



Lectura y bibliotecas escolares

Este libro da la voz a una quincena de expertos para debatir algunos de los temas de mayor actualidad en relación con la lectura y las bibliotecas escolares: desde las nuevas culturas juveniles o el funcionamiento del lector en red, hasta la consideración de la escuela como una comunidad de estudio, el papel de los mediadores o las redes de lectura y de bibliotecas escolares. Contiene, además, un informe sobre las políticas públicas en curso, así como la descripción de algunas de las experiencias más destacadas desarrolladas en Iberoamérica para la creación de comunidades de lectores, la implantación de bibliotecas escolares o el lanzamiento de campañas públicas de lectura.

Series de la colección

Alfabetización	Cultura escrita	Educación artística
Educación técnico-profesional	Evaluación	Infancia
Profesión docente	Reformas educativas	TIC

Cultura escrita

La sociedad de la información plantea grandes desafíos al aprendizaje de los alumnos y al papel que la lectura y la escritura ocupan en la formación de las personas. Esta serie de libros debate la situación y ofrece modelos y estrategias para que los estudiantes lleguen a ser miembros activos de la **cultura escrita**.

Metas Educativas 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas. La **Colección Metas Educativas 2021** pretende ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo con este ambicioso proyecto.



Fundación Santillana

Lectura y bibliotecas escolares

Cultura escrita

Metas Educativas 2021



Cultura escrita

Lectura y bibliotecas escolares

Inés Miret
Cristina Armendano
Coordinadoras

Metas Educativas
2021

La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura



Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Fundación **Santillana**

Cultura escrita

Lectura y bibliotecas escolares

Inés Miret

Cristina Armendano

Coordinadoras

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

OEI

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Fundación **Santillana**

© Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
C/ Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
www.oei.es

Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de la OEI.

La colección METAS EDUCATIVAS 2021 es una iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana.

Impreso en España por

ISBN: 978-84-7666-200-7

Depósito legal:

Índice

Preámbulo, <i>Álvaro Marchesi</i>	7
Introducción, <i>Inés Miret y Cristina Armendano</i>	11
En perspectiva	13
Nuevas subjetividades juveniles en la sociedad en red, <i>Luis Alberto Quevedo</i>	15
Lo que leen los jóvenes y las instituciones educativas: de la transmisión a la mediación, <i>Anne Marie Chartier</i>	27
El lector en red, <i>José Antonio Millán</i>	49
Temas clave	57
Construir la escuela como comunidad de estudio, <i>Delia Lerner</i>	59
La educación literaria, <i>Teresa Colomer</i>	73
De la mediación de la lectura o de cómo “ir más allá”, <i>Didier Álvarez y Silvia Castrillón</i>	83
Creación y sostenimiento de las bibliotecas escolares: algunas reflexiones sobre los orígenes y desafíos de las políticas públicas en Hispanoamérica, <i>Elisa Bonilla</i>	93
Reescribir la lectura = releer las bibliotecas. Redes y servicios públicos de lectura, <i>Clara Budnik y Gonzalo Oyarzun</i>	107
Educación y cultura: conveniencias y posibilidades de una política pública integrada de lectura, <i>José Castilho</i>	115
Informe de la situación actual	127
Políticas públicas de lectura y bibliotecas escolares, <i>Mary Giraldo</i>	129
Programas y prácticas	151
Entornos lectores y comunidades lectoras: una ecuación directa, <i>María Beatriz Medina</i>	153
¡Es posible! Reflexiones en torno a la biblioteca escolar, <i>Constanza Mekis</i>	163
Campañas y programas públicos de lectura, <i>Margarita Eggers</i>	171
Bibliografía	183
Webgrafía	193
Los autores	195

Preámbulo

Lectura y bibliotecas escolares: un objetivo estratégico para las políticas educativas y culturales

Álvaro Marchesi

Secretario general de la OEI

La sociedad de la información que se consolida y avanza de forma imparable abre grandes posibilidades de aprendizaje y de conocimiento, pero también suscita dudas y preocupaciones. Entre estas últimas, su impacto en las habilidades y los hábitos lectores de las nuevas generaciones, considerados ya nativos digitales, frente a aquellos que son aún inmigrantes digitales y que tal vez por ello mantienen el apego a la cultura escrita.

Frente a estos temores, el dato incontestable es que son los jóvenes quienes más leen y que el tiempo de lectura es menor cuanto mayor es la franja de edad estudiada, lo que contradice la afirmación tantas veces repetida de que las generaciones pasadas eran las más aficionadas a los libros y a su lectura. Pero aunque estos temores sean infundados, hay que reconocer que la sociedad de la información plantea desafíos enormes al aprendizaje de los alumnos, a la forma de mejorar sus conocimientos y al papel que la lectura ocupa en la formación de las personas: para aprender, para vivir y para ser.

Leer para aprender. La lectura facilita conocer otros mundos y otras realidades, encontrar nuevos sentidos e interpretaciones de la vida, de la cultura, de la sociedad y del mundo. La narración es una bella forma de pensamiento que ayuda a construir significados no solo de las ciencias sociales, sino también de las lógico-científicas. Leer permite explorar, descubrir, organizar los conocimientos y relacionar los diferentes esquemas mentales que actúan en muchas ocasiones alejados los unos de los otros. Un tiempo de lectura en cada una de las materias curriculares sería una buena estrategia para despertar el interés de los alumnos.

Leer para vivir. La lectura permite conocer los sentimientos y las emociones de los otros, las relaciones establecidas, la fuerza de las pasiones, los riesgos de la vida y la búsqueda de soluciones ante los conflictos existentes. Los libros abren también a otras culturas que ofrecen formas de relación, normas y valores diferentes que obligan a situar en sus justos términos las normas y los valores de cada uno. La lectura es también una fuente de conocimiento de uno mismo al contemplarse y revivirse en los personajes y en las historias narradas. Los libros son fuente inagotable de experiencias que confrontan al lector con la historia de su vida, con sus propias tensiones, frustraciones y esperanzas.

Leer para ser. La lectura no es solo un formidable ejercicio intelectual para ampliar los conocimientos y para adentrarse en las relaciones afectivas de las personas. También contribuye a en-

frentar al lector con las decisiones éticas y morales, ya que le abre a diferentes formas de pensar, de vivir y de actuar, lo que exige evaluar los acontecimientos y activar, tal vez en ocasiones modificar, los propios juicios de valor. Entre todos los textos posibles, los literarios, que son expresión de la historia cultural de los pueblos, ocupan un lugar privilegiado para ayudar a todos los alumnos a recrearse con su historia y su cultura y con la historia y la cultura de los otros. El patrimonio literario de la humanidad puede ser una de las principales riquezas colectivas que sirva, adaptado a los nuevos tiempos tecnológicos, para construir la necesaria ciudadanía multicultural.

La lectura, que se sitúa perfectamente alineada con los principales objetivos de la educación, no puede ser una tarea que dependa exclusivamente de la acción escolar, por importante que esta sea. Es preciso al mismo tiempo un compromiso social con la lectura capaz de encontrar nuevos lugares que faciliten el contacto con los libros y estímulos más eficaces para reforzar la actividad lectora. El libro que el lector tiene entre sus manos presenta iniciativas sumamente valiosas en diferentes países iberoamericanos en las que, junto a los nuevos lugares para la difusión del libro, se muestran variados proyectos y campañas que aspiran a impulsar el gusto por la lectura.

Hace falta una sociedad de la información que sea lectora de su significado para avanzar hacia una sociedad del conocimiento. Y para ello, además, es preciso reforzar el papel de las escuelas con el fin de que se conviertan en comunidades de lectores. Sería enormemente positivo que las escuelas fueran comunidades de aprendizaje y de lectura, en las que profesores, padres y alumnos aprendieran y leyeran. Para ello es necesario que los profesores lean y disfruten leyendo, y que sus alumnos perciban el ejemplo de sus maestros. Es preciso también que las familias comprendan la importancia de la lectura en sus hogares y con sus hijos, pues no hay mejor antídoto contra el fracaso escolar que un tiempo diario de lectura en casa. Y que las escuelas, conscientes de la importancia del compromiso familiar, les animen, les orienten y les faciliten el acceso a los libros. Y, finalmente, es imprescindible que los alumnos lean, aquí y allá, en el colegio y en casa, como una actividad valorada y reforzada.

Desde esta perspectiva, la biblioteca escolar se constituye como uno de los motores de la comunidad de lectores. Coordinar su funcionamiento con otras bibliotecas, orientar a los diferentes públicos lectores, organizar actividades, informar de lo que merece la pena ser leído, cuidar las colecciones más atractivas para las familias, facilitar encuentros y contactos con escritores, realizar representaciones teatrales o facilitar el préstamo de libros, son otras tantas iniciativas que contribuyen a lograr los objetivos deseados. Hay que reconocer, sin embargo, que las bibliotecas reducen su impacto si los usuarios potenciales no sienten su necesidad y no valoran sus enormes posibilidades.

Desde hace años, la OEI ha sido consciente de la importancia de la lectura y de las bibliotecas para mejorar la educación de las personas y para contribuir de alguna manera a su felicidad. Por ello, en el año 2003, la OEI junto con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) asumieron, por mandato de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica, el diseño e implementación del Plan Iberoamericano de Lectura, Ilímita. Sus principales líneas de acción se orientaron hacia el desarrollo de estrategias para la preservación de la cultura y de la tradición oral, su registro y la producción de textos en las lenguas originarias de América; la mejora de los programas de formación inicial y continua de los docentes, bibliotecarios y otros mediadores de lectura y escritura; la creación y actualización de las bibliotecas escolares, y la creación de programas de lectura y escritura dirigidos a la primera infancia y a la familia.

No es extraño por ello que, cuando la OEI ha formulado en septiembre de 2008 el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, haya incluido el apoyo a la lectura y a las bibliotecas escolares como uno de los principales rasgos de la educación de calidad para los alumnos iberoamericanos. El proyecto incorpora entre sus objetivos el respaldo a la lectura y a las bibliotecas escolares, así como la creación de comunidades escolares de lectores. Para lograrlo se pretende continuar con los concursos nacionales (Viva-Leitura en Brasil o VivaLectura en Argentina) que premian las experiencias sociales y escolares de fomento de la lectura; realizar estudios sobre la situación de las bibliotecas escolares en los diferentes países; elaborar modelos de funcionamiento de las bibliotecas escolares, y apoyar iniciativas innovadoras que incorporen la lectura en las diferentes materias escolares para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

La mejora de la calidad de la educación necesita de la lectura para continuar su progresión. Pero también es urgente una educación de mayor calidad, que llegue a un número creciente de alumnos, para conseguir más y mejores lectores.

Introducción

Inés Miret y Cristina Armendano

La mejora de la calidad de la educación se ha instalado como una preocupación central en la agenda de política educativa desde la última década del siglo pasado. Si bien los países de la región abordan el problema poniendo el énfasis en el desarrollo de diferentes contenidos y temáticas, crear las mejores condiciones para el acceso equitativo a la cultura escrita es el requisito necesario y fundamental para el desarrollo de una educación de calidad.

La población analfabeta y los jóvenes y adultos con bajos niveles de escolarización constituyen el crudo testimonio de la deuda que tienen los sistemas educativos con una importante parte de la población. El tiempo de la escolaridad obligatoria se extiende cada vez más y los resultados de las evaluaciones internacionales revelan que los niveles de comprensión lectora alcanzados son problemáticos. Por otro lado, las prácticas de lectura no están equitativamente distribuidas en el conjunto de la población y la escuela es la institución social que tiene la responsabilidad de contribuir a democratizar el acceso a la cultura escrita y de asegurar la competencia en lectura.

Frente a este escenario, la preocupación por el acceso a la cultura escrita es cada vez mayor, lo cual se manifiesta en numerosos acuerdos internacionales sobre educación y en la multiplicación de los planes y programas de promoción de la lectura. Se trata de intencionalidades políticas que provienen de los campos de la educación y de la cultura y que comparten la idea de considerar que la escritura y la lectura alteran y amplían el marco de posibilidades para la socialización de las personas a lo largo de toda la vida.

Hoy las políticas tienen que recuperar para la escuela un objetivo impostergable y que dio sentido a su creación hace ya más de un siglo: hacer de ella el espacio propicio para que los estudiantes lleguen a ser miembros activos de la cultura escrita, democratizando la participación en prácticas de lectura y escritura para la construcción de una ciudadanía plena y crítica.

En efecto, hoy es un objetivo compartido: el hacer de la escuela una comunidad de lectores (y escritores) donde alumnos, maestros y padres acudan a los textos para comprender mejor el mundo que es objeto de sus preocupaciones o propósitos; conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes, o diferenciarse de ellos; correr otras aventuras, vivir otras vidas; compartir con otros la emoción de una frase o de un poema, la magia del clima creado en un relato; tejer relaciones entre textos, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos... Y en relación con ello, se reconoce el papel de las bibliotecas como instrumento para que la escuela y los ciudadanos entren en contacto vivo con la cultura, con la imaginación y con la producción, y a su vez interpelen a la creación.

Desde la perspectiva de la cooperación y en el marco de la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, la OEI reúne a un amplio grupo de especialistas provenientes de diferentes campos institucionales, con el propósito de poner a

disposición de los lectores un panorama regional que, sin pretensiones de exhaustividad, intente señalar tendencias, enfocar vacíos y problemas, y orientar caminos para una educación de calidad como un derecho de todos.

Los autores de la obra abordan el tema desde perspectivas diferentes, aunque soslayando algunos contenidos comunes: la lectura como actividad humana y como signo de ciudadanía; el debate sobre la supuesta “crisis de la lectura” en los nuevos escenarios que plantean las culturas juveniles y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el papel de la escuela en la formación de lectores; la función de mediación en los programas de formación y mantenimiento de lectores, así como la función pedagógica de la biblioteca escolar como espacio de aprendizaje.

La obra se estructura en cuatro partes. Como apertura se presentan tres miradas complementarias sobre distintos temas relacionados con la lectura y los jóvenes lectores: Luis Alberto Quevedo en “Nuevas subjetividades juveniles en la sociedad en red”, Anne Marie Chartier en “Lo que leen los jóvenes y las instituciones educativas: de la transmisión a la mediación”, y José Antonio Millán en “El lector en red”.

En segundo lugar, se incluyen varios trabajos monográficos sobre temáticas concretas: “Construir la escuela como comunidad de estudio”, de Delia Lerner; “La educación literaria”, de Teresa Colomer; “De la mediación de la lectura o de cómo ir más allá”, de Didier Álvarez Zapata y Silvia Castrillón; “Creación y sostenimiento de las bibliotecas escolares: algunas reflexiones sobre los orígenes y desafíos de las políticas públicas en Hispanoamérica”, de Elisa Bonilla; “Reescribir la lectura = releer las bibliotecas. Redes y servicios públicos de lectura”, de Clara Budnick y Gonzalo Oyarzun, y “Educación y cultura: conveniencias y posibilidades de una política de lectura integrada” de José Castilho.

A continuación se presenta un informe sobre políticas públicas de lectura y bibliotecas escolares, encargado al CERLALC y elaborado por Mary Giraldo.

El libro se cierra con la exposición de tres programas con trayectoria e importante repercusión en Iberoamérica, planteados desde entornos y con objetivos diversos: el proyecto del Banco del Libro de Venezuela, presentado por María Beatriz Medina; el programa de Bibliotecas Escolares CRA del Ministerio de Educación de Chile, expuesto por Constanza Mekis, y las campañas y los programas públicos de lectura emprendidos por el Ministerio de Educación de Argentina, en escrito de Margarita Eggers.

Esperamos que la variedad de temas que abarcan estas páginas, las diversas perspectivas desde las que se abordan los problemas y los interrogantes que suscitan los autores sean de interés para los lectores.

En perspectiva

Nuevas subjetividades juveniles en la sociedad en red

Luis Alberto Quevedo

TECNOLOGÍAS Y NUEVO ESPACIO PÚBLICO

El debate académico del siglo XXI está atravesado por la reflexión sobre la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la comunicación, el fenómeno de las migraciones, los nuevos patrones identitarios, los cambios en las culturas juveniles y la conformación de una nueva subjetividad. Pero aun teniendo en agenda estos temas, realmente sabemos muy poco sobre el destino de estos tópicos. Entre otras cosas, porque estamos viviendo intensamente estos cambios y, como ha ocurrido siempre, las ciencias sociales suelen ser más eficaces a la hora de reconstruir fenómenos que de predecir (o apenas hacer prospectivas) sobre lo que les está ocurriendo a nuestras sociedades. Como les ocurre a los economistas con las crisis financieras globales. Sin embargo, hoy estamos obligados a ensayar un diagnóstico que nos permita imaginar el futuro para actuar en el presente.

Lo que todos sabemos es que en estos últimos veinte años se han producido profundas mutaciones en los procesos de personalización, en el mundo del trabajo, en las instituciones básicas que instituyó la modernidad, al tiempo que se establecieron nuevas claves culturales en relación al mundo de las imágenes, la proliferación de los no lugares y la estetización de la existencia y la producción de bienes y prácticas culturales caracterizadas por su inestabilidad y mutación permanente. Esto ha cambiado nuestra forma de percibir y actuar en el mundo y necesariamente nos llevará a nuevas estructuras del conocimiento –y de la apropiación simbólica del mundo– que estarán en discontinuidad con aquellas que conocimos en los últimos cuatro siglos.

El desarrollo de las nuevas tecnologías electrónicas para la transmisión y almacenamiento de datos no solo ha impactado en estos territorios, sino que también han constituido un ecosistema o *ambiente* donde se desenvuelve nuestra vida y donde se producen y recrean los lenguajes, saberes, valores y orientaciones sociales que caracterizan a esta época. Y como el mayor impacto se registra en la vida de los jóvenes, nos detendremos especialmente a mirar allí las marcas de estos cambios y también a imaginar los mundos que se avecinan.

Comencemos por las tecnologías: nadie tiene dudas de que los niños y jóvenes se socializan hoy en un entorno tecnocultural que puede ser considerado como *una segunda naturaleza*. Se trata de un entramado tecnológico completamente nuevo que ha cambiado la geografía de los hogares, el espacio público y la vida cotidiana de los jóvenes. El primer síntoma fue la multiplicación de las pantallas de televisión y todos sus periféricos: videocaseteras, decodificadores, videogames, DVD, filmadoras y otros tantos aparatos que se asociaron a la TV. Luego llegaron los equipos de música de última generación, las computadoras, los juegos en red, los escáneres e impresoras y, por supuesto, Internet. Los hogares se llenaron de cables y, si bien las diferencias de equipamiento están muy relacionadas con las distancias socioeconómicas, lo que se verifica claramente en América Latina es que todos los sectores sociales están dispuestos a invertir en tecnologías.

En este punto resulta importante destacar la experiencia social que ha significado el acceso a Internet. La rápida expansión de la web en la sociedad contemporánea ha provocado también los más variados efectos en el mundo de la economía, el trabajo, la educación, el espacio público, la política y la guerra. Pero, aquí también, los modos de uso de esta tecnología, las formas específicas de apropiación, varían según la edad, los grupos sociales, étnicos o lingüísticos y también por el lugar geográfico de residencia. Pero, sobre todo, es entre los más jóvenes donde se puede apreciar el impacto cultural de la red.

En todos nuestros países el acceso a Internet ha crecido de manera significativa, pero también en todos lo ha hecho de manera muy desigual. No son iguales los tendidos físicos de redes que conectan a un país, a una región o a un continente. Y no son iguales los equipamientos hogareños, los lugares de acceso ni las formas en que se produce la conexión. Sin embargo, lo que sí podemos constatar es que lo que más ha crecido en muchos países de Latinoamérica a diferencia de los países desarrollados es el acceso desde los lugares públicos (locutorios, cibercafés, etc.), de modo tal que Internet ha llegado a sectores de bajos ingresos que, aunque más no sea para jugar en red, acceden a la web. Y dentro de este grupo también son los jóvenes los que sobresalen. En esos espacios públicos/privados no solamente los jóvenes se conectan, sino que también *se vinculan personalmente*, se encuentran, se miran, se enamoran, establecen disputas y se comunican.

El locutorio (o las cabinas públicas de acceso en todas sus formas) debe ser visto como un lugar de sociabilidad, como un modo de ampliación del espacio público, como un lugar de encuentro y también como un mecanismo de *producción de localidad* (o reterritorialización) en un contexto marcado, como hemos dicho, por la inseguridad, la desigualdad y los déficit de acceso de las grandes mayorías. Todo esto, sin perder de vista los fenómenos estructurales que contribuyen a esta “reclusión voluntaria” en apretados espacios de convivencia como son los locutorios o cibercafés. Las amenazas del espacio público moderno (la calle y la plaza son en las grandes ciudades lugares de inseguridad creciente) llevan a los jóvenes a encontrar seguridades en espacios no tradicionales, semipúblicos, con el control de algún adulto, pero sin presencia paterna.

Pero en esta práctica no hay solamente una estrategia de resguardo o de cálculo económico en la ecuación de costo-beneficio que ofrece la conexión en un locutorio público (frente a los costos de la banda ancha hogareña, por ejemplo, que suelen ser altos en América Latina y no siempre están disponibles). Hay allí también un deseo puesto en juego, un deseo de ingreso a los modos en que se estructura la subjetividad en la sociedad contemporánea y en que se crean y reproducen los lazos sociales. Este fenómeno nos revela un síntoma de época, ya que las relaciones personales se dan al mismo tiempo en nuevos lugares de encuentro y sociabilidad, pero donde se producen vínculos virtuales y donde la intervención y mediación tecnológica es creciente.

Este cambio en relación al espacio público está acompañado por otra transformación importante para los jóvenes y para toda la sociedad: los cambio en los hogares. Detengámonos un momento en este tema.

TRANSFORMACIONES EN EL HOGAR

Los cambios en la topología hogareña han sido tan importantes como lo son las modificaciones que acabamos de describir en el espacio público. Durante algunos siglos, el hogar fue pensado como un espacio social con reglas de poder completamente diferentes a las del Estado o a las de

otras instituciones sociales. El lugar de la intimidad familiar y la vida doméstica, el reino de la autoridad paterna y de la crianza de los hijos, el espacio donde se combaten las fatigas, las enfermedades y las dolencias fueron algunas de sus características. Al mismo tiempo, el hogar burgués fue un espacio privilegiado de la sociedad moderna donde tenía lugar la reproducción social: la educación, la transferencia de valores, de ideologías y credos religiosos.

A comienzos del siglo XVIII, los hogares europeos comenzaron a cambiar profundamente y se conformó una topografía en la que era posible distinguir espacios íntimos, privados y públicos. Y fueron justamente las tecnologías de la época, la imprenta y el desarrollo de la escritura, las que modificaron la geografía hogareña en la modernidad. La pluma y el libro abrieron espacios de intimidad dedicados al ejercicio privado de la lectura y la escritura, pero fueron también los elementos culturales que dieron cabida en el hogar a un espacio de universalidad. En la primera mitad del siglo XX, el teléfono doméstico fue también un contacto con el mundo, especialmente para las mujeres que desarrollaban desde allí una parte de su vida social.

Con las nuevas tecnologías de los últimos veinte años se ha producido un cambio cualitativamente distinto, ha cambiado el estatuto de poder en el seno del hogar. Una brecha inesperada en el manejo del conocimiento ha marcado una distancia cultural que desconocíamos: son los niños los que saben y los adultos los que deben aprender de ellos.

Pero, además de este cambio, hay otra forma de geo-referenciar a los hogares y de comprender sus lazos con el mundo exterior. La presencia de la televisión, las computadoras y los celulares rompe lo que solía ser un mundo donde el círculo padres-niño mantenía cierta autonomía. Cuando un niño ingresa, por ejemplo, en el *chat* (y la edad de ingreso es cada vez más baja) entra en una conversación inacabada y en una especie de virtualidad cultural, como una ciudad con barrios sin localidad, habitada por una comunidad imaginaria de moradores que viene de orígenes remotos y donde las visitas inesperadas (e incontroladas) son cada vez más frecuentes. Esa comunidad no tiene nada que ver con la familia, ni con el barrio, ni con la ciudad que conocimos en la modernidad.

Si el niño es, en efecto, un invento del siglo XVIII, recordemos que en la segunda mitad del siglo XX se produjo otro invento que revolucionó la estructura familiar y que podemos denominar de modo genérico la *cultura juvenil*. Esta supuso un primer gran cambio: la creación de nuevas formas de comunicación, estéticas, lenguajes, circuitos culturales, vestimentas, gustos musicales, hábitos de consumo, espacios urbanos, ideologías y estructuras propias de poder, que de alguna forma impactaron en el hogar bajo la forma de una nueva configuración de territorios. Hasta hace pocas décadas, nuestras casas estaban bajo la hegemonía de los adultos, con reglas impuestas por los padres y con una topología que respondió a un modelo de familia que hoy ya casi no existe. Pero debemos tomar nota de que todo esto ha cambiado y que difícilmente volveremos a una configuración como aquella que conocimos durante el siglo XIX y buena parte del XX.

Tal vez debamos cambiar las denominaciones clásicas del espacio doméstico (*living*, comedor, cocina, dormitorios y cuartos de baño) para analizar estas nuevas estancias como *nodos de una red de comunicación* donde cada espacio se define a partir de las tecnologías que lo habitan, las reglas de poder que lo rigen y los sistemas de ingresos y egresos (reales o virtuales) que los distintos habitantes de la casa establecen al ocuparlo. Lo que para un habitante del hogar puede ser un dormitorio (lugar para dormir), para otro puede ser el nuevo espacio público de reunión con sus distintos vínculos afectivos.

Derrick de Kerchove, en su libro *La piel de la cultura*, dice que la televisión le habla al cuerpo. Las nuevas tecnologías de la comunicación tienen también una estrecha relación con el cuerpo de los jóvenes: lo conectan al mundo, lo habitan de sonidos, lo excitan con imágenes, lo aíslan cuando transita por el espacio público y lo hacen vibrar en medio de los mayores silencios. Las nuevas tecnologías funcionan más que nunca como prolongaciones del cuerpo, para usar la conocida metáfora de Marshall McLuhan.

Por todo esto, los niños y adolescentes están sufriendo cambios significativos en su estructura psicológica, su lugar simbólico en la sociedad y en los modos de uso y tránsito dentro del tejido urbano. Pero también en sus hogares. Allí suelen delimitar aquellos territorios que consideran propios y de inmediato los pueblan de tecnologías y establecen un sistema de “privacidad dentro de la privacidad” que lo vuelven incomparable con lo que conocimos en los años cincuenta o sesenta del siglo xx. Antes los jóvenes pretendían una vida privada y propia fuera del hogar de origen: hoy muchos jóvenes pretenden fundar una territorialidad de nuevo tipo sin abandonar la casa familiar. Es probable que en un futuro no tan lejano estos mismos jóvenes decidan emigrar de forma temprana de los hogares paternos y que, antes que bregar por la soledad o la independencia, es probable que apunten a la formación de pequeñas comunidades de pertenencia.

A estos cambios en el poder hogareño se suma una mutación importante en el espacio público: lejos de ser un lugar de encuentros y socialización, en las grandes ciudades aparece como espacio hostil o de amenaza, y la revolución que introducen las tecnologías digitales en materia de nuevos lenguajes, valores, formas de comunicación interpersonal, etc., nos obliga a pensar en una nueva cartografía social en la que los individuos circulan por espacios públicos y privados que ya no tienen que ver con aquello que fue típico de la modernidad: ni la calle y la plaza pública son objetos de deseo, ni el hogar de los padres es para los jóvenes una frontera inexpugnable.

Los jóvenes están hoy en el centro de la escena cultural de muchas maneras: primero, porque vivimos en una época de algo así como de endiosamiento de una etapa de la vida que es la juventud, de una cultura del *no envejecimiento*, que valoriza ser joven sobre cualquier otra cosa. Lo anterior es cierto, pero saliendo de este tema un poco más antropológico y más de época, yo diría que los jóvenes están en el centro de la escena cultural del siglo xxi también por otros temas: ante todo, porque son el blanco preferido de las industrias culturales. La oferta de las industrias productoras de tecnologías, del cine, del disco, del teatro o de la música para los niños y jóvenes es arrasadora. Las industrias culturales atacan cada vez más a los chicos con ofertas dirigidas a ellos, porque son además quienes tienen cada vez más capacidad de tomar decisiones en el seno de la familia.

En efecto, los jóvenes son hoy los que definen e impulsan buena parte de los gastos del hogar, el gasto familiar relacionado, sobre todo, con la aparatología electrónica está bajo su órbita, pero también el esparcimiento, las vacaciones y el uso del tiempo libre. Es probable que en los próximos años esta tendencia se profundice y sean cada vez más los niños los que definen en qué escuela estudiarán, dónde irán de vacaciones y cuáles son las películas que verán sus padres.

Pero sigue siendo hoy el hogar un territorio al que debemos prestar especial atención en el momento de indagar sobre los nuevos vínculos sociales de los jóvenes, cuando pensemos en la orientación del gasto familiar, el lugar de residencia y en las nuevas claves del poder generacional.

CELULARES

He mencionado más arriba una tecnología que se ofrece hoy como un condensador de medios de comunicación, que ha modificado por dentro y por fuera a los jóvenes y que oficia como un espejo del proceso de personalización: el teléfono celular o móvil.

El planeta entero ha vivido una expansión nunca imaginada de esta tecnología. Lo hizo de forma desigual y en tiempos distintos, pero lo ha hecho con la fuerza que le dio una industria muy agresiva, una demanda sostenida de los consumidores y el abaratamiento de los costos de los aparatos, aunque no de las tarifas. En particular, América Latina ha llegado –en los últimos cinco años– a los estándares de penetración de los países más desarrollados: algo más de un teléfono móvil por habitante, aunque no todos los habitantes tengan un teléfono móvil.

Por este motivo, nuestros países comienzan a vivir en estos años el impacto de estas tecnologías que de distintas maneras modifican las formas en que se establecen los vínculos entre las personas, pero que también impactan en el mundo del trabajo, la economía, la política, etc.

El teléfono celular es hoy un dispositivo estratégico tanto desde el punto de vista industrial como en su capacidad de resumir en un solo aparato casi todos los medios que conocimos en el siglo xx: es al mismo tiempo una filmadora, cámara de fotos, agenda, navegador de Internet, radio FM, índice telefónico, *mail*, etc. Deberíamos tener el coraje, creo yo, de cambiarle el nombre de teléfono para alejarlo un poco de lo que fue el gran invento de Graham Bell en el siglo xix. Un aparato del que todavía sabemos poco, que se ha revelado como un localizador instantáneo de personas (una especie de GPS voluntario que cada uno de nosotros lleva consigo) y cuyas consecuencias culturales son todavía impredecibles.

Estas son las nuevas tecnologías con las que los niños nacen: un parque de objetos hogareños y personales, que de inmediato son incorporados a su vida cotidiana y al cual aceptan como parte del mundo en el que viven y por eso lo naturalizan. Estas tecnologías –sobre todo la telefonía celular– se han transformado en una parte de la vestimenta con la que hay que salir de casa, se han convertido en *un pliegue del cuerpo*, en un aparato incorporado a su vida de relaciones y que, por lo tanto, también ingresan a las instituciones donde transitan: la escuela, los cines, los espectáculos, los cafés y el espacio público.

Como dijimos antes, reflexionar desde una perspectiva social sobre lo que pasa mientras está pasando, en estos tiempos de vértigo tecnológico, siempre plantea problemas: todo lo que decimos queda obsoleto casi inmediatamente o debe ser complejizado o se transforma en otra cosa o cambian los usos. Quienes trabajamos, investigamos y hacemos docencia en este territorio sabemos que aparecen de manera constante temas novedosos y enfoques cambiantes para pensar el modo en que las nuevas tecnologías generan prácticas sociales y culturales en el mundo, lo que nos lleva a ejercer una especie de vigilancia epistemológica permanente sobre este territorio. En el final del siglo xx resultó imposible imaginar la aparatología que está hoy disponible. Es muy probable que dentro de diez años contemos con un mundo tecnológico tan diferente al actual como imprevisible e inimaginable. Y tal vez la industria logre concretar en algunos años dos promesas que siguen pendientes: volver a los aparatos más transparentes y borrar hasta donde sea posible la frontera entre la piel y el artefacto.

Pero el celular aporta hoy varias novedades sobre las que nos debemos detener. La historia de los medios de comunicación nos ha acostumbrado a trazar siempre las líneas de continuidad

y ruptura: diarios-radio, radio-cine, cine-TV, TV-Internet, etc. También podemos adoptar otras perspectivas y hablar, con una mirada tecnológica, del pasaje del modelo analógico al digital, de los *softwares* cerrados a los abiertos, de las computadoras aisladas al funcionamiento en redes, de una aparatología aislada a la convergencia digital, entre otros. Pero hay una perspectiva sobre la que se ha escrito menos: la evolución de la portabilidad de los medios de comunicación, desde aquellos viejos aparatos “sedentarios” y gregarios, en tanto reunían a la familia a su alrededor, hacia otros crecientemente portátiles y personales.

PORTABLES Y PERSONALES

La portabilidad, esa dirección hacia la cual evolucionaron los medios, unida al fenómeno de la personalización, da como resultado significativos cambios sociales, nuevos circuitos urbanos y constituye otra alteración en la percepción del tiempo y del espacio, tal como sucedió con cada avance tecnológico.

Las sociedades fueron volviéndose *cada vez más ligeras*. Al menos desde la Edad Media y hasta el siglo xx se pensaron con una estabilidad y una perdurabilidad que no se registran en las sociedades actuales. Los dispositivos de los que los hombres se rodeaban eran voluminosos, pesados, en algún sentido únicos y hechos para durar mucho tiempo. El avance de la tecnología, la reproducción en serie y la industria cultural fueron creando objetos cada vez más pequeños, menos duraderos y más reemplazables rápidamente por otro mejor. Aprendimos a convivir con la obsolescencia planificada y hasta empezamos a ganarle a su misma durabilidad: hoy la frecuencia de recambio del celular es significativamente mayor que la vida útil de esos aparatos.

La portabilidad es el fruto de sociedades en constante movimiento, con individuos que necesitan revestirse de los objetos que utilizan, tenerlos siempre consigo. Algo así como un “hombre caracol” que se lleva su vida simbólica a cuestas en uno o varios pequeños dispositivos.

Tomando la palabra ‘tecnología’ en un sentido amplio, la historia de su portabilidad se remonta más allá en el tiempo, hasta el comienzo de la cultura. La escritura, contra la que luchaba Platón, con su capacidad de trascender la palabra inmediata, es la primera forma de portabilidad cultural y comunicacional. La portabilidad de los medios de comunicación instantánea comenzó con la radio portátil, que tuvo gran impacto en los años cincuenta y sesenta. Incluso cuando la televisión ocupó el lugar de la radio en el *living* familiar, la existencia de la radio portátil permitió que la radio migrara a otros espacios donde la televisión no podía llegar. La portabilidad de la radio llegó al trabajo, a la calle y al auto.

La portabilidad de la música, por su parte, no solo se vio reflejada en la radio a transistores, sino también en los “minicomponentes” a pila. El *hip hop*, un ritmo global muy exitoso entre los jóvenes, es producto de las reuniones con música portátil. Surgió como movimiento cultural a principio de los setenta en las comunidades afroamericanas e hispanas en los barrios neoyorquinos de Bronx, Queens y Brooklyn, donde los jóvenes se juntaban a escuchar música, bailar *breakdance* y *rapppear*. Sin embargo, este caso es diferente al del mp3, el celular, ipod, la notebook, mp4, etc. El pasacasetes creaba comunidad en el sentido de que los jóvenes se reunían en un espacio. En la portabilidad actual no hay reunión, sino individuo puro, que puede hacer red con otros, pero sostenido en una experiencia extrema de individuación.

La evolución del celular ha permitido disminuir su tamaño y peso: baterías más pequeñas y duraderas, pantallas más nítidas con colores y *software* más amigable son algunos de los atributos que

fueron adquiriendo los celulares en su proceso de achicamiento. Es decir, los celulares de última generación refuerzan la autonomía e independencia del sujeto, garantizan su ubicuidad, prometen la conexión sin fronteras.

Los jóvenes que han venido al mundo de forma contemporánea a estas tecnologías las incorporan más “naturalmente” a su equipamiento básico y se las *pegan al cuerpo*: así el teléfono, además de un medio de comunicación, forma parte de sus marcas de identidad, de aquello que los nombra y los distingue.

En el mundo de los jóvenes, cuerpo y tecnología se mimetizan cada vez más. De hecho, el término finlandés que denomina al teléfono móvil es *känny*, que significa pequeña mano. La tecnología como prolongación del cuerpo, esa vieja preocupación teórica y cultural de Marshall McLuhan, vuelve a resonar en el siglo XXI con la misma fuerza que en los años sesenta. Y esta práctica tecnocultural está produciendo (y probablemente se profundice cada vez más) un *estilo de vida móvil*, que ponga a los sujetos en una especie de vida nómada permanente basada en la conectividad perpetua y en la no linealidad de sus recorridos.

El desarrollo tecnológico entonces produce o acelera cambios no solamente en relación a la convergencia digital y a las organizaciones sociales (formaciones de redes, nuevos vínculos sociales, etc.), sino también en cuanto a la concepción del tiempo y del espacio. Las transformaciones en el tiempo y en el espacio no tienen su origen en la modernidad ni son resultado de la revolución digital. Ya desde el mundo premoderno se puede comprender la influencia de cambios tecnológicos y de la portabilidad de la tecnología en la concepción del tiempo y del espacio, así como en su separación. Las culturas premodernas tenían sus propias formas de calcular el tiempo. Pero la noción del “tiempo” estaba siempre vinculada a un “espacio” (lugar) determinado.

La digitalización y la expansión de las nuevas tecnologías han producido un *vaciado temporal*, que en realidad ha sido una precondition para el *vaciado espacial* y como tal tiene prioridad causal sobre este, porque la coordinación a través del tiempo es la base del control del espacio. Asimismo, los avances tecnológicos también separaron paulatinamente el espacio del lugar. El avance de los medios de comunicación permitió mantener relaciones entre personas localizadas a distancia. Pero en las condiciones actuales tanto de las relaciones laborales como personales el lugar se hace crecientemente fantasmagórico: los jóvenes (y cada vez más, los ciudadanos en general) están en sus redes y no en un espacio físico.

ESCRITURAS

Los jóvenes no privilegian la voz en el uso del teléfono, sino que tienden a incorporar los mensajes de texto y reducen al mínimo el habla (lo hacen casi exclusivamente con sus padres o adultos, pero no con sus pares). Es más, con esto ya muestran una distancia con los mayores a quienes les resulta extraña y difícil esta práctica.

Uno de los fenómenos más notables que arroja esta nueva práctica de escritura consiste en hacernos vivir algo así como una vuelta al género epistolar, pero ahora a través del teléfono y de la mano del *mail*. Si la invención del teléfono en el mundo de las telecomunicaciones del siglo XX dio lugar a que el ámbito privilegiado de comunicaciones fuera la voz (desplazando al género epistolar), el teclado de computadora se extiende al dispositivo celular: los jóvenes se envían mensajes de texto, como opción más barata, pero también como continuación del *chat*, y todo esto a través de lenguajes y escrituras de última generación.

El tipo de escritura, que está en parte condicionada por el medio, las palabras cortadas y las frases cortas son una exigencia de un diálogo que, si requiriera de frases largas, se volvería lento y aburrido, y en parte se constituye en un código propio: el uso de la fonética (ke kontas?) no es por rapidez de escritura, sino que debe ser interpretado como la construcción de un código propio. Los niños detectan si un adulto entra en el *messenger* justamente porque tiende a escribir de manera diferente, siguiendo las reglas del siglo xx.

El tópico de conversación es otra característica de este tipo de comunicación. El *chat* suele desplegar un espacio de comunicación donde se habla esencialmente *de nada*. Podemos decir que es puro contacto, justamente porque no equivale a una conversación ni del mundo real (cara a cara), ni telefónica, ni de una comunicación realizada por carta. Lo interesante es que los chicos marcan en sus escuelas o lugares de encuentro una hora para conectarse y a esa hora todos se ponen *on line* para sostener infinitas “charlas” paralelas de este tipo, es decir, de nada. Estamos sin duda frente a nuevos modos de relación, no verbal ni corporal, sino virtual, que como las otras modalidades tiene características y reglas propias.

El uso del *nick name* tiene relación con las identidades inestables de las que se hablaba más arriba. El *nick*, que es la tarjeta de identificación de cada “hablante”, cambia cada dos o tres días y tiene una lógica de construcción en la que debemos detenernos. Mi *nick* de hoy no será el mismo el fin de semana y menos aún dentro de 15 días. Pero no solamente porque cambia, sino porque además tiene diferentes lógicas de enunciación. Puede ser:

- un mensaje a otra persona: (l) (h) (K) flor no t v@ll@s d l@ €scuél@ x q v@ @ €st@r todo m@l (l) (traducción: Flor, no te vayas de la escuela porque va a estar todo mal);
- una broma: \$-3-#!”-=<GUiDO>\$-3-#!” Si El TiEmPo FuErA OrO lOs VaGoS sErIaN rIcoS);
-

PRÁCTICAS DE PROXIMIDAD

Una persona puede estar físicamente en un lugar y socialmente en otro a partir de la conversación que está manteniendo por su celular. Esta *superposición de espacios* afecta también a la escena en la que se encuentra físicamente la persona. Muchas veces el lenguaje corporal del espacio virtual no tiene nada que ver con el espacio real donde se encuentra la persona: una clase en la universidad, una reunión de trabajo y charla entre una madre y su hijo mientras esta viaja en autobús genera una ruptura de espacios. También un trabajador dándole indicaciones por celular a un compañero mientras está en un espectáculo deportivo o en una reunión social forma parte de esta nueva deslocalización.

Las relaciones sociales a través de los medios de comunicación ya no están atadas a un lugar concreto, sino que están atadas a una persona. Por eso la primera pregunta que se hace a cualquiera que llama desde un teléfono celular es: ¿dónde estás? Por otra parte, y a diferencia del acceso a Internet, el celular es una tecnología que tiene una enorme capacidad de producir *transversalidad tecnológica en todos los segmentos socioculturales, etarios y de ingresos*, en cualquier pirámide que seamos capaces de construir.

Considerando lo dicho anteriormente, podemos decir que, sin embargo, existen al menos dos clases de brechas en el uso y apropiación de las TIC que modifican el modo en que se estructuran las subjetividades en las sociedades contemporáneas. Podemos afirmar que, además de las brechas de acceso (ligadas muy directamente a las desigualdades económicas o culturales que operan en el mundo analógico), se registra: a) una brecha *generacional* en el consumo y la incorporación de las tecnologías digitales, fundamentalmente en lo que hace a las destrezas de los jóvenes en el manejo de los lenguajes audiovisuales y digitales, y b) una brecha en la *disponibilidad al acceso*, ya que los jóvenes –para quienes las TIC forman parte de su entorno natural– desarrollan estrategias de apropiación y uso de las tecnologías que a los adultos les resultan más lejanas y dificultosas.

¿Qué impacto tienen estos fenómenos en el campo de las subjetividades juveniles y las tecnoculturas del siglo XXI? En primer lugar, y como hemos dicho más arriba, que los jóvenes han nacido o se han educado/socializado en entornos donde *lo digital se comporta como naturaleza*. En segundo lugar, los jóvenes suelen tener una visión positiva de las tecnologías (no se vinculan con ellas a partir de un juicio crítico) y tienden a incorporarlas a su vida como *herramientas que están a la mano*. Alguien dijo que un aparato se comporta como *tecnología* únicamente para las personas que nacieron antes de que fuera inventada. Y en este sentido, las nuevas generaciones, socializadas en el uso de las pantallas, viven la tecnología actual con naturalidad, sin la sensación de estar frente a máquinas extraterrestres. Su mayor proximidad y familiaridad en su manejo les impide caer en la mirada negativa y puesta a la defensiva de muchos adultos. Pero, en rigor, la nueva generación digital no es tecnófila ni tecnofóbica, simplemente nació en las tecnoculturas y no se interroga sobre ellas: forman parte de su ambiente.

Ahora bien, ¿cuáles son las características de este nuevo ambiente?

Es *un ambiente veloz*, es decir, donde el procesamiento de información duplica o triplica la velocidad de los procesos que caracterizaron el mundo de sus padres. Los videojuegos son un entrenamiento básico para la adquisición de esta habilidad, y estas destrezas no nos hablan de una solidez reflexiva en el momento de la toma de decisiones que deviene de tal proceso, sino de la rapidez de respuesta ante los estímulos que recibe.

Han *cambiado los parámetros espacio-temporales*. Como resultado de un mundo de *chips* y de procesadores (máquinas y hombres) de alta velocidad, los tiempos se redujeron al instante, y las distancias son equiparables a los clicks que hacemos con el *mouse*. En este sentido, la digitalización del mundo y la globalización de las comunicaciones y los mensajes han generado una sensación de proximidad temporal-espacial que lleva el patio de la casa hasta el lugar más recóndito y al futuro como una forma del presente. La combinación de comunicaciones sincrónicas y asincrónicas acompaña la mezcla de temporalidades y provoca en los jóvenes una experiencia, desconocida por los adultos, basada en *la superposición de temporalidades* y no en la elección de una de ellas.

Se registra una crisis –y también una ruptura– de la linealidad que caracterizó tanto a la *galaxia Gutenberg* como al mundo industrial del capitalismo fordista. Estamos frente a la primera generación que accede a un medio no lineal de aprendizaje y que superpone tareas en el momento de la adquisición de conocimientos. El mundo de los hipertextos (y de los entornos que nos proponen las pantallas) supone el corte con la secuencialidad y arroja a los usuarios a la apertura de una arborescencia de rumbos que implica el desvanecimiento de jerarquías de lectura con definido acotamiento (centro-margen; tiempo-espacio). Esto significa que estamos ante una organización de la información que no sigue el orden secuencial del texto y la escritura que fundó la modernidad.

Los jóvenes se socializan según un *procesamiento en paralelo*, esto es, una práctica que les ha hecho adquirir la destreza de realizar varias actividades a la vez. Se trata de una práctica de multitarea permanente que puede plasmarse en trabajar en diferentes cosas a la vez, como en recibir el estímulo de distintos medios (música, TV, *chat*, telefonía, etc.). Por este motivo, la escuela suele tener problemas con los alumnos que se han socializado en entornos de estímulos múltiples y que son recibidos por arquitecturas del siglo XIX que esperan la atención en un solo punto y en un solo texto.

Dada la experiencia de vivir en un mundo interconectado, los jóvenes viven experiencias de *enredamiento y conectividad* en las que sus operaciones de intercambio simbólico se dan siempre en medio de múltiples accesos a redes sociales, bancos de información y participación en comunidades flexibles, cuyos usuarios (de un *blog*, *chat* o de una red social) producen sus intercambios sin que esa actividad se inscriba siempre en un orden de navegación y permutación permanente que hace que toda relación sea siempre débil, mutante y efímera, como la mayoría de los productos culturales que los jóvenes “suben” a YouTube, cuyo objetivo central consiste en estar allí y entrar en contacto con los otros, más que volverse únicos e inmortales.

Como la práctica cultural de la navegación y la conectividad se realiza siempre *con otros* (de manera sincrónica o diacrónica, pero siempre con otro enfrente), las posibilidades de interacción aumentan en forma exponencial y el caudal de información crece de manera también exponencial. Estas nuevas herramientas facilitan la *constitución de un entorno colaborativo*, que se expresa en la fundación de comunidades virtuales, la propuesta de “código abierto”, la literatura hipertextual, las enciclopedias y glosarios de creación colectiva que forman parte de este nuevo mundo de pertenencia. En este sentido, un buen ejemplo es la creación musical (sobre todo, de la llamada música tecno), que suele realizarse siempre de manera colectiva y que ha abierto debates en torno a uno de los conceptos centrales del capitalismo como es el de “propiedad intelectual” de las obras.

Estas prácticas de los jóvenes en el ciberespacio forman parte de la imagen del mundo que se forjan y muy pronto entra en colisión con el mundo que vivieron sus padres o abuelos. Los jóvenes se sienten libres en un entorno digital que esencialmente no está dominado por los adultos, sino por ellos mismos. Viven una *experiencia de autonomía de los adultos y un sentimiento intenso de libertad*. Las TIC representan una nueva frontera, un lugar donde se sienten libres, como en la noche, en las casas de sus amigos o en los lugares de baile. La autoridad de los adultos se diluye o desaparece en la web y ese terreno es vivido como propio por todos los jóvenes.

En el ciberespacio, los adolescentes –y, en rigor, también los adultos– pueden inventarse, trabajar sobre su personalidad, construir subjetividad y adoptar toda clase de roles, identidades e historias, cambiando su nombre, edad, lugar de residencia e incluso su género. Estas experiencias podemos considerarlas como una práctica de *exploración de la identidad*, donde la metamorfosis y la experimentación forman parte de las nuevas reglas del juego. En aquellos procesos clásicos de la adolescencia (donde los jóvenes tramitan sus identidades) encuentran en el ciberespacio un terreno dúctil para la experimentación y el juego de roles. La posibilidad del anonimato estimula a crearse distintas personalidades y experimentar con ellas aprovechando la flexibilidad –y seguridad– que ofrecen los ambientes virtuales.

Justamente, es durante la adolescencia donde el sentimiento de pertenencia a un grupo es constitutivo del proceso de construcción de la propia identidad. Como lo hemos dicho antes, el ciberespacio les ofrece la posibilidad de conocer un número ilimitado de personas y grupos con los que interactuar. Pueden dejar un grupo y rápidamente integrarse a otro o constituir uno nuevo generado por ellos mismos acorde a sus necesidades e intereses, lo que en buena medida equivale a decir al proceso de desarrollo de su identidad. A través de su participación en estas comunidades virtuales, los jóvenes experimentan la *cibergrupalidad* generando nuevas relaciones, experimentando intensamente sus vínculos, que no necesariamente terminarán en relaciones cara a cara, sino que se pueden mantener por mucho tiempo en el plano ambiguo, frágil pero intenso, de la virtualidad.

De esta manera, los jóvenes están viviendo experiencias de la subjetividad y formas de construcción de identidades que eran desconocidas por las generaciones anteriores. Tecnologías, cultura y procesos de personalización parecen haberse encontrado en el ciberespacio y dan lugar a nuevas experiencias del yo. Las oportunidades que se abren con el despliegue de las nuevas tecnologías son enormes, tanto como los desafíos vinculados a la socialización de los jóvenes y a estos procesos más complejos que involucran la formación de identidades.

No es fácil imaginar el futuro de este territorio cambiante, impredecible y de experimentación. Pero de lo que podemos estar seguros es de la novedad que traen todos estos procesos: vivimos una verdadera ruptura generacional en el campo de las experiencias del yo, donde los adultos, como nunca, están descolocados en un mundo que crearon, pero que no dominan. Detrás de todos estos temas se encuentra la acción de las nuevas tecnologías, pero los interrogantes no son técnicos, sino sociales y políticos. La construcción de los vínculos interpersonales, la producción de ciudadanía y de identidades están en el centro de los debates de la modernidad y lo siguen estando en los albores del siglo XXI. Más allá de constatar el profundo impacto que han provocado las TIC en este pantanoso terreno donde se forja la subjetividad.

Lo que leen los jóvenes y las instituciones educativas: de la transmisión a la mediación¹

Anne Marie Chartier

En los albores del siglo XXI, aquellos a quienes compete que las generaciones jóvenes lean tienen que atender a dos temas urgentes. El primero es el de convertir a un niño analfabeto en un lector autónomo que lea “deprisa y bien”, como suele decirse, lo cual está ya a punto de lograrse cuando los niños vuelven a leer solos esos libros que alguien les había leído antes; y la meta se alcanza cuando los adolescentes eligen personalmente los libros que les gustan. Así es como, merced a la acción conjunta de la escuela, la familia, los editores y las bibliotecas, sigue vivo un patrimonio inmaterial. Ese patrimonio, constituido pacientemente con el paso de los años, al que enriquece continuamente la aparición de obras nuevas y que no pertenece a una sola nación, es la literatura juvenil.

Lo que nos jugamos en esta transmisión es tan evidente que no siempre se explicita. Mediante textos que engloban realidad y ficción, documentos y narraciones, lengua e imagen, códigos culturales varios y estructuras simbólicas estables, los niños van descubriendo poco a poco cuántos goces y penas hay en el mundo, cuántas maravillas y cuántos peligros, pero también cuántos conocimientos por adquirir, cuántos enigmas o misterios por entender, cuántos seres humanos por descubrir. La literatura es, está visto, un recurso inagotable: proporciona palabras que permiten una representación del mundo, colma de sentido las experiencias personales, permite que los lectores vean situaciones que no han de vivir nunca, para que así puedan pensar en ellas. Por lo demás, dado que nada más útil que saber leer puede darse en nuestras sociedades, en donde los textos escritos son omnipresentes, no hay quien no destaque que leer libros repercute en los resultados escolares. La satisfacción de leer esas experiencias, reales o imaginarias, incrementa la capacidad del niño lector para leer solo, le aporta un vocabulario más rico, aguza su capacidad de análisis y contribuye a sus logros². Se combinan de este modo el propósito funcional de “saber leer” y la riqueza cultural de los libros, lo útil y lo grato, el pan y las rosas.

Eso no quita para que el lugar del libro en nuestras sociedades se halle en plena evolución. Todo tipo de cambios rivalizan con el libro y lo ponen en cuestión. Las revoluciones tecnológicas (televisión, Internet), económicas (globalización, competencia), ecológicas (urbanización, contaminación), sociales (migraciones, empobrecimiento) han modificado tan deprisa los ámbitos de vida de los niños que las prioridades educativas del pasado no pueden perpetuarse sin cambios.

¹ Este capítulo, originalmente escrito en francés, ha sido traducido por María Teresa Gallego Urrutia.

² Stanovich, K. E., “Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy”, *Reading Research Quarterly*, 21, 1986, pp. 360-407. Rieben, L. y Perfetti, C. (eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

En los países en donde abundan los libros en el entorno social y escolar, las encuestas nos dicen que los adolescentes dejan de leer y prefieren otras formas de ocio más participativas (deportes, música, videojuegos) incluso entre las clases privilegiadas en las que hay alumnos que salen adelante con brillantez en estudios científicos o técnicos, aunque “no les guste leer”. Vemos en otras encuestas que los alumnos no entendieron bien con frecuencia esos textos literarios que dicen que les gustaron; y en muchas ocasiones no fueron sino un pasatiempo efímero que olvidaron en seguida. Esas constataciones, realistas o pesimistas, constituyen otra cuestión urgente más para los educadores. ¿Cómo concebir un proyecto educativo basado en la lectura que no mire al pasado, sino que se halle afincado en el presente y el porvenir? En las circunstancias actuales, ¿podemos seguir creyendo en las virtudes redentoras de los libros y de la lectura de la misma forma que en los tiempos en que no existían ni la televisión ni los ordenadores ni Internet?

LA NUEVA EDUCACIÓN, LAS LECTURAS EDUCATIVAS Y EL MODELO PACIFISTA DE LA DÉCADA DE 1920

El papel de la literatura juvenil tal y como acabamos de formularlo data de la década de 1920. Nació tras el desastre humano y el traumatismo social de la Primera Guerra Mundial, que acabaron con la confianza en los propósitos políticos que engendró el final del siglo XIX. La escuela obligatoria y gratuita³ se sumaba al derecho de voto, a las libertades civiles, al triunfo de la ciencia, de la medicina y de las técnicas industriales. Todo ello parecía prometer mejoras sin tasa de la seguridad y del bienestar social. La guerra de 1914-1918 dio al traste con esas esperanzas. Los educadores que sobrevivieron al desastre sabían ahora que ni la alfabetización generalizada, ni la democracia, ni la ciencia, ni el progreso científico serán nunca suficientes para conservar la paz. ¿Qué hacer como no fuera “educar de otra manera” a las generaciones jóvenes a las que correspondería concebir un mundo nuevo? Por ello, los pensadores de la nueva educación y los psicólogos infantiles enseñan a los educadores a que vean en el niño un ser que aprende tanto con sus iguales cuanto con los adultos. Se instruye con el estudio, pero también con el juego; con el esfuerzo, pero también con lo placentero; se *construye*⁴ mediante la interacción y se desarrolla mediante la acción. “Learning by doing”, escribe Dewey para dejar asentada la supremacía de los métodos activos sobre la clase magistral.

Por vez primera busca la educación sus principios y sus bases en algo que no sea la “transmisión”. ¿Qué hacer, pues, en adelante con los conocimientos heredados del pasado? ¿Dónde poner la his-

³ La escuela se convirtió en obligatoria por ley en 1736 en Prusia, en 1764 en Sajonia, en 1802 en Baviera, en 1842 en Suecia, en 1848 en Noruega, en 1868 en España, en 1869 en Austria, en 1872 en Escocia, en 1874 en Suiza, en 1877 en Italia, en 1878 en Portugal, en 1880 en Inglaterra, en 1882 en Francia. En Estados Unidos la escuela era obligatoria en unos doce Estados en 1880 (fuente: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, bajo la dirección de F. Buisson, Hachette, 1887). El hecho de votar esa ley no quería decir que fuera de aplicación inmediata. En Francia, la gratuidad se votó en 1880, pero la escuela obligatoria y laica, que proscibía la religión del programa de enseñanza, no se votó hasta dos años después, en marzo de 1882.

⁴ La psicología del niño en que coinciden, pese a sus diferencias teóricas, Wallon, Vygotski y Piaget recibe el nombre de “genética” (estudia la génesis del desarrollo), “desarrollista” (elabora una teoría de las etapas del desarrollo), o “constructivista” (el individuo se construye mediante la interacción del hecho biológico y del hecho social).

toria y la literatura? Por entonces, se consideraba la lectura como algo que se recibía pasivamente⁵, puesto que el texto es una autoridad. En eso consisten, al tiempo, la fuerza de su influencia y las limitaciones de sus méritos: para que la lectura resulte benéfica, el lector debe estar acompañado. Escribe Henri Wallon, al citar el primer Congreso de la Liga Internacional de Educación Nueva de 1921: “Pareció entonces que para garantizar al mundo un futuro de paz nada podía resultar más eficaz que desarrollar en las generaciones jóvenes, mediante una educación adecuada, el respeto por las personas. Así podrían florecer esos sentimientos de solidaridad y fraternidad humanas que se hallan en las antípodas de la guerra y la violencia⁶”. La Oficina Internacional de Educación⁷ llevo a cabo una intensa política de promoción y traducción de un corpus internacional de literatura infantil. Los adultos, mediadores más que prescriptores, tenían que quedar en la sombra para permitir que los textos mostrasen a los niños de todas las latitudes que un mundo de fraternidad y respeto a las personas era posible. Todos sabemos cómo naufragó ese sueño cuando le llegó el turno en la Segunda Guerra Mundial. Y, no obstante, medio siglo después siguen siendo esos mismos ideales (o esas mismas ilusiones) los que sirven de guía a la fe que tienen los educadores en las virtudes redentoras de la lectura.

⁵ Hay que esperar a la década de 1970 para que la lectura se considere no como algo que se recibe de forma pasiva, sino como una actividad que implica un margen de juego (de selección, de interpretación, de olvido) y una parte de creación o de inventiva (las relaciones que el lector urde entre lo que lee y lo que esa lectura pone o vuelve a poner en movimiento en la memoria). Umberto Eco habla de obra abierta (*Opera aperta*, 1962) y también de “cooperación interactiva” en los textos narrativos (*Lector in fabula*, 1979). Roland Barthes traspasa el poder de lo escrito del autor al lector en un artículo harto conocido de 1968 “La muerte del autor” (en *Le Bruissement de la langue. Essais critiques*, IV, París, Seuil, 1984). Si no nos limitamos al ámbito de la literatura, el artículo de Michel de Certeau “Lire, un braconnage” es la referencia que caracteriza el cambio de punto de vista (*L'invention du quotidien*, 10/18, 1980. Traducción: *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996, XXXV-229 p. cap. XII, “Leer: una cacería furtiva”, pp.177-189). Los cognitivistas insisten más en los obstáculos de la comprensión, que conciben como “la capacidad de obtener una representación global del texto”, para lo que es menester almacenar y jerarquizar las informaciones (Michel Fayol *et al.*, *Psychologie cognitive de la lecture*, París, PUF, 1992. “Acerca de la lectura de los alumnos”, Observatorio Nacional de la Lectura, Michel Fayol *et al.* (dir.), *Maîtriser la lecture*, CNDP-Odile Jacob, 2000).

⁶ Henri Wallon, *Pour l'ère nouvelle*, n.º 10, 1952. A muchos intelectuales (Durkheim, Lavisce, Kipling) les mataron a un hijo. Kipling escribe en un poema, en 1915: “If any question why we died/ Tell them, because our fathers lied” [“si preguntan por qué morimos / decídes que porque nos mintieron nuestros padres”].

⁷ Fueron impulsores de la Oficina Internacional de Educación (BIE, Bureau International d'Éducation), fundada en Ginebra en 1925, Ferrière y Claparède (quien fundó el Instituto Jean-Jacques Rousseau en 1912). Llevó a cabo “una intensa actividad documental acerca de las reformas escolares, la educación para la paz, la enseñanza de la lectura, la correspondencia entre colegiales [...]; mantiene una red de correspondencias en cientos de países. Lo que unifica todas estas iniciativas, aparentemente dispares, es la edificación de la paz universal mediante la educación”, Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly (eds.), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation, fin 19^e, milieu du 20^e siècle*, Berna, Peter Lang, 2006, p. 128. A partir de 1929, Piaget y Dottrens orientan al BIE hacia la realización de informes internacionales (papel de la psicología en la formación de los docentes, análisis de los planes de estudios escolares y de los sistemas de enseñanza). En el tema de la lectura, el BIE fija un programa de traducciones de obras famosas (labor que ahora dependería de UNICEF o de la UNESCO). La bibliotecaria responsable de la sección internacional de literatura infantil del BIE hasta 1940 fue Blanche Weber, suiza y pacifista, que se hizo cuáquera en 1932 y se fue a Estados Unidos en 1940.

¿Es aún posible conseguir que los niños compartan esa confianza? Y, en el supuesto de que fuera posible, ¿es realmente sensato? ¿No es más bien una lucha perdida de antemano en la era de las imágenes digitales y de los videojuegos? Quizá la actividad de leer libros esté dejando el sitio a otros medios de comunicación⁸ con mejores prestaciones, que mezclan las imágenes y el sonido, y ese proyecto de democratizar la literatura infantil parece que llega demasiado tarde. ¿No les espera a los bibliotecarios el destino de “los ángeles que velan en las iglesias vacías”⁹? Ciertamente siempre habrá lectores prendados de los libros, de la misma forma que hay personas entusiastas de la música clásica pero, si dejamos aparte los círculos de aficionados, ¿cuenta la lectura literaria con un porvenir que justifique los esfuerzos de todos cuantos la sitúan en el meollo de las políticas escolares?

La lectura de los jóvenes plantea, pues, múltiples cuestiones. Tiene que ver con la forma, con el hecho de “poder leer” y con sus soportes, sean estos libros o no lo sean, estén en papel o en pantalla. Tiene que ver con los contenidos, con todo cuanto se nombra al nombrar “el mundo de los libros”, pero también con todo lo escrito “fuera de los libros”. Tiene que ver finalmente con los mediadores (personas, pero también instituciones) que actúan como intermediarios o se interponen para conseguir que los niños accedan a la lectura en general y al mundo de los libros en particular. Este capítulo no pretende responder a todas las preguntas que aparecen en los capítulos que vienen a continuación. Quiere presentar, en el marco de una retrospectiva histórica esbozada a grandes rasgos, qué trato se le dio a la literatura juvenil antes del consenso de la década de 1920 y preguntarse qué partes de este consenso han sobrevivido hasta nuestros días. No hay nada que indique que los obstáculos antiguos no sigan existiendo en la cultura de algunas familias. Antes de lanzarse a la acción, dando por hecho que existe un acuerdo general en lo referido a los fines, más vale que entendamos por qué ha padecido tal rechazo durante tanto tiempo la literatura juvenil. Serán así más eficaces las tácticas educativas del presente.

EL LUGAR DEL LIBRO Y DE LA LECTURA AL NORTE Y AL SUR DE EUROPA

Siempre cuesta creer que la escuela no diera buena acogida “de toda la vida” a la literatura juvenil. Pero es que a la escuela, lugar de transmisión del conocimiento, no le resultaba fácil brindar lecturas frívolas e infantiles. El maestro que hubiera ofrecido a los niños lecturas que les hicieran disfrutar en una etapa de escolaridad tan breve habría perdido la confianza de los padres. Mil desconfianzas o reticencias mantuvieron siempre bajo rígido control, en consecuencia, los libros para niños. De lo que se deriva otra pregunta: ¿por qué unos sistemas escolares con similares objetivos recurrieron, según los países, a tácticas tan diferentes? Con frecuencia nos presentan Inglaterra y los Estados Unidos como modelos que deben imitarse. Si sus autores siguen siendo los más prolíficos en lo tocante a obras maestras para niños, ¿no será acaso porque el lugar reservado a la lectura tuvo un trato más favorable que en otros sitios? Sus héroes de papel, Gulliver y Robinson, Oliver Twist y Tom Sawyer, Mowgli y Tarzán, Alicia y Moby Dick, dieron la vuelta al mundo mucho antes de protagonizar películas y películas de dibujos... y mucho antes que Harry Potter. Las bibliotecas de esos países, al alcance de todos, fueron desde el siglo XIX instituciones que los poderes públicos valoraban mucho, por no mencionar que una plétora de sociedades caritativas o filantrópicas se dedicaron a la literatura popular y tuvieron buen cuidado de escoger obras de ca-

⁸ Jean-Yves Mollier (dir.), *Où va le livre?*, París, La Dispute, 2007.

