

**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

**SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA BIBLIOTECA
PÚBLICA EN EL MUNICIPIO DE CHALCO, ESTADO
DE MÉXICO. UN ACERCAMIENTO A LAS
TRAYECTORIAS DE LOS LECTORES.**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias con
especialidad en investigaciones educativas

Presenta:

Florencia Patricia Ortega Cortez

Mtra. En Ciencias de la Educación

Director de Tesis:

Dra. Elsie Rockwell

Abril, 2008

*A mi esposo, amigo y compañero
con quien comparto proyectos,
retos y utopías; por su apoyo
incondicional, comprensión y gran
amor.*

*A mis hijos: Jonathan y Hamabiel
Por todos los momentos robados y
comprensión durante el desarrollo de
este trabajo.*

*A mis padres y hermanos
por su cariño y apoyo.*

Agradecimientos

Son varias personas con las que estoy agradecida por ayudarme a llevar buen término este trabajo de investigación, por lo que quisiera reconocer mi deuda social e intelectual.

Antes que nada, estoy profundamente agradecida con la gente de las diferentes comunidades de Chalco donde realice el trabajo de campo y bibliotecarias de San Pablo, Huexoculco, Coatzingo, Huitzilzingo, Chimalpa, la cabecera municipal de Chalco, San Marcos Huixtoco, San Martín Cuautlalpan Miraflores y Ayotzingo. Si bien no puede mencionar sus nombres, agradezco especialmente al coordinador municipal de bibliotecas y bibliotecarias con quienes realice un trabajo sistemático de indagación.

A todos los lectores principales protagonistas de mi historia, no podría haber pedido una cooperación más desinteresada y franca de niños, adolescentes y jóvenes; mis más sinceras gracias a todos ellos, que generosamente me permitieron conocer parte de su trayectoria y prácticas lectoras y me ofrecieron su amistad y afecto, sin duda la experiencia fue realmente significativa y motivante.

Mi más profundo agradecimiento a la Doctora Elsie Rockwell, quien dirigió y acompañó este trabajo, su apoyo, enseñanzas y motivación hicieron posible arribar la meta planteada.

Gracias a la Dra. Alejandra Pellicer por su lectura cuidadosa del trabajo y sus atinados comentarios y sugerencias que contribuyeron a enriquecer y mejorar el trabajo.

A la Dra. Alma Carrasco por su acompañamiento, amistad y apoyo en el desarrollo del trabajo a través de sus comentarios y reflexiones que me invitaron a repensar en las posibilidades de recontribución a los lectores y bibliotecarias. Por sus invitaciones a seminarios de lectura y experiencias de intercambio con los actores de la biblioteca en otros contextos (Puebla): lectores y bibliotecarias.

A la Dra. Susana Quintanilla y Celia Díaz por su apoyo, comentarios, observaciones y contribuciones al trabajo.

Hay varias personas de la universidad de Santa Barbara con las que estoy agradecida por su calido recibimiento y comentarios al trabajo: A la Dra. Judith Green por su hospitalidad en mi estancia académica en el: "Center for education research in literacy & inquiry in networking communities in the Gervitz graduate school of education at the university of California, el programa de actividades académicas que me ofreció me permitió acercarme a diferentes colegas y múltiples situaciones y experiencias lectoras de comunidades bilingües. Al Dr. Richard Durán por compartir sus experiencias de investigación en torno a la lectura en comunidades mexicanas. A la Dra. Beth Yéager por sus sesiones de discusión y asesoría sobre la perspectiva metodológica etnográfica trabajada en el centro. A los alumnos de doctorado de la universidad de Santa Barbara, por sus comentarios al trabajo y las charlas amenas en torno a nuestros objetos de investigación.

Mi mayor gratitud a toda mi familia por su apoyo incondicional, especialmente a Irineo, Jony y Hamabiel mis tres amores con quienes comparto mi existencia y cariño.

INDICE

Pág.

