biblioteca escolar que pretendía superar los moldes de una visión tradicional y bibliotecológica y presentarla como una institución que permite a la educación el cumplimiento de objetivos relacionados con la democratización de la educación y con la formación de lectores y escritores, entre otros, y ofrecía diversas alternativas para su organización, así como posibilidades de un programa cuya función principal era la de acompañar y asesorar la creación de bibliotecas en los centros educativos y ofrecer algunas herramientas para su desarrollo.

Una de ellas fue el Laboratorio de Literatura Infantil y Lectura de Colombia que, con el apoyo del gobierno del Canadá, planteó la necesidad de dar prioridad en los proyectos de bibliotecas escolares a la formación y actualización de los docentes, así como de iniciar un proceso de construcción de criterios para la selección de los materiales que se adquirirían para ellas.

Sin embargo, en julio de 1980 se reunió en Venezuela la IX Conferencia Internacional de Bibliotecarios Escolares y de su informe final se puede deducir que en ese momento el desarrollo de las bibliotecas escolares en la mayoría de los países de la región era bastante débil y presentaba muchas coincidencias: se mencionaba la ausencia de una legislación que permitiera impulsar su desarrollo —algunos países contaban con leyes que obligaban a la distribución gratuita de textos escolares— a pesar de lo cual se empezaron a realizar proyectos piloto, a centralizar algunos de los procesos, especialmente en el campo de la sistematización de los acervos y se constituyeron las primeras redes regionales en algunos países.

Por ese entonces, década de los 80, la industria editorial colombiana empezó a consolidarse y, sin abandonar su producto predilecto, el texto escolar, inició la diversificación de su producción con libros y materiales informativos auxiliares de los procesos educativos y con la literatura para niños. Fue el inicio de la producción de los libros para niños en el país.

Esa podría llamarse la primera ola del auge de la biblioteca escolar. Sin embargo, estos programas y los de los países vecinos desaparecieron a instancias de cambios en las políticas educativas y por la falta de voluntad política de garantizar las grandes inversiones que las bibliotecas escolares requerían, no solo en libros, sino, especialmente, en profesionales que se hicieran cargo de ellas.

También porque desde la industria del texto escolar se insistía en que lo único necesario para la educación era el texto escolar o manual didáctico. Por esos años se iniciaron los planes masivos de distribución de libros didácticos para las escuelas, bajo la presión de las grandes editoriales productoras de textos, las más importantes y las más influyentes en las decisiones de las políticas públicas educativas; distribuciones financiadas por el Banco Mundial, mediante el endeudamiento externo por parte de los países.

Transcurrieron un poco más de dos décadas para que se volviera a hablar de las bibliotecas escolares. Entre tanto, se empezaron a construir las grandes bibliotecas públicas con la idea de que reemplazarían a las escolares.

A fines del milenio, se realizaron algunas reuniones internacionales, una de ellas, el Seminario Internacional de Bibliotecas Escolares en Santiago de Chile, en octubre de 1999, trató temas muy relacionados con la tecnología educativa, que por esa época constituía la preocupación central de las bibliotecas y de la educación. Se presentaron los Centros de Recursos para el Aprendizaje chilenos que se consolidaron como alternativa de las bibliotecas escolares.

La industria editorial española, que no se resignaba a perder su mercado más importante, América Latina, y dentro de este, la escuela, ya había empezado a consolidarse en Colombia bajo el amparo de la ley del libro, que exonera de impuestos a esta industria. Más tarde se iniciaron proyectos de dotación de las escuelas con libros diferentes al texto escolar, denominados planes nacionales de lectura. Es preciso aclarar: se trataba solamente de entregas de libros sin que esto formara parte de proyectos que integraran la biblioteca escolar, ni estuvieran acompañados de programas de formación de los profesores, salvo esporádicos talleres sin continuidad. Tampoco se previeron otras transformaciones en los tiempos y en los espacios de las instituciones educativas. En muchos casos estos libros fueron recibidos por las escuelas y las cajas en las que llegaron nunca fueron abiertas.

A comienzos del presente siglo las bibliotecas escolares volvieron a encontrar en las políticas públicas nuevas posibilidades como proyectos nacionales asociados una vez más con el mejoramiento de la calidad de la educación. Países como Argentina, Brasil, Chile y México, con modelos diferentes, empezaron a introducir en sus políticas educativas y en sus legislaciones el tema de las bibliotecas escolares y la obligación de organizarlas en las escuelas.

En Brasil el Ministerio de Cultura produjo en el año 2002 un importante documento, elaborado por la FNLIJ, que constituye una guía para su organización y

destaca la biblioteca como instrumento para el cumplimiento del derecho a la lectura y le otorga a la literatura un lugar central.

En el resto del continente no es gratuito que, nuevamente, algunas organizaciones internacionales, especialmente la OEI y algunos organismos españoles, como la Agencia de Cooperación para el Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, con el apoyo de algunas editoriales como Santillana y SM, hayan empezado de nuevo a impulsar el tema de las bibliotecas escolares. Están ahora ejerciendo el rol que en su momento le correspondió al Banco Mundial, no de manera tan directa, sino mediante el establecimiento de relaciones muy estrechas con los gobiernos y con la apertura y colonización de espacios de la sociedad civil y académica.

Una investigación acerca de la situación de las bibliotecas escolares en Argentina —realizada también en México, Chile y Brasil—, adelantada por el Ministerio de Educación, el Plan Nacional de Lectura de Argentina y el Programa de Bibliotecas Escolares y Especializadas de ese país, auspiciada por la OEI y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, destaca en su introducción la importancia de la “ampliación de las colecciones y la actualización de los fondos bibliográficos”.

Todo lo anterior nos permite pensar que la preocupación por las bibliotecas escolares existe, no solo por parte de los maestros y bibliotecarios, sino también de las administraciones educativas, tanto nacionales como locales. Algunos países mantienen el propósito de dotar todas sus escuelas con bibliotecas, aunque cada vez con menos convicción y algunas escuelas, especialmente privadas, no han abandonado sus proyectos de biblioteca, aunque no pasan de ser esfuerzos aislados en el contexto general de la educación de un país. No obstante, esta constatación no niega la poca claridad que se tiene acerca de lo que significa la biblioteca escolar, como una institución que contribuye a mejorar la calidad de la educación y a hacerla más incluyente y sobre lo que ella puede significar para defender el carácter público y democrático de la educación.

Con excepción de los casos mencionados, podría decirse, sin temor a exageraciones, que el estado de las bibliotecas escolares es bastante débil y la mayoría de los países no cuentan con programas que las impulsen.

Casi toda la documentación revisada al respecto presenta la biblioteca escolar como un recurso paralelo al aula, en donde es posible acceder a la información, elaborar los “deberes” o “tareas” y contar con materiales de lectura “recreativa”

para el uso del tiempo libre, a partir de la cual los niños y las niñas adquirirán el gusto por la lectura. Parecería que no hay mucha claridad acerca de las posibilidades que la biblioteca escolar puede ofrecer para garantizar el derecho a lectura y la escritura y como un mecanismo de apropiación de la cultura escrita. Aún es corriente que se denomine biblioteca escolar a un depósito de libros, especialmente de textos escolares o manuales didácticos.

La breve historia narrada puede ayudarnos a plantear algunos temas de reflexión, por ejemplo, ¿los múltiples intereses que han inspirado, por lo menos en los países americanos de habla hispana, la puesta en marcha de bibliotecas escolares, las han desviado de su objeto central?, ¿cuál es la razón para que no se hayan alcanzado las metas de una sociedad con acceso pleno a la cultura escrita y, especialmente, en que las personas hagan uso de ella como medio para crecer en su condición de seres humanos que piensen, actúen y hagan suyo el capital simbólico representado en la literatura, a pesar de no haber faltado acciones de distribución masiva de libros en las escuelas?, ¿cuál sería la razón para que se tengan tantas dudas acerca de la utilidad de una biblioteca, con libros, para la escuelas? Preguntas como estas tal vez nos ayuden a pensar las bibliotecas de otra manera y a elegir para ellas propósitos que sean más acordes con la democratización de la educación y de la cultura escrita.

No tengo respuestas y tampoco creo que estos interrogantes sean simples. Pienso, con Graciela Montes, que:

nuestro tiempo ha perdido su confianza en la lectura, no está muy seguro de para qué sirve y, avergonzado por haber dejado caer algo tradicionalmente tan valioso, de a ratos compone elegías sobre ella y de a ratos la disfraza y la hace bailar como a un monito. (Montes, 2018, p. 372)

... y las bibliotecas escolares tienen que ver todo con la lectura. Tampoco se puede perder de vista que la biblioteca escolar no es, como en el caso de la pública, una institución por fuera de la institución educativa, sino que depende enteramente de las concepciones y políticas educativas, de la formación de los docentes y de los modelos educativos que se apliquen. Tampoco las políticas educativas que imperan le otorgan a la escuela un papel más allá de la formación de ciudadanos adaptados y pasivos, especialmente consumidores y con las destrezas mínimas para ejercer una profesión u oficio.

Creo que las funciones de la biblioteca escolar son de carácter político, ético y educativo, y que no están separadas del papel general de la escuela. Pero también creo que la biblioteca escolar tiene tareas específicas que le confieren una identidad propia y una razón de ser al interior de la escuela y del sistema educativo y que puede impulsar en la escuela reflexiones que le permitan a ella encontrar nuevos sentidos y reorientar sus prácticas.

Últimamente me parece que lo más honesto no es dar respuestas, sino ofrecer elementos para contribuir a construirlas de manera colectiva. Por lo tanto, pienso que una conferencia no debería ser —como lo dijo Gabriel García Márquez en alguna ocasión, refiriéndose a un curso de literatura— otra cosa que una guía de lecturas. Quiero proponerles por lo tanto unos temas de trabajo y unos autores que nos ayuden a pensarlos. Tres en concreto: Hannah Arendt, Jan Masschelein y Roberto Casati.

En primer lugar, quisiera pensar en la biblioteca escolar (en realidad es a la escuela a la que corresponde la tarea que voy a enunciar, pero la biblioteca escolar puede ser su poderoso aliado) como un espacio en donde sea posible, como lo plantea Hannah Arendt, presentar el mundo a los recién llegados, protegerlos de él y prepararlos para protegerlo. Dice Hannah Arendt, en su imprescindible ensayo *La crisis en la educación*, que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (p. 186), y más adelante:

La responsabilidad del desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación. (1996, p. 197-198)

Y finaliza este ensayo con unas palabras que a mi modo de ver podrían constituirse en manifiesto de la educación:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de la mano la oportunidad de

emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 208)

Por su parte, Marteen Simons y Jan Masschelein, en su libro *La defensa de la escuela: una cuestión pública*, afirman que “la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre” (p. 28). Lo cual, en mi opinión, quiere decir que la función de la escuela es ofrecer tiempo para hacer lo que no se hace ni practica en la sociedad, en la familia, sin convertir el tiempo libre en tiempo productivo. Afirman que:

... la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes. En consecuencia, el tiempo libre en tanto tiempo escolar no es tiempo para la diversión o para la relajación, sino un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, para estar presente en él, para encontrarlo, para aprenderlo y para descubrirlo. El tiempo libre no es tiempo para el yo (para satisfacer necesidades y desarrollar talentos), sino un tiempo para comprometerse o implicarse en algo que es más importante que las necesidades, los talentos y los proyectos personales (p. 91).