⁹ La expresión está tomada de Marisa Lajolo. Acerca de los “abusos” de la literatura, ver Marisa Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola*, Río de Janeiro, Global, 1982.

lidad¹⁰. El resultado fue que los pedagogos y los bibliotecarios franceses, españoles, italianos y latinoamericanos que fueron a ver a sus colegas ingleses o norteamericanos volvieron casi siempre maravillados¹¹. En 1924, al inaugurar la primera biblioteca francesa para niños, el conservador Eugène Morel le dirige a Norteamérica esta vehemente plegaria: “Lo que te pedimos [América] es ese celo apostólico que tuvieron los hombres y mujeres que en tu suelo crearon la biblioteca libre y, dentro de esta, desde hace treinta años, esa cosa única ¡la biblioteca para niños!¹²”.

Las bibliotecas grandes solo existen en las ciudades. Ese retraso que tantas veces se comprueba en los países latinos ¿se deberá acaso a la pobreza de las escuelas rurales y a la indiferencia de los padres campesinos? De hecho, hallamos una tendencia idéntica hacia las instituciones cuyo cometido es la lectura en Alemania y en los países nórdicos, que cuentan con zonas rurales particularmente extensas. Se sigue avanzando por este camino hasta nuestros días: en Dinamarca, en el Reino Unido, en Finlandia más de la mitad de la población frecuenta las bibliotecas, los ingleses sacan de ellas 10 libros al año; los daneses, 15¹³; no puede, pues, extrañarnos que los niños tengan un trato frecuente con la literatura juvenil. Los historiadores de la cultura suelen resumir estas diferencias oponiendo la Europa del Norte a la Europa del Sur, es decir, los países protestantes a los católicos. ¿Cómo es posible que la religión protestante haya podido fomentar en los niños la lectura de novelas de aventuras y de cuentos de hadas? Entraría dentro de lo posible suponer a priori que el puritanismo podría haber tenido efectos contrarios, puesto que condena los relatos de milagros, las supersticiones y las leyendas con mayor ahínco que el catolicismo, que los toleraba o intentaba cristianizarlos.

EDUCACIÓN CRISTIANA Y CULTURA DEL LIBRO EN LOS PAÍSES PROTESTANTES Y CATÓLICOS

Para entender este rasgo característico del occidente de Europa y de los países que colonizó¹⁴ hay que volver a la primera escolarización masiva. Tras la Reforma del siglo XVI, todo el mundo tiene que poder hacer profesión clara de su fe, saber el credo y decir sin equivocarse (“de carrerilla”) las oraciones de su culto o de su parroquia. Por lo tanto, el catecismo, que aprenden los niños

¹⁰ En Inglaterra, con los impuestos locales se financian bibliotecas desde 1850. En 1902, la ciudad de Leeds cuenta con una biblioteca central y 14 anejas que abren a diario. Muchos lectores autodidactos escribieron sus memorias y cuentan que intentaban con frecuencia aprender de memoria lo que leían (la Biblia, poesía, pero también novelas y libros científicos). Ver Martyn Lyons, “Los nuevos lectores del siglo XX Mujeres, niños, obreros”, en G. Carvallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1998, pp. 473-518.

¹¹ Jean Hassenforder, *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis (1830-1914)*, París, 1967.

¹² Texto publicado en *Revue des bibliothèques*, tomo 32, 1925, p. 82. La responsable de la biblioteca es Marguerite Gruny, sobrina de Eugène Morel.

¹³ Martine Poulain (dir.), *Les bibliothèques publiques en Europe*, Editions du Cercle de la Librairie, 1992; *Public library statistics 1990-1 Actuals*, CIFPA, Londres, Statistical Information Service, 1992.

¹⁴ No hablaremos de la lectura juvenil en los países asiáticos debido a las peculiaridades de las culturas de referencia (religiosas, literarias), de las autoridades tutelares (administrativas y científicas) y de las lenguas (de sistemas no alfabéticos) No obstante, en el ejemplo del Japón hallamos semejanzas inesperadas. Ver Christian Galan, *L'enseignement de la lecture au Japon. Politique et éducation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2001.

de ambos sexos, hay que recitarlo al pie de la letra. El único sistema seguro es contar con la ayuda de un libro, que impide las variantes y las aproximaciones de la tradición oral. Todas las Iglesias crean herramientas adaptadas a esta instrucción cristiana, que pretende dar acceso al pueblo sin excepciones a la cultura escrita. Los protestantes redactaron catecismos “mayores” y “menores” a imagen y semejanza de los célebres catecismos de Lutero. Su misión es guiar a quienes instruyen a los ignorantes de cualquier edad y no se escribieron para niños. Pero sí se escribieron en la lengua nacional, la lengua de las Iglesias oficiales que habían reconocido los soberanos. Son, pues, los pastores quienes edifican las identidades nacionales al sumar los conocimientos de la religión y el conocimiento de la lengua escrita.

En los países católicos se adapta y se traduce a todas las lenguas europeas el catecismo que redactó el Concilio de Trento (1545-1562), pero la lengua de la Iglesia sigue siendo el latín, como recuerdan los *Gloria*, *Credo* y *Agnus Dei* que se entonaron hasta el Concilio Vaticano II. La identidad de un fiel tiene que ver, pues, con varios ámbitos. Pertenece a una parroquia en donde le enseñan el catecismo en la lengua local; es también súbdito de un príncipe o ciudadano de una nación que cuenta con una lengua oficial; y, finalmente, es miembro de la Iglesia romana (el latín es el símbolo de esa lengua que ya no se habla, pero en la que se ora y se canta durante la misa). Los católicos tienen que ser a un tiempo leales a sus gobernantes y mostrar fidelidad al papa por mediación de su obispo. Incluso aunque los soberanos vayan a misa, las relaciones entre los Estados y las autoridades episcopales serán siempre fuente de tensiones y conflictos¹⁵ debido a esa obediencia a Roma. La política interfiere en la religión en muchos aspectos y, en particular, en lo referido a la escuela y los contenidos de las lecturas permitidas o prohibidas, recomendadas o desaconsejadas¹⁶.

LA FORMACIÓN CRISTIANA DE LOS JÓVENES ENTRE LA CULTURA ESCRITA Y LA CULTURA ORAL

Abundantes obras piadosas aparecieron en ambos campos para acompañar el esfuerzo de conversión de la Reforma o el de reconquista de los católicos, sobre todo en los territorios en que ambas Iglesias entraban en liza. No obstante, la parte visible de la enseñanza, centrada en el contenido del dogma que se halla en letra impresa en los catecismos, no debe hacernos olvidar la parte oral y práctica de esta educación. Los maestros van con sus alumnos a la iglesia o al templo, les enseñan a comportarse de forma correcta, a repetir o a leer en voz alta las oraciones junto con los demás fieles, a cantar los himnos que determina la liturgia dominical. Las iglesias reformadas tienen gran empeño en destacar la ruptura con las tradiciones medievales, no menos que la ruptura con las prácticas romanas, y en conseguir que el comportamiento de los fieles evolucione.

La Reforma proscribió el culto a los santos, reprueba que se adoren imágenes, intenta decantar la devoción, sustituye la *Leyenda dorada*¹⁷ por relatos tomados de la Biblia. En los diversos países

¹⁵ Hasta que Roma se convirtió en capital de Italia, el Papa fue un soberano que mantenía relaciones políticas con los demás Estados. Después de 1870, siguió siendo una autoridad moral y dogmática, de forma tal que siempre se considera a la jerarquía católica de un país un “contrapoder” en potencia, ya que el episcopado se pronuncia acerca de las leyes que afectan a la libertad de culto, la escuela, la legislación del divorcio, etc.

¹⁶ Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discursos sobre la lectura, 1880-1980*, Barcelona, Gedisa, 1994 [1989]. (Primera Parte: “Discursos de la Iglesia”, pp. 21-110).

¹⁷ El obispo de Génova, Jacobo de Vorágine (1230-1298), escribió la *Leyenda dorada* de las vidas histó-

reformados de Europa y en los Estados de Norteamérica en donde se refugiaron las comunidades disidentes huyendo de las persecuciones se redactó una nueva literatura para edificación de los fieles, tanto en prosa (comentarios de la Biblia) cuanto en verso (los himnos que se cantaban en el templo¹⁸). El examen de ingreso en la comunidad religiosa es la confirmación, que se celebra a los catorce o quince años¹⁹, de forma tal que el período de instrucción religiosa de los niños es prolongado. Crece con rapidez la cantidad de jóvenes con capacidad para leer y una cultura bíblica basada en los libros se convierte en el meollo de la *literacy*, palabra que nombra mucho más que la alfabetización elemental puesto que incluye los “conocimientos” adquiridos en ese período de aprendizaje²⁰. La corriente pietista fomenta la lectura intensiva de la Biblia en familia y la redacción de un diario espiritual que entra en el ámbito del examen de conciencia: y así la escritura y la lectura se refuerzan mutuamente²¹.

En la Europa católica del Sur también se enseña el catecismo en la lengua propia, así como las oraciones cotidianas²², pero la comunión es a los doce años²³. Se reduce mucho el tiempo de instrucción y a muchos niños apenas si les da tiempo a mal leer, por lo que el clero da preferencia a la memoria oral en las oraciones y a la participación preceptiva en los ritos religiosos. Salvo en las ciu-

ricas y legendarias de los primeros santos y mártires de la cristiandad y el origen de las fiestas litúrgicas (Navidad, Epifanía, Anunciación, Pascua de Resurrección, Ascensión, Pentecostés). Se usaba en los sermones (relatos edificantes y milagrosos, vidas ejemplares) y constituía un acervo de cultura compartida.

¹⁸ En 1720, en la ciudad sueca de Rättvik, de 3.400 habitantes, el libro de himnos que se usaba en el templo tenía cerca de mil páginas, y el 92% de las familias contaba con un ejemplar; el 28%, tenía dos; el 34%, tres o más. La tasa de lectores se acercaba, a la sazón, al 80%. E. Johansson, *Women and the tradition of reading around 1700. Examples from Sweden and Germany*, en *Women and Literacy yesterday, today and to-morrow*, Symposium for Study of Education in Developing Countries, Estocolmo, junio de 1989, Estocolmo, Svenska Unescorådets Skriftserie, n.º 1/1992, pp. 77-94.

¹⁹ En Suecia y en Finlandia, para recibir la confirmación hay que saber leer y decir el catecismo; y desde 1686 la partida de confirmación hace falta para casarse, ser testigo en un juicio y firmar un documento público. Por lo tanto, un analfabeto está prácticamente fuera de la ley. Egil Johansson, “The history of literacy in Sweden”, en Harvey Graff (ed.), *Literacy and social development in the West. A reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, pp. 151-182.

²⁰ En el famoso abecedario inglés que se exportó a Estados Unidos, el *New England Primer* (1792), a cada una de las viñetas bíblicas que ilustran todas y cada una de las letras corresponde un pareado.

A: In Adam's Fall/We sinned all [Por culpa de Adán / somos todos pecadores]

B: Heaven to find/ The Bible Mind [En hallar el cielo / piensa la Biblia]

C: Christ crucify'd/ For sinners dy'd [Cristo crucificado / murió por los pecadores] (etc.).

²¹ David Hall, “Readers and reading in America: historical and critical perspectives”, *Proceedings of the American Antiquarian Society*, 103, parte 2, 1994, pp. 327-357.

²² Los misioneros traducen las oraciones y el catecismo a las lenguas locales de Europa (en Francia, al vasco, al catalán, al bretón, al alsaciano) y en América a las lenguas indias. Cuando se impuso la lengua nacional en las escuelas públicas, fue un motivo de disensión entre la Iglesia católica y el Estado. Ver, en lo referido a Francia, M. De Certeau, D. Julia y J. Revel, *Une politique de la langue: la révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 1975; en lo referido a México, C. Castañeda, L. E. Galván y L. Martínez Moctezuma (eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS, 2004.

²³ Serán patentes los efectos hasta finales del siglo xx. En los países protestantes la escolarización normal dura hasta los 14 o 15 años, mientras que en los países católicos los niños dejan la escuela a los 11 o 12 años, cuando hacen la comunión.

dades, en donde las órdenes docentes²⁴ abren escuelas gratuitas, la catequesis no garantiza a todos los niños una alfabetización irreversible. Impregnan, pues, la cultura católica de forma duradera relatos de milagros y apariciones, culto a los santos cuyas imágenes adornan las iglesias y los hogares, ritos piadosos que van desde el rezo del rosario a las peregrinaciones. Todos estos conocimientos religiosos se transmiten practicándolos y mediante intercambios orales más que mediante la lectura. Las mentes emancipadas de la Ilustración se ríen de esas creencias, que consideran tan absurdas como las supersticiones rurales. Como los clérigos son personas instruidas, los anticlericales los acusan de tener al pueblo sumido en el oscurantismo para reforzar su poder y el del papa.

En los territorios católicos, la necesidad de saber leer y escribir parece en consecuencia más vinculada a las necesidades sociales y económicas, referidas a la vida familiar o profesional, que a la instrucción religiosa y a la formación de los individuos. Ahora bien, para llevar los documentos oficiales (contratos, arrendamientos, escrituras de propiedad, facturas) basta con que una persona por familia sepa leer y escribir²⁵. Por lo tanto, los padres sacan a sus hijos de la escuela en cuanto saben juntar las letras (sobre todo a las niñas). La palabra “alfabetización” nombra ese “saber leer elemental” independiente de los conocimientos a los que da acceso la lectura. Sabidas son las repercusiones de esas diferencias. Hacia 1850, escribía con soltura el 10% de los adultos en Rusia; el 25%, en Italia y en España; el 60%, en Francia (con un marcado contraste ente el norte y el sur del país); el 70%, en Inglaterra; el 80%, en Escocia, y el 90%, en Suecia²⁶. Hubo que esperar, no obstante, a las evaluaciones internacionales (PISA) de los años 1980-2000 para que aflorasen los malentendidos fruto de esa diferencia cultural: traducir *literacy* por “alfabetización” era un auténtico contrasentido, pero no había a la sazón otra palabra disponible en las lenguas románicas.

LOS LECTORES NOVELES ANTE LA FICCIÓN

No son menores las repercusiones en la creación de las culturas escolares profanas cuando los poderes públicos se hacen cargo de las escuelas. No bien las prensas de vapor permiten incrementar la producción a partir de 1820, a las autoridades les preocupan los efectos que pueden tener en la moralidad pública las lecturas que libremente brinda el mercado. Hay que proteger a tres grupos de población en peligro: el pueblo²⁷, las mujeres²⁸ y los niños. Resulta fácil seducir

²⁴ Congregación de los Clérigos de las Escuelas Pías en Italia, que fundó en 1597 el sacerdote español José de Calasanz, y de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en Francia, que fundó en 1680 Jean-Baptiste de La Salle.

²⁵ Para el sur de Europa, ver las síntesis de los trabajos de investigación de Antonio Viñao Frago, *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México, Fundación Educación Voces y Vuelos, IAP, 1999; Marina Ruggero, *L'Alfabeto conquisto. Apprendere e insegnare nelle'Italia tra Sette e Ottocento*, Saggi, Il Mulino, 1999. Justino Magalhães, *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime. Um contributo para a história da alfabetização em Portugal*, Braga, Universidade do Minho, 1994; Rita Marquilhas, *A Faculdade das Letras. Leitura e escrita em Portugal no século XVII*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

²⁶ C. M. Cipolla, *Literacy and development in the West*, Harmondsworth, 1969; Hervey Graff, *The legacies of literacy. Continuities and Contradictions in the western culture and society*, Indiana University Press, 1987.

²⁷ Martin Lyons, *Le triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIXe siècle*, París, 1987; David Vincent, *Literacy, popular culture, England 1750-1914*, Cambridge, University of Cambridge, 1989.

²⁸ Kate Flint, *The woman reader, 1837-1914*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

a esos lectores noveles y frágiles. Muchos escritos mediocres o peligrosos intentan distraerlos y alterarlos más que instruirlos. Mientras que la lectura piadosa es una práctica colectiva y controlada, que atraviesa por el cuerpo social de arriba abajo, las novelas y los periódicos fomentan una práctica horizontal, individual o compartida entre iguales. Los riesgos que se desprenden de los libros malos o, sencillamente, de las lecturas libres modifican la idea que tenían los educadores de la lectura, de sus modalidades, de sus intenciones y de sus efectos. La responsabilidad de los Estados en cuestiones de instrucción se convierte en una urgencia política, ya que una alfabetización generalizada va preñada de tantos peligros como promesas.

De la misma forma que las autoridades religiosas inventaron los catecismos para difundir y controlar la ortodoxia religiosa, las autoridades políticas convierten la instrucción escolar elemental en muralla contra las lecturas anárquicas que no pueden controlar. La escuela tiene que combatir la ignorancia, difundir conocimientos útiles, condenar las ficciones que fomentan las transgresiones tanto en la vida privada (novelas inmorales) cuanto en la vida política (prensa revolucionaria)²⁹. Los folletines que publican los periódicos, de lectura mucho más grata que las parábolas evangélicas, mueven a las cabezas débiles a confundir la ficción con la realidad y a medir lo que vale un relato con el escantillón de la emoción que causan³⁰. Cuanto más intensa es la emoción más verdadero parece lo que cuenta el libro. Esta comprensión, que sale del corazón, da al traste con las costumbres anteriores. El texto religioso había que memorizarlo literalmente y lo explicaban los maestros. La novela, mientras no se incluya en la escuela, se puede parafrasear, comentar y deformar impunemente, como pasaba con la tradición oral. Los educadores, tanto protestantes como católicos, la condenan, pues esas ficciones mendaces de la novela realista son tanto más perniciosas y turbadoras cuanto más intensa sea “a impresión de realidad”. Pueden tolerarse algunos relatos inocuos en el seno de las familias, en donde los padres vigilan las lecturas de los hijos, pero no hay ni que pensar en introducir novelas en las escuelas.

No obstante, en los países de tradición protestante hace mucho que unos relatos muy “novelescos” forman parte de los textos que aprenden los lectores incipientes. Pero tienen la inmensa ventaja de proceder de la Biblia³¹. Perduran, pues, junto con textos instructivos, geográficos y científicos, cuando las escuelas regentadas por pastores ceden el sitio a escuelas que administran las autoridades municipales. Los abecedarios (*Primers*) y los primeros libros de texto para aprender a leer (*First Readers*) van destinados a niños de cualquier confesionalidad³², pero nada impide que los niños practiquen la lectura con el relato de José vendido por sus hermanos, la aventura de Moisés salvado de las aguas, la dramática historia de David y Jonatán, la parábola del hijo pródigo o del

²⁹ Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, *op. cit.*, 1994.

³⁰ Los *best-sellers* del siglo XVIII (*Pamela*, *La nueva Eloísa*, *Los sufrimientos del joven Werther*) hicieron llorar a mares a los lectores de ambos sexos de Richardson, de Rousseau y de Goethe, e incrementaron la desconfianza que inspiraban los efectos patológicos de las ficciones literarias. Y no dejaba de citarse siempre el ejemplo del primer personaje a quien trastornó la lectura: Don Quijote.

³¹ Acerca del papel de los relatos bíblicos o evangélicos en la representación literaria de la realidad, ver Erich Auerbach, *Mimesis*, Berna, 1946.

³² Noah Webster publicó en Boston en 1790 *The american spelling book*, libro de lectura en que los conocimientos religiosos ocupan un espacio reducido en provecho de un “catecismo ético y patriótico”. En 30 años se vendieron más de 10 millones de ejemplares. David H. Russel y Henry R. Fea, “Research on teaching reading”, en N. L. Gage (ed.), *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally & Company, 1963, 3.ª edición, 1967, p. 8

buen samaritano. Esas referencias van ocupando cada vez menos espacio a medida que se otorga más protagonismo a los relatos profanos, pero no se suprimen. Son historias que forman parte de la cultura social común y son “textos que hay que entender” y tienen valor ético y educativo. Se les da el trato de textos literarios “verídicos”, no de ficciones.

En realidad hay centros escolares católicos donde son habituales estos usos: en los colegios de jesuitas, en donde enseñan latín y griego, cuando hay que leer a los autores clásicos, la rebelión de los Titanes, la ira de Aquiles o el genio militar de César, el propósito es desde luego hacerse con la cultura que comparten las élites y captar la moraleja de la historia. Los profesores colocan al mismo nivel mitos religiosos (la victoria de Zeus sobre los Titanes), ficciones poéticas (la victoria de los griegos en Troya) y acontecimientos históricos (las victorias de César en las Galias), pese a que sean diferentes “tipos de verdad”, puesto que se trata de textos que pertenecen al mismo patrimonio clásico. Pero nos hallamos ante una enseñanza característica de la cultura humanista erudita, que no implica postura doctrinal alguna en lo referente al dogma. A ese modelo se atiene el obispo Fénelon cuando escribe en francés una obra formativa que se nutre de la mitología antigua: *Telémaco*³³: el hijo de Ulises, que va a buscar a su padre, pasa por las pruebas que han de convertirlo en un soberano culto y prudente. El *Telémaco*, este modelo de obras *ad usum delphini*³⁴, cruzó las fronteras de las lenguas (se tradujo ya en el siglo XVIII al portugués y al castellano) y la barrera de las clases sociales: fue la única novela presente en las escuelas primarias francesas hasta 1850.

EL PAPEL DE LA FICCIÓN Y DE LA IMAGEN EN LA EDUCACIÓN FAMILIAR

Hay, pues, que distinguir entre las prácticas escolares y las familiares, el trabajo y el ocio, los mandatos colectivos de las autoridades espirituales y los gustos de los padres, que velan por la educación de sus hijos como mejor les parece. ¿Qué publican los editores que apuntan, sobre todo, a hacerse con la clientela de las familias acomodadas? Para satisfacer sus expectativas, idean las nuevas formas de la literatura juvenil, que tardarán varias generaciones en entrar en las escuelas: libros de estampas, cuentecitos morales, novelas de aventuras. Los primeros tomos de viñetas, que consisten en abecedarios ilustrados³⁵, tienen el cometido de familiarizar a los pequeños con el alfabeto. Por entonces, los niños, que aprendían a leer en casa con su madre o con un profesor particular, “empezaban con las letras” a partir de los tres o cuatro años. No hay más camino posible a esa edad que la pedagogía del juego; los dibujos estimulan la atención inconstante y las interacciones con el adulto vinculan la forma y el nombre de la letra inicial al nombre de lo representado. En los países anglosajones, los abecedarios siguen recurriendo durante mucho tiempo a referencias cristianas (A de *Adán*, B de *Biblia*, C de *Cristo* o de *cruz*), a las que acompañan unas viñetas pequeñas, junto a otras versiones profanas (A de *Archer* o de *Apple*, B de *Book* o de *Bee*).

³³ Compuesto entre 1694 y 1696, el *Telémaco* usa toda la mitología que aparece en Homero y Virgilio y esboza el gobierno del soberano ideal. Se tradujo decenas de veces durante el siglo XVIII, y en los años 1821-1825 ocupa el tercer lugar en la lista de los *best-sellers* (después de las *Fábulas* de La Fontaine y el *Catecismo histórico* del padre Fleury). Martyn Lyons, “Los best-sellers”, en R. Chartier y H. J. Martin, *Histoire de l'édition française*, tomo 3, París, Fayard-Cercle de la Librairie, 1990, pp. 413-437.

³⁴ En las colecciones *ad usum delphini* [destinadas al delfín] hallamos obras clásicas adaptadas para el príncipe (decantadas, con moraleja añadida, abreviadas) o escritas para él: son las primeras colecciones juveniles.

³⁵ Ségolène Le Men, *Les abécédaires illustrés du XIXe siècle*, París, Promodis, 1985.

Poco a poco las ilustraciones van cobrando importancia y ocupan la página entera. Ese libro de estampas se convierte en la primera enciclopedia infantil, junto con los abecedarios de animales, de oficios, de soldados, de juguetes, de flores y de fruta. Estos libros, lujosos o baratos, se venden por doquier en Europa y en Norteamérica, pero no cruzan la puerta de la escuela, porque son incompatibles con los nuevos métodos de lectura que se atienen a una progresión silábica que no guarda relación con el orden alfabético.

Más adelante, los padres intentan combinar, para los lectores principiantes, lo útil y lo agradable. Abundan las ediciones de cuentos en que aparecen niños a quienes, como sucede en la condesa de Ségur³⁶, les pasan muchas “desgracias” y se les castiga por haber sido glotones, perezosos, iracundos, egoístas, envidiosos e insolentes (¡la lista entera de los pecados capitales con la única excepción de la lujuria!), mientras los virtuosos “niños buenos” reciben la merecida recompensa. A veces, esos protagonistas de las clases privilegiadas conocen a niños pobres con quienes ser caritativos. Estas fábulas educativas transmiten las pautas de la vida social y concluyen con una moraleja que remata las aventuras: los padres recompensan o castigan a los protagonistas, sus compañeros los quieren o los rechazan, su entorno los elogia o se ríe de ellos. Entran en la escuela en el apartado de “libros bonitos” que reciben, en los repartos de premios, los alumnos que se los merecen, pero no son todavía lecturas de clase.

Finalmente, para los niños que ya leen de corrido, nuevos autores famosos, traducidos a todas las lenguas de Europa, remozan el surtido de géneros y estilos. Hay cuentos y novelas, cuentos populares (Grimm), poéticos (Andersen), fantásticos (Mérimée), imaginativos (Carlo Collodi), novelas sociales (Dickens), científicas (Jules Verne), sentimentales (George Sand) y, sobre todo, incontables novelas de aventuras del tipo de Robinsón Crusoe, pero cuyos protagonistas son niños (Mark Twain, Pierre Loti, Stevenson y otros muchos). A punto de empezar el siglo xx, ahora que la escolarización en la enseñanza primaria empieza a hacerse más larga, los ministros, los inspectores y los pedagogos destacados, que proceden de la burguesía culta, recuerdan todos los viajes inolvidables que hicieron en la infancia con Tom Sawyer por las orillas del Misisipi o junto con Jim Hawkins a bordo de *La Hispaniola* para ir a la Isla del Tesoro. ¿No son acaso esos escritores humanistas, progresistas, de estilo irreprochable, los mediadores soñados para infundir a los niños del pueblo el amor por la lectura y prepararlos poco a poco para las grandes obras literarias? Quienes toman las decisiones políticas, que proceden de la burguesía, serán quienes se esfuercen en introducir la literatura juvenil en la escuela popular.

LAS LECTURAS DE FICCIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

El primer obstáculo con que se topa la ejecución de este proyecto es la cultura escolar de los “mediadores de campo” o, más bien, la incultura de los maestros en lo referido a la ficción. No han recibido una formación que los prepare para combinar la lectura estudiosa con lo que se llama a la sazón “lectura recreativa”. En la escuela normal “se leen libros de texto de ciencias y de letras, tratados de pedagogía, antologías de textos escogidos, e incluso a algunos clásicos, los que figuran en el plan de estudios. Muy bien, pero todo eso no es leer, es estudiar. Aprenden, por

³⁶ En *Les malheurs de Sophie*, 1859, Hachette (*Las desgracias de Sofía*, Madrid, Aguilar, 1958), la condesa de Ségur (1799-1874) cuenta la educación de una niña de cuatro años revoltosa y tozuda, prescindiendo de los estereotipos al uso. El libro fue un éxito de ventas y se tradujo al inglés, al ruso y al castellano, pero no se leía en las escuelas laicas francesas por ser la autora una católica ferviente.

lo tanto, a usar los libros, no a disfrutar de ellos; a utilizarlos, no a amarlos³⁷. Al escribir estas líneas, el director de la enseñanza primaria francesa sabe que va contracorriente de los directores de escuelas normales, que temen que los maestros jóvenes pierdan el tiempo con lecturas frívolas (novelas de aventuras) o pierdan el alma con lecturas inmorales (novelas de amor). Desde que las autoridades civiles quitaron a la Iglesia católica el monopolio de la instrucción, el contenido de los libros de texto se establece ateniéndose a los indiscutibles conocimientos de la ciencia. Cuando el ministro dispone que en todas las escuelas haya un armario biblioteca³⁸ para que los ex alumnos de las escuelas rurales tengan a su alcance lecturas instructivas y útiles, quiere combatir la influencia nefasta de los libros que venden los buhoneros y de los almanques, perpetuadores de creencias populares erróneas que obstaculizan los avances del progreso. Los títulos seleccionados se refieren a técnicas agrícolas, economía doméstica, química aplicada e historia natural.

Los conflictos políticos entre la Iglesia y el Estado repercuten, pues, durante mucho tiempo en la cultura y las lecturas escolares. Las historias tomadas de la Biblia, que hallamos en los países protestantes, no tienen cabida en las escuelas laicas de países que cuentan aún con muchos católicos: si se autorizase la lectura de “José vendido por sus hermanos”, ¿cómo prohibir el milagro de San Antonio de Padua, que predicaba a los peces, o la leyenda de San Nicolás, que resucitó a tres niños? Esas historias maravillosas gustarían mucho a los niños, pero una cosa es contarlas en casa, después de cenar, y otra mandarlas leer a los alumnos en libros de texto con el visto bueno de los organismos oficiales. Al pasar de lo oral a lo escrito, la historia cambia de rango. Para unos maestros formados en la escuela de los conocimientos objetivos, leer en clase “historias” así equivaldría a convertirlas en “historias verdaderas”. En un momento en que los cenáculos eruditos y la opinión pública debaten la existencia histórica de Jesús y sus milagros³⁹, los libros escolares no pueden brindar sino textos “que expongan verdades objetivas”. Los cuentos populares⁴⁰ quedan, pues, eliminados también, pues sería como si la escuela avalase la existencia de esas brujas, espectros y hombres lobo que viven aún en las creencias campesinas. Los únicos relatos que hallan favor ante el ministro⁴¹ son, por una parte, las grandes obras clásicas de la literatura (*El Quijote*, *Los viajes de Gulliver*, *Robinson Crusoe*, el *Teatro escogido* de Molière y de Corneille) y, por otra, las biografías de los protagonistas preclaros de la historia de Francia. Los libros juveniles no pueden, pues, abrirse camino en la escuela más que apoyándose en la literatura y en la historia.

³⁷ Ferdinand Buisson, Prólogo del *Catalogue de livres destinés aux lectures récréatives*, París, 1888.

³⁸ Circulares del ministro Rouland en 1860 y 1863.

³⁹ Ernest Renan (1832-1892), profesor de hebreo en el Colegio de Francia, publica en 1863 *La vida de Jesús*, que fue todo un escándalo. En esa biografía, Jesús es un sabio de la Antigüedad. La Iglesia condena en el acto el libro, que se convierte en todo un éxito de ventas (14.ª edición en 1864, 150.000 ejemplares vendidos). Isabelle Parinet, “Un éxito en las librerías, *La vida de Jesús* de Renan”, en R. Chartier y H. J. Martin, *Histoire de l'édition française*, vol. 3, París, Fayard-Le Cercle de la Librairie, 1990, pp. 441-443.

⁴⁰ Charles Perrault publicó *Cuentos de la Madre Oca* en 1697; los hermanos Grimm publicaron la edición abreviada, *Cuentos de infancia y hogar*, en 1822; la traducción al inglés se publicó en 1823; luego se tradujeron a todas las lenguas europeas.

⁴¹ Obras citadas en una lista de 1868. Jean Hébrard, “Las bibliotecas escolares”, en Dominique Varry (dir.), *Histoire des bibliothèques françaises*, tomo II, 1789-1914, Promodis-Éditions du Cercle de la Librairie, pp. 549-577.

LA HISTORIA, ENTRE LA OBJETIVIDAD CIENTÍFICA Y LA NOVELA NACIONAL

El único relato de envergadura que la escuela admite sin más es la historia nacional. La historia se convirtió en el siglo XIX en una ciencia positiva basada en fuentes documentales comprobadas; rechaza las leyendas, los rumores, los testimonios dudosos de las memorias partidistas o flojas. Ofrece las garantías de una verdad científica que no toma en consideración ni los designios de Dios sobre un pueblo, ni la influencia de los astros en el resultado de las batallas, ni la existencia de hombres providenciales. Educa, al tiempo, pues da cuenta de las fundaciones, de los territorios, de las dinastías, de los acontecimientos magnos que determinan los destinos sociales y políticos. Estados Unidos son ejemplo de una historia nueva, cuyos cimientos se hallan en una revolución que rompe con la lejana Europa: nuevo éxodo, nueva salida de Egipto agrupándose en torno a los Padres fundadores⁴²; proporcionan así un modelo a los países de Latinoamérica que se estaban emancipando de las coronas española y portuguesa. Para las naciones jóvenes de América la historia empieza con Cristóbal Colón⁴³. Aunque en los libros de texto se menciona la existencia de civilizaciones precolombinas, las historias nacionales empiezan con la colonización y las naciones llegan a “adultas” cuando se emancipan de esa tutela. De forma semejante, la historia de Francia hace de la Revolución el acontecimiento fundacional que permite una nueva interpretación del pasado, que ahora se llama “el Antiguo Régimen”, igual que el Nuevo Testamento permitió volver a leer la Biblia convertida en “Antiguo Testamento”. Los revolucionarios opinan que la historia que se debería enseñar a los ciudadanos no es ya la historia de la cristiandad, ni la de los reyes y los imperios, y que debe convertirse en “una historia de los pueblos y no ya en la historia de unos cuantos jefes⁴⁴”.

Por lo tanto, todos los libros de historia escritos para colegiales establecen una nueva categoría sacra, “el sagrado amor a la patria”, al que cantan todos los himnos nacionales. Los historiadores del siglo XX⁴⁵ que examinaron los libros de texto criticaron con razón estas creaciones que tienen más que ver con la “novela nacional” que con la ciencia histórica. Pero no podemos por menos de considerar su función narrativa esencial⁴⁶. Pues se trata efectivamente la historia de una “persona”, ya que tiene nombre propio (Argentina, Italia) y una historia singular. No se trata de historia construida en torno a algo neutro (como la historia de las ciencias, del derecho o del sindicalismo), sino entorno a un sujeto único, la nación (todas los libros de historia escolares son “nacionales”, pero la historia de la Argentina no es la de Italia). Para contribuir a que niños sin

⁴² Los puritanos, expulsados de Europa rumbo a Nueva Inglaterra, se comparaban frecuentemente con el pueblo elegido que salió de Egipto rumbo a la Tierra Prometida.

⁴³ Por ejemplo, en la cubierta del “Libro primero de lectura” *Paso a paso* (1908) hay un anuncio de *La Historia argentina, explicada en noventa y cinco lecciones, desde el descubrimiento de América hasta nuestros días*, por Carlos Cánepa, aunque la geografía que se recomienda es universal (*La Geografía de los niños argentinos. Elementos de la geografía universal*, por Z. Vélez de Aragón).

⁴⁴ Talleyrand, *Rapport sur l'instruction publique*, de septiembre de 1791.

⁴⁵ Héctor Rubén Cucuzza, *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Niño y Dávila, 1996, especialmente Cecilia Bravlaskey, *Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas 1916-1930*; Stella Maris Scatena Franco, *Luces e sombras na construção na nação argentina. Os manuais de história nacional (1868-1912)*, Universidade de São Francisco, CDAPH, 2003; Anne-Marie Chartier, *¿Con qué historia de la educación debemos formar a los maestros?*, CIHELA, noviembre de 2007, en espera de publicación.

⁴⁶ Paul Ricoeur, *Temps et récit 1*, París, Seuil, 1983.

derechos cívicos se sientan ciudadanos de su país, los relatos didácticos cuentan cómo nació la nación, cómo creció, cómo se emancipó pasando por pruebas que la convirtieron en una nación adulta que hay que respetar, que admirar y que querer igual que se quiere a una madre. Todos deben sentir que la historia de la nación es también “su” historia, cuyas huellas pueden contemplarse (palacios, plazas, nombres de calles y estatuas de próceres). Esta Vulgata escolar transmite ese acervo común de los lugares para la memoria⁴⁷ y borra o quita importancia a las luchas sangrientas que con frecuencia dividieron a la nación en dos bandos.

Como la historia puede contarse en infinitos episodios, lo mismo que un folletín, la escuela puede ora enseñar a los niños el argumento en conjunto, añadiéndole puntos de referencia importantes que se fijan con las imágenes, ora presentar en primer plano un personaje o un acontecimiento lo bastante “novelesco” para merecer un relato particular. *Le tour de la France par deux enfants*⁴⁸ va por el primer camino, enseña historia y geografía y educa cívicamente a André y Julien en el transcurso de un viaje colmado de peripecias. Si hojea el libro sin detenerse en el texto, un colegial irá de estampa en estampa como en un álbum de fotos familiares, y con ese recorrido basta para leer la lista de nombres propios (sitios y personas) y el breve comentario que aporta las explicaciones que es menester recordar. El otro camino es el que sigue De Amicis⁴⁹. La vida cotidiana de los colegiales de Turín que cuenta *Corazón* alterna con la vida de niños heroicos a quienes se presenta en los “cuentos mensuales” que se leen en clase. Esas “narraciones dentro de la narración” rememoran la unidad nacional, recién concluida, y la función educadora de la escuela pública.

Por tanto, en vez de ser una ciencia de objetiva frialdad, la historia en la escuela hace vibrar el orgullo patriótico, infunde fe en el destino singular de un país, enseña a convertir a ese país en el centro del mundo. En la época en que los Estados se enfrentan a las Iglesias en lo tocante a la educación, fueron sobre todo los países latinoamericanos los que adoptaron estos modelos, desde México⁵⁰ a la Argentina⁵¹, pues la creencia de que el progreso llega por la instrucción convierte a la escuela en lugar decisivo de la lucha política e ideológica. En cambio, como el patriotismo

⁴⁷ Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, 7 tomos (tomo 1: *La République*, tomos 2, 3, 4: *La Nation*, tomos 5, 6, 7, *Les France*), París, Gallimard, 1984-1992.

⁴⁸ El segundo título de *Le Tour de la France par deux enfants*, de G. Bruno, es *Devoir et Patrie*. Editado en 1877, pasó por un filtro laico tras las leyes de Jules Ferry (nada de imágenes de catedrales o de iglesias); se vendieron más de siete millones de ejemplares hasta 1914 (Jacques et Mona Ozouf, *Le Tour de la France par deux enfants*, en Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire. I. La République*, París, Gallimard, 1984, pp. 291-322).

⁴⁹ De Amicis (1846-1908), ex oficial que se hizo socialista, se puso al servicio de la escuela pública que tiene que infundir el amor por la lengua italiana y conseguir que coexistan fraternalmente los niños de toda Italia, que pertenecen a clases sociales diferentes (burgueses, obreros, emigrantes). Fue el texto más leído en Italia entre 1886 y 1960. Se tradujo al francés y al castellano en 1886. Todos los colegiales de Francia y Latinoamérica lo conocen por los extractos que se incluyen en los libros de lectura. Ver la traducción con notas históricas de Gilles Pécout, *Le livre cœur*, París, Éditions de l'ENS-rue d'Ulm, 2001.

⁵⁰ Lucía Martínez Moctezuma ha estudiado las adaptaciones de las creaciones francesas en México (la Vuelta a Francia se convirtió en la Vuelta a México).

⁵¹ Roberta Paula Spregelburd, “De los Apeninos a los Andes: las lecturas de *Corazón* en la escuela argentina”, en Héctor Rubén Cucuzza y Pableau Pineau (dir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, pp. 231-251.

puede adquirir a no mucho tardar tonos belicistas o xenófobos, ese modelo les pareció incompatible con el ideal de paz entre pueblos a los educadores que se volvieron pacifistas tras la Primera Guerra Mundial, sobre todo a quienes militaban en las nuevas pedagogías. Sucede lo contrario con la literatura que, aunque sea nacional, no por ello deja de carecer de fronteras.

LENGUA NACIONAL, PATRIMONIO LITERARIO E IDENTIDAD CULTURAL

El otro camino es la literatura. El único camino posible con frecuencia para los países que aún no se han constituido en Estado-nación y no poseen historia propia. En los siglos XIX y XX los movimientos nacionalistas o anticolonialistas vincularon a obras literarias emblemáticas su emancipación política, las reivindicaciones lingüísticas o una identidad que se hallaba a la espera de contar con un reconocimiento. Por ejemplo, estudiar a Goethe y a Schiller en las universidades y los liceos germánicos dio vida a una “identidad alemana”, siendo así que las personas se hallaban aún dispersas por multitud de reinos, ducados y principados. En Latinoamérica, los escritores se emanciparon de los modelos europeos bajo regímenes autoritarios (Vargas en Brasil, Cárdenas en México, Perón en la Argentina). Si nos fijamos en el ejemplo del Brasil, vemos que quienes inventaron la “brasileidad” no fueron los historiadores, sino los antropólogos (Freyre, Buarque de Hollanda, Mario de Andrade) que, muy lejos de Río de Janeiro, muestran a sus lectores las tierras de Minas y del Nordeste, el mestizaje de los pueblos y el arte barroco colonial. A ellos les deben la vanguardia erudita y los movimientos partidarios del arte moderno el haber dejado de mirarse exclusivamente en el espejo de París durante esa época clave que fue la dictadura nacionalista de Vargas. Los escritores y los intelectuales de todas las procedencias, comunistas perseguidos, liberales relegados o que se adhirieron al poder, diplomáticos católicos o francmasones, construyen la identidad de un Brasil en vías de descolonización mental. Escriben obras de las que no tardan en leer y recitar fragmentos todos los alumnos, desde las clases de párvulos hasta la universidad: eso que en la escuela llaman los clásicos. Hallamos antiguos (Machado de Assis, Castro Alves), modernos (Graciliano Ramos, a quien metió en la cárcel el Estado Novo, o Cecilia Meireles, que firmó el *Manifiesto de los Pioneros* por la escuela nueva). Hallamos novelistas y poetas (Guimarães Rosa, Drummond de Andrade), y en Monteiro Lobato tenemos una figura magistral de la literatura infantil. Los libros de texto de literatura de la década de 1950 pueden sin mayor dificultad dedicar un capítulo de introducción a las “letras portuguesa” y saludar en Camões a un prestigioso antepasado lejano; cuentan ahora con más autores de los precisos para exponer la historia de la literatura brasileña, en la cual puede leerse la identidad nacional.

Podríamos referir historias semejantes en la América hispánica, en donde aparecen a un tiempo una literatura nacional y una nebulosa internacional de grandes escritores en lengua castellana en donde brillan estrellas de primera magnitud que se llaman Borges, Neruda, Paz, García Márquez, Vargas Llosa y muchos otros. En los países de Europa hay autores que de la misma forma se han convertido en esos “monumentos sagrados” en los que todos los colegiales de un país aprendieron la lengua y la identidad de ese país suyo. Con variantes fruto de las tradiciones nacionales se fue creando poco a poco una lista de nombres y un corpus de obras⁵² en el que todo el mundo coincide; y existe el riesgo permanente de fijar un canon definitivo y limitarse a la gloriosa herencia

⁵² Emmanuel Fraise, *Les anthologies en France*, París, PUF, 1997; André Chervel, *La culture scolaire*, París, Berlín, 1998; Martine Jey, *La littérature au Lycée. L'invention d'une discipline, 1880-1925*, Université de Metz, 1998.

del pasado (el Siglo de Oro en España, el Gran Siglo en Francia, el Romanticismo en Alemania). Los grandes autores literarios proceden de todas las clases sociales, políticas e ideológicas y la literatura enseña a apreciar textos y autores, aunque no se compartan sus ideas. Al aprender a que les gusten a un tiempo Swift y Byron, Voltaire y Rousseau, Borges y Neruda, la ironía escéptica de unos y el lirismo visionario de otros, ¿no aprenden acaso los alumnos a ir más allá de sus emociones espontáneas y de su sensibilidad inmediata para encaminarse hacia la auténtica tolerancia? De esta forma sería la literatura la educadora mejor, pues es un modelo para la coexistencia pacífica entre hermanos enemigos.

No obstante, la historia sigue, la literatura también, los niños y los adolescentes cambian. ¿Hay que darles prioridad a los “clásicos”, a los que nadie pone en entredicho, a los autores que ya murieron? ¿O hay que hacerles leer autores vivos y controvertidos aún? ¿Hay que anteponer las “vanguardias” que recurren a formas de escribir inusuales, difíciles, o los autores de moda? La fuerza de las lecturas escolares reside en que son colectivas y obligatorias: constituyen la cultura común de una generación. Su debilidad reside en que escolarizan cuanto tocan. Las obras se convierten en selecciones, las lecturas en ejercicios formales, los alumnos aprenden a expresar una admiración que no sienten. ¿Cómo conseguir que el mundo de los libros se convierta en el mundo del lector? Durante todo el siglo xx se usó la literatura infantil como recurso para que se produjera el siguiente milagro: un niño que aprende a amar la lectura con cuentos pensados para él llega insensiblemente de las lecturas de la infancia a las lecturas adultas, de la literatura menor a la mayor.

LOS MEDIADORES PARA LA LECTURA EN EL SIGLO XX, ENTRE FAMILIA, ESCUELA Y BIBLIOTECA

“¿Cómo iban a poder los maestros hacer partícipes a otros de una experiencia que no conocen, la de ese libro que se lee de un tirón, que proporciona descanso y satisfacciones de calidad?”, escribía Ferdinand Buisson. Para conseguir que los demás amen la lectura, hay que ser un lector; y para que los maestros sean “amigos de la lectura, de la lectura de verdad, de lo que leemos por gusto, de la lectura desinteresada”, la literatura contemporánea (teatro, poesía, novela) tiene que entrar en las escuelas normales. Las maestras⁵³, más amantes de la lectura que sus colegas masculinos, dan a la “afición a la lectura” prioridad pedagógica. No obstante, la institución que legitima las lecturas juveniles en la escuela está fuera de la escuela: es la biblioteca infantil. En Estados Unidos la crearon a finales del siglo xix y exportaron el modelo a Europa en la década de 1920, en el momento en que responde a las expectativas de la nueva educación. Tales instituciones siguen escaseando y las visitan los niños de clase media más que los del pueblo; pero la actividad incansable de las bibliotecarias (todas son mujeres) suena en los congresos internacionales de bibliotecarios, de docentes y de movimientos educativos.

Los cometidos de la biblioteca infantil son meridianos: “desarrollar en el niño el amor por la lectura; ilustrarlo, al brindarle los mejores libros, tanto desde el punto de vista de la moralidad cuanto desde el punto de vista literario, estableciendo algo así como una graduación entre ambos;

⁵³ Los estudios sociológicos han dejado patente que en varios países (Francia, Estados Unidos, Inglaterra, Italia) las maestras proceden con mayor frecuencia de la clase media que los maestros, que muchas de ellas son solteras y con mucha afición por la lectura y que intentan transmitir esa afición a sus alumnos. Para Francia, ver Ida Berger y Roger Benjamin, *L'univers des instituteurs*, París, Éd. de Minuit, 1964.

proporcionar al niño recursos variados para que pueda satisfacer sus gustos y aptitudes y afirmar así su personalidad; prepararles a las bibliotecas de adultos un público ilustrado⁵⁴. ¿No es esa acaso la mismísima razón de ser de la escuela? No obstante, el hecho de estar de acuerdo en los cometidos no quiere decir que los usos sean comparables. Incluso en los casos en que los maestros están decididos a más no poder a fomentar la lectura precoz, las existencias escolares son parcas, antiguas y con frecuencia en mal estado y los libros forrados con papel negro y almacenados en un armario cerrado con llave no resultan nada atractivos. Por el contrario, las bibliotecas infantiles son emporios, se puede disponer con libertad de los libros y todos los niños pueden ver las tapas de colores y consultar y hojear los libros a placer. Los animadores muestran las nuevas adquisiciones, enseñan a los recién llegados cómo orientarse y rellenar las fichas de inscripción. Las bibliotecarias leen libros en voz alta a la “Hora del cuento”, organizan exposiciones, se interesan por los libros de documentación ilustrados tanto como por las novelas. Defienden la idea de que la mejor literatura infantil se halla en el sector de las novedades y no solo en las herencias.

La edición infantil, efectivamente, tuvo en la década de 1930 una temporada de tanta inventiva como en la década de 1850 (o en la década de 1970): avances técnicos (reproducción en color, fotografía), nueva estética (tipografía, formato, maquetación), nuevos viveros de autores y editores. Los tomos de viñetas entran por primera vez en las aulas de primaria y de párvulos. Paul Faucher, a quien convierte a la causa de la educación nueva el pedagogo checo Frantisek Bakulé, saca la famosa colección francófona *Le Père Castor*. En Brasil, Monteiro Lobato crea, con esa misma mentalidad, sus famosas colecciones, con ayuda de Fernando de Azevedo. Para Faucher no se trata ya de publicar “libritos pensados para niños que ya tienen costumbre de leer y afición a la lectura”, sino de “empezar por el principio, de dar el gusto por la lectura a los chiquitines y hacerlo nacer en niños a quienes no les gustaba leer o leían mal⁵⁵”. El proyecto, que pareció en aquella época “revolucionario”, era hacer que leyesen los “no lectores”, puesto que apunta a los que aún no han aprendido a leer (están en la edad de la enseñanza preescolar) y, lo que es mucho más ambicioso, a los que necesitan ya que los “reconcilien” con la lectura tras un aprendizaje infructuoso o doloroso.

A muchos docentes les parece el proyecto idealista, es decir, poco realista. Gustan de la calidad de las ilustraciones y los textos, pero opinan que la biblioteca escolar está más bien destinada a proporcionar a los alumnos aprovechados del pueblo, que leen bien y a quienes les gusta leer, esas obras que sus padres no pueden comprarles. Se esbozan así dos formas de concebir el papel de la literatura juvenil. Una lleva a los niños hacia la literatura en nombre de un ideal democrático de apertura a los autores vivos: los adultos son “mediadores” y tienen que dar prioridad a los niños a quienes les cuesta leer solos. La otra convierte la literatura infantil en un estribo de calidad para que una élite popular pueda elevarse hasta las obras maestras de la literatura nacional que imponen los estudios de larga duración. El papel de los adultos es ayudar a quienes tengan capacidad para ello a descubrir las obras maestras (internacionales) de la literatura infantil: prevalece la función transmisora.

⁵⁴ Marguerite Gruny, en Henri Lemaître (dir.), *La lecture publique: mémoire et vœux du congrès international d'Alger*, 1931, p. 134.

⁵⁵ Paul Faucher, “La mission éducative des albums du Père Castor” (conferencia pronunciada cerca de Zurich el 18 de mayo de 1957), *L'École Nouvelle Française*, n.º 87, pp. 3-14. En el congreso de Locarno de 1927 Faucher conoció a F. Bakulé.

EL LIBRO JUVENIL CONTRA LAS HISTORIETAS O LA LUCHA DE LA CULTURA CONTRA EL COMERCIO

Las bibliotecarias no ven motivo para no combinar ambas cosas, puesto que entre su público selecto no abundan los malos lectores. Idean en cambio para los chiquitines tácticas de iniciación a los libros de viñetas que se generalizarán en la siguiente generación, introduciendo el “rincón de leer” en las aulas de preescolar. Los maestros, apremiados por urgencias más prosaicas (lectura, aritmética, ortografía, historia y geografía), se contentan con animar a los lectores de buena voluntad para que lean más en los ratos libres, fuera de la clase. Es, pues, frecuente que las bibliotecarias reprochen a los docentes que se conforman con poco y hacen que demasiados niños le “cojan manía” a la lectura al convertirla en un ejercicio. Pero todo el mundo comparte esa misma preocupación por las “obras de calidad” estilística, estética y ética, de forma tal que, tanto en las escuelas norteamericanas cuanto en las escuelas francesas, la función de transmisión prevalece hasta la década de 1950, ya que la transmisión se basa en el libro y ese producto duradero parece estar al abrigo de las tentaciones comerciales que acechan a otros productos efímeros: las publicaciones periódicas para niños. La corporación docente tiene la obligación de levantar barreras que aparten a los niños de las malas lecturas.

Pues, dado que se da por hecho que los niños son muy influenciables, se temen los daños que determinadas lecturas podrían causar en su “alma sensible” o en su “psiquismo en pleno desarrollo”: los psicólogos recuperan lo que antes predicaban las Iglesias. Ahora bien, por culpa de la Segunda Guerra Mundial han quedado abandonados muchos adolescentes y, en consecuencia, durante la Liberación la delincuencia juvenil se convierte en un tema preocupante de envergadura. Hay quienes señalan con el dedo a la prensa popular y sus narraciones escritas manga por hombro con un estilo ramplón y unas ilustraciones feas y de colores chillones y cuyos protagonistas son de moral dudosa o tienen comportamientos antisociales. Los educadores estigmatizan las ediciones mercantiles que solo piensan en la ganancia y las publicaciones de historietas juveniles que rebosan de bandidos enmascarados, ladrones mañosos o gamberros impunes. Tanto en Inglaterra como en Estados Unidos los *cartoons* inundan el mercado; se traducen o se adaptan a otras lenguas con tanta profusión que algunas Ligas para la protección de la infancia, en las que participan todas las tendencias políticas, se encrespan contra “esos periódicos infantiles que presentan de forma favorable el bandidaje, el robo y la pereza”, aunque esté demostrado que “el 88% de los niños leen libros malos⁵⁶”.

Contra la prensa de mala calidad, contra las historietas que “embrutece” o “intoxicar”, pero que los adolescentes compran porque son baratas y “no tienen nada más para saciar su sed de lectura⁵⁷”, los mediadores se convierten en defensores incondicionales del libro. Es fácil soltar sermones indignados, resulta más difícil idear tácticas defensivas. En Estados Unidos, ya desde

⁵⁶ Charles Schmidt, conservador de las bibliotecas, en *L'éducation nationale*, 3 de diciembre de 1952. “Cette relation, soit-disant ‘démontrée’, entre mauvaise lecture et délinquance est un lieu commun de l'époque”.

⁵⁷ Raoul Dubois, miembro del Partido Comunista, elabora un informe en que analiza el éxito de las historietas y llega a la siguiente conclusión: “1. A los niños y a los adolescentes les gusta leer. 2. Las historietas se leen con más facilidad y en cualquier situación, estén cómodos o incómodos. 3. La historieta resulta práctica para llevar en el bolsillo y sale barata. 4. El niño y el adolescente no tienen nada más para saciar su sed de lectura”. *Éducation nationale*, 27 de enero de 1955, pp. 10-11.

la década de 1950, a las bibliotecas llegan con regularidad las novedades; y los autores a quienes avalan sus éxitos comerciales (como Enid Blyton⁵⁸) penetran también en el ámbito escolar; de algunos libros se compran treinta ejemplares, para que toda la clase pueda leer la misma novela bajo la dirección de un adulto (el maestro, uno de los padres, la bibliotecaria). Esas lecturas se comentan en grupitos, se hacen redacciones sobre ellas y exposiciones de dibujos, pero no ejercicios escolares. Las escuelas inglesas, francesas y suizas siguen por ese derrotero en la década de 1970, pero para entonces ya ha cambiado todo, porque la televisión ha entrado en la vida cotidiana de los niños.

LAS LECTURAS JUVENILES ANTE LOS NUEVOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: 1970-2000

Tres factores se combinan en las décadas de 1960 y 1970 para que las lecturas juveniles se conviertan en una cuestión política de ámbito internacional. Las encuestas de la UNESCO ven en el analfabetismo persistente de los países recientemente descolonizados un factor decisivo de subdesarrollo. En los países desarrollados, el fracaso escolar que queda patente en muchas encuestas en cuanto la enseñanza secundaria se convierte en obligatoria⁵⁹ trae consigo una crisis de la escuela y de las pedagogías de la lectura. Los profesores comprueban en todas partes que los adolescentes de la clase popular “no saben leer”, es decir, no saben leer solos. Formar en edad temprana “lectores autónomos” se convierte en la nueva consigna. Otro de los factores es el ascenso inexorable de los estudios de ciencias y técnicos, que pasan por delante de los estudios de letras, que se consideraban hasta esa fecha el camino por excelencia para la selección de élites. En la iconografía social, la figura del ingeniero sustituye a la del jurista o a la del profesor; y en los planes de estudios, el gusto por las matemáticas adquiere más importancia que el gusto por la poesía. Por esta circunstancia, la relación entre la afición a la lectura y el éxito escolar empieza a quedar en entredicho. Y, para terminar, el tercer factor: la irrupción de los nuevos medios de comunicación audiovisuales le cambia el rango, en la vida cotidiana, a lo escrito. El teléfono sustituye a las cartas, la televisión sustituye al libro y al periódico, nos trae a domicilio lo que necesitamos para estar informados, lo que necesitamos para instruirnos (documentales, reportajes y debates entre expertos) y, sobre todo, nos trae ficción (emisión de películas, de obras de teatro y de obras originales). ¿Qué peso pueden tener las historietas y las novelas de las bibliotecas frente a las películas de dibujos y las adaptaciones para televisión de series infantiles?

A los mediadores de la cultura escrita siempre se les había visto, desde el siglo XVI, en la zona de la modernidad; ahora están en el bando de los “nostálgicos”, aferrados a la galaxia Gutenberg⁶⁰ en el preciso instante en que estamos entrando en la galaxia Marconi. Para ellos, el peligro residía en los arcaísmos que tenían que ver con el analfabetismo; y las destrezas de la escritura aunaban el prestigio del patrimonio heredado y la racionalidad occidental. Ahora bien, los medios

⁵⁸ Enid Blyton (1897-1968) vendió más de 400 millones de libros de sus diferentes series: *Los cinco*, *Los siete secretos* y, para los pequeños, *Noddy*.

⁵⁹ Publicados a principios de la década de 1960, el informe de Lady Plowden en el Reino Unido, el informe Coleman en USA y los estudios del INED en Francia muestran que la selección escolar penaliza a la clase popular y aboga por una democratización de la enseñanza secundaria por razones económicas (elevar el nivel de capacidades), políticas (favorecer la vida democrática) y sociales (ayudar a los alumnos de las familias del pueblo).

⁶⁰ Marshall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, University Press of Toronto, 1962.

de comunicación de masas no son ni arcaicos (los modelos son norteamericanos) ni autoritarios (cada cual es libre de consumirlos o de no consumirlos), sino democráticos, puesto que su difusión depende de las decisiones del público de a pie. Por primera vez desde tiempos de Gutenberg se pone en duda la supremacía de lo impreso y, por lo tanto, de la lectura como forma inevitable de acceder a “todos los conocimientos del mundo”.

Para luchar contra esas “escuelas paralelas”, los mediadores cambian de táctica. Si los niños se pasan a la televisión ¿no será porque se les ofrece, como hacen los profesores de literatura, obras “demasiado difíciles”? Los profesores saben que sus alumnos no pueden apreciar la ironía imaginativa de *Pierre Menard, autor del Quijote* o la gracia absurda de *Cronopios y famas*: ahí están ellos para hacérselo notar. Pero ¿las lecturas libres deben ceñirse a esos criterios escolares⁶¹? ¿Al ofrecer a niños de diez años *Oliver Twist* o *El principito*, no se propicia un fracaso en vez de un logro? Se revisan “a la baja” los criterios del BIE y, a partir de las décadas de 1960 y 1970, la escuela da paso, como en Estados Unidos, a las series de moda y a las historietas y aumenta el lugar de los tomos de estas. Cuanto favorezca la lectura vale, el lema de los mediadores es conseguir por los medios que sea que se lea, recurriendo a las mismas tácticas que los medios de comunicación audiovisuales. El “placer de leer” se convierte en un eslogan consensuado, los contenidos no tienen ya por qué contar con consenso alguno, puesto que dependen de las preferencias subjetivas.

¿Estamos ante una ruptura con los ideales de la década de 1920? Más bien se trata de un alejamiento debido a la pérdida de unas cuantas ilusiones, que requiere una nueva formulación, en un entorno nuevo, de los objetivos definidos en 1920. En los discursos se sigue predicando la educación mediante la lectura y la valoración de obras del mundo entero, sin limitarse a los autores que escriban en la lengua nacional. Pero las leyes del mercado están en las antípodas: dan preferencia a los *best-sellers*, reducen de facto el abanico de elecciones, al tiempo que aparecen todos los años decenas de miles de títulos nuevos. Las modas las fijan las Ferias del Libro Juvenil, en donde se negocian contratos y derechos de traducción. La cantidad de traducciones, en una lengua estándar, de libros norteamericanos es abrumadora. Debido a ello, la literatura juvenil parece un iceberg. La parte que se ve la componen clásicos de toda la vida y títulos bien conocidos, que se consideran difíciles para los niños de hoy, pero inevitables. La van enriqueciendo muy poco a poco títulos nuevos. La parte sumergida consta de lo esencial de las publicaciones, que no es un depósito, sino un flujo del que solo saben los especialistas y se renueva continuamente. Pueden verse en él libros que han tenido éxito (y seguirán editándose durante una temporada); y todos los demás son de vida breve: una novela o un tomo de historietas que no han dado con su público al cabo de tres meses desaparecen de las librerías y la bibliotecaria no podrá sustituir un ejemplar deteriorado. ¡Viva lo nuevo!

Este fenómeno se aceleró con la llegada de los medios de comunicación digitales, a los que les llegó el turno de desviar el caudal de imaginación de los jóvenes hacia otros soportes; los videojuegos en 3D crean mundos lúdicos en los que se puede entrar para vivir guiones novelescos, inventar peripecias, interactuar con personajes de ficción e imaginar desenlaces. ¿No era exactamente eso lo que deseaban quienes andaban buscando “métodos activos” para desarrollar el mundo imaginario de los niños? De momento, a los educadores les da miedo la fascinación que ejercen sobre ellos esos nuevos soportes, de la misma forma que les dieron miedo los estragos de

⁶¹ Daniel Pennac defendió vehementemente la libertad del lector en *Comme un roman*, París, 1992 (*Como una novela*, Anagrama, 1994, traducción de Joaquín Jordá).

la novela y de la televisión en las “débiles mentes” de los niños, pero la generación que se ha criado con las consolas digitales y los juegos en la red no cabe duda de que hallará vías de coexistencia pacífica en los soportes tradicionales. Por lo demás, esos nuevos medios son los primeros en recurrir a las riquezas del patrimonio cultural: por razones comerciales evidentes, las creaciones digitales se nutren de los guiones de las “grandes obras”, de la misma forma que lo hicieron antes las películas y las películas de dibujos.

CONCLUSIÓN

¿Tiene porvenir la literatura juvenil? ¿A qué tácticas deben recurrir los mediadores para ayudar a los jóvenes a meterse en la lectura? Destaquemos tres puntos a modo de conclusión de este recorrido. *Primero*: la escuela, al no poder convertir en prescripción educativa los hábitos de lectura individual, solo pudo hacer suya la literatura juvenil integrándola en un proyecto escolar. No pudo hacerlo ni con lecturas recreativas, ni con las que tenían propósitos de transmisión religiosa, ni con aquellas cuyo cometido era transmitir conocimientos positivistas, ni tan siquiera con las que tenían que transmitir la historia y la literatura nacionales. Los libros juveniles tienen difícil cabida en una escuela cuyo objetivo no es distraer sino formar. Sigue siendo esto cierto cuando la escuela de la *literacy* tiene que enfrentarse con la televisión. La misión de la escuela es la instrucción, es decir, capitalizar, y no puede dar el espaldarazo a una cultura de consumo que se rige por el principio del placer. No puede limitarse a instruir de forma lúdica y jovial, aunque haya quienes sueñen con ello. La lectura es también una tarea que exige esfuerzo, por más que prometa satisfacciones. Está aún por demostrar si las lecturas escolares colectivas con tiempo limitado ayudan a leer mejor a los lectores noveles y contribuyen a su formación (literaria, cultural y científica). Las tácticas de los bibliotecarios, de las familias y de los demás mediadores gozan de mucha más libertad, transcurren en una relación dual o en grupos muy pequeños y no les beneficia en absoluto imitar las tácticas escolares. Es la escuela la que sueña con introducir en esa institución las modalidades de lectura informal que pertenecen a los ámbitos privados. Por más que haga intentos de acomodarlas de forma marginal, no puede convertir esas lecturas en un proyecto pedagógico.