Introducción.....	6
-------------------	---

CAPITULO I LA BIBLIOTECA PÚBLICA COMO INSTITUCION PÚBLICA, FORMATIVA Y COMPENSATORIA

1. El proyecto de biblioteca pública en nuestro país	29
2. Las bibliotecas públicas en el municipio de Chalco, Estado de México.....	41
3. El funcionamiento de la biblioteca pública municipal a merced de las voluntades de las bibliotecarias	76

CAPITULO II EI ACCESO A LA LECTURA EN LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE CHALCO

1. Cinco casos: bibliotecas públicas de la cabecera municipal de Chalco, San Pablo, Huexoculco, Huitzilzingo y Cuautzingo.	82
2. Dos formas de acceso a la lectura en las bibliotecas públicas de Chalco	105
3. Lo contextual y situacional en las bibliotecas públicas	114

CAPITULO III COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y MEDIACIÓN EN TORNO A LA LECTURA

1. Momentos de las trayectorias de lectura.....	121
2. Comunidades de práctica en torno a la lectura.....	147
3. Procesos de mediación y mediadores.....	174
4. Los lectores en la biblioteca pública.....	203

CAPITULO IV LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA BIBLIOTECA PÚBLICA

1. Estrategias de organización y resolución de la tarea	211
2. Maneras de leer.....	226
3. Tácticas de lectura.....	249
4. Las prácticas de lectura y sus aspectos estratégicos y tácticos.....	258
Conclusiones.....	262
Referencias bibliográficas.....	271

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo denominado “Las prácticas de lectura en la Biblioteca Pública en el municipio de Chalco, Estado de México, Un acercamiento a las trayectorias de los lectores” se inscribe dentro del campo de indagación centrado en el estudio de la lectura como práctica desde una perspectiva sociocultural.¹ Estos estudios van más allá de los individuos para abarcar los contextos sociales y culturales que enmarcan sus vidas y que dan sentido a sus prácticas de lectura (Rockwell, 2001) A partir de este enfoque teórico se analizan las prácticas de lectura en contextos sociales en los que destaca la interacción y participación de los lectores en situaciones de intercambio colectivo en torno al material escrito.

El trabajo analiza cuatro aspectos temáticos; a) la biblioteca pública como institución que concentra y difunde diferentes formas impresas y simbólicas con la finalidad de informar y formar a los lectores; b) la biblioteca pública como espacio en el que permite el acceso a la lectura dentro de un contexto de interacción social, c) la lectura como práctica construida en contextos sociales y conectada tanto al mundo individual y cultural del lector, d) las prácticas de lecturas que se realizan en la biblioteca como procesos que inciden en las trayectorias lectoras de los usuarios.

El desarrollo del trabajo se sustenta en tres tesis básicas. La primera de ellas se refiere a la idea de que el funcionamiento bibliotecario público ha variado pasando inicialmente de un lugar donde se resguardaban los documentos que contenían la información más importante de cada grupo social hegemónico de cada época, cuya oferta y demanda era privilegiada, hasta convertirse en una institución “pública y compensatoria” cuya misión se ha ido relacionando en la actualidad con los procesos de desarrollo educativo y socioeconómico de la población y, la formación de lectores y hábitos de lectura. En México, esta transformación data del Programa Nacional de Bibliotecas Públicas de 1983, a partir del cual se forma la Red de Bibliotecas Públicas.

La segunda tesis se refiere a la ubicación de la relación del lector con los textos mediada por prácticas de lectura situadas en contextos sociales y culturales específicos. El análisis se hace desde la teoría sociocultural sobre la lengua escrita, marco teórico que permitió hacer una lectura más amplia de la articulación y

¹ Este campo, en inglés, suele llamarse “New Literacy Studies”.

reciprocidad de estos elementos, señalando que el lector pone en práctica diferentes maneras de leer y usar un texto con un propósito definido y vinculado con su vida personal y social.

Finalmente, se sostiene que la biblioteca pública juega un papel como espacio social de lectura que promueve la configuración de comunidades de práctica en torno a la lectura y que ofrece la mediación que tienen las bibliotecarias, las madres y los propios usuarios para apoyar el acceso a la lectura en la biblioteca.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos, el primero denominado “La biblioteca pública como institución pública, formativa y compensatoria”, analiza la incidencia significativa de las políticas internacionales bibliotecarias en el proyecto bibliotecario nacional. Se aterriza en el análisis del funcionamiento de la biblioteca pública en el contexto actual del municipio, identificando las problemáticas principales en relación con la habilitación de las bibliotecas, la formación del personal bibliotecario, los servicios que se ofrecen y los programas de fomento a la lectura.