Estos autores también dicen que el papel del profesor —yo diría, el de toda la escuela— es trabajar especialmente sobre la motivación y la atención, “proteger la atención”, estar presente, compartir el mundo, compartir y generar el amor y el interés por el mundo, por una materia, por un problema, por un acontecimiento, por un libro (agrego yo). Y pienso que la biblioteca escolar puede encontrar en esos propósitos su razón de ser.

Destaco de estas citas el tema a mi modo de ver fundamental, y poco tenido en cuenta, del papel que tiene la escuela como “protectora de la atención”, como espacio protegido de las múltiples distracciones que no permiten a los recién llegados ocuparse del mundo.

Otro autor que llama la atención acerca de la escuela como este espacio protegido es Roberto Casati, quien, en una defensa muy inteligente y nada conservadora ni anticuada del libro y de la lectura en profundidad y que es un manifiesto contra la colonialismo digital al que estamos sometidos en la sociedad actual del que la escuela no está libre, presenta esta institución como uno de los últimos reductos con que cuenta la sociedad para liberarse de este colonialismo.

Casati hace un análisis acerca de cómo el colonialismo digital al que estamos todos sometidos, pero principalmente los niños y los jóvenes, no da lugar a interesarse seriamente por el mundo, a mantener la atención, a ocuparse de él. Dice Casati:

La escuela presenta una enorme ventaja de la que no parece ser consciente, y que muchos otros tratan conscientemente de destruir. Ya es un ámbito protegido en el seno del cual habría que aprender a procesar la información y no contentarse con buscarla y recibirla. Ya es un ámbito protegido en el cual no es posible “hacer zapping”, y donde el tiempo y los objetivos están delimitados. (2015, p. 87)

Protección que destruimos al incorporar tabletas y toda suerte de artefactos distractores, agrego yo.

Aquí se encuentran los tres autores que propongo en esta ocasión, para considerar que el tiempo de la escuela es un tiempo privilegiado, es un tiempo distinto, es un tiempo lento, es un tiempo gratuito.

Y esto lo debe saber la biblioteca escolar para trabajar con la escuela en rescatar y mantener este tiempo y ofrecer lo que la sociedad no ofrece porque no quiere o no puede, por ejemplo, la literatura, la literatura de calidad, el patrimonio de la humanidad que a todos debería pertenecer. Pero ese, el de la literatura, es otro tema, para otra conferencia, en otra ocasión.

Referencias

- Arendt, Hannah. (1996). La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península.
- Casati, Roberto. (2015). *Elogio del papel: Contra el colonialismo digital*. Planeta.
- Montes, Graciela. (2018). *Buscar indicios, construir sentido*. Babel Libros.
- Simons, Maarten y Jan Masschlein. (2017). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila

Leer y conversar

Silvia Castrillón

Jornadas de Formación, Encuentros Distritales de Lectores,
Mediadores y Literaturas. Fundalectura-Idartes-Libro al Viento.
Septiembre 19, 2020

CON LAS PALABRAS QUE VOY A DECIR a continuación quiero hacer un modesto homenaje a un gran conversador. A alguien que hizo **de su vida su obra** y que a lo largo de ella su mejor práctica fue la de conversar, con el convencimiento, creo yo, de que lo más importante para él era la amistad y el compartir con sus amigos y alumnos lo que fue el centro de su existencia: el pensar y el reflexionar sobre los más importantes temas que han preocupado a la humanidad a lo largo de los siglos, a partir de los grandes textos de la literatura y de la filosofía. Este maestro de la palabra oral fue Estanislao Zuleta. A pesar de que escribió poco, aunque escribió textos magistrales que deberían tener mayor divulgación, como *El elogio de la dificultad*, su legado fue reconstruido a partir de las grabaciones de sus clases y de sus conversaciones. Podríamos decir de Zuleta que es uno de los más importantes filósofos colombianos.

Zuleta citaba con frecuencia a Kant, filósofo que consideraba la conversación como la mayor de las artes porque, además, según palabras de William Ospina en el prólogo del libro *Conversaciones con Estanislao Zuleta*, Kant “pensaba que el arte debe fundirse a la vida, debe impregnar la existencia humana de intensidad y de sentido”. Impregnar la existencia humana, repito, debería ser la intención que, a mi juicio, impulse la lectura y la conversación.

Me pidieron dirigir esta charla a los mediadores, especialmente pensando en los programas de leer en familia, pero quiero extender mis palabras también a todos los mediadores, maestros y bibliotecarios especialmente, y a través de ellos a los padres, y me gustaría que interesen no solo a los adultos buenos lectores, a quienes deseo proponer a sus saberes nuevos y viejos motivos de reflexión, sino también a los no lectores que quisieran que sus hijos o alumnos no estén

privados, como ellos lo fueron, de esa poderosa herramienta de la imaginación, de la memoria y del pensamiento, como lo diría Borges, que es la lectura, con la esperanza de que ellos también empiecen a sentir curiosidad por la lectura de la mano de sus hijos.

Y como la conversación no requiere —es más le estorban— ayudas visuales para permitir que los gestos, las miradas, los tonos de voz, los silencios, las sonrisas o las lágrimas se apropien de todo el espacio y adquieran la relevancia que tienen en una buena conversación, no voy a hacer uso de ningún tipo de ayuda, que puede ser muy útil en otra clase de discursos, pero no en este. Ya es bastante que no podamos vernos las caras de manera directa, en este medio de comunicación al que nos obliga el distanciamiento y que se está apoderando de todos los espacios de la existencia humana y que, espero, no haya llegado para quedarse. (Razón de más para que al interior de los hogares se mantenga y se intensifique por estos tiempos una comunicación directa inmediata, sin artefactos mediadores).

Para entrar en materia, cito de nuevo a Ospina quien en el prólogo mencionado dice:

Estanislao solo era capaz de relaciones personales. Para él la filosofía era conversación, diálogo vivo y directo con los otros y la lectura era apenas un ejercicio de preparación para la gran fiesta del diálogo [...] con el placer de compartir inmediatamente con otros las iluminaciones del pensamiento.

Y esta es la forma en la que propongo ver ahora la lectura, como una preparación para la gran fiesta del diálogo y de la conversación que ella puede suscitar.

A partir de estas primeras palabras me imagino que ustedes estarán pensando que estoy tomando demasiado en serio algo que podría ser más ligero, menos trascendental, especialmente si se trata de conversaciones con niños surgidas de libros pueriles. Yo respondo en primer lugar, que el tema de la conversación debe ser cosa seria, si nos atenemos a lo que Kant plantea sobre ella como la más elevada de las artes y, en segundo lugar, que conversar con niños y con jóvenes debe ser cosa seria y que también es serio el tema de los libros, como bien lo dijo el poeta Cesare Pavese (1996): “Sucede con los libros como con las personas. Hay que tomarlos en serio”, cosa que casi nunca hacemos. Es verdad que si los libros son pueriles no merece la pena que los tomemos en serio ni como pretexto para las conversaciones. En cambio, los libros para niños, si son obras de arte, si están escritos como tales, siempre presentan temas trascendentales, filosóficos, dirían algunos.

También es cierto que la literatura ha sido pretexto para transmitir valores, conceptos e informaciones. Hace unos años, ya más de dos décadas, en una conferencia que presenté en Perú yo afirmaba algo que María Teresa Andruetto cita con frecuencia. Decía:

... la literatura ha servido de instrumento de manipulación y de ejercicio de la autoridad por parte del adulto, en la medida en que se la utiliza para imponer una manera de ver y de entender el mundo (la verdad) y de construir valores para estar en el mundo (la ética). Si bien las funciones cognoscitiva y ética referidas a la literatura son fundamentales, estas solo son válidas en la medida en que no estén divorciadas de la estética. Mejor dicho, es la función estética la que da validez a la ética y la que permite, sin manipular la sensibilidad del alumno, la construcción de conocimiento, la reflexión y el cuestionamiento de valores sociales e ideológicos. Es también la función estética inherente a la verdadera obra literaria la que permite hablar de verdad sin dogmas. (Castrillón, 1998, p. 13)

Esto lo han sabido bien los buenos escritores para niños, quienes sin pretender presentar un tema moralizante, ni transmitirles valores, plantean de manera simbólica —y sin discursos prefabricados sobre la maldad y la bondad, la verdad y la mentira, la violencia y la paz— cuestiones que van más allá de la enseñanza moral y que han sido preocupaciones importantes de la humanidad: la muerte, la finitud, el infinito, la eternidad, el origen de la vida y del universo, que son, por supuesto, temas filosóficos. También tratan temas sobre sentimientos humanos como el amor, los celos, la amistad o cuestiones que inquietan a grandes y pequeños por igual: el desamparo, el abandono, la violencia. Estos asuntos no distan de los que ha tratado por siglos la buena literatura para adultos: grandes problemas y grandes preguntas que la humanidad se ha hecho a lo largo de los siglos, y si los presentan sin resolverlos en los libros para adultos, ¿por qué habrían de hacerlo en los que están dirigidos a los niños?

En un precioso libro llamado *El niño y la filosofía*, el escritor norteamericano Gareth Matthews se vale de ejemplos tomados de excelentes libros, ya clásicos de la literatura infantil, tales como *El oso que no lo era*, en los que sus autores, sin pretenderlo y mediante diálogos de los personajes inscritos en su cotidianidad, han planteado siempre grandes problemas filosóficos. En *El oso que no lo era*, por ejemplo, el del ser y la identidad, “el sueño y el escepticismo, el ser y el no ser, la

apariencia y la realidad, las bases del conocimiento”, según Matthews. Su tesis es que los autores de libros para niños son más sensibles al pensamiento filosófico de los niños que incluso los grandes psicólogos como Piaget y Bettelheim, quien se ocupó seriamente de los cuentos de hadas, pero pasó por alto la sensibilidad filosófica infantil.