Segundo: la imaginaria de ficción y los conocimientos narrativos que la lectura aportaba en la década de 1960 acontecen ahora fuera de los libros. Los niños de todos los países del mundo no se enteran de qué es un cuento oyendo lo que les leen, y menos aún oyendo a una abuela contarlos al amor de la lumbre, sino viendo películas de dibujos y anuncios en la televisión. Con la llegada de Internet, los relatos se han convertido en herramientas de marketing (*storytelling*) que incitan a comprar, orientan los gustos y manipulan las opiniones. No obstante, los nuevos soportes brindan posibilidades interactivas inéditas que deben aprovechar los educadores. Son herramientas para el desarrollo cognitivo y emocional; transmiten valores y prejuicios que no deben ignorar aquellos a cuyo cargo corre la educación, y ya están entrando en la escuela. Pero quien busque un soporte con porvenir, barato, sólido, de uso ilimitado y que puede funcionar sin electricidad y sin descodificadores y nunca se estropea no halla en el mercado sino un único producto: el libro impreso en papel, que solo requiere “que se sepa leer” (lo cual no es poco). Esas virtudes hacen de él un soporte de vanguardia. Parece, pues, que durará, lo que no es el caso de otros soportes de tecnología más compleja, mucho más efímeros y más frágiles. Cualquiera puede leer un libro editado en 1900 (o en 1800, en 1700, en 1600...), pero es prácticamente imposible oír la música grabada en “discos negros” en 1960 desde que los lectores de CD expulsaron de casa los tocadiscos. El material digital actual se queda obsoleto aún más deprisa.

Tercero: la literatura juvenil no es el cauce exclusivo para enseñar valores e iniciar en cualesquiera aprendizajes; la fuerza de la literatura no se halla ya en el campo de las diferencias sociales⁶² (que se han trasladado a los nuevos medios de comunicación) ni de la rentabilidad escolar (en este aspecto ocupan ahora su lugar los conocimientos científicos). No obstante, desempeña un papel específico porque sus narraciones cuentan solo con el poder de la lengua. Se trata de un poder que posee en común toda la especie humana, pero se reparte de forma muy desigual: los niños son seres humanos que están aprendiendo a hablar. No les bastan, para tener una representación del mundo, ni la experiencia vivida ni las imágenes, porque estas nunca “hablan” solas. La literatura brinda a los niños palabras, diálogos, historias completas que viven protagonistas que solo son lengua pura. Y así la literatura “inventa historias”, es decir, “fabulaciones”. Tanto si la medimos con el escantillón de la verdad (“a los niños hay que decirles la verdad desnuda”, decía Rousseau censurando las fábulas y los animales parlantes) como si la medimos con el escantillón de la realidad (los cuentos son cosas de niños y no queda más remedio que darlos de lado para mirar la realidad en serio y “cara a cara”) es vulnerable. Ahora bien, resulta que algunas de esas historias (aunque no todas) son la única vía posible para decir, de formar parcial y provisional, unas cuantas verdades. La literatura es un filtro y también un espejo. Además necesita “mediadores” convencidos de que esa función es esencial para que se perpetúe el diálogo entre los libros y la infancia y para que el mundo de los textos entre en el mundo del lector.

⁶² Pierre Bourdieu, *La distinción*, París, Éd. de Minuit, 1979.

El lector en red

José Antonio Millán

UN CIRCUITO HABITUAL

A una persona le recomiendan un cierto libro. Tras localizarlo en una librería, lee la contraportada y lo hojea un rato. Por fin decide adquirirlo; se lo lleva a su casa y, durante unos días, procede a su lectura. Subraya pasajes que le resultan de interés, hace algunas anotaciones marginales, y copia y manda un párrafo especialmente brillante a un amigo. Acabada la lectura, comenta la obra con algunos conocidos. Tras unos meses, presta su ejemplar a un compañero que tiene interés no solo en leer la obra, sino en conocer las anotaciones que ha hecho.

Pues bien, el cambio radical de la época actual es que todas estas operaciones se pueden realizar sin que nadie toque siquiera un libro físico, un libro en papel. Y este es el panorama que queremos analizar en el presente capítulo. Pero ¿por qué tiene interés hacerlo?

La digitalización de procesos y servicios está teniendo el efecto lateral de trazar una auténtica radiografía de numerosos elementos de nuestro mundo y de nuestra sociedad. Así, prácticas con decenios, o siglos, de antigüedad se ven despiezadas para recombinarse en el medio digital, adaptándose a sus condiciones específicas. Interacciones ya asentadas se reconfiguran en los universos virtuales, erigiéndose en una especie de realidad paralela.

En el curso de estos movimientos afloran aspectos cualitativamente nuevos, que se entrecruzan con las prácticas antiguas, porque en el mundo de la cultura rara vez hay revoluciones tajantes. El ejemplo con el que hemos comenzado podría ser perfectamente mixto, es decir, estar compuesto por una mezcla de procesos digitales y otros tradicionales. Por ejemplo, puede coexistir la recomendación digital con la adquisición de un libro tradicional, cuyo contenido es al tiempo buscable digitalmente; y su comentario y la recomendación a otros pueden desenvolverse al tiempo en el terreno digital y en el presencial.

Este es el panorama, movedido y mixto, en el que se desenvuelve ahora la lectura. Pero una imagen destaca poderosamente en él: cada lector es el centro de una red por la que circulan obras, informaciones y recomendaciones, citas y comentarios. Esta red ha estado tradicionalmente compuesta por personas e instituciones (tanto comerciales como culturales), pero ahora hay un tercer componente: las máquinas, que leen los libros antes que nosotros, escrutan nuestros gustos y actividades y generan sus propias interacciones con los humanos.

Este capítulo quiere ser la descripción de esta red.

PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS

Voy a tratar de dilucidar qué supone el trasvase al medio digital de esta visión compleja de la lectura, y de la nube de prácticas conexas que rodean a sus sujetos y sus objetos. Por fines de claridad

dividiré esta materia en siete apartados, que siguen *grosso modo* un circuito ideal de la lectura en el seno de nuestra sociedad.

Partiré como eje del *libro*, como representante canónico del “objeto de lectura”, por mor de la simplificación. Pero no olvidaremos que hay un numeroso conjunto de “objetos de lectura” en el mundo tradicional (periódicos, revistas, prospectos, instrucciones, documentos de trabajo, memorandos, contratos), casi todos los cuales tienen su correlato en el mundo digital, que además añade sus propios tipos (*blogs*, páginas personales, sitios de recomendación, etc.). Aludiré a ellos siempre que sea necesario.

Igualmente, consideraré las dos vertientes principales de uso del libro, a las que aludiré como “libro-ocio” y “libro-trabajo” (abreviadamente, *libro_o* y *libro_t*). De nuevo, no se nos escapa la multiplicidad de usos que se extienden entre medias, o la misma dificultad de asignar ciertas lecturas a una u otra categoría, pero esta simplificación nos servirá de herramienta de trabajo.

1-CONOCER

Con frecuencia una precondition para su lectura es llegar a saber de la existencia de una obra que nos interesa. En el universo de los libros de ocio (*libros_o*), que arquetípicamente son las novelas, una de las vías principales es la recomendación de las personas de la red social inmediata (Contreras, 2002). En las lecturas profesionales (*libros_t*) asimismo está muy activa la recomendación de colegas. En el apartado “7-Recomendar, sugerir” analizaremos la generación de estos procesos.

Pero en el medio digital, y muy concretamente para las lecturas profesionales y *libros_t*, hay una nueva fuente de acceso. Se trata de los buscadores en la web, que son capaces de buscar un tema o el nombre de un autor en el conjunto de documentos que forman parte de la *www*. Por una parte, son capaces de localizar la presencia de una determinada palabra en un documento (el caso típico sería la detección de un nombre propio), pero también pueden acceder a descripciones de la temática del mismo que no se encuentran literalmente en el texto, sino que figuran en el texto de los enlaces con los que usuarios de la web apuntan al documento. Por último, de las distintas obras que pueden cumplir con el requisito de una búsqueda, el buscador destaca unas frente a otras, en función de la cantidad y calidad de enlaces que ha recibido. Cada enlace es un voto (Candeira, 2001).

Pero este procedimiento de búsqueda no se limita a las páginas web: cada vez es más frecuente la incorporación de obras impresas a sitios digitales accesibles mediante buscadores: es lo que ocurre en librerías virtuales como *Amazon* (Search Inside), en sedes web de editoriales (caso de HarperCollins), en bibliotecas virtuales (como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes) o en sitios que reúnen fondos heterogéneos de todas las procedencias, como *Google búsqueda en libros*.

Hay que llamar la atención sobre una cuestión: es posible que el propietario de una obra consienta en dar acceso vía buscador a la *totalidad* de su texto, aunque al lector potencial solo se le permitirá leer *unas pocas líneas* de la página donde aparece el término encontrado. De esa forma se ponen en manos del lector unas auténticas *concordancias*, que le permiten saber, por ejemplo, que en las páginas 37, 142 y 235 de un determinado libro se habla de “péptidos opioides” (y se puede conocer en qué contexto) y, por tanto, que es un buen candidato a sernos útil en un estudio sobre el tema.

Mediante el uso de buscadores podemos, en resumen, acceder a obras cuya existencia desconocíamos, mediante procedimientos automáticos, que a veces incorporan juicios o descripciones hechas por humanos.

2-HOJEAR

El paso siguiente a la localización de una obra potencialmente valiosa para un lector es recorrer sus *paratextos*: índice, solapas, contracubierta, introducción..., o bien hojear sus páginas. Ambas cosas han encontrado su correlato electrónico de nuevo en sitios de librerías virtuales, en webs de editoriales, en bibliotecas virtuales o en sitios como *Google búsqueda en libros*.

La diferencia fundamental entre estos proyectos (o a veces entre libros contenidos en un mismo proyecto) radica en si es posible acceder a la lectura en pantalla de la totalidad de la obra o solamente a una parte. Por lo general, los propietarios de obras con copyright vigente tienden a dar acceso tan solo a una parte de la obra (que incluye los mencionados paratextos), mientras que las obras en el dominio público suelen ofrecerse íntegras. El equivalente tradicional de la primera práctica sería encontrarse en la librería al libro retractilado en un plástico que impide hacer nada más que mirar su exterior, lo que, por cierto, a veces ocurre.

De todas formas, un número creciente de propietarios de derechos optan por dar la posibilidad de leer cualquier página de la obra, en la creencia de que esta práctica no disminuye las ventas de las misma, sino que al contrario sirve de promoción.

3-COMPRAR, ACCEDER

Dada la localización de una obra, ya sea por la vía tradicional o por vía digital, caben dos opciones: que ello nos lleve a la adquisición de un libro tradicional (o a su préstamo por parte de una biblioteca) o a la *bajada* de la red de un archivo digital que la contenga. En este último caso, la obra podrá ser leída en la pantalla de un dispositivo de uso general (ordenador o *smart phone*) o de un dispositivo dedicado (*e-book*) (Millán, 2008a).

Y cabe incluso una tercera posibilidad, mixta: que el archivo digital se convierta en un libro impreso, con la tecnología del *print on demand* o impresión bajo pedido.

El acceso a un archivo digital introduce una novedad espectacular en el mundo del libro, al ampliar el acceso generalizado a las obras. Pensemos que una librería muy grande puede albergar unos 70.000 títulos (aunque los clientes puedan pedir otros que no están en el local y que las editoriales tengan en catálogo). Una librería virtual como *Amazon* tiene millones de títulos: no se sabe exactamente cuántos. Una librería de libros antiguos y usados como el español *Unilibro* puede contar con casi tres millones, mientras que *Iberlibro*, que es parte de *Abebooks* (comprado por *Amazon*), da acceso a 110 millones de obras diferentes. En cualquier caso, no parece demasiado, si pensamos que en el 2006 se publicaron en el mundo un millón y medio de nuevos títulos (Hoffman, 2007).

Hasta aquí estamos hablando de la adquisición de libros físicos, libros tradicionales, pero si pasamos al terreno electrónico *Google búsqueda de libros* da acceso a algunos millones de libros digitalizados de bibliotecas y enviados por sus editores. Y saliendo del ámbito del “libro” recordemos los millares de periódicos digitales y páginas web que existen. Y del género más famoso en la actualidad, el *blog*, sabemos que existen unos 133 millones, aunque activos en los últimos seis meses parece haber solo (afortunadamente) 7,4 millones. Estos *blogs* activos generan aproximadamente un millón de post ¡¡al día!! (Technorati, 2008).

Es decir, la cantidad de material textual accesible hoy día, ya sea impreso, nativo digital o impreso digitalizado es inmenso. Por eso las redes de selección, filtrado o recomendación tienen una importancia clave en este panorama.

4-LEER, TRABAJAR

El acto de lectura es, por lo general, íntimo y privado, pero sirve a muchos propósitos: el ocio o la evasión (*libro_o*) o la formación y el trabajo (*libro_i*). Al primero se le piden una serie de requisitos, como la facilidad de lectura y la portabilidad (que se manifiesta en los libros de bolsillo y ediciones en rústica). El segundo puede demandar mayor tamaño, calidad en gráficos y esquemas, espacio para anotaciones, etc.

Un segmento significativo del *libro_o* está pasando a dispositivos dedicados o *e-books*, aparatos concebidos para la lectura, hoy día basados, por lo general, en la tecnología de tinta electrónica, de los que el más famoso es el Kindle. Pero también están adoptando progresivamente estas funciones los *smart-phones*, teléfonos móviles o celulares avanzados, con pantallas significativamente grandes, en los que ya hay programas para leer libros. A estos últimos soportes está pasando parte de la lectura circunstancial, la que se lleva a cabo en un viaje, o si sobreviene un tiempo de espera no previsto (por ejemplo, en la sala de espera de un médico).

Al tiempo, y según demuestran sondeos de varios tipos realizados en España (Millán, 2008b), ya hay un hábito asentado de lectura de libros en pantallas de ordenador, es decir, de nuevo en un dispositivo no especialmente destinado a la lectura. Según los datos reunidos, esto afectaría tanto a los *libros_o* como a los *libros_i*.

Pero el tipo de lectura más propio de los *libros_i* es la que interviene en el texto, a través de subrayados o anotaciones marginales. De nuevo, esta es una posibilidad que se ha implementado en obras electrónicas (por ejemplo, determinados formatos para *e-books*), que permiten marcar zonas del libro o incorporar anotaciones. Estas operaciones pueden ser privadas, pero más frecuentemente conducen al trabajo en colaboración, lo que aconseja que las veamos en el apartado siguiente.

5-COMPARTIR, PRESTAR

Una práctica común es el préstamo de *libros_o* entre particulares, que funciona como una suerte de recomendación amplificada y que se detecta normalmente en el seno de comunidades de lectores (Contreras 2002). Y, por supuesto, el préstamo institucional por parte de las bibliotecas es una realidad constante.

Es cierto que muchos editores de libros tradicionales, sobre todo en el ámbito estadounidense, vetan formalmente esta práctica. Véase esta advertencia estándar (cursiva y traducción nuestras):

“Este libro se vende sujeto a la condición de que no será, por vía de comercio o de cualquier otra manera, *prestado*, revendido, alquilado, o que no experimentará ninguna otra forma de circulación sin el permiso previo del autor”.

Sin embargo, incluso estos libros vendidos con la condición explícita de no ser prestados (o, por cierto, revendidos) circulan de mano en mano...

Pues bien, esta práctica usual ha intentado tener su correlato en el mundo virtual: los archivos digitales de libros (ya sean comprados o bien bajados de sitios abiertos de la red) están llamados a circular de lector en lector, habida cuenta de sus facilidades de replicación y envío. Sin embargo, muchos propietarios de obras (no solo textuales, sino también sonoras o visuales) incorporan un

procedimiento de Gestión de Derechos Digitales, conocido por sus siglas inglesas DRM (*Digital Rights Manager*). El DRM puede fijar numerosas restricciones, como plazos de tiempo limitados para poder leer la obra, o que los archivos no puedan verse más que en el equipo del comprador (Cano, 2008).

Estas barreras artificiales y paradójicas (puesto que están limitando técnicamente lo que las mismas tecnologías permiten) han chocado de lleno con las prácticas más asentadas en las comunidades lectoras, y la prueba del rechazo que experimentan es que están desapareciendo paulatinamente de la red.

Pero el tipo de lectura más propio de los *libros*, es la que interviene en el texto, a través de subrayados o anotaciones marginales, o copia porciones de él para integrarlo en documentos de trabajo. De nuevo, aunque la tecnología permite que los libros digitales reciban marcas o anotaciones, o se copien fragmentos, el DRM puede impedir que todo ello salga del círculo físico de un determinado *e-book*.

En Jackson (2001) se puede acceder a una descripción de las prácticas tradicionales en anotación de obras y la difusión de los ejemplares anotados entre conocidos.

6-DISCUTIR, COMENTAR

La discusión y el comentario de un libro tradicional se podían llevar a cabo de forma presencial (en una clase, pongamos, o en un club de lectura), o mediante los mecanismos de crítica y reseña en distintas publicaciones.

Pues bien, tanto los libros electrónicos como los tradicionales pueden comentarse en la red mediante diversos sistemas:

- Amazon y otras librerías virtuales habilitan comentarios sobre cualquiera de los libros que tienen a la venta.
- Bibliotecas virtuales como la Cervantes tienen foros para cada una de las obras que contienen.
- Hay también sitios web dedicados específicamente a comentar obras, electrónicas o no. Por lo general suelen estar especializadas por géneros: en español existe, para ciencia-ficción y terror, *Sedice*; para novela romántica, *El rincón romántico*. Generalista y también en español (a pesar de su nombre) es *Bookaffinity*.
- Hay clubs de lectura presenciales que tienen un complemento en línea; un ejemplo entre muchos, el *Club de lectura de la biblioteca de La Calzada*.
- Y saliendo del ámbito del libro, ¿qué son los *blogs* muchas veces sino comentarios y metacomentarios sobre un tema cualquiera, distribuidos a lo ancho de la red?

Hay que señalar que, además de comentarios explícitos, existe otra práctica también creciente en la red, que es el *tagging* o etiquetado. Consiste en que los usuarios añaden una o varias etiquetas (o *tags*) para caracterizar una cierta obra. Las *tags* pueden estar constituidas por cualquier palabra o frase, con lo que de hecho no hay límites para las caracterizaciones que quieran aportar los lectores.

Este recurso lo pueden facilitar sitios generales que facilitan el etiquetado de cualquier página web: *Del.icio.us* es el caso más típico. Pero también lo presentan librerías como Amazon o sitios dedicados a gestión de bibliotecas personales, como *LibraryThing*, y precisamente las prácticas que provienen de uno u otro tipo de sitios difieren significativamente (Spalding, 2008).

Pero el concepto que mejor refleja la encrucijada digital en la que se encuentran las obras en la actualidad es el de *libro en red* (*networked book*) (Berenstein, 2006). Se considera libro en red tanto una obra acabada como una en curso de redacción, que se beneficia de los comentarios de los lectores, quienes pueden ir la complementando, comentando o rectificando sobre la marcha. De nuevo, se trata de la versión digital e inmediata de una práctica común en el terreno de la creación científica: la obra original, junto con las observaciones o críticas, las reseñas y comentarios, se va integrando en un todo superior. La diferencia que aporta el medio digital es no solo la rapidez con la que pueden aparecer estos nuevos elementos, sino también el hecho de que pueden estar ligados directamente a la obra original (o incluso a los apartados concretos para los que resultan pertinentes).

Un simple *wiki* (programa que permite editar una página web) puede bastar para la gestión de estas interacciones, pero hay distintas aplicaciones que intentan resolver los problemas de interacción y control que se plantean. Entre ellas destacan las que promueve el Institute for the Future of the Book.

7-RECOMENDAR, SUGERIR

En el circuito tradicional de los lectores de *libros*, la recomendación es un acto frecuente. Y no solo funciona explícitamente: en ciertos grupos de lectores, basta con que uno de sus miembros más populares mencione el título de una obra o incluso se exhiba con ella bajo el brazo.

En la relación mediada digitalmente, hay sitios que permiten también hacer exhibición de qué se lee, como Gurulib. Sin embargo, puede tener más valor de recomendación la asignación de una etiqueta: en los libros de Amazon podemos encontrar *tags* temáticas o descriptivas, pero también valorativas, en positivo o en negativo, como *brilliant* o *junk* (“brillante”, “basura”).

Pero el rasgo que tiene que ver más con las nuevas posibilidades que presentan los entornos digitales son las “recomendaciones tácitas” que surgen del análisis de los datos de los usuarios.

De esta forma actúan los periódicos digitales, cuando presentan un listado de “Lo más visto” o “Lo más enviado” (por ejemplo, en la edición electrónica de *El País*): las acciones de quienes nos han precedido constituyen una guía de popularidad. Pero más útil y sutil es la recomendación que extrae Amazon del análisis de las compras de sus usuarios. Su enunciado es muy simple: “Las personas que compraron X, también han comprado Y y Z”. Frente al acto relativamente simple y sin compromiso que supone asignar una etiqueta (positiva o negativa) a un libro, el acto de la compra se lee en este sistema como un auténtico *voto*.

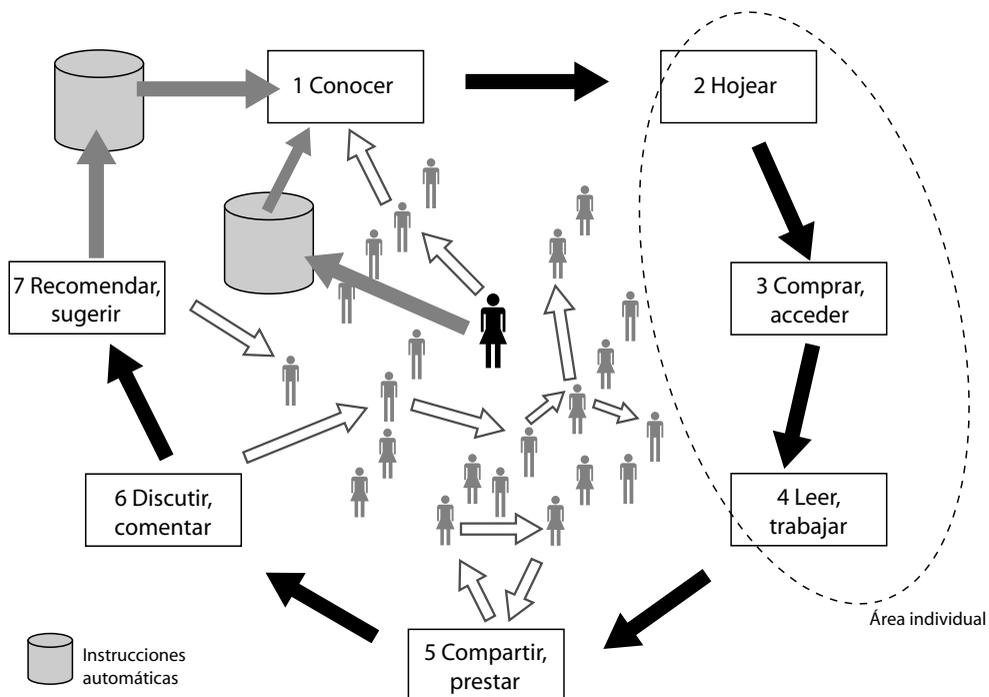
Hay que señalar que los algoritmos de Amazon actúan con cierta finura, agrupando los libros de temáticas afines: es decir, pocas veces nos señalarán que quien compró el libro sobre historia de la lectura que estamos considerando compró también una novela policiaca, sino que nos informará sobre otros títulos de ensayo, de historia y materias afines. Además, este dato no suele reflejar las acciones de un solo comprador, sino la acumulación de datos (la *tendencia*) de varios de ellos.

Muchas instituciones bibliotecarias tienen recomendaciones, pero querría terminar con un ejemplo que muestra claramente la hibridación entre prácticas presenciales y virtuales: la biblioteca de La Haya, que ofrece a sus usuarios dos bandejas de devolución: una para libros normales y otra para aquellos que el lector ha encontrado especialmente motivadores (Johnston, 2008). El simple acto de poner el libro en una u otra bandeja equivale a la asignación de un *tag*, y el elemento de recomendación (que forma parte del mundo físico) puede pasar también, convenientemente tratado, a la web de la institución.

A MODO DE CONCLUSIONES

He intentado resumir este circuito en un gráfico, que tal vez (por ser la simplificación gráfica de una simplificación conceptual) puede resultar doblemente inexacto.

Gráfico 1. El circuito social mediado de la lectura



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, la imagen destaca varias cosas. El lector (la *lectora*, en el ícono utilizado) está rodeado de su red social. Algunas de sus acciones (las que aparecen a la derecha etiquetadas como “Área individual”) son realizadas aisladamente, pero en todas las demás pueden intervenir otras personas.

Las flechas negras del perímetro unen los siete elementos del circuito ideal que hemos esbozado. Las flechas blancas son interacciones con humanos. Las flechas grises son interacciones automáticas, en último extremo con bases de datos.

Ya avanzábamos al comienzo que todos los elementos del circuito eran susceptibles de llevarse a cabo hoy día sobre un medio digital, empezando por el acceso a la obra y su misma lectura.

Además, y como hemos visto, todas las interacciones con humanos en torno al libro pueden también realizarse hoy día en soporte digital. Ni que decir tiene que los conceptos clásicos de “red social” experimentan una explosión en el nuevo medio. Las flechas que surgen del nodo 6 “Discutir, comentar” pueden reflejar un club de lectura presencial (compuesto, por tanto, por personas que viven en la misma localidad). Pero en su vertiente digital pueden ser participantes en un mismo foro de discusión de un *libro*, o componentes de un seminario de una universidad virtual trabajando en un *libro*, y en cualquiera de los dos casos cuenta más la participación en procesos comunes que la localización geográfica.

Más sorprendentes resultan las interacciones automáticas que pueden formar parte del “Conocer”. Los algoritmos que, en buscadores como Google, procesan lo que las personas piensan sobre los distintos sitios web (“Conocer”), representan de forma quintaesenciada y estadística opiniones generalizadas. Y en cuanto a los mecanismos de análisis de consumos de Amazon (“Recomendar”), el “voto por la compra” aporta, también de forma estadística y resumida, los preciosos conocimientos de muchos humanos sopesando, averiguando y, por fin, tomando decisiones.

Curiosamente, incluso en estos procedimientos automáticos, lo que se recoge en último extremo son actividades humanas. La tecnología ha intervenido aquí para extraer de la masa confusa de actividades aquellas que tienen más valor para otras personas. En este sentido, las mediaciones digitales no solo permiten abolir el tiempo y el espacio, sino que pueden extraer del mar de acciones (compras, comentarios, enlaces) el oro del conocimiento¹.

CODA

Una observación final: haríamos mal en pensar que la situación de la lectura que hemos descrito, a caballo entre lo tradicional y lo digital, es la regla en el terreno de los países hispanohablantes. Los subconjuntos de lectores con alfabetización avanzada, con acceso a Internet, inmersos en prácticas de lectura digital, con prácticas sociales en la red, usuarios de *e-books*, etc., son progresivamente más reducidos. No analizamos aquí estas prácticas por su importancia cuantitativa, sino por lo que indican de tendencias en curso y por lo que enseñan sobre algunos de los circuitos activos en el mundo de la lectura tradicional. También porque estas interacciones digitales pueden aportar ideas aplicables al mundo de papel y de ladrillos en el que la mayoría nos seguimos moviendo.

Nos gusta la lectura y nos encanta la interacción con las personas en torno a los libros. Y creemos que las nuevas mediaciones pueden expandir los goces asociados a una y otra.

¹ Instituciones citadas en este capítulo: Amazon: <http://www.amazon.com>; Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com>; Bookaffinity: <http://www.bookaffinity.com>; Club de lectura de la biblioteca de La Calzada: http://gijon.cuadernosciudadanos.net/club_de_lectura_de_La_Calzada; Del.icio.us: <http://delicious.com>; Google: <http://www.google.es>; Google búsqueda en libros: <http://books.google.es>; Gurulib: <http://www.gurulib.com>; HarperCollins: <http://www.harpercollins.com>; LibraryThing: <http://www.librarything.com>; Iberlibro: <http://www.iberlibro.com>; Institute for the Future of the Book: <http://www.futureofthebook.org>; El País: <http://www.elpais.com>; Project Gutenberg: <http://www.gutenberg.org>; El rincón romántico: <http://www.elrinconromantico.com>; Sedice: <http://www.sedice.com/portada>; Topix: <http://www.topix.net>; Unilib: <http://www.unilib.com>.

Temas clave

Construir la escuela como comunidad de estudio

Delia Lerner

“Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él. La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.”

Paulo Freire (1984)

Imaginemos una escuela habitada solo por estudiantes y estudiosos. Son estudiantes los que aprenden –el aprendizaje es el resultado del estudio¹–; son estudiosos los que enseñan. Los aprendices estudian no solo porque esa es su responsabilidad en la escuela, sino ante todo porque desean comprender mejor el mundo; los enseñantes estudian no solo porque así lo exige su trabajo, sino también porque “el proceso de enseñar contiene la *pasión de conocer*”².

Unos y otros están comprometidos con un proyecto vital pleno de sentido. Es un proyecto compartido. Los aprendices comparten lecturas, intercambian y confrontan ideas con sus compañeros y con el docente para construir nuevos conocimientos, para apropiarse de los contenidos que están estudiando. Los enseñantes interactúan con sus colegas para poner en común sus preocupaciones, para coordinar diferentes puntos de vista sobre los problemas planteados por la enseñanza, para discutir sus interpretaciones de los materiales bibliográficos que pueden contribuir a conceptualizar y resolver esos problemas, para analizar críticamente la posición de los autores de los textos que leen, para revisar las prácticas usuales a la luz de los nuevos saberes construidos, para producir juntos nuevos conocimientos.

Las imágenes antes esbozadas pueden parecer utópicas, pero representan una meta hacia la cual caminar. Construir la escuela como comunidad de estudio es una meta imprescindible, al menos por dos razones:

¹ Como señalan Chevallard, Bosch y Gascón (1997), “Lo *didáctico* es todo lo referente al *estudio*. Hablaremos de *procesos didácticos* cada vez que alguien se vea llevado a estudiar algo [...] solo o con la ayuda de otras personas. El aprendizaje es el efecto perseguido por el estudio. La enseñanza es un medio para el estudio, pero no el único” (p. 59).

² P. Freire (1992): “El proceso de enseñar contiene la *pasión de conocer*, que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil”. *Cartas a quien pretende enseñar* (Novena carta).

- Porque formar a los alumnos como estudiantes es condición necesaria para democratizar el acceso al conocimiento, para lograr que todos culminen con éxito la escolaridad obligatoria y continúen aprendiendo más allá de ella.
- Porque enseñar es una tarea de alta complejidad y requiere conocimientos especializados que solo pueden elaborarse cooperativamente, reflexionando juntos acerca de la práctica y estudiando para hacer frente a los desafíos que ella implica.

Formar a todos los alumnos como estudiantes supone instituir *la lectura y la escritura para aprender* como objetos de enseñanza. Comprometerse como integrantes de un equipo de estudiosos, inaugurar y sostener un ámbito propio de estudio en la escuela supone producir un cambio profundo en la concepción del trabajo docente.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO OBJETOS DE ENSEÑANZA Y HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE

“Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”.

Emilia Ferreiro (2001)

Asumir la responsabilidad de alfabetizar significa hoy para la escuela el compromiso de lograr que todos sus alumnos se incorporen activamente a la cultura escrita, se formen como practicantes asiduos de la lectura y la escritura y puedan utilizarlas como herramientas para desarrollar sus estudios, su trabajo, sus proyectos e intereses personales³. En este sentido amplio, leer y escribir son “marcas de ciudadanía”.

El desafío es fuerte. Para enfrentarlo, es ante todo ineludible hacer realidad la permanencia prolongada de todos los alumnos en la escuela. Es imprescindible generar transformaciones en la enseñanza que contribuyan a retenerlos, que permitan evitar la expulsión operada por el sistema escolar tanto al comienzo del nivel primario (cuando no se logra que todos se apropien del sistema de escritura) como en los primeros años de la escuela secundaria⁴, cuando los alumnos se ven enfrentados a la exigencia de estudiar simultáneamente diferentes asignaturas⁵, exigencia que los encuentra en condiciones muy desiguales.

³ Es la concepción de alfabetización que sostienen los organismos internacionales. Por ejemplo, la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (*Internacional Adult Literacy Survey*, IALS) aplicada en varios países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define la *alfabetización* como la capacidad para utilizar “materiales impresos e información escrita para funcionar en la sociedad, para lograr las propias metas y para desarrollar el propio conocimiento y potencial” (citado por Rosa María Torres, 2008).

⁴ Solo un ejemplo para mostrar la gravedad del problema. En la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2007, en las escuelas de gestión estatal, el porcentaje de alumnos repitentes de primer año de secundaria fue del 22%, en tanto que solo un 1% repitió 7.º grado, el último año de primaria. En ese mismo año, un 11% de los alumnos salió de la escuela “sin pase”, es decir, que no ingresó en ningún otro establecimiento escolar. *Fuente*: Relevamiento de Matrícula Final 2007, DiYE, DGPI, Ministerio de Educación, GCBA.

⁵ Los alumnos deben responder además a los requerimientos de muchos profesores, con cada uno de los cuales interactúan durante un tiempo limitado, así como a otros problemas que es imposible tratar aquí.

Si las prácticas del lenguaje involucradas en el estudio no están equitativamente distribuidas en la población, si, por lo tanto, no todos los padres tienen las mismas posibilidades de compartirlas con sus hijos, entonces es ineludible instituir esas prácticas como objetos de enseñanza cotidianamente presentes en las aulas.

Si sabemos que comprender las visiones del mundo que los textos nos acercan es siempre un reto –aun para los lectores más experimentados– y que escribir para profundizar nuestros conocimientos o para dar a conocer nuestras ideas es un desafío aún mayor, si sabemos que solo se apropian de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje quienes tienen oportunidades de ejercerlas con continuidad y con sentido, entonces estamos obligados a preguntarnos cómo lograr que la experiencia escolar contribuya de manera decisiva a la formación de todos los alumnos como estudiantes.

Es una pregunta compartida con muchos investigadores. En las últimas dos décadas, múltiples trabajos –realizados desde diferentes perspectivas teóricas⁶– aportaron conocimientos valiosos para esclarecer la problemática planteada y vislumbrar alternativas de solución.

En nuestro caso, el análisis de proyectos de enseñanza vinculados con el estudio permitió explicitar condiciones didácticas que se mostraron favorables para que los alumnos aprendieran leyendo y escribiendo, así como reformular otras que se revelaron poco propicias para el aprendizaje.

Los proyectos en cuestión –en particular “Hacerse experto en...” (Lerner, Levy, Lobello y otros, 1997) y “Consultora” (Lerner, 2001)– se centran en temas potencialmente interesantes para los alumnos y que no suelen formar parte de los programas en la escuela primaria: la historia del cine, del teatro o del deporte; la vida de diferentes personalidades de la cultura, etc. Contemplan la lectura de varios textos sobre el tema elegido, así como la elaboración de una producción propia dirigida a comunicar a otros lo aprendido.

Destacaremos ante todo tres condiciones generales –ya analizadas en otros trabajos (Lerner, 2002 y 2004)– que, entrelazadas, parecen contribuir a la formación de lectores-escritores autónomos⁷:

1. Plantear proyectos que se desarrollan durante un tiempo más o menos prolongado y propósitos compartidos por todos los integrantes de la clase permite a los alumnos *instalarse en la duración* (Sensevy, 1998) –interrumpiendo el incesante desfile de contenidos propio de la enseñanza usual–, así como tomar iniciativas para avanzar en el tema estudiado.
2. Distribuir cuidadosamente las atribuciones del docente y los alumnos con respecto a la lectura y la escritura hace posible la coexistencia de dos requerimientos aparentemente incompatibles:

⁶ Los trabajos desarrollados en este sentido en psicología y en didáctica de la lengua, tanto desde el cognitivismo como desde la psicología genética y el enfoque sociocultural, son tantos que sería imposible citarlos aquí. Algunos de ellos han sido incluidos en la Bibliografía.

⁷ Por estar vinculadas con dimensiones fundamentales de la enseñanza –el manejo del tiempo didáctico, la distribución de derechos y obligaciones con respecto al contenido y las formas de organización de la clase–, estas condiciones tienen un alcance más general. De todos modos, se han hecho particularmente notables al analizar proyectos centrados en la lectura y la escritura para aprender.

que el docente realice todas las intervenciones necesarias para contribuir al aprendizaje de los alumnos y que estos últimos se sientan personalmente convocados a enfrentar el desafío de comprender y producir.

3. Articular el trabajo colectivo, grupal e individual de diferentes maneras –según una organización ascendente o descendente, o bien combinándolas (Sensevy, 1998; Lerner, 2002)– permite que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva con sus pares y con el docente y puedan al mismo tiempo desplegar sus propias interpretaciones, encontrar su propia voz, asumir la responsabilidad del aprendizaje.

En segundo lugar, enunciaremos intervenciones del docente que son necesarias cuando los alumnos leen textos que les resultan difíciles –se trata de textos extraídos de enciclopedias u otros materiales dirigidos a un público general– o cuando producen un texto basándose en materiales escritos que han leído.

Acompañar a los alumnos en el estudio supone ofrecerles oportunidades de leer en clase textos que no serían accesibles para ellos si tuvieran que enfrentarlos en soledad⁸. En estas situaciones, la intervención del docente es intensa y está dirigida tanto a promover el despliegue de las interpretaciones infantiles como a abrir nuevas vías de acceso a la comprensión. Comparte la lectura con sus alumnos, aporta informaciones que no están explícitas en el texto, pero son necesarias para comprenderlo, pone en evidencia relaciones entre diferentes afirmaciones del autor, hace observables problemas inadvertidos por los niños e incita a buscar en el texto elementos para resolverlos, invita a sus alumnos a confrontar sus interpretaciones entre ellos y con la información presente en el texto, los alienta a avanzar en la lectura, aunque no hayan comprendido todo lo leído, a hacerse nuevas preguntas, a desentrañar las intenciones del autor. Los alumnos van familiarizándose así con el tema tratado en el texto y resulta posible entonces que vayan asumiendo una responsabilidad creciente con respecto a la comprensión. Aunque con menor intensidad, el maestro interviene también de diferentes maneras mientras los alumnos leen en pequeños grupos o individualmente (Lerner, Levy, Lobello y otros, 1997; Lerner, 2002).

Producir un escrito propio basándose en diversos materiales que se han leído –y se consultan reiteradamente durante la escritura– plantea en el aula, además de los problemas inherentes a cualquier situación de escritura, un desafío específico: los alumnos no diferencian por sí mismos el nuevo texto que producen de las anotaciones que han hecho durante la lectura; en consecuencia, sus producciones corren el riesgo de quedar “pegadas” a la reproducción de fragmentos seleccionados en los materiales leídos. Este problema se plantea agudamente cuando –como ocurre en la segunda etapa de los proyectos mencionados– cada pareja de alumnos lee y escribe sobre un tema diferente del de las demás⁹. Esta devolución de la responsabilidad es muy produc-

⁸ Al estudiar, es usual abordar textos que revisten cierta complejidad. Para adentrarnos en el tema tratado, nos vemos obligados a releer, a distinguir lo que entendemos de lo que no estamos seguros de entender, a saltar provisoriamente lo que no entendemos y recurrir a otras fuentes de información, a discutir con otros nuestras interpretaciones.

⁹ Después de haber leído y escrito colectivamente con la orientación del docente textos sobre cierta personalidad de la cultura, cada pareja de niños elige uno entre los escritores, pintores, grupos musicales, etc. (las personalidades propuestas varían según el eje que se haya elegido), para “hacerse expertos” en su trayectoria. En el caso de la consultora, cada pareja se responsabiliza por responder una pregunta.

tiva para el aprendizaje, ya que los niños tienen a su cargo el estudio de un tema que solo ellos abordarán en el aula y que luego comunicarán, pero se trata de una situación cuya coordinación resulta difícil y precisamente por eso es imprescindible afinar las condiciones didácticas en que se desarrolla.

Ahora bien, ¿cómo evitar que los niños se limiten a yuxtaponer lo dicho por otros?, ¿cómo promover que adopten un punto de vista propio en relación con el tema acerca del cual escriben?, ¿cómo lograr, en suma, que la escritura contribuya efectivamente a profundizar el aprendizaje?

Al revisar las condiciones en que originalmente proponíamos la escritura, tomamos conciencia ante todo de que era necesario que los alumnos conocieran mejor su tema antes de comenzar a escribir. En efecto, si bien el trabajo realizado en lectura –con intenso apoyo del docente– hacía posible que todos se aproximaran a comprender los textos leídos, no se había reservado un espacio para el estudio. Una cosa es comprender los textos y otra cosa es apropiarse del tema sobre el que se está leyendo.

Diferenciamos entonces tres situaciones, que se realizarían en este orden: toma de notas de cada uno de los textos; estudio del tema; planificación y producción del texto propio.

1. La toma de notas se realiza durante una segunda o tercera lectura del texto, después de haber realizado una lectura global que permite aproximarse al tema. A partir de las notas que los alumnos han tomado, el docente dialoga con ellos por escrito: les hace algunas preguntas que orientan hacia una relectura cuidadosa del material leído y otras que los incitan a incluir sus inquietudes e impresiones personales sobre el tema.
2. Los alumnos estudian, preparan una breve exposición oral sobre lo aprendido y la realizan¹⁰, contando siempre con el apoyo del docente. Durante la exposición, los oyentes preguntan cuando no entienden, requieren la información suplementaria que necesitan, expresan sus reacciones frente a la cuestión.
3. Mientras los alumnos planifican y escriben, el maestro lee lo que van produciendo y sostiene rápidas conversaciones con ellos para ayudarlos a organizar sus ideas, para sugerirles que revisen los materiales leídos u orientarlos en la relectura cuando han dejado de lado un aspecto relevante o cuando es posible establecer una nueva relación, para recordarles los interrogantes que ellos mismos se habían planteado en relación con el tema y sugerirles formas de hacerlos presentes en el texto, para alentarlos a incluir sus sentimientos u opiniones, a configurar el texto desde su perspectiva personal.

Los diálogos sostenidos con el docente y los compañeros, así como el constante ir y venir entre la lectura y la escritura a partir de los interrogantes de sus interlocutores, contribuyen a la reorganización y profundización del conocimiento. Los alumnos adquieren también un mayor control sobre sus interpretaciones, aprenden a “vigilarlas”, releen para verificar o reinterpretar, para enriquecer su representación del tema. Además, aprenden a citar –diferenciando lo citado de lo escrito por ellos– y, sobre todo, comienzan a incluir su propia voz.

¹⁰ Las parejas se reúnen de a dos y cada una dirige su exposición a la otra. De este modo, el tiempo de clase requerido es limitado.

Al modificar las condiciones en que se desarrollaba la escritura, el producto elaborado por los niños se modificó notablemente: en lugar de apegarse a los textos-fuente, las producciones conservan marcas de oralidad, que seguramente resultan de las interacciones con los compañeros y que pueden interpretarse como indicios de apropiación del tema. En tanto que en las condiciones anteriores muchos escritos no permitían captar lo que los niños habían entendido, en las nuevas condiciones creadas hay que revisarlos para redactarlos “en lengua escrita”. Es esta una nueva muestra de que las producciones de los alumnos dependen estrechamente de las condiciones didácticas en que fueron elaboradas.

Si bien las condiciones didácticas planteadas parecen ser potencialmente generalizables a una diversidad de situaciones, es necesario hacer una advertencia: los contenidos específicos tratados en el texto constituyen una variable fundamental cuando se trata de leer y escribir para aprender. Al interactuar con textos de una disciplina, se plantean a los alumnos desafíos específicos, que no se plantearían al leer otros textos: son desafíos vinculados con los conocimientos previos necesarios para aproximarse a comprender los contenidos tratados y con ciertos rasgos de los textos que responden a características del saber producido en esa disciplina. Cuando los niños leen textos de historia, por ejemplo, se enfrentan con problemas estrechamente relacionados con la construcción del conocimiento histórico. En este sentido, Beatriz Aisenberg (2008) ha mostrado que, frente a los vaivenes temporales propios de los textos históricos, sujetos de 9 a 11 años suelen interpretar que un texto referido a una situación histórica pasada únicamente puede aludir al pasado. Tal interpretación se pone en evidencia no solo en el intercambio acerca de lo leído, sino también en la producción de un error reiterativo de lectura: los niños leen en pasado verbos que en el texto aparecen en presente. Además interpretan marcadores temporales referidos al presente de la enunciación (“en la actualidad”, por ejemplo) como si aludieran a la situación histórica pasada de la que trata el texto: “porque hay dos tipos de actualidad: la de ahora o la de ahí”, señala una de las niñas entrevistadas¹¹. La autora considera que la producción de estos errores está vinculada con la historia enseñada –más precisamente, con la concepción de historia subyacente a la enseñanza usual–. Los resultados reseñados, así como otros obtenidos en el marco de la investigación interdidáctica que estamos desarrollando¹², llaman la atención sobre la singularidad de los desafíos que plantean a los alumnos los textos de diferentes áreas del conocimiento y sobre la necesidad de tomarlas en consideración al diseñar las situaciones de lectura para aprender contenidos específicos.

EL ESTUDIO COMPARTIDO: UNA DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DEL TRABAJO DOCENTE

“La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del contexto teórico y tomando distan-

¹¹ Por otra parte, los niños parecen suponer que el orden de las ideas en el texto se corresponde con el orden temporal. Aisenberg señala que, en relación con la representación lineal del tiempo en el texto, se obtuvieron resultados similares en una investigación realizada desde la perspectiva psicolingüística (Pellicer, 2006).

¹² Es una investigación centrada en el estudio de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza y como herramientas de aprendizaje en ciencias sociales y en ciencias naturales. Codirección: Delia Lerner y Beatriz Aisenberg; Ana Espinoza coordina el subequipo de naturales (Proyecto UBACyT, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires).

cia de nuestra práctica, desentrañar de ella su propio saber. La ciencia en la que se funda. En otras palabras, es cómo desde el contexto teórico “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser [...]. En este sentido, el trabajo intelectual en un contexto teórico exige poner plenamente en práctica el acto de estudiar, del que la lectura crítica del mundo no puede dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra.”

Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (Novena carta)

Concebir a los docentes como estudiosos e imaginarlos leyendo y discutiendo para construir una perspectiva teórica desde la cual analizar la práctica, problematizando su actividad cotidiana, registrando situaciones de clase para analizarlas con colegas y entender mejor tanto sus propias intervenciones como las interpretaciones de los alumnos, revisando trabajos de diferentes autores acerca de los contenidos para definir qué aspectos considerarán prioritario enseñar, produciendo juntos conocimiento sobre su difícil tarea, son imágenes que no concuerdan con la representación habitual del trabajo docente, pero deberían hacerse realidad en la escuela.

Enseñar supone asumir una fuerte responsabilidad en relación con la formación y, en particular, con la actividad intelectual de otros seres humanos. Enseñar es crear caminos para engarzar los conocimientos de los alumnos con los saberes y prácticas sociales, es plantear desafíos que posicionen a los niños como productores de conocimiento, es orientar esa producción, es ir pasando en limpio conocimientos comunes a la clase sin dejar de atender a la diversidad. Trabajar como docente implica además sostener un delicado equilibrio entre la lógica de la enseñanza y la lógica de la gestión de la clase (Goigoux, 2007): los maestros necesitan tomar decisiones que no responden directamente al propósito de favorecer el aprendizaje, sino más bien a la necesidad de mantener un orden propicio para el trabajo, de evitar o superar conflictos grupales, de preservar el afecto de sus alumnos. Para llevar a cabo una tarea tan compleja, parece ineludible analizar la práctica y acceder a los aportes teóricos que pueden contribuir a comprenderla y mejorarla.

Por otra parte, como señalan Chevallard, Bosch y Gascón (1997, p. 199), “el proceso de estudio se desarrolla siempre en el seno de una comunidad, sea esta una clase o un grupo de investigadores”. Es una afirmación válida también en el caso de los docentes: la reflexión compartida y la discusión son imprescindibles cuando se estudian producciones de otros y también cuando se analiza la propia práctica, ya que es confrontando interpretaciones como pueden hacerse observables cuestiones que de otro modo sería muy difícil objetivar y quedarían entonces limitadas al ámbito privado.

Sin embargo, la enseñanza suele ser concebida –por la opinión pública y muchas veces por los propios docentes– como una tarea que solo requiere experiencia y que puede prescindir tanto de la discusión entre colegas como de saberes teóricos, supuestamente alejados o poco pertinentes para la práctica.

Diferentes estudios, realizados considerando los aportes del análisis clínico del trabajo (Clot y Faïta, 2000; Béguin y Clot, 2004; Yvon y Clot, 2004), han puesto en evidencia tanto la complejidad del trabajo docente como el aislamiento que lo caracteriza. Entre ellos destacamos algunas investigaciones en didácticas específicas y en formación docente que –a partir de preocupaciones vinculadas con la distancia entre las transformaciones propuestas y los cambios reales en la

enseñanza– han comenzado hace unos años a incluir el análisis de la actividad del maestro, entendiéndola como un *trabajo* y reconociendo las múltiples tensiones a las que está sometido (Robert, 2004; Bronckart, 2004 y 2007; Plazaola Giger, 2006; Ruiz Bikandi, 2006 y 2007).

A diferencia de lo que sucede en otras actividades laborales, la enseñanza es una tarea que se desarrolla en soledad. Las oportunidades de compartir la clase con otro docente son excepcionales o inexistentes. Va configurándose así lo que Ruiz Bikandi (2006) ha denominado el *síndrome del topo*: “no puedo ver ni quiero ser visto”. La práctica de cada maestro es invisible para los demás, solo se accede a ella a través del relato de sus protagonistas. Las oportunidades de pensar con otros acerca de la práctica son también escasas y, en tanto que para algunos docentes esto es natural, otros lo sienten como una carencia: “Reflexionar solo en el contenido y la forma de mis cursos me aporta cada vez menos. Giro en redondo y encuentro las mismas posibilidades y los mismos límites. Nos ahogamos solos frente a nuestras clases, aun cuando sean brillantes y simpáticas” (docente citada por Yvon y Garon, 2006).

Felizmente, los últimos trabajos mencionados muestran también que, cuando se llevan a cabo procesos de formación que toman como eje el análisis compartido de la práctica¹³ –a partir de filmaciones de clases de los participantes, a las que estos asisten juntos–, la situación comienza a transformarse: los docentes aprecian la importancia de intercambiar acerca de su tarea, toman conciencia de ciertos aspectos de la práctica que no eran observables para ellos, se reconocen como miembros de un colectivo (el *nosotros* ocupa el lugar del *yo*), detectan fallas que consideran necesario superar, adjudican un valor a los aportes teóricos. Lamentablemente, para algunos participantes, la teoría tiene una función prescriptiva y produce angustia, opera como “prescripción insaciable frente al humilde realizar humano” (Ruiz Bikandi, 2006, p. 235). Para otros, en cambio, la teoría constituye un respaldo, “da pistas” para la acción y resulta tranquilizadora. “En esta representación del ciclo del conocimiento –señala la autora (*op. cit.*, p. 236)–, la investigación y el estudio resultan fuentes que iluminan la práctica, pero no son una verdad cerrada. Las ‘pistas’ son para ponerlas en práctica y para luego discutir las, es decir, no son concebidas más que como orientaciones, señales del buen camino que deberán probarse en la práctica y luego valorarse en equipo”.

Las virtudes de la reflexión compartida habían sido señaladas por Schön (1996), quien, refiriéndose no solo a los docentes, sino a los “prácticos” en general, hizo notar diferencias entre la reflexión individual y el análisis grupal. Cuando una persona analiza sola su práctica –si bien puede desentrañar saberes ocultos en ella, describir su reflexión-en-acción, detectar problemas y encontrar soluciones que considera deseables–, su reflexión está limitada a una situación particular, extraída de su propia experiencia. En cambio, cuando se analiza en grupo, se producen hipótesis múltiples –todas verosímiles– entre las cuales hay que decidir y se debate sobre las diferentes explicaciones posibles. El grupo es fuente de puntos de vista que pueden ser contrapuestos, examinados de manera crítica, experimentados y rediscutidos. Es así como se hace posible explicitar argumentos y construir acuerdos.

¹³ Estos procesos de formación reúnen otras condiciones que nos parecen esenciales: los docentes participan voluntariamente y el dispositivo puesto en acción favorece la autonomía, ya que los participantes estudian, deciden cuál de sus integrantes dará la clase que será filmada y analizan la filmación en ausencia del formador, quien participa, sobre todo al comienzo, coordinando un seminario y, al final, analizando con los docentes la tarea realizada.

El valor del estudio compartido y el análisis cooperativo de diferentes prácticas se ha puesto en evidencia también en nuestro trabajo de formación permanente de maestros en diferentes países latinoamericanos (Lerner, 2001 a y b; Cardoso, Lerner, Nogueira y Peres, 2007).

Ahora bien, ¿qué sucede en la realidad escolar cotidiana?, ¿es posible abrir un espacio para discutir acerca de la enseñanza y para estudiar en grupo?

Para aproximar una respuesta, es pertinente recurrir a los resultados de una investigación en la que intentamos comprender cuáles son las condiciones que favorecen o dificultan transformaciones de la enseñanza¹⁴. La confluencia de la mirada socio-antropológica y la perspectiva didáctica permitió poner en evidencia la relación estrecha –aunque no mecánica– entre el contexto institucional y lo que efectivamente sucede en las aulas. Seleccionamos instituciones que –independientemente del modelo didáctico con el que trabajaran– asumían una fuerte responsabilidad sobre la enseñanza, cuyos equipos directivos consideraban la gestión pedagógica como un aspecto central de su rol. El trabajo de campo se realizó en dieciséis escuelas públicas que atienden a niños de sectores populares, en cinco de las cuales hicimos un estudio intensivo.

La permanencia prolongada en las escuelas –a lo largo de un año y medio realizamos observaciones de clase sistemáticas y entrevistas reiteradas con los directivos y los docentes– permitió generar una confianza creciente con nuestros interlocutores, así como participar en diversas situaciones de la vida escolar y en muchas conversaciones incidentales entre los docentes. Por otra parte, fuimos construyendo una genuina posición de diálogo con los actores: nuestras preguntas –lejos de ser evaluativas– se referían siempre a aspectos que no conocíamos o no entendíamos y que ellos podían ayudarnos a comprender (la viabilidad de ciertas transformaciones, los obstáculos que estas pueden encontrar en el funcionamiento habitual del sistema educativo, etc.). En función de la confianza establecida fue posible abordar cuestiones problemáticas explicitando nuestros conocimientos y opiniones, pidiéndoles que explicitaran los suyos y discutiendo sobre las discrepancias¹⁵.

A pesar de que las instituciones estudiadas otorgan un lugar central a la enseñanza, en la mayoría de ellas los encuentros entre docentes son muy restringidos y la idea de discutir acerca de problemas de la enseñanza resulta ajena. Por ejemplo, en una de las escuelas en que realizamos el estudio intensivo, los maestros hacen señalamientos como los siguientes: “hay mucho control de la coordinación desde el punto de vista de los contenidos”, pero “acá somos todas de diferentes

¹⁴ Se trata de una investigación cualitativa (estudio de casos), realizada en la Dirección de Investigaciones de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, coordinada por Patricia Sadovsky y Delia Lerner. Integraban el equipo M. P. Otero, A. Padawer, R. Austral, A. Arri, S. Larripa, M. E. Quaranta, A. Siro, D. Grunfeld, C. Ansalone, E. Guzmán y A. Illuzi. Las transformaciones en cuestión habían sido propuestas por diseños curriculares vigentes desde 1999 y la investigación tuvo lugar en 2004-2005.

¹⁵ Elaborar una posición común a todos los integrantes del equipo de investigación no fue fácil: sociólogos y antropólogos venían de una práctica metodológica en la cual la posición del investigador tiende a ser de neutralidad en relación con lo observado; en tanto formadores de docentes, algunos didactas estaban más habituados a una posición prescriptiva, representativa del “deber ser”, que a una mirada interpretativa, propia de la investigación. Las entrevistas realizadas en conjunto, las observaciones de clase compartidas y el análisis cooperativo de los registros –así como la reelaboración de los objetivos de nuestro trabajo y la discusión metodológica constante– hicieron posible construir una nueva posición, diferente de las anteriores.

generaciones y las clases acá... cada maestrillo con su librillo”; “lo que pasa que, bueno, que cada uno considera los contenidos de determinada manera y por ahí no difiere en el contenido en sí, pero sí en la forma en que el docente trabaja los contenidos”. Y la directora de la misma escuela nos dice: “Entre ellos se pasan (actividades), pero no nos van a venir a avisar a nosotros: ‘la maestra de 5.º del año pasado me dio tal cosa porque yo no sabía...’. Eso, ya te digo, a veces es muy íntimo, entonces nosotros no tenemos conocimiento”.

Las respuestas de los directivos –similares a las que acabamos de citar– parecen revelar una preocupación pocas veces explicitada: ¿hasta qué punto una autoridad tiene derecho a intervenir sobre acciones que siempre han pertenecido al ámbito privado del docente?

Sin embargo, encontramos –en estricta minoría, es cierto– dos escuelas que apuestan a constituirse como comunidades de estudio. Ambas atienden a población de sectores populares, una es de jornada completa (JC) y otra de jornada simple (JS). En la primera, la permanencia de los docentes en la escuela –ocho horas diarias– hace posible reservar espacios para el estudio compartido durante la jornada escolar¹⁶; en la segunda, los encuentros presenciales son reducidos: los maestros de ambos turnos se reúnen una vez por semana (por un tiempo brevísimo) para discutir sobre problemas previamente planteados, los directivos sostienen sistemáticamente encuentros con los docentes de cada grado –hay dos secciones de cada uno–, el trabajo colectivo se intensifica en el período en que los maestros no están a cargo de niños¹⁷. En las dos escuelas, los directivos trabajan a menudo con los docentes en las aulas –lo cual es fuente de problematización de la enseñanza– y tienen un propósito común: el de mejorar constantemente la calidad educativa y sostener un proyecto de transformación a largo plazo. Sin embargo, este proyecto se concreta de maneras muy diferentes.

En la escuela de jornada completa, el análisis compartido de la práctica es muy frecuente y se consulta permanentemente con especialistas de las didácticas específicas –priorizando diferentes áreas del conocimiento en diferentes períodos–. Al referirse al análisis de las clases¹⁸, la directora da un ejemplo: después de discutir acerca de la lectura y su tratamiento didáctico, se propone que los docentes se organicen por parejas para observarse mutuamente y registrar las clases; en una reunión posterior, “se traían los registros hechos entre ellas, el registro de la clase tal cual, sin ningún juicio de valor, simplemente como no podemos filmar la clase”. Fue posible despersonalizar el análisis: se comentaba el contenido, las intervenciones docentes y las reacciones de los niños, sin importar en qué grupo había sucedido aquello que era objeto de análisis. Por otra parte, en relación con las propuestas curriculares y las consultas a especialistas, subraya la autonomía institucional: solo adoptan las propuestas que comparten. Como es habitual, autonomía y posición autocrítica van de la mano: “A todas nos falta un montón –señala la directora– [...] acá no llegamos nunca al punto máximo, pero estamos en el camino hacia ese lugar y vamos caminando”.

¹⁶ Sin embargo, estos espacios no existen en otras escuelas que también tienen jornada completa.

¹⁷ Esto sucede en el mes de febrero, cuando los maestros se reincorporan (después de las vacaciones) alrededor de veinte días antes que los alumnos. También se hacen algunas reuniones en diciembre.

¹⁸ La directora señala que comenzó a partir de la participación en un proyecto del Ministerio de Educación: “Fue una propuesta del Plan Social, pero se pagaban las jornadas, entonces había como un compromiso [...], porque además había que hacer los registros, había que mandarlos. Nos enganchamos mucho”.

En la escuela de jornada simple adquiere un papel notable la lengua escrita: los directivos producen y hacen circular resúmenes de materiales curriculares y de bibliografía didáctica, aportan artículos referidos a cuestiones pedagógicas que están en debate en el medio, formulan preguntas por escrito sobre lo leído para luego discutir en las breves reuniones semanales, hacen llegar artículos periodísticos que consideran relevante discutir con los alumnos, documentan los encuentros de trabajo con los docentes, lo cual da lugar a una “memoria pedagógica” que es consultada por los maestros nuevos que se incorporan a la institución. Cuando les hacemos notar, en una de las entrevistas, que nos resulta algo chocante la idea de que operen como intermediarios entre los autores y los docentes, aclaran que ponen a disposición de los maestros también los materiales originales y que solo algunos los solicitan. Resumir es para ellos la manera de lograr que todos los docentes lean sobre el tema planteado. Además, consideran fundamental instalar discusiones en las que todos participen y enfatizan la función que en ese sentido cumple el distribuir cierto material bibliográfico y proponer determinadas preguntas: “todos hablábamos de lo mismo al mismo tiempo [...], la función nuestra de alguna manera es amalgamar, es poner un tema en toda la escuela a la vez” –señala la vicedirectora–.

Instalar el trabajo compartido no es fácil. “El docente –dice el director– es muy cerrado, digamos, cuesta abrirlo. Yo, por ejemplo, trato de estimular cuando hay aunque sea dos grados que quieran trabajar juntos, este año se dio en algunos casos [...], pero en general el maestro tiende a cerrarse [...], odia que lo observen, ni siquiera que lo observe un compañero”. Agregan que ellos mismos están solos –solo encuentran eco en unos pocos directivos de otros distritos–. “Por suerte nos hemos encontrado –dice la vicedirectora mirando al director–, entonces la soledad no es tan grande”.

Para estos directivos es fundamental “que el maestro tome una actitud profesional, o sea, que sepa fundamentar cómo va a trabajar” y “que esté dispuesto a aprender”. Los maestros entrevistados señalaron que las demandas del personal directivo en relación con el estudio y el trabajo en el aula representan una exigencia y al mismo tiempo un gran aprendizaje. Subrayan que, sin embargo, pueden hacer oír su voz y conservar su autonomía y uno de ellos –la maestra de 7.º de la escuela de JS– lo expresa así: “si hay algo que no me convence, seguramente no lo haría”. Agrega que no es fácil rebatir los argumentos de la dirección, pero que, cuando las opiniones divergentes son fundamentadas, el equipo directivo las acepta. Finalmente, los docentes marcan que la forma de trabajo adoptada es poco usual: “yo en esta escuela aprendí mucho y la gente que viene acá de paso dice ‘nunca me pasó esto, nunca vi algo igual’”.

A partir de las diferencias que fuimos encontrando entre las escuelas –así como entre diferentes maestros de una misma escuela e incluso entre diferentes prácticas de un mismo maestro–, se hicieron observables ciertos contrastes: en tanto que para algunos actores muchas prácticas escolares están tan naturalizadas que resultan incuestionables, para otros la enseñanza es una fuente constante de problemas; en tanto que para algunos la enseñanza es un asunto estrictamente privado –“íntimo”, nos dijo una directora–, para otros es un asunto público y compartido; en tanto que algunos directivos y docentes fundamentan sus apreciaciones y sus acciones solo en su propia experiencia, otros argumentan citando fuentes bibliográficas y refiriéndose a diversas instancias de formación. Definimos entonces tres dimensiones que resultaron muy productivas para el análisis: *naturalización-problematización*; *privacidad-publicidad* y *autorreferencia-multirreferencia*.

A medida que avanzamos en el análisis de los datos, nuestras discusiones pusieron en evidencia la interdependencia de las tres dimensiones que en un principio habíamos considerado por se-

parado. En un extremo del espectro de posibilidades y matices que describen estas dimensiones, la naturalización de las prácticas hace invisible la necesidad de discutir sobre la enseñanza, y esta invisibilidad contribuye a consolidar la consideración de la enseñanza como un acto privado, solo vinculado con la propia experiencia. No aparece entonces la necesidad de apelar a otras fuentes que lleven a tomar distancia de la propia práctica para objetivarla, estudiarla y eventualmente modificarla. En el otro extremo, problematizar la enseñanza lleva a apelar a múltiples referencias para alimentar la reflexión, reflexión que se hace posible solo cuando los actores aceptan dar a publicidad su trabajo para transformarlo en objeto de discusión colectiva. Es así como se van configurando dos entramados: por una parte, *naturalización / privacidad / autorreferencia* y, por otra parte, *problematización / publicidad de la enseñanza / multirreferencia*¹⁹.

Las escuelas en las que se otorga un lugar relevante a la discusión sobre problemas de la enseñanza y se recurre a diversas fuentes para fundamentar las prácticas son las que desarrollan proyectos de transformación en las aulas y son también las que logran instituir ámbitos de estudio compartido entre docentes.

REFLEXIONES FINALES

Un diálogo sostenido por el director (D) y la vicedirectora (VD) de una de las escuelas citadas nos recuerda las imágenes algo utópicas con las que comenzamos este capítulo:

D- *La escuela tiene que ser un lugar de estudio, pero de estudio para el docente, ¿no es cierto? [...] Si uno tuviera tiempo..., yo entiendo que el trabajo como maestro, el trabajo de una escuela necesitaría tener horas diarias con chicos y horas diarias sin chicos porque, si no, no puede haber reflexión sobre la práctica. [Si fuera así], seguro que uno podría dedicar tiempo a leer textos, ayudar y demás.*

VD- *Sí, a mí me parece que [la escuela] es el lugar ideal y que debiera, después de estar cuatro horas con los chicos, estar otras dos horas y hacer un buen diagrama.*

D- *Sí, eso es impensable, eso no lo voy a ver.*

VD- *Pero lo puede soñar.*

Soñamos con transformar las condiciones laborales de los docentes, porque incluir en el horario de trabajo el tiempo de estudio compartido es condición necesaria para que este se concrete en la realidad escolar. Sabemos que no es suficiente: el tiempo solo será utilizado productivamente si se comparte un proyecto de transformación de la enseñanza, si se cuenta con una dirección y con otros miembros del equipo docente que impulsen y orienten el proyecto, si se crean lazos con otros maestros y otras instituciones... Pensamos que es necesario reconocer la complejidad de la enseñanza, concebirla como una tarea difícil que no solo requiere experiencia, sino también herramientas teóricas que ayuden a profundizar en los contenidos

¹⁹ Estos entramados constituyen modelos que resultaron fecundos para describir e intentar explicar cómo se configura en diferentes escuelas el funcionamiento de la enseñanza. Ninguna escuela real se corresponde exactamente con estos modelos. Por el contrario, pueden reconocerse muchos matices en relación con qué se naturaliza y qué se problematiza en cada escuela, con las referencias a las que se apela y con los asuntos que los actores están dispuestos a hacer públicos.

a enseñar, a comprender los procesos de aprendizaje de los niños y a interpretar situaciones difíciles e inesperadas.