El segundo capítulo titulado “El acceso a la lectura en las Bibliotecas públicas de Chalco”, ofrece una descripción general de las cinco bibliotecas en que se realizó el trabajo de campo en forma sistemática, con la finalidad de contextualizar y caracterizar cada uno de los espacios bibliotecarios. También se describen y analizan las formas de acceso a la lectura identificadas en las Bibliotecas públicas de Chalco: “El servicio de consulta” y “Los talleres de lectura”. Estas formas ofrecen diferentes tipos de consumo cultural, así como prácticas de lectura diferenciadas.

El tercer capítulo titulado “Trayectorias y comunidades de práctica en torno a la lectura”, analiza una serie de elementos que intervienen en la configuración de las trayectorias de lectura como: los contextos sociales e instituciones de lectura, los mediadores y las comunidades de lectura. Por otro lado, el capítulo contempla algunas características de las comunidades de práctica y cómo los grupos de trabajo van configurando comunidades de práctica en torno a la lectura en la biblioteca e incluso más allá de la biblioteca.

El cuarto capítulo denominado “Las prácticas de lectura en la biblioteca pública”, describe algunas maneras de leer en la biblioteca pública en el contexto de la lectura individual y la lectura colectiva. Muestra prácticas de lectura relacionadas con las identidades de los lectores, con sus necesidades y las condiciones propias en que tiene lugar la lectura. Es decir, establece una relación estrecha entre las oportunidades

de acceso a la lectura y las motivaciones y necesidades del lector. El capítulo analiza cómo en las bibliotecas de Chalco los grupos desarrollan una serie de estrategias para organizar el trabajo colectivo, con la finalidad de prever necesidades en relación a los recursos materiales y utensilios que requerirán para hacer la tarea. También da cuenta de una serie de estrategias y tácticas de lectura que el lector pone en juego para conseguir y comprender los textos y resolver las tareas de lectura.

Al final, se ofrecen conclusiones en las cuales se plantean algunas reflexiones finales sobre los resultados del trabajo y el proceso de investigación.

Contextualización: El discurso de la crisis de la lectura

Existen diferentes nociones, concepciones y discursos sobre el campo de la lectura y los lectores, utilizados entre los historiadores, editores, educadores, bibliotecarios y psicólogos. Aunque todos hacen referencia a la lectura y los lectores, el sentido del discurso identificado como “la crisis de lectores” o el “analfabetismo secundario”² es cualitativamente diferente. La mayoría de estos discursos enfatiza la idea de “los pocos lectores”, “la falta de hábitos de lectura” o la “mala calidad de la lectura”. Sin embargo existen lectores y lecturas que no son reconocidos. Por ello es importante distinguir estos discursos y sus productores, de lo contrario caeríamos en un “error de método” como lo señala Roger Chartier (Chartier, R. en: Bertrán, 1996:18-19).

Los análisis comúnmente se sustentan en relaciones de diferencias sociales y culturales de los grupos entre “cultura culta”, “textos y lectura culta o profesional” y, “cultura popular”, “textos populares” y “lectura popular”. Sin embargo, la relación entre el consumo de libros y el origen sociocultural del lector no es tan sencilla ni vertical como parece. Así lo demuestra Roger Chartier (Chartier, R. en: Bertrán, 1996:18-19), quien señala que el consumo de literatura que se realiza no necesariamente tiene una correspondencia con las diferencias sociales y culturales de los grupos. Existen prácticas de lectura y textos que son comunes para ambos tipos lectores. Por lo tanto,

² Se trata de un tipo de analfabetismo, también denominado iletrismo, característico de las sociedades alfabetizadas que hacen un escaso uso de la lectura y la escritura, porque tienen dificultades para relacionarse con lo escrito, teniendo cierto rechazo o incluso aversión. Se debe en parte a la carencia de las habilidades necesarias para utilizar la lectura y la escritura. Sobre esta idea véase a Antonio Viñao Frago, 1999:161,184-185.

superponer el tipo de lectura a una determinada clase social y cultural no es tan simple ni tan tajante como se pudiera pensar.