En este libro Matthews dice:

los escritores de historias para niños (por lo menos algunos de ellos) han sido casi los únicos adultos importantes en reconocer que muchos niños se sienten naturalmente intrigados por las cuestiones filosóficas. (1983, p. 75)

No pretendo afirmar que las conversaciones que se plantean a partir de las lecturas de libros con los niños sean filosóficas, en el sentido académico del término. No se necesita ser filósofo ni conocer la historia de la filosofía para emprender estas conversaciones, simplemente hacerse las preguntas que se han planteado los filósofos y que los niños se hacen con frecuencia, la mayoría de las veces sin un interlocutor que los tome en serio. Preguntas sin respuesta como lo son las verdaderas preguntas filosóficas. Pero sería necesario advertir que cuando califico de serias estas conversaciones, no me refiero a que deban tener un carácter obligatorio, tampoco a que se vuelvan rutina.

Y no hay que temer a conversaciones sobre libros que tratan temas difíciles. (Al final voy a proponer dos de ellos, uno muy actual para la situación que vive hoy Colombia). Tampoco hay que temer a la intervención por parte del adulto. En un excelente ensayo de Hannah Arendt, un clásico de la teoría de la educación, *La crisis de la educación*, esta filósofa plantea cuestiones trascendentales como el de la necesaria autoridad, la cual, gracias a la moda de lo “políticamente correcto”, se ha estigmatizado con el argumento de que no hay que vulnerar la autonomía del niño y con ello se lo ha abandonado a su infancia. Arendt dice algo que a mi juicio una reflexión muy lúcida acerca del tema de la autoridad:

... al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no se liberó sino que se quedó sujeto a una autoridad más aterradora y tiránica: la de la mayoría. En cualquier caso, el resultado es que se desterró a los niños del mundo de los mayores, es decir que quedaron librados a sí mismos o a merced de la tiranía de su propio grupo, contra el cual, a causa de su superioridad numérica no se puede rebelar. (1996, p. 193)

Por otra parte, el tema de la conversación ha sido preocupación de algunos autores, en realidad muchos han reflexionado sobre ella. Podríamos citar a Jonathan Swift, a Borges, a Truman Capote, pero también algunos especialistas están tratando el tema desde diversos puntos de vista. Recientemente se han multiplicado los estudios que alertan sobre el fin de la conversación como consecuencia de la comunicación mediante los dispositivos digitales y las redes sociales, mediante las cuales, dicen, es imposible una verdadera conversación, en la medida en que ella exige mayor disponibilidad de quienes intervienen, menos interferencias y, sobre todo, un contacto visual que se pierde aún con las pantallas y videos.

Uno de estos especialistas, Anne Morrow Lindbergh, dice que:

la esencia del buen diálogo es nuestra capacidad de entregarnos al intercambio con el otro como si de una coreografía se tratara. Los participantes hacen danzar juntas sus ideas, que se encuentran, se separan —para ampliar su horizonte de opiniones— y vuelven a unirse para crear nuevos significados.

Es por eso que después de una conversación profunda nos sentimos transformados. Nos hemos nutrido con nuevas ideas y hemos sometido nuestra propia óptica a un enfoque diferente que amplía nuestra comprensión sobre el mundo y sobre nosotros mismos. (Como se citó en Guyot, 2019)

Y en su libro *Conversación*, el pensador norteamericano de origen palestino Theodore Zeldin sostiene que:

dos individuos, conversando con honestidad, pueden sentirse inspirados por el sentimiento de que están unidos en una empresa común con el objetivo de inventar un arte de vivir juntos que no se ha intentado antes. — y hace dos afirmaciones—: 1. La conversación que me interesa es aquella que comenzamos predispuestos a ser después alguien distinto. 2. La conversación nos pone frente a frente con individuos en toda nuestra complejidad humana. (Como se citó en Guyot, 2019)

Y aunque Zeldin dice que las tecnologías pueden ser útiles en ocasiones, es preciso reconocer que conversaciones de la naturaleza de la que hemos venido hablando difícilmente pueden darse en dispositivos digitales, aunque también reconozco que a veces no se puede prescindir de ellos.

Las palabras de otro conversador colombiano de comienzos del siglo pasado pueden ser útiles en este contexto: Luis Tejada, a quien se le conocía como el pequeño filósofo de lo cotidiano. En una carta dirigida a una amiga suya, Tejada decía lo siguiente: “existe una diferencia esencial entre hablar y conversar (...) el conversador verdadero es el que, digámoslo así, arranca las ideas de los individuos elevándolas a una esfera pura e impersonal: es decir, el que piensa...” (como se citó en Guyot, 2019).

Escudriñar, analizar, discutir requiere, dice Tejada: “composición de lugar, de tiempo y de modo”⁴. Y da unas recomendaciones interesantes para nuestro caso:

es preciso que los interlocutores no estén demasiado separados para que el misterioso influjo vital que se desprende de cada persona obre sobre la otra o las otras; es preciso que se lleve una disposición de ánimo, que no haya una preocupación aguda que distraiga, o un malestar físico que importune. Solo así se consigue aquella concentrada atención, aquel interés vivo y sostenido que es necesario para entrar en una verdadera conversación. (s.f.)

Aunque Tejada no está hablando de conversaciones a partir de lecturas, como sí lo eran las de Zuleta, lo que uno podría deducir de sus palabras si las aplica a conversaciones sobre libros, es que para que esa verdadera conversación se dé es preciso que quienes la propongan tengan un verdadero entusiasmo por el libro a partir del cual parte la conversación. No es posible que todas estas condiciones —la atención, el entusiasmo, la seriedad— se den con libros intrascendentes que no ofrezcan posibilidades de lectura que vayan más allá de un simple comentario anodino o de una identificación inmediata con un personaje o de una anécdota intrascendente.

Pero también se requiere un verdadero entusiasmo por la palabra, que se reconozca el valor de la palabra, acerca de la cual muchos pensadores alertan sobre su decadencia y deterioro. Uno de ellos, Calvino, dice:

A veces tengo la impresión de que una epidemia pestilente azota a la humanidad en la facultad que más la caracteriza, es decir, en el uso de la palabra; una peste del lenguaje que se manifiesta como pérdida de fuerza cognitiva y por su inmediatez, como automatismo que tiende a nivelar la expresión en sus formas más genéricas, abstractas, a diluir los significados, a limar las puntas expresivas, a apagar cualquier chispa que brote del encuentro de las

⁴ Lugar, tiempo y modo son los complementos circunstanciales que aparecen en las oraciones de una lengua.

palabras con nuevas circunstancias. (...) La literatura (y quizá solo la literatura puede crear anticuerpos que contrarresten la expansión de la peste del lenguaje. (Calvino, 1989, p. 68)

Más adelante voy a presentar dos libros que en mi opinión se prestan para conversaciones intensas —solo a título de ejemplo, entre muchos que seguramente ustedes conocen y pueden agregar a la lista que puede hacer cada uno, a su pequeño canon—, pero antes quisiera enumerar algunas de las razones con las que se niegan las conversaciones serias con los niños y llamar la atención acerca de algunas de las cosas que hay que tener en cuenta cuando nos disponemos a emprender esta actividad de largo alcance que sería la de proponernos emprender una larga conversación que parta de buenas lecturas.

1. La niñez es solo una y hay que dejar que la disfruten a su gusto. No hay que invadir su tiempo.
2. Los niños no están a la altura de conversaciones sobre temas difíciles, ya llegará el día en que tengan que enfrentarlos.
3. Los libros son para pasar el tiempo, divertirse, descansar del estudio y del trabajo.

A propósito de estas exclusiones la escritora chilena Sara Bertrand, en un libro de ensayos aún inédito, dice lo siguiente:

Solemos subestimarlos, ofendiendo su ingenio e inteligencia, la curiosidad que expresan ante el mundo que habitan y sobre el cual tienen derecho de apropiación. En cambio, salvando algunas diferencias, somos más benevolentes con niños y niñas que con adolescentes y jóvenes, tendemos a dar por sentado que su edad los inhabilita para escuchar o leer entre líneas; saltar de una palabra dicha a un imaginario y de ese imaginario a un sentido particular, cierta matriz o sabiduría, como si vivieran ausentes a las formas de las sociedades que ocupan, y no es así.

En definitiva, y a manera de conclusión, podría decirse que hoy más que nunca debe rescatarse el arte de la conversación, que los libros son buenos pretextos para ella pues ofrecen temas, tratamientos y puntos de vista que alimentan una conversación inteligente. Hoy más que nunca, cuando la palabra está tan asediada y devaluada y cuando los niños necesitan soportes que les ofrezcan alguna

posibilidad de entender el mundo en el que empiezan a vivir. Los niños son interlocutores válidos, inteligentes, piensan, reflexionan sobre el mundo, el ser, la condición humana y no solo necesitan las palabras de los adultos que les llevan una ventaja en su tránsito por el mundo y por ello están en condiciones de conducirlos “más allá” en el camino por la vida y por los libros, sino que también los niños ofrecen reflexiones que el adulto no ha descubierto o ha olvidado. Es preciso despojarse de la idea de que intervenir es vulnerar su autonomía, y pensar que no está mal que haya lectores más experimentados, que han vivido más y que no deberían renunciar a compartir con los “nuevos”, en palabras de Hannah Arendt, su saber. En la actualidad lo “políticamente correcto” inhibe las intervenciones, necesarias si queremos compartir con ellos otros saberes que les ayudan a crecer como lectores y como seres humanos.

Para ello se precisan:

- Buenos y bellos libros, bien escritos y con temas que movilicen el pensamiento, la reflexión, que conmuevan al lector. La clave es no tener miedo de conversar sobre los temas que estos libros tratan.
- Tiempo y lugar adecuados.
- Respeto por la palabra del interlocutor.
- Atención y capacidad de escucha: actitud receptiva con el convencimiento de que los demás dicen cosas inteligentes y los niños no son la excepción. Tener más experiencia que ellos no significa que no sean profundos y perceptivos, y que no nos sorprendan con sus intervenciones.
- Reconocer que la palabra es el centro de la conversación, pero en ella también intervienen y son fuente de sentido los gestos, los silencios, las sonrisas, las miradas, las lágrimas.

Para terminar, dejo una recomendación: escuchar la conferencia *El arte de la conversación* del profesor antioqueño Carlos Mario González quien también ha dedicado su vida a la conversación y al rescate de Zuleta, en https://www.youtube.com/watch?v=wggowTPN_W8

Referencias

- Arendt, Hannah. (1996). La crisis de la educación. *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Bertrand, Sara. *Una pregunta es un libro*. Texto inédito.
- Calvino, Ítalo. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.
- Castrillón, Silvia. (1998). *Presencia de la literatura en la escuela*, ponencia presentada en el 4º Congreso Latinoamericano de Lectura, Lima, Perú, agosto 4-7 de 1997. Publicado en: *Hojas de Lectura*, no. 50, ene-mzo. de 1998.
- Guyot, Héctor M. (abril 19, 2019). La conversación: un gran hábito que se está perdiendo. *La Nación*
- Pavese, Cesare. (dic., 1996). Leer. *Hojas de Lectura*, (43), pp. 8-9.
- Matthews, Gareth. (1983). *El niño y la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Tejada, Luis. (s.f.). Sobre la conversación y el conversador. *Gotas de tinta*. <https://es.slideshare.net/preunicauca/lectura-5-25387670>
- Zuleta, Estanislao. (2020). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Ariel, Planeta.