Asumir el estudio compartido como dimensión constitutiva del trabajo docente es superar la soledad, es –como nos dice Freire– posicionarse críticamente tanto frente a la propia acción como frente a los textos y sus autores, es reinventar, recrear, reescribir... Es rescatar cotidianamente el sentido de la enseñanza.

La educación literaria

Teresa Colomer

PARA QUÉ ENSEÑAR LITERATURA

Esa es la primera pregunta para ponerse a la tarea y no puede soslayarse, porque ello conduce a muchos errores en la práctica del aula. Podemos empezar por recordar que con el lenguaje damos sentido a la realidad y que la literatura explora las posibilidades del lenguaje en múltiples ámbitos del saber y la experiencia. La literatura ofrece, pues, unas cualidades formativas –estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.– que permiten afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana. Probablemente es fácil estar de acuerdo con esta afirmación, pero del análisis de la enseñanza escolar no se deduce este objetivo.

Si durante mucho tiempo se ha arrastrado la idea devaluada de que la enseñanza literaria se proponía traspasar un patrimonio concreto, unas obras y unos autores que se deberían conocer, hoy parece que lo más interesante de ese legado es la posibilidad de progresar en la capacidad interpretativa de las personas, lo cual se produce siempre en el contexto de una cultura. En ese patrimonio de textos que nos llevan a *entender* como idea rectora, se inscribe lo que ha dado en llamarse el “imaginario colectivo”, un término utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen ya en el folclore y que perviven y se renuevan en la literatura de todas las épocas. Se trata de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas para comprender el mundo y las relaciones sociales y con los que dan forma a sus sueños, encarrilan sus pulsiones o adoptan diferentes perspectivas sobre la realidad. La cualidad colectiva de ese imaginario refuerza la representación social de una cultura, lo que contribuye a su cohesión.

En esa línea, no es secundario pensar que la literatura facilita la posibilidad de conjugar distintos niveles de identidad cultural, ya que estos se superponen cada vez más en las sociedades occidentales presididas por grandes migraciones humanas o por el reconocimiento de comunidades internas que habían sido marginadas por las culturas oficiales. El patrimonio literario se constituye así como un conjunto de textos, estructuras poéticas y narrativas, símbolos, formas de enunciación, prototipos de conducta, etc., que testimonian las tensiones y avances del pensamiento humano expresado a través del arte a lo largo de los tiempos y que ofrecen a las nuevas generaciones la posibilidad de incorporarse a un fórum permanente de voces que amplían su capacidad de comprensión y disfrute de la vida.

Si bien funciones históricas de la literatura como proveedora de ficciones y de educación moral comparten ahora terreno con otros canales, como las formas audiovisuales o los *mass media*, no

se puede discutir, en cambio, su preeminencia en el dominio del lenguaje. Durante siglos la literatura sirvió sobre todo para aprender a construir discursos orales y escritos. Con el abandono de la preceptiva retórica en el siglo XIX en favor de la historia literaria se inició un divorcio que en las últimas décadas ha intentado solventarse con fortuna variable. Por ejemplo, la lingüística del texto y la investigación sobre los procesos de escritura “reinventaron” las técnicas de escritura para volver a afirmar la forma en que la literatura nos permite apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa. Puesto que forma parte del oficio de la literatura el hecho de explorar deliberadamente la construcción del discurso, el análisis de los textos literarios supone un potente instrumento para no quedar a merced de los discursos ajenos y poder construir los propios.

La educación literaria no es, pues, un “lujo” escolar de acceso al ocio, sino que revierte en la capacidad de comprensión y expresión de todo tipo de discursos y no puede quedar marginada por objetivos “más urgentes” en la planificación de la enseñanza lingüística. Lo verdaderamente urgente es rescatar a la literatura de su anquilosamiento en antiguos modelos didácticos o bien de su disminución en modelos comunicativos actuales que le otorgan un peso casi anecdótico. La literatura ofrece modelos de lengua y discurso, genera un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y es un instrumento de inserción del individuo en la cultura. No son funciones menores en la educación de la infancia.

Entender la educación literaria como un aprendizaje de interpretación de los textos renueva su enseñanza en las aulas. Supone, en primer lugar, admitir que se necesitan dos líneas de fuerza paralelas para que se produzca el aprendizaje: la *adhesión afectiva* a través de la autopercepción de uno mismo como perteneciente a esa comunidad interpretativa, y el *aprendizaje de las convenciones* que rigen las formas literarias de forma que se pueda revelar el máximo de sentido. Ambas líneas no se pueden divorciar; es decir, que no se trata de disfrutar en primaria y aprender literatura en secundaria.

En segundo lugar, conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de otras dos líneas de fuerza: la recepción oral o la lectura *directa* de los textos por parte de los aprendices y las formas *guiadas* para enseñar la manera de construir sentidos cada vez más complejos. Sin duda, ambos tipos de actividades han estado presentes a lo largo del tiempo, pero han mantenido relaciones difíciles y variables en la sucesión de los distintos modelos de enseñanza literaria. Así, por ejemplo, en los últimos tiempos, la gran extensión de la llamada “animación a la lectura” ha primado el acceso a los textos –en el mejor de los casos–, pero no ha incidido en el apoyo a los lectores en su esfuerzo interpretativo. Por contra, el que un número importante de adolescentes confiese no haber leído un libro entero en toda su vida, incluso cuando se hallan en un contexto favorable a ello, muestra que la escuela actual puede continuar desentendiéndose aún de la construcción de hábitos lectores.

LAS OBRAS Y LOS TEXTOS QUE AYUDAN A CUMPLIR LOS OBJETIVOS ESCOLARES

En las últimas décadas, la escuela ha asistido al estallido del corpus de textos que era habitual desde que se extendió la escolaridad obligatoria, hace ahora más cien años. Enseñar a interpretar y desarrollar una competencia literaria no presupone la obligación de hacerlo sobre obras predefinidas por la historia crítica. Así pues, ha ido calando la idea de que el corpus varía según los contextos y según la función que otorguemos a una lectura concreta en el conjunto del itinerario

de formación previsto. El corpus adecuado será entonces el conjunto de lecturas que mejor puedan incidir en el aprendizaje literario de los niños.

En la práctica, sin embargo, ese criterio no se ha desarrollado convenientemente. No lo ha hecho, en primer lugar, en la articulación de los distintos corpus. Todos los recuentos y estudios realizados en los últimos años sobre las lecturas escolares prescriptivas señalan que ese corpus presenta ahora una enorme dispersión de títulos, autores y tipos de libros (folclore, literatura infantil, novela juvenil clásica o actual, literatura patrimonial, en la lengua propia o traducida, etc.). Pero la presencia de uno u otro tipo de textos se reparte de manera desigual en las etapas educativas: en primaria se utiliza de forma casi exclusiva un corpus de libros infantiles, mientras que en secundaria coexisten dos líneas muy poco relacionadas entre sí: por una parte, se mantiene el predominio de textos patrimoniales derivados de un programa que continúa basándose en el desarrollo de la historia literaria; por otra, tanto la presión social, como las prácticas de primaria, introducen la lectura de novelas juveniles o de títulos de actualidad en una lectura fuera del aula y desgajada del aprendizaje planificado. En el caso de Iberoamérica, la tensión se extiende además a la incorporación de las literaturas de tradición oral y de las propias de cada país respecto a los programas importados de España.

En segundo lugar, tampoco se ha procedido adecuadamente respecto de la evaluación de las cualidades formativas del corpus elegido. Los libros “exteriores” entraron en la escuela hace décadas a partir de los cambios en la concepción sobre el acceso al escrito como práctica social. Pero la creciente preocupación por los bajos índices de lectura favorecieron que el criterio dominante fuera simplemente el de su fácil conexión con los lectores. En muchos casos, la poca formación inicial de los docentes sobre la tradición oral o el corpus infantil y juvenil se tradujo en la elección de textos que no se sitúan entre los de más calidad, sino entre los más divulgados en aquel momento. Tras un par de décadas de “libros fáciles”, la polémica se ha extendido y han surgido muchas voces (Ana María Machado, 2005, por ejemplo) e iniciativas encaminadas a la utilización de lecturas de calidad, sean infantiles o de otro tipo, y más o menos estables en el tiempo, de manera que puedan ejercer una función referencial y cohesionadora de la sociedad.

La lectura de libros como práctica autónoma de los niños tiene su centro en la biblioteca escolar de aula o de centro. La necesidad de impulsar y consolidar las bibliotecas escolares como instrumento central de las actividades de aprendizaje resulta un hecho evidente en el debate educativo. Toda la literatura sobre el tema considera la biblioteca escolar como un elemento básico para la igualdad de oportunidades en el acceso a la información y la cultura, un recurso fundamental para conseguir los objetivos educativos y un gran potencial para la dinamización cultural de la comunidad donde se encuentra.

En 2006 apareció el informe del Instituto de Evaluación Educativa (IDEA) sobre el estado y funcionamiento de la biblioteca escolar en España y en estos momentos el proyecto evaluativo se extiende a diversos países iberoamericanos. El estudio español revela una preocupante mala dotación de las bibliotecas, así como deficiencias de uso y de dedicación de personal para su cuidado y atención. Las leyes educativas más recientes y muchas iniciativas de las administraciones (la creación de bibliotecas o rincones de libros en las aulas, con dotaciones provenientes de meditados procesos de selección, acciones integradas normalmente en planes de lectura, como los llevados a cabo en México, Brasil o Argentina) han empezado a incidir en esta situación. El esfuerzo que se plantea va dirigido a los aprendizajes escolares en general, pero es evidente que la lectura literaria

tiene un papel esencial en la actividad lectora. Por fortuna, llevar los libros a los niños ha sido una de las consignas más sentidas en estas últimas décadas y reseñar las experiencias llevadas a cabo sería algo infinito.

Para continuar progresando en este ámbito tan sentido es necesario ahora profundizar en la tarea de diagnóstico, con la evaluación de la existencia y del estado de las bibliotecas de cada uno de los centros, dada la gran variabilidad de contextos; la creación de proyectos generales de soporte técnico aprovechando las nuevas tecnologías; el desarrollo de mecanismos compartidos de selección de libros de calidad adecuados a la lectura infantil y juvenil, así como el apoyo a la animación de los fondos, con la introducción y difusión de prácticas continuadas de lectura y de préstamo de dicho tipo de libros, ya que la práctica revela que muchas veces los libros facilitados son claramente desaprovechados, a veces sin salir ni siquiera de sus cajas. Un aspecto esencial entonces es el de la dotación de personal específico y la formación de los educadores tanto a través de la formación inicial, como de la formación permanente.

LA COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LAS DISTINTAS INSTANCIAS SOCIALES

Los aprendizajes literarios se realizan dentro y fuera del ámbito escolar. Todos los estudios sobre hábitos y nivel de dominio lector (como los informes PISA, tan citados últimamente) han coincidido en señalar que la colaboración explícita de familia, escuela y comunidad social (biblioteca pública, acciones culturales ciudadanas, etc.) potencian enormemente la adquisición de hábitos lectores y el desarrollo cultural de las nuevas generaciones. Eso es así hasta tal punto que, en nuestras sociedades occidentales, la escuela no puede ser vista como la institución responsable de asegurar estos hábitos. El intento escolar de asumir esta función ha llevado muchas veces a la reiteración de actividades de animación a la lectura llevadas a cabo por otras instancias, mientras que, en cambio, se dejaban de asegurar determinadas funciones escolares que no tienen cabida en los otros ámbitos. Por otra parte, la superposición indiscriminada de objetivos ha sido la norma de los últimos tiempos, de manera que los estudios existentes sobre las opiniones de los enseñantes muestran que estos se sienten escindidos entre las funciones de *traspasar un patrimonio, enseñar a leer y fomentar los hábitos de lectura*, todas ellas finalidades que requieren de estrategias y prioridades que no coinciden necesariamente en la programación escolar, sino que requieren de un esfuerzo explícito y consciente de articulación (como se plantea, por ejemplo, en Colomer, 2005).

Parece urgente entonces clarificar qué es responsabilidad prioritaria de la escuela en cuanto a los usos y saberes literarios y qué colaboraciones pueden establecerse con las otras instancias para alcanzar entre todos los objetivos deseados. Así, podemos aventurar como competencias más propias del cometido escolar:

- Enseñar a leer, en el sentido amplio que ha tomado en las últimas décadas. Este sería el objetivo más propio de la tarea tradicional de la escuela, aunque actualizado ahora con todo lo que sabemos sobre el proceso de lectura y de interpretación de los textos como práctica social.
- Asegurar la lectura de libros de calidad para todos, de manera que su lectura contribuya a establecer criterios sobre las jerarquías existentes entre los textos sociales. No todos los textos son igual de valiosos desde el punto de vista estético y de sentido, aunque el lector pueda darles el uso que le plazca según sus gustos, intereses y objetivos personales. Es algo que debe aprender-

se en algún lugar y la escuela debe ofrecer a todos la oportunidad de crearse un horizonte de lecturas sobre el cual proyectar e inscribir las propias.

- Asegurar el conocimiento, aunque sea a diferentes niveles, de algunos de los textos “clásicos” que sirven como referentes de la colectividad. La función de “traspaso patrimonial” continúa siendo una de las más sentidas por parte de la escuela y no se trata de prescindir de ella, sino de actualizarla de manera reflexiva, por ejemplo, teniendo en cuenta el grado de complejidad intercultural y de globalización de las sociedades actuales que pueden llevar a la recepción de obras universales y de las culturas en contacto.
- Enseñar la manera de abordar textos inicialmente difíciles para el lector. O sea, ofrecer la experiencia de lectura de textos lingüísticamente complejos, alejados temporalmente o de significado poco transparente, y mostrar a los lectores qué pueden hacer para entender los libros en profundidad y con espíritu crítico. La lectura guiada es una actividad propia de la escuela que tiene que renovarse con lo que sabemos sobre las formas individuales y sociales de construir el aprendizaje. Pero dar espacio a la construcción compartida o más protagonismo a los alumnos, como sería deseable, no significa abandonar el papel de enseñarles qué es lo que deben hacer (ellos) para entender un texto.
- Asegurar una cierta sistematización sobre el funcionamiento de los sistemas ficcionales y literarios de la sociedad. La escuela es el lugar adecuado para analizar, conceptualizar y adquirir esquemas mentales que organicen la comprensión explícita de cómo funcionan las cosas.

LAS FORMAS DE ACCESO A LA LITERATURA: ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA

El acceso a los textos y la discusión sobre ellos conforman el núcleo de la educación literaria. Los textos se reciben de forma oral o escrita y, en estos momentos, también a través del uso de las nuevas tecnologías que facilitan experiencias audiovisuales de poemas y otros textos. Asimismo, el uso creciente de las pantallas (de la televisión, el cine, la consola o la computadora) ofrece a los niños formas de ficción y familiarización con elementos y obras literarias que colaboran activamente en la construcción de todo un conjunto de saberes y competencias literarias. Con esa inmersión textual hay que contar, en las proporciones correspondientes a cada contexto, para prevenir lo mucho que los niños actuales pueden saber de manera previa y paralela a la actividad escolar.

Los estudios educativos sobre lectura escolar hace décadas que señalan la importancia de dedicar un tiempo de lectura individual en la escuela y muchos países hace años que desarrollan programas en este sentido. Las propuestas de la LOE en España en 2006, por ejemplo, acaban de instaurar un tiempo de lectura en cada una de las asignaturas del currículo. Pero, aparte del vínculo con los diferentes aprendizajes específicos de cada área, la lectura literaria es la que incide más fácilmente en la adquisición de muchas de las habilidades de lectura que tienen que dominar los alumnos y la que tiene más relación con la creación de hábitos permanentes de lectura. Así, pues, tanto para la enseñanza literaria como para el acceso al escrito, es conveniente extender la previsión de un tiempo dentro del horario escolar para fomentar la lectura literaria autónoma, sea en la biblioteca escolar o en el aula, y hacerlo en las formas y modalidades que aconsejan la investigación y la experiencia acumulada por la práctica educativa.

Las antiguas actividades literarias basadas en la oralidad, que buscaban en parte potenciar la recepción afectiva y la adhesión cultural, disminuyeron en la segunda mitad del siglo xx en favor del acceso escrito al texto. En estos momentos, sin embargo, se ha iniciado una cierta recuperación de estas actividades (narración de cuentos, recitado de poemas, dramatizaciones, lectura en voz alta, etc.), así como también de la asociación textual con la imagen. No solo por criterios didácticos, sino porque el desarrollo tecnológico de las sociedades occidentales potencia los canales comunicativos de la oralidad y la imagen. Por ello, es una línea emergente de gran fuerza y potencial didáctico, que parece además especialmente rentable en las situaciones educativas en las que los fenómenos propios de las sociedades avanzadas coexisten entremezclados con los índices de una alfabetización muy escasa.

Otra forma de acceso a la literatura es la de la propia escritura literaria. Los talleres de escritura, con los educadores argentinos como pioneros en su fomento desde hace décadas, se han demostrado enormemente eficaces en el desarrollo de la competencia literaria y el dominio del escrito. Se trata de una línea clara de actuación que debería continuar extendiéndose en las aulas, ya que presenta múltiples ventajas, como la de otorgar un protagonismo motivador a los alumnos, la fusión natural de las habilidades lingüísticas en su desarrollo y la gratificación de alcanzar productos concretos y visibles en el trabajo escolar.

LA ARTICULACIÓN DE LOS OBJETIVOS, LA PROGRAMACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

La educación literaria de los niños progresa de forma continuada a lo largo de todas las etapas educativas. Pero su evolución en las últimas décadas ha conducido al difuminado de objetivos concretos de aprendizaje en la etapa primaria, donde bastaría, al parecer, con el contacto con los textos orales o escritos; mientras que la etapa secundaria continúa centrada en contenidos históricos o conceptuales y permite el debilitamiento de las prácticas lectoras.

Por ello resulta necesario que la comunidad educativa en general, y las administraciones en concreto, definan, con mayor claridad que la que presentan los currículos oficiales actuales, los objetivos literarios de cada etapa, teniendo muy presente tanto la continuidad de los aprendizajes, como la necesidad de decidir qué es lo que es preciso haber conseguido en la formación literaria de los ciudadanos al acabar el período de la enseñanza obligatorio. Muchos de nuestros países han realizado notables reformas curriculares en la última década. En general, puede decirse que en ellas se han actualizado positivamente los objetivos formativos de la literatura. Pero, en la mayoría de los casos, la formulación se ha abordado con una prudencia que lleva a definiciones excesivamente generales y vagas respecto a dónde se quiere llegar en la educación común de los ciudadanos y a través de qué contenidos y prácticas recomendadas.

Probablemente, el trabajo escolar mejoraría si se cuestionara cuáles son realmente los aprendizajes que deben realizarse durante la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, la importancia de la traducción en la recepción de las obras es un aspecto importante en el acceso de cualquier ciudadano a una gran parte de la literatura actual y, en cambio, no figura en ningún programa. Tampoco ningún currículo alerta sobre la conveniencia de asegurar que los alumnos han experimentado las perspectivas generales –y poco numerosas– con las que los humanos contemplan la realidad a través de la literatura: la épica, la parodia, la mimesis, etc. O bien puede verse que la idea de influencia o variación respecto a la tradición, recurrencia de motivos y esquemas argu-

mentales, etc., es algo que aparece implícito en los programas, cuando la potencia de esas ideas merecería ser explicitada en las aulas, de modo que la imagen de un diálogo permanente de las obras entre sí y de las voces de la humanidad reflexionando sobre sí misma y sobre la realidad llevara a los jóvenes a sentir que la literatura tiene mucho que decir a los habitantes actuales. O bien sería mucho mejor abordar el estudio de las formas poéticas en relación con la respiración, el ritmo, la música, el habla... que como un juego caprichoso de estrofas. Y también resultaría de interés compartir la idea de que la mayoría de las grandes obras pueden entenderse de modos diversos, tanto desde la posición del lector, como, por ejemplo, según la perspectiva de distintas teorías interpretativas.

El aprendizaje de la lengua y la literatura supone una interrelación evidente y hace tiempo que los currículos hicieron una clara apuesta por la fusión de su enseñanza. Sin embargo, en la práctica, ello parece haber tenido consecuencias claramente negativas para los aprendizajes literarios, especialmente en el momento de una explicitación y conceptualización mayor durante la etapa secundaria. Parece recomendable, pues, asegurar objetivos curriculares específicos que mantengan la presencia de actividades de literatura a lo largo de las etapas educativas, así como tal vez reservar un espacio curricular propio a la literatura en los últimos cursos de la etapa secundaria.

Dentro de esta línea de clarificación y continuidad educativa, sería conveniente también establecer rutinas concretas de colaboración entre los cursos, ciclos y etapas en cuanto al seguimiento lector de los alumnos (por ejemplo, a través del traspaso de informes individuales de lectura, información y acuerdo sobre las lecturas colectivas de los ciclos y centros educativos en el paso de primaria a secundaria, etc.). Por otra parte, continúa siendo una realidad la poca coordinación entre las áreas de lengua en las áreas bilingües, la ausencia de textos literarios en la enseñanza de las lenguas extranjeras y la escasa presencia de la literatura universal. Si se quiere mejorar la educación literaria, parece ineludible proceder a una nueva articulación de los diferentes espacios curriculares en que debería producirse. Eso significa, por ejemplo, repartir y coordinar las lecturas, los contenidos y las actividades entre las distintas áreas de lengua, para rentabilizar al máximo el tiempo escolar que puede dedicarse a los aprendizajes literarios. La visión general del itinerario de aprendizaje supone también seleccionar textos que resulten apropiados para las diferentes funciones escolares (lectura autónoma, construcción compartida, lectura guiada, etc.) e incluso propiciar el consenso sobre un cierto corpus de textos a través de listas recomendadas, fomento de antologías escolares, etc.

En cuanto a las orientaciones didácticas, se puede decir que en la actualidad coexisten diversos modelos de actuación que a menudo se superponen e interfieren de forma no deliberada. Nos encontramos así con que la literatura a veces se utiliza como simple punto de partida para los ejercicios de lengua; o bien sigue ordenadamente un hilo de exposición cronológica; existe solo como lectura libre; ofrece material para el debate de temas de tutoría; se trata básicamente en talleres de escritura creativa, etc. Probablemente, una de las razones de la marginación que acaba sufriendo la literatura en la programación es la pérdida de seguridad escolar sobre la manera de abordarla en el aula.

El divorcio entre la sistematización de los saberes literarios y la lectura (o escritura) libre de los textos es una de las peores realidades en esa falta de articulación. Cabe recordar entonces que el aprendizaje escolar está centrado en el esfuerzo por la construcción personal de sentido. Se puede

representar como una franja situada en un espacio intermedio entre el efecto inmediato de la lectura personal y el acceso al conocimiento de saberes exteriores que inciden en la interpretación cultural. Interpretar los textos a los que se accede supone una tarea de reflexión y construcción compartida. Verbalizar la propia experiencia estética de manera que sea comunicable o evaluar las opiniones e interpretaciones ajenas para enriquecer la propia son procesos que requieren un dominio creciente del lenguaje metaliterario y de la conciencia explícita de los elementos implicados para hacerlo de manera eficaz. La discusión sobre los textos es el lugar por excelencia en el que facilitar la información requerida. La guía del experto debe llevar la interpretación más allá del lugar adonde llegan por sí solos los lectores: dar pistas para ver los niveles de lectura y lo que hay “tras las líneas”, ofrecer información contextual si es necesaria, enlazar con el entorno actual para hacer posible una comprensión que conecte con lo que los alumnos saben y piensan sobre el mundo, sistematizar los descubrimientos para que sirvan como futuros esquemas interpretativos, etc. Ese es el terreno de nuestro trabajo y no el análisis expuesto por el docente para propiciar una admiración impostada. Las nuevas formas de socialización a través de la tecnología se ofrecen también aquí como un nuevo recurso para la comunicación, el intercambio textual y el contraste de pareceres.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A raíz de los resultados del informe PISA, se ha destacado que una de las características del modelo educativo finlandés (el que ha ofrecido mejores resultados en la lectura de los chicos) es la alta preparación de sus docentes. Si nos centramos en la formación inicial, el repaso de los planes de estudio de los docentes de nuestros países revela graves insuficiencias en aspectos clave para la didáctica de la literatura, como, por ejemplo, el conocimiento de los libros infantiles y juveniles o el uso de textos literarios en diferentes contextos sociales. Incluso en aquellos lugares donde se están replanteando actualmente las titulaciones, los programas y las metodologías universitarias, las mejoras, si se producen, lo hacen de forma enormemente escasa y parcial. No incidir decididamente en la formación inicial conlleva la necesidad de que las administraciones amplíen sus provisiones de formación permanente, lo cual supone un esfuerzo mucho mayor de tiempo y economía. Así, pues, sería conveniente establecer una estrecha colaboración entre las administraciones educativas, las universidades y todas las instancias implicadas en la preparación inicial y continuada de los docentes alrededor de aspectos como los siguientes:

- La atención a la formación lectora y literaria de los propios profesionales de la educación. Se trata de un requisito bien señalado por el sentido común, pero que es poco tenido en cuenta en los actuales planes de estudios y de formación continuada. La necesidad de atender a la formación de los propios docentes como lectores ha sido confirmada últimamente por la investigación centrada en el pensamiento y la conducta profesional de los enseñantes, de manera que cabe celebrar que distintos países ya hayan empezado a desarrollar algunas acciones centradas en este ámbito en sus planes de formación de los educadores de lectura.
- La atención a la formación y actualización didáctica en un sentido más amplio del habitual en relación a la enseñanza literaria. Por ejemplo, parece razonable pensar que una de las dificultades para la extensión de algunas de las prácticas señaladas anteriormente es la falta de formación que han recibido los docentes en lo que concierne a sus propias habilidades de interpretación oral de los textos, de análisis de la imagen –ya se trate de álbumes ilustrados, ya de la ficción audiovisual– o de capacidad de organización didáctica de aspectos como la dra-

matización, las diversas posibilidades de programación de los contenidos literarios en las aulas o la utilización de la biblioteca escolar y las nuevas tecnologías para la lectura.

- La potenciación de la investigación educativa en el ámbito de la educación literaria. Muchas de las decisiones sobre las cuestiones que nos ocupan serían más fáciles de tomar si se supiera más sobre las características de los textos dirigidos a los niños en nuestra sociedad; la interrelación entre el desarrollo lingüístico, artístico y ficcional en la recepción que se hace de ellos; el grado y la forma de dependencia entre la acción escolar y los hábitos sociales de lectura; las prácticas de lectura más efectivas en el aula; las formas narrativas o poéticas propias de las distintas culturas en contacto, etc.

PROPUESTAS DE AVANCE

Gustavo Bombini titula *volver al futuro* al “gesto de revisar el relato completo de una tradición de enseñanza para imaginar su futuro”. De esa revisión surgen siempre los retos inmediatos para renovar la enseñanza. Una renovación que, según el autor argentino, pasaría por:

“[...] recuperar la perspectiva histórica como requisito para la lectura de textos literarios, acoplar nuevos saberes teóricos para producir nuevas prácticas, revisar la tradicional relación entre lengua y literatura para que ambos términos se potencien, en vez de subordinarse, e imaginar una práctica de enseñanza sostenida en prácticas de lectura y escritura” (2008, p. 147).

Enseñar literatura es algo complejo, en el sentido de que integra distintos elementos. Debe responder a la conexión entre la capacidad de recepción y de producción literaria, entre la recepción del texto y la posibilidad de elaborar un discurso analítico y valorativo sobre él, entre la interpretación del lector y los conocimientos que la potencian, entre la educación lingüística y la educación literaria, entre los aspectos lingüísticos y los aspectos culturales que configuran el fenómeno literario o entre la literatura y los restantes sistemas artísticos y ficcionales existentes en las sociedades actuales. La reflexión anterior intenta ofrecer una guía de ruta que podemos sintetizar ahora en las siguientes líneas de actuación:

En la planificación educativa y de los centros escolares

- Potenciar las bibliotecas escolares, dotándolas de acervos negociados y personal responsable.
- Establecer con mayor claridad las prioridades de la responsabilidad escolar con respecto a otras instancias sociales (familia, biblioteca pública, animadores de lectura, etc.) y acordar líneas de colaboración que se potencien mutuamente.
- Establecer con mayor claridad y actualidad los objetivos y contenidos de la educación literaria a lo largo de las etapas educativas.
- Instaurar un tiempo escolar de lectura literaria, recuperar formas orales de comunicación literaria y abrir la escuela a las formas de ficción relacionadas con la imagen y las nuevas tecnologías.
- Diseñar planes de lectura de cada centro que articulen las prácticas literarias según sus funciones y coordinen los aprendizajes a cargo de las distintas áreas lingüísticas.
- Propiciar un consenso educativo sobre el corpus de lecturas escolar y difundir las orientaciones didácticas más efectivas.

- Incorporar la literatura al trabajo de integración del alumnado que proviene de los intensos flujos migratorios actuales.

En la formación del profesorado

- Incidir desde las administraciones en los cambios de planes de estudio de la formación inicial de los docentes.
- Atender a la formación lectora y de escritura de los propios docentes, así como a su actualización didáctica, en los programas de formación permanente.

En los elementos externos de apoyo

- Mantener, o crear, planes de dotación de libros de lectura a los centros, de participación de los niños en actividades culturales y de realización de proyectos de calidad de recursos didácticos (edición de antologías, audiovisuales, etc.).
- Potenciar recursos en línea para facilitar la tarea de los docentes (servicios de selección de libros, propuestas e intercambio de actividades experimentadas, evaluaciones de resultados, etc.).
- Propiciar proyectos institucionales de cooperación con las instituciones implicadas en el fomento de la lectura de cada comunidad (bibliotecas públicas, ayuntamientos, secciones del IBBY de los distintos países, fundaciones, equipos universitarios, editoriales, etc.).
- Apoyar la investigación en esta área a través de programas de becas, licencias de estudio, etc., para los propios docentes.

De la mediación de la lectura o de cómo “ir más allá”

Didier Álvarez y Silvia Castrillón

En el marco de la discusión sobre las relaciones de la escuela y la cultura escrita en la sociedad moderna, este capítulo explora la tesis de que la mediación lectora es esencialmente una práctica de intervención social que está afectada por determinantes éticos y políticos. Desde esta perspectiva se afirma que la acción de la mediación lectora en las sociedades modernas (principalmente la que ejercen el maestro y el bibliotecario escolar) responde a un cierto proyecto de ser humano y de orden social que le exige trabajar por el logro de unos “mínimos culturales” que apenas si permiten hacer a las personas socialmente funcionales en ese orden y reducen la amplia dimensión de la cultura escrita al uso instrumental de la lectura y la escritura.

El capítulo asume, por el contrario, la mediación lectora como una práctica que siempre debe “ir más allá” y desplegar una clara voluntad de promover y ampliar el acceso de las personas a la cultura escrita, ayudándolas a cuestionar los órdenes simbólicos que limitan su experiencia consigo mismos, con otros y con el mundo. La humanización se convierte en el telón de fondo de una mediación lectora éticamente responsable con un proyecto social incluyente, consciente y constructivo. En este sentido, el capítulo enfatiza la labor del mediador de la lectura y de la escritura como una práctica de intervención profundamente comprometida y siempre dirigida a impulsar la vida social en tres esferas críticas: la personal, la subjetiva social y la ciudadana.

Los autores agradecen muy especialmente al profesor Percival Leme Britto la lectura de los borradores de este capítulo y sus sugerencias. Sus ideas enriquecieron el contenido.

CULTURA, LECTURA Y ESCRITURA

Conviene comenzar dejando en claro algo que aparentemente es obvio, pero que no necesariamente se asume en todas sus profundas consecuencias: la práctica de la mediación lectora sucede en el ámbito de la *cultura escrita*. En consecuencia, hablar de mediación lectora es aludir a procesos complejos de intervención que unos sujetos sociales realizan con otros en los dominios de la cultura escrita.

Precisamente a este respecto debe afirmarse que la cultura escrita es un producto histórico que expresa visiones del mundo, ideales y valores en conflicto, algunos de los cuales son dominantes en función de las pretensiones de orden social que tenga el sistema que los difunde y promueve, a pesar de que ese sistema (por más totalitario que sea) no logra anular por completo los “otros” valores que lo contradicen en sus pretensiones hegemónicas.

En efecto, siempre habrá lugar para la acción simbólica emancipadora de las personas en el mundo social, y es allí donde tiene sentido y se hacen posibles las labores educativa y política de los

maestros, los bibliotecarios y otros agentes sociales en el ámbito de la cultura escrita. Esto es lo que, en última instancia, otorga un profundo –pero insuficientemente reflexionado– sentido pedagógico, ético y político a la tarea intelectual del mediador de la lectura, que lo convoca, a la luz de las propuestas de Edward Said, a ser un sujeto

“[...] con un papel público específico en la sociedad que no puede limitarse a ser un simple profesional sin rostro [...]. Para mí el hecho decisivo es que el intelectual es un individuo dotado de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, una filosofía u opinión para y a favor de un público” (Said, 1996).

No debe olvidarse que la mediación lectora, entendida como intervención social, es realizada por agentes diversos que, en su conjunto, procesan indicaciones o mandatos que los comprometen con la tarea de mantener y reproducir el orden simbólico y las relaciones de poder que sustentan el mundo social. Ante ello emerge la amplia dimensión humanizante de las tareas ética, política y pedagógica del mediador de la lectura, que lo convocan a *colaborar* con las personas en el propósito de develar, comprender y humanizar las estructuras y relaciones que sustentan el mundo que habitan.

La conexión existente entre mediación lectora y cultura escrita, lejos de ser obvia e irrelevante, resulta altamente significativa y útil en el momento de abordar el problema de la acción de los mediadores de la lectura (maestros y bibliotecarios especialmente) en el territorio del lenguaje y de la cultura, pues leer y escribir, al ser consideradas como prácticas fundamentales de la cultura escrita, son ámbitos de pugna, de luchas simbólicas y juegos de dominación y resistencia (de acuerdo con los planteamientos de Paulo Freire); prácticas sociales que siguen modelos, patrones históricos, protocolos de realizaciones, pero que también son susceptibles de transformación y cambio (según Roger Chartier) y, por lo tanto, se constituyen en materia de acción y de aprendizaje.

Y es aquí donde debe advertirse el hecho de que para las sociedades contemporáneas la cultura escrita, específicamente las prácticas de leer y escribir (más aún la primera que la segunda) se hacen funcionales a las pretensiones de reproducción simbólica y de mantenimiento del orden social.

En efecto, el sistema necesita de personas que puedan hacer un uso *práctico* de la lectura y la escritura en cuanto sean difundidas y apropiadas pronto y fácilmente como herramientas de introducción del orden social y estrategias de adecuación a las demandas laborales. Pero un real acceso a la cultura escrita va más allá de estos mínimos funcionales; los debe superar ampliamente y convertirlos en medio para verse críticamente a sí mismo, al otro y al mundo.

He ahí la raíz de los discursos *bienintencionados*, *culturizantes* y *civilizadores* que difunden una idea de la lectura como un asunto vinculado a la promoción de la convivencia ciudadana y al desarrollo de competencias para el trabajo y el reciclaje profesional: autoeducación, “educación para toda la vida”, lo cual, como advierte Emilia Ferreiro, no es más que un eufemismo: “Seamos claros: la inestabilidad en el empleo, las reformas de leyes y reglamentos orientados hacia la ‘flexibilidad laboral’, están por detrás de esta expresión. El aprendizaje a lo largo de la vida es una manera elegante de decir: las nuevas tecnologías han introducido tales cambios en todas las esferas de la vida laboral que solo podemos anticipar, sin mayor precisión, que los cambios seguirán. La educación, por lo tanto, debe hacerse cargo de preparar individuos disponibles para el cambio, porque los conocimientos son perecederos, tienen fecha de caducidad como las mercancías compradas en

el supermercado. Según algunos, los conocimientos deben reciclarse cada cuatro años, al igual que las computadoras, y como los humanos no venimos equipados con una tecla *delete*, habría que entrenar habilidades de olvido (*forgetting abilities*)” (Ferreiro, 2008).

He ahí también las consignas que promueven la lectura como pasatiempo, diversión y mero placer, placebo que ayude a sobrellevar una vida aburrida y sin sentido.

La alfabetización que se practica bajo estos ideales se hace acción instrumental que desdice del hondo significado ético y político que tienen leer y escribir, al permitir a las personas reconocer su voz y construir su presencia, de acuerdo con palabras de Graciela Montes, en el “inmenso tapiz que tejen las sociedades [cuando] dejan registro expreso de los universos de significación que fueron construyendo a lo largo del tiempo y de las circunstancias”. Una alfabetización instrumental que se aleja del ideal crítico que la afirma, según Henry Giroux al comentar la obra de Paulo Freire, como:

“La capacidad de denominar la propia experiencia [...] y comenzar a entender la naturaleza política de los límites y las posibilidades que conforman la sociedad en su conjunto” (Giroux, 1989).

LECTURA E INFORMACIÓN

En el territorio anteriormente trazado, es especialmente importante resaltar el problema de las relaciones entre la cultura escrita y la información. Dos ámbitos desde los cuales, tradicionalmente, se han establecido los límites entre el aula y la biblioteca, los maestros y los bibliotecarios, y se han configurado sus identidades y prácticas disciplinarias y profesionales.

A este respecto debe afirmarse que en la escena contemporánea las relaciones entre *lectura e información* se presentan bajo formas y dinámicas inéditas, en las que la información se entiende y pretende instaurarse como el elemento caracterizador central de la última conformación de la sociedad capitalista, llamada por Castells “sociedad informacional” (Castells, 1998). Y la cultura escrita en una dimensión simbólica sacralizada, alejada del hombre común y destinada a una élite capaz y digna de officiarla.

Debemos afirmar que tales visiones dicotómicas de la cultura escrita y la información las alejan hasta antagonizarlas. En efecto, en esa supuesta contraposición, se otorga a la información una importancia restringida a su utilidad práctica y se reduce la cultura escrita a la lectura de libros, con lo que se desconoce el hecho de que esta cultura no solo se refiere o se sustenta en ellos. De hecho, por ejemplo, las búsquedas en soportes electrónicos en Internet o el uso de las bases de datos electrónicas también son prácticas propias de la cultura escrita, pero mediadas por tecnologías distintas al libro.

Por otro lado, la cultura escrita se suele asociar de forma exclusiva con la lectura de la literatura y, lo que es aun más preocupante, esta última se representa como alinderada en el tiempo libre, dirigida al placer y lo lúdico, lejos de grandes esfuerzos comprensivos.

Desde esta concepción, que escinde la unidad de la cultura escrita y la información, se entrega a la escuela (al maestro en su aula con su libro de texto y su tablero) la tarea de iniciar a las personas en el orden escrito. Y se recluye la información en la biblioteca (en el territorio del bibliotecario con sus colecciones y sus aparatos) para hacerla icono de poder y de dominio (“quien tiene la información, tiene el poder”).

Con ello se olvida que la escuela no tiene el monopolio de la integración de las personas a la cultura escrita, pues solo es una institución con una tarea –gran tarea, de hecho– de formalizar la adquisición de la competencia lectora. También se ignora que la biblioteca no tiene el dominio absoluto de la información, puesto que, al contrario, la mayor parte de la información que se produce y circula en la sociedad lo hace por otros medios: unos muy amplios en los cuales circula la información que banaliza la experiencia de sí mismo en el mundo; y otros muy restringidos por los cuales se mantienen los órdenes excluyentes que amparan el uso del poder de ciertos grupos sociales.

Sin duda, separar estas dos dimensiones culturales conlleva el gravísimo riesgo de distanciar las intervenciones que complementariamente deberían hacer maestros y bibliotecarios en su calidad de mediadores de la lectura. Esto puede llevar a la atomización de la acción social y cultural del aula y de la biblioteca escolar.

Frente a ello hay que plantear la unidad cognitiva y pragmática de la cultura escrita y la información. Ciertamente, si se tiene claro que la información es una dimensión de la cultura escrita, se pueden empezar a romper las dicotomías que se establecen en la escuela entre lectura útil e inútil, y lectura recreativa e informativa, por ejemplo. En efecto, leer información no es acumular datos, cifras, etc. Para leerla, el lector requiere de unos recursos culturales y cognitivos, históricos y políticos específicos, que le permitan criticar esa información, elaborarla, manipularla y verla desde afuera, es decir, “ir más allá de ella”.

Es en el marco de estas cuestiones donde se ubica el asunto, absolutamente crítico, de la mediación de la lectura como práctica dirigida a ofrecer y promover condiciones dignas y dignificantes de lectura e impulsar en el lector la necesidad de “ir más allá”, en su apropiación de la cultura escrita, en la comprensión del funcionamiento del conocimiento y en la generación de nuevas necesidades de comprensión de su propia vida y del mundo, desde su múltiple condición de *persona* (sujeto de sí mismo), de *sujeto social* (que vive con otros) y de *ciudadano* (sujeto de poder). Desde estas perspectivas se podría empezar a concretar una estrategia clara para luchar contra aquellas terribles *cegueras del conocimiento*: el error y la ilusión o la tendencia de los hombres a elaborar “[...] falsas concepciones de ellos mismos, de lo que hacen, de lo que deben hacer, del mundo donde viven”, que denuncia Edgard Morin en sus *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999).

AULA Y BIBLIOTECA

A la luz de lo planteado anteriormente, es claro que el aula y la biblioteca cumplen, en el seno de la escuela, funciones diferenciadas, pero a la vez complementarias, de *socialización* en cuanto ayudan a integrar a las personas en la cultura escrita y, con ello, en la conformación de capacidades básicas de uso de la información. No obstante, esta labor conjunta se enfrenta a grandes tropiezos en el marco de las sociedades contemporáneas, lo que hace que se gesten *socializaciones fallidas en la cultura escrita* que, por sus propias estructuras conceptuales, metodológicas e ideológicas, no humanizan, sino que alienan.

Hay que aclarar que la tarea de socialización que cumplen el aula y la biblioteca se mueve entre dos construcciones simbólicas supremamente complejas y profundamente interdependientes: la cultura social y el currículo. En ese horizonte se les propone principalmente la tarea de participar en la integración de las personas a los órdenes social, cultural y político imperantes, tarea que

siempre constituye un reto y se realiza a contrapelo de otras visiones alternativas del mundo y del orden social.

Esa es la paradoja fundamental que integra irremediablemente la acción cultural del aula y la biblioteca: para cumplir su tarea de socialización de las personas, la escuela selecciona como contenido ciertos universos y estrategias culturales ordenados y legitimados con arreglo a los intereses del sistema; pero ello, a su vez, otorga a las personas que viven la acción de la escuela herramientas para cuestionar, disentir y criticar ese orden que se difunde. Esto exige que maestros y bibliotecarios asuman una actitud crítica del contenido, medios y procesos de la mediación lectora.

Para aliviar esta tensión, el aula y la biblioteca se ven en la necesidad de impulsar una educación que abra decididamente las puertas de la escuela a una condición humana plena y no fragmentada; que pueda, según lo propone el ya citado Morin, “enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y alentar una ética planetaria”.

Así pues, es necesario afirmar la unidad integral de la biblioteca y el aula dentro de una acción educativa humanizante, es decir, comprometida con la conformación de estrategias de conocimiento superior, integrador, metacognitivo y crítico en las personas. La biblioteca escolar ha de ser un ámbito cultural y pedagógico complementario, pero distinto al aula; una instancia que abra ventanas para ver con amplitud el mundo y el sí mismo, en función de las necesidades curriculares y sobre una sólida práctica pedagógica catalizada por la acción de saberes bibliotecológicos que la comprendan y respalden adecuadamente con servicios de información y formación en la cultura escrita.

En ello, desde luego, no cabe la imagen de un aula que encierra al estudiante en los mínimos posibles de los libros de texto, ejerciendo con ello una *localización informativa* a todas luces dañina; ni la de una biblioteca escolar que lanza al estudiante al territorio salvaje de la información (que crece exponencialmente), sin ninguna ruta, ninguna bitácora y ninguna intención. El punto de encuentro es una mediación curricular que dé sentido a las dimensiones educativas del aula y del maestro, y a las acciones culturales de la biblioteca y del bibliotecario en el marco de la defensa y ampliación, de la inclusión y promoción de las personas como nativos de la cultura escrita.

En este horizonte problemático es necesario enfatizar que los bibliotecarios y los maestros tienen la necesidad de edificar identidades diferenciadas. Si no se sabe quién es y qué hace el bibliotecario en las tareas educativas de la escuela, no se sabrá para qué sirve y, por tanto, no se hará necesario en la acción educativa propia del aula. Si no se sabe, asimismo, quién es y qué hace el maestro dentro del ámbito de la realización bibliotecaria, se vuelve un invitado de piedra frente a la acción de la biblioteca. Esas desconexiones tal vez sean la razón por la cual el bibliotecario no se siente interlocutor del maestro en sus tareas pedagógicas, ni el maestro se ve cercano al bibliotecario en sus tareas bibliotecarias.

En este sentido es necesario afirmar a la biblioteca escolar como un elemento de la escuela que trabaja contra la exclusión de las personas del ámbito de la cultura escrita y a favor del acceso cualificado a la información. Proponerla como una esfera de apropiación de todas las formas de la cultura escrita en la tarea de educar al ser humano en la ya aludida triple condición humana de persona, sujeto social y ciudadano reflexivo y autónomo, pero al mismo tiempo éticamente responsable por sí mismo y por “el otro”.

LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA EN LA ESCUELA ES “IR MÁS ALLÁ”

El concepto de mediación lectora en la escuela encierra de hecho un territorio de grandes tensiones que ya han sido esbozadas en este capítulo. Una de ellas es la planteada entre aula y biblioteca escolar. Frente a ello es definitivo afirmar enfáticamente que el aula y la biblioteca se encuentran en el territorio común de la acción educativa de la escuela. Por tanto, la biblioteca escolar debe “ir más allá” de sus fronteras y declararse un ámbito de potenciación del trabajo del aula en tanto que ordene sus recursos de lectura e información en función de las demandas curriculares; pero también proponerse como un espacio de vinculación de las personas al universo social, amplio y diverso, y aminorar los riesgos de unas acciones mesocurriculares y microcurriculares que no quieran o no puedan ver más allá de estándares que empobrecen la integración de las personas al mundo social.

En efecto, el mundo social, la comunidad a la que sirve la escuela, se debe convertir en una presencia curricular viva y enriquecedora, de la mano de una biblioteca que ofrezca al aula posibilidades de información y lectura para introducir a la comunidad escolar a la diversidad del mundo y del ser humano que lo habita. Ese es el extrañamiento permanente, la conmoción del sí mismo que una educación digna y dignificante debe generar frente al otro y frente al mundo establecido. Esa es su más valiosa tarea: confrontar al ser humano y conmoverlo en su necesidad de sí y del mundo.

En el horizonte de esos deseables y felices encuentros entre el aula y la biblioteca, del maestro y el bibliotecario, es donde se pueden y deben resolver las dicotomías inútiles entre los territorios de la cultura escrita y la información. Es allí también donde se deben considerar las salidas a una práctica de mediación lectora vital y liberadora en la escuela; donde deben cuestionarse las visiones dañinas que asignan a la biblioteca escolar el deber mecánico de solucionar absurdas tareas con datos que no alientan conocimiento, y de ofrecer, como premio de consolación, una mediación lectora reducida a una *animación de la lectura* “liviana” e incidental, llena de juegos y olvidos de sí, diseñada para pasar el rato y amortiguar las “amarguras” de los deberes escolares.

Es ahí precisamente donde es necesario revisar otra grave tensión: la dada en una *mediación lectora neutralizante*, que se fundamenta en una visión equivocada de la autonomía y el respeto por el otro que lleva a obviar la intervención con el prurito de que la *individualidad* es intocable, que la acción educativa solo debe favorecer y disponer las condiciones para el “libre desarrollo de la personalidad” y que toda acción sobre el otro es un intento de sometimiento. En todo ello, desde luego, se siente la influencia de un neoliberalismo que no solo moldea los mercados, sino que también delinea un ideal de hombre encerrado en una individualidad aislante y egoísta. Se entroniza la personalidad como torre de enroque desde cuya defensa se proscribe e interdicta toda crítica a la vida interior y a las responsabilidades del “uno” con el “todos”. Por esta vía, también, se auspicia la disolución del deber de promover una ciudadanía radical y se instaura como ganador el paradigma del liberalismo individualista (con su icono rutilante: el éxito económico), y se difunden los vanos ideales del egoísmo utilitario.

Así pues, toda mediación lectora debe ser asumida como intervención irremediablemente comprometida con el mundo del otro y el mundo social. Mediar en la lectura es una práctica dialógica, que encarna de hecho la relación de personas que pueden, mediante la acción comunicativa, poner en conexión sus propias visiones de mundo, los universos simbólicos en los que y desde los cuales coordinan su acción con otros y despliegan ciertos proyectos. Sujetos que buscan enten-

derse entre ellos y conformar su propia identidad personal. Todo ello hace que la mediación de la lectura sea, además de una práctica dialógica, una práctica histórica y autobiográfica.

Más que una mediación

En este sentido resulta incluso muy inquietante que se llame *mediación lectora* a una práctica tan profundamente determinada por enfoques, paradigmas y hasta ideologías diversas. De hecho, llamar *mediación* a la intervención en el territorio de la formación de los lectores y la promoción del derecho a integrarse y vivir en la cultura escrita no deja de parecer bastante reducido y hasta ingenuo.

Parece que con ello se proscriben otras ideas, otras concepciones que nombran la intervención lectora desde convicciones y compromisos éticos y políticos específicos y explícitos, como lo hace, por ejemplo, la propuesta de *alfabetización freiriana*, o la *educación popular*, la *pedagogía social*, la *animación sociocultural*, la *filosofía práctica* y la *pedagogía ética*, campos todos que frecuentemente acuden a los territorios de la cultura escrita buscando en ella cumplir con sus ideales de emancipación, promoción humana y crítica de los órdenes sociales inhumanos.

Hablar de *mediación lectora* no deja de antojarse una expresión *políticamente correcta*, que no convoca, con la claridad y decisión éticas y políticas suficientes, una intervención social dirigida a la integración y promoción plena del derecho a vivir y construirse un lugar en la palabra (su escritura y su lectura); es decir, de habitar significativamente el territorio de la cultura escrita. Tal vez ello sea la base ideológica de una concepción ingenua de la acción social o, peor, una corrupción de la tarea de la educación que renuncia por estas vías a su compromiso con el ser humano que se busca a sí mismo, y que hace concesiones éticas, políticas y estéticas.

Si ha de usarse el concepto de mediación lectora, debería hacerse con la advertencia de que es ante todo una *práctica de intervención en la dimensión simbólica de la cultura escrita* que conlleva grandes y evidentes presupuestos y consecuencias éticas, políticas y estéticas. Que debe ser, como se puede comprender a partir de una luminosa idea de Graciela Montes, “una acción que parte del enigma y no de la consigna” (Montes, 1999). Es decir, algo que ayuda a las personas a deconstruir, entender y transformar ese universo vasto, ambiguo, misterioso y siempre incógnito que es el mundo, el otro y el sí mismo; a habilitar la duda, el enigma, el reto, la dificultad... No a llenar los silencios a quienes se pretende incorporar a la cultura escrita, no a hacerles “más fácil” la ardua tarea de dar respuesta a lo que cada uno es y debe hacer por su vida.

En este sentido, la mediación como práctica de humanización no se orienta hacia la conformación de individuos, sino de personas (como sujetos de sí mismos) que se reconocen en las esferas de lo subjetivo y de lo ciudadano, merced a que juegan conscientemente en las relaciones de poder instauradas y reproducidas en la cultura escrita. Eso es lo que debe hacer la mediación lectora: ayudar a las personas a develar lo que encierra la palabra, a “ir más allá” de esta y a cuestionar las relaciones de poder que encarnan las prácticas de escribir y de leer.

Para ello debe entenderse que la mediación lectora comienza en el momento mismo de la selección de los materiales de lectura. La selección no es inocua ni neutral, de ella depende en gran parte que se cumpla lo que se busca en la mediación como práctica de humanización. Por ello, seleccionar requiere un buen conocimiento de la oferta de materiales de lectura que, sin duda alguna, y cada vez más dramáticamente, se configura especialmente en función de los intereses comerciales, problema que impone mayores exigencias a la tarea cultural del mediador.

A la selección le sigue, en efecto, el reconocimiento de las condiciones de la lectura, es decir, de lo que Aidan Chambers llama *ambiente de lectura* (Chambers, 2007), en las que se evidencian y ponen en juego no solo la disponibilidad, la empatía y la habilidad del mediador para abrir el diálogo, convocar la palabra y dar lugar al silencio, sino también su contextura cultural, ética y política, así como sus búsquedas estéticas y pedagógicas. Todo ello de cara a enfrentar el reto de “ir más allá” y hacer práctica una intervención que no sea funcionalización de las personas o intromisión abusiva en su vida, que no vulnere, pero que exija con convicción y responsabilidad de mundo.

No hay que olvidar que la mediación lectora no es otra cosa que comunicación de mundos que se tocan y se afectan en una búsqueda de plenitud, de presencias que se hacen compañía en la inquietante tarea de tener lugar en el mundo. La mediación lectora es comunicación que recupera y estrecha la voz propia del lector con la voz de los otros que le escriben y han contado el mundo para él. Una acción que ha de ser capaz de despertar y de estimular lo que la pedagogía freiriana llama “curiosidad epistemológica” o el anhelo de conocer para conocerse y desentrañar el mundo en su hondo misterio.

ALGUNAS IDEAS DE SALIDA A PROPÓSITO DE LA MEDIACIÓN LECTORA Y LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Se necesita una biblioteca escolar afirmativa de la cultura escrita, que sea consciente de su tarea formadora de lectores, que se atreva a proponer y a aventurarse, a construir opciones de lectura y escritura. Una biblioteca escolar que entienda que las personas siempre organizan con las palabras “cosas” hacia un cierto dominio cultural, buscando la resolución de sus necesidades de identidad y presencia. Una biblioteca escolar que les sirva para ver, para hacerse evidentes, para utilizar, para seleccionar lo que de la realidad les sirve y lo que no. Por tanto, es necesario que la biblioteca escolar corra el riesgo de adentrarse en el territorio de las palabras y abandonar la absurda idea de quedarse solamente en la oferta estandarizada y formal de información, en la imagen polvorienta de “templo del saber”, o en la de parque de diversiones intrascendentes.

Sin duda, las personas no ven para nada útil acoger las propuestas de lectura y escritura que vienen de una biblioteca escolar lejana de sus vidas, distante de sus necesidades. He ahí la tensión insostenible: bibliotecas escolares mudas frente a las palabras de los niños y jóvenes que piden que los vean, que se abran de par en par a sus necesidades. He aquí el reto de las bibliotecas ante los escolares: impactar sus vidas con la palabra, introducirlos al dominio de una cultura escrita que se vuelve ámbito propicio para resolver las necesidades de vida; no un oscuro territorio de negaciones y coerciones, rotundamente limitado por los mitos y ritualizaciones del libro y de la lectura que los sostienen.

Para la biblioteca, humanizar con la lectura y la escritura no significa la aceptación de una identidad abstracta del escolar, sino la necesidad de afirmar una vida que debe aprenderse a vivir con dignidad, esperanza y trascendencia en medio de la incertidumbre y la contingencia del mundo, entre otras vías, por la del leer y el escribir. Humanizar desde la biblioteca escolar entonces no es impulsar una integración anestesiada de las personas a la cultura escrita para igualarlas en gustos y apetencias en un canon inmutable y fetichizado.

Por otra parte, teniendo como telón de fondo el olvido de sí no hay posibilidades de hacer un trabajo bibliotecario escolar que sea humanizante. En efecto, un asunto problemático de lo íntimo, que suele no intervenir la biblioteca, es lo que algunos llaman el “olvido de sí” o la tendencia a la disolución de uno mismo en la marea social y en el mundo que, vociferantes, ocultan nuestra pro-

pia identidad de ser. Un trabajo bibliotecario comprometido y responsable ética y políticamente es aquel que activa la capacidad de las personas para entrar en sí mismas, para preguntarse, para cuestionarse, para revisar las estructuras comprensivas que cada uno tiene del mundo y que lo alienan limitándolo en su ser.

De ello se desprende que la práctica del bibliotecario escolar como mediador de la lectura con los niños y los jóvenes no es una acción al margen de su vida íntima, sino una acción premeditadamente dirigida a intervenirla. Ello le exige ser crítico de aquellas ideas que consideran que el lector debe vivir siempre en su silencio o, peor todavía, en medio de un alboroto constante de palabras ruidosas y acciones vacías. En este horizonte, el trabajo de mediación lectora de la biblioteca escolar se vuelve una acción de provocación y estímulo a la propia expresión que, no obstante, no debería ser programada o rutinizada bajo fórmula alguna de control, o reducida a una expresión individualista y egoísta.

En este sentido, la mediación de la lectura en la biblioteca escolar debe impulsar la lectura y la escritura como dimensiones constitutivas de lo público. Esto es, la biblioteca debe vincular compromisos y esfuerzos personales e institucionales dirigidos al desarrollo de una democracia radical ejercida por hombres y mujeres con un sentido profundo de ser, puesto que la ciudadanía requiere de personas en camino hacia sí mismas: esto debería empezar por la presencia de las personas en la escuela.

Todo ello debe ser entendido como que los bibliotecarios no se deben formar para reproducir los órdenes deshumanizantes que hoy por hoy dirigen el mundo, de la mano de los muy evidentes proyectos de normalización de la vida económica, sino que, ante todo, se deben a la conformación de la acción personal y la acción política, a la promoción de la pluralidad de visiones e intereses dentro de la comunidad local, es decir, a la radicalización de la democracia.

En conclusión, la acción bibliotecaria escolar en el ámbito de la cultura escrita debe vincular a todos los escolares (y en especial a los jóvenes) a la tarea superior de luchar por adquirir la mayoría de edad, por hacerse sujetos y no objetos del mundo o de la sociedad, por hacerse a lo que algunos llaman una verdadera “educación general”. Desde luego que ello requiere una decidida e informada acción cultural y educativa que esté por fuera (o al menos en actitud de crítica) de sus prácticas tradicionales. Una acción esperanzada y esperanzadora de lo humano.

Por último, y a la luz de lo anterior, podría plantearse un brevísimo ideario de la formación del mediador de la lectura en perspectiva de su labor en el ámbito escolar. El mediador de la lectura deberá tener capacidad de:

1. Contribuir, en general, a la transformación de las pedagogías de la lectura y, en particular, de las prácticas pedagógicas y bibliotecológicas de la lectura y la escritura que se realizan en la escuela. En ello ha de reiterar la unidad indisoluble de la cultura escrita y la información como dimensión cultural fundamental de la sociedad contemporánea.
2. Trabajar por la humanización plena de los lectores en sus múltiples condiciones de personas, sujetos sociales y ciudadanos.
3. Ayudar a habilitar a los lectores en el conocimiento liberador, lo que exige que el propio mediador tenga una relación con el conocimiento que lo haga consciente de las relaciones y los mecanismos de poder que lo controlan.

4. Contribuir a la habilitación de los lectores para la vida en democracia y la participación en los asuntos públicos. El mediador debe ayudar a promover un sentido digno de la condición humana asentada en la acción ética responsable, la participación propositiva y la presencia afirmativa de las personas ante sí mismas y el “otro”.
5. Reivindicar la dimensión estética de la formación lectora. Para ello ha de estar en capacidad de motivar a los lectores al conocimiento y disfrute de la literatura, lo cual solo es posible desde su propia condición de lector.

Creación y sostenimiento de las bibliotecas escolares: algunas reflexiones sobre los orígenes y desafíos de las políticas públicas en Hispanoamérica

Elisa Bonilla

“[...] siempre me interesé por que el libro completara, de la manera más libre, la acción de los profesores. De nada vale enseñar a leer, ni crear escuelas, ni fomentar la educación fundamental de las masas si los que acaban de aprender no pueden procurarse textos o, más aún, si no se ofrece o proporciona material de calidad para el ejercicio de la lectura. [...] La escuela y la biblioteca no deben considerarse como manifestaciones rivales; ni siquiera, en múltiples casos, como entidades independientes. Si una y otra no se articulan, nuestro progreso será muy lento.”

Jaime Torres Bodet

INTRODUCCIÓN

El concepto de biblioteca escolar, esto es, un centro de recursos bibliográficos gestionado por un especialista, que ocupa un espacio propio dentro del edificio de la escuela y cuyo objetivo es nutrir al alumno en su proceso de aprendizaje, surgió a la par del concepto de “escuela moderna” a fines del siglo XIX y principios del XX.

En contraste con la pedagogía tradicional, que acentuaba la memorización de lecciones, pedagogos como el belga Ovidio Decroly, el francés Célestin Freinet o los estadounidenses William H. Kilpatrick y John Dewey, entre varios otros, concibieron a la escuela moderna como la institución responsable de desarrollar en los jóvenes habilidades para la solución de problemas y el pensamiento crítico (Bonilla, 2008).

Esta manera de entender la educación le dio un papel activo al alumno. Lo hizo sujeto de su aprendizaje. Estas ideas favorecieron la democratización del conocimiento, la ampliación de las oportunidades de escolarización a todos los niños y jóvenes, sin distinción de clase o género, y apostaron por la educación como palanca para el desarrollo de las naciones.

La pedagogía de la escuela moderna (que incluye entre sus supuestos a la biblioteca escolar) se gestó a la par de la construcción de los Estados nacionales y de los movimientos sociales que buscaban construir sociedades más igualitarias.

Si bien, por lo general, las políticas públicas no se distinguen por la rápida asimilación de la teoría educativa a sus acciones, en esta ocasión las nociones acerca de la escuela moderna encontraron terreno fértil en las políticas públicas de varios países que estaban en el proceso de construir un sistema educativo de cobertura universal.

En particular, las ideas referidas a la existencia de bibliotecas en las escuelas para promover el verdadero aprendizaje, que propusieron los ideólogos de la escuela moderna, hallaron eco en algunos políticos y funcionarios públicos comprometidos con la tarea de construir un sistema de educación pública en su país. En América Latina y más tarde en España, estas ideas dejaron huella en la política educativa.

Destacan entre otros, en la segunda mitad del siglo XIX, Jules Ferry en Francia, Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso, en Argentina; y, a principios del siglo XX, José Vasconcelos en México y, casi 40 años después, Jaime Torres Bodet. Todos ellos desempeñaron los más altos cargos y desde esos puestos tuvieron la misión de diseñar la educación pública de su país. En esa capacidad promovieron con fuerza (es decir, con voluntad política e importantes recursos financieros) la creación de bibliotecas escolares.

Ferry (citado por Torres Bodet, 1955), por ejemplo, proclamaba que: “Todo lo que se haga por la escuela y por el liceo será inútil si no se organizan bibliotecas”, y Vasconcelos (1935) consideraba que: “No podría subsistir la escuela moderna sin el auxilio de una adecuada biblioteca [...] [pues] en todo el mundo la biblioteca es anexo forzoso y, más bien dicho, porción integrante de una escuela bien dotada”.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, se realizaron importantes esfuerzos en Hispanoamérica para acercar materiales de lectura a la población, en el entendido de que las acciones para alfabetizarla que se impulsaban (por vez primera con carácter masivo) debían contar con un buen soporte de materiales de lectura, tanto para aprender a leer con libros como para tener qué leer una vez que se hubiera aprendido.

En ese tiempo primaba el analfabetismo en la región (por ejemplo, en 1921 en México, el 80% de la población no sabía leer y escribir), de ahí que la capacidad lectora –y, por ende, la de ser usuario potencial de una biblioteca– estuviera asociada al ámbito educativo, que es por excelencia el ámbito destinado a enseñar a leer y escribir.

De ahí que las bibliotecas que se instalaron entonces, en una proporción importante, se concibieron con un carácter público, pero con una fuerte vinculación a los centros escolares. Estaban dirigidas a la población en general, pero su emplazamiento en una comunidad concreta se hacía con referencia a la ubicación de la escuela de esa comunidad. A menudo escuela y biblioteca compartían administración, edificio... y esta última tenía la doble función de ser biblioteca pública y biblioteca escolar.