Por otro lado, los análisis parten de concepciones de lectura, textos y lectores identificados con “la literatura y la lectura profesional, letrada y culta” que aterrizan en conclusiones y estereotipos como: “en nuestro país se lee muy poco”. Sin embargo, existen lectores, lecturas e impresos que no son reconocidos o son comúnmente descalificados y rechazados desde esa concepción de lectura profesional. Al respecto Chartier señala; “...se ve en los estancillos de las esquinas muchos objetos impresos que no son libros y que no corresponden a la definición literaria [profesional y letrada].” (Chartier, R. en: Bertrán, 1996:18-19). La lectura de estos impresos implica otras prácticas de la cultura escrita que es necesario reconocer, pues esta relación con los impresos escritos se descalifica por el hecho de que no es la misma que casualmente mantienen los intelectuales con el texto y la lectura. Son prácticas que también han tenido un papel central en el fomento de la lectura y de hábitos de lectura entre la población. Así lo reconoce Cecilia Greaves: “el público lector era reducido [entre los años 1960 y los 1980 en nuestro país] y el material básico para una gran mayoría eran las historietas y fotonovelas gracias a las cuales habían podido al menos preservar la habilidad de leer” (Greaves, en: Vázquez, 1997:338).

Por ello, es importante analizar el origen de estas aseveraciones de los pocos lectores y los productores de estos discursos, para conocer el sentido de ellos. Como dice Chartier en relación al discurso de la crisis de lectores; “...los actores que definen el discurso, que lo difunden, que lo producen, no son los mismos.” (Chartier, R. 1999) Es importante contextualizar estos discursos, los cuales cambian el sentido, los argumentos y los datos, dependiendo de los actores y los tiempos. Por ejemplo, el discurso de los editores y el de los educadores en relación a los pocos lectores son significativamente distintos. El discurso actual de los editores se sustenta en el temor a los nuevos medios de comunicación y al texto electrónico en cuanto representan una amenaza a la producción tradicional de libros (Chartier, R. 1999:29). En cambio, los discursos relacionados con los educadores, pedagogos y la escuela lamentan “un retroceso de las capacidades o de las prácticas de la lectura e intentan llevar a acabo campañas de alfabetización no únicamente con los analfabetos, sino también con los

alfabetizados para así reforzar las prácticas de lectura de gente que sabe leer pero que no lee.” (Chartier, R. 1999).

También el sentido de los discursos y las intenciones educativas cambian sustantivamente de acuerdo a los tiempos. Anteriormente en México por ejemplo (de los años 1920 a los 1980), las propuestas educativas se centraban en la alfabetización y la circulación de los libros. Actualmente, los discursos de los educadores sobre la crisis de la lectura se sustentan en la preocupación sobre los escasos hábitos de lectura y la calidad de la lectura. Por ejemplo, González y Chávez argumentan que la problemática de los pocos lectores está muy vinculada con el contexto escolar; “...al parecer, la relación que en la escuela –prácticamente la única vía de acceso- se forja, es más bien coactiva que gozosa, más bien utilitaria que imaginativa.”³ Esto ocasiona –según estos autores- que la lectura sea poco valorada por los estudiantes, quienes “...leen lo estrictamente necesario para cumplir con sus obligaciones escolares, pero no les gusta leer pues lo encuentran aburrido” (Román, 1989). Las reflexiones de estos trabajos enfatizan el papel determinante que tiene la escuela en la formación de hábitos de lectura, señalando que las deficiencias, limitaciones y actitudes poco favorables hacia la cultura escrita se vinculan con los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura y las prácticas de lectura que tienen lugar en la escuela. Por otro lado, Gómez Palacio hace un planteamiento similar señalando que el contexto alfabético escolar del nivel básico cumple un papel determinante en la formación de actitudes positivas y de “disposiciones favorables” hacia la lectura. Ella señala que en México, los factores de selección de textos (determinada frecuentemente desde los programas educativos y por el docente), las formas metodológicas del uso del sistema de escritura, la no consideración de los intereses del alumno al predeterminar los contenidos y los textos, la poca variedad de textos infantiles y juveniles, los textos mismos y su estructura, los ejercicios y las secuencias, la falta de desarrollo de las estrategias de lectura y aprendizaje, entre otros, incidieron en las actitudes no favorables hacia la lectura.⁴ La autora plantea que la enseñanza y

³ González, Jorge y María Guadalupe Chávez (entrevista), en: Ravelo, Renato (1996) La cultura en México. Cifras clave. 75% de hogares mexicanos tiene menos de 30 libros. *Reforma*, 14 de octubre. México.