Algunos libros recomendados

- Arendt, Hannah. (1996). La crisis de la educación. *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Bajour, Cecilia. (2008). *Oír entre líneas*. Asolectura.
- Calvino, Ítalo. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.
- Chambers, Aidan. (2009). *Conversaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, Aidan. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer*. Alba.
- Matthews, Gareth B. (1983). *El niño y la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, Philippe. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.
- Salinas, Pedro. (2016). Taurus.
- Zuleta, Estanislao. (2020). *Arte y filosofía: Invitación a la búsqueda*. Ariel, Planeta.
- Zuleta, Estanislao. (2020). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Ariel, Planeta.
- Zuleta Estanislao. (2020). *Educación y democracia*. Ariel, Planeta.
- Zuleta, Estanislao. (2020). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ariel, Planeta.

Perspectiva cultural, educativa y política de las bibliotecas públicas: notas para una política pública de lectura

Didier Álvarez Zapata

Estas reflexiones son exploratorias y se convierten en avance de un trabajo más amplio que está en preparación, producto de la participación del autor en el Grupo de Investigación en Biblioteca Pública de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, en calidad de asesor temático del proyecto “Pautas para el diseño y la implementación de políticas públicas para las bibliotecas públicas de los municipios de Antioquia”, cuyo investigador principal es Daniel Moncada Patiño.

Una primera versión de este trabajo, fue publicada en el último número de la revista electrónica *Pez de Plata*,

<http://www.pezdeplata.org>

DIDIER ÁLVAREZ ZAPATA es un bibliotecólogo de la Escuela Interamericana de Bibliotecología, EIB, de la Universidad de Antioquia, especialista en Animación Sociocultural y Pedagogía Social de la Fundación Universitaria Luis Amigó, magíster en Ciencia Política del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Ha trabajado en bibliotecas escolares, públicas, populares, universitarias y en organizaciones no gubernamentales dedicadas

al fomento social de la lectura. Desde el año de 1998 es profesor de tiempo completo en la EIB, donde trabaja en las áreas de bibliotecas públicas, formación y promoción de lectores, análisis y diseño de unidades de información y en la coordinación del pregrado en Bibliotecología.

Resumen: presenta la idea de que las bibliotecas públicas se deben al cumplimiento de unas funciones sociales que determinan su presencia en la formulación y concreción de políticas públicas de lectura. En particular, plantea una reflexión sobre el trabajo cultural y educativo de las bibliotecas, dentro del esfuerzo por dotar a la sociedad colombiana de una política de lectura, en la perspectiva de superación de la exclusión y promoción de la democracia.

Introducción

Pese al esfuerzo por dar un lugar cierto a la biblioteca pública dentro del contexto de la sociedad latinoamericana contemporánea, esta sigue siendo poco comprendida y, por ello, sensiblemente frágil en su condición institucional. Mientras el discurso bibliotecario habla en un lenguaje que, en el fondo, sigue considerando a la sociedad como una trama de interacciones culturales esencialmente asentada en la necesidad mutua, la solidaridad y la cooperación en perspectiva de una ciudadanía plena (reconocimiento, promoción y representación de los sujetos sociales en el espacio de lo público), el poder político económico típico de las actuales democracias globalizantes insiste en que los proyectos de orden social viables son solo aquellos que promueven los no tan nuevos ideales liberales de racionalidad instrumental, productividad material e iniciativa privada¹. En este contexto, se requiere proponer para la biblioteca pública comprensiones más amplias y oportunas de sus funciones sociales y, particularmente, respecto de las referidas a la educación. Hacer esto puede abrir, de seguro, un camino expedito para que la biblioteca pueda vincularse más claramente a los propósitos de desarrollo social y ayude a transformar las maneras como se representa hoy por hoy “lo social”. En particular, servirá, sin duda, para encaminar adecuadamente la formulación de políticas públicas bibliotecarias y de lectura y escritura.

De tal forma, en este trabajo se abordan algunas reflexiones respecto de las relaciones entre biblioteca pública y sociedad, particularmente, entre biblioteca pública, cultura, educación e integración al sistema político, que son tres

1 Ver: Ignacio Ramonet, "Pensamiento único y sistema PPII", *Un mundo sin rumbo: crisis de fin de siglo*, Madrid: Debate, 1997, pp. 87-116.

ámbitos sociales frente a los cuales persisten grandes confusiones bibliotecarias que tocan, incluso, con la pregunta por la pertenencia de las bibliotecas a la administración cultural o educativa del Estado. De hecho, estas relaciones suelen estar muy poco comprendidas dentro de la formulación de tareas sociales de las bibliotecas, ya de por sí amplia y etérea.

Para ello, el trabajo desarrolla tres grandes momentos: el primero, alude a la idea de los procesos sociales como el ámbito general de realización de la práctica social de la lectura y de diseño y prestación de los servicios bibliotecarios. El segundo, aborda el problema del quehacer bibliotecario, en relación con el cumplimiento de sus funciones sociales y objetivos organizacionales. El tercero, y último, se centra en la consideración de las funciones culturales, educativas y políticas de la biblioteca desde la idea de que estas se ligan, de hecho, en la planeación y gestión cultural.

La biblioteca pública como institución social. El plano de sus funciones sociales

La condición de institución social deriva de la idea de que la biblioteca pública es una organización necesaria para los propósitos de mantenimiento de la vida en sociedad. De tal forma, a la biblioteca se la vincula frecuentemente con los propósitos de mantenimiento de un cierto orden propio de las sociedades modernas. Esta condición ha hecho que la biblioteca pública constituya una cierta identidad histórica que le otorga específicos sentidos en los proyectos sociopolíticos. Estos sentidos se pueden entender como deberes e incluso mandatos que la misma sociedad propone a la biblioteca.

Las funciones sociales² son aquellas que permiten que la biblioteca pública se desarrolle como institución social y cumpla con las demandas que la sociedad pone sobre ella:

- Funciones culturales o simbólicas
- Funciones educativas o de formación
- Funciones políticas o de ciudadanización
- Funciones económicas o de productividad

2 Tal vez el trabajo hispanoamericano más directamente relacionado con esta temática sea el de la socióloga argentina Diana Scialpi, *La función social de la biblioteca* (1992). En este trabajo se propone la idea de función como sinónimo de ejercicio y de oficio. Scialpi indica como función y misión de las bibliotecas la "capacitación comunitaria en núcleos integrales de información y comunicación" (p. 6). Sin duda, sus propuestas son plenamente sociales en el sentido de procurar procesos de socialización y politización de la vida comunitaria a partir de la acción de las bibliotecas públicas (p. 49).

El contexto social, el ámbito mayor de expresión de las funciones sociales de la biblioteca pública

Inicialmente, es necesaria la consideración de las relaciones entre las funciones de las bibliotecas públicas y los procesos sociales. Es claro que la complejidad de los fenómenos y las instituciones sociales hace que la comprensión que de ellos se tenga sea irremediabilmente sinuosa y provisional, lo que se hace evidente al observar el más contemporáneo fenómeno de construcción del lugar, valoración y relacionamiento de la biblioteca pública con la sociedad colombiana. De ser una institución casi de exclusivo interés de los bibliotecólogos, ha pasado a tener una creciente presencia en los discursos de gobierno en algunas de las grandes ciudades del país³.

En ello habría que reconocer, sin duda, un atraso significativo en la tarea académica y profesional de explicar los móviles, sentidos, tareas y proyecciones del trabajo bibliotecario público respecto del lugar de la biblioteca en los procesos sociales (culturales, educativos, políticos y económicos).

En particular, resulta incómodo tener que reconocer nuestras limitaciones comprensivas respecto de las relaciones, sentidos, responsabilidades y tareas culturales que la biblioteca tiene.

Estas limitaciones se hacen presentes en el lenguaje que aboga por aspiraciones generalistas y tímidas frente a las tareas sociales de las bibliotecas públicas⁴. De tal suerte, las relaciones de la biblioteca pública con la cultura pasan por supuestas y obvias, pero no necesariamente son conocidas.

Pero, para hablar de lo cultural como constitutivo de las funciones sociales que la biblioteca pública realiza, es necesario plantear una idea sistemática de la sociedad, como un conjunto complejamente integrado de procesos sociales de orden cultural, educativo, político y económico. Por ello, al hablar de la idea del **contexto social bibliotecario** se está haciendo referencia a una cierta configuración histórica de estos procesos por medio de la cual, y en medio de la cual, las bibliotecas construyen una cierta idea del mundo, se hacen a un lugar en él y despliegan sus prácticas sociales.

3 Principalmente en Bogotá, con el programa Biblored; Medellín, con las bibliotecas públicas zonales, y Cali, con la recientemente remodelada Biblioteca Pública Departamental Jorge Garcés Borrero.

4 El mejor ejemplo de ello es el Manifiesto Unesco para la Biblioteca Pública (1994). Un texto con un lenguaje edulcorado que, desde una pretensión discursiva axiomática, da por sentadas unas supuestas bondades de las bibliotecas públicas: Las bibliotecas son socialmente necesarias, las bibliotecas son instituciones democráticas, las bibliotecas, en fin, trabajan por el desarrollo cultural. De hecho, por las vías de la reiteración, el Manifiesto parece querer convencernos de la importancia de las bibliotecas en la cultura: en un texto de escasas dos cuartillas, la palabra cultura —y con algunas de sus formas adjetivadas: cultural, culturales— aparece diez veces.

Para comprender de mejor manera estas afirmaciones, resulta oportuno re-tomar y ampliar algunas ideas propuestas con anterioridad a este trabajo⁵. Tales ideas consideran a la sociedad como el ámbito de realización de la vida humana, compuesto, según las propuestas de Jürgen Habermas⁶ en su teoría crítica de la sociedad, por dos grandes esferas vitales íntimamente relacionadas, me refiero al **Mundo de la Vida** y al **Sistema**. Estas esferas integran, a su vez, procesos sociales por medio de los cuales las personas e instituciones construyen su identidad, pertenencia y espacio social⁷. Creo que es oportuno observar brevemente estas dos esferas de realización:

- El **Mundo de la Vida** expresa el sistema de relaciones posibles y reales entre las personas y se desenvuelve en los ámbitos cultural y económico.