Juan Vicens, bibliotecario e inspector de bibliotecas de la España republicana de los años treinta del siglo pasado, da cuenta de este doble uso en una crónica en la que describe una visita a la biblioteca de San Esteban del Valle, un pueblito enclavado en la sierra de Gredos: “La biblioteca, unida a una de Misiones Pedagógicas y a otra que ya poseía la escuela, está instalada en un magnífico grupo escolar” (citado por Salaberria, 2008).

Con el tiempo y el avance de la escolarización, esta dualidad, de atender necesidades del público general y escolares en particular, se fue desgastando. Las bibliotecas, que por lo general se originaron en el ámbito educativo de las administraciones públicas, al andar el tiempo, comenzaron a depender del ámbito cultural, y así fueron dejando de lado su vocación original de apoyo a la escuela. Sin embargo, este traslado a la esfera de la administración cultural tampoco significó, para la mayoría de los países de la región, la posibilidad de constituir un sistema de bibliotecas públicas moderno y equiparable al de países más desarrollados.

Quizá las únicas excepciones, en este sentido, sean Colombia (que, con el impulso del Banco de la República y otras administraciones locales, como las alcaldías de Bogotá y Medellín, ha prestado especial atención a la creación y sostenimiento de bibliotecas públicas) y Argentina (que, como se verá a continuación, cuenta con una extensa y antigua red de bibliotecas populares, adicional a las bibliotecas públicas).

LOS PRECURSORES

Argentina

En la Argentina, hace más de 150 años, el educador y político Domingo Faustino Sarmiento impulsó la creación de bibliotecas populares, las cuales se constituían “como producto de la asociación de personas que unieran sus esfuerzos para posibilitar el acceso universal (de pobres y ricos, de chicos y grandes, de nativos y extranjeros) al conocimiento de las letras, las ciencias y las artes” (Fiorito, 2007). Y con el propósito de apoyar los esfuerzos de generalización de la educación que se impulsaba entonces como uno de los objetivos de la consolidación del Estado nacional.

La primera biblioteca popular vio la luz el 15 de abril de 1866 en la provincia de San Juan (donde nació Sarmiento, artífice de la educación nacional y presidente de la República entre 1868 y 1874), y en 1870 se promulgó la Ley 419, que dio origen a lo que es actualmente la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares, CONABIP (Ríos, 1999). Por su parte, Juana Manso (colaboradora de Sarmiento y primera directora de la Escuela Normal n.º 1) ayudó a fundar durante el gobierno de Sarmiento 34 escuelas con sus bibliotecas públicas.

La CONABIP ha continuado su labor y se ha consolidado. Hoy cobija a unas 2.000 bibliotecas populares, pero la relación de estas con las escuelas es precaria. No se promueve desde la Comisión (que depende de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la nación) la vinculación de estas bibliotecas con las escuelas. Eso se deja a la decisión local. Hoy el sistema educativo (cuya operación depende de las administraciones educativas estatales y municipales) se rige con una lógica propia y las bibliotecas escolares de los planteles no parecen haber logrado una consolidación equivalente.

En 2006, un siglo y medio después de la fundación de la primera biblioteca popular, se promulgó en Argentina la Ley de Educación que establece el marco legal para promover una política pública de lectura y bibliotecas escolares; y a la letra dice:

“Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento [Artículo 11, fracción I] [...]. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura [Artículo 91]”.

La actual Administración, en colaboración con la OEI y como parte de un estudio comparativo con Brasil, Chile y México, está realizando el Primer Relevamiento Institucional de Bibliotecas Escolares Argentinas, con objeto de “conocer el estado de situación de las bibliotecas escolares de todas las ramas y niveles en el sistema educativo provincial y nacional. Dicho conocimiento, relevado por primera vez en el país, permitirá avanzar en la construcción de un política pública

en torno a la gestión de la información y el conocimiento en el ámbito educativo” (Ministerio de Educación, 2008).

México

En México, al comienzo de los años veinte del siglo pasado, durante los escasos dos años que duró la gestión de Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública, se realizaron múltiples acciones para acercar material de lectura a las mayorías y, en particular, a los centros educativos.

Como parte del programa llamado Misiones Pedagógicas se impulsó la llegada de libros hasta los rincones más alejados del país. Iban acompañados de voluntarios que los llevaban para realizar diversas actividades en las comunidades a las que estaban destinados los textos, los cuales a menudo se transportaban a lomos de mula. Se repartieron casi 300.000 volúmenes en todo el territorio y se pasó de 39 bibliotecas públicas a casi 2.000 de carácter dual (públicas y escolares), lo cual equivalía a una biblioteca por cada 7.000 habitantes. Hoy hay una biblioteca pública por cada 14.500 habitantes.

A su salida de la SEP, las acciones impulsadas por Vasconcelos en este renglón no tuvieron seguimiento y, a lo largo del siglo xx, hubo muchas discontinuidades en la implantación de las políticas públicas para el establecimiento de bibliotecas escolares y la distribución de libros a las escuelas.

Casi cuatro décadas después, Torres Bodet (quien había sido secretario de Vasconcelos en la SEP, primer director de Bibliotecas durante la administración de este y director general de UNESCO), en su segundo período a la cabeza de SEP fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos que desde hace 50 años entrega un paquete de manuales escolares a todos los alumnos matriculados en la educación obligatoria. En total, el gobierno mexicano ha distribuido, de 1959 a la fecha, la friolera de más de 5.000 millones de ejemplares de estos libros (Reimers *et al.*, 2006), los cuales son mayoritariamente editados por el Estado y adquiridos en parte, desde los años noventa, a la industria editorial.

En la administración pasada, estos esfuerzos se ahondaron para sumar otros acervos a la distribución de textos escolares para los alumnos, con objeto de conformar bibliotecas de aula (100 ejemplares por sala en promedio) en todas las escuelas públicas (de preescolar, primaria y secundaria), así como de dotar a cada una de esas escuelas con pequeñas colecciones (de unos 400 ejemplares) para fortalecer en unos casos y crear en otros bibliotecas escolares.

Este programa dista bastante de estar consolidado y tiene retos considerables por delante (Reimers *et al.*, 2006 y Bonilla *et al.*, 2008). La recientemente promulgada Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro hace obligatoria para el Estado mexicano la distribución periódica a las escuelas de estos acervos (Artículo 10.º, fracción II), lo que debiera contribuir al fortalecimiento y sostenibilidad de esta política; aunque, con base en la reducción que ha sufrido el presupuesto en los últimos dos años (de más de un 50% anual), la dotación de acervos a las escuelas parece estar en proceso de contracción.

España

En la primera mitad del siglo xix, se hicieron presentes en España las ideas del krausismo, avanzadas para su época y representadas por Francisco Giner de los Ríos, pero su concreción en políticas de carácter masivo es de las más tardías de la región. Estas llegan a España una década más

tarde que a México, durante la II República, cuando se dio un gran impulso a la educación y la cultura, inédito hasta entonces en ese país. Se retomó la iniciativa de las Misiones Pedagógicas, en las que “misioneros” laicos, como Juan Vicens y María Moliner, colaboraban con el recién creado Servicio de Bibliotecas, fijas y circulantes.

Entre 1931 y 1935 se crearon más de 5.000 bibliotecas populares en España, abarcando las zonas más desfavorecidas social y económicamente; también se multiplicaron los establecimientos escolares, logrando construir, en el primer bienio de gobierno, 13.570 escuelas, casi 2.500 más que las que la monarquía construyó a lo largo de tres décadas.

Este impulso no tuvo continuidad en la posterior dictadura franquista, por lo que España quedó bastante a la zaga de otros países europeos comparables, en tamaño y situación económica, según muestra un estudio reciente (Marchesi y Miret, 2005), el cual revela que las bibliotecas escolares españolas no alcanzan los estándares establecidos en 2002 por IFLA y UNESCO. Para revertir esta situación, se han tomado algunas medidas, como promulgar una ley que establece, entre otras cosas, que todos los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar, las cuales serán dotadas de acervos de forma progresiva por las administraciones educativas (LOE, artículo 113). La puesta en marcha de las medidas que marca esta ley ha sido lenta y, como la distancia es grande, pasarán algunos años antes de que España alcance los estándares del contexto europeo en este renglón y se equipare con Francia, Inglaterra o los países escandinavos.

LA FRAGILIDAD DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN HISPANOAMÉRICA

En suma, el impulso que estos precursores imprimieron a la creación de bibliotecas (públicas, populares y escolares) durante sus gestiones no es equiparable a la más bien poca atención que administraciones subsecuentes le han brindado en la mayoría de los países de habla hispana (quizá con la única excepción de Chile que, si bien no ha conseguido aún consolidar su política, sí lleva casi dos décadas haciendo esfuerzos sostenidos e integrales para desarrollar en cada escuela un “centro de recursos de aprendizaje”, como allí denominan a las bibliotecas).

Si se hubiese mantenido el ritmo con el que se comenzó a desarrollar bibliotecas escolares en los diversos países y se hubiera entendido la necesidad de la continuidad y sostenimiento de estos esfuerzos, la situación en Hispanoamérica sería hoy muy distinta. Al menos no estaría en la situación de fragilidad en la que se encuentra actualmente.

En contraste con otras naciones, principalmente de Europa y de América del Norte, en las cuales el establecimiento de bibliotecas escolares –para uso de los alumnos matriculados en las escuelas de educación obligatoria atendidas por el Estado– ha ocurrido de forma gradual, creciente y sostenida, en los países de habla hispana este proceso está plagado de discontinuidades: se ha dado de manera muy desigual, tanto en el tiempo como por la diversidad de modelos que se han adoptado, al interior de un país y entre países.

Dichas discontinuidades han impedido que las políticas de creación y sostenimiento de bibliotecas escolares logren consolidarse, con el consecuente desaprovechamiento de las cuantiosas inversiones que varios países de la región han realizado en algún momento de su historia reciente, incluso con el apoyo de organismos multilaterales. En los años ochenta, por ejemplo, la OEA impulsó el Proyecto Multinacional de Bibliotecas Escolares en Colombia, Costa Rica, Perú y Venezuela, del que hoy solo quedan vestigios (Robledo, 2008).

Estas iniciativas, a pesar de que en algunos casos se ha avanzado en proveerlas de un marco legal, están lejos de ser una política de Estado. Más bien tienden a ser efímeras, pues se las concibe como acciones de gobierno, asociadas a personajes particulares o a partidos políticos, y no como empresas de largo aliento. Muchas de nuestras autoridades educativas no rechazan frontalmente la biblioteca escolar y hasta pueden declarar que es deseable. Sin embargo, la relegan a un segundo plano, en el mismo cajón con otros bienes anhelados, pero no imprescindibles, como lo muestra un estudio reciente (Robledo, 2008).

Este estudio da cuenta, en primer lugar, de la dificultad para encontrar información en nuestros países, lo que denota que las bibliotecas escolares no son prioritarias: “pocos datos, pocos estudios, casi ningún diagnóstico, ausencia de interlocutores que pudieran dar cuenta del estado de la bibliotecas en sus países”. Asimismo escasean los estándares, los presupuestos regulares y el personal capacitado. Tampoco abunda la evaluación que permitiría reorientar las acciones y favorecer la rendición de cuentas.

La noción de que la biblioteca escolar es pieza sustantiva de cualquier sistema educativo que pretenda un aprendizaje de calidad es todavía una asignatura pendiente en la mayoría de los países de la región. “Quizá [...] –dice Robledo– subyace una falta de claridad, por parte de los gestores de políticas y demás personas que inciden en los rumbos de las inversiones estatales, sobre lo que significan la lectura y la escritura hoy en día y la concepción sobre la biblioteca escolar y su papel fundamental dentro de la institución educativa”.

¿QUÉ HAN HECHO OTROS PAÍSES?

No es este el lugar ni hay espacio suficiente aquí para hacer un reporte pormenorizado del estado de las bibliotecas escolares en los países desarrollados; pero sí es posible afirmar que, a diferencia de lo ocurrido en Hispanoamérica, en otras latitudes ha habido políticas públicas consistentes y de largo aliento que han permitido fortalecer las bibliotecas escolares para convertirlas en elementos centrales de una educación de calidad.

A continuación se presentará el caso de Estados Unidos, uno de los mejor documentados, con apoyo de un interesante estudio (NCES, 2005) que reseña la política en materia de bibliotecas escolares en ese país durante la segunda mitad del siglo xx. El único propósito de traerlo aquí es identificar los hitos implantados a lo largo de 50 años, para comprender las acciones que se requieren para construir y arraigar una política pública.

El caso de Estados Unidos

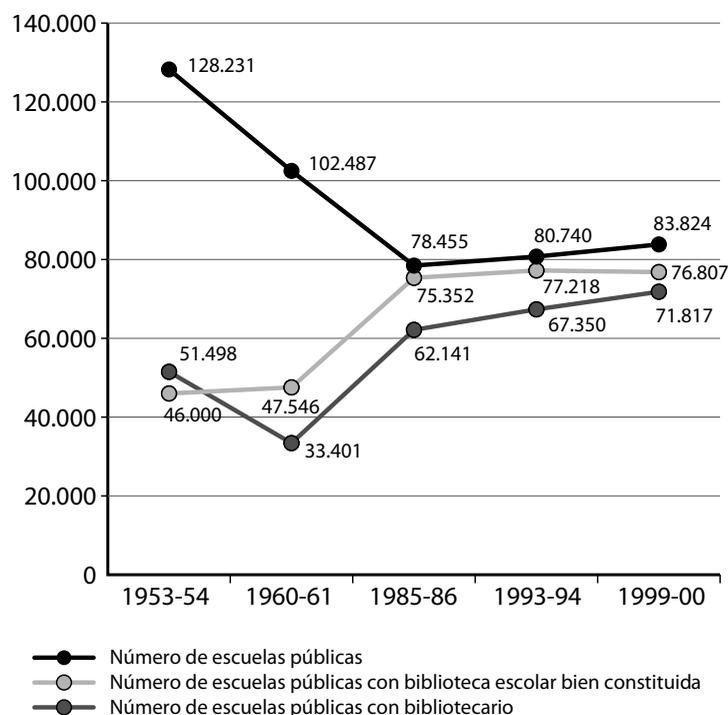
En América del Norte se pusieron en marcha las acciones de política pública en materia de bibliotecas escolares mucho antes que en el resto del continente. En 1835, Estados Unidos promulgó una ley que permitía a los distritos escolares destinar una parte de su presupuesto a la creación y mantenimiento de esas bibliotecas. Este país no solo se adelantó al resto del continente y a muchos otros países en la implantación de políticas públicas para fomentar la existencia, dotación y buen funcionamiento de las bibliotecas escolares, sino que ha continuado a lo largo del tiempo impulsando dichas políticas con bastante consistencia.

Esta situación no solo es imputable a las acciones realizadas por las autoridades federales y estatales, también es resultado de la labor de la sociedad civil, que cuenta con organizaciones como

la Asociación Americana de Bibliotecas (ALA), que llevan muchas décadas en el ejercicio de la prospectiva y cabildeo necesario para conseguir los escenarios a los que se aspira.

Como resultado de estas políticas, entre 1950 y 2000 se crearon en ese país 30.000 nuevas bibliotecas escolares en las escuelas públicas, las cuales a su vez con objeto de crear centros con mayor matrícula y así garantizar a la población mejores servicios e infraestructura, como muestra el Gráfico 1. A lo largo de estos 50 años, varios miles de bibliotecas escolares más fueron renovadas para que contaran con características equivalentes a las nuevas.

Gráfico 1. Crecimiento de escuelas



Fuente: NCES, 2005.

Además, en ese período, el concepto de biblioteca evolucionó diversificando sus colecciones para incluir libros y materiales en otros soportes (audiovisuales y electrónicos). Asimismo, el 86% de las escuelas cuenta hoy con personal cualificado (y con certificación universitaria) para atender la biblioteca escolar.

De manera análoga, el número de alumnos que cuenta con los servicios de una buena biblioteca escolar ha aumentado considerablemente a lo largo del tiempo. Al principio de la década de 1950, menos del 60% de los alumnos que asistían a una escuela pública contaban con una biblioteca bien instalada, mientras que, según este estudio, 97% de los alumnos cuentan hoy con este servicio, a pesar de que la matrícula ha crecido más del doble en cinco décadas, como se muestra en la tabla siguiente.

Cincuenta años de desarrollo de bibliotecas escolares en Estados Unidos, 1953-2000

Concepto	1953-1954	1960-1961	1978-1979	1985-1986	1993-1994	1999-2000
Número de escuelas públicas	128.231	102.487	83.044	78.455	80.740	83.824
Número de alumnos en escuelas públicas	27.652.365	35.952.711	43.576.906	40.122.882	41.621.660	45.035.115
Número de escuelas públicas con buena biblioteca escolar	46.880	47.546	70.854	73.352	77.218	76.807
Escuelas públicas con buena biblioteca escolar (%)	36	46	85	93	96	92
Número de alumnos en escuelas públicas con buena biblioteca escolar	16.276.181	25.300.243	40.606.100	39.146.923	40.884.333	43.599.096
Alumnos en escuelas públicas con buena biblioteca escolar (%)	59	70	93	98	98	97
Número de escuelas con bibliotecario	51.498	33.401	n. d.	62.141	67.350	71.817
Escuelas con bibliotecario (%)	40	33	n. d.	79	83	86
Libros por alumno	3	4	12	15	18	17
Inversión en bibliotecas por alumno excluyendo salarios (dólares)	6	12	n. d.	16	15	15
Inversión en libros por alumno (dólares)	4	8	11	8	8	10

Fuente: NCES (2005), *Fifty Years of Supporting Children's Learning. A History of Public School Libraries and Federal Legislation From 1953 to 2000*. US Department of Education.

Otra característica importante de la implantación de una política se refiere al establecimiento de estándares. Desde 1920, Estados Unidos cuenta con estándares cuantitativos y lineamientos normativos para el funcionamiento de las bibliotecas escolares. En 1945 se definieron nuevos estándares cuantitativos para escuelas primarias y secundarias, estipulando 1.700 títulos y 2.000 volúmenes como mínimo para una escuela de 200 alumnos; y 8.000 títulos y 15.000 volúmenes como mínimo para una escuela de 5.000 alumnos.

Asimismo se determinó un presupuesto mínimo anual para la compra de material impreso: \$300 dólares por escuela con 200 alumnos o menos y \$1,50 dólares por alumno para escuelas más grandes. De entonces a la fecha, esas cifras han aumentado a \$2.853 dólares por escuela (en el ciclo escolar 1999-2000) con 200 alumnos o menos, como presupuesto mínimo anual para comprar material impreso, y un mínimo de \$14,27 dólares por alumno para escuelas más grandes.

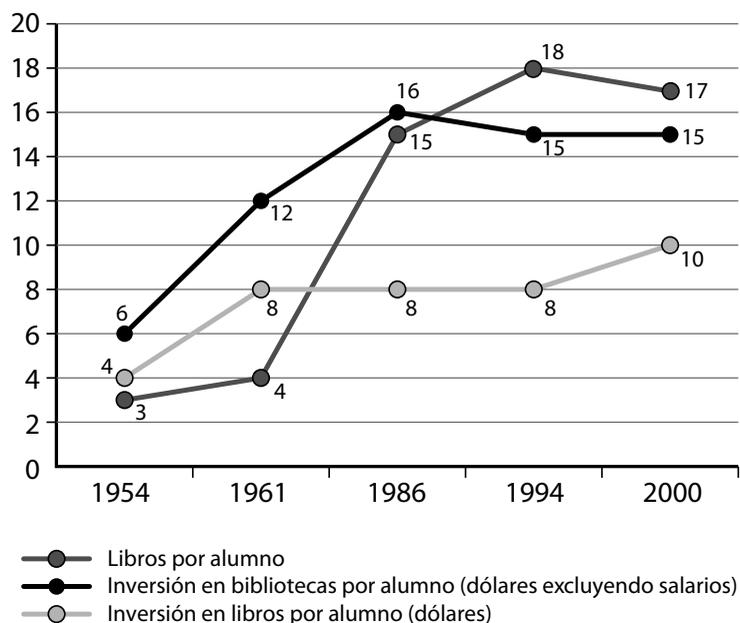
Desde 1975 se estableció que una escuela de 500 o menos alumnos debía contar con una colección mínima de 20.000 materiales (incluyendo libros, audiovisuales, revistas, etc.), con una proporción de entre 16 y 24 libros por usuario de la biblioteca.

El Gráfico 2 muestra la proporción de libros por alumno, que pasó de tres en 1954 a 17 en 2000, multiplicándose seis veces en 50 años. Asimismo da cuenta de la evolución de la inversión por alumno en libros y en bibliotecas, para ese mismo período.

Estos promedios rebasan con mucho los estándares sugeridos por IFLA-UNESCO de 10 libros por alumno y 2.500 volúmenes como mínimo para una biblioteca escolar, independientemente del número de alumnos que estén inscritos al centro.

Por lo que se refiere a la inversión anual en libros para las bibliotecas escolares en Estados Unidos, se llevó acabo otro estudio (Whelan, 2004) que muestra que, a pesar de que, en épocas recientes, ha habido algunos recortes presupuestales a la inversión en el renglón de bibliotecas escolares, anualmente se invierte en ese país alrededor de \$1.400 millones de dólares (con fondos federales, estatales y locales) en libros distintos de los textos escolares para las bibliotecas de aulas y escolares de los niveles: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato (K-12).

Gráfico 2. Inversión en bibliotecas y libros por alumno



Fuente: NCES, 2005.

Hay una enorme disparidad entre la inversión de Estados Unidos y la de otros países de habla hispana en el renglón de bibliotecas escolares. Si se toma como ejemplo el caso de México, país que ha hecho en años recientes una de las mayores inversiones de la región en bibliotecas escolares y de aula (Robledo, 2008), se verá que, mientras invierte en educación la quinta parte que su vecino del norte, proporcionalmente invierte varias veces menos en la adquisición de libros para bibliotecas escolares y de aula que Estados Unidos. En 2005, México invirtió 32,6 millones de dólares en la adquisición de estas colecciones, monto que apenas representa el 2,3% de la inversión anual de Estados Unidos en ese renglón (Reimers *et al.*, 2006). De donde se deduce que la inversión en libros no es prioritaria para nuestros países.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO FACTOR DEL APRENDIZAJE

Interesa resaltar aquí que la inversión en bibliotecas escolares solo se justifica si verdaderamente abona al desempeño académico de los alumnos. En ese sentido, y de acuerdo con investigaciones empíricas realizadas en Estados Unidos (ver reseña en Bonilla, 2008), no basta con el sostenimiento de una política pública que realice una inversión anual considerable para garantizar la infraestructura, la gestión de cada biblioteca escolar es determinante para que esa inversión sea redituable y cumpla con la visión expresada al comienzo de este capítulo acerca de que las bibliotecas escolares son insumos fundamentales para conseguir los aprendizajes de los alumnos.

La metodología de estas investigaciones consiste en cruzar los resultados académicos de los alumnos (en las pruebas estandarizadas que se aplican en cada estado) de cada escuela investigada con las características de funcionamiento de su biblioteca escolar. Aunque los resultados de la serie de investigaciones realizada en diversos estados no son idénticos –y en algunos casos hay diferencias importantes–, el núcleo de los hallazgos se mantiene constante. El nivel socioeconómico del alumno y el grado de desarrollo de su biblioteca escolar aparecen de manera consistente como los dos predictores más eficientes del resultado de la prueba de aprovechamiento.

Estas investigaciones, que vinculan la gestión de las bibliotecas escolares con el logro de los alumnos, se comenzaron a realizar en Colorado en 1993 (Lance, 1994) y, a partir de entonces y con la participación de cinco equipos de investigadores más, el estudio original se ha replicado con variantes en una docena de estados en Estados Unidos, abarcando un total de 8.700 escuelas que equivalen a más de 2,6 millones de alumnos evaluados en poco más de 10 años.

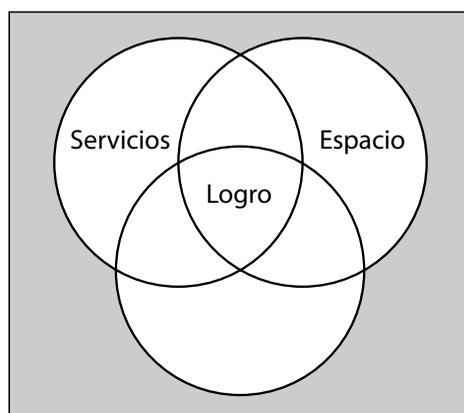
Los resultados confirman que la sola *disponibilidad* (Kalman, 2004) de material de lectura (es decir, la presencia física de materiales impresos y de la infraestructura para su distribución) es una condición necesaria, mas no suficiente, para formar lectores y para promover el aprendizaje en la escuela. Los datos muestran que también se requiere generar *acceso* (Kalman, 2004) a la cultura escrita, a los libros y a la información en una diversidad de soportes mediante la creación sistemática de oportunidades de aprendizaje.

Y si la biblioteca de una escuela participa activamente en la generación de esas oportunidades, todo parece indicar que será determinante en el logro académico de los alumnos de esa escuela. Dicho de otra manera, las bibliotecas escolares *per se* (esto es, dotadas, organizadas y gestionadas de cualquier modo) no garantizan tener una incidencia efectiva en el rendimiento escolar, aunque se invierta mucho dinero en ellas.

Para que las bibliotecas escolares hagan una contribución sustantiva al desempeño de los alumnos, de acuerdo con los resultados de los estudios antes mencionados, se requiere que cumplan con ciertas condiciones en los ámbitos siguientes: el *espacio*, los *servicios* y el *personal*. Estos tres ámbitos deben ser atendidos y desarrollados para alcanzar el equilibrio, como se muestra en el esquema, para que puedan incidir de manera efectiva sobre el aprendizaje de los alumnos.

Los resultados de las pruebas de aprovechamiento tienen una correlación positiva, que es estadísticamente significativa, con las siguientes variables: el número y la calidad del personal que atiende la biblioteca escolar; el tamaño de la colección; el tiempo que el bibliotecario dedica a trabajar directamente con los alumnos en actividades que involucran enseñar y aprender, estrategias para acceder y comunicar información; el nivel de desarrollo y la gestión del programa de la

biblioteca, y el acceso a computadoras conectadas en red, dentro de la biblioteca y en otras áreas de la escuela, que hace asequible en línea el catálogo, bases de datos e Internet.



LOS DESAFÍOS

La discusión acerca de los desafíos merecería un capítulo aparte. Aquí solo será posible enunciar, a modo de resumen y para concluir este texto, los aspectos principales que la construcción de una política pública en materia de bibliotecas escolares ha de tomar en cuenta. Asimismo se incluyen las referencias que amplían la información en cada caso.

Concepto de lectura y escritura

Las necesidades sociales actuales han ampliado este concepto al de “dominio pleno de la cultura escrita”, el cual presupone el acceso a una diversidad de libros (Lerner, 2001a). Si el concepto se limita “a saber descifrar el código alfabético”, bastan los silabarios y los manuales escolares.

Legislación

Contar con un marco legal que establezca la obligatoriedad de que cada escuela cuente con una biblioteca escolar (bien instalada, dotada y gestionada) y determine quién es(son) la(s) autoridad(es) responsable(s) de ponerlas en marcha y sostenerlas (Robledo, 2008).

Presupuesto

No bastan las dotaciones extraordinarias. Contar con un ingreso anual (en todos los niveles, escolar, estatal, federal) etiquetado para este concepto es indispensable para el funcionamiento regular de las bibliotecas (Reimers *et al.*, 2006).

Infraestructura

Aunque hay diversos modelos de biblioteca escolar y para garantizar la equidad no es posible ni deseable que todas las bibliotecas sean iguales, sí requieren de un espacio digno y adecuado para los servicios que ofrezcan (Salaberria, 2008).

Capital humano

Una colección de libros (por buena que sea) no es una biblioteca, esta requiere de un personal (capacitado) que la gestione, el cual debe conocer bien la colección a su cargo, las necesidades de la comunidad a la que atiende, brindarle servicios pertinentes, garantizar el funcionamiento regular de la biblioteca escolar y participar en la educación de los alumnos para que sean usuarios de la cultura escrita (Venegas, 2008).

Cultura docente

Una educación que dé preponderancia a las bibliotecas escolares requiere, para sacar provecho real de estas, que los maestros transformen su práctica pedagógica, aprendan a trabajar con una diversidad de materiales en distintos soportes (y no solo con un libro de texto) e incorporen al bibliotecario a la enseñanza (Bonilla y Pérez, 2008).

Colecciones

En múltiples soportes, de alta calidad, muy completas y diversas, actualizadas, seleccionadas profesionalmente (con la participación amplia de la comunidad a la que van dirigidas) y renovadas periódicamente (Reimers *et al.*, 2006).

Gestión y servicios

Brindar la atención que requiere la comunidad a la que sirve, siguiendo las recomendaciones que, según las investigaciones reseñadas más arriba, promueven el aprendizaje y mejor rendimiento académico (Lance, 1994, y Bonilla, 2008).

Estándares

Definir parámetros para el espacio de la biblioteca, su personal, colecciones (estableciendo mínimos por tamaño de escuela, ejemplares por alumno, etc.), servicios, inversión (total y por alumno), que orienten a los usuarios, los tomadores de decisiones, las comunidades escolares... y sirvan de base a la evaluación y la rendición de cuentas sobre las inversiones realizadas.

Profesionalización

El trabajo en una biblioteca escolar, como en general en el campo educativo, debe ser de calidad. Se debe evitar la improvisación y promover la profesionalización de todos quienes participan en las decisiones: desde el diseño de la política hasta su implantación en el terreno.

Continuidad

Estos esfuerzos requieren décadas de acciones consistentes y bien orientadas para alcanzar los objetivos. Los vaivenes y los permanentes cambios de orientación impiden la consolidación de una política.

Coordinación de esfuerzos

Universalizar la existencia de bibliotecas escolares en las escuelas de educación obligatoria requiere de la suma de voluntades y no solo de la participación de las autoridades (de los poderes

ejecutivo y legislativo). Es necesario atraer también a las organizaciones de la sociedad civil, así como convencer a la población en general de la razón de ser de las bibliotecas escolares.

Mientras no se consiga poner en marcha los aspectos antes referidos y se logre sostenerlos en el tiempo, no habrá condiciones reales para construir una política pública que emplace una biblioteca escolar bien instalada, dotada y gestionada en cada centro. Ni se habrá garantizado a todos los niños su derecho de acceder a una escuela moderna, en la que desarrollen sus capacidades plenamente, como la base para lograr la equidad y la construcción de una sociedad plenamente democrática.

Reescribir la lectura = releer las bibliotecas. Redes y servicios públicos de lectura

Clara Budnik y Gonzalo Oyarzun

Tomando una antigua fábula de la India, muchas veces reescrita e interpretada, Eduardo Galeano nos cuenta esta historia: “Estaban los tres ciegos ante el elefante. Uno de ellos le palpó el rabo y dijo: es una cuerda. Otro ciego acarició una pata del elefante y opinó: es una columna. Y el tercer ciego apoyó la mano en el cuerpo del elefante y adivinó: es una pared. Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos, nos entrenan para no ver más que pedacitos. La cultura del desvínculo nos prohíbe armar el rompecabezas”.

Una sociedad desvinculada de sí misma, de espaldas al otro, ajena a su cultura, es una sociedad ciega de sí y del mundo que la rodea, que ha decidido jugar con unas pocas fichas del rompecabezas, tratando de averiguar pobremente el lugar que habitamos.

Contra el desvínculo, los hilos. Contra la ceguera, la información. Contra la ignorancia, la educación. En todos estos enfrentamientos, las bibliotecas tienen mucho que decir.

Las bibliotecas han tenido un rol fundamental en el acceso a la información, al conocimiento y desarrollo del fomento de la lectura en nuestras comunidades. Son espacios democráticos por excelencia, donde todos tienen cabida. Visto desde esta perspectiva, resulta indispensable vincularlas entre sí y con su comunidad.

Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares estableciendo redes y expandiendo sus servicios, enlazándose además con otras redes y otros servicios de la comunidad, construyendo un nuevo tejido que nos ayude a armar el rompecabezas y a salir de nuestras individuales cegueras para ver si en conjunto alcanzamos algunas claridades individuales y colectivas.

DEMOCRATIZACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN

Nos enfrentamos ante el nuevo papel de las bibliotecas y su ruptura con el elitismo intelectual. Hoy las bibliotecas deben ser democratizadoras, expandir su ámbito de acción a todos los estratos de la sociedad, diversificando los servicios que ofrecen de acuerdo con las necesidades de las sociedades en que se insertan. La nueva biblioteca se apuesta entonces como un espacio de autorrepresentación comunitaria. Y esta representación tiene necesariamente una doble dimensión: organizacional y de contenido.

Organizacional

Las bibliotecas deben tener en el centro de su diseño a la persona y hacer equitativo el acceso al bien cultural que proveen. Como parte de este esfuerzo, su organización estructural debe ser inteligible y amable. Hoy solo se puede construir y diseñar una biblioteca “para la gente” si se hace con

la participación de los más diversos agentes de la comunidad organizada, pues esta se construye desde sus deseos y necesidades, aspiraciones y anhelos.

Por ello nuestras bibliotecas deben desarrollarse de manera que los usuarios se encuentren con la información ordenada temáticamente, más que solo libros arreglados de acuerdo a códigos numéricos y alfabéticos. La información debe ser administrada intersectorialmente, más que solo ser clasificada de acuerdo a materias y nombres. Esto requiere un diseño interior completamente diferente, no como un supermercado, en que todo esté en un global, acumulado y reunido, sino más bien como un centro comercial, con un conjunto de pequeñas tiendas especializadas.

El objetivo principal ha de ser la entrega de servicios de información, de extensión cultural, de desarrollo personal, de autoaprendizaje y alfabetización, tanto inicial como para la vida. Se debe apostar por la equidad en el acceso a la información y a la integración de las personas a través de servicios especialmente diseñados para los diferentes miembros de la comunidad atendida, con actividades de extensión y capacitación.

Como señala Daniel Goldin en su libro *Los días y los libros*, “hoy, leer y escribir parecen dos formas del pensamiento, de la comunicación, de habitar, de evitar, construir y alejarse del mundo”. Se trata entonces de llevar a la persona a leer para disfrutar, soñar y aprender por interés o por curiosidad.

En este sentido y bajo este modelo, los libros no importan, los bibliotecarios tampoco, ni el mobiliario, ni los computadores, ni la calidad del edificio, ni el presupuesto con el que se cuente. En una biblioteca de estas características realmente nada de esto importa en verdad. Si las bibliotecas centran su desarrollo en ello, pueden fracasar.

Puesto así, lo que en realidad importa son las personas. Las formas y la estructura de esta biblioteca deben estar conectadas para que el ser humano sea lo principal. En ese sentido interesa y es requisito tener los mejores libros, los mejores bibliotecarios, el mejor mobiliario y el más bello edificio, pero en ese orden y no a la inversa. Las bibliotecas deben estar en relación a las necesidades de las personas, en cercanía con ellos, creando redes, experiencia, aprendizaje, reflexión y comunicación.

Esto es crucial en relación a la logística, y deben estar diseñadas en función al usuario, al ser humano, no a las actividades y funciones, las cuales cambian constantemente. Los medios, las salas y los espacios, las actividades y zonas del edificio pueden ser modificadas. Las bibliotecas deben ser construidas con mirada de largo plazo, bibliotecas para la vida, considerando las múltiples alteraciones y modificaciones que ellas requerirán en ese período.

La accesibilidad es una de las claves fundamentales, puesto que, si nuestro enfoque está en las personas, no deben existir barreras de ninguna especie al momento de abordar el acceso a los diferentes medios. Es así como, dependiendo de cada realidad social y geográfica, ha de procurarse los horarios más adecuados para la comunidad atendida, disponiendo de facilidades de accesibilidad especial para los discapacitados, los sectores más carentes o marginados de los servicios culturales. Y estos deben ser entregados en condiciones de gratuidad.

De contenido

No solo los libros tienen hoy cabida entre las ofertas e intercambios culturales contemporáneos de una biblioteca; los computadores, videos y otros múltiples soportes del conocimiento deben estar

plenamente disponibles. La integración de las expresiones artísticas y la apertura a la comunidad en la planificación y priorización en sus actividades son primordiales. Extender el concepto de lectura a manifestaciones no escriturales o no lineales es también parte de este esfuerzo.

Las bibliotecas han de ser una metáfora del conocimiento. Estas deben contener, diseminar y crear información. Pero esta metáfora puede ser utilizada en un sentido figurado, porque las bibliotecas han de ser también un portal del conocimiento, una herramienta de búsqueda, una interfase del usuario, un filtro y un agente inteligente.

La biblioteca ha de proponerse como el punto de acceso a la información para todos los miembros de una comunidad en la mayor cantidad de medios posibles. El mundo físico y el mundo virtual han de coexistir armoniosamente. De muchas maneras, los libros son más abstractos que los medios electrónicos. Los libros son tan virtuales que el lector tiene que imaginar todo lo que se describe en ellos. Muchas veces nuestro “televisor interno” es mucho menos exigido con una película o con la televisión.

Las bibliotecas se vislumbran como parte de una red de instituciones y empresas que diseminan información, cultura y recreación. Así, en conjunto con las editoriales, las bibliotecas podrán reforzar el interés por los libros; en conjunto con los cines, se podrá incrementar el interés por las películas; junto con los diarios y periódicos, se podrá incitar a la gente a tomar parte en la vida cotidiana; en conjunto con la educación pública y municipal, se podrá reforzar las habilidades y el placer por la lectura; junto con las universidades y la empresa privada, será posible desarrollar un cambio en las competencias en nuevas tecnologías. La biblioteca quiere ser una importante contribución a la sociedad del conocimiento: buscando, expandiendo y creando información.

Si bien la biblioteca escolar debe ser concordante con los programas de sus instituciones, las bibliotecas públicas no tienen que ceñirse a un currículo. En este sentido, ambas instituciones deben propender a “desescolarizar la biblioteca pública y lecturizar la biblioteca escolar”.

Las bibliotecas no han de ser solo receptoras de contenidos elaborados en otros lugares. La biblioteca ha de ser capaz de generar, por distintos y con múltiples medios, contenidos locales. Ya sea mediante la producción de pequeños boletines, la creación de diversas páginas en la web, creando rincones de la memoria local que produzcan nuevas lecturas, la biblioteca ha de generar identidad, pudiendo llegar a tener un rol patrimonial, como lo suelen tener muchas, especialmente en comunidades que se encuentran en condiciones de aislamiento geográfico.

De todo lo anterior, podríamos decir que se puede construir, organizar y llenar de los mejores libros a la más bella de las bibliotecas, pero no por eso ser realmente una biblioteca. La biblioteca es, más allá de cualquier otra condición o circunstancia, la que acerca a los usuarios al placer por la lectura. Porque una biblioteca, finalmente, la hacen las personas que transcurren en ella y es el lugar privilegiado para iniciarse, continuar y vivir con la lectura.

INTEGRACIÓN

La biblioteca se define como un espacio democrático; por lo tanto, puede y debe ser un factor de integración entre los diferentes agentes de una sociedad y de participación de los diferentes grupos sociales.

La creación de redes y las sinergias entre la biblioteca pública y la biblioteca escolar, entre la escuela y la comunidad organizada, así como la coordinación entre modelos locales de gestión, son fundamentales. Este punto aborda la necesidad de sumar experiencias y entrecruzarlas para maximizar recursos, incluyendo en este esfuerzo a las nuevas tecnologías y las posibilidades de vínculos virtuales. Es decir, aplicar el diseño de hipervínculo en materia de gestión de bibliotecas.

Cada vez más, los gobiernos locales y estatales o las autoridades regionales están manejando estándares de calidad y eficiencia en los servicios que ponen a disposición de la comunidad. Salud, obras públicas, educación y cultura, entre muchos otros, son sometidos a programas de mejoramiento de gestión, con mediciones e indicadores cada vez más precisos. Con la adecuada administración de los recursos y la gestión de los programas existentes se debe atender de mejor manera a una población cada vez más numerosa y exigente de sus derechos.

En el campo de las bibliotecas, por ejemplo, países como Finlandia han dado muestras de inteligencia y aprovechamiento muy destacables. Allí, las localidades han vinculado sus escuelas a las bibliotecas públicas y los centros culturales, desarrollando programas en conjunto que potencian y extienden sus iniciativas a un número mayor de beneficiarios, involucrando a toda la comunidad, independiente de su condición social, de género, estudios o geográfica. La suma de esfuerzos es coordinada y busca satisfacer a una población ansiosa de más y mejores servicios culturales y educativos.

Algunos países han logrado establecer redes de bibliotecas escolares; otros, redes de bibliotecas públicas; los menos, redes de centros culturales y museos. La clave está en hacer confluir a todos en un mismo programa, en un mismo discurso que, desde su diversidad, logre dar cuenta de la diferencia y la identidad propias.

En Latinoamérica, por ejemplo, podemos encontrar exitosas experiencias de gobiernos locales que han unido los esfuerzos, creando redes de bibliotecas públicas y escolares con un solo responsable general, liderando el desarrollo de una política de fomento lector, maximizando los recursos y estableciendo redes eficientes, ya no solo entre las bibliotecas escolares y las públicas, sino entre bibliotecas de un mismo tipo.

La creación de redes no debiese estar solo circunscrita a bibliotecas escolares y públicas. Los modelos de cooperación y sinergia entre instituciones afines las hace cada vez más naturales en un sistema de aprovechamiento de los recursos. Así, es posible imaginar una red que considere a bibliotecas nacionales, universitarias, comunitarias, populares, carcelarias, digitales, en conjunto con otros servicios como bibliobuses, cajas viajeras, puntos de préstamo en los mercados, calles o trenes subterráneos.

MOVILIDAD Y FLEXIBILIDAD

En el esfuerzo del fomento lector es necesario desacralizar los espacios de lectura, hacer del recinto un lugar abierto y acogedor, así como llevar la biblioteca a otros sitios, físicos y virtuales. La innovación y la creatividad en las iniciativas de este tipo son clave.

En las “Directrices de IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas” se plantea la necesidad de bibliotecas sin muros; esto en el sentido de que las bibliotecas deben realizar sus actividades más allá del perímetro de sus edificios. Es así como los servicios de las bibliotecas han “puesto en marcha varios programas móviles: camiones y barcos, cajas, mochilas

y bicicletas que reparten libros y organizan actividades culturales para todas las edades y viajan por todo tipo de terrenos. Visitan igualmente casas de reposo, hospitales y cárceles”.

Nosotros podríamos pensar aquí, respecto de la potencialidad de una biblioteca escolar sin muros, también una biblioteca escolar que eduque a la comunidad. El acto educativo se produce muy intensamente fuera del aula, especialmente en el hogar. Si somos capaces de instalar algunos hitos allí, será posible entrar en el espacio cotidiano de las personas. En este sentido, estaremos afectando no solo a nuestros estudiantes, sino a su entorno, dándole una dimensión más integradora.

El trabajo que pueda hacer la biblioteca escolar en conjunto con la biblioteca pública es fundamental, así como la labor que se desarrolle con los padres desde la escuela. Incluso se podría pensar en incorporar a esta red a otras organizaciones culturales y sociales, a modo de coordinar los esfuerzos y sentir que es la comunidad entera la que participa de un mismo proceso, construido desde miradas distintas e incluyentes.

Cuando hablamos de biblioteca escolar se debe pensar en todos niveles, incluyendo a los preescolares y a los jóvenes de niveles superiores o de secundaria, estos últimos muchas veces excluidos de los planes de fomento lector debido a que deben ya leer gruesas obras y no les alcanza el tiempo para lecturas recreativas. Quizá por eso en ese período muchos suelen desencantarse de la lectura. Entonces la introducción del cómic, la novela gráfica o la misma Web 2.0, a través de herramientas como los blogs, puede ser una buena vía para devolverlos al simple placer de leer.

COTIDIANIDAD

El resultado del proceso de movilidad y democratización apunta a penetrar en las esferas cotidianas de la vida de la sociedad. Que la lectura pierda solemnidad y que, por esa vía de familiarización, gane importancia es la paradoja maravillosa a la que se apuesta con este proceso. Si a lo que se apunta con los programas de lectura es al cambio de hábito para leer con gratuidad, no basta con crear bibliotecas en más sitios; es preciso hacer de todos los sitios una biblioteca.

Asimismo, tampoco se deben olvidar los programas dirigidos a los más pequeños, los preescolares, a los cuales es posible acercarse de un modo mucho más natural, toda vez que en esa edad son especialmente receptivos a los estímulos de sus mayores. Tampoco pueden faltar en esta lista las salas cuna, donde los bebés pueden ser familiarizados con la lectura, cuentos que les llegan a sus oídos por la lectura en voz alta, como también con el objeto libro, tocando, oliendo, mordiendo, bañándose con él.

Por otro lado, si bien existe un cierto auge que ha llevado a emprender grandes iniciativas de desarrollos bibliotecarios en nuestros países, la biblioteca no es una institución reconocida en el ámbito más cotidiano de una comunidad, como lo son los servicios de salud o de educación. Y si bien la biblioteca no tiene una carga negativa, pues es valorada, parece suntuaria a la hora de invertir en proyectos de este tipo.

En este sentido, la biblioteca tiene que encantar tanto a las autoridades como a su comunidad, entrando en su vida diaria, haciéndose indispensable en el quehacer, marcando presencia como agente cultural, de participación y de cambio social.

El acto de lectura no solo se presenta en establecimientos formales como la biblioteca y la escuela. Puede establecerse un programa que llegue antes y que desde los servicios de salud, consultorios

y hospitales realice un acompañamiento a las madres embarazadas. Esto puede ser estimulado entregando lecturas adecuadas al estado de “espera” de los padres, los cuales, sobre todo si son primerizos, suelen ser muy atentos a ciertas lecturas, especialmente si guardan relación con la vida de los bebés y su entorno.

Muchas veces, un segmento importante de la población no participa de las actividades de la biblioteca; le parece que ese es un lugar muy formal, destinado a las “personas inteligentes” o simplemente para que los niños hagan sus deberes escolares. Eso produce una distancia infranqueable entre el potencial usuario y la biblioteca; finalmente, entre la persona y la lectura.

Por lo tanto, la biblioteca, tanto la pública como la escolar, deberán permear de y con lectura los espacios cotidianos de la gente: consultorios y hospitales, paraderos del transporte colectivo, mercados callejeros, trenes subterráneos o interurbanos, estadios, plazas y centros comerciales, entre tantos otros. Es en esos ambientes por donde transita o se reúne habitualmente la comunidad.

Un claro ejemplo de lo anterior es el programa “El Puesto de los Libros en la Feria Franca” que desarrolla el Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil CEDILIJ en la ciudad de Córdoba, Argentina. Instalada en una feria o mercado callejero, al lado de un puesto de frutas, la biblioteca ha salido con sus mejores libros a buscar a las personas. Ganador del Primer Premio Vivalectura 2008, entre cuatrocientas iniciativas lectoras de toda Argentina, este “Puesto de los Libros” presta más libros que la propia Biblioteca Provincial de Córdoba.

Pero estos ambientes, cotidianos para la gente, suelen no serles propios y naturales a las bibliotecas, pues pertenecen a otras instituciones, a empresas privadas o tienen dinámicas muy diferentes. Entonces se requiere nuevamente hacer alianzas y crear redes con aquellos que administran esos espacios o se manejan en ellos con mayor naturalidad.

Tener éxito en estos campos es doblemente compensatorio: la biblioteca es reconocida y valorada por sus propias autoridades y por los nuevos agentes con los que se establece esta alianza estratégica, facilitando la generación de nuevos proyectos conjuntos. Pero es, por sobre todas las cosas, una enorme puerta que se abre, por donde más y nuevos lectores acceden a la cultura, la información y la recreación. Es en estos espacios en donde mucha gente, que no asistiría a una biblioteca formal, puede llegar a reescribir la lectura y releer las bibliotecas.

PROFESIONALIZACIÓN

La implementación de todos estos cambios, la creación de redes, la retroalimentación con las comunidades, el monitoreo de los programas y las evaluaciones de los mismos, entre otras tareas, deben ser llevados a cabo por una plana profesional de primer nivel, lo cual implica inversión en capacitación y la generación de un modelo de gestión adecuado, que sea perfeccionado constantemente por quienes se hagan cargo de estas tareas. Hacer de esta nueva mirada una nueva escuela.

Resulta indispensable la preparación de cuadros expertos, altamente profesionalizados, en fomento lector. Es impensable que las escuelas de bibliotecología y pedagogía no estén preparando, como sucede en la mayoría de nuestras universidades, en fomento lector y escritor a sus estudiantes de pregrado. Incluso esa preparación debe extenderse hacia otras carreras que potencialmente podrían formar agentes de lectura.

El profesional de la lectura debe, antes que nada, ser un entusiasta por la lectura, debe ser lector, debe tener deseo, pasión e interés por la lectura, pero también debe tener la capacidad y las competencias necesarias para transmitir aquello. Se realizan habitualmente capacitaciones en fomento lector a personas que trabajan en programas de este tipo, pero resultará un cambio fundamental cuando estas competencias sean instaladas en los currículos de las academias o universidades.

EN PERSPECTIVA

Tal vez fruto de una decidida intención de muchos bibliotecarios décadas atrás por el trabajo colaborativo, existen hoy día muchas macro-redes en el ámbito de bibliotecas a nivel internacional y también, en otros casos, a nivel nacional. Es el momento de fomentar la creación de redes o micro-redes locales, vinculando a todos los agentes participativos, que es donde se deposita el capital social de una comunidad.

Naturalmente en estas redes, tal como lo hemos planteado, no solo han de participar las bibliotecas, pública o escolar, sino los más diversos agentes de esa comunidad. Cada quien desde su especificidad es capaz de aportar a la construcción de un nuevo sujeto lector y de proponer iniciativas para la gestión de la más diversa índole. De lo que se trata entonces es de que la lectura pueda verse también bajo el prisma de la gestión participativa, en la que todos los integrantes de una comunidad tienen algo que decir al respecto, porque son ellos los que van a ser beneficiarios de esa política.

Eso sí, como también hemos dicho, es indispensable respetar cada una de las realidades y diversidades presentes, humanas y geográficas, culturales y sociales. Hemos hablado aquí de estándares deseables para todos los países latinoamericanos, pero que deben aplicarse a cada situación según su realidad. Por ello es prioritario atender y entender el consumo de la comunidad y estar atento a sus demandas y necesidades.

Involucrar a más agentes a la lectura y relectura de las bibliotecas y su rol es generar más nudos en la red, porque ¿qué es una red? Es, finalmente, una suma de nudos; si uno o varios de ellos se rasgan, la red entera carece de sentido.

Desde nuestras individuales cegueras a nuestras colectivas claridades, es posible que nuestra percepción de un todo sea lo que en verdad deseamos. Más que bibliotecas, libros y lectura, de lo que se trata es de mejorar la calidad de vida de los seres humanos y de la comunidad, haciéndola más habitable y haciendo de la lectura otro habitante de ella; haciendo de la palabra, como dijera Pablo Neruda, “hereditaria copa que recibe las comunicaciones de la sangre”.

Educación y cultura: conveniencias y posibilidades de una política pública integrada de lectura

José Castilho

Al amigo agrónomo-literato, Antonio Celso Wagner Zanin

“[...] El mayor incentivo a la lectura será siempre la reducción de las desigualdades sociales, pero sabemos que la divulgación del libro y de la lectura exige también un fomento específico”¹.

“[...] La política no tiene fines perpetuamente establecidos [...]: los fines de la política son tantos cuantos son las metas que un grupo organizado se propone, de acuerdo con los tiempos y circunstancias”².

REFLEXIÓN SOBRE EL TIEMPO PRESENTE

Implantar una política del libro y de la lectura para un país es, siempre y ante todo, un ejercicio esencialmente político y, principalmente, de análisis de la actuación de la política pública que viene siendo aplicada en el área de la cultura y de la educación. Esta cuestión, aparentemente obvia, muchas veces está oculta, disimulada, negada, como si el acto de la promoción de la cultura letrada pudiese escapar de esa conjunción que ordena el poder y los recursos aplicados por los gobiernos. Por esta razón, comienzo esta reflexión con el examen, breve pero oportuno, sobre algunas posibilidades acerca del término “política”. Al final, es de eso de lo que estamos tratando, de sugerir decisiones políticas para los Estados nacionales sobre un segmento cultural considerado por muchos como esencial para el pleno desarrollo de la ciudadanía: el libro y la lectura.

Antes de esto, es igualmente oportuno aclarar al posible lector que comprendo la función del Estado con relación a la cultura como un agente impulsor y coproveedor de las condiciones adecuadas a la sostenibilidad de las manifestaciones artísticas y culturales: el Estado no hace la cultura, quien la hace es la sociedad, la población en sus varios segmentos. Pero es importante afirmar que comprender el papel del Estado en esta ecuación no significa descartar o menospreciar su peso e interferencia en lo que a la cultura se refiere. Muchas veces, y con cierta frecuencia en varios países iberoamericanos, la actuación de los gobiernos, políticamente comprometidos con sus ideologías e intereses, acaban por determinar parcial o íntegramente la actuación de varios sectores de la cultura; el del libro y el de la lectura, inclusive.

Si examinamos el significado clásico y moderno del término “política”, en este ya se encuentra presente la remisión a lo civil y a lo público, además de estar originariamente derivado de *polis*,

¹ Luis Inácio Lula da Silva, presidente de la República Federativa de Brasil, discurso a la Academia Brasileña de las Letras, 29 de octubre de 2008.

² Bobbio, Norberto, en *Dicionário de Política*, vol. 1, p. 957, 11.^a ed., Brasília, Ed. UnB, 1998.

que se refiere a las ciudades y a lo urbano. En los primordios del término y durante mucho tiempo, la política fue tratada como la actividad humana que se refiere a las cosas (o a la comprensión de las cosas) del Estado, de la ciudad y del gobierno humano donde el público era una referencia obligatoria.

De los pensadores griegos a los contemporáneos, el término “política” ha sido objeto de varios tratados y destacan aquellos que lo han relacionado con las formas de poder. En este caso estoy hablando del poder del hombre sobre el hombre: de la dominación. En esta cuestión en particular, las políticas públicas para las artes y las culturas tienen un lugar privilegiado, ya que son partes fundamentales en el juego del poder. Sería tedioso repetir los innumerables usos de las actividades culturales sustentadas por los Estados a favor de los regímenes de los más variados matices, principalmente aquellos marcados por el arbitraje.

Pero la política tiene otras marcas de origen, además del poder y de la dominación. En el mundo contemporáneo, los siglos XIX y XX han sido pródigos en alimentar un aspecto central de la política, y del poder político, que quiero resaltar aquí: el aspecto teleológico de sus fines, de sus finalidades. Esta hipótesis de que la política podría ser definida de forma teleológica fue derribada, entre otros, por Norberto Bobbio, con el argumento central de que esta tiene el “monopolio de la fuerza, constituye el poder supremo en un determinado grupo social”. Ahora bien, si el grupo social que tiene la fuerza suprema es señor de la voluntad en aquel momento histórico, es lícito entender que este grupo tomará medidas y programará acciones que sean prioritarias para la clase dominante. El resultado, argumenta Norberto Bobbio, es que los fines de la política se conforman de acuerdo con los objetivos del grupo social en el poder, “de acuerdo con los tiempos y las circunstancias”³.

Esta pequeña introducción conceptual sobre el término “política” sirve para reflexionar sobre los tiempos y las circunstancias en las que vivimos actualmente en los países iberoamericanos. Ahora bien, si hablamos de política pública, y la entendemos como expresión de un poder político, esta política tiene forma, tiene directriz, tiene características que la identifican como única con relación a los otros períodos históricos de nuestros países. Si analizamos de manera atemporal la política pública actual orientada a la educación y a la cultura, no solo será difícil comprenderla, sino que también, y aún peor, será imposible proyectar una nueva agenda que cumpla íntegramente los objetivos mayores que interesan a la *polis*, al público.

Si adoptamos esa perspectiva sombría de análisis atemporal, perderemos también la antigua noción griega de *chronos*, definida como el tiempo secuencial, cronológico, y *kairós*, el momento oportuno. Según Webster (1993), el término *kairós* se refiere a la antigua noción griega para el aspecto cualitativo del tiempo. Al simbolizar el momento real (cierto), *kairós* es el momento singular, crítico para las acciones determinadas y únicas. Contrario a la cronología lineal del tiempo, sin el pasado y sin el futuro, *kairós* es el instante preciso y decisivo del presente, en el cual la acción que se haga efectiva en aquel momento podrá definir los acontecimientos en el tiempo cronológico posterior.

Es de la lucidez de identificar la presencia inequívoca de la acción política y sus tiempos de lo que muchas veces depende el éxito de las tareas humanas, recordando que todas ellas tienen en

³ Bobbio, Norberto, *op. cit.*

común el saber que aquel período histórico no es eterno o inmutable. ¿Y qué período histórico está viviendo la gran mayoría de los países iberoamericanos en el área del libro y de la lectura? En mi opinión y en la de muchos colegas, expertos y eternos luchadores por la lectura, vivimos un período interesante, prometedor y decisivo. Es nuestro momento de la acción, nuestro *kairós*.

¿Cómo se define genéricamente ese momento? ¿Cuán decisivo es para que podamos trabajar en la construcción de una política pública del libro, de la lectura y de las bibliotecas que tenga como primer parámetro la necesaria indisociabilidad entre educación y cultura en este sector?

En este caso, me remito a la cita que abre este artículo, la del presidente de la República de Brasil, Luis Inácio Lula da Silva. Al explicitar claramente que el acceso a la lectura será siempre la disminución de las desigualdades sociales y económicas, el mandatario brasileño indica un tiempo político. Este tiempo se está imponiendo como prometedor para las conquistas sociales en muchos países de la región iberoamericana, incluso para el mayor acceso y la participación cada vez mayor en los bienes culturales. También es posible afirmar que, de un modo general, y tras decenas de años de dictaduras militares y de gobiernos marcados por el extremo desprecio al desarrollo sociocultural de sus pueblos, aplicando solamente políticas de corte neoliberal, hemos notado que hay una ola emergente, positiva y virtuosa, para el desarrollo económico, social y cultural en algunos países de la región.

En el sector del libro y de la lectura, este movimiento general en favor del aumento de la capacidad lectora, aunque está todavía en su inicio y es insuficiente frente a las demandas históricas, ya se muestra consistente. Desde las reuniones en la cumbre de los jefes de Estado de 2003, y por sugerencia de organismos internacionales como el CERLALC/UNESCO y la OEI, hay un creciente movimiento convergente en muchos países para la construcción de sus políticas nacionales de desarrollo de la capacidad lectora.

En apariencia, un número significativo de gobiernos acepta una antigua afirmación contundente de los expertos y de programas de lectura que antecedieron al actual momento histórico: *la lectura y la escritura en el sistema político democrático es la base y la esencia del sistema que construye ciudadanos capaces de asumir una postura crítica y creativa frente al mundo*.

Teniendo como marco el año 2005, el Año Iberoamericano de la Lectura –ILÍMITA o VIVALECTURA (denominado así en Brasil)–, se ha iniciado en los años siguientes la creación de varios planes nacionales de lectura y, en el caso brasileño, del Plan Nacional del Libro y la Lectura. Estas iniciativas tienen un *carácter inédito, no por los conceptos y objetivos ya consagrados en programas de años anteriores en varios países*, sino por la posibilidad abierta por el momento político, marcado por conquistas democráticas que colocan en escena las voces históricamente excluidas y que posibilitan la inclusión de millones de ciudadanos en la cultura escrita.

Un indicativo importante del alcance institucional de este movimiento en pro de la lectura en los países de la región son las leyes del libro y de la lectura en sus diversas modalidades y alcances. Hoy día, estas leyes están implantadas en 17 países⁴, muchos de ellos gracias a las conquistas de los últimos años de toda la cadena creativa, productiva, distributiva y mediadora del sector. Otro índice notable, y distinto de las acciones del Estado, es el número de editoriales registradas por las

⁴ Encontré los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, España, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Portugal, Perú, Uruguay, Venezuela.

Agencias Nacionales del ISBN en abril de 2007, pese al grado de dificultades del negocio marcado por los cambios tecnológicos y por la concentración. Del total, el 90% de estas pertenecen al sector privado: 16.561 en 20 países de la región, demostrando una importante fortaleza del sector como un todo, ya que la industria editorial es parte fundamental en la alimentación de la cadena de lectura y de formación⁵.

El conjunto de los factores aquí señalados y de muchos otros no citados hace valer, en el momento histórico que vivimos, una conclusión ya antigua de los expertos que luchan desde hace muchos años por el desarrollo de la capacidad lectora de nuestros pueblos: *el acceso a la lectura y a la escritura en la sociedad del conocimiento es una cuestión de derecho de la ciudadanía, y la responsabilidad de hacer valer esos derechos es un deber de los Estados democráticamente constituidos.*

En su texto para la introducción al PNLL, el ex ministro de Cultura de Brasil, Gilberto Gil, afirma con mucha propiedad con respecto al derecho a la lectura:

“Por esta razón básica encaramos el conjunto de políticas que posibilitan la ampliación del acceso al libro y a la lectura como política fundamental para la construcción plena de la ciudadanía en nuestros países. Acompañamos en ello a la ONU, que, en su Informe de Desarrollo Humano, incluyó el acceso a bienes, servicios y equipamientos culturales como componente del Índice de Desarrollo Humano. El IDH, a partir de entonces, pone la cultura al lado de la educación, de la salud y de otras cuestiones vitales. La cultura, por lo tanto, no solo es asumida por la ONU como tarea del gobierno, sino también como una tarea prioritaria de gobierno, capaz de definir el grado de desarrollo económico y social de un país⁶”.

Y añade, dejando claro cuál es el papel que el Estado debe jugar en esta compleja relación de fuerzas donde la formación del lector es lo esencial, aunque impedido casi siempre por las precarias condiciones de acceso a la lectura:

“La lectura es, simultáneamente, un componente de lo que llamamos ciudadanía y un componente de lo que llamamos desarrollo. Para que cumpla su papel en estas dos áreas, es fundamental que los gobiernos construyan un ambiente favorable a su multiplicación, a su afirmación. Quien hace cultura es la sociedad, no es el Estado. Pero es responsabilidad del Estado –ya que eso es del más alto interés público– amplificar las posibilidades para la producción cultural y para la multiplicación de los canales de difusión y de las oportunidades de acceso⁷”.

LECTURA Y ESCRITURA Y LA INDISOCIABILIDAD ENTRE EDUCACIÓN Y CULTURA

Establecidos los parámetros de la acción política y su imperiosa presencia para que se programen verdaderamente los planes nacionales de lectura y de escritura, trataremos ahora de reflexionar sobre cuáles serían los mejores caminos para que se haga efectiva esta voluntad y aspiración de los gobiernos y de la sociedad.

La pregunta que se impone es: ¿de qué manera se conseguirán realizar todas esas tareas, que implican la formación de niños, jóvenes y adultos, si no es incluyendo de manera sólida la escuela, la familia, la comunidad y las manifestaciones culturales? En otras palabras, y de un modo afir-

⁵ Datos del CERLALC, 2008, disponible en: <http://www.cerlalc.org>.

⁶ Caderno del PNLL “Palavras do ministro da Cultura”, diciembre de 2006.

⁷ *Ibíd.*

mativo: un país que tenga ambiciones tan elevadas social y culturalmente no puede prescindir de una política integrada entre educación y cultura en la construcción de la capacidad lectora de sus pueblos.

Permítanme, de aquí en adelante en este texto, tener el Brasil contemporáneo como referencia y su Plan Nacional del Libro y de la Lectura como acción referencial que está trabajando con los conceptos y valores establecidos hasta ahora. Creado por los Ministerios de Cultura y de Educación, nacido de la voluntad política del gobierno federal, que lo ha abierto ampliamente a la cogestión con la sociedad civil, el PNLL es muy claro en su concepción con respecto al tema que tratamos, defendiendo de un modo firme la integración de la dimensión educacional con la cultural:

“La lectura y la escritura son, en la contemporaneidad, instrumentos decisivos para que las personas puedan desarrollar de manera plena su potencial humano; y son fundamentales para fortalecer la capacidad de expresión de la diversidad cultural de los pueblos, favoreciendo todo tipo de intercambio cultural; son requisitos indispensables para alcanzar niveles educativos más altos; se presentan como condición necesaria para el desarrollo social y económico. *La lectura y el libro se ven en este plan, no solo en una dimensión educacional, sino también desde una perspectiva cultural, en la cual se reconocen tres dimensiones trabajadas por la actual gestión del Ministerio de Cultura. La política cultural en boga en Brasil parte de una perspectiva sistémica, que se desdobra en tres dimensiones, las cuales son absorbidas por este plan para el sector del libro y de la lectura: la cultura como valor simbólico, la cultura como derecho de ciudadanía y la cultura como economía.* No hay preponderancia de una dimensión sobre la otra, aunque los focos de la accesibilidad y del valor simbólico contemplan de manera más definida las dimensiones educativas (derecho de ciudadanía) y culturales de la lectura. La dimensión económica debe así estar equilibrada por estas otras dos dimensiones generales y generadoras de bienes públicos”⁸.

¿A quién deben dirigirse las políticas públicas de lectura?