⁴ Sobre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, véase a Gómez Palacio, Margarita. et, al (1997). *La lectura en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública. Véase también a Colomer, Teresa. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

el aprendizaje de la lectura habían estado sustentados en un enfoque tradicional, crítica que se hacía frecuentemente a la escuela, a partir de considerar que dicho enfoque se había preocupado más por alfabetizar y crear hábitos de lectura que por buscar la interiorización de lo leído.

En este sentido, a partir de esta postura, el problema central de los “pocos lectores” no sólo descansa en las ofertas educativas, sino también, en la tradición pedagógica que se considera caduca y que era necesario superar. Desde estas críticas hacia la escuela se han justificado los planes y programas educativos (SEP, 1993, 2000) mismos que tuvieron como meta la renovación de los métodos y concepciones de la lectura que se difunden en la escuela. Estas propuestas pretenden desde el discurso educativo formar lectores creativos y no pasivos, cuyas recepciones sean mucho más creativas y constructivas. Tal perspectiva se presenta más prometedora para la constitución de una sociedad lectora en nuestro país. Para ello se han reformulado una serie de contenidos y actividades vinculados con la formación de lectores. En particular se ha destacado el uso de la biblioteca como medio fundamental en el proceso de formación de lectores tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria.

Algunos estudios de cultura desarrollados en México (1996 y 2006⁵) - generalmente de corte estadístico- han sido muy importantes, con respecto a los acercamientos a los lectores y la lectura; *sin embargo, consideramos que existe una lectura parcial, pues parten de ciertas nociones de “lector, lectura y textos cultos”,* y desde éstas concepciones se miden todas las lecturas, lectores y prácticas de lectura, sin contemplar la cultura escrita y las prácticas lectoras en forma más amplia. Además de concepciones reduccionistas de lectura vinculadas con hábitos y comportamientos individuales, estos estudios impiden “ver que leer y escribir no son conductas de individuos aislados sino prácticas sociales inseparables del acceso de los individuos y grupos sociales a la escolarización y a la participación social y económica. [...] leer no es una práctica singular sino plural y diversa en materiales, fines, funciones y valoración social” (Hernández, 2006:205). En cierto modo, presentan una visión pesimista de la realidad en nuestro país, sustentada en una mirada más cuantitativa

⁵ González, Jorge y Guadalupe Chávez. 1996. *La cultura en México I. Cifras clave*. México: CNCA-Universidad de Colima; CNCA. 2006. *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CNCA.

que cualitativa de la problemática. Son necesarios los acercamientos a las diferentes recepciones de la cultura escrita, que den cuenta de los ámbitos de lectura en forma más completa y que eviten descalificar e ignorar determinadas prácticas de lectura. Por ello, es importante hacer un diagnóstico que matice la idea de “la crisis de lectores” o el “discurso simplista pero dominante en México” de que “los mexicanos no leen” (Hernández, 2006:204). Una aproximación cualitativa que permita reconocer la complejidad del proceso de acercamiento a la lectura.

Por otra parte, un estudio exploratorio que documenta de manera importante los materiales y las prácticas de lectura que se difunden en el contexto escolar es la *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica* (Pellicer, 2006), la cual recoge información sobre las actividades de lectura y escritura que se generan en la escuela desde el nivel preescolar hasta la secundaria. La encuesta ofrece información sobre el uso y circulación de libros, las modalidades y finalidades de la lectura en el aula, la distribución de acervos en las escuelas de educación básica en sus diferentes modalidades, entre otros. No obstante quedan pendientes que se requieren profundizar con investigaciones cualitativas y detalladas que den cuenta de las prácticas que fomentan la lectura, las prácticas de lectura utilizadas por los lectores (no sólo en la escuela), los procesos de interacción y mediación involucrados en la apropiación de la lectura, aspectos como los que se atienden en esta investigación

Antecedentes de investigación

En esta investigación se ha pretendido desarrollar un estudio cualitativo sobre las prácticas de lectura en la biblioteca pública, analizando la organización y realidad cotidiana de las bibliotecas públicas del municipio de Chalco, concretamente en los lectores que asisten a ésta y sus prácticas de lectura. Se trata de conocer cómo leen estos lectores, cómo son las prácticas de lectura en un espacio social concreto, cómo se expresan las posiciones y disposiciones del lector con respecto a la lectura, en un momento determinado de su trayectoria lectora.⁶ Dado que los trabajos que den cuenta de los procesos de lectura y el uso de la biblioteca y los libros son escasos

⁶ La idea de *trayectoria* social es retomada de Bourdieu, quien la define como “... acontecimientos sucesivos asociados a un sujeto [...] serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente a un mismo grupo de agentes en espacios sucesivos...” Bourdieu, P. 1995:384.

especialmente los estudios enfocados a las prácticas de lectura, los acercamientos que analicen la relación entre biblioteca-lector-prácticas de lectura son parte de una veta en la que es necesario incursionar. Para ello, se cuenta con algunas investigaciones y herramientas conceptuales como antecedentes.