Para Habermas, el **Mundo de la Vida** acoge un cierto y variable patrimonio simbólico (CULTURA), que es interpretado y usado de manera común y pública por los sujetos y que se apropia, principalmente, a través de la **educación**. Con la cultura, entonces, interactúan tanto el orden institucional (SOCIEDAD, en sentido estricto, o TRAMAS Y RELACIONES SOCIALES, en sentido amplio) y las estructuras del Sí Mismo (LA PERSONALIDAD DE LOS SUJETOS)⁸.

Así pues, puede decirse que el **Mundo de la Vida**, según Habermas, es el universo que sirve de supuesto para la actividad social diaria de los sujetos.

- El segundo ámbito es el llamado **sistema**, es decir, el de los usos del poder y de las decisiones que pueden ser tomadas en relación con lo que afecta a todos. Esto es lo que en la teoría política se llama **Sistema Político** o, de otra manera, integración sistémica de las personas, o las formas como logran ser legitimados los usos del poder y se hace gobernable una sociedad (dominación, dominadores y dominados).

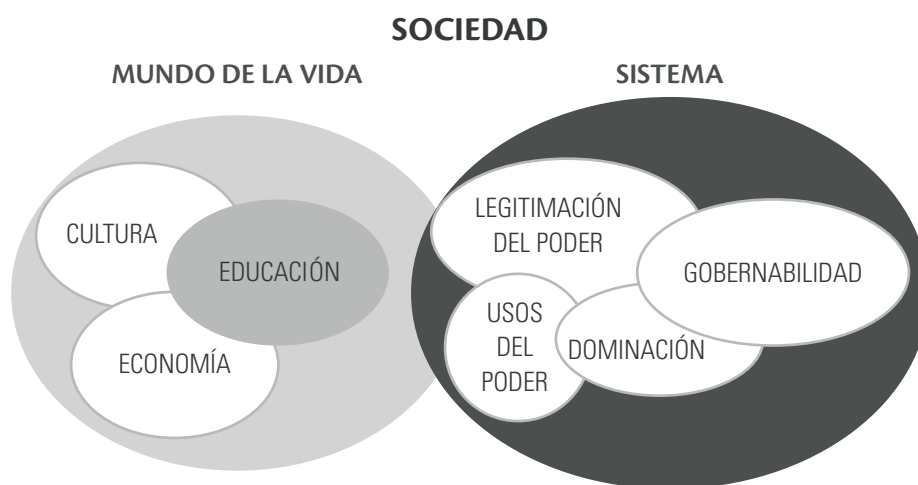
De manera gráfica, podríamos representar estos elementos y sus relaciones de la siguiente manera:

5 Álvarez zapata, Didier. (2004). Ciudadanía y lectura: retos y perspectivas para la biblioteca pública en América Latina. En *Coloquio Colombo Francés de Bibliotecas Públicas* (1.º, 2003). Memorias 1º Coloquio Colombo Francés de Bibliotecas Públicas. Biblioteca y Sociedad. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia, Embajada de Francia en Colombia, 2003; pp. 83-110.

6 Ver principalmente: Jürgen Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.

7 No sobra advertir, en todo esto, que para Habermas el concepto de sociedad no es equivalente al de mundo de la vida. Por el contrario, la sociedad es, en términos amplios, tanto el Mundo de la Vida como el Sistema.

8 Según Alonso (2002), "el gran aporte de la teoría habermasiana es mostrar que el orden social puede establecerse a través de procesos de formación de consenso y, por tanto, la validez de la recuperación del concepto de mundo de la vida reside en la posibilidad de pensar este concepto como un tejido de hilos y de redes que forman interacciones lingüísticamente mediadas".

Gráfico 1. El sistema social

Dentro del marco de consideración de la sociedad como un sistema dentro de procesos sociales, es oportuno para los fines de este trabajo afirmar que las organizaciones sociales⁹ de todo tipo, y en especial aquellas que tienen el estatuto de instituciones sociales cumplen unas funciones sociales, esto es, un conjunto de demandas, expectativas y tareas que la sociedad les asigna. Tal cual se proponía en un trabajo anterior¹⁰,

es posible afirmar la existencia de funciones bibliotecarias apoyados en la teoría sociológica clásica (Durkheim, 1999, p. 46), ya que la biblioteca pública se ha considerado como una institución social dinamizadora de relaciones entre sujetos y hechos sociales. A partir de ello es posible entender esas funciones bibliotecarias como las prácticas a través de las cuales la biblioteca responde a determinadas expectativas y demandas que la sociedad hace a su institucionalidad. Estas respuestas bibliotecarias se concentran, en general, en promover y facilitar el acceso a la lectura y la información¹¹.

A todo esto es necesario agregar que estas funciones se deben orientar, de manera estratégica, hacia la promoción de las personas y el elevamiento de lo

9 Idea que las considera como organizaciones reconocidas y apoyadas por el Estado y la sociedad, es decir, fundamentales para poder generar y mantener un cierto orden social.

10 Daniel Moncada Patiño y Didier Álvarez Zapata (2004), Biblioteca: ¿función social o rentabilidad económica?: una mirada crítica a la gerencia bibliotecaria.

11 Retomamos las ideas de Soares y De Albuquerque, para aclarar cuál es nuestra idea del acto de informarse como un hecho social y político: informarse "precisa ser comprendida como una práctica social realizada por un sujeto cognitivo-social que desarrolla acciones de atribución y comunicación de sentido que, a su vez, pueden provocar transformaciones en las estructuras, tanto individuales como sociales, expresadas en nuevos estados de conocimiento" (2001).

que Berman y Phillips (2001) llaman la “calidad social”, es decir, el “grado en el cual los ciudadanos son capaces de participar en la vida social y económica en sus comunidades bajo condiciones que acrecienten su bienestar y su potencial individual”¹².

Gráfico 2. Funciones sociales de las bibliotecas públicas

FUNCIONES CULTURALES 1	FUNCIONES EDUCATIVAS 2
FUNCIONES POLÍTICAS 3	FUNCIONES ECONÓMICAS 4

En sentido estricto, puede decirse que cada una de las **funciones sociales de la biblioteca pública** solo encuentra sentido en la integración sistémica con las otras. Por ello, es posible afirmar que a las funciones educativas de la biblioteca pública *las llenan de sentido la cultura, las sustenta el vínculo político y las vehiculiza la movilización de recursos posibles en las tramas económicas.*

Las funciones culturales de las bibliotecas públicas

En la consideración de esta función, se aborda inicialmente la pugna entre dos grandes perspectivas de la cultura. Una, instrumental que la reduce a objetos y tradiciones determinados por una cierta unidad. De esta perspectiva surge la idea de asignar a la biblioteca pública la responsabilidad de ofrecer programación artística, espectáculos artísticos y con el afán de hacer difusión cultural entendida como simple acceso a expresiones del arte, normalmente hegemónicas.

La otra dimensión asume a la cultura como expresión de la conducta social, en la cual se encuentran las formas simbólicas públicamente disponibles por los sujetos y con las cuales experimentan, construyen y reconstruyen sus representaciones y prácticas de mundo. Precisamente, esta última idea es la que se propone aquí para resolver la función social de la biblioteca.

12 Según los autores, han sido identificados cuatro componentes de la calidad social, cada uno de los cuales es conceptualizado como un todo: seguridad/inseguridad socioeconómica; inclusión/exclusión social; cohesión/anomia social y empoderamiento/debilitemiento.

En esta perspectiva, la cultura se hace un sistema de signos que va construyéndose socialmente en el mismo momento en que los signos son interpretados. Dicho de otra manera, y de la mano de Ann Swidler, “la cultura es un conjunto de herramientas (*tool kit*) compuesto de símbolos, historias, rituales y visiones del mundo que la gente puede usar en diferentes configuraciones para resolver distintos tipos de problemas” (1996/1997). La cultura, dentro de esta imagen, está compuesta de vehículos simbólicos de significados (sentimientos, prácticas rituales, formas de arte y ceremonias) y de las prácticas culturales informales (el lenguaje, el chismorreo, las historias y los rituales de la vida diaria, por ejemplo).

Desde esta perspectiva, la biblioteca pública debe observar los procesos mediante los cuales las personas acceden a ese *tool kit* para poder garantizar un verdadero proceso de democratización cultural, entendiendo que hay una pugna permanente por el capital simbólico en la sociedad y que, dependiendo del grado de control y apropiación que los grupos sociales tienen de este, se proponen, generan y mantienen ciertos órdenes sociales. En tal medida, las bibliotecas públicas deberían cumplir con la función cultural básica relacionada con el desarrollo de la biblioteca pública como un sistema de información y lectura realmente orientado al ciudadano, es decir, un sistema construible a través de una innovadora tarea de recuperación y disseminación de información y lectura en la que usuarios conocidos interactúen con sistemas de información y lectura cognoscibles. En efecto, el sistema de información y lectura de la biblioteca pública debe estar basado en el conocimiento, no reducido a la información, o peor aun, a los datos. Debe ser un sistema en el que “el trabajo del usuario, la solución de problemas y la búsqueda de información constituyen un proceso integrado” (Soergel, 1998, p. 5). Un sistema de conocimiento, entonces, en el cual la biblioteca no está fascinada en la condición presente del usuario, sino que busca llevarlo más allá de su estado actual de conocimiento de la realidad, en y para la producción de riqueza social, es decir, integrarlo a la inteligencia colectiva para que pueda enfrentarse con éxito, al mundo como proyecto (Álvarez Zapata, 2004).

La función educativa de la biblioteca pública

Ya se había afirmado antes que la cultura dota de sentido la tarea educativa de la biblioteca y que esa tarea se desarrolla, siempre, dentro de posibilidades de movilización de recursos económicos y, sobre todo, dentro de marcos (explícitos e implícitos) de orden ideológico, político y ético. Al hacer esta afirmación, se está

diciendo que la labor educativa que despliega la biblioteca parte de la selección (consciente o no) que hacen los bibliotecarios de ciertos contenidos culturales que consideran fundamentales para la vida social. Ahí es donde se encuentran, a más de todas las representaciones sociales sobre el hombre, el mundo, el otro, también las ideas de lectura, de escritura, de información, de usuario, de circulación social de materiales de lectura, entre otras cosas. Con base en esas representaciones se construye la idea de la función social de las bibliotecas.

Por ello, resulta necesario, ahora, hacer algunas observaciones generales respecto de la idea de educación como proceso social. Particularmente, se entenderá por ello el proceso social general que permite a las personas su maduración como seres humanos, ya sea a través de prácticas formalizadas en las instituciones escolares o por aquellas vividas en otras instituciones sociales. Ese proceso asume que:

formarse es un problema de búsqueda del valor que poseen las cosas para los sujetos (...) de construirse a sí mismo una imagen mediadora a través de la relación (...) no solo con las cosas, sino con los otros. (Álvarez y González, 2002, p. 7)

Es por ello que puede encontrarse el proceso educativo vinculado tanto a los procesos escolares (educación formal), como a las prácticas realizadas por otras agencias diferentes a la escuela, la biblioteca pública, por ejemplo (educación social).