Las directrices para una política pública orientada al acceso a la lectura y al libro en los países iberoamericanos *deben tener al lector como objetivo y foco central de sus metas*. Esta afirmación, que suena obvia, muchas veces no es el objetivo primordial para promocionar el libro y la lectura. Algunas políticas pueden dar prioridad a los productores o al fomento de la edición, etc.

Asimismo, las directrices deben destacar y enfocar el papel fundamental que los mediadores de la lectura y las instituciones que posibilitan el acceso a la lectura, especialmente las escuelas y las bibliotecas, asumen en el desarrollo social de los ciudadanos y de la capacidad lectora de cada individuo. Al privilegiar las políticas públicas orientadas al lector y a la formación de lectores, los Estados posibilitarán las transformaciones necesarias de la sociedad para la construcción de un proyecto de nación que tenga la lectura como valor esencial y simbólico, buscando una organización social más justa.

Esta perspectiva organiza el sector a partir del ciudadano que ya es lector y de aquel que precisa ser conquistado por la lectura. Comprende también la necesidad de que se forme una sociedad lectora como condición esencial y decisiva para promover la inclusión social de millones de seres humanos en lo que se refiere a bienes, servicios, educación y cultura, garantizándoles una vida digna y la estructuración de países económicamente viables, incluso en lo que concierne al desarrollo de la industria editorial.

⁸ Texto del PNLL, diciembre de 2006, disponible en: <http://www.pnll.gov.br>.

¿Qué se precisa observar para una política de lectura compartida entre educación y cultura? Algunos rumbos posibles de la actual experiencia brasileña

En primer lugar, cabe observar qué tipo de política educacional se está empleando en el país y si esta forma parte de una acción gubernamental comprometida en proporcionar las mejores condiciones de vida a la población. Para que los ciudadanos sean capaces de asumir una postura crítica y creativa frente al mundo se necesita la articulación de diferentes acciones, respetando sus especificidades. Esto significa decir que Estado y sociedad precisan caminar hacia el mismo lado, de forma integradora y cooperativa.

En esta perspectiva, hago una llamada de atención con respecto a lo que está ocurriendo en Brasil, donde el Ministerio de Educación ha lanzado el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), asumiendo una concepción sistémica que entiende la “educación como un proceso de socialización e individualización orientado a la autonomía”⁹, respetando la diversidad, para la construcción de una sociedad libre y solidaria. Para su concretización, defiende la multiplicidad de iniciativas y modelos, así como también considera el enlace entre educación y desarrollo esencial.

Para que se llegue al desarrollo de la educación, desde una perspectiva democrática, el PDE señala como imperativo el régimen de colaboración de los entes federados, sin herir la autonomía. Esto significa compartir competencias políticas, técnicas y financieras para la creación, ejecución y ampliación de programas, principalmente al considerar las dimensiones territoriales y las desigualdades regionales del país. Por otro lado, es necesario que la sociedad se movilice en defensa de la educación y eso solo será posible si la incorpora como valor social, sumándose la responsabilización, sobre todo de la clase política.

Optar por la concepción sistémica de la educación significa utilizar acciones enérgicas y eficaces de combate contra los dos principales males de la no autonomía del ciudadano contemporáneo: el analfabetismo absoluto y el analfabetismo funcional. Luchar por la erradicación de ambos es una prioridad y una tarea esencial del sistema educativo, precisamente porque la alfabetización adecuada posibilitará al niño, al joven y al adulto el dominio de los instrumentos necesarios para que efectivamente tenga acceso al libro y a la lectura.

En líneas generales, en el contexto del PDE, se señalan seis pilares como sustentación de todos los programas y acciones derivadas. Estos son:

- Visión sistémica de la educación.
- Territorialidad.
- Desarrollo.
- Régimen de colaboración.
- Responsabilización (*accountability*).
- Movilización social.

⁹ Plan Nacional de Educación, PDE, MEC, 2008, disponible en: <http://www.mec.gov.br>.

Pero, como en todo plan, no basta con las intenciones o las determinaciones. Es fundamental tener un plan ejecutivo, y en el PDE este se presenta a través de diversas iniciativas a corto, medio y largo plazo. En este camino, el PDE se encuentra con el PNLL.

Considerando el enfoque en un planteamiento colaborativo, el Plan Nacional del Libro y de la Lectura (PNLL), por sus directrices y estrategias, constituye un importante socio del PDE, en la medida en que es un compromiso conjunto del Ministerio de Educación (MEC) y del Ministerio de Cultura (MINC) para transformar la sociedad de Brasil en una sociedad lectora. Es en la articulación de la educación con la cultura, garantizando un diálogo creativo del libro con las demás características de la sociedad brasileña, donde se transforman la lectura y el libro en un derecho de ciudadanía y en los instrumentos para la expansión de las posibilidades de lectura del mundo.

La clave para realizar esta política integradora está en los ejes estratégicos del PNLL: democratización del acceso; fomento de la lectura y de la formación; valoración de la lectura y de la comunicación, y apoyo a la economía del libro. Su ejecución dialoga directamente con el PDE en la medida en que trata aquello que es la base para una sociedad contemporánea: su capacidad de desarrollarse promoviendo la inclusión social de millones de brasileños, nivel que solo es posible alcanzar volviéndose una sociedad lectora.

Sin embargo, la concretización de estos propósitos no es una tarea fácil, ya que no faltan iniciativas orientadas a los mismos objetivos. No obstante, por el carácter fragmentario, asistemático y de superposiciones de muchas iniciativas, se pierden esfuerzos y recursos. La historia de Brasil muestra que sin la optimización de las políticas públicas no habrá buenos resultados, por muy buenas que sean sus metas.

En la suma del PDE con el PNLL se podrán crear más iniciativas para el aumento de la capacidad lectora de los brasileños

En el ámbito del Ministerio de Educación de Brasil, el PDE destaca la formación de profesores como uno de los ejes para garantizar la mejora de la educación. Al mismo tiempo, el PNLL destaca como uno de sus objetivos la formación de lectores de forma continuada. Ahora bien, ¡los profesores son fundamentales, pues si ellos no son lectores, no formarán a nuevos lectores! Se trata, pues, de formar profesores lectores, y para volverles lectores no bastan cursos académicos, sino que hacen falta proyectos específicos de formación continuada que tengan como punto de partida la experiencia lectora de cada uno. Esto se puede hacer mediante acciones presenciales o utilizando programas de educación a distancia, semipresenciales y modulares.

El PDE puede ejecutar en régimen colaborativo programas de formación de profesores en los municipios en los que los índices de evaluación nacional, producidos por los órganos competentes, sean más precarios. Por otro lado, el PNLL puede ser el divulgador y diseminador de buenas prácticas de lectura indicadas también por otras investigaciones y estudios, así como tener las condiciones de agregar y consolidar las diversas experiencias de éxito apuntadas por los premios de lectura que hoy día existen en Brasil.

Fuera del ámbito de la escuela, el PNLL puede aún crear un sello de reconocimiento orientado a las empresas que desarrollen proyectos y acciones de fomento y estímulo de prácticas sociales de lectura, siendo esta iniciativa tan solo un mero ejemplo de cuánto se puede hacer con la participación de la sociedad mediada por el PNLL.

El PDE y el PNLL también reúnen las condiciones para hacer avanzar la premiación de buenas experiencias o proyectos para incentivar la lectura que existen actualmente en las diversas esferas del gobierno y también en las múltiples organizaciones de la sociedad. Premiar es solo un reconocimiento. Sin continuidad, se limita a una simple conmemoración. Es preciso incentivar, crear y mantener núcleos de investigación de estas experiencias que son importantísimas en la medida en que dan voz y visibilidad a personas cuya existencia, de otra forma, Brasil jamás conocería. Por otro lado, premios como el Premio VIVALECTURA¹⁰ posibilitan establecer una visión general de las principales dificultades y de los errores cometidos en nombre de una intencionalidad acertada.

Las bibliotecas y las salas de lectura merecen una atención especial

El brasileño, así como el latinoamericano, ya ha probado su creatividad demostrando que es capaz de crear espacios públicos de lectura en los sitios más diversos, como barcos, puestos de feria, talleres, paradas de autobús, garajes, etc. Sin embargo, se hacen todas las iniciativas con mucho sacrificio y pocos recursos. Mediante acciones ejecutoras, el PNLL puede expandir espacios diversificados orientados a la lectura, así como también puede congrega y articular instituciones interesadas en donar recursos para esos ambientes. También tiene condiciones de actuar con neutralidad y competencia en la creación de una red de expertos que pueda orientar a secretarías estatales y municipales en la creación de espacios multimedia de lectura y en la ampliación de acervos ya existentes, estableciendo una colaboración permanente entre bibliotecas escolares, públicas y comunitarias, lo que el PNLL llama “bibliotecas de acceso público”.

Esta última iniciativa puede beneficiar a toda una región e incluso a partes remotas del país. Una sociedad inclusiva socialmente tiene que garantizar el acceso a los libros a toda la población, por muy distantes que esta esté de los centros productivos. No obstante, en Brasil y en muchos países hermanos de Latinoamérica, aún existen lugares donde el libro no llega, generalmente en las áreas rurales. Por otro lado, no basta simplemente con donar libros. Eso es importante, pero muchas veces dejarlos solos es el mejor camino para que nada acontezca, para que no se formen lectores. Para esas regiones distantes y aisladas, muy frecuentes en la territorialidad desigual latinoamericana, por medio del PNLL se podrían organizar intercambios entre las regiones para que se establezca un diálogo de experiencias, la divulgación de soluciones concretas y un estímulo para la creación de nuevas soluciones a partir de la reflexión colectiva de las diversas realidades.

La estrategia nacional por la lectura uniendo la cultura y la educación necesita concretarse en las regiones, en los estados de la federación

Los estudios derivados del PNLL han generado una pericia que permite desarrollar orientaciones junto a los gobiernos estatales y municipales para la creación de planes estatales del libro y de la lectura que tengan la educación y la cultura como centro. La necesidad es urgente en la medida en que esos gobiernos ya saben de la importancia del papel del libro y de la lectura en la formación de la ciudadanía, pero muchas veces se pierden en el desarrollo de acciones desarticuladas o

¹⁰ Instituido por los Ministerios de Cultura y de Educación para reconocer acciones en pro de la lectura, este premio ya tuvo tres ediciones organizadas por la OEI con el patrocinio de la Fundación Santillana, habiendo identificado más de 7.000 acciones entre iniciativas públicas y privadas; disponible en: <http://www.premiovivaleitura.org.br>.

equivocadas. Por una ausencia de conocimiento más especializado en el asunto, esos gobernantes quedan rehenes de proyectos comerciales de empresas oportunistas sin un compromiso social, actuando principalmente en la venta de productos para los centros educativos. Preparar a los profesionales de esos centros significa democratizar el conocimiento ya sistematizado que el PNLL ha conquistado y, para que esto ocurra con eficiencia, la cultura precisa actuar en conjunto con la educación.

La acción comunicativa para formar lectores también necesita la cultura y la educación

Puesto que la lectura abarca diferentes tecnologías, el PNLL tiene condiciones para utilizar más el recurso televisivo, estimulando la creación de programas de TV orientados a incentivar la lectura en diferentes edades. Los canales de la televisión educativa son fundamentales para eso, y los canales comerciales podrían ser socios en ese trabajo, pues la imagen es un excelente medio de encantamiento para la formación de lectores.

No solo la televisión, sino también los vehículos tradicionales y altamente eficaces que fomentan la escritura deben ser incentivados, tanto en el sistema educativo como en el circuito cultural. La creación de periódicos literarios puede ser un vehículo importante para diseminar obras tanto de autores consagrados como de nuevos autores e incluso obras de gente común, sin mayores pretensiones literarias, de las comunidades. Los periódicos literarios, de producción sencilla, pero con calidad de contenido y de estética, pueden circular por Brasil generando un intercambio de medios que permitiría el acceso de la escuela, de las familias y de las comunidades en general a las lecturas de calidad.

EL CASO BRASILEÑO: LA PRÁCTICA DEL PRESENTE DISEÑANDO EL FUTURO. MINC Y MEC CONSTRUYEN EL PNLL

Son pocas las voces discordantes sobre el período especial por el que pasa Brasil en el área del libro, de la lectura y de las bibliotecas. Hoy el país tiene una política consensual con respecto al tema dentro de los Ministerios de Cultura y de Educación, respaldada por una significativa parcela de la sociedad y de los expertos. Heredero de estudios, experiencias, reflexiones y acciones del pasado remoto y reciente, el texto que da perfil y fuerza al PNLL es un instrumento de cohesión en el presente que apunta a una política de Estado en el futuro. Su base y su estrategia es la confluencia de conceptos y objetivos que unen la cultura a la educación, obedeciendo así a las metas más significativas de desarrollo educativo establecidas por los organismos internacionales en este siglo XXI. Se sabe qué hacer, se empieza a acertar en diversas acciones y programas, y el desafío es la persistencia y la superación de las dificultades que siempre se interponen cuando una política pública no está aún consolidada como política de Estado.

En tiempos de lecturas únicamente a través de imágenes de la llamada “sociedad del espectáculo” se ha vuelto fundamental reflexionar y articular acciones orientadas a la lectura y al acceso al libro. El mundo se desarrolla muy rápidamente y en el contexto de las letras no habrá espacio para los que estén fuera del mundo de la lectura. Si se puede hacer esto con éxito, el desarrollo del país será mayor. Brasil ha conseguido elaborar buenos planes orientados a políticas públicas con ese enfoque en el desarrollo y tiene todas las condiciones para implementarlas con éxito también en el área de la lectura. El PNLL es un ejecutor disponible y con competencia para mejorar la historia. Dependerá de este plan y de sus creadores –Ministerios de Cultura y de Educación– el

estar siempre por encima de las contingencias y coyunturas, creando condiciones efectivas para implementar los cuatro ejes que, a largo plazo, capacitarán al brasileño para ser un lector pleno, contemporáneo y crítico con un mundo globalizado por la marca de la exclusión.

RESUMEN Y RECOMENDACIONES: LO QUE SE PRECISA OBSERVAR PARA QUE SE CONSTITUYA UNA POLÍTICA CONJUNTA DEL LIBRO Y DE LA LECTURA ENTRE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

1. No se construye una política sectorial avanzada si no hay una política general de desarrollo del país y de superación de las desigualdades sociales. Una política adecuada del libro y de la lectura es la que se identifica con los grandes objetivos del país para desarrollar integralmente a sus ciudadanos. Debido a esto, no es posible huir de la política y desconocer su centralidad en el tema. Antes de la técnica sectorial que forja soluciones específicas, la política se impone y, junto a esta, la necesidad de buscar el consenso, de la conciliación en torno al libro, a la lectura y a las bibliotecas.
2. La necesidad de que se reconozca la indisociabilidad de las políticas públicas de educación y cultura como “concepción sistémica” que entiende la educación como un proceso de socialización e individualización orientado a la autonomía. La urgencia de la lucha por la *alfabetización y por la erradicación del analfabeto funcional*.
3. El respeto por la *diversidad* para la construcción de una sociedad libre y solidaria. Para que esta se haga realidad, hay que defender la multiplicidad de iniciativas y modelos, así como considerar el enlace entre la educación y el desarrollo esencial.
4. En la articulación de la educación con la cultura, está el *garantizar un diálogo creativo del libro con las demás características y expresiones culturales de la sociedad*, que transforman la lectura y el libro en un derecho de ciudadanía y en instrumentos para la expansión de las posibilidades de lectura del mundo.
5. La creación de *ejes estratégicos* para un plan integrador de educación y cultura: democratización del acceso; fomento de la lectura y de la formación; valoración de la lectura y de la comunicación, y apoyo al desarrollo de la economía del libro. Su ejecución dialoga directamente con los objetivos de una visión de educación sistémica, en la medida en que trata de aquello que es la base para una sociedad contemporánea: su capacidad de desarrollarse promoviendo la inclusión social de millones de ciudadanos. Esto solo es posible convirtiéndose en una sociedad lectora.
6. En el ámbito de la educación, en que se destaca la formación de profesores como uno de los ejes para garantizar la mejora de la educación, un plan del libro y de la lectura destaca como uno de sus objetivos: la *formación de lectores de forma continuada*. *Los profesores son fundamentales, ya que, si no son lectores, no formarán nuevos lectores*. Para volverles lectores no basta con cursos académicos, sino que hacen falta proyectos específicos de formación continuada en los que se tenga como punto de partida la experiencia lectora de cada uno. Esto se puede realizar mediante acciones presenciales o utilizando programas de educación a distancia, semipresenciales y modulares.
7. Las *bibliotecas públicas, comunitarias y escolares y las salas de lectura*, que se encuentran generalmente en los centros educativos donde se enseñan las primeras letras, merecen una atención

especial. Mediante acciones ejecutoras y un plan de lectura integrado por educación y cultura se pueden expandir espacios diversificados orientados a la lectura. También hay que tener condiciones para actuar con neutralidad y competencia en la creación de una red de expertos que pueda orientar secretarías estatales y municipales para la creación de planes estatales y municipales del libro y de la lectura.

8. Ya que la lectura abarca diferentes tecnologías, un plan nacional del libro y de la lectura que una educación y cultura tiene condiciones para *utilizar más el recurso televisivo*, estimulando la creación de programas de TV orientados a incentivar la lectura en las diferentes edades.
9. No solo la televisión, sino también la *creación de periódicos literarios* como un vehículo para disseminar tanto las obras de autores consagrados como las de nuevos autores e incluso las obras de personas sin pretensiones literarias de las comunidades.

Informe de la situación actual

Políticas públicas de lectura y bibliotecas escolares

Mary Giraldo

LA EDUCACIÓN COMO MOTOR DE DESARROLLO

La sociedad actual se caracteriza por el valor creciente que han adquirido la información y el conocimiento como recursos para el desarrollo. No obstante, para que este sea sustentable, se requiere, además de una economía más competitiva y dinámica, una mayor cohesión social y una mejora cualitativa y cuantitativa del empleo.

La magnitud de este desafío en un entorno complejo y caracterizado por la incertidumbre obliga a que los Estados definan políticas integrales, que permitan crear las condiciones para disminuir las profundas brechas estructurales existentes entre países y al interior de estos, y a que comprometan más y mejores recursos para esos propósitos. En este contexto, la educación adquiere importancia estratégica como factor del bienestar individual y colectivo de los ciudadanos, desarrollando en ellos las competencias necesarias para su participación activa en los beneficios de la globalización.

Los ministros de Educación, en las reuniones convocadas por la UNESCO en Jomtien en 1999 y en Dakar en 2000, aprobaron la Declaración *Educación para Todos* y el *Marco de Acción*, con el fin de hacer efectiva la educación universal primaria de calidad, compromiso que fue ratificado por un gran número de países con características y niveles de desarrollo muy diversos en la 47.ª Conferencia Internacional de Educación, convocada por la UNESCO en el año 2004, adquiriendo el compromiso de brindar a todos sus ciudadanos una educación de calidad y en igualdad de oportunidades para todos.

Además de los compromisos sectoriales en educación, otras agencias internacionales preocupadas por el desarrollo y la eliminación de los factores que lo inhiben, como el PNUD, organizaron la Cumbre de Desarrollo del Milenio (2000). Entre los objetivos para luchar contra la pobreza, conocidos como Objetivos de Desarrollo del Milenio, los gobiernos adquirieron el compromiso, entre otros, de erradicar el analfabetismo y lograr la educación universal para todos, como un compromiso integral que debe ser asumido por toda la sociedad.

Las orientaciones de estas agendas internacionales de educación están siendo objeto de reflexión en las reuniones regionales de los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe. Sus decisiones se han ido incorporando además en algunas legislaciones nacionales de la región. Si bien la mayoría de las legislaciones nacionales han otorgado a la educación el carácter de servicio público, o el de servicio público social esencial, lo cual le da un carácter especial de atención prioritaria por el Estado para el cumplimiento de sus fines, al incorporar las nuevas orientaciones de

las agendas internacionales de educación en sus reformas educativas aprobadas en algunos países de Iberoamérica como las de Argentina y España, y en otros, en trámite, como Venezuela, Chile y Bolivia, muestran el compromiso efectivo de los Estados con la educación universal y de calidad en igualdad de oportunidades, como un derecho humano.

Los resultados de los estudios de monitoreo y seguimiento a los Objetivos de Desarrollo del Milenio realizados por agencias internacionales como CEPAL y la UNESCO presentan, sin embargo, como conclusión que, a pesar de los esfuerzos constantes y sostenidos en la inversión, las metas aprobadas en Dakar sobre la universalización de la educación primaria no se han logrado.

Este sigue siendo, por lo tanto, uno de los grandes desafíos que enfrentan hoy los gobiernos de la región. En la reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe (2007), los ministros se comprometieron a cumplir con los compromisos para el logro de las metas de cobertura total en la educación primaria. A la vez, a asumir otros nuevos desafíos para lograr la cobertura de secundaria básica y, en especial, para mejorar la calidad de la educación de niños, jóvenes y adultos, sin exclusiones, con el fin de conseguir el máximo desarrollo de sus potencialidades, como una política de equidad que habilite a todas las personas para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural de manera crítica y responsable.

Pero ¿es posible transformar las escuelas en los países de la región logrando cobertura total con criterios de calidad e iguales oportunidades para todos?

América Latina es una región con profundas asimetrías entre países y al interior de estos de tipo económico, socioculturales, de infraestructura y tecnológicas (CEPAL, 2008; PNUD, 2008). Se requiere, por lo tanto, tener en cuenta los factores estructurales en los estudios diagnósticos y en la formulación e implementación de políticas que reconozcan esa diversidad.

Algunos esfuerzos, como los estudios internacionales recientes en este contexto, realizados para evaluar la calidad de la educación con enfoques integrales y comprensivos, han tenido en cuenta esas asimetrías. Ofrecen, por lo tanto, nuevas luces para una mejor comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, y permiten identificar y explicar cuáles son los factores asociados al rendimiento de los estudiantes.

El estudio *Una mirada al interior de las escuelas primarias: estudio comparativo*, realizado por el Instituto de Investigaciones de la UNESCO, en el marco del Proyecto de Indicadores Mundiales de Educación y conocido por sus siglas en inglés como el estudio WEI-SPS, permitió identificar los factores adicionales que se hallan asociados con la inequidad en el acceso a la educación y analizar las oportunidades para el aprendizaje como condición necesaria para explicar los logros en la educación. Aplicado en algunos países de Asia y de América del Sur (Argentina, Brasil, Chile, Filipinas, India, Malasia, Paraguay, Perú, Sri Lanka, Túnez y Uruguay), identificó elementos comunes y diferencias atribuibles a factores geográficos y culturales, así como a las disparidades educativas al interior de los países, esencialmente por el tipo de escuelas y por las características socioeconómicas de los alumnos. Se encontró que las escuelas privadas habían obtenido mejores resultados que las públicas, que en las escuelas de las ciudades igualmente se presentaron mejores resultados que en las escuelas de los pequeños poblados o zonas rurales. Asimismo, que las escuelas que atendían a estudiantes que poseían condiciones socioeconómicas más favorables disponían también de docentes con mejor nivel educativo, ofrecían un clima escolar y tenían requisitos curriculares más exigentes.

En cuanto a la relación entre el gasto en educación y la calidad de la educación, de acuerdo con los datos del estudio WEI-SPS, se demostró que existe una relación directa entre los logros educativos y la inversión en educación, en especial, el mayor porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) por alumno (PPA). Esto se explica porque los salarios de los docentes ocupan un altísimo porcentaje del gasto (85%), de manera que solo queda un 15% para atender a otros factores asociados a la calidad, como la dotación de libros y otros materiales para el aprendizaje. Por lo tanto, los países que hacen mayores inversiones en educación pueden garantizar mejores salarios, infraestructura, recursos y servicios, que constituyen gastos asociados con la calidad de la educación. Por el contrario, los países que destinan menores recursos a la educación, en especial por estudiante, difícilmente estarán en condiciones de garantizar educación de calidad. De ahí la importancia de que los Estados incrementen significativamente sus recursos para mejorar las condiciones de las escuelas.

De acuerdo con los resultados de los países WEI-SPS, Chile, Argentina y Brasil, que obtuvieron mayor rendimiento, fueron países que habían destinado en el período investigado un mayor porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación. Según los datos disponibles, el mayor gasto en educación de los países latinoamericanos fue el de Chile, 6,4%. En relación con el gasto por estudiante de primaria, se observó igualmente un mayor gasto en Chile (2.120 dólares PPA), seguido de Argentina (1.605 dólares PPA), Malasia (1.552 dólares PPA), Brasil (1.159 dólares PPA) y Uruguay (1.063 dólares PPA).

En el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE): *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLERCE), de la UNESCO, estos países igualmente obtuvieron mejores resultados en las pruebas tanto en matemáticas, como lectura y ciencias de la naturaleza, que otros países de la región que también habían participado en la prueba WEI, como Perú y Paraguay, y que habían destinado menor porcentaje del PIB a educación por estudiante PPA (menos de 700 dólares por estudiante).

Entre los factores asociados a la calidad de la educación, en los estudios WEI-SPS y SERCE, así como en los debates académicos, la lectura se ha reconocido como una estrategia fundamental para ingresar a la cultura escrita, para la construcción de una ciudadanía activa, reflexiva y crítica. De ahí el interés de los gobiernos de Iberoamérica en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del año 2003 por impulsar políticas a favor de la lectura, a través del Programa ILÍMITA.

POLÍTICAS DE LECTURA Y BIBLIOTECAS EN AMÉRICA LATINA

Agenda de políticas de lectura en Iberoamérica

Los Estados de Iberoamérica han reconocido el valor de la lectura para el desarrollo individual, cultural, económico, social y político de las personas, para la construcción de una ciudadanía activa y participativa, y como agente transformador del proceso educativo.

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal (CERLALC) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) asumieron, por mandato de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica en el año 2003, el diseño e implementación del Plan Iberoamericano de Lectura (ILÍMITA), en coordinación con los veintiún países de la región. La estrategia de gestión definida por dicha Cumbre fue la articulación entre los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil.

Una de las principales líneas de acción del Programa ILÍMITA fue convertir el fomento de la lectura en un tema de política pública, entendiéndose como un proceso de construcción social que enmarca el papel de las instituciones gubernamentales y las acciones de concertación requeridas para la formulación de planes nacionales de lectura.

La primera acción emprendida por los dos organismos fue la formulación en el año 2004 de la agenda de política pública de lectura, donde se definieron diez líneas de atención prioritaria, los objetivos, las entidades responsables o coordinadoras en el ámbito institucional y territorial, y los medios y mecanismos de financiación desde una perspectiva integral del Estado, el sector privado y la sociedad civil, en concordancia con las directrices del plan de acción de Dakar y de la Cumbre del Milenio.

Por su impacto e incidencia en las políticas sociales y económicas, se adoptaron entre las principales líneas estratégicas:

- El reconocimiento de la educación pública como el espacio privilegiado para hacer efectivo el derecho a la lectura y la escritura para todos.
- La creación y actualización de las bibliotecas escolares y otros espacios de lectura en las escuelas públicas, para contribuir a la formación de alumnos y maestros como lectores y escritores.
- La creación y el mejoramiento de los programas de formación inicial y continua para docentes, bibliotecarios y otros mediadores de lectura y escritura.
- La creación de programas de promoción de lectura y escritura dirigidos a la primera infancia y a la familia.
- El desarrollo de estrategias para la preservación de la cultura y la tradición oral, su registro y la producción de textos en las lenguas originarias de América.

El análisis de las políticas y planes de lectura implica, sin embargo, reconocer el carácter polémico del concepto de lectura y de otros asociados con dicha noción, como promoción, animación y fomento de la lectura, por las implicaciones que en la práctica han tenido sus usos. Los usos de esos conceptos sin mayores referentes conceptuales han traído como consecuencia la poca claridad en las competencias sectoriales de educación y de cultura en el momento de definir las responsabilidades o los compromisos sectoriales, y entre los responsables de planes de lectura, así como en las acciones estratégicas sectoriales y programas, ocasionando superposición de acciones en algunos casos y, como consecuencia, dificultades en la articulación intersectorial.

La situación tiene entre los antecedentes la legislación nacional. En el caso de la legislación colombiana, por ejemplo, la Ley 397 de 1997 o Ley de Cultura establece que la Biblioteca Nacional es la responsable de dirigir la política nacional de lectura. Se infiere que la adopción de la política obedeció al reconocimiento social que han tenido las bibliotecas por su misión en el desarrollo de competencias para la vida, el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación permanente y el autoaprendizaje. Por el contrario, al analizar la legislación de educación, muy pocas leyes hacen referencia explícita a la lectura. De manera explícita se halla en las reformas educativas más recientes de Argentina y España. Las demás leyes de educación asocian la lectura al lenguaje, al desarrollo de competencias y al desarrollo del pensamiento crítico.

Planes nacionales de lectura

Los planes nacionales de lectura de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, México, Portugal y Venezuela constituyen la instrumentación de las políticas de los sectores de educación y cultura adoptadas por sus gobiernos.

En la justificación de los planes se identificaron los problemas más críticos, comunes a los países. La debilidad del sistema educativo para formar lectores fue considerada como uno de los problemas más significativos, así como los altos índices de repetición, deserción y exclusión escolar. Asociados con el sistema educativo, también se identificaron los bajos índices de competencias lectoras y de lectura medidos en términos de hábitos de lectura; el bajo nivel de formación de docentes y bibliotecarios; la necesidad de formar a los docentes, bibliotecarios y alumnos como lectores; la escasez de libros y bibliotecas escolares en las escuelas; las dificultades para acceder a los libros y a las bibliotecas; la inequidad en el acceso al libro y a los espacios de lectura, asociada a los altos costos de los libros y la débil infraestructura de bibliotecas que impide que en las poblaciones pequeñas las personas puedan acceder al libro y la lectura. Asimismo se consideraron acciones para promover la relación de la escuela con la comunidad educativa.

Algunas de las estrategias desarrolladas hacen referencia a:

- *Fortalecer la escuela.* Aunque la debilidad del sistema educativo para formar lectores fue uno de los factores más críticos para justificar los planes de lectura, en su instrumentación el fomento de la lectura en la escuela no aparece como un objetivo común. Se halla únicamente en los planes de Argentina, Cuba, Ecuador, Chile y México, lo cual podría obedecer a la connotación que tiene la lectura en la mayoría de los planes de lectura como estrategia de “fomento”, “animación” y no integrada de manera transversal dentro del currículo. Para fortalecer la escuela, las líneas de acción propuestas han sido creación y fortalecimiento de bibliotecas escolares, formación de docentes y otros mediadores y de lectores. En la práctica, las mayores acciones se han orientado hacia la formación de docentes. En ninguno de los planes se evidencian acciones para la alfabetización inicial, mucho menos para la alfabetización de jóvenes y adultos, lo cual permite confirmar la poca incidencia del sector educación en la formulación de los planes de lectura. En cuanto a las bibliotecas escolares, han sido pocos los países comprometidos con la creación y el fortalecimiento de estas bibliotecas. Se exceptúan Argentina, Chile, España y Portugal, que constituyen una estrategia del sector educación explícita dentro de los planes nacionales de lectura. Poseen indicadores, con criterios de cobertura total, sobre calidad de colecciones y servicios y sobre el fortalecimiento de las redes nacionales de bibliotecas escolares. Igualmente, la República Dominicana ha iniciado acciones en esta línea recientemente.
- *La conquista de espacios no convencionales para la lectura.* Los planes han implementado acciones para conquistar espacios no convencionales para la lectura para grupos vulnerables excluidos por razones geográficas, socioeconómicas y étnicas, personas en situación de riesgo, en alianza con sectores responsables:
 - Argentina desarrolla, desde los sectores de educación y cultura, acciones para internos de las cárceles, en alianza con entidades responsables de la gestión de esos centros, y ha promovido el acceso del libro a estadios de fútbol, playas y pasajeros de taxis.
 - En Brasil, el programa de Salas de Lectura en regiones agrestes, en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social o con el Ministerio de Desarrollo Agrario, instala minibibliote-

cas en zonas rurales y comunidades indígenas, y lleva a cabo acciones con las comunidades quilimbolas, descendientes de los esclavos, en colaboración con la Fundación Palmares.

- En el programa Salas de Lectura en México, los espacios no convencionales, como hogares, parques, centros de readaptación o asilos, son atendidos por ciudadanos: amas de casa, obreros, campesinos, que como voluntarios facilitan y acompañan la lectura de las personas de su comunidad.
- *En la línea de formación de mediadores en el ámbito escolar:*
 - Para la formación de docentes como lectores, Argentina tiene un programa dirigido a los maestros para su formación como lectores.
 - Para la formación de docentes como promotores de lectura, Venezuela ha desarrollado el curso *Formación de docentes promotores de lectura* a través de una alianza entre la Casa de las Letras y el Banco del Libro.
 - Para la formación de docentes y otros agentes en el uso de la biblioteca pública, Colombia orientó la estrategia del Ministerio de Educación con el programa *Mil maneras de leer*.
 - Para la actualización de bibliotecarios escolares, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha desarrollado el curso *Un espacio de todos*.
- *Promover el valor social del libro y la lectura en la escuela.* El Plan de Lectura de Portugal para el período 2008-2009 ha implementado entre sus actividades el programa *Un nuevo libro para cada nuevo lector*, a través del cual busca incentivar la lectura en familia, de manera que refuerce su participación en la conformación del hábito lector, mediante la donación de un libro para cada alumno del primer ciclo.
- *Promover la lectura digital y en medios en la escuela.* A excepción de Portugal, que cuenta con una línea de dotación de computadores, Internet y videoproyectores a todas las salas de las escuelas, incluye la formación en tecnologías de la información y la comunicación como una línea del Plan Nacional de Lectura, e igualmente promueve la adquisición de computadores portátiles en condiciones preferentes para los alumnos de tercer ciclo y gratuitos para los de primer ciclo, la mayoría de los países que ha implementado programas y acciones para promover el uso de las TIC en la escuela, especialmente mediante dotación de computadores, no ha incorporado esta estrategia dentro de los planes nacionales de lectura. Es el caso de Colombia, que ha desarrollado el programa *Computadores para educar*. Este es un programa de reciclaje tecnológico, cuyo objetivo es brindar acceso a las tecnologías de la información y comunicación a instituciones educativas públicas del país y promover su uso y aprovechamiento significativo en los procesos educativos a través de la implementación de estrategias de acompañamiento educativo y apropiación de las TIC.

Estudios e investigaciones sobre lectura

Las investigaciones y los estudios sobre lectura constituyen instrumentos para la toma de decisiones en materia de seguimiento, reformulación y ajustes de políticas públicas de lectura en general y para grupos específicos en particular. En este contexto, los responsables nacionales han realizado evaluaciones institucionales de los planes, orientadas hacia la medición de la eficacia. No se tiene información de evaluaciones que provean indicadores sobre el impacto social de los

objetivos de los planes. La complejidad de este tipo de evaluaciones radica en aceptar que la lectura es un fenómeno múltiple, transgresor y fragmentado, y que tiene diversas manifestaciones. Por lo tanto, el cómo y qué medir de acuerdo con los objetivos de los planes –lograr sociedades lectoras, por ejemplo– puede tener varias connotaciones. No es lo mismo evaluar los logros de los estudiantes en términos de comprensión lectora o de competencias lectoras, que medir el comportamiento lector, es decir, los gustos y hábitos de lectura de la sociedad. Importantes logros en las evaluaciones de competencias lectoras no implican un aumento automático del gusto ni de los hábitos de lectura de la población. Se deberá además asumir que la lectura es una práctica sociocultural y que, por lo tanto, la interpretación de los resultados deberá tener en cuenta múltiples variables, entre ellas la de la diversidad de prácticas culturales propias de nuestras sociedades multiétnicas y multiculturales.

En el ámbito nacional, algunos países han adelantado estudios cuantitativos que pueden ofrecer algunos indicadores sobre el avance de algunas estrategias y líneas de acción de los planes. Una modalidad son los estudios de comportamiento lector, asistencia a bibliotecas y de consumo de libros, que se iniciaron en América Latina a finales de la década de los noventa. De acuerdo con el análisis comparativo de los estudios (CERLALC: *El Espacio Iberoamericano del Libro 2008*), los estudios más recientes han sido: *Hábitos de lectura y ciudadanía informada en la población peruana*, realizado por la Biblioteca Nacional del Perú en el año 2004; *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros*, realizado en Colombia en el año 2005 por el Ministerio de Cultura y la Biblioteca Nacional, con el apoyo del Ministerio de Educación, el CERLALC, la Cámara Colombiana del Libro, Fundalectura y el Departamento Nacional de Estadística DANE; la Encuesta Nacional de Lectura realizada por CONACULTA de México, con la UNAM, en el año 2005; la investigación sobre *Hábitos de lectura y actitudes del lector en la República Dominicana*, realizada por la Secretaría de Cultura de la República Dominicana en el año 2007, y *Retratos de Lectura en el Brasil*, estudio elaborado por el Instituto Pró-Livro, con el apoyo de entidades públicas y privadas del libro, y publicado en abril del año 2008. Los hábitos de lectura en estos estudios reflejan el comportamiento lector en cuanto a número de libros leídos, temas preferidos y motivos para leer. Respecto a la intensidad lectora medida en términos del número de libros leídos en el último año y tiempo dedicado a la lectura, España presenta el mayor número de libros por año con 11; Portugal también presenta un alto promedio de lectura con 10 libros por año. En el caso de los países latinoamericanos con información disponible (Argentina, Colombia, Brasil, México), los promedios son muy inferiores, siendo Argentina el que posee un índice mayor que el resto con 3,2 libros por año, le siguen México con 2,9 libros por año, Brasil con 2,7 libros por año y Colombia con 1,6 libros por año. En Perú, el número de libros leídos en el último trimestre es de 2,2, aunque no es comparable con el resto por no corresponder a igual período. Al analizar la intensidad lectora, dentro de cada uno de los países existen diferencias significativas, determinadas por variables como el sexo, el nivel de estudio y el nivel socioeconómico, en el número de libros leídos y la cantidad de tiempo dedicada a la lectura.

La Encuesta Nacional de Lectura y Uso del Libro, con un enfoque cualitativo, fue realizada en Argentina por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2001 y partió del concepto de la lectura entendida como un fenómeno múltiple, transgresor y fragmentado, para conocer sus principales manifestaciones particulares entre la población adulta, evaluando la diversidad textual.

En Colombia, el estudio *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros*, realizado en el 2005, ofreció información sobre el fenómeno de la lectura en Colombia a nivel nacional, re-

gional y local. El principal aporte del estudio fue incluir en la muestra la población de 5 a 12 años, con el fin de conocer sus hábitos de lectura individual o colectiva y el papel de las instituciones sociales: familia, escuela y biblioteca, y de los agentes: padre, madre, tíos, abuelos, maestros, bibliotecarios. Además, se amplió el análisis sobre el papel de las bibliotecas en la construcción del hábito y gusto por la lectura, sus usos por tipo: pública, escolar, universitaria, especializada; así como la relación entre la lectura de libros y de Internet con el fin de establecer si había sustitución o complementariedad en los usos. En relación con quiénes influyeron en el gusto por la lectura, la familia, especialmente la madre, tiene una incidencia del 64,43%, los abuelos y los maestros, del 4,85%.

Estudios sobre rendimiento escolar

De manera paralela, organismos internacionales han desarrollado estudios sobre rendimiento escolar, como el estudio *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* (PISA), auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE): *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, y el estudio *Una mirada al interior de las escuelas primarias: estudio comparativo*, realizado por el Instituto de Investigaciones de la UNESCO. Todos ellos amplían la visión del acto complejo de la lectura en el ámbito educativo.

Además, estos estudios constituyen aportes significativos importantes para entender los resultados de la educación. El estudio PISA se realiza en los países más desarrollados económicamente y también en países en etapas de desarrollo, en relación con el desempeño del estudiante, los factores familiares e institucionales que puedan explicar las diferencias en el desempeño. El estudio SERCE (2008) fue realizado en 14 países latinoamericanos y permitió medir los logros en lectura, matemáticas y ciencias de la naturaleza. Y WEI se llevó a cabo en 11 países de Asia y Suramérica que prácticamente han alcanzado la universalización del acceso a la educación.

El estudio SERCE fue aplicado a directores, docentes, padres de familia y alumnos de las escuelas de 16 países de la región, midió los conocimientos en matemáticas y lectura en los alumnos de tercer grado, y de matemáticas, lectura y ciencias de la naturaleza en alumnos de sexto grado. También analizó los usos y aplicaciones, asociados al contexto sociodemográfico, familiar y personal, y los procesos en la dinámica escolar, así como los factores asociados que explican dichos desempeños y pueden ser modificados por medio de políticas públicas sociales y educativas. El estudio reveló una gran diferencia entre Cuba, muy por encima del promedio, y el resto de países en todos los niveles y áreas (lectura, matemáticas y ciencias de la naturaleza). Los resultados más bajos fueron los de República Dominicana.

Una mirada al interior de las escuelas primarias: estudio comparativo examinó la “cadena educativa” con el objetivo de identificar los factores débiles que requieren de intervención en las aulas, en las escuelas y en la comunidad. La encuesta se aplicó a directores y a docentes de cuarto grado de escuelas urbanas y rurales, públicas y privadas, definiendo las rurales o de pequeños poblados como los establecimientos de educación presentes en comunidades con poblaciones inferiores a 3.000 habitantes, y las escuelas en ciudades como aquellas que van desde ciudades pequeñas hasta centros metropolitanos de un millón o más habitantes. Se analizó tanto el contexto sociodemográfico como el proceso educativo: el perfil académico de los docentes y directores, los recursos disponibles en las escuelas y sus condiciones de funcionamiento, el tiempo destinado a la instrucción, aspectos relativos a la administración escolar y los estilos de enseñanza utilizados en el aula.

Se complementó con el cuestionario *Oportunidad para aprender* (OPA), relacionado con lectura y matemáticas, y con informaciones de expertos nacionales sobre el currículo oficial, para el cual se consultó a los docentes y a expertos en currículo sobre tres factores: la exigencia y complejidad de los materiales de lectura utilizados en clase en relación con el material de referencia; la frecuencia de uso de uno o más tipos de texto: narrativo, informativo, documentos auténticos o materiales básicos de lectura, es decir, sobre la pluralidad textual; y la comprensión de los textos. En relación con el primer factor, los resultados permitieron encontrar que el texto se adecuaba razonablemente a los conocimientos de los estudiantes de ese nivel y que su extensión, contenido, sintaxis, vocabulario y nivel de dificultad eran similares a los materiales de lectura utilizados en el aula. Es importante resaltar que los resultados de este estudio presentaron diferencias en relación con el estudio de *Progreso Internacional de Competencias Lectoras* (PIRLS) en la evaluación del texto *Los ratones al revés*, que fue evaluado como uno de los más fáciles. En los países WEI-SPS, la mayoría de los docentes no lo consideró demasiado fácil para sus estudiantes de cuarto grado. En cuanto al tipo de material de lectura, se observó un marcado contraste entre Latinoamérica y los demás países. Las escuelas latinoamericanas usan con mayor frecuencia textos narrativos como fábulas, mientras que la mayoría de los países asiáticos y Túnez emplean materiales básicos centrados en las destrezas de la decodificación.

Con respecto a las actividades de lectura relacionadas con la interpretación del significado del texto, o las actividades creativas que van más allá del texto, la localización de la información, vocabulario y gramática, los encuestados reportaron, en una amplia mayoría, que las actividades propuestas habían recibido un alto énfasis, o al menos moderado, incluso con relación a las actividades poco usuales y más desafiantes. No obstante, también se encontraron sustanciales diferencias entre países de una misma región acerca de dos aspectos del libro: nivel de dificultad e idoneidad para los alumnos de cuarto grado.

En 8 de los 11 países, los alumnos de escuelas privadas respondieron a estándares más altos y a un currículo más exigente que sus pares de escuelas públicas. Asimismo, las respuestas fueron más favorables en escuelas de ciudades que en escuelas de pequeños poblados o zonas rurales, si bien esta diferencia fue algo menor que entre escuelas públicas y privadas.

Otros hallazgos asociados con la lectura fueron *la disponibilidad de textos y los estilos de enseñanza y enfoques de aprendizaje*. El 90% o más de los docentes tenían acceso a diccionarios y guías de maestro. Los enfoques encontrados asociaban el aprendizaje con los factores socioeconómicos, predominando las prácticas centradas en el profesor, con énfasis en el aprendizaje memorístico, lo cual confirma los hallazgos de PIRLS. En seis países, las prácticas asociadas con el aprendizaje activo se relacionaron positivamente con condiciones socioeconómicas más altas y, en todos los países sin excepción, se relacionaron estrechamente con los recursos disponibles en el aula.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y BIBLIOTECAS ESCOLARES

Los estilos de enseñanza y enfoques de aprendizaje tienen una directa relación con los recursos disponibles en la escuela y con el uso de materiales en el aula. En los métodos centrados en el docente se desaprovecha el aporte de otros recursos didácticos al proceso pedagógico. Por el contrario, los métodos activos utilizan los recursos de la escuela para estimular el trabajo colaborativo, en grupos, la investigación y la lectura individual de sus alumnos con diversos fines, así como la actualización y la investigación de los docentes.

Los enfoques activos reconocen, por consiguiente, la importancia de la biblioteca como ambiente pedagógico y como recurso de aprendizaje, de investigación e innovación para profesores y alumnos. Esto explica en gran medida por qué no todos los docentes promueven el trabajo en la biblioteca y de los bibliotecarios como parte de los equipos de planeación pedagógica y curricular. Sin embargo, no hay que desconocer que la disponibilidad de una biblioteca en la escuela no garantiza una mayor calidad del aprendizaje; la pertinencia y calidad de las colecciones, el perfil y el nivel de formación del bibliotecario son indispensables para que la biblioteca constituya un ambiente de aprendizaje efectivo.

La importancia de la biblioteca escolar

En el estudio SERCE se encontró que hay factores asociados que explican los desempeños de los estudiantes y pueden ser objeto de modificaciones por medio de políticas públicas sociales y educativas y la variable de recursos disponibles para el aprendizaje. A propósito de la dotación, se estableció que por cada cien volúmenes adicionales en la biblioteca de la escuela se eleva el rendimiento en aproximadamente medio punto.

El estudio WEI-SPS mostró igualmente que en la mayoría de los países las escuelas están ubicadas en pequeños poblados o zonas rurales, si bien no necesariamente representan a la mayoría de los estudiantes, pues hay baja densidad de población en esas zonas, lo cual hace más costosa la educación por alumno, y las políticas de inclusión e igualdad de oportunidades requieren de estrategias compensatorias para estas comunidades. En zonas rurales o pequeños poblados es imperativo tener en cuenta la disponibilidad de recursos comunitarios, la existencia de medios confiables de transporte hacia las escuelas y la capacidad de las mismas para atraer o retener docentes y otros agentes educativos como bibliotecarios. La encuesta WEI revela que estas escuelas se encuentran a mayor distancia de servicios sociales como hospitales, carreteras pavimentadas, bibliotecas públicas, librerías y escuelas que imparten el primer ciclo de educación secundaria. Además de la distancia física entre los estudiantes y los libros, los docentes de escuelas que atendieron al 50% de los estudiantes manifestaron que en general todos o casi todos los alumnos provenían de hogares donde se contaba con menos de 25 libros. Solo dos tercios de los estudiantes asistían a escuelas dotadas de biblioteca. Adicionalmente, en siete de los once países, la probabilidad de que los alumnos tuvieran una biblioteca escolar era mayor que la probabilidad de contar con un rincón de lectura en el aula. En cualquiera de los casos, el 83% de los alumnos tenía acceso a este servicio de préstamo para llevar libros al hogar por un día o más.

Al igual que estas investigaciones, el estudio sobre *Comportamiento lector, asistencia a bibliotecas y consumo de libros*, realizado en Colombia en el año 2005, demostró la importancia que posee la biblioteca escolar como factor de inclusión social de las familias de estratos socioeconómicos más bajos, siendo en el sector rural el único medio de acceso a los libros y a la lectura.

Tendencias de las bibliotecas escolares en Iberoamérica

Situación de las bibliotecas escolares

Actualmente no se cuenta con diagnósticos nacionales que den cuenta de la situación y las tendencias de las bibliotecas escolares en la región, a excepción del estudio realizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez sobre la situación de las bibliotecas escolares en España. Para contribuir a la obtención de diagnósticos regionales de Iberoamérica que provean de datos com-

parables entre países, la OEI viene desarrollando estudios en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela; sin embargo, los resultados aún no se encuentran disponibles. Portugal posee también su sistema de información, que permite conocer la situación de las bibliotecas escolares en términos de infraestructura, recursos y servicios.

Los datos y las informaciones más recientes sobre la situación de las bibliotecas escolares en América Latina y el Caribe son los resultantes del sondeo realizado conjuntamente por el CERLALC y la OEI a los responsables nacionales de los programas en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Brasil y España. Constituyen, no obstante, un análisis de percepción, que ha servido como una primera aproximación para conocer el estado actual. Se encontró que ha habido importantes desarrollos que han contribuido a la consolidación de los programas de bibliotecas escolares de Argentina, que son coordinados por el Ministerio de Educación a través de la Biblioteca Nacional del Maestro, y de Chile, a través del Ministerio de Educación.

En Argentina, la nueva Ley de Educación (2006) establece la responsabilidad de las instituciones educativas de crear su biblioteca escolar. Asimismo ha promovido la creación de comunidades de aprendizaje y la gestión de las bibliotecas por maestros o bibliotecarios profesionales. En Chile se ha consolidado el modelo de centro de recursos para el aprendizaje. La biblioteca se gestiona a través de equipos de trabajo interdisciplinario constituidos por maestros y bibliotecarios. Este modelo les ha permitido una mayor articulación con los proyectos educativos institucionales y con el currículo, y se han desarrollado materiales de instrucción modular para la formación de los alumnos en el uso de la biblioteca y de la información.

En otros países se han logrado algunos avances desde las entidades de nivel nacional, especialmente con programas de dotación bibliográfica para todas las instituciones educativas, aunque aún no han logrado su posicionamiento como política de Estado. Tal es el caso de México, a través de la Secretaría de Educación Pública, y de Brasil, a través del Ministerio de Educación. En Brasil, además, se vienen impulsando programas de formación de docentes y otros agentes de lectura. No obstante, lograr la transformación total de las bibliotecas será un gran reto para los gobiernos centrales y estatales de todos los países. En Perú, a través del Ministerio de Educación, se ha desarrollado un modelo de centro de recursos para el aprendizaje en secundaria, y desde la Biblioteca Nacional, rectora técnica de bibliotecas, se han desarrollado directrices para bibliotecas escolares de primaria. No obstante, las limitaciones presupuestales han constituido un obstáculo para su implementación generalizada.

En la mayoría de los centros educativos de los demás países se resalta la dificultad de concretar la función pedagógica de la biblioteca escolar. El bibliotecario y los docentes no desarrollan trabajo en equipo con estudiantes, docentes administradores ni padres de familia en la realización de la misión y valores del plantel, ni como apoyo a las metas del Proyecto Educativo Institucional. De otra parte, los recursos de la biblioteca no se conciben para ser usados en el momento mismo del aprendizaje ni para la planeación académica de los profesores o el enriquecimiento de la didáctica del aula. Si se hace, generalmente es en los programas de lenguaje y literatura solamente, de manera que se desaprovechan dichos recursos en la formación de competencias informativas y no se logra el desarrollo de una lectura crítica que lleve a estudiantes y docentes a la búsqueda de diversas fuentes, a indagar, enriquecer su vocabulario y conocer estrategias de búsqueda que les posibilite ampliar sus conocimientos y desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. El bibliotecario tampoco tiene claridad sobre lo que podría ser su trabajo de acompañamiento educativo.

La problemática de las bibliotecas escolares se agudiza por la baja formación de los bibliotecarios y los docentes en estrategias de selección, evaluación y búsqueda de información, así como en el potencial de las prácticas de uso de los materiales bibliográficos en el aula. Existe además una diferencia entre la calidad de las bibliotecas escolares de centros urbanos privados y las bibliotecas escolares pertenecientes a los gobiernos en centros urbanos y en medianos y pequeños municipios. Las condiciones de las bibliotecas escolares reflejan los problemas estructurales de la educación en nuestros países, presentados en los resultados del estudio WEI.

Entre los factores que inciden en el grado de desarrollo de las bibliotecas escolares en la región es importante igualmente tener en cuenta la desarticulación del sistema educativo. En la práctica se presenta una asimetría entre la valoración de la biblioteca en los niveles de preescolar y escolar y el nivel de educación superior. La biblioteca universitaria es un factor de calidad en la oferta educativa, orientado a la acreditación universitaria, y en consecuencia se refleja en la asignación de recursos físicos, humanos, técnicos, tecnológicos y financieros suficientes y de calidad. Por el contrario, en la mayoría de los países de la región, las bibliotecas escolares desde el nivel preescolar están poco valoradas y posicionadas en el ámbito institucional, así como en las políticas y en las legislaciones sectoriales de educación. Su incidencia se da en la calidad y el perfil de los bibliotecarios que se asignan, las colecciones desactualizadas y de baja calidad, los espacios y, por consiguiente, los servicios. En algunos países, las bibliotecas son tenidas en cuenta en las leyes nacionales de educación, no obstante, se definen mecanismos que permiten delegar en otras instituciones y sectores su operación en municipios y pequeños poblados, reflejando la incoherencia con las políticas de equidad educativa.

El escaso reconocimiento social de la biblioteca escolar en la región está asociado con la baja valoración de la escuela. En el imaginario de quienes toman las decisiones de políticas, los docentes y la comunidad en general, la biblioteca escolar se halla asociada, de acuerdo con la percepción de los alumnos participantes en los estudios de comportamiento lector realizados en Argentina y México, con la valoración negativa de la escuela, como un lugar para hacer tareas y de carácter obligatorio. En síntesis, por extensión, con la misma visión negativa que se tiene del proceso educativo cuando no es estimulante ni activo, o en el peor de los casos, asociada con un depósito de libros viejos que no se pueden consultar, el bibliobanco del centro educativo en donde solo se encuentran libros de texto, el lugar de castigo para los alumnos, la sala de reuniones o el centro de fotocopiado.

La falta de estrategias más fuertes de conquista de espacios y de usuarios por parte de los bibliotecarios es uno de los mayores obstáculos para el posicionamiento de la biblioteca en la escuela, lo cual responde a la alta proporción de bibliotecarios con deficiencias de formación en gestión y con bajos niveles salariales.

Los sistemas de información estadística para toma de decisiones en los procesos de planificación y evaluación carecen de datos que permitan establecer el verdadero impacto de los servicios bibliotecarios en términos de usos y cobertura.

Hacen falta redes o estructuras de coordinación nacionales que fomenten, coordinen y estimulen una nueva forma de gestionar el conocimiento, la creación y el fortalecimiento de bibliotecas modernas y una mayor racionalización de los recursos.

Hay un desaprovechamiento de las TIC para la transferencia de la información en los diferentes procesos: selección, adquisición, almacenamiento, recuperación y transferencia o accesibilidad

de la información nacional, local e internacional, por desconocimiento de estrategias de gestión de la información y el conocimiento.

La legislación en materia de bibliotecas escolares

Las leyes nacionales presentan las siguientes características. En un grupo de países, la biblioteca es reconocida como factor de calidad y equidad de la educación, y en consecuencia se fijan las líneas básicas de política en esta materia. En un segundo grupo de países se otorga a las bibliotecas públicas el papel de apoyo a la educación formal, desconociendo el alcance de su misión social. En otras legislaciones no hay referencias explícitas a las bibliotecas. Es el caso de Brasil, donde, si bien no hay una referencia de manera explícita, sí se disponen inversiones para la consecución de objetivos pedagógicos, entre ellos, los bienes y servicios y la adquisición de material didáctico escolar; así, el plan de lectura del sector educativo ha tenido un fuerte componente de dotación como política para promover la lectura.

Las leyes nacionales de educación de Iberoamérica que entienden la biblioteca escolar como un factor en íntima relación con la calidad y equidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje provienen de países que han realizado recientemente reformas en su legislación, como España, Argentina y Portugal. La Ley Orgánica de Educación de España (2006) otorga además un tratamiento preferencial a los docentes para el uso de bibliotecas de todo tipo, con el fin de apoyar su actualización, formación permanente, innovación e investigación. Define los compromisos y las estrategias de las administraciones educativas sobre los recursos para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, entre ellos, la adopción de planes de fomento a la lectura y bibliotecas, hasta lograr de manera progresiva la cobertura total de bibliotecas en los centros educativos públicos, la dedicación de tiempo en la práctica docente de todas las materias para la promoción de la lectura, y la autonomía para la adopción de textos escolares y demás materiales curriculares.

La Ley de Educación (2006) de Argentina define igualmente las competencias del gobierno federal y del Consejo Federal de Educación para la creación, fortalecimiento y adecuado funcionamiento de las bibliotecas escolares, así como para la adopción de planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura. Portugal, en la Ley de autonomía, administración y gestión de los establecimientos públicos de la educación (2008), incluye las bibliotecas entre los servicios técnico-pedagógicos, lo cual constituye una garantía para lograr la vinculación de personal especializado, así como la participación en los comités pedagógicos como el de planeamiento curricular, el PEI, que es uno de los obstáculos con los que se encuentran los profesionales en este tipo de bibliotecas en la mayoría de los países.

En los proyectos de reforma educativa de Chile, Venezuela y Bolivia, aún en trámite, no se encontró referencia explícita a las bibliotecas escolares. No obstante, en Chile la política educativa en materia de calidad y currículo otorga un papel fundamental a las bibliotecas escolares como centros de recursos para el aprendizaje. Panamá, Colombia, Perú y Honduras, por su parte, a través de sus leyes de educación: Ley Orgánica de Educación de Panamá (1995), la Ley General de Educación de Colombia (2005), la Ley General de Educación del Perú y la Ley Orgánica de Educación de Honduras (1966), respectivamente, incluyen disposiciones relativas a bibliotecas escolares.

En el caso colombiano, la ley otorga la facultad discrecional de delegar la responsabilidad del servicio a las bibliotecas públicas en municipios con una población menor de 20.000 habitantes. Si bien puede ser una estrategia de articulación y racionalización de capital, es importante que la

delegación se haga de manera planificada y con asignación de recursos por parte del Ministerio de Educación con el fin de garantizar la racionalización y la prestación de servicios pertinentes y de calidad para la comunidad educativa, de manera que no se vean afectados los grupos de la comunidad desescolarizada, que constituyen el grupo focal de atención de la biblioteca pública. Esto implica que la dotación para apoyar los proyectos educativos institucionales cuente con las colecciones pertinentes.

En la práctica, el Ministerio de Educación ha llevado adelante estrategias compensatorias para programas de educación rural a través del Proyecto de Canastas Educativas, el cual posee un componente de dotación de bibliotecas de acuerdo con currículos diversificados como telesecundaria y la formación en el uso pedagógico de esos materiales. La ley desarrolla instrumentos de articulación interministerial entre los sectores de educación y comunicaciones, con el fin de lograr el acceso desde las instituciones educativas a sistemas de bibliotecas y bases de datos nacionales e internacionales. No obstante, las bibliotecas de otro tipo, especialmente las públicas, no gozan del beneficio de esta ley, aun cuando son proveedoras potenciales de servicios de primer nivel de atención, que pueden satisfacer a las comunidades en pequeños poblados y zonas rurales.

Perú establece los servicios educativos entre los factores asociados a la calidad de la educación y define como competencia del Ministerio de Educación la creación de centros de recursos educativos y tecnológicos, así como la gestión de las entidades educativas locales. Se han desarrollado guías para el uso pedagógico de estos centros en secundaria. Honduras ha dispuesto en la Ley de Educación que se imparta la educación extraescolar a través de bibliotecas escolares y públicas y la Biblioteca Nacional. Las legislaciones de Costa Rica y México, a través de la Ley Fundamental de Educación de Costa Rica (actualizada en 2001) y la Ley General de Educación de México (actualizada en 2006), respectivamente, asignan la prestación de servicios a las bibliotecas públicas. En el primer caso, como parte de la educación extraescolar, y en el segundo, para el apoyo al sistema educativo, la innovación educativa, la investigación científica, tecnológica y humanística, definiendo las competencias de las autoridades estatales y federales de manera concurrente.

En síntesis, no existe una visión compartida sobre el rol de las bibliotecas escolares en los países latinoamericanos, a diferencia de los países europeos, entre ellos España y Portugal, que reconocen su aporte para lograr los objetivos comunitarios de la sociedad de la información, el conocimiento y el aprendizaje (ver cuadro resumen al final del capítulo).

PERSPECTIVAS, RETOS Y DESAFÍOS

Retos y desafíos de las políticas de lectura

La adopción de estrategias integrales intersectoriales que permitan reducir las profundas brechas estructurales y la nueva brecha digital, que con las TIC tienden a agudizar las asimetrías entre países y al interior de ellos en la región, hacen necesaria la articulación de las metas de la Cumbre del Milenio, de la cumbre de la sociedad de la información y de las agendas internacionales sectoriales, con el fin de obtener el compromiso de todos los gobiernos para que asuman su responsabilidad y enfrenten esos retos de manera integral y articulada, con el concurso del sector privado y la sociedad civil, así como de las agencias y organismos internacionales y regionales de cooperación.

En este contexto, la reformulación de las políticas de lectura para Iberoamérica deben constituir parte de la agenda de las políticas para esta época de transición hacia un modelo iberoamericano de la sociedad de la información y del conocimiento, que sea incluyente y que a la vez dé cuenta de los diversos escenarios presentes en los debates académicos, con diferentes visiones en torno a los espacios socioculturales tradicionales y emergentes que configuran un nuevo lector, la diversidad de lenguajes, medios y soportes de lectura, la renovación de las instituciones mediadoras, en especial la escuela y las bibliotecas escolares, así como la redefinición de roles de los mediadores como los docentes, los bibliotecarios y los editores.

Los planes nacionales de lectura, asimismo, deberán definir las estrategias para la instrumentación de dichas políticas, con enfoques orientados hacia procesos y no al activismo, con el fin de racionalizar los recursos y potenciar los resultados propuestos. Para estos mismos propósitos, deberán además concertar las competencias sectoriales y, de acuerdo con estas, orientar las acciones con resultados medibles en el mediano y largo plazo, con la participación activa de la empresa privada y la sociedad civil organizada.

Los desafíos de las bibliotecas escolares

La biblioteca escolar en las políticas de educación

Disponer de una biblioteca en los centros educativos forma parte del derecho a la educación y del derecho de los ciudadanos a la información y a la lectura. Los hallazgos de los estudios, entre ellos, los de SERCE y WEI-SPS, así como los de expertos en didáctica de la educación como Delia Lerner (2001a), reconocen la relación positiva de la biblioteca escolar con el aprendizaje, como un elemento esencial en cualquier estrategia a largo plazo sobre la calidad de la educación con equidad. Por ello, la biblioteca escolar debe ser un asunto de política pública que concierne al Estado, a las autoridades locales y regionales y a la comunidad educativa.

Acciones previas para la formulación de la política pública sobre bibliotecas escolares

La formulación de una política sobre bibliotecas escolares requiere realizar algunas acciones previas, entre las cuales los diagnósticos adquieren especial importancia, por cuanto ofrecen datos e información confiables y objetivos para establecer un marco de actuación y planes de acción con medidas e iniciativas concretas, encaminados a la mejora de las bibliotecas escolares. En lo posible, deben incorporar en el estudio a los diferentes agentes educativos que intervienen en la creación, la dinámica y el uso de la biblioteca escolar: equipos directivos, responsables, alumnos y profesores; así como nuevos criterios de evaluación, en especial en cuanto a los usos efectivos de la biblioteca por parte de alumnos y profesores para el cumplimiento de su misión como recurso pedagógico, la utilización de fuentes digitales de información y otros recursos tecnológicos. Un ejemplo de estos estudios es el diagnóstico realizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en España, que se constituyó en un insumo fundamental para la expedición de la Ley Orgánica de Educación española sancionada en mayo de 2006.

Otros elementos de una política de bibliotecas escolares

Es importante lograr definir la misión pedagógica de la biblioteca escolar, así como su relación con el PEI, a manera de eje transversal, y su apoyo al currículo. La inclusión de un programa sostenido y coherente en la biblioteca escolar requiere de una decisión política. Las políticas deben

además crear condiciones relacionadas con el aprovechamiento pedagógico de los materiales y recursos de la biblioteca. Para ello es importante que el bibliotecario se conciba como parte del equipo técnico-pedagógico y se garantice su participación en los comités de este tipo. El docente y el bibliotecario tienen una relación complementaria, cada uno desde su especialidad, en la formación del pensamiento crítico y creativo, y en la lectura crítica.

El bibliotecario escolar también debe asumir un nuevo rol como “agente educativo”, de ahí que no será suficiente con lograr mejores dotaciones de recursos, incluidas las tecnologías de la información y comunicación, ni infraestructuras físicas en las bibliotecas escolares. Lo más importante serán los cambios de actitud, habilidades y conocimientos que permitan al bibliotecario escolar adaptarse al nuevo entorno educativo, al trabajo en colaboración con otros profesionales, para el planeamiento y la implementación del proyecto educativo y de las actividades de información y lectura y para articular a la escuela con su comunidad. Estas nuevas competencias requieren la actualización permanente del bibliotecario escolar, así como exigen inversiones importantes en la adecuación de servicios.