Estudios de bibliotecología

Un intento por impulsar la investigación sobre bibliotecas se dio en 1975 cuando se creó el Programa General de Investigación impulsado por la Dirección General de bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este programa fue acompañado de un estudio bibliográfico que mostraba que no había una sola institución en todo el país que se dedicara a la investigación bibliotecológica (CUIB, 1992: 9). Años más tarde en 1981, se creó el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB), en la UNAM, instancia importante en la formación de recursos humanos para el país y donde se desarrollan algunas investigaciones. Sin embargo, la mayoría de los acercamientos a la biblioteca se realizan desde el campo de la biblioteconomía, en los que resaltan una serie de observaciones sugerencias e indicaciones sobre la conservación, organización y ordenamiento de los acervos, inmobiliario, archivos, etcétera (CUIB, 1992).

Los estudios sobre los usuarios son limitados. La mayoría de los acercamientos analizan la relación entre servicio bibliotecario y asistencia, estableciendo una relación determinante entre infraestructura y demanda. Los estudios son principalmente estadísticos, pues se analizan universos grandes y el instrumento comúnmente utilizado es la encuesta. Tales estudios de usuarios se han realizado principalmente en instituciones de educación superior,⁷ por lo tanto, los estudios abarcan únicamente las bibliotecas escolares de este nivel, dejando de lado las bibliotecas públicas que atienden al resto de la población. Hubo un esfuerzo importante por parte de la Dirección General de Bibliotecas por hacer un seguimiento del servicio bibliotecario público hasta 1992, mismo que se da a conocer a través de una serie denominada “Biblioteca pública y conducta lectora”

⁷ Memoria del Congreso sobre “Estudios de usuarios” donde participaron investigadores de varios países latinoamericanos y que tuvo lugar en el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM el 25 de septiembre de 1996; Morales Campos, Estela (comp.). (1992). *Edición conmemorativa del X Aniversario del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas*. Tomos I y II. CUIB-UNAM. México.

(DGB: 1989; 1992; 1992). En este esfuerzo, se encuentran una serie de trabajos en su mayoría de carácter cuantitativo cuyo propósito era orientar “la toma de decisiones para fomentar el uso de la biblioteca y el hábito de la lectura”.⁸ Sin embargo, los estudios no tuvieron continuidad y la mayoría de éstos se realizaron en la zona metropolitana. Por lo tanto, los estudios de casos o micro regionales de carácter más cualitativo sobre el análisis de las prácticas de lectura en la biblioteca pública son escasos.

Encuestas sobre cultura y lectura

Algunas encuestas sobre cultura y lectura han sido importantes para dar cuenta cuantitativamente sobre el comportamiento lector de la población. El trabajo de *La cultura en México: Cifras clave*, recoge datos a través de una encuesta aplicada en 1993 a nivel nacional (González y Chávez, 1996) y presenta una visión cuantitativa entre otras cosas de las preferencias lectoras y los libros que se tienen en el hogar, de carácter práctico y lúdico principalmente. Otros acercamientos como la *Encuesta Nacional de Lectura* también ofrecen datos estadísticos del comportamiento lector de la población en el que se resaltan aspectos como: lugares de lectura, frecuencia en la lectura, las relaciones entre comportamiento lector y escolaridad, textos de lectura en base a cuatro modalidades de textos impresos (libros, periódicos, revistas e historietas), entre otros. De igual forma la *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica* (2006) ofrece datos relevantes sobre la existencia y uso de los materiales de lectura en el salón de clases de preescolar (Cendi, general e indígena), primaria (general de organización completa, general multigrado, indígena de organización completa e indígena multigrado) y secundaria (general, técnica, telesecundaria de organización completa y telesecundaria multigrado). El informe ofrece un panorama global de las características y particularidades socioeducativas de la población, su comportamiento lector y sus relaciones con la variedad y existencia de materiales de lectura en el aula y en la biblioteca escolar. Tales estudios han sido muy importantes para dar cuenta de los comportamientos lectores de la población y los materiales de lectura, además del