Mientras que a la educación formal la estudia la **pedagogía general** como campo de reflexión “...de la personalidad de los hombres y de las mujeres que integran una sociedad” (Álvarez y González, 2002, p. 7); a la educación social la estudia, particularmente, la **pedagogía social**, asumida como la reflexión de los procesos de educación en la comunidad, es decir, la educación de las personas en la misma sociedad y sus órganos, por fuera de la Escuela (Fermoso, 1996, p. 20). Sin duda, que este es el espacio educativo por excelencia de la biblioteca pública.

A partir de estas ideas, surge una pregunta por el reconocimiento de la biblioteca y su representación en la sociedad: ¿qué discurso ha tenido la biblioteca pública respecto de su función educativa? A lo que se puede responder que, históricamente (sobre todo, en el siglo xx), ha tenido un discurso muy explícito que ve la educación como una posibilidad, como un medio de superar las grandes problemáticas sociales. Este discurso, desde luego, ha estado afectado grande-

mente por las perspectivas ideológico políticas que marcan lo contemporáneo. Ese discurso puede ser verificado al hacer una breve revisión de algunos de los documentos más importantes de la institucionalidad bibliotecaria mundial. Precisamente, y volviendo sobre algunas observaciones ya hechas en un trabajo de investigación realizado con el profesor Juan Guillermo Gómez García, para Fundalec, Colombia, hace algunos años puede decirse que:

en efecto, el Primer Manifiesto Unesco de la Biblioteca Pública de 1949, que tuvo como antecedente inmediato la celebración en el Reino Unido (en 1948), de un seminario sobre los problemas generales de las bibliotecas públicas, se produce en una época especialmente difícil para la humanidad. Eran los tiempos más tempranos de la posguerra y la idea de la educación como medio para superar las problemáticas sociales había revivido la iniciativa de la sociedad civil para darse a sí misma salidas racionales. Fueron, en consecuencia, los tiempos de la recuperación de las propuestas de “pedagogía social” que desde el siglo pasado circulaban por Europa, del sociocultural *community development* que proponían los ingleses para sus colonias de ultramar envueltas en movimientos de independencia, y de los primeros trabajos de la “educación popular” en América Latina.

En este sentido, el Manifiesto Unesco de 1949 no hace otra cosa que responder al espíritu de “esperanza” de la época. Por eso declara una abierta “confianza” en la biblioteca pública como fuerza que debe estar al servicio de la “comprensión internacional y, en consecuencia, de la paz”. Y por eso, también, logra formularla desde una perspectiva mucho más clara políticamente que los Manifiestos que le siguen (1972 y 1994). Para el primer Manifiesto, la Biblioteca Pública —a la que no solo hace ver como “nacida de la democracia moderna” y como institución “administrada por el pueblo y para el pueblo”—, es una “fuerza viva al servicio de la educación popular”, que debe dar a los individuos la “posibilidad y el deseo” de “mantener un espíritu crítico y constructivo en cuanto a los asuntos públicos”. Todo esto lleva a que se considere que la biblioteca ha de convertirse “en lo que debería ser: Una universidad popular¹³ que ofrece a todos educación liberal”. (2001)

13 Es importante hacer notar que la idea de “Universidad Popular” que retoma el Manifiesto había nacido ya mucho tiempo atrás (aproximadamente en la última década del siglo XIX) en Francia, por la iniciativa del ala laica del movimiento de la educación popular. Esta tendencia pretendía, con su idea de “Universidad Popular”, extender el espíritu positivista y racional y lograr reivindicaciones sociales en la perspectiva igualitaria, principalmente entre los trabajadores. Para eso se valía de la educación mutua y el encuentro de los intelectuales y el pueblo.

Especial mención requiere la última versión del Manifiesto Unesco sobre la Biblioteca Pública, del año 1994 (Unesco, 1994, pp. 4-5), que alude reiteradamente al apoyo institucional que debe dar la biblioteca a una “educación satisfactoria” para lograr los ideales de “participación constructiva” y la “consolidación de la democracia” que exige el mundo contemporáneo; y que asocia esta tarea, particularmente, al apoyo de la educación “... tanto individual como autodidacta, así como a la formal en todos los niveles”. Da, por tanto, gran énfasis los procesos de alfabetización y al aprendizaje permanente y durante toda la vida.

Por otra parte, y como desarrollo natural de estas ideas del Manifiesto de 1994, deben referirse las directrices Ifla/Unesco para el desarrollo de servicios bibliotecarios públicos (Ifla, 2002, pp. 10-11), que aluden de manera más precisa a la “educación e instrucción” como una finalidad de la biblioteca pública, al señalar que, históricamente, ha sido “... una entidad a disposición de todo el mundo, que brinda acceso al conocimiento tanto en formato impreso como de otro tipo para respaldar la educación escolar y extraescolar”. Y hace fuerte énfasis en los procesos de instrucción al decir que “la biblioteca pública debe cooperar con otras organizaciones educativas enseñando a utilizar los recursos necesarios para manejar la información”.

En todo esto se pueden ver, sin lugar a dudas, las grandes dificultades para entender en el discurso de la biblioteca pública, los lugares de la educación y formal y de la educación social. Es decir, de las tareas que debe desarrollar en el cumplimiento de sus funciones educativas. Este artículo, no obstante, ya ha supuesto una diferenciación de la comprensión de esta función y quiere dedicarse, particularmente, en adelante, a revisar las relaciones con la educación formal.

Biblioteca pública y educación formal

Las relaciones de la biblioteca pública con la educación formal, al menos en América Latina, no han sido fáciles ni claras. Y en este tema se concentran gran parte de las preocupaciones que nos abordan, actualmente, respecto de su lugar social. Especialistas en la realidad bibliotecaria levantan voces de preocupación sobre estas relaciones. Silvia Castrillón, en particular, afirma que

la sociedad pierde cuando prescinde de la biblioteca pública como institución independiente de la biblioteca escolar (...) cuando las escolares no son suficientes ni bien dotadas por el sistema educativo, las segundas sufren una invasión permanente que poco a poco las convierte en escolares, solo que separadas del aula. (2001, p. 31)

A ello podría agregar que esas extrañas colonizaciones de la biblioteca pública por parte de la educación formal deficitaria, la pervierten o la alienan en su ser, ya que aquella, si bien recibe a los escolares, no suele atenderlos como ciudadanos en formación, sino como “estudiantes”, con el agravante de que (como también lo advierte Silvia Castrillón) no puede hacer el trabajo de apoyo curricular que se espera haga la biblioteca escolar. La idea es que la biblioteca pública debe desenvolver sus funciones educativas sociales, pero no reducirlas a las tareas de complementación (¿suplantación?) de los currículos de las escuelas presentes en la comunidad a la que sirve.

Tal cosa obliga a tener que revisar, mínimamente, las ideas de lo que puede hacer la biblioteca pública respecto del currículo como expresión concreta de los ideales y prácticas educativas de la escuela pero también a considerar el currículo como un ámbito de concreción de ideales educativos sociales de la biblioteca pública, esto es, una herramienta de ordenación de sus tareas dirigidas al cumplimiento de su función social educativa.

Proyecto Educativo Bibliotecario Público (PEB) y currículo bibliotecario

Inicialmente, debe dejarse en claro qué se entiende por currículo, reiterando en ello que lo curricular no se restringe a la institucionalidad formal escolar, sino que también abarca las instituciones que forman en el ámbito de la educación social, muy particularmente, por la biblioteca pública. En este sentido, con Alvarado (1998), se entiende al currículo como la concreción de un paradigma, de un cierto ideal educativo. El currículo, entonces, conlleva un intenso proceso de negociación (cultural, político, económico y pedagógico) de intencionalidades diversas. De tal forma, tendría dos grandes dimensiones:

- La **dimensión formativa y regulativa** que alude a los procesos de socialización e integración de las personas a la cultura desde una cierta perspectiva de desarrollo del potencial humano
- La **dimensión instruccional** que permite el desarrollo de habilidades y competencias específicas ya sea en las ciencias, las artes o los oficios.

En términos generales, puede decirse, entonces, que el currículo vincula a **educandos-educadores e instituciones** en un proceso de desarrollo humano que, a partir de las ideas de los ya citados Álvarez de Zayas y Alvarado, puede en-

tenderse como dirigido a la construcción de una identidad personal (mediación entre el mundo y el yo), y que despliega en cinco esferas esenciales de realización:

- La **esfera cognitiva** o de las relaciones con el saber y el conocer,
- La **esfera activa** o de la práctica social,
- La **esfera de los valores** o de lo que da orientación ética y política a las prácticas,
- La **esfera de lo estético/lúdico** o de la creación y recreación de la realidad,
- La **esfera de la comunicación** o de las relaciones con los otros.

Así pues, se reafirma que las bibliotecas públicas tienen una doble relación con el currículo como ámbito social:

- Una primera, dirigida a la educación formal escolar, y que las vincula con el apoyo de las actividades formativas de la escuela.
- Una segunda, dirigida a la educación en sociedad, y que las vincula con los procesos de socialización de las personas

Es importante referirse particularmente, aunque también brevemente, a esta última relación. Y en ello es oportuno formular una propuesta que oriente la ineludible y fundamental labor educativa social de la biblioteca y que afirme la necesidad de que las bibliotecas públicas tengan resuelta, explícita y escrita su propia propuesta curricular y la desarrollen a través de proyectos educativos bibliotecarios. Para el desarrollo de ese currículo, las bibliotecas deberían diseñar tres grandes componentes:

1. El **macrocurrículo bibliotecario**: que no es otra cosa que el análisis del contexto social o conformación particular de los procesos sociales (culturales, educativos, políticos y económicos) que caracterizan la sociedad presente y futura. Para lo cual deben dar cuenta de las realidades e ideales de sociedad-cultura-hombre; así como formular las necesidades de formación de las personas en su calidad de ciudadanos, lectores y productores/consumidores de información.
2. El **mesocurrículo bibliotecario**: que permite hacer un análisis institucional de lo que debe y puede hacer la biblioteca frente a las condiciones sociales referidas en el macrocurrículo. Es la formulación de las estructuras bibliotecarias intermedias, referidas a los problemas integradores y respecto de los cuales va a girar la acción educativa de la biblioteca. Es decir, sus puntos de énfasis o prioridades de intervención social, lo que debe llevar a que esta-

blezca sus puntos de énfasis educativos, así como sus modelos educativo y pedagógico. En particular, debe precisar a los educandos (usuarios-ciudadanos-lectores), educadores (bibliotecarios) y la institución (la biblioteca y su dimensión social).