Definición del modelo o de los modelos de bibliotecas escolares

¿Cuál sería el modelo para América Latina? ¿Todas las instituciones de Iberoamérica deben acoger el mismo modelo? ¿Poseen las condiciones suficientes para adoptar uno u otro modelo? El Manifiesto de la UNESCO y las directrices para bibliotecas escolares de la IFLA/UNESCO brindan orientaciones sobre el “deber ser” de la biblioteca escolar. Establecen que se trata de un espacio físico y un ambiente socioeducativo que contribuye de manera activa al mejoramiento del proceso educativo, siendo su misión central ser un recurso indispensable para el desarrollo de las competencias lectoras, informativas y ciudadanas, para el uso reflexivo y crítico de la información, el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación cultural de los escolares, los docentes y la comunidad educativa.

Para la definición de los modelos de biblioteca escolar, el bibliotecario debe especialmente tener en cuenta el papel de las bibliotecas escolares y su potencial transformador.

Si bien los hallazgos de los estudios SERCE y WEI-SPS resultaron significativos para demostrar la relación positiva de la biblioteca escolar con el aprendizaje, la biblioteca escolar posee además un potencial transformador que no ha sido explorado, el cual guarda una relación directa con su rol transversal dentro de la escuela y su incidencia en otros factores asociados con el rendimiento de los estudiantes, como:

- *El clima escolar*, especialmente de las escuelas insertadas en comunidades vulnerables, con altos índices de maltrato infantil, violencia intrafamiliar y bajos ingresos económicos. En estos entornos, la biblioteca constituye un ambiente propicio para coadyuvar a mejorar el clima socioafectivo de los estudiantes y sus familias.
- *Relación escuela comunidad*. La biblioteca escolar puede involucrarse en acciones innovadoras con la comunidad, ofreciendo programas de apoyo a la formación permanente de sectores desescolarizados para contribuir a la inclusión social de las comunidades. Como parte de las líneas estratégicas de las políticas nacionales en educación, se requiere que los adultos aprendan constantemente. La biblioteca puede focalizar sus acciones en poblaciones vulnerables, como los adultos mayores, los desempleados, mediante programas de formación para el trabajo, los

discapacitados, desplazados y reinsertados, con el fin de que puedan tener oportunidades de educación no formal e informal, con el apoyo de instituciones de la comunidad, y potenciar así los recursos locales.

- *La formación y actualización permanente de los docentes.* Para lograr la efectividad de las políticas educativas en relación con la calidad y la equidad, los gobiernos han asumido como línea prioritaria la formación de docentes. La formación de docentes es una condición para transformar y cualificar sus prácticas de manera que incorporen la lectura en los PEI y en el currículo, y optimicen los recursos, tecnologías y medios. No obstante, en el estudio WEI-SPS se pudo constatar la baja probabilidad de participación de los docentes en programas universitarios o en redes de docentes. Asimismo, analizadas las condiciones laborales de los docentes, se encontró que trabajan por lo general en más de una escuela, de modo que deben destinar menos tiempo para preparar lecciones y planificar sus clases. Esto constituye una limitación para la planeación participativa con los equipos pedagógicos y técnico-pedagógicos de las escuelas, lo cual a su vez incide en la poca o nula articulación que se puede lograr entre la biblioteca y el PEI. Si bien son amenazas para el logro de los objetivos de calidad educativa, también pueden constituirse en una oportunidad para que la biblioteca se convierta en un gran aliado del proceso de actualización y educación del profesor, con el fin de suplir esas limitaciones, y de la planeación curricular y el desarrollo del PEI, aprovechando los recursos de la escuela, así como otros disponibles en otras bibliotecas y sistemas de bibliotecas, y en la web.
- La importancia de articular los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos inspirados en la práctica social de la lectura, los objetivos institucionales con los objetivos de los alumnos, para brindar servicios en diversas situaciones de lectura y escritura, que respondan tanto al proyecto educativo como a los intereses individuales de lectura de los alumnos (Lerner, 2001a, p. 129). Además deben tenerse en cuenta los factores sociales, culturales y económicos subyacentes al entorno, para adaptarlos a las particularidades de la escuela, y debe tenerse en cuenta la orientación de las políticas públicas educativas y la coherencia entre estas y los modelos pedagógicos institucionales. Los modelos y enfoques activos y colaborativos, por ejemplo, favorecen la adopción del modelo de centros de recursos para el aprendizaje, la investigación y la innovación, así como para la lectura individual de los alumnos.

Redes de bibliotecas

En la mayoría de los países de la región, la cultura de la cooperación en el sector de bibliotecas está muy generalizada. Se refleja en iniciativas que se han sostenido en el tiempo a pesar de las crisis sociales, culturales, políticas y económicas. Sus logros han sido la construcción de redes de aprendizaje y proyectos cooperativos que deben ser aprovechados, fomentando la creación de estructuras de cooperación y la organización de redes o sistemas que garanticen la racionalización de recursos, procesos y servicios, de manera que logren añadir valor a su trabajo y mayores beneficios para la comunidad educativa.

Cuadro. Leyes de educación y bibliotecas

País	Nombre de la ley	Biblioteca escolar	Biblioteca pública	Recursos
España	<p>Ley 106 del 04/05/2006</p> <p>Ley Orgánica de Educación</p>	<p>Capítulo II <i>Centros públicos</i></p> <p>Art. 113. <i>Bibliotecas escolares.</i></p> <p>1. Los centros de enseñanza dispondrán de bibliotecas escolares.</p> <p>2. Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos en forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dichos objetivos dentro del período de implantación de la presente Ley.</p> <p>3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y a los recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente ley [a fin de fomentar el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo diario a la misma en la educación primaria (art. 19.3) y en la secundaria obligatoria (26.2)].</p> <p>4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.</p>	<p>Capítulo II <i>Centros públicos</i></p> <p>Art. 113. <i>Bibliotecas escolares.</i></p> <p>5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos para el uso de las bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.</p> <p>Capítulo IV <i>Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado</i></p> <p>Art. 104. <i>Reconocimiento y apoyo al profesorado.</i></p> <p>3. Dada la exigencia de formación permanente del profesorado y la necesidad de actualización, innovación e investigación que acompaña a la función docente, el profesorado debidamente acreditado dispondrá de acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos. Asimismo, podrán hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas.</p>	<p>Capítulo I <i>Principios y fines de la educación</i></p> <p>Art. 2. <i>Fines.</i></p> <p>2. Los poderes públicos prestarán atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y la formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.</p> <p>Capítulo II <i>Centros públicos</i></p> <p>Art. 112. <i>Medios materiales y humanos.</i></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros educativos de los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades educativas.</p> <p>2. En el contexto de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.</p> <p>Capítulo III <i>Educación secundaria obligatoria</i></p> <p>Art. 26. <i>Principios pedagógicos.</i></p> <p>2. [...] A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.</p> <p>Art. 157. <i>Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado</i></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley:</p> <p>b) La puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.</p> <p>c) El establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes.</p> <p>f) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Disposición adicional cuarta. <i>Libros de texto y demás materiales curriculares.</i></p> <p>1. En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.</p>

Cuadro. Leyes de educación y bibliotecas (continuación)

País	Nombre de la ley	Biblioteca escolar	Biblioteca pública	Recursos
Portugal	Reg. DL 771/2007 ME 20/02/2008 Ley de autonomía, administración y gestión de los establecimientos públicos de la educación preescolar, educación básica y secundaria	Sección II <i>Servicios</i> Art. 46. <i>Servicios administrativos, técnicos y técnico-pedagógicos.</i> 4. Los servicios técnico-pedagógicos comprenden áreas de apoyo socioeducativa, orientación vocacional y bibliotecas. 5. Esos servicios serán prestados por personal técnico especializado o por personal docente, y su organización y funcionamiento se establecerá por reglamento interno.		
Argentina	Ley N.º 26.206 27/12/2006 Ley de Educación Nacional	Título VI <i>Calidad de la educación</i> Art. 91. <i>¿Quiénes?</i> MECT y Consejo Federal de Educación: • Creación, fortalecimiento y adecuado funcionamiento de bibliotecas escolares. • Planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.		
Costa Rica	Ley N.º. 2160 del 2/10/1957 actualizada 20/02/2001 Ley Fundamental de Educación		Capítulo IX <i>De la extensión cultural (educación extraescolar)</i> Art. 48. <i>¿Quiénes?</i> Ministerio de Educación: c) estimular la creación y funcionamiento adecuado de bibliotecas públicas.	
México	Ley General de Educación Última reforma publicada DOF 22/06/2006		Capítulo II <i>Del federalismo educativo</i> Sección 1 <i>De la distribución de la función educativa</i> Art. 14. Adicionalmente a las atribuciones exclusivas de la autoridad educativa federal (art. 12) y las autoridades educativas locales (estatales, art. 13), corresponde a las autoridades educativas federal y locales, de manera concurrente: vi. Prestar servicios bibliotecarios a través de bibliotecas públicas, a fin de apoyar el sistema educativo nacional, a la innovación educativa y a la investigación científica, tecnológica y humanística.	Capítulo II <i>Del federalismo educativo</i> Sección 1 <i>De la distribución de la función educativa</i> Art. 12. Autoridad educativa federal. Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para preescolar, primaria y secundaria. Art. 14. Adicionalmente a las atribuciones exclusivas de la autoridad educativa federal (art. 12) y las autoridades educativas locales (estatales, art. 13), corresponden a las autoridades educativas federal y locales, de manera concurrente, las atribuciones siguientes: v. editar libros y producir otros materiales didácticos distintos de los señalados en la fracción iii del art. 12.

Cuadro. Leyes de educación y bibliotecas (continuación)

País	Nombre de la ley	Biblioteca escolar	Biblioteca pública	Recursos
Panamá	Ley N.º 34 del 6 /07/1995 Ley Orgánica de Educación	<p>Art. 90-A. El MEN impulsará políticas tendientes a establecer bibliotecas escolares y especializadas en apoyo a la gestión educativa. En cada centro educativo del país las bibliotecas escolares serán dotadas adecuadamente de recursos tecnológicos modernos. De acuerdo con las necesidades de la comunidad educativa, se promoverá la creación de bibliotecas especializadas. Cada centro con su comunidad educativa será responsable del enriquecimiento de su biblioteca.</p> <p>Art. 90-B. <i>Personal</i>. Las bibliotecas escolares y públicas contarán con personal especializado. En los casos en que no exista, se exigirá como formación mínima segundo nivel de enseñanza y capacitación técnica especializada.</p> <p>Art. 90-C. <i>Financiación</i>. El servicio y difusión cultural de las bibliotecas escolares será planificado y ejecutado mediante programas con presupuesto estatal y apoyo de empresa privada. El servicio incluye conservación y actualización de volúmenes.</p> <p>Capítulo IX <i>Recursos didácticos</i></p> <p>Art. 203. Adiciónese el art. 290. El MEN organizará un servicio nacional de recursos didácticos integrado por bibliotecas escolares, talleres de recursos audiovisuales, talleres pedagógicos, radio y televisión educativa y otros.</p>		
Brasil	Ley N.º 9.394 20/12/96 Ley sobre las directrices y bases de la educación nacional.			<p>Título VII</p> <p><i>De los recursos financieros</i></p> <p>Art. 70. Inversiones realizadas para la consecución de los objetivos básicos de las instituciones educativas de todos los niveles:</p> <p>ii. Instalaciones y equipos necesarios para la enseñanza.</p> <p>iii. Uso y mantenimiento de bienes y servicios vinculados con la enseñanza.</p> <p>v. Realización de las actividades más necesarias para el funcionamiento de los sistemas de enseñanza.</p> <p>viii. Adquisición de material didáctico-escolar [...].</p>

Cuadro. Leyes de educación y bibliotecas (continuación)

País	Nombre de la ley	Biblioteca escolar	Biblioteca pública	Recursos
Colombia	Ley 115 de 8/02/1994 Ley General de Educación	Título VIII <i>De los establecimientos educativos</i> Capítulo 1.º <i>Definición y características</i> Art. 141. <i>Biblioteca</i> . Los establecimientos educativos que ofrezcan el servicio por niveles y grados, contarán con una biblioteca (escolar) [...]. Los planes de desarrollo nacionales y territoriales definirán para los establecimientos educativos estatales las inversiones y plazos en que se deberá hacer efectivo lo dispuesto en este artículo. Título XI <i>Disposiciones varias</i> Capítulo 1.º <i>Disposiciones especiales</i> Art. 207. <i>Acceso a redes de comunicación</i> : las empresas que presten servicio de telefonía local o de larga distancia nacional o internacional, incluida la Empresa Nacional de Telecomunicaciones, Telecom, darán prioridad en la utilización de las redes a las instituciones de servicio público educativo, estatales o privadas, para que puedan acceder a bases de datos y sistemas de información de bibliotecas, nacionales e internacionales. La Comisión Nacional de Regulación del Ministerio de Telecomunicaciones fijara tarifas especiales para este servicio.	Título VIII <i>De los establecimientos educativos</i> Capítulo 1.º <i>Definición y características</i> Art. 141. <i>Biblioteca</i> . Parágrafo: En el caso de municipios con una población igual o menor de veinte mil (20.000) habitantes, la obligación de contar con biblioteca podrá ser cumplida a través de convenios con la biblioteca municipal o con una institución sin ánimo de lucro que posea instalaciones apropiadas para el uso escolar, siempre y cuando estén ubicadas en la vecindad del establecimiento educativo.	
República Dominicana	Ley N.º 66-97 Ley Orgánica de Educación	Título III <i>De la calidad de la educación</i> Capítulo I <i>De los aspectos ligados a la calidad de la educación</i> Art. 59. Parámetros determinantes de la calidad de la educación: j) Las condiciones físicas desde el punto de vista del ambiente en que se desarrolla la actividad educativa, incluyendo aulas, bibliotecas, laboratorios, canchas deportivas y áreas de recreación, servicio de agua potable, iluminación y equipamiento.		Capítulo II <i>Consejo Nacional de Educación y Cultura</i> Art. 78. Funciones: e) declarar como textos básicos o complementarios u obras de consulta para cursos y asignaturas aquellos libros que reúnan las condiciones requeridas desde el punto de vista de su contenido o desde el técnico-pedagógico.
Perú	Ley General de Educación	Capítulo IV <i>La Dirección Regional de Educación</i> Art. 77. Funciones. e) Incentivar la creación de centros de recursos educativos y tecnológicos, que contribuyan a mejorar los aprendizajes en los centros y en los programas educativos.	Título V <i>La gestión del sistema educativo</i> Capítulo III <i>La unidad de gestión educativa local</i> Art. 74. Funciones (en el marco de lo establecido en art. 64.º): o) Promover centros culturales, bibliotecas [...] y brindar apoyo sobre la materia a los gobiernos locales que lo requieran.	Capítulo III <i>La calidad de la educación</i> Art. 13. Calidad de la educación. Factores que interactúan para el logro de la calidad: a) Lineamientos para el proceso educativo. b) Currículos. Inversión mínima por alumno que comprenda [...] provisión de materiales. d) Formación inicial y permanente de docentes. Carrera pública docente. f) Infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados a las exigencias técnico-pedagógicas. Investigación e innovación educativa h) Organización institucional

Cuadro. Leyes de educación y bibliotecas (continuación)

País	Nombre de la ley	Biblioteca escolar	Biblioteca pública	Recursos
Nicaragua	Ley N.º 582 22/03/2006 Ley General de Educación			Art. 100. Derechos del estudiante. f) Recibir enseñanza eficiente y de calidad. Contar con los materiales educativos de forma equitativa que le permita un mayor desarrollo intelectual. j) Contar con mobiliario e infraestructura pedagógica necesaria para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.
Honduras	Decreto N.º 79 del Congreso Nacional 14/11/66 Ley Orgánica de Educación	Título III <i>Capítulo único de la Educación extraescolar</i> Art. 52. b) La educación extraescolar se impartirá por medio de bibliotecas [...]. <i>Capítulo XIII De las bibliotecas</i> Art. 109. En los establecimientos docentes se organizarán bibliotecas escolares para facilitar los programas de enseñanza.	<i>Capítulo XIII De las bibliotecas</i> Art. 108. <i>¿Quiénes?</i> El Poder Ejecutivo tiene la obligación de promover el desarrollo de: un plan de bibliotecas públicas para estimular la difusión popular de la cultura. La biblioteca nacional es la primera biblioteca pública del Estado.	
Guatemala	Decreto legislativo N.º 12-91 del 12/1/91 Ley de Educación Nacional			Título IX <i>Programas de apoyo</i> Art. 81. Autonomía de los centros para elección de los textos de la lista autorizada por el MEN. Art. 82. Financiación de producción de textos de autores nacionales. Art. 84. Texto único. Prohibición a nivel nacional.

Programas y prácticas

Entornos lectores y comunidades lectoras: una ecuación directa

María Beatriz Medina

La educación para todos, uno de los objetivos del milenio, es un derecho que implica la democratización de la lectura como herramienta fundamental para lograrlo, porque la lectura constituye un importante agente de cambio y el motor para el desarrollo personal y social. En ese sentido se hace necesario desarrollar sociedades lectoras como el primer eslabón para lograr este objetivo, lo que solo es posible con un trabajo en red, sostenido en la articulación de políticas integrales, coherentes, transversales y a largo plazo.

La lectura –tal como la entendemos– presupone un lector competente capaz de discernir críticamente y situarse en el mundo, es decir, un lector autónomo capaz de leer y seleccionar cómo y cuándo hacerlo. Por eso, para leer, hay que tener además de los materiales de lectura en distintos formatos, *espacios y tiempos de lectura* que la hagan efectiva. El papel que han jugado la escuela y los sistemas de bibliotecas públicas y escolares, si bien ha sido fundamental, no ha sido suficiente.

La lectura, circunscrita a las actividades escolares y la percepción de la biblioteca como un recinto para iniciados, limita los alcances de la formación de lectores. Es por ello que instituciones de promoción de lectura, como el Banco del libro en Venezuela, han reorientado, fuera de los recintos institucionalizados, muchos de sus proyectos. Cabe acotar que estos espacios de acción no se proponen como sustitutos de los sistemas escolares y bibliotecarios naturales, sino como redes primarias de lectura que propician el diálogo de las comunidades con sus saberes y los sectores culturales y educativos.

ENTORNOS LECTORES DE PROXIMIDAD Y COMUNIDADES LECTORAS

Criterios que los definen

Ante los limitados logros en torno al desarrollo de la comprensión lectora, que exige cada día más competencia, se hace necesaria la revisión de acciones realizadas por los países iberoamericanos. Al mismo tiempo, resulta vital analizar los abordajes innovadores que puedan acompañar la necesaria articulación de programas para el fomento de la lectura en la región. Este fue uno de los aspectos tratados en la reunión de expertos de lectura de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que tuvo lugar en San Salvador en enero de este año.

El trabajo realizado con entornos lectores de proximidad en varias regiones de Venezuela se inserta en la línea innovadora. Hablamos de espacios para la lectura armados con colecciones con número de títulos variable que se instauran en locales comunitarios, institucionales o no, para promover el libro y la lectura y realizar acciones directas de animación y promoción. La creación

de estos espacios surge de la necesidad de llegar a la gente y de propiciar la cercanía y la participación de las propias comunidades en esta tarea. Involucrar a las comunidades pasa por establecer una relación próxima y sostenida, que permite no solo la apropiación de un espacio para la lectura sin el intercambio de saberes y haberes.

“Si bien es cierto que una comunidad, entendida desde su concepto más tradicional, como un grupo de personas que conviven en el mismo lugar, no es necesariamente una comunidad lectora o interpretativa, cuando un proyecto de promoción de lectura logra afianzarse verdaderamente en una comunidad, es posible que esta sea ambas cosas al mismo tiempo, o al menos eso esperamos quienes trabajamos en este tipo de proyectos¹”. Obviamente, la condición lectora que define estas comunidades en relación a su nivel de competencia, incorpora la apropiación del acervo cultural y tradicional que la identifica, es decir, la capacidad de hacer suyas las leyendas y creaciones de la literatura oral, que compartirán escenario con los materiales de lectura que, en cada propuesta, propician un proceso de retroalimentación. Los programas y proyectos de promoción de lectura en entornos lectores de proximidad se orientan hacia la consecución de comunidades lectoras.

Hemos constatado que “los saberes” no se organizan solo en torno a un eje letrado y que el conocimiento desborda la cultura del libro como ha desarrollado ampliamente el investigador Néstor García Canclini. En Iberoamérica asistimos a una práctica lectora diversa y multicultural. El libro no puede ser considerado el único soporte de la actividad lectora: la oralidad y otros formatos de lectura se multiplican y se superponen. “Si la lectura es un poderoso agente de cambio, ¿qué mejor forma de incidir positivamente en nuestra comunidad que llevándole literatura para brindar otra manera de leer el entorno y de interpretar la realidad?”²

Entornos lectores como redes primarias de políticas públicas de lectura

La *formación de lectores* supone un programa permanente que supera lo circunstancial y conlleva el acompañamiento con un conjunto de acciones integrales: definición de objetivos, planificación de estrategias, evaluación permanente de las acciones, revisión de objetivos, para reafirmarlos, ajustarlos a la realidad y generar nuevas estrategias. La práctica de promoción se mueve en espiral. Se realiza “en contexto”: Se origina en necesidades verdaderas, busca constantemente respuestas en el ambiente, en todos sus actores, en la mirada del otro y se retroalimenta y enriquece de ellas.

Si bien la acción de promoción de lectura debe estar alineada al logro de los objetivos planteados, se debe ejecutar monitoreando la realidad para adecuar estos objetivos teniendo en cuenta su condición modificadora. En ese sentido las políticas públicas de lectura tienen que afianzarse en las realidades propias y diversas, por lo que las formulaciones teóricas, originadas en los diagnósticos previos del contexto, no deben asumirse de forma rígida.

La experiencia de promoción de lectura en las comunidades, llevadas a cabo por el Banco del libro, ha permitido constatar que la formación de lectores es una empresa que va más allá de la escuela, de los sistemas bibliotecarios y de las campañas tradicionales de alfabetización, que no involucran generalmente, en este necesario trabajo en red, los espacios no convencionales. Estos

¹ Bellorín, Brenda y Martínez Carmen (2006), *Comunidades lectoras. Una guía para propiciar la lectura en su entorno*, p. 6, Colección Formemos Lectores, Caracas, Banco del Libro.

² *Op. cit.*, p. 5.

espacios contribuyen a demostrar que se puede contribuir a formar lectores dentro o fuera de las instituciones educativas, para desarrollar su sensibilidad estética, hacer un uso crítico de la información, desarrollar sus conocimientos, conocer otras realidades y, finalmente, desarrollarse como ciudadanos.

No quiere decir que estos nuevos espacios para la lectura se conviertan en sustitutos de la infraestructura natural de la promoción como la escuela y la biblioteca, ni que constituyan una red paralela. Al contrario, en buena parte de nuestros países, pueden funcionar como redes primarias de promoción de lectura, al ampliar y apuntalar el trabajo que se realiza en el ámbito escolar y bibliotecario.

Con los elementos fundamentales que conforman todo programa o proyecto de promoción de lectura, a saber una selección de títulos de calidad, espacios de lectura, animación y formación de mediadores, el modelo funciona como un engranaje. La dinámica se genera desde cualquiera de sus puntos. Estos espacios deben ser integrados a las políticas públicas, a fin de redimensionar la acción de desarrollar competencias lectoras, al tiempo que se difunde la valoración de la lectura.

Estas experiencias apuntan también al potencial de la lectura fuera del ámbito escolar, como una forma de tratar aquellos temas que afectan a la gente en su vida diaria. En este sentido nos interesa concentrarnos en el hogar y en pequeñas comunidades como contextos de desarrollo.

Papel de las comunidades en la consolidación de estos espacios

La lectura permite abordar diferentes aspectos de la vida social y, en este sentido, las comunidades constituyen ambientes favorables para la formación ciudadana. La formación de comunidades lectoras tiene como consecuencia directa el desarrollo de las competencias sociales para la transformación y adaptación, tan necesarias en el mundo de hoy.

La lectura de libros para niños y jóvenes ha estimulado la comprensión del entorno, la observación crítica de la realidad y el descubrimiento de nuevas formas de convivencia. La literatura ha servido para establecer una relación sensible y un acercamiento afectivo con el mundo, que ha involucrado efectivamente a los miembros de las comunidades corroborando que el integrarlos constituye la premisa del éxito de muchos proyectos y programas de lectura.

Los proyectos comunitarios de promoción de lectura, la creación de entornos lectores de proximidad acerca la lectura a la gente más sencilla y a sus verdaderas necesidades. Ello facilita la apropiación de estos programas de promoción por parte de los integrantes de las comunidades, quienes dan continuidad y seguimiento a los programas, bajo el monitoreo de las instituciones públicas o privadas responsables de los mismos. Esta apropiación garantiza la consolidación de estos espacios de lectura en las comunidades y propicia el seguimiento de programas de lectura a largo plazo.

EXPERIENCIAS CERCANAS DE ENTORNOS LECTORES DE PROXIMIDAD

Descripción y análisis

Nos detendremos en el análisis de experiencias que se han llevado a cabo en Venezuela durante la última década en las cuales el Banco del Libro ha participado activamente. En su trayectoria, esta institución ha ido reordenando y reformulando los enfoques en torno al tema de la formación de

lectores. La innovación y la transferencia a instituciones públicas y privadas ha sido una constante desde sus inicios.

En la última década estas experiencias, que involucran a las comunidades directamente en la tarea de formar lectores, ha contribuido al viraje del enfoque sistémico tradicional, que priorizaba la formulación-acción piramidal, hacia la perspectiva centrada en el ciudadano y su contexto bien sea comunitario, familiar o escolar, tomando en cuenta el entorno que condiciona sus prácticas lectoras. Esa es la ruta que hemos seguido en los últimos tiempos y que nos acerca a la lectura desde distintas perspectivas, dejando de lado cualquier posibilidad de considerarla en sí misma, como un valor abstracto y atemporal.

Entornos lectores de proximidad en la región costera venezolana

El proyecto *Leer para vivir* –apoyado inicialmente por la Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil (IBBY)– surge en 1999 a raíz del deslave del Estado Vargas, en la costa central del país, cuando las torrenciales lluvias, a finales de ese año, devastaron buena parte de la zona con numerosas víctimas. La acción de promoción y animación a la lectura, que consistió inicialmente en encuentros afectivos e imaginativos por medio de lecturas de cuentos y narración oral a niños, padres y docentes, fue conducida directamente por el Banco del libro durante tres años. A partir de entonces, con 11 entornos de lectura instalados bajo el nombre de clubes de lectura, se ha llevado a cabo un trabajo de acompañamiento del proceso de transferencia a las comunidades con el seguimiento necesario.

Leer para vivir fue concebido en el marco de la terapia libresca (denominada biblioterapia) y ha estado orientado a ayudar a los afectados por esta tragedia natural. El objetivo inicial era dar respuestas desde la lectura a las necesidades generadas por este hecho, es decir, generar sentimientos básicos de seguridad, un contacto enriquecedor con vivencias estéticas y la esperanza de que, a través de las funciones de la lectura, se puedan lograr cambios importantes y construir positivamente algunas realidades inmediatas.

Se inició el trabajo con un conjunto de cajas y morrales viajeros, además de exhibidores para las escuelas, que fueron los primeros espacios en los que se asentaron los libros y acogieron los talleres para padres, maestros y miembros de la comunidad. Dichos talleres se formularon bajo la estructura de un modelo teórico-práctico con un conjunto de estrategias, diseñadas previamente de acuerdo a las características y necesidades de la población afectada.

Paulatinamente se incorporaron 32 comunidades escolares y los padres fueron integrándose cada vez más a las actividades, siendo los más activos usuarios del sistema de préstamo circulante activado. El período de vacaciones abrió las compuertas del trabajo vecinal y los mismos vecinos iniciaron la creación de clubes de lectura. Ello contribuyó a la incorporación de la familia a la labor educativa y abrió las compuertas para la creación, por parte de la comunidad, de los primeros clubes de lectura. En el año 2000 se crea el primero de ellos en la comunidad de Quenepe, modelo piloto para la creación de 6 nuevos clubes en el año 2001 y el desarrollo de 5 nuevos clubes en el año 2002, como producto de la fusión de dos proyectos institucionales: *Libros para Reinventar el Mundo* y *Leer para Vivir*, auspiciados por la Embajada de Canadá. Después de tres años de trabajo continuo estaban dadas las condiciones para el proceso de transferencia.

En la actualidad la situación de los clubes de lectura, con colecciones propias y bolsos viajeros, responde al contexto y particularidad de cada una de las comunidades. Los espacios pioneros

integran actividades de animación socio-cultural con lectura de cuentos y préstamo circulante. El club de Carayaca dirigido por las Misioneras Eucarísticas desarrolla una programación que acompaña el apoyo a las tareas escolares. El club de Pariata se encuentra en proceso de continuidad. Cardonal realiza actividades en la casa de una de las vecinas. Las Tunitas y Catia La Mar han integrado su acción a los jóvenes y los Niños de Vargas han solicitado un taller de formación para consolidar su experiencia. Camurí Grande ubicó la colección en la Asociación Civil Camurí Grande, en un centro de atención a niños en edad preescolar donde predomina la lectura de cuentos. En fin, las comunidades han asumido la autogestión de estos espacios comunitarios bajo el seguimiento y monitoreo del Banco del libro.

Impacto

- 1.500 niños de escuelas básicas y 1.200 niños en edad preescolar atendidos directamente.
- Entrega de libros, donados por la compañía de telefonía móvil Movilnet, a 2.500 niños de las comunidades de Litoral 1, Quenepe, Carayaca y Anare.
- Dotación de dos colecciones, de 800 títulos cada una, a las Bibliotecas de las unidades educativas Luisa Castillo y Miguel Suniaga, gracias a la gestión de la Alcaldía de Chacao. Estas colegios atienden a un número de 1.500 escolares.
- Creación y consolidación de una red de 11 clubes de lectura que la comunidad gestiona, bajo el monitoreo y seguimiento del Banco del libro.
- Reconstrucción de un rincón de lectura con apoyo de Venezuela, una iniciativa para la construcción de confianza de USAID en el año 2005, cuando este sector costero se volvió a ver afectado por las lluvias, que contribuyó al fortalecimiento de las redes constituidas durante el año 2000, con el mismo sentido de reconstrucción desde los libros.

Entornos lectores en barrios populares de Caracas

En 2002 surge un proyecto piloto, patrocinado por *VICC-USAID (Venezuela: una iniciativa para la construcción de confianza)* que lleva por nombre *Cuentos entre amigos*. Se realiza en tres zonas populares de Caracas para tratar, desde los libros, temas como la identidad, la convivencia, el respeto y la tolerancia, justo en un momento de gran confrontación social. Esta experiencia se insertó dentro de un programa macro titulado *Tendiendo puentes con la lectura*, que continuó con ese nombre hasta el día de hoy en el barrio popular de Petare, el más populoso de la capital venezolana.

La selección de libros fue fundamental para el éxito del proyecto y para demostrar, una vez más, que los buenos libros despiertan en nosotros el gusto por la literatura y nos hacen lectores, solo la experiencia estética posibilita, entre otras cosas, el reconocimiento y la reconstrucción personal y social.

A partir del 2004 se consolida *Tendiendo puentes*, en el sector Julián Blanco del barrio de Petare, en alianza con la Fundación comunitaria Luz y vida, asentada en esa zona y cuyo objetivo es la protección de los derechos de los niños. En pleno corazón de uno de los barrios con más alto índice de inseguridad del país, el Centro Comunitario Los Grillitos se convirtió en el espacio para desarrollar las dinámicas de lectura y talleres y promover, de manera más intensiva, las capacida-

des de expresión y escritura. En paralelo allí se llevó a cabo un programa de formación para mediadores, docentes y miembros de las distintas comunidades que hacen vida en Petare, al tiempo que se implementaba un sistema rotativo de bolsos viajeros, que los mediadores intercambian para mejor aprovechamiento de los títulos.

Impacto

- Expansión del proyecto a 14 sectores del barrio de Petare.
- Conformación de una colección itinerante ubicada en la sede de la Fundación Luz y vida y 14 bolsos viajeros.
- 50 instituciones y escuelas comunitarias atendidas (colegios municipales que hacen vida en el barrio, colegios de la red católica de Fe y Alegría, colegios públicos).
- 1.621 jóvenes, niños y niñas atendidos.
- 69 docentes comunitarios atendidos
- Publicación en 2005 de una crónica del proyecto asociado *De la lectura a la escritura* (con aporte de las pequeñas donaciones del Banco Mundial), con una antología de textos elaborados por jóvenes de Petare que participaron en talleres de lectura y escritura
- Elaboración de un video de la experiencia.
- Donación en la sede de Los Grillitos de 300 libros a los niños de varias escuelas comunitarios de Petare, por parte de la Embajada de Francia en el marco de *Leer es una fiesta 2007*.
- Monitoreo y seguimiento del Banco del libro en Convenio con el Ministerio de Educación y la Fundación comunitaria Luz y Vida.

Entornos lectores de proximidad en los llanos centrales de Venezuela

En el estado Guárico, que comprende buena parte de los llanos venezolanos, el Banco del libro inició, en 2005, un proyecto en alianza con la empresa Ypergas. Esta empresa direcciona su responsabilidad social en varias áreas, una de las cuales es la lectura, para la cual el Banco del libro formuló el proyecto *La lectura como reconocimiento cultural y social del Municipio José Tadeo Monagas*, cuyo objetivo ha sido “favorecer el reconocimiento de los vínculos sociales y culturales de cada individuo con su comunidad a través de los libros para niños y la tradición oral”.

La integración de los tres elementos de dotación, formación y animación constituyó la base de este proyecto. El trabajo articulado con el área de responsabilidad social de la empresa, la cooperación con otras asociaciones que trabajan el área de educación y el trabajo mancomunado con las escuelas públicas ha contribuido a la consolidación del proyecto en esta zona rural. Este constituye una verdadera puesta en común, es decir, un espacio de construcción y participación comunitario, con base cultural y educativa y un alto sentido de compromiso de la comunidad y las escuelas rurales.

En una primera fase, el objetivo fue consolidar una red primaria de promoción de lectura para la cual se instalaron siete rincones de lectura en las escuelas de siete poblaciones rurales y se organi-

zaron siete bolsos viajeros. Esta tarea convocó a docentes, niños y representantes. Cabe acotar que es esta una zona bastante deprimida, donde el transporte público es limitado y algunas poblaciones no tienen servicios básicos.

En una segunda fase se instalaron rincones de lectura en la escuela Antonio Machado y la Biblioteca Central de Altagracia de Orituco, cabeza del municipio. Se capacitó a un grupo de jóvenes como promotores de lectura a fin de incorporarlos a un plan integral vacacional de estas siete poblaciones rurales. Una forma también de vincular a los jóvenes con la lectura y darles unas herramientas de trabajo para propiciar el encuentro con otras generaciones dentro de sus comunidades.

Impacto

- 9 rincones de lectura instalados.
- 2.811 escolares beneficiarios directos y 600 niños como usuarios de la biblioteca.
- 135 docentes capacitados y 113 miembros de las comunidades.
- Activación y consolidación de la primera red rural de lectura en el municipio.

Tipos de instituciones promotoras

El mapa de las tendencias registradas en esta breve descripción, nos lleva a identificar el tipo de instituciones que promueven estos entornos. Se trata de organizaciones públicas y privadas que promueven la lectura, asociaciones comunitarias, las propias comunidades, así como empresas y gobiernos locales y nacionales. En fin, instituciones públicas y privadas capaces de valorar la lectura y comprometidas en la tarea de formar lectores y promover la cultura del libro y la lectura.

Estos ejemplos descritos, llevados a cabo muchas veces desde la periferia, pone de manifiesto –una vez más– que el éxito de estas acciones en pro del libro y la lectura se sustenta en el trabajo conjunto de diversas instituciones y que tiene que ir de la mano de los entes responsables de la formación de los lectores, es decir, la escuela y la biblioteca. Las redes primarias de entornos lectores que hemos revisitado se sustentan fundamentalmente en la puesta en común y la valoración de la lectura, constituyen una instancia básica para la instrumentación de políticas públicas del libro y la lectura. Son aliadas de excepción para el fortalecimiento de los sistemas bibliotecarios y amplían, desde espacios no convencionales, el impacto de los programas escolares.

Financiamiento y sostenibilidad. Relación ente el sector público y el privado

Los programas y proyectos analizados nos dan una pista sobre el tema del financiamiento. Queda claro que una de las principales fuentes de financiamiento siguen siendo las organizaciones internacionales de cooperación, como multilaterales y sedes diplomáticas extranjeras que aportan fondos para diferentes áreas de desarrollo social en el ámbito iberoamericano.

En el caso de *Leer para vivir* es evidente la importancia de redes internacionales del sector del libro como IBBY (*International Board and Books for Young People*), que dio el impulso inicial y apuntaló buena parte de su ejecución. Cabe destacar la trascendencia del tema de la responsabilidad social empresarial como una vía de consecución de recursos, mientras que la identificación

de leyes nacionales –no necesariamente dirigidas al fomento del libro y la lectura– que permitan obtener recursos para el sostenimiento de los entornos lectores de proximidad, es el caso de la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (LOCTI) que, en Venezuela, ha abierto las posibilidades de financiamiento para proyectos de esta naturaleza.

Sin lugar a dudas, el financiamiento es uno de los temas más complicados. Si la transferencia es a gobiernos locales o nacionales, el sostenimiento puede estar garantizado. El caso de la red de escuelas rurales del estado Guárico es un ejemplo claro. Ello nos lleva a reiterar la importancia del trabajo conjunto del sector público y privado, inevitable cuando se trata de transferencias a las mismas comunidades y a repetir que la promoción de la lectura es un trabajo en red.

PERSPECTIVAS: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Considerar los entornos lectores de proximidad como redes primarias de lectura, dentro de las políticas públicas de lectura, garantiza mayor penetración de las mismas más allá de los espacios convencionales, pues permiten flexibilizar las premisas, ampliar el radio de acción y aumentar la capacidad de respuesta, gracias a la cercanía con la gente. La innovación y la creatividad en la que se sustentan enriquecen las líneas de acción de las propuestas macros, gracias a una concepción estética de la lectura, no solo como espacio placentero, sino como el lugar posible para la elaboración individual y social, la solución de conflictos y la práctica ciudadana.

En estas experiencias, las necesidades de elaboración como objetivos permitieron crear redes comunitarias, interrelacionadas en torno a la lectura y los libros, en los que el sentido de apropiación ha sido clave del éxito. Sin embargo, el tema de la sostenibilidad representa uno de los más difíciles. Sin la sensibilización real hacia la lectura, sin la valoración de la misma y un compromiso por parte de las instituciones públicas que puedan apoyar estas iniciativas en el tiempo, se hace difícil su sustentabilidad.

El peligro de la dispersión de las acciones que conspira contra el logro de los objetivos puede ser conjurado si se articula el trabajo en red junto a la escuela y la biblioteca, sectores públicos y privados, la sociedad civil y la familia. Sin esta articulación, sin asumir el valor de la lectura, sin la apropiación necesaria por parte de todos sus actores, no se sustentan entornos lectores de proximidad ni políticas públicas de lectura.

CONCLUSIÓN

El carácter emancipador de la lectura se adquiere por el derecho y el poder que implica, pero no puede ser impuesto desde un sistema unidireccional sustentado en modelos teóricos, que no incluyan los saberes tradicionales y culturales propios, fundamentalmente sincréticos en los países iberoamericanos. En ese sentido, los entornos lectores de proximidad constituyen una red primaria que toma en cuenta el contexto en el entendido que la realidad es un agente modificador.

A partir de las experiencias expuestas, que se sustentan en la valoración social de la lectura, podemos suscribir que la formulación de políticas públicas de lectura debe estar sustentada en la articulación de redes que involucren a todos los sectores del circuito del libro y la lectura, el sistema bibliotecario integral, la tradición cultural y comunitaria con sus saberes, la familia y la escuela, en el entendido que la práctica lectora es una experiencia histórica y socialmente situada. Solo así articulando e integrando la cultura propia y del mundo con el objetivo común de desarrollar

sociedades con lectores competentes capaces de asumir posiciones críticas, es como podemos instrumentar políticas eficientes de lectura.

Estos entornos de lectura y bibliotecas comunitarias constituyen las redes primarias de lectura que, en un proceso de retroalimentación, se articulan con los sistemas bibliotecarios tradicionales y permiten desmontar la sensación intimidante que producen en el ciudadano común. La cercanía del libro promueve este desmontaje.

Demandan una atención similar al del sistema de bibliotecas públicas en cuanto a los procesos de selección y formación, previo diagnóstico de las necesidades del entorno. Este permite orientar la selección de libros que puedan dialogar fácilmente con lo que somos, con nuestra cultura sincrética, sin dejar de lado la mirada del mundo para dar un primer paso que afiance ese sentido de proximidad entre biblioteca y ciudadano común. Ese es un buen punto de partida para reactivar la articulación en un proceso de retroalimentación multidireccional que promueve la inclusión, consolidando la infraestructura básica de toda política pública de lectura.

La importancia de los entornos lectores de proximidad es la reivindicación del servicio y la cercanía con la gente y sus necesidades por encima del equipamiento estable. Promueven el desarrollo lector y la incorporación de las comunidades en esta tarea desde la base. Constituyen en este sentido la red primaria de lectura y deberían ser el soporte de políticas públicas de lectura articuladas en la interacción con el sistema nacional de bibliotecas públicas, las redes estatales y escolares junto al sector del libro y la lectura.

En fin, estas conclusiones derivan del catálogo de experiencias revisitadas, que nos llevan a reafirmar que los entornos de lectura cercanos a la gente propician –con y por la participación de las mismas– el desarrollo de comunidades lectoras, al tiempo que nos dan pistas para replicarlas y proponerlas como redes primarias de lectura dentro de las políticas y los planes de lectura públicas que, en nuestra región, deben responder a un reto que solo puede asumirse desde la necesaria puesta en común de todos los sectores del libro y la lectura.

¡Es posible! Reflexiones en torno a la biblioteca escolar

Constanza Mekis

HABÍA UNA VEZ...

“Había una vez una muy seria discusión sobre las muy importantes funciones de la biblioteca escolar y cómo lograrlas...” Qué bueno sería poder hablar sobre las bibliotecas escolares como en un cuento para niños, comenzar con “había una vez” y encontrar la historia resuelta hasta llegar al final feliz. Sin embargo, la realidad educativa de Iberoamérica nos presenta muchos cabos sueltos, entre ellos la existencia de las bibliotecas escolares. La buena noticia es que la discusión está presente en la región y muchos países ya han ido avanzando en el desafío de llegar al año 2021 con bibliotecas escolares para todos los niños y jóvenes de Iberoamérica, convirtiéndolas en espacios vivos, interactivos, donde la lectura y el conocimiento sean los protagonistas.

El contar con bibliotecas escolares significa superar la exclusión social a la que están sometidos muchos niños y jóvenes, al entregarles el acceso a la información y recreación básicas para su formación. Estamos de acuerdo en que la sola existencia de la biblioteca no es sinónimo de calidad de educación, pero sienta las bases para mejorar las prácticas lectoras y, con ello, las expectativas de las personas, convirtiéndolas en ciudadanos activos y críticos de la realidad que los rodea.

El presente capítulo busca dar a conocer los principales aspectos de la implementación de bibliotecas escolares en Chile, compartir las lecciones aprendidas en este camino y los desafíos que todavía tenemos que resolver.

LA EXPERIENCIA CHILENA: BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE (CRA)

El programa de Bibliotecas Escolares CRA se enmarca en la reforma educativa comenzada en los años noventa y que ha estado centrada en alcanzar objetivos de calidad y equidad en los contextos y resultados del aprendizaje escolar, redefiniendo el papel de la educación como una de las bases para el desarrollo de una sociedad más justa.

El currículo implementado en enseñanza primaria o básica durante 1996, y en secundaria o media en 1998, significó una transformación desde un acento puesto en los contenidos hacia una focalización en las habilidades o competencias, para asegurar que el aprendizaje esté en directa relación con las vidas de los alumnos.

Para conocer los datos de las bibliotecas escolares a lo largo de Chile, se realizaron diversas encuestas en los niveles de básica y media. En ellas se constató que un 65% de las escuelas no contaban con una biblioteca, dada la insuficiencia de recursos y la inadecuación de la infraestructura. En aquellos establecimientos donde sí existían, la situación resultaba precaria debido al bajo nivel

de su administración, la desvinculación de las prácticas pedagógicas y los recursos de aprendizaje, y de estos y los intereses de los alumnos y las necesidades de los docentes.

Crear nuevas bibliotecas o convertir las antiguas en “centros de recursos para el aprendizaje”, o CRA, no solo significaba dinamizar el espacio físico y dotarlas de materiales novedosos y atractivos, sino que contemplaba reunir una diversidad de recursos, con información actualizada que pudiera apoyar y articular las acciones que resultan de la implementación de un currículo escolar en permanente desarrollo. Para esto, la colección, el equipo de trabajo y los servicios se transformaron en promotores de un aprendizaje activo, que incentiva la producción de materiales educativos y se nutre de la participación de la comunidad.

En la década de los noventa se crearon bibliotecas CRA en enseñanza secundaria, contando con el financiamiento del Banco Mundial, mientras en básica se implementaron bibliotecas de aula, debido a la magnitud del proyecto de creación de bibliotecas generales para cada establecimiento y la falta de espacios apropiados para albergar mayor número de recursos.

La provisión de materiales para educación secundaria se efectuó por etapas y con la activa participación de la comunidad. El 80% de los recursos fueron seleccionados directamente por equipos de docentes y estudiantes en cada establecimiento, a través de catálogos que a su vez habían sido elaborados por profesionales expertos. El 20% restante de la colección correspondía a materiales escogidos por el Ministerio de Educación, principalmente material de referencia: diccionarios, enciclopedias y textos esenciales para las asignaturas curriculares. La colección de libros y otros materiales así establecida comprendía más de mil recursos de aprendizaje por liceo, adquirida y distribuida en tres etapas, la última de las cuales fue completada en el año 2000 para los 1.350 establecimientos subvencionados del país. Esto significó una inversión de 35,7 millones de dólares (Cox y Mekis, 1999, p. 22), incluyendo la infraestructura, mobiliario, colección y suscripciones anuales a publicaciones periódicas.

El vacío existente en la educación primaria influyó en el escaso uso que daban los estudiantes a los recursos del CRA, lo que llevó a ampliar el programa, abarcando el universo total de escuelas urbanas.

Durante los años 2002 y 2003 se entregaron recursos para algunos niveles de enseñanza básica, pero solo desde el 2004 se implementaron los CRA propiamente tales. En ese año, 437 escuelas fueron beneficiadas, recibiendo por parte del Ministerio de Educación alrededor de mil materiales, en diverso formato, además de la posibilidad de suscribirse a publicaciones periódicas y la formación para el coordinador. La colección entregada a estos establecimientos básicos actualmente es elegida en su totalidad desde el Ministerio.

Mientras para los liceos el Ministerio cubría la totalidad del costo, en la educación básica se ha llegado a un cofinanciamiento con las escuelas. Si bien es cierto que esta modalidad significa un gran esfuerzo para los establecimientos escolares, al aportar el 60% del financiamiento, desglosado en el espacio físico, mobiliario y recursos para contratar al personal, se ha conseguido un mayor sentimiento de pertenencia y apropiación del proyecto por parte de los establecimientos, además de una alta valoración de los actores del ambiente escolar (McNicol, 2005, p. 125). Entre los estudiantes existe un uso amplio de los recursos del CRA, lo que permitiría indicar que para la mayoría constituye un referente significativo y una herramienta disponible para el desarrollo de sus actividades al interior de la escuela. Al mismo tiempo, los docentes son consistentes en referir

al CRA como un espacio de recursos funcionales para las tareas pedagógicas y para el logro de resultados en el aprendizaje de los estudiantes (CIDE, 2008, pp. 37 y 41).

Durante el año 2007 se llegó a la implementación de 2.953 CRA en primaria y 1.631 en secundaria, lo que significa un inmenso logro para nuestra realidad. De acuerdo al Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica (2008, p. 71), la evaluación social del programa muestra claramente la conveniencia de haberlo y de su continuación, en función del aumento de la riqueza del país, debido a la operación de una biblioteca CRA, respecto de la situación sin dicha biblioteca. Esta evaluación se realizó valorando solo dos de los múltiples beneficios identificados: el primero de ellos en relación a los *sostenedores* (sobre la base de su aporte al financiamiento de la biblioteca, dado el beneficio obtenido por “mejor rendimiento escolar y elemento de competitividad”), mientras que el segundo considera *Chile como un todo* (considerando el gasto del Estado en el “consumo de un bien meritorio y mayor equidad”). El gran desafío es llegar al año 2010 con la cobertura nacional, para a partir del 2011 trabajar en la actualización de los CRA en cuanto a la formación del recurso humano y la dotación de recursos de aprendizaje.

LECCIONES APRENDIDAS

La instalación de los CRA ha producido un salto cualitativo en el acceso a recursos para el apoyo pedagógico de los profesores y el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Si bien la utilización del material todavía no alcanza los niveles ideales, se ha generado un cambio importante en las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que existe una mayor alineación entre el currículo que enseñan y los recursos que encuentran en los CRA, valorados positivamente por los estudiantes. Algunos temas de administración, como la cantidad de horas de trabajo del coordinador, la distribución del espacio físico y el estímulo por parte del equipo directivo de los establecimientos para el uso de las bibliotecas, son elementos que deben reforzarse para que los CRA sean más efectivos en sus propósitos.

Desde este contexto, y después de 16 años de diseño, puesta en marcha y funcionamiento, se tiene la certeza que el paso más importante es empezar a trabajar. Las condiciones ideales no existen: elaborar una legislación especial sobre bibliotecas escolares toma tiempo, conseguir los fondos para el programa completo en un determinado momento resulta difícil (muchas veces iluso), por lo tanto, hay que empezar con lo que se tiene, creativamente, generando el círculo virtuoso que irá completando el trabajo que falta por hacer. El programa de Bibliotecas Escolares CRA chileno ha enfrentado diversas dificultades que en alguna medida hemos ido solucionando y tiene muchos otros desafíos que aún quedan por resolver. Los desafíos constantes y la flexibilidad en la gestión del conocimiento son diálogos continuos en la toma de decisiones.

Formación de docentes y estudiantes

En la implementación de los CRA ha surgido con gran fuerza la necesidad de educar a los niños como individuos capaces de desarrollar la lectura, tanto en su dimensión de leer por placer, como en su utilización como medio de investigación y estudio, es decir, cultivar las habilidades lectoras y de información.

Por esto se ha desarrollado el programa de uso de la biblioteca, *BiblioCRA escolar*, que pretende incorporar a los docentes de todas las áreas en el desarrollo de las habilidades lectoras y de información de los estudiantes.

El programa está formado por un conjunto de 360 lecciones que abarcan desde pre Kinder hasta 8.º básico (5 a 14 años), pensadas para ser trabajadas en el horario semanal que cada curso tiene en el CRA del establecimiento. Necesariamente tiene que haber un trabajo de planificación entre el coordinador o encargado del CRA con el equipo directivo y el cuerpo docente para lograr la participación de todos ellos. Durante el año 2009 se entregarán a las bibliotecas CRA las 160 lecciones correspondientes a educación media, ya que el trabajo realizado durante toda la básica tendrá que verse reforzado al profundizar en habilidades más complejas y seguir encantando a los jóvenes con la lectura.

De esta manera, la biblioteca CRA pasa a ser efectivamente un elemento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras los niños van avanzando por el mundo de la lectura y la investigación (desde aprender a tomar un libro y dar vuelta a sus hojas cuando son más pequeños, hasta llevar a cabo una investigación completa cuando llegan a los cursos más altos). La gran mayoría de los docentes señala conocer, valorar y haber utilizado las lecciones *BiblioCRA*, y se observa un amplio consenso entre directivos, docentes y responsables de los centros acerca del grado de colaboración alcanzado y la utilidad del mismo a nivel institucional (CIDE, 2008, p.61).

La experiencia de nuestro trabajo con docentes nos ha mostrado que muchas veces tienen la mejor de las intenciones, pero hay carencias en su formación inicial que les dificulta entregar a sus alumnos las habilidades y competencias que quisieran. En la experiencia piloto del *BiblioCRA escolar*, realizada durante el año 2005 en algunos CRA de Santiago, estas lecciones llegaron a los docentes como un doble desafío. Por un lado, tenían ante ellos la oportunidad de trabajar con sus estudiantes unas habilidades vitales para desarrollarse de mejor manera en la sociedad de hoy, en forma entretenida y con recursos novedosos, pero también encontraron sus propias dificultades en torno al tema. Entre ellas mencionaban su necesidad de aprender a usar los materiales del CRA para potenciar el proceso de enseñanza, conocer los elementos básicos para ubicar los recursos catalogados y usar diversas fuentes de información, como también su deseo de tener un mayor manejo en el trabajo colaborativo entre docentes. Eyzaguirre y Fontaine (2008, p. 310) sostienen que “los profesores en general no han recibido un buen entrenamiento ni siquiera en alfabetización básica y que las buenas escuelas se han visto obligadas a suplirlo con cursos propios”.

Para poder entregarles herramientas prácticas con las que trabajar el mundo de la lectura desde la biblioteca, se está dictando el curso de formación *Lectura y aprendizaje. Prácticas innovadoras para fomentar la lectura*, que viene a complementar el trabajo realizado con *BiblioCRA escolar*. Este nuevo curso contempla desde los criterios para realizar una buena selección de recursos para el aprendizaje, la animación lectora y la investigación, hasta la evaluación creativa y constructiva de la lectura e investigación. Por ejemplo, la evaluación siempre ha sido un aspecto complicado al relacionarla con la lectura, sobre todo por el concepto de “lectura obligatoria”, pero si mostramos a los docentes que se puede ampliar la mirada involucrando a los niños en la selección de libros, o que a través de preguntas que salgan de la mera identificación se puede fomentar el desarrollo de habilidades, estaremos contribuyendo a formar lectores a través de la evaluación.

Lectura desde la primera infancia

Para que los estudiantes puedan y sepan incorporar la lectura como base para su desarrollo personal, es necesario que tengan a su disposición recursos de aprendizaje de primera calidad antes de entrar al mundo escolar. Por esto, la prolongación del concepto CRA a la educación preescolar

permitiría sentar las bases para lograr una educación de mejor calidad y coherente con las exigencias de hoy.

En Chile, al finalizar este año, serán visibles algunas iniciativas del Plan Nacional de Fomento de la Lectura (Consejo del Libro) orientadas a la edad preescolar, que responden a esta necesidad. Gracias al proyecto *Nacidos para leer*, se implementarán bibliotecas especializadas de fomento lector en todos los jardines infantiles de la red pública, con material didáctico para los padres, para que puedan colaborar en el proceso con sus niños en casa, además de capacitación para las pedagogas de cada jardín. En este primer año de implementación se llegará a 200 jardines, 1.000 niños y más de 200 educadoras.

Este programa significará entregar acceso a los libros en un espacio amigable para los niños. Es en él donde transcurre la mayor parte de su día, tienen sus primeros contactos sociales fuera del núcleo familiar y conocen los primeros juegos. De acuerdo a Meek (2004, p. 117), el juego de los niños se relaciona con el desarrollo de su entendimiento del mundo; por lo tanto, la lectura debe estar inmersa en lo lúdico, para descubrir el placer que genera y, al mismo tiempo, llegar a conocer sus reglas.

El acto de jugar de los niños con el lenguaje comienza desde los primeros meses de vida, en los balbuceos o repeticiones de ruidos: “En esas ocasiones convierten las palabras en objetos de juego” (Meek, 2004, p. 118). Por esto, la familia debe ser el primer mediador de la lectura. Una vez que los niños llegan a su etapa escolar, desde la biblioteca se debe fomentar su participación en la formación de los estudiantes, involucrándola en las actividades que se organizan, impulsándolos a ser lectores para la difusión del leer por placer. Lamentablemente, todavía no hay un reconocimiento generalizado de los padres de la importancia de la biblioteca escolar (Instituto Economía Pontificia Universidad Católica, 2008, p. 24). En la medida en que los padres se incorporen realmente a este proceso, contaremos con un aliado de gran importancia para la transformación a un país lector.

Exigencias: conocimiento del lector actual

Los lectores (y los lectores renuentes) han cambiado, y la primera gran diferencia es generacional. Ya no existe un lector exclusivo de libros, sino de diversos formatos y soportes. Este ha sido un importante desafío para las bibliotecas, ya que se les ha exigido una profunda transformación para estar acordes a las necesidades de los niños y jóvenes de hoy, en la medida en que su oferta de recursos debe ser mucho más amplia, abarcando no solo los distintos formatos, sino también temas actuales que enriquezcan la discusión en las escuelas.

Debemos inculcar en los niños que, en la sociedad de hoy, las habilidades de información y lectoras son una herramienta fundamental para su desempeño y que, por lo tanto, ser buenos lectores les permitirá estar insertos en este mundo cambiante: “un lector competente busca información en la red, la compara con otras, la abandona cuando no le interesa, la analiza críticamente, indaga nuevas fuentes, etc. Es decir, su condición de lector le habilita para comprender, compilar, seleccionar, resumir o enjuiciar la información que recibe en esta nueva sociedad de la información” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002, p. 35).

La colección del CRA debe preocuparse no solo de entregar excelencia en contenidos, sino también en cuanto a formato y edición, incorporando elementos gráficos y audiovisuales que enri-

quezcan los recursos tradicionales. La importancia de lo visual en el período escolar es indudable, ya que acerca al mundo de la lectura y el goce estético.

Incorporación de fuentes de información y tecnología

Muchas veces se comete el error de asociar el fomento de la lectura únicamente con obras de ficción, dejando de lado el mundo de las fuentes de conocimiento e información. De acuerdo a PISA, “La competencia lectora se define como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del que lee, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad” (PISA, 2006, p. 294). En el contexto de esta definición de competencias lectoras, es interesante incorporar el concepto de “fluidez informática” en el quehacer de las bibliotecas escolares, entendida como la habilidad para encontrar, evaluar y utilizar la información de manera efectiva, eficiente y ética. Se busca que el individuo se transforme en un actor dentro del proceso de transmisión de la información, aprendiendo no solo a buscarla, sino también a generarla y hacerla accesible a otros a través de diversos medios. Es necesario ir avanzando hacia la incorporación de variadas fuentes de información, junto con el trabajo constante de la escritura, para formar personas críticas, capaces de fundamentar y dar a conocer su pensamiento.

La biblioteca escolar debe buscar una asociación con el mundo de la tecnología, donde se democratiza el acceso a la información y la comunidad entera ayuda a construir el conocimiento. Es necesario asociarse con estructuras y proyectos digitales que permitan integrar nuevas tecnologías y apoyen la innovación.

DESAFÍOS A FUTURO

Legalidad y reconocimiento de la biblioteca escolar

Si se analiza el presupuesto histórico del programa chileno de Bibliotecas Escolares CRA, este muestra que, aunque ha habido un gran gasto en la entrega de recursos, no ha sido constante en el tiempo.

Es de vital importancia la creación de una legislación que regule su existencia, desde el espacio físico que debe destinarse para ella, el presupuesto anual para la contratación del equipo de trabajo, la actualización de la colección, etc. Lo importante es explicitar dentro del sistema educativo la necesidad de asegurar ciertos requisitos básicos para la existencia de estas bibliotecas, funcionando bajo estándares preestablecidos respecto de “i) aspectos físicos: de espacio, mobiliario y equipamiento; ii) de gestión administrativa, procurando para la biblioteca escolar una posición orgánica en la estructura administrativa del establecimiento educacional con partidas presupuestarias adecuadas para su funcionamiento; iii) de gestión pedagógica, insertando los objetivos de la biblioteca escolar dentro de los planes de gestión educativos, y iv) de la colección, asegurando la renovación y actualización de los recursos para el aprendizaje, continuando con un aporte directo del Estado” (Instituto Economía, Pontificia Universidad Católica, 2008, p. 72). Este último aspecto es en especial sensible, ya que un 45,7% de los CRA no han incorporado nuevos recursos desde su implementación por parte del Ministerio (CIDE, 2008, p. 19).

La biblioteca debe pasar a ser considerada como un requisito básico de cualquier establecimiento educativo, igual que otros elementos de infraestructura y recursos de aprendizaje que se encuentran en la oferta educacional. Mientras se siga pensando que la biblioteca escolar es algo opcional,

no se podrá avanzar hacia una educación de calidad, por lo que se necesita unir las voluntades del Estado y de instancias de la sociedad civil en el convencimiento de esta necesidad.

En esta misma línea, la creación de estándares nacionales sobre qué es lo que se espera de las bibliotecas escolares permite tener una meta clara de trabajo para los equipos dentro de cada establecimiento, es decir, saber dónde deben llegar las bibliotecas escolares para mejorar sus acciones concretas y ser evaluadas positivamente. La autoevaluación formativa sistemática de la gestión de la biblioteca permite profundizar y focalizar su ámbito de irradiación, logrando autonomía y efectividad.

Formación continua de la comunidad educativa

Para convertir la biblioteca escolar en un espacio vivo dentro de las escuelas se necesita el trabajo conjunto de toda la comunidad. Por esto se hace indispensable trabajar permanentemente en la actualización de los profesores en ejercicio en torno al fomento a la lectura y el desarrollo de habilidades de información.

Al mismo tiempo, los sostenedores y directivos deben comprometerse con su desarrollo, entendiendo que, dada la importancia, alcances y usos de la biblioteca escolar, esta debe incorporarse al proyecto educativo del establecimiento para democratizar el acceso a la información.

Finalmente será el equipo a cargo de las bibliotecas escolares el que imprima un sello definido a su labor, creando espacios de acogida y tolerancia. Considerando que en nuestro país egresan alrededor de 50 bibliotecarios de la educación superior y que son demandados en otras áreas laborales, se necesita contar con un cuerpo docente capacitado para hacer frente a las exigencias de un buen uso de la biblioteca escolar. Esto implica la generación de alianzas estratégicas con las universidades para fortalecer la formación inicial docente en el ámbito de la lectura y manejo de los CRA. Es necesario que todos los estudiantes de pedagogía tengan un acercamiento a estos temas en su malla básica, de manera que sean capaces de incorporarlos en cualquier sector de aprendizaje. Sin embargo, la aspiración de un sistema educativo que quiera formar lectores debe contar con programas de especialización docente en el fomento de la lectura y del campo bibliotecológico.

Redes de asistencia

Hay dos ámbitos en los cuales consideramos que es necesario empezar a construir redes sólidas de trabajo entre las bibliotecas escolares.

El primero de ellos es la creación de redes locales, internas en cada país, entre bibliotecas escolares, así como también con bibliotecas públicas y universitarias. No podemos dejar de lado su labor de nexo con otras manifestaciones culturales, como museos, archivos, teatros, cines y campos deportivos y ecológicos.

El segundo ámbito es la creación de una red iberoamericana de bibliotecas escolares. En la medida en que trabajemos en conjunto podremos ser capaces de potenciar aquellos elementos propios que nos caracterizan. Por ejemplo, muchas veces escuchamos que la oralidad de los países latinoamericanos está relacionada con la falta de hábitos lectores. Sin embargo, numerosos investigadores sostienen que una de las formas más eficaces de desarrollar el gusto por la lectura es a través de la narración oral. Cinco minutos de lectura en voz alta pueden ser más significativos que

la lectura obligada de cinco tomos de algún libro, incluso más si consideramos que es un acto de dedicación y afecto, algo que hace tanta falta en nuestra sociedad.

La importancia de esta red iberoamericana viene dada por conocer qué está pasando con nuestros vecinos en cuanto a los avances en el mundo de las bibliotecas escolares y la lectura. Los logros de unos vienen a subsanar las debilidades de otros, creando una red de trabajo real en torno a mejorar la calidad de la educación de nuestros niños y jóvenes.

Esta gestión conjunta es posible en la medida en que se logre la apertura del conocimiento, así como también la aceptación de nuestras debilidades que nos permita establecer un referente hacia el cual avanzar.

¿Y VIVIERON FELICES?

Las bibliotecas escolares CRA chilenas están consolidándose, de a poco, con objetivos claros y tareas concretas que asumir para seguir construyendo. La voluntad de hacerlas funcionar existe: no habría sido posible llegar a la situación actual si el programa no estuviera profundamente anclado en el espíritu de la reforma educativa. Su desarrollo no ha respondido a coyunturas sociales o políticas, sino a una decisión de Estado, que ha recorrido cuatro gobiernos y 10 ministros de la cartera durante 16 años consecutivos. La meta ha sido clara y consistente desde el inicio, esto es, cumplir que cada establecimiento educacional cuente con una biblioteca escolar de calidad.

Como se ha mencionado anteriormente, lo importante es vencer los miedos ante esta labor que parece titánica y comenzar a trabajar, teniendo una visión de futuro estratégica que permita poner los acentos donde es debido. En este desarrollo de bibliotecas escolares no se puede establecer como punto de inicio la estructura legislativa, que puede convertirse fácilmente en letra muerta. Al contrario, hay que conformar una infraestructura básica donde germine la verdadera necesidad de una estructura formal.

En otras palabras, en Chile hemos avanzado construyendo la necesidad de contar con una biblioteca escolar, enraizada en el mundo pedagógico. Esperamos que esa fuerza que nace desde la comunidad educativa permita construir la legalidad que les dará a las bibliotecas CRA la solidez y autonomía necesarias para su funcionamiento. El programa debe ir mostrando sus frutos, aunque estos sean muy lentos de visualizar. El desarrollo de las bibliotecas escolares lo hacen las personas, y son ellas quienes deben experimentar en carne propia la transformación que genera un espacio con libros y recursos vivos. Los proyectos educativos son a largo plazo y deben responder a los estándares internacionales, pero debemos comenzar trabajando hoy en sus cimientos de acuerdo a nuestra realidad.

¡Es posible! Si Chile, un pequeño país, lo ha ido logrando, se puede decir con certeza que Iberoamérica como región logrará decir “y vivieron felices para siempre”. Las bibliotecas escolares son parte de las bases de la educación que necesitamos para formar naciones más democráticas, justas y tolerantes.

“Los más acuden a una biblioteca por encontrarse a gentes de su credo o su clan, pero venimos, sin saberlo, a leer a todos y a aprender así algo muy precioso: a escuchar al contrario, a oírlo con generosidad y hasta a darle la razón a veces. Aquí se puede aprender la tolerancia hacia los pensamientos más contrastados con los nuestros” (Mistral en Quezada, 2002).

Campañas y programas públicos de lectura

Margarita Eggers

“La lectura, además de acertijo y construcción, es un espacio ‘habitable’, una casa en obra, donde se va haciendo uno sus costumbres, sus deleites, sus consuelos, sus rituales...”

Graciela Montes

CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL

Cuando hablamos de políticas públicas de lectura, damos por sentado que el Estado es el responsable de proveer los medios necesarios y promover aquellos proyectos y programas que generen condiciones de igualdad en la población para la adquisición y mejoramiento de un aprendizaje sin el cual el ciudadano carece de la posibilidad de ejercer plenamente su ciudadanía.

Aquel que no lee queda relegado del mundo, es un marginado que no podrá acceder a los múltiples desafíos que presenta el universo laboral, intelectual y social de hoy.

El Estado que desarrolla políticas sociales tendentes a redistribuir la riqueza debe priorizar las políticas públicas de lectura, entendiendo que la palabra es una riqueza cuya redistribución equitativa es indispensable para lograr conquistas posteriores.

A mitad del siglo xx no existían campañas ni programas de promoción de la lectura, no eran una preocupación del Estado.

Expresa Mempo Giardinelli: “hasta los años sesenta, para los argentinos la lectura fue el principal factor de ascenso social. Todas las organizaciones, sociedades de fomento, clubes de barrio, sindicatos, partidos políticos y hasta cooperativas, se formaban alrededor de bibliotecas porque la lectura era considerada el camino natural hacia el progreso personal, familiar y colectivo”.

Fue justamente en los años sesenta cuando las ideas brotaban y estallaban en los muros, las universidades, las calles, el momento en que las dictaduras militares comenzaron a aplastar todo intento de pensamiento, por pequeño que fuera, convirtiendo a la palabra en subversiva, en un peligro que debía desaparecer.

Dice Michele Petit: “Debo recordar que ‘promover la lectura’ es una idea reciente. Durante mucho tiempo, en muchos países, la preocupación se orientó más bien hacia los peligros que podía traer una amplia difusión de la lectura”.

En la dictadura militar argentina que culminó en los años ochenta se quemaron millones de libros, se allanaron bibliotecas para investigar a sus socios a través de sus fichas de lectura y los mismos poseedores y amantes de los libros los enterraron, los ocultaron o los destruyeron para

salvar sus vidas. El miedo hizo que los libros pasaran a ser un objeto peligroso y ya no se podía caminar con uno bajo el brazo, leer en un ómnibus, detenerse en una librería.

Reparar tanto daño es un trabajo arduo, que requiere mucho tiempo y constancia en las acciones, sobre todo cuando una generación completa quedó huérfana de libros desde el nacimiento.

En los años que siguieron, para muchos el espacio de la lectura lo ocupó una televisión vacía, superficial y mediocre.

A todo ello se sumó el surgimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por un lado, las generaciones más maduras no logran adaptarse a los nuevos lenguajes, que a su vez configuran una herramienta sin retorno para las nuevas generaciones que absorben naturalmente el texto digital (intangibles e inmaterial) y utilizan el hipertexto y la multimodalidad como la única forma de leer. Los textos fragmentados y el salto continuo de una modalidad a otra van generando pérdida de concentración y de atención para realizar una lectura más profunda.

¿Cómo trabajar para que la lectura vuelva a ser una actividad cotidiana? ¿Cómo hacer para que esta herramienta, vehículo indispensable para acceder al conocimiento, sea asequible a toda la población?

En Argentina, a partir del año 2003 se llevó a cabo una Campaña Nacional de Lectura, que trabajó fuertemente para estos objetivos con una gran repercusión y movilización social hasta la actualidad. Es interesante observar las cuestiones metodológicas y prácticas que permitan transferir las distintas experiencias a quienes consideren factibles las acciones, transformándolas de acuerdo a su propia realidad.

LOS LUGARES NO CONVENCIONALES Y LA LECTURA

El término “lugares no convencionales” conduce a que existe un lugar convenido para la lectura, un lugar natural, que se encuentra dentro de la educación sistemática y dentro de los establecimientos creados para contener el acervo bibliográfico.

En realidad, lo no convenido, esta trama por fuera del circuito formal, es tan vasto como lo es la extensión de un territorio. Lo concreto son las acciones que se llevan a cabo, y el cómo y el dónde son cuestiones a determinar por quienes generan estas acciones.

Geneviève Patte habla de las “bibliotecas extramuros”, o sea, cualquier lugar por fuera de los muros donde se puedan compartir lecturas. Expresa: “Se propone justamente ahí, en contextos a veces difíciles, donde se viven desgarramientos, desplazamientos, opresiones, exclusiones, incomprensiones, soledades. Nadie puede ignorar que el libro y la lectura, propuestos en estos términos, pueden ocupar un lugar fundamental, único: una palabra libre surge, la escuchamos, se tejen lazos, se dibujan intereses comunes”.

En la Campaña Nacional de Lectura se visualizaron como óptimos aquellos lugares donde se produce un tiempo de espera.

Ese tiempo de espera puede estar desbordado de ansiedad, de inquietud, de placer y diversión, de angustia, de dolor o simplemente de aburrimiento, sensaciones todas que acrecientan el correr de las agujas y producen un espacio apto para introducir una lectura del tamaño de esa espera.

Diez, quince, a lo sumo veinte minutos, alimentados por un buen texto, se transforman en un momento agradable en el que al placer de leer algo que nos atrae se suma lo que esa lectura nos provoca.

CÓMO SE ORGANIZA UNA CAMPAÑA

Objetivos

Para organizar una campaña se deben tener bien en claro los objetivos propuestos. Elegir un lugar solo por la visibilidad y el impacto puede conducir rápidamente al fracaso. En el caso de Argentina, se pensó en lugares sumamente originales, pero con una heterogeneidad económica y social que permitiera sentar el precedente de la acción igualitaria.

La concepción de los ejemplares fue pensada en el tiempo de espera: ocho páginas, diez mil a quince mil caracteres, de un papel muy económico (como diario reciclado o papel obra fina), pero de buena calidad. El tamaño: la mitad de una hoja A4. Las tapas tuvieron siempre el valor agregado de la obra de un artista plástico, fotógrafo o ilustrador, y caracterizaron cada una de las campañas con una gran calidad y mucho color. Siempre se eligió papel ilustración de al menos 90 gramos. La encuadernación es un simple acaballado. El costo de estos ejemplares nunca llegó a los diez centavos de dólar.

El primer lugar elegido fueron los estadios de fútbol. El momento de violencia por el que atravesaba y atraviesa este deporte se transformaba en un doble desafío, al que se decidió enfrentar.

Se evaluaron todos los lugares de espera que representan un lugar fértil para la lectura, sin descartar ninguno por absurdo que pareciera. El efecto sorpresa en estos casos resulta impactante, y la acción de regalar lectura, sin motivaciones políticas o comerciales, tiene casi siempre la consecuencia del agradecimiento por parte de quien la recibe.

Destinatarios

La primera cuestión a tener en cuenta es el público al que va dirigido un texto. En el caso de los “cuentos de la cancha”, se eligieron todos cuentos sobre fútbol. El valor agregado fueron los autores: desde Roberto Fontanarrosa hasta Jorge Luis Borges, Liliana Heker o Inés Fernández Moreno. Si bien a los partidos de fútbol concurren mayoritariamente hombres, actualmente un tercio del público de los estadios lo componen mujeres. El condimento agregado siempre fue: “Lleve este cuento a su casa para compartir con su familia”.

En la campaña destinada a las peluquerías, se eligieron cinco textos de hombres hablando de mujeres y cinco de mujeres hablando de hombres. Como en todos los casos, los textos fueron de autores de la talla de Abelardo Castillo, Alejandro Dolina o Luisa Valenzuela y tuvieron el valor agregado de las ilustraciones de Maitena en todas las tapas. Estos ejemplares fueron a 30.000 peluquerías de todo el país de todos los niveles sociales.

Para los cuentos del verano, que se distribuyeron en playas y balnearios de las serranías, los textos fueron placenteros, divertidos, pero sin dejar de ser profundos.

En las campañas denominadas “Vehículos de lectura”, que se llevaron a cabo en taxímetros, ómnibus de larga distancia y trenes, las temáticas fueron variadas; en algunos casos solo cuentos de viajes. En las terminales de micros de todo el país, y teniendo en cuenta la diversidad cultural,

fueron elegidas leyendas bilingües con traducciones de integrantes de distintos pueblos originarios, como mapuches, tobas, guaraníes y kollas.

Para los hospitales de pediatría y salas de espera de consultorios pediátricos, se buscaron textos para niños de los mejores autores con hermosas ilustraciones a color. María Elena Walsh, Laura Devetach, Elsa Borneman, Ema Wolf y Gustavo Roldán fueron algunos de los elegidos. Los ilustradores son aquellos que formaron parte del foro de ilustradores que nos representaron como país invitado de honor en la Feria de Bologna, Italia.

Otra de las campañas que tuvo gran repercusión fue la ejecutada con el sindicato de trabajadores de propiedad horizontal, los encargados de edificios, que consistía en pasar por debajo de las puertas ejemplares de cuentos para niños, adolescentes y adultos.

También fue interesante la realizada con el PAMI, Instituto Nacional para Jubilados y Pensionados del país, que contenía cuentos para adultos y en el centro un cuento para niños ilustrado, para que los abuelos compartieran con sus nietos.

Se llevaron a cabo hasta hoy numerosísimas campañas, algunas internacionales como “Latinoamérica Lee” y “MERCOSUR Lee”, que se entregaron a 18 países de Latinoamérica y seis del MERCOSUR en un estuche con cuentos y poemas para grandes y chicos de los más grandes autores de cada país.

Otra campaña muy importante fue la de relatos de divulgación científica para niños y adolescentes, que se llevó a cabo en una gira por todo el territorio, acompañada por un domo inflable con un planetario portátil y diversos telescopios.

Dejó una huella profunda la campaña con las Abuelas de Plaza de Mayo, donde las abuelas seleccionaron cuentos que les hubiera gustado leerles a sus nietos, sin ninguna dirección ejemplarizadora, simplemente cuentos, para todas edades de la infancia, acompañados por un cuadernillo para el docente en el que se abordaba el porqué las abuelas habían elegido estos cuentos y qué había pasado con sus nietos.

El principal diario del país, *Clarín*, distribuyó el segundo día de mayor tirada, los sábados, un suplemento de cuatro páginas con cuentos y poemas para chicos y grandes en la época estival. Se llegaron a publicar algo más de seis millones de ejemplares de esta manera.

Financiamiento: la búsqueda de patrocinadores

Una de las instancias fundamentales a la hora de realizar campañas de este tipo es el compromiso de organizaciones sociales y empresas, ya que por un lado no es muy bien visto que la cartera educativa financie ejemplares masivos fuera de los establecimientos educativos y, por otro, para que la lectura sea un compromiso de todos que hay que instalar en la sociedad.

Recordemos que el sistema democrático permite que cada cuatro años los gobiernos se renueven, y las acciones no siempre son continuadas por otras gestiones. Es fundamental entonces la intervención de otras instancias fuera del Estado.

En Argentina se buscaron distintos socios para cada una de las campañas. Se tuvieron en cuenta los destinatarios de las mismas y las posibilidades de fortificar y difundir la actividad lo mejor posible.

Para los cuentos de fútbol se buscaron socios como: canales televisivos, radios y medios gráficos deportivos, así como la Asociación de Fútbol Argentino. Unos aportaron insumos, otros comerciales para la televisión, la radio o los diarios, y el Ministerio de Educación trabajó en la elección de textos, diseño y toda la logística del caso.

En las peluquerías, el socio fue una empresa de tinturas para el cabello, que financió un 70% de la campaña.

En las salas de espera de pediatría se contó con el apoyo de la Sociedad Argentina de Pediatría y una importante obra social.

Para los ejemplares en edificios de propiedad horizontal, la campaña fue financiada por Suterh, el sindicato que agrupa a los trabajadores de edificios.

En los vehículos, los aliados fueron una empresa concesionaria de trenes, algunas de transporte de colectivos, la empresa que tiene a su cargo las principales estaciones de micros y los sindicatos de chóferes de taxímetros.

En las campañas internacionales se contó con el apoyo de CERLALC-UNESCO y la OEI, interviniendo también fundaciones de bancos que aportaron parte del capital.

Marketing y comunicación

Para hacer una campaña exitosa es necesario contar con todos los elementos que brinden una imagen agradable, vistosa, organizada, que muestren al mejor estilo publicitario aquellas cuestiones que se quieren resaltar y que permiten identificar en el imaginario colectivo un logotipo, un eslogan, un sonido, una presencia.

Pese a todo lo que pueda pensarse, esto es apenas una cuestión de imaginación y muy poco dinero. Remeras, gorras, bolsos, banderas y un eslogan potente y pegadizo no implican una inversión importante, pero sí lo es el resultado.

Para cada una de las campañas que se implementaron y se implementan en Argentina, se piensa en la frase que denomine lo que se quiere comunicar con certeza: los nombres que se usaron resultaron comunicativamente un acierto y produjeron una empatía en la población que implicaba, con el solo acto de ver una remera en algún lugar, saber de qué se trataba.

En los estadios de fútbol se utilizó la frase: “Cuando lees, ganás siempre”.

En los hospitales: “Cuando lees, te sentís mejor”.

En los vehículos: “Cuando lees, llegás más lejos”.

En lugares de veraneo: “Cuando lees, lo pasás mejor”-

En comedores infantiles: “Leer te ayuda a crecer”.

En las peluquerías: “Mientras esperes, no esperes para leer”.

En los establecimientos carcelarios: “Cuando lees, sos más libre”.

En los edificios: “Pasión por leer”.

Con Abuelas de Plaza de Mayo: “Las Abuelas nos cuentan”.

Para los cuentos de divulgación científica: “La ciencia, una forma de leer el mundo”.

Y diferentes provincias argentinas que realizaron campañas a instancias del Ministerio: “Palabras que trae el viento” para Chubut en la Patagonia; “Leer abre los ojos” para la provincia del Chaco, al noreste del país y bajo la dirección de la Fundación Mempo Giardinelli; “Leer agranda el alma” para Córdoba y bajo la dirección de Graciela Bialet, que entregó un ejemplar de cuentos a cada padre que llevaba a sus hijos a la escuela el primer día de clases.

Cada una de las campañas va acompañada de remeras con los eslóganes en el frente y los patrocinadores en la espalda, banderas que afirman la frase, todas con logotipos totalmente identificables y en una misma línea, para que el receptor, apenas vea gente con remeras o banderas, ya sepa de qué se trata, aunque se modifique el escenario o los eslóganes. Estos detalles son ofrecidos siempre al patrocinador, que sabe de tácticas publicitarias y no tiene inconvenientes en solventar este tipo de estrategias que le son muy convenientes para afirmar su presencia.

También es una buena estrategia designar un par de padrinos para cada campaña que sean referentes populares en el arte de actuar, de hacer deporte, de la música, etc.

En Argentina hemos tenido a los principales artistas y deportistas acompañándonos en estas campañas. Esto, además, tiene una repercusión mediática muy importante.

La importancia de una buena distribución. Capacitación de los mediadores

Toda campaña va destinada al fracaso si no se tiene en cuenta la distribución. Hay que considerar que la cantidad de ejemplares, para que tenga realmente un efecto masivo, no puede bajar de los cien mil ejemplares (menos de mil dólares de costo).

Para distribuir esa cantidad de ejemplares es necesario contar con uno o más socios con capacidad de llevar adelante la distribución de modo que no afecte el normal funcionamiento del área responsable de llevar a cabo la campaña, pero que asegure que los ejemplares se repartirán en cada ocasión sin que queden abandonados en un depósito.

Para ello, el dispositivo de distribución debe estar diseñado desde el mismo momento en que se piensa la campaña.

Para las campañas de fútbol, los integrantes de la campaña de lectura asistieron a las reuniones de clubes de distintas categorías de la AFA y, apoyados por los directivos, solicitaron la colaboración de las comisiones de cultura y periodismo de los mismos para realizar la distribución. En muchos de los clubes participaron las divisiones inferiores distribuyendo los ejemplares y, en casos como el club River Plate, fueron los alumnos del instituto de educación secundaria quienes hicieron el trabajo.

Esta tarea fue una de las más complejas: hay que tener en cuenta que cada estadio tiene diferentes puertas de acceso, molinetes, que hay lugares por los que ingresan los llamados “barras bravas” y se debe tener en cuenta a quiénes se coloca en esos sitios; a esto se suman las condiciones climáticas que impiden que, cuando llueve, se entreguen ejemplares que serán convertidos en una masa

de agua y papel. Siempre en estos casos se procedió a esperar la mejora del tiempo y entregarlos, por ejemplo, en el entretiem po a aquellos que estuvieran guarecidos.

Para llegar a todo el país, tanto en este caso como en el de los hospitales y consultorios de pediatría, se contó con la colaboración del diario *Clarín*, que con su sistema de distribución de diarios tanto por vía terrestre como aérea llegó hasta todos los estadios y ciudades con hospitales del país.

En las peluquerías, al contar con un patrocinador que era distribuidor de tinturas, el mismo se comprometió a distribuir los ejemplares en todas las peluquerías a las que entregaba sus productos.

Para los cuentos en las playas y en las sierras se solicitó la colaboración a una compañía de gaseosas (Coca Cola), cuyas promotoras oficiaron de mediadoras de lectura.

En el caso de la campaña en edificios de propiedad horizontal, fueron los encargados de edificios quienes tuvieron la tarea de entregar, junto a las facturas de luz o de gas, la buena nueva de un regalo de lectura.

En todos los casos, se trató siempre de capacitar a los mediadores. Los mediadores, “que hacen de nexo, de casamenteros entre el lector y el texto”, como dice Graciela Montes, debían estar preparados para que esa unión se produzca. Se hicieron reuniones con los responsables de las comisiones de cultura de los clubes de fútbol, con los pediatras a través de cuadernillos e información, con los chicos que tenían la tarea momentánea de ser distribuidores de lectura. Fue muy interesante ver cómo gente que no tenía hasta ahora ningún tipo de experiencia en el tema asumía el rol con el orgullo de sentirse ese facilitador de lectura que todos necesitamos.

Siempre se trató, aunque no se pudo hacerlo en su totalidad debido a los tiempos de las imprentas y otros, que aquellos que oficiaban de mediadores tuvieran el material con anterioridad. Es importante que quienes regalen un material sepan de qué se trata y puedan informar a quien se le entrega el material si este lo solicita.

Tiempos de duración de las campañas

Antes de organizar una campaña se debe tener en cuenta el tiempo de duración de la misma. Debido al enorme trabajo de armado, logística y distribución masiva, ninguna campaña de las que se han llevado a cabo promovidas por el Ministerio de Educación de Argentina ha tenido más de tres meses de duración.

Mientras a una campaña le suceda otra y otra, la prolongación en el tiempo está asegurada. Pero no es posible pensar en una acción que comprenda a miles y miles y tal vez millones que se pueda prolongar por mucho tiempo más que tres meses.

Uno de los consejos posibles, sobre la base de la experiencia argentina, es imprimir unos diez mil ejemplares de más en cada campaña para reservar y entregar a quienes lo soliciten. Este tipo de campañas originan una demanda posterior muy grande y hasta en el más pequeño pueblito desean tener los ejemplares para un partido de fútbol o para un festival popular o una fiesta regional. Siempre es muy gratificante poder entregar aunque sea unos quinientos ejemplares a quienes lo solicitan, y esto representa una prolongación de las acciones por fuera de lo calculado en las campañas.

REDES Y SERVICIOS DE LECTURA

Proyectos comunitarios, sindicales, institucionales. Cómo y por qué surgen los proyectos de lectura en el ámbito social

Como ya hemos visto en el caso de las campañas de lectura, la articulación con organizaciones sociales, empresas y sindicatos es imprescindible para el éxito de la promoción de la lectura en la comunidad.

Sucedió, tal vez por el desentendimiento del Estado durante muchos años en décadas pasadas, que estas organizaciones tomaron la palestra para llevar adelante acciones de promoción de la lectura, que se prolongaron en el tiempo, se fortificaron y continúan hoy con mucho entusiasmo.

Quienes se dedicaron a darles de comer a miles de niños en épocas en las que más de la mitad de la población se encontraba sumergida bajo la línea de pobreza, quienes asistieron a escolares con carencias lamentables, vislumbraron la necesidad, cuando el Estado tomó presencia y comenzó a trabajar para atender las necesidades básicas de los individuos, de generar insumos que produjeran sentido, que movilizaran a las personas hacia su propia formación integral, hacia el conocimiento, con la convicción de que sin lectura no hay cambio social posible.

Así, desde hace unos diez a quince años, existen numerosas organizaciones, fundaciones, sindicatos, universidades, que trabajan con proyectos sumamente creativos y con un esfuerzo denodado la posibilidad de acceso al libro y la lectura para toda la población.

Sin embargo, muchos de estos proyectos se pierden en el gigantesco territorio sin que nadie los conozca y algunos terminan naufragando y dejando un sabor amargo a quienes con tanto esfuerzo han luchado contra los molinos de viento.

Cómo integrar los proyectos en un mismo objetivo conservando la identidad de cada uno. ¿Es posible trabajar en un mismo sentido?

Una de las decisiones fundamentales de quienes ejercen las políticas públicas es la de trabajar para tejer una red sólida entre los actores sociales y quienes ofrecen servicios de lectura, fortaleciendo las acciones de la comunidad. Para esto es esencial que quienes llevan a cabo justamente las políticas públicas de promoción de la lectura tengan capacidad de articulación entre los distintos organismos y estamentos del Estado que trabajan en un mismo sentido. Cuando existe la competencia y falta la generosidad, no hay red que pueda construirse.

Es necesario detectar a las fundaciones, asociaciones civiles, universidades, sindicatos, que dedican proyectos a la lectura y el libro, y esto se produce cuando quienes trabajan desde el Estado en atender problemáticas sociales, quienes ejercen su función en áreas culturales, o distintos referentes de la comunidad escolar, unen esfuerzos para fortalecer una política de lectura que abarque a la mayor población posible.

El programa “Libros y casas”, de la Secretaría de Cultura de la nación, instala una biblioteca (el mueble y los libros) en cada casa nueva que se construye a través del programa de edificación de barrios para los más necesitados por parte del Ministerio de Infraestructura. El Ministerio de Educación ofrece capacitación a los mediadores barriales para alentarlos en el uso de la biblioteca.

La Fundación Madres del Plaza de Mayo, que construye un barrio de viviendas con los habitantes de una villa que se incendió, con la ayuda del Ministerio de Infraestructura, es asistida por los capacitadores del Ministerio de Educación para formar narradores sociales entre las madres cuidadoras y trabajadoras del barrio en un obrador que funciona como jardín de infantes.

La empresa concesionaria de la terminal de micros central de Buenos Aires, TEBA, sostiene una biblioteca que funciona todos los días de la semana hasta las diez de la noche y que cuenta con más de mil quinientos lectores mensuales. La biblioteca fue creada por el Ministerio de Educación hace cuatro años y recibe el apoyo de una universidad (Untref, universidad de tres de febrero).

La Comisión Nacional de Bibliotecas Populares, CONABIP, trabaja en conjunto con el Ministerio de Educación subsidiando a todos aquellos docentes que lleven a cabo lectura en voz alta en sus aulas, con la suscripción gratuita a la biblioteca popular que elija, enviándoles a su domicilio el carnet de socio.

Editoriales que alientan campañas como aquella que congrega a la lectura de un texto a 500.000 niños de todo el mundo el mismo día, obsequiándoles un cuento a cada niño, (editorial Pearson, que obsequió 5.000 ejemplares de un libro de cuentos a niños de jardín de las escuelas más pobres de Argentina), o elaboran concursos sobre prácticas lectoras en la comunidad escolar, la sociedad y entre docentes, con importantes premios (Fundación Santillana, que apoya el concurso Vivalectura en Argentina y Brasil, organizado por el Ministerio de Educación y la OEI), son ejemplos de cómo se puede trabajar en la promoción de la lectura con generosidad y dejando de lado el interés comercial. Todos sabemos que si una población es lectora consume más y mejores libros.

Seminarios, congresos, concursos de cuentos son ejemplos de las numerosas acciones que llevan a cabo fundaciones, universidades, organizaciones civiles, y que en muchos casos consisten en instancias de capacitación para mediadores que son aprovechadas por miles de personas. Tal es el caso del Foro Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro que organiza año a año la Fundación Mempo Giardinelli en Resistencia, Chaco, y al que concurren expertos de numerosos países. También la Fundación C&A organiza un seminario que cuenta con especialistas de la talla de Alberto Manguel, Fanuel Hannan Díaz y Patricia Aldana.

La transferencia de proyectos, cuando son difundidos y se toma la decisión de extenderlos a más beneficiarios, es uno de los costados más interesantes de esta red. La misma fundación Mempo Giardinelli ha transferido programas exitosos al Ministerio de Educación, como el de “Abuelos y abuelas leecuentos” que, en consonancia con el instituto de jubilados del país y la supervisión de la fundación, ha logrado sistematizarse en casi todas las provincias argentinas. La Fundación Leer organiza una maratón de lectura que convoca a millones de alumnos de escuelas de todo el país; en apoyo a esa acción, el Ministerio auspicia en ese día una jornada de lectura comunitaria.

De esta manera, y a través de bancos de datos de experiencias que permiten utilizar o adaptar distintas prácticas, es muy posible ir tejiendo la trama de una red consistente y sólida, que no deje huérfanos en el momento de abandonar la gestión.

La función del Estado como poder integrador y potenciador de proyectos

Como hemos visto anteriormente, la función del Estado es esencial para integrar y potenciar los distintos proyectos. No solo de organizaciones civiles, sindicatos, universidades, etc., sino entre los mismos organismos del Estado, formando la verdadera trama de la red. Proyectos como el

de CEDILIJ, Centro de Investigación sobre la Literatura Infantil y Juvenil, que todos los sábados desde hace casi una década instala una biblioteca para niños en una feria de frutas y verduras de la ciudad de Córdoba, no podrían conocerse más allá de sus límites geográficos de no haber ganado el primer premio de Vivalectura.

Es importante apoyar las acciones que realizan tantas organizaciones que voluntariamente se dedican a construir un país lector, a través de las páginas web, difundiendo las acciones con los instrumentos al alcance de las instituciones escolares, reconociendo el esfuerzo que realizan y buscando que se conozcan entre sí y se potencien. El Ministerio de Educación ha realizado una serie de convenios de colaboración con decenas de estas organizaciones, fundaciones, sindicatos y universidades con el objeto de fortalecer esta red y alimentarse mutuamente de experiencias muy ricas.

CONCLUSIÓN

“La poesía no quiere adeptos.
Quiere amantes.”

Federico García Lorca

Cuando se llevan a cabo campañas de lectura, debe tenerse en cuenta que funcionan como refuerzo y acompañamiento de una política que no puede ni debe dejar de lado a la escuela. Como dice Graciela Montes, “la escuela es la gran ocasión. ¿Quién lo duda? Si la escuela aceptara expresamente –institucionalmente– ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias”.

Las campañas tienen una duración determinada y son muy útiles a la hora de movilizar a la población. Pero, como dice Geneviève Patte, “uno no puede sino apreciar y admirar la labor realizada por estas iniciativas informales, que llenan nuestro camino de posibilidades infinitamente creativas y novedosas. Sin embargo, no debemos olvidar el necesario nexo de estas formas de trabajo con las bibliotecas de barrio o escolares, grandes o pequeñas; ya que son estas las que van a asegurar la continuidad en el trabajo realizado. Son ellas las que permiten ir más allá de una conmovedora experiencia puntual y responder, cotidianamente y de por vida, a las necesidades culturales del público sensibilizado a la lectura”.

Los proyectos de la comunidad deben servir para reforzar una política de lectura amplia y abarcadora, ya que la alfabetización temprana y la lectura en el hogar son condiciones imprescindibles para la formación de lectores.

Las campañas como las realizadas en Argentina son muy difíciles de evaluar. Por tratarse de acciones masivas y veloces, solo es posible medir el impacto o realizar evaluaciones en campo a medida que se llevan adelante las acciones. De todos modos, en Argentina las campañas han dejado en el imaginario colectivo instalada la idea de la lectura y de que “es bueno leer”. Han sido y son muy movilizantes y despiertan una demanda continua. Cumplen con lo que expresa Daniel Pennac: “dar de leer, el derecho a leer”.

Si a ellas se suman las acciones de una comunidad que desde infinitos lugares trabaja en el mismo sentido, la construcción es mucho más sólida e indestructible.

En Uruguay, en un pueblo pequeño, hay una señora que tiene en su casa fichas de todos los libros de los habitantes de ese lugar. De modo que cuando alguien necesita o quiere leer tal o cual libro, acude a la casa de esta mujer, que oficia de bibliotecaria de una biblioteca tan grande como lo es el pueblo.

Ese es el sentido, la construcción de un espacio de lectura que abarque toda la extensión del territorio, un espacio gigante donde quepan todos los lectores, los que están, los potenciales y aquellos que esperan en la oscuridad que alguien les acerque una palabra luminosa.

Bibliografía

- AISENBERG, B. (2005), "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia", revista *Íber*, n.º 43, enero, Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia, pp. 94-104, Barcelona, Editorial Graó.
- AISENBERG, B. (2008), "Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales, en Enseñanza de las Ciencias Sociales", *Revista de Investigación*, n.º 7, pp. 37-45, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona.
- AISENBERG, B. y LERNER, D. (2008), "Escribir para aprender historia", *Lectura y Vida*, año 29, n.º 3, Buenos Aires.
- BALARDINI, S. (2008), *Subjetividades juveniles y tecnoculturas*, disponible en: http://www.imjuventud.gob.mx/pdf/rev_joven_es/20/De%20deejais%20y%20ciberchabones,%20Sergio%20Balardini.
- BÉGUIN, P. y CLOT, Y. (2004), "L'action située dans le développement de l'activité", *@activités*, 1(2), pp. 27-49, disponible en: <http://www.activités.org/v1n2/beguिन.fr.pdf>.
- BELLORÍN, B. y MARTÍNEZ, C. (2006), *Comunidades lectoras. Una guía para propiciar la lectura en su entorno*, notas 1 y 2, Colección Formemos Lectores, Caracas, Banco del Libro.
- BENCHIMOL, K., CARABAJAL, A. y LARRAMENDY, A. (2008), "La lectura de textos históricos en la escuela", *Lectura y Vida*, año 29, n.º 1.
- BERINSTEIN, P. (2006), "The book as place: the 'Networked Book' becomes the new 'In' destination", *Searcher*, noviembre-diciembre, disponible en: <http://www.infotoday.com/searcher/nov06/Berinstein.shtml>
- BOBBIO, N. (1998), *Dicionário de Política*, 11.ª ed., Brasília, Editora UnB.
- BOMBINI, G. (2008), "Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria", en LOMAS, C. (coord.), *Textos literarios y contextos escolares*, pp. 135-147, Barcelona, Graó.
- BONET, I., OMELLA, E. y VILAGROSA, E. (coord.) (2005), "Proyectos de servicio bibliotecario más allá del equipamiento estable", *Educación y Biblioteca*, Asociación Educación y Bibliotecas, año 17, n.º 149, septiembre-octubre, pp. 55-125, Madrid, TILDE Servicios Editoriales.
- BONILLA, E. y PÉREZ BUENDÍA, R. (2008), "El día que los libros llegaron a la escuela... o el desafío de instalar bibliotecas escolares y de aula en las escuelas públicas de México", en BONILLA, E., GOLDIN, D. y SALABERRIA, R. (eds.), *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- BONILLA, E. (2008), "La importancia de la biblioteca escolar para el logro académico", en BONILLA, E., GOLDIN, D. y SALABERRIA, R. (eds.), *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- BRONCKART, J. P. (2007), "Por qué y cómo analizar el trabajo docente", en *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BRONCKART, J. P. y GRUPO LAF (2004), "L'analyse des actions et des discours en situation de travail", *Cahiers de la Section de Sciences de l'Éducation*, n.º 103, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

- BUDNIK, C. (1998), *Seducción y bibliotecas públicas: misión de la biblioteca pública en la creación de lectores*, p. 18, Santiago de Chile.
- CAMPS, A. (comp.) (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2006), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- CANDEIRA, J. (2001), “La web como memoria organizada: el hipocampo colectivo de la red”, *Revista de Occidente*, marzo, disponible en: http://jamillan.com/para_can.htm.
- CANO, A. (2008), *Copyright y DRM*, en *Soybits 07/08*, disponible en: <http://libros.soybits.com/blog/copy-right-y-drm>.
- CARDOSO, B., LERNER, D., NOGUEIRA, N. y PÉREZ, T. (org.) (2007), *Ensinar: tarefa para profissionais*, Río de Janeiro, Editora Record.
- CASTELLS, M. (1998), *La sociedad red*, Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2004), *The mobile communication society: a cross-cultural analysis of available evidence on the social uses of wireless communication technology*, en International Workshop on Wireless Communication Policies and Prospects: A Global Perspective, celebrado en Annenberg School for Communication, University of Southern California, Los Ángeles.
- CASTRILLÓN, S. (s. f.), *El derecho a leer y a escribir*, Ciudad de México, CONACULTA.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (CIDE) (2008), *Estudio evaluación “Colección, uso y percepción de los CRA de educación básica”*, Santiago de Chile, disponible en: <http://www.bibliotecas-cra.cl>.
- CERLALC (2007), *Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica*, Bogotá, CERLALC, disponible en: <http://www.cerlalc.org>.
- CERLALC/UNESCO (1999), *Las políticas nacionales de lectura*, 2.^a ed., Bogotá, CERLALC.
- CERLALC/UNESCO (2002), *Sobre el libro y la edición: hacia una agenda de políticas públicas*, Reunión de expertos, Cartagena de Indias, 2002, Bogotá, CERLALC.
- CERLALC/UNESCO (2008), *El espacio iberoamericano del libro 2008*, Bogotá, CERLALC y GIE.
- CERRILLO, P. C., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002), *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHAMBERS, A. (2007), *El ambiente de la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, A. M. (2007), *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*, Belo Horizonte, CEALE, Autêntica.
- CHEVALLARD, Y., BOSCH, M. y GASCÓN, J. (1997), “Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje”, *Cuadernos de Educación*, n.º 22, ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.
- CLOT, Y. y FAÏTA, D. (2000), *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*, disponible en: <http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherch/revue/texteclot4.pdf>.
- COLOMER, T. (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica (traducción portuguesa en São Paulo, Global Editora, 2007).
- CONTARELLO, A. et al. (2003), “Social representations of ICTs and the human body. A comparative study in five countries”, en HADDON, L., MANTE-MEIJER, E., SAPIO, B., KOMMONEN, K. H., FORTUNATI, L. y KANT, A. (eds.), *The good, the bad and the irrelevant: the user and the future of information and communication technologies*, Helsinki, Media Lab UIAH.

- CONTRERAS, J. (2002), “La lectura y sus circunstancias”, en MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, Informe 2002, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.
- COX, C. y MEKIS, C. (1999), “El Centro de Recursos para el Aprendizaje en la Reforma Educacional de Chile”, en VARIOS AUTORES, *Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje al currículum*, p. 22, Seminario Internacional de Bibliotecarios Escolares, Santiago de Chile, Mineduc.
- DIARIO CLARÍN (2006), “Celulares que prometen más servicios y sorpresas”, Buenos Aires, *Clarín*, 1 de septiembre, disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2006/09/01/sociedad/s-03101.htm>.
- DIARIO CLARÍN (2006), “Teléfonos y peajes empujan un mayor uso de servicios”, Buenos Aires, *Clarín*, 1 de septiembre, disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2006/09/01/elpais/p-01501.htm>.
- DUCANCEL, G. y ASTOLFI, J. P. (1995), “Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques”, *Repères*, n.º 12, París, INRP.
- ESPINOZA, A. (2006), “La especificidad de las situaciones de lectura en Naturales”, *Lectura y Vida*, año 27, n.º 1, pp. 6-16, Buenos Aires.
- EYZAGUIRRE B. y FONTAINE, L. (2008), *Las escuelas que tenemos*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos.
- FERRARIS, M. (2006), *T'es où? Ontologie du téléphone mobile*, París, Éditions Albin Michel.
- FERREIRO, E. (2001), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (2008), *La alfabetización en perspectiva*, conferencia presentada en el 22.º Congreso Mundial de Lectura de la Internacional Reading Association, 28-31 de julio, San José, Costa Rica.
- FIORITO, S. (2007), *Las bibliotecas populares*, Córdoba, Fundación Pedro Milesi y Biblioteca Popular de Bella Vista, disponible en: <http://www.vialibre.org.ar/mabi/5-las-bibliotecas-populares.htm> [consultado en octubre de 2008].
- FORTUNATI, L., KATZ, J. y RICCINI, R. (2003), *Mediating the human body: technology, communication and fashion*, Mahwah, Erlbaum & Asoc.
- FORTUNATI, L. (2002), “Information, communication and society”, en TRUCH, A. (2004), *Exploring the implications for social identity of the new sociology of the mobile phone*, p. 2.
- FORTUNATI, L. (2004), *The local and global dimension of the cell phone*, ponencia para “The Global and the Local in Mobile Communication: Places, Images, People and Connections”, 10 y 11 de junio, Budapest.
- FREIRE, P. (1984), “Consideraciones en torno al acto de estudiar”, en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1993), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores.
- GALEANO, E. (1997), *Apuntes para el fin de siglo*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2001), *Culturas híbridas: estrategias para salir y entrar a la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007), *Lectores, espectadores e internautas*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- GARFALK, C. (2001), *Kids on the move* en *Telenor Xpress*, n.º 1, disponible en: <http://www.telenor.com/xpress/2001/1/content.shtml>.

- GARZÓN, Á. (1997), *La política nacional del libro*. París, Ediciones UNESCO.
- GERGEN, K. (2002), *Cell phone technology and the challenge of absent presence*, Department of Psychology, Swarthmore College, disponible en: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu32&st=manuscripts&hf=1>.
- GERGEN, K. (2002), "The challenge of absent presence", en KATZ, J. E. y AAKHUS, M. (eds.), *Perpetual contact*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GIDDENS, A. (1994), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- GIOBERCHIO, G. (2006), *Boom del mensaje de texto: se envían 5.300 millones al mes*, Buenos Aires, *Clarín*, 1 de septiembre, disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2006/09/01/sociedad/s-03015.htm>.
- GIRALDO RENGIFO, M. (2008), *Políticas y planes de lectura en Iberoamérica*, seminario "La Biblioteca y la Formación de Lectores en la Sociedad de la Información: Encuesta Internacional de Lectura en América Latina y el Caribe", 11-13 de junio, México, UNAM-CUIB.
- GIROUX, H. (1989), *La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política*, Barcelona, Paidós.
- GOIGOUX, R. (2007), "Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants", en *Éducation et Didactique*, vol. 1, n.º 3, pp. 47-69, Presses Universitaires de Rennes.
- GOLDIN, D. (2006), *Los días y los libros: divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*, México, Paidós.
- GROSSMANN, F. y TAUVERON, C. (1999), "Comprendre et interpréter les textes à l'école", en *Repères*, n.º 19, París, INRP.
- GUTIÉRREZ, E. (2008), *La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: claves para su comprensión y pistas para una prospectiva*, en CERLALC, Foro sobre el Libro, la Lectura y las Bibliotecas, Santiago de Chile.
- HEYCOCK, K. (2003), *The crisis in Canada's school libraries. The case for reform and re-investment*, Toronto, A report for the Association of Canadian Publishers, disponible en: info@canbook.org.
- HOFFMAN, J. (2007), "Comparative Literature", *New York Times Book Review*, 15 de abril.
- IFLA (2001), *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*, Munich, IFLA, en varios idiomas disponible en: <http://www.ifla.org/VII/s8/news/pg01.htm>.
- IFLA, *Manifiesto IFLA/UNESCO de la biblioteca escolar*, Ottawa, National Library of IFLA, Sección de Bibliotecas Públicas.
- IFLA/UNESCO (2002), *Directrices para la biblioteca escolar*, disponible en: <http://www.ifla.org> [consultado en octubre de 2008].
- ILÍMITA (2005), *Una región de lectores: análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*, Bogotá, CERLALC-OEI.
- ILÍMITA (2004), *Agenda de políticas públicas de lectura*, Bogotá, CERLALC-OEI.
- INSTITUTO DE ECONOMÍA, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (2008), *Evaluación social del programa Bibliotecas Escolares CRA*, informe no publicado, Santiago de Chile.
- JACKSON, H. J. (2001), *Marginalia. Readers writing in books*, New Haven, Yale University Press.
- JOHNSTON, C. (2008), *Tagging in real life*, en *LibraryTechNZ*, disponible en: <http://librarytechnz.natlib.govt.nz/2008/09/tagging-in-real-life.html>.

- JONES, B. F., SULLIVAN PALINCSAR, A., OGLE, D. y CARR, E. (1995), *Estrategias para enseñar a aprender*, Buenos Aires, Aique.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. y PRAT, A. (eds.) (1998), *Hablar y escribir para aprender*, Instituto de Ciencias de la Educación, UAB, Barcelona, Editorial Síntesis.
- KALMAN, J. (2004), *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, en coedición con el Instituto de Educación de la UNESCO y Siglo XXI Editores.
- KAUFMAN, A. M y PERELMAN, F. (2000), “Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo”, en ELICHIRY, N. (comp.), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires, Manantial.
- KAUFMAN, A. M. y RODRÍGUEZ, M. E. (2008), *La calidad de las escrituras infantiles*, Buenos Aires, Aula XXI-Santillana.
- LAJOLO, M. (1994), *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 1.^a ed., São Paulo, Editora Ática.
- LAJOLO, M. y ZILBERMAN, R. (2002), *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*, 2.^a ed., São Paulo, Editora Ática.
- LANCE, K. C. et al. (1994), “The impact of school library media centers on academic achievement”, *School Library Media Quarterly*, vol. 22, primavera, n.º 3, pp. 167-172.
- LEÓN, J. A. y MATEOS, M. (1991), “Comprensión de textos”, monográfico de *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, n.º 56, Barcelona.
- LERNER, D. (2001a), *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, D. (2001b), “El quehacer en el aula como objeto de análisis”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 27, pp. 39-52, Barcelona, Graó.
- LERNER, D. (2002), “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”, *Lectura y Vida*, año 23, n.º 3, pp. 6-19.
- LERNER, D. (2004), *Prácticas del lenguaje en contextos de estudio*, Memorias del segundo ciclo de conferencias internacionales sobre *La intervención docente y el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica* (publicación en CD-ROM), México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- LERNER, D., LEVY, H., LOBELLO, S. y otros (1997), “Preparar para la vida académica a través de la lectura y la escritura”, *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*, Documento de Actualización Curricular, n.º 4. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE), 2/2006, de 3 de mayo de 2006, disponible en: http://www.noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.html [consultado en octubre de 2008].
- LORENZO, P. (2006), “El fenómeno social en los mensajes de texto por celulares”, *Debate*, 13 de enero, Buenos Aires, disponible en: <http://weblog.educ.ar/sociedad-informacion/archives/006774.php>.
- MACHADO, A. M. (2005), *Clásicos, niños y jóvenes*, Bogotá, Norma.
- MARCHESI, A. y MIRET, I. (dir.) (2006), *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, disponible en: http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf.

- McNICOL, S. (2005), "Winds of change in Chile. A programme for improvement in Learning Resource Centres has had positive results", *The School Librarian*, vol. 53, n.º 3, otoño, p. 125.
- MEEK, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MEMPO GIARDINELLI (2006), *Volver a leer*, Edhasa Argentina.
- PETIT, M. (2000), conferencia impartida en ALIJA, Argentina.
- MILLÁN, J. A. (2008a), "El polimorfo libro electrónico", *El profesional de la información*, julio-agosto, versión ampliada disponible en: <http://jamillan.com/librosybitios/polimorfo.htm>.
- MILLÁN, J. A. (2008b), "Los modos de la lectura digital", en MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, Informe 2008: Leer para aprender, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España/FGSR, disponible en: <http://lalectura.es/2008/millan.pdf>.
- MINISTÉRIO DA CULTURA DO BRASIL (2007), *Programa Mais Cultura*, Brasília, octubre de 2007, disponible en: <http://www.cultura.gov.br>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL (2007), *PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação*, Brasília, marzo de 2007, disponible en: <http://www.mec.gov.br>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA CULTURA DO BRASIL (2006), *Caderno PNLL, Plano Nacional do Livro e Leitura*, Brasília, diciembre de 2006, disponible en: <http://www.pnll.gov.br>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL (2007), *Regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*, Reg. DL 771/2007–ME 2008.02.20.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL (2009), *Ano lectivo 2009. 20 medidas de política para um novo ano lectivo*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA (2006), *Ley de Educación Nacional*, n.º 26.206, disponible en: <http://www.me.gov.ar> [consultado en octubre de 2008].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA (2008), *Primer relevamiento institucional de bibliotecas escolares argentinas*, disponible en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/bera/> [consultado en octubre de 2008].
- MIZUKO, I. (2005), *Personal, portable and pedestrian*, Estados Unidos, The MIT Press.
- MONTES, G. (1999), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MONTES, G. (2007), *La gran ocasión*, Ministerio de Educación, Argentina, 2.ª ed.
- MORIN, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2005), *Fifty years of supporting children's learning. A history of public school libraries and federal legislation from 1953 to 2000*, US Department of Education.
- NERUDA, P. (2004), *Cantos ceremoniales. Plenos poderes*, Buenos Aires, Debolsillo.
- OCDE (2008), *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, Madrid, Editorial Santillana.
- OKSMAN, V. (2006), "Young people and seniors in finnish 'Mobile Information Society'", *Journal of Interactive Media in Education*.
- OLSON, D. (1997), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura de conocimiento*, Barcelona, Gedisa.

- ORQUÍN, F. (comp.) (2001), *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI*, Memorias del VII Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PALINCSAR, A. y BROWN, A. (1996), “La enseñanza para la lectura autorregulada”, en RESNICK, L. y KLOPFER, L. (comps.), *Currículum y cognición*, Buenos Aires, Aique.
- PATTE, G., *La lectura, un asunto de familia*, Colombia, Fundalectura, disponible en: http://www.leerenfamilia.com/biblioteca_articulo01_Genevievepatte.htm.
- PELLICER, A. (2006), “Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico”, *Lectura y Vida*, año 27, n.º 3.
- PENNAC, D. (2008), *Como una novela*, Madrid, Anagrama.
- PEÑA, L. B. e ISAZA, B. H. (2002), *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia: un marco de referencia para el estudio PIRLS*, Bogotá, Ministerio de Educación.
- PERELMAN, F. (2008), *El resumen sobre el papel*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- PLAZAOLA GIGER, I. (2006), “Didáctica y análisis de la actividad en el trabajo: ¿qué aportan a la investigación en el aula?”, en CAMPS, A. (coord), *Diálogo e investigación en las aulas*, Barcelona, Graó.
- PNUD, *Los objetivos de desarrollo del Milenio: reveses y desafíos*, Nueva York, PNUD, disponible en: <http://www.undp.org/spanish/mdgspht>.
- QUEVEDO, L. (2007), “La TV construye lazos con los otros”, Buenos Aires, *La Nación*, 24 de febrero de 2007, disponible en: http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=886252.
- QUEVEDO, L. (2006), *Las tecnologías como entorno natural*, Buenos Aires, FLACSO.
- QUEVEDO, L. (2005), *Conocer y participar en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, FLACSO.
- QUEZADA, J. (compilación y prólogo) (2002), *Antología de poesía y prosa de Gabriela Mistral*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- REIMERS, F., SNOW, C., BONILLA, E., CARRASCO, A., CHARRIA, M. E. y VARGAS GIL, L. (2006), “La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción”, en REIMERS, F. (coord.), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México, Colección Educación y Pedagogía, Fondo de Cultura Económica, en coedición con Secretaría de Educación Pública, Harvard University e Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- RESPIGHI, E. (2006), “El ser digital en el siglo XXI. Todos los caminos que conducen a la utopía interactiva”, *Buenos Aires*, 22 de octubre, disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-4228-2006-10-22.html>.
- RHEINGOLD, H. (2004), *Multitudes inteligentes*, Barcelona, Gedisa.
- RÍOS, D. R. (1999), *El disco compacto en las bibliotecas populares argentinas y la colección “retratos sonoros” de músicos argentinos como una experiencia singular*, 65.º Congreso de IFLA, Bangkok, Tailandia, 20 a 28 de agosto, disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/061-146s.htm> [consultado en octubre de 2008].
- ROBERT, A. (2004), “Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants? Quelles analyses menon-nous?”, en PELTIER-BARBIER, M. L. (coord.), *Dur d'enseigner*

- en ZEP. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage Éditions.
- ROBLEDO, B. H. (2008), “Una cartografía inconclusa: la realidad de las bibliotecas escolares en nuestros países”, en BONILLA, E., GOLDIN, D. y SALABERRIA, R. (eds.), *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- RODITI, E. (2005), *Les pratiques enseignantes en Mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogique*, París, L’Harmattan.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, C. (2004), “Cuando los libros viven en el parque”, *Nuevas hojas de lectura*, n.º 4, abril-agosto, pp. 32-38, Bogotá, Fundalectura.
- RUIZ BIKANDI, U. (2006), “La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo”, en CAMPS, A. (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas*, Barcelona, Graó.
- RUIZ BIKANDI, U. (2007), “La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector”, *Cultura y Educación*, n.º 19 (2), Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SADOVSKY, P. y LERNER, D. (coord.) (2005), *Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva*, Centro de Información Documental Educativa (CINDE), Dirección de Investigaciones, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_concluidas.
- SAID, E. (1996), *Las representaciones del intelectual*, Barcelona, Paidós.
- SALABERRIA, R. (2008), “La biblioteca escolar y sus conjugaciones”, en BONILLA, E., GOLDIN, D. y SALABERRIA, R. (eds.), *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- SCHÖN, D. (1996), “À la recherche d’une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu’elle implique pour l’éducation des adultes”, en BARBIER, J. M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, París, P.U.F.
- SENSEVY, G. (1998), *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l’école élémentaire*, París, P.U.F. éducateur.
- SOLÉ, I. (1993), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- SPALDING, T. (2008), “The Long Tail of Ann Coulter, en LibraryThing”, 7 de mayo, disponible en: <http://www.librarything.com/thingology/2008/05/long-tail-of-ann-coulter.php>.
- TECHNORATI (2008), *State of the Blogosphere*, disponible en: <http://www.technorati.com/blogging/state-of-the-blogosphere>.
- THOMPSON, K. (2008), “Aggregate, connect, engage: Topix.net’s hyper-local news strategy”, en *The Editors Weblog*, 14 de octubre, disponible en: http://www.editorsweblog.org/analysis/2008/10/aggregate_connect_engage_topixnets_hyper.php.
- TOLCHINSKY, L. (2008), “Usar la lengua en la escuela”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, pp. 37-54.
- TORRES, M. (en prensa), “Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”, *Lectura y Vida*, año 29, n.º 4.
- TORRES, R. M. (2008), *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en nueve países de América Latina y el*

- Caribe*, estudio conjunto CREFAL-Fronesis, disponible en: <http://www.crefal.edu.mx> – <http://www.fronesis.org>.
- TORRES BODET, J. (1955), *Tiempo de arena*, Colección Letras Mexicanas, México, Fondo de Cultura Económica.
- TRUCH, A. (2004), *Exploring the implications for social identity of the new sociology of the mobile phone*, ponencia para “The Global and the Local in Mobile Communication: Places, Images, People and Connections”, Budapest, 10-11 de junio, disponible en: <http://www.michaelhulme.co.uk>.
- UNESCO, INSTITUTO DE ESTADÍSTICA (2008), *Panorama regional América Latina y el Caribe. Progreso y desafíos de la educación para todos*, París, UNESCO, disponible en: <http://www.efareport.unesco.org>.
- UNESCO, INSTITUTO DE ESTADÍSTICA (2008), *Una mirada al interior de las escuelas primarias: Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de indicadores mundiales de educación*, World Education Indicators-Survey of Primary Schools-WEI-SPS, Montreal, UIS, disponible en: <http://www.uis.unesco.org>.
- URIBE, R. et al. (2008), *Espacio Iberoamericano del Libro 2008*, Bogotá, CERLALC, Subdirección del Libro y Desarrollo.
- VASCONCELOS, J. (1935), *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, México, Senado de la República (LVIII Legislatura), reedición no venal de la edición original, en 2002.
- VENEGAS, M. C. (2008), “El personal de la biblioteca escolar: su formación previa y en el ejercicio”, en BONILLA, E., GOLDIN, D. y SALABERRIA, R. (eds.), *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- VENEGAS, M. C. (2003), *La biblioteca escolar recurso educativo por excelencia*, Bogotá, Secretaría de Educación.
- VENEGAS, M. C. (2006), *Por una ciudadanía plena: hacia unas políticas distritales para bibliotecas escolares*, Bogotá, Secretaría de Educación.
- WHELAN, D. L. (2004), “When it comes to purchasing supplemental books, librarians’ clout extends far beyond the media center”, *School Library Journal*, septiembre, pp. 42-46.
- YVON, F. y CLOT, Y. (2004), “Apprentissage et développement dans l’analyse du travail enseignant”, *Psicologia da Educação*, 19, 2.º sem., pp. 11-38, São Paulo.
- YVON, F. y GARON, R. (2006), “Une forme d’analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l’autoconfrontation croisée”, *Recherches Qualitatives*, vol. 26 (1), pp. 51-80, disponible en: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- ZILBERMAN, R. (1981), *Centros de leitura. Exigencia social e resposta comunitaria*, Congresso de Leitura do Brasil-Cole, 3, 13-15 de noviembre, Campinas.

Webgrafía

AMAZON, <http://www.amazon.com>.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES, <http://www.cervantesvirtual.com>.

BIBLIOTECAS PÚBLICAS, LA HAYA, IFLA (1995), en varios idiomas, <http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/manif.htm>.

BOOKAFFINITY, <http://www.bookaffinity.com>.

CLUB DE LECTURA DE LA BIBLIOTECA DE LA CALZADA, http://gijon.cuadernosciudadanos.net/club_de_lectura_de_La_Calzada.

DELICIOUS.US, <http://delicious.com>.

EL PAÍS, <http://www.elpais.com>.

EL RINCÓN ROMÁNTICO, <http://www.elrinconromantico.com>.

GOOGLE, <http://www.google.es>.

GOOGLE búsqueda en libros, <http://books.google.es>.

GURULIB, <http://www.gurulib.com>.

HARPERCOLLINS, en: <http://www.harpercollins.com>.

IBERLIBRO, <http://www.iberlibro.com>.

INSTITUTE FOR THE FUTURE OF THE BOOK, <http://www.futureofthebook.org>.

LIBRARYTHING, <http://www.librarything.com>.

PROJECT GUTENBERG, <http://www.gutenberg.org>.

SEDICE, <http://www.sedice.com/portada>.

TOPIX, <http://www.topix.net>.

UNILIBER, <http://www.uniliber.com>.

Los autores

INÉS MIRET

Consultora en temas relacionados con la educación, la lectura, el libro y las bibliotecas. Fue asesora del Ministerio de Educación de España, responsable de contenidos digitales del Grupo Anaya y, desde 1999, ha desarrollado proyectos desde una iniciativa empresarial propia (NETURITY, S. L.), entre los cuales están: el Servicio de Orientación de Lectura-SOL, DILVE, Es de libro o la Red de sedes web de las bibliotecas públicas. Ha codirigido las investigaciones sobre *Las bibliotecas escolares en España* (IDEA/FGSR, 2005) y *Las TIC en la educación* (MEC/red.es, 2007). Coordina con la OEI los estudios de bibliotecas escolares en Argentina, Brasil, Chile y México.

CRISTINA ARMENDANO

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional de Buenos Aires). Coordinadora de Programas en la OEI. Ha sido directora nacional de Formación y Capacitación Docente, y coordinadora general del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. Fue profesora en diferentes institutos superiores de formación docente de Argentina y en la Universidad Nacional de Buenos Aires.

DIDIER ÁLVAREZ

Profesor asociado de la Universidad de Antioquia, Colombia. Bibliotecólogo, especialista en Pedagogía Social y magíster en Ciencia Política. Miembro del Grupo de Investigación en Biblioteca Pública (GIBP) de la Universidad de Antioquia, de la International Reading Association (IRA) y de la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (ASOLECTURA). Su principal foco de interés académico está dirigido a la comprensión de las relaciones entre ciudadanía, lectura y bibliotecas. En este campo ha investigado y publicado en revistas nacionales e internacionales.

ELISA BONILLA

Matemática (UNAM) y maestra en Educación (Cambridge). Ha sido profesora, investigadora y funcionaria de la Secretaría de Educación Pública de México. Es miembro de la Comisión de expertos en lectura y bibliotecas escolares de la OEI y del Comité Ejecutivo de IBBY. Impulsó el desarrollo de bibliotecas escolares y de aula en las escuelas públicas mexicanas. Es coautora (con D. Goldin y R. Salaberría) del libro *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*.

CLARA BUDNIK

Bibliotecóloga y docente en diversas universidades. Coordinadora del Proyecto Interamericano de Literatura Infantil PILI (OEA-Banco del libro, Venezuela). Ha sido miembro de IFLA, IRA e IBBY. Fue directora del Sistema de Bibliotecas Públicas en Chile (1993-2000) y de Biblioteca, Archivos y Museos de Chile, DIBAM (2000-2006). Actualmente, es directora ejecutiva de la Fundación Democracia y Desarrollo. En paralelo, es presidenta de la Fundación del Museo Pre-Colombino y directora de la Fundación Pablo Neruda.

JOSÉ CASTILHO

Doctor en Filosofía Política por la Universidad de São Paulo y docente de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad Estatal Paulista (UNESP). Preside la Fundación Editora

UNESP y la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe. Es escritor, investigador y consultor de instituciones científicas y académicas en Brasil y en el exterior. Ha publicado libros, capítulos y diversos artículos sobre historia política brasileña y sobre edición, libro y lectura. Es secretario ejecutivo del PNLL, de los Ministerios de Cultura y de Educación de Brasil.

SILVIA CASTRILLÓN

Bibliotecóloga de la Universidad de Antioquia. Ha liderado en Colombia la creación de diferentes entidades de fomento de la lectura, como la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil, FUNDALECTURA y ASOLECTURA, que actualmente dirige. Ha sido consultora de organismos internacionales como UNESCO, OEA, OEI, SECAB, CERLALC y Naciones Unidas en materia de bibliotecas escolares, bibliotecas públicas, libros infantiles y juveniles, y políticas públicas de lectura y escritura. Es autora de los libros *Modelo flexible para un sistema de bibliotecas escolares* y *El derecho a leer y a escribir*.

ANNE MARIE CHARTIER

Fue profesora de la Escuela Normal de Versalles, profesora asociada de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) y ejerció la docencia y la investigación en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), en el departamento de Historia de la Educación. Sus escritos versan sobre la escolarización de la lectura y de la escritura, la historia de los libros de texto, las relaciones entre la escuela obligatoria y sus colaboradores: padres, educadores, bibliotecarios, y sobre el acceso de los niños a la cultura escrita.

TERESA COLOMER

Licenciada en Filología Hispánica y Catalana y doctora en Ciencias de la Educación. Autora de más de 200 publicaciones sobre enseñanza de la lectura, de la literatura y de literatura infantil. Ha obtenido premios como el de Pedagogía de Rosa Sensat en España, o el Cecilia Meireles en Brasil. Es directora del máster internacional a distancia en *Libros y literatura para niños y jóvenes* (UAB-Banco del Libro-FGSR y Fundación SM) y del máster oficial de *Biblioteca escolar y promoción de la lectura* (UAB-UB). Dirige el grupo de investigación GRETEL (www.gretel.cat).

MARGARITA EGGERS

Escritora y editora. Escribió libros de texto para la editorial Kapelusz y Stella, cuentos para El Quirquincho, Colihue, Kasi kasi, Kapelusz y Stella. Fue creadora del programa y libro homónimo *Historias bajo las baldosas*, sobre la historia oculta de la ciudad de Buenos Aires. Presentó varias conferencias en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, entre ellas la de Joan Manuel Serrat. Dirige la Campaña Nacional de Lectura desde el año 2003 y también el Plan Nacional de Lectura, siendo compiladora de más de 380 títulos y antologías de los que se han impreso 33 millones de ejemplares.

MARY GIRALDO

Bibliotecóloga colombiana, con maestría en planeación socioeconómica y experiencia profesional en la gestión de proyectos en el sector del libro y las bibliotecas. Actualmente es asesora del CERLALC en el área de Bibliotecas. Ha ocupado la dirección de la Biblioteca Nacional y del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas; las gerencias de la Sucursal de Educual S.A. de C.V. y de instituciones de Grijalbo; la coordinación de la Red de Bibliotecas del SIMBID, y la dirección de

la Biblioteca de la Universidad del Tolima. Es consultora del IICA y miembro de la junta directiva de la Casa de la Cultura de México en Bogotá.

DELIA LERNER

Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Dicta seminarios de posgrado, cursos y conferencias en diversos países latinoamericanos. Es profesora del seminario “Didáctica de las Prácticas del Lenguaje. Estado de la investigación”, en la maestría Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Dirige, con la codirección de Beatriz Aisenberg, una investigación interdidáctica sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje. Asesora diversos proyectos educativos en Argentina y Brasil.

MARÍA BEATRIZ MEDINA

Licenciada en Letras por la Universidad Central de Venezuela con estudios de postgrado en la Universidad de Zurich. Ha desarrollado una gran actividad en el campo de la edición de publicaciones periódicas, así como en la investigación en el campo de la literatura infantil y la promoción de la lectura. En la actualidad ejerce la dirección ejecutiva del Banco del libro, es docente del Programa Integral de Formación de Promotores de Lectura y del máster de Literatura Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

CONSTANZA MEKIS

Bibliotecaria, titulada en la Universidad de Chile. Lleva trabajando 27 años en el ámbito de la biblioteca escolar y de la lectura. Actualmente es coordinadora nacional de Bibliotecas Escolares/CRA, Enseñanza Básica y Media del Ministerio de Educación de Chile. Consultora internacional, ex directora para América Latina de la IASL y miembro de IBBY-Chile. Ha recibido premios y distinciones por su destacado compromiso con la promoción a la lectura.

JOSÉ ANTONIO MILLÁN

Lingüista especializado en el campo de la edición (con especial atención a la digital) y la cultura escrita. Mantiene un sitio web sobre estos temas: <http://librosybitios.com>. Acaba de coordinar la obra *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*.

GONZALO OYARZUN

Bibliotecario con estudios en Literatura. Es el director fundador de la Biblioteca de Santiago y participó en su gestación, diseño, implementación y habilitación. Se ha formado en el ámbito académico, de empresas públicas y privadas, en bibliotecas y centros de documentación especializados, participando también como responsable de proyectos y programas innovadores en el Sistema de Bibliotecas Públicas de Chile. Asimismo, ha sido miembro de IFLA, en las secciones de Bibliotecas Públicas y de América Latina y el Caribe.

LUIS ALBERTO QUEVEDO

Licenciado en Sociología. Obtuvo un D.E.A. en Sociología en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de la Universidad de París. Director del área “Comunicación” de la FLACSO-Sede Argentina. Profesor titular de Sociología Política en la Universidad de Buenos Aires. Director del postgrado internacional “Gestión y Política en Cultura y Comunicación” de la FLACSO. Es autor de numerosos artículos, ponencias y libros referidos a comunicación y nuevas tecnologías, cultura juvenil y educación, consumos culturales y opinión pública.