3. El **microcurrículo bibliotecario**: que se refiere a las estrategias metodológicas a través de las cuales se van a hacer realidad los ideales educativos macrocurriculares y los enfoques formativos mesocurriculares. Aquí se indican las aplicaciones estratégicas y hasta se puede hablar de didácticas bibliotecarias.

Por su parte, el **proyecto educativo bibliotecario** debe fijar los objetivos que van a orientar, en un tiempo determinado de realizaciones institucionales, el cumplimiento de la función educativa bibliotecaria tal cual la vislumbra el diseño curricular anterior. Así como los perfiles de formación, principios, servicios y recursos necesarios para ello. De tal forma, el PEB debe ser sistematizado y evaluado para poder reconocer el grado en el que se ajusta a las necesidades curriculares.

La función política de las bibliotecas públicas

Varias perspectivas pueden ser consideradas en la tarea de comprender la función política de la biblioteca pública. Estas perspectivas, que prefiero calificar como paradigmáticas, dependen, precisamente, de la manera en que se entienda la **cultura política** y las tareas que se le asignan a la biblioteca en ella. De tal forma, se pueden proponer tres grandes enfoques de la función política de la biblioteca pública:

El paradigma cívico de la biblioteca pública. La biblioteca como apoyo a la formación del ciudadano virtuoso

Este primer paradigma, que es el más difundido históricamente, es producto de las necesidades de resolución práctica del modelo de democracia liberal propio de las sociedades capitalistas occidentales, pero, también, de concreción de las propuestas de los ideales políticos de los modelos socialistas de la Europa del Este. De hecho, este paradigma, que se inaugura con las pretensiones de integración social de las personas de las bibliotecas públicas británicas y estadounidenses de los inicios del siglo xx y de la vinculación de los sujetos al modelo de vida

socialista propio de las bibliotecas de masas del sistema soviético¹⁴, se fortalece luego, merced a los sucesos de devastación social y política generados por las dos guerras mundiales del siglo xx.

Para poder comprender la esencia del paradigma cívico de la biblioteca pública, es preciso decir que este asume una visión clásica de la cultura como factor central en los procesos de integración social, visión plenamente asentada en las propuestas y enfoques sociológicos clásicos de corte estructuralista. Este enfoque hace aparecer la cultura como sustento de la estabilidad política, afirmando que explica todas las otras estructuras sociales y políticas, aun cuando acepte que también puede ser influida por las otras estructuras. En cuanto a los sujetos sociales, los ve como portadores de valores que, por la experiencia de socialización, pueden ser moldeados y así integrarlos al sistema. Por ello, esta es una visión de apoyo de la biblioteca a la normalización del sujeto por el sistema, en la perspectiva de la estabilidad política. Es decir, un proceso por medio del cual las personas introyectan los valores necesarios para la vida social y política y se subsumen en lo público, casi disolviéndose.

De tal forma, este paradigma cívico se establece como una visión determinista del accionar de la biblioteca pública en el espacio social y político, haciéndola aparecer como una institución central en la tarea de concreción de una cultura política normalizadora, es decir, un conjunto *homogéneo y bien trabado de actitudes, valores y creencias acerca de la realidad política que es compartido por el conjunto de la población y que es funcional para el propio mantenimiento de la estabilidad del sistema político* (Morán, 1996-1997, p. 7). Esta perspectiva hace a la biblioteca un mecanismo del sistema político tendiente a mantenerse en un cierto estado ideal de equilibrio y poder mantener, así, el orden social deseado.

Tal cultura política normalizadora, que no es otra que la cultura política de corte cívico, está integrado por el conjunto de propensiones cívico políticas, es

14 La consideración de la existencia de este paradigma bibliotecario se originó del estudio de las obras de Jesse Shera y O. Chubarian (dos de los más emblemáticos teóricos de las bibliotecologías anglosajona y socialista, respectivamente), a la luz de las propuestas de los autores más clásicos de la ciencia política norteamericana quienes, por su parte, adhirieron a una concepción cívica de la cultura política. Los más visibles exponentes de esta perspectiva son, de hecho, los investigadores Gabriel Almond, Sydney Verba, Lucein Pye y B. Powell. En especial, Gabriel Almond, quien asigna al enfoque cívico un supuesto derecho de herencia de las diversas tradiciones intelectuales occidentales que, según él, están en progresión desde la remota democracia griega hasta las más cercanas experiencias políticas de la revolución francesa y la revolución norteamericana. De hecho, estos autores aceptan en esa tradición diversas influencias liberales, sicoantropológicas, sociológicas y políticas específicas. Y utilizan una gran cantidad de palabras/ideas que, sin duda, se parecen mucho a las usadas en las dos últimas versiones del Manifiesto Unesco de la Biblioteca Pública (1972 y 1994), que aluden a una supuesta condición potencial de las personas para la vida política, es decir, a una "competencia cívica": Propensiones, cualidades, carácter, actitudes, valores, experiencias, virtudes, sentimientos, pasión, moralidad, costumbre, opinión, espíritu, naturaleza, entre otras.

decir, las características morales e intelectuales que se suponen hegemónicamente deseables dentro de lo que se llama la “virtud cívica”. Esa “cultura cívica”, se ejerce a través de un conjunto de valores, actitudes y experiencias de socialización deseables, recomendables y públicamente disponibles pero hegemónicamente construidas desde grupos de elite¹⁵.

Así pues, esta idea de cultura sobre la cual se apoya el paradigma cívico de la biblioteca pública, cree que los valores, sentimientos y creencias de las personas influyen significativamente sobre el comportamiento social y político, y que estos mismos se pueden desarrollar a través de la socialización (la educación, prioritariamente¹⁶) vista como una acción dirigida a garantizar la estabilidad democrática. En ello, cabe también la idea contemporánea (bastante ingenua, por cierto) de un pluralismo político fundamental de la biblioteca pública, que mitiga los efectos de la sociedad de masas a través de la estrategia de una oferta cultural mixta, es decir, una oferta que se aleje de la tiranía del gusto de las mayorías y concilie con una necesaria dirección desde las estéticas propias de élites (el canon).

La biblioteca pública propia del paradigma cívico, trata entonces de desarrollar en las personas ciertos valores, creencias, sentimientos “positivos” respecto a la sociedad y al sistema, con un evidente afán de rentabilidad política y contando con el moldeamiento individual y colectiva posible a través las experiencias de socialización que dan la lectura, la circulación de libros y el contacto cultural bibliotecario. Todas aquellas ideas que apuntan a una indiscutible bondad de la lectura, encuentran espacio central en este paradigma y se convierten en algo así como variables subjetivas que todas las personas deberían polarizar positivamente para poder lograr la estabilidad social y política (sociedad lectora = sociedad democrática /sociedad socialista). Todo esto queda muy claro al leer el concepto que de biblioteca, proponía la bibliotecología soviética:

(La biblioteca de masas) es una institución ideológico política y científico informativa que organiza la utilización de los libros y que está llamada a coo-

15 Las ideas de Almond expresan con plena claridad estas pretensiones, al decir que en la cultura cívica “existe un consenso substancial sobre la legitimidad de las instituciones políticas y la dirección y contenido de las políticas públicas, una tolerancia general hacia la pluralidad de intereses y creencias en su reconciliabilidad y una sensación general de confianza en las aptitudes políticas de los ciudadanos...” (Almond, 1998, p. 366-367).

16 La educación es vista como una variable fundamental dentro de la formación de la competencia cívica de las personas y, si bien no es la única, sí se considera como el indicio más claro de la competencia cívica. No obstante, es claro que los autores no confían tanto en la acción de formación de valores para esa competencia cívica durante la infancia en el hogar, como sí lo hacen en la formación posterior, por medio de experiencias escolares incluso distintas a las escolares, como las experiencias en el trabajo y en los grupos de interés.

perar con la educación comunista y con el desarrollo cultural y profesional del pueblo; además, hace participar a las masas en la decisión de tareas de índole política, económica, científica y cultural mediante la ayuda multilateral a los lectores en la selección de bibliografía, la propaganda activa y dirigida del libro y la orientación de la lectura, así como por medio de la información bibliográfica. (Chubarian, 1976, p. 57)

Y al estudiar las propuestas de Jesse Shera respecto de rol social de la biblioteca pública, a la que le asignaba la tarea (función) de “promover una ciudadanía instruida y enriquecer la vida personal” (Shera, 1990, p. 155). Para lo cual proponía que la promoción de la lectura estaba ligado con el desarrollo social:

La mejoría económica y un estatus social incrementado depende en gran parte del conocimiento, y la lectura es uno de los medios más importantes para adquirir conocimiento. Por tanto, la biblioteca ha de realizar plenamente su papel en la sociedad estimulando el uso de los libros. (Shera, 1990, p. 155)

El paradigma racionalista de la biblioteca pública. La biblioteca como apoyo a la elección racional

Este paradigma, que surge de la mano de las teorías del liberalismo económico y de las corrientes instrumentales del siglo XIX y de la primera parte del siglo XX¹⁷, no asume una idea explícita de cultura, pero se adivina en él una visión personalista funcionalista de aquella. Es decir, ve la cultura como el ámbito de interacción estratégica en el que cada individuo toma sus decisiones en función de lo que hagan otros individuos y de acuerdo con fines eminentemente egoístas. O, visto desde la lógica inversa, propone que los sujetos construyen la cultura desde los ejercicios de la elección y movidos por sus propios intereses. El interés, a su vez, se asume como un producto de las relaciones sociales. Dicho de manera sintética, las preferencias definen la acción política en tanto que expresión de la cultura política.

Este paradigma tiene parte de la idea del análisis económico de la política, que afirma que la interacción estratégica entre individuos e instituciones inhibe ciertos cursos de acción y facilita otros. Los individuos buscan maximizar su utilidad con elecciones para el logro de sus propios fines. Este proceso siempre opera bajo

¹⁷ Retoma conceptos de los clásicos de la economía y la filosofía positiva como Hume, Smith, Spencer, entre otros.

condiciones de incertidumbre en tanto que las propias decisiones dependen de las estrategias y decisiones de otros. El paradigma acepta que en todo ese proceso de toma de decisiones hay restricciones materiales e institucionales, por lo que pueden suceder disrupciones del equilibrio.

Todo esto puede verse expresado en la idea que de las instituciones (léase, en lo particular, instituciones políticas) se tiene en este paradigma, es decir, la idea de que son un conjunto de reglas formales e informales que rigen a una sociedad.

Para apoyar sus ideas, se apoya el paradigma, en general, en las teorías económicas y filosóficas de la prevalencia del interés individual y en hechos como la emergencia espontánea de mercados como producto de ese interés individual. Busca desarrollo en la teoría de juegos y en el modelo medios-fines (y su determinismo estructural sobre los sujetos).

En general, y en tanto que a esta visión le corresponden, entonces, construcciones teóricas como la teoría matemática de la información de Shanon, de la cual se desgajan la idea de información como reducción del nivel de incertidumbre frente a un problema y los desarrollos más instrumentales de la teoría general de sistemas dados por las corrientes cibernéticas (control, administración y gerencia de sistemas de información) origina, a su vez, dos grandes corrientes interpretativas de la función social de la biblioteca pública.

1. *La primera, que la biblioteca es una herramienta esencial en los procesos de movilidad socioeconómica de las personas*, en tanto que les permite acceder a oportunidades de educación no formal (lectura, principalmente) para integrarse pronto a la cultura hegemónica y subir, así, de clase social. Esta fue la tarea principal, por ejemplo, de las bibliotecas públicas estadounidenses en la época de la inmigración europea de principios del siglo xx (Escolar, Hipólito). Esta idea, siguiendo las reflexiones de Paulo Freire, pone a la biblioteca como una institución oferente de **educación bancaria**. Es decir, una educación que insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo (...) inhibe el acto creador y aunque no pueda matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica” negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse (...) termina por desconocer a los hombres como seres históricos (Freire, 1970, p. 35), haciendo creer a las personas la necesidad de “ascender socialmente” mediante una mayor oportunidad de acceso a la oferta de bienes de consumo... zombie.

2. *La segunda, que la biblioteca es una empresa y que como tal debe ser productiva y rentable.* Su función social ya no se dirige a apoyar a los ciudadanos, sino a atender clientes. Por lo tanto, su tarea cultural es la de ofrecer oportunidades de lectura e información de acuerdo con las demandas de los clientes, que suelen estar determinadas, ya no tanto por el canon, sino por la moda de los *best-sellers*. Por este camino, la biblioteca sufre una violenta “neutralización” política y se la sume en el más pleno individualismo. Este es el caso de algunas grandes bibliotecas públicas de EE. UU., que compran todo lo demandado y todo lo ofrecido, descolgándose con ello, de paso, de sus compromisos ético políticos.

El paradigma crítico de la función social de la biblioteca pública. La biblioteca como impulsora de la democracia crítica

Este paradigma parte de la necesidad de impulsar un nuevo enfoque en los estudios de la cultura. De tal forma, y según palabras de Morán, busca comprender “... las complejas relaciones existentes entre la estructura social, el sistema político y los marcos culturales con los que los individuos interpretan la realidad que los rodea, y mediante los cuales guían sus ideas” (1996-1997, p. 3).

Esta perspectiva se apoya en una nueva teoría de la cultura en la que se ven como interdependientes los valores y las relaciones sociales, de forma que se borra la frontera entre el hecho social mismo y el valor que tiene. En este sentido, hace un llamado a superar tanto las visiones de la cultura política como mera cultura cívica (es decir, como un problema de introyección social de ciertos valores, creencias y sentimientos para garantizar cierto tipo de democracia) y a trascender las ideas de corte económico racionalistas que el segundo paradigma de la cultura política (cultura como intereses y preferencias) pone como móviles de la acción de los individuos, vistos como egoístas que buscan su propio beneficio.

De hecho, la idea es que los intereses no sirven para explicar las complejidades de la acción social. Por ello, según las ideas de este paradigma, se debe ir más allá y estudiar lo que son las estrategias de acción, es decir, las formas amplias de intento de organización de una vida, dentro de la que tienen sentido las elecciones particulares y para las que resultan útiles las aptitudes y los hábitos particulares moldeados por la cultura en tanto que llena, entre otras cosas, por la ideología como sistema de significados (tanto políticos como religiosos altamente organi-

zados, explícitos y articulados), la tradición: como conjunto de creencias y prácticas culturales articuladas que parecen ser parte inevitable de la vida, pero que normalmente no se cuestionan; y el sentido común o conjunto de suposiciones tan inconscientes que parece una parte natural, transparente e innegable de la estructura del mundo.

En este paradigma, se alude, en consecuencia, al cambio social como un elemento central. La cultura juega, en efecto, un papel esencial en el cambio social contemporáneo y se separa del móvil integracionista, homeostático y de rentabilidad democrática de gobierno mixto en que la considera el paradigma de cultura cívica. De igual forma, y al respecto de la idea de cultura como intereses y preferencias, desde este paradigma de la cultura como construcción de sentido, es posible superar las ideas de intereses y preferencias como meros factores económicos para verlos en la dirección del análisis cultural de las instituciones. Esto es, que en tanto que los significados del mundo y del hombre son compartidos socialmente, los intereses son productos de las relaciones sociales mediados por esos significados comunes.

Los sujetos construyen su cultura en el proceso de toma de decisiones y toda decisión es una elección de cultura. En ello, debe entenderse que los actores sociales no son solamente los individuos, sino que los son también las naciones, los partidos, por ejemplo. Estos actores, todos, defienden identidades culturales que les permiten realizar elecciones y expresar preferencias.

Desde esta perspectiva, la biblioteca pública se torna una institución que debe desplegar sus esfuerzos por reconocer las estrategias de acción y por ello se torna una institución con una tarea en la concientización de las personas frente a las cuestiones internas y externas que los alienan. Esto es, que la biblioteca debe reconocer las estrategias de acción que despliegan las personas para constituir su vida y destinarse a ayudar a que esas estrategias sean exitosas en términos de realización del potencial humano.

Algunas conclusiones posibles

La biblioteca pública, como toda organización social (y dado su carácter de institución), cumple funciones relacionadas con los cuatro grandes procesos sociales: cultura, educación, política y economía. Estas funciones no pueden confundirse con los objetivos que son de carácter estratégico y siempre puestos en la ruta de los que indica la necesidad de que la biblioteca tenga permanencia en sus

funciones sociales. En específico, las funciones culturales y educativas de la biblioteca pública aluden a lo que espera la sociedad que haga la biblioteca en términos del desarrollo social integral. Estas funciones no pueden ser asumidas como restringidas al apoyo a la escuela, sino que deben ser entendidas, ante todo, como el despliegue bibliotecario hacia la vida social general de las personas en su condición de ciudadanos, lectores y usuarios consumidores de información. Cada biblioteca, entonces, debe entender las tramas culturales en las que se ve inmersa, procurando apoyar las estrategias culturales que le permitan a las personas la emancipación de los determinantes internos y sociales que no permitan la plena expresión de su ser. Para ello, entonces, debe dedicarse a desarrollar su propio currículo (es decir, la expresión concreta, histórica y contextualizada de los ideales educativos de la biblioteca) y el proyecto educativo bibliotecario correspondiente.

Queda pendiente por revisar el plano de las funciones económicas de las bibliotecas públicas, que no es menos problemático que el cultural, el educativo o el político.

Bibliografía

- Almond, Gabriel. (1998). La historia intelectual del concepto de cultura política cívica. En: Vallespín, Fernando (coord.), *La democracia en sus textos*. Alianza, pp. 366-367.
- Alonso, Manuel Alberto. (2002). *La integración en las sociedades modernas*. Instituto de Estudios Políticos, h. 10 [Maestría en Ciencia política].
- Alvarado, Sara Victoria. (1998). *Currículo flexible*. Universidad de Antioquia, h. 3 [Notas de un curso de formación pedagógica para profesores universitarios].
- Álvarez de Zayas, Carlos M. y González Agudelo, Elvia María. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Magisterio.
- Álvarez Zapata, Didier. (2004). Ciudadanía y lectura: retos y perspectivas para la biblioteca pública en América Latina. En *Coloquio Colombo Francés de Bibliotecas Públicas* (1.º, 2003: Bogotá). *Memorias 1.º Coloquio Colombo Francés de Bibliotecas Públicas. Biblioteca y Sociedad*. Ministerio de Cultura de Colombia, Embajada de Francia en Colombia, 2003; pp. 83-110.
- Álvarez Zapata, Didier y Gómez García, Juan Guillermo. (2001). *Comportamiento lector de los colombianos usuarios de las bibliotecas públicas: propuesta de investigación*. Fundalectura, 140 h.

- Berman, Yitzhah y Phillips, David. (May. 2001). Information quality. *Aslib Proceedings*, 53(5); pp. 179-188. [Traducción al español de Doris Alejandra Osorio Duque. EIB. U. de Antioquia. Medellín].
- Castrillón Zapata, Silvia. (2001). Bibliotecas públicas y bibliotecas público-escolares. En Agudo, Álvaro et al. *Bibliotecas públicas y escolares*. Fundalectura. [Colección Hojas Selectas].
- Chubarian, O. (1976). *Bibliotecología general*. La Habana: Científico-Técnica.
- Durkheim, Émile. (1999). *Las reglas del método sociológico*. Folio.
- Fermoso, Paciano. (1996). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Herder.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Habermas, Jürgen. (1991). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu.
- Internacional Federation of Library Associations and Institutions. (2002). *Servicio de bibliotecas públicas: directrices ifla/unesco para el desarrollo*. Fundalectura, pp. 10-11.
- Moncada Patiño, Daniel y Álvarez Zapata, Didier. (2004). *Biblioteca: ¿función social o rentabilidad económica?: una mirada crítica a la gerencia bibliotecaria* (mimeo), LIII Foro Historia del Libro y las Bibliotecas, Biblioteca: ¿función social o de rentabilidad? (realizado en la Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB). 15 h.
- Morán, María Luz. (1996-1997). Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural. *Zona Abierta* N° 76-77, p. 7.
- Ramonet, Ignacio. (1997). Pensamiento único y sistema ppii. En: *Un mundo sin rumbo: crisis de fin de siglo*. Debate, pp. 87-116.
- Scialpi, Diana. (1992). *La función social de la biblioteca*. Espacio Editorial.
- Shera, Jesse. (1990). *Los fundamentos de educación bibliotecológica*. Unam. Cuib, (capítulo 2).
- Soares Dantas, Suzyneide y de Albuquerque Aquino, Mirian. (2001), Ler e escrever: (in)informação de leitores na alfabetização de adultos. *Informação e Sociedade*, 11(1), p. 215-230.
- Swidler, Ann. (1996/1997). La cultura en acción: símbolos y estrategias. En: *Zona Abierta*. Madrid. N° 77/78, pp. 127-162.
- Unesco. (Ago. 1995). Manifiesto de la Unesco sobre la biblioteca pública 1994. *Hojas de Lectura*, (35), pp. 4-5.
- Urbizagástegui Alvarado, Rubén. (Ene-Jun 1992). El rol de las bibliotecas: un análisis de dos paradigmas sociológicos. *Investigación Bibliotecológica*, 6(12), p. 34-41.

En este libro se
emplearon las familias
tipográficas Cronos Pro
12/15 y Frutiger 32/38
puntos. Impreso en
papel Earth Pack de 90 g
La cubierta impresa en
cartulina C2S brillante
de 300 g.