⁸ Dirección General de Bibliotecas. *Bibliotecas Públicas y conducta lectora. Investigaciones: 1* (1988), 2, 3, 4 (1989) y 5 (1992).

esfuerzo de las escuelas para desarrollar las capacidades lectoras en los alumnos de educación básica, pero sobre todo ofrecen algunos resultados y reflexiones no muy alentadoras con respecto a la incorporación de hábitos de lectura permanentes en la población. Por ello, es necesario, además de estos acercamientos cuantitativos a gran escala, dar cuenta de los procesos y condiciones sociales que posibilitan o que limitan el acceso a la lectura. Sobre ello Gregorio Hernández comenta: “Pensar la lectura como un hábito o comportamiento individual es un reduccionismo que ha impedido ver que leer y escribir no son conductas de individuos aislados sino prácticas sociales inseparables del acceso de los individuos y grupos sociales a la escolarización y a la participación social y económica”. (2006:204). Es decir, dar cuenta de la lectura en la población implica reconocer que las prácticas de lectura son prácticas sociales, por lo tanto desigualmente distribuidas entre los grupos sociales de acuerdo con sus posibilidades socio-económicas de acceso a la lectura y a los libros.

Los nuevos estudios de “literacidad” (New Literacy Studies. NLS)⁹

En el desarrollo del trabajo fue relevante el campo de indagación llamado “Nuevos Estudios de Literacidad” en el que estudiosos de diferentes disciplinas analizan la lengua escrita como práctica social. Esta perspectiva privilegia un tipo de investigación etnográfica que va más allá de los individuos para abarcar los contextos sociales, culturales y políticos que enmarcan sus vidas y que dan sentido a sus prácticas de lectura y escritura.

En la actualidad existen diferentes estudios que han argumentado que la lectura es una práctica social y cotidiana en la que el contexto sociocultural del lector es determinante. Tales estudios, desarrollados principalmente en Estado Unidos e Inglaterra han comenzado a cobrar fuerza en el contexto latinoamericano (Barton,1994; Heath, 1988; Long,1993; Rockwell,2001; Kalman, 2003; Street, 1984, 1995, 1993; Zavala, 2004), en los que el contexto sociocultural del lector es fundamental. Se considera que toda práctica de lectura se encuentra “íntegramente conectada al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y creer, y diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral y de utilizar herramientas y tecnologías” (Gee, 2001).

⁹ En esta sección asumo el neologismo propuesto por Virginia Zavala (2004) de “literacidad” para traducir “literacy”, que hace referencia tanto a la escritura como a la lectura, aunque no tiene una aceptación general en la lengua española.

Estos estudios abordan las prácticas letradas en ámbitos culturales específicos, cuyos análisis pasan de lo universal a lo particular. Este nivel destaca el análisis de las prácticas de escritura y lectura particulares conectadas al mundo social a partir de las formas concretas de usar lo escrito, de actuar y de dar sentido a las prácticas letradas.

Uno de los aspectos que sobresalen de estos análisis es la idea de que las prácticas de escritura y lectura son construidas socialmente. Esta idea, se sostiene en el reconocimiento de que existe una diversidad sociocultural en las personas y los grupos que componen la sociedad y lo que significan las prácticas letradas, en los usos y las prácticas comunicativas que giran alrededor de ellas. Por lo tanto, se reconoce el carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y visiones del mundo específicas y usos particulares de las prácticas letradas en determinados grupos sociales y culturales. Es decir, existe una relación entre los diversos contextos socioculturales y el desarrollo de las prácticas letradas. En este sentido, la pluralidad de las prácticas de lectura, analizadas como prácticas sociales, es concebida como histórica y culturalmente construida en contextos sociales que proveen o no el acceso a los libros y a oportunidades de lectura.

El trabajo etnográfico desarrollado en tres comunidades de las Carolinas en los EUA por Shirley Brice Heath (1983) fue especialmente relevante, en cuanto al análisis que se hace sobre el papel de la socialización diferenciada en los usos y apropiaciones del lenguaje oral y escrito. La autora mostró que los diferentes grupos sociales acceden y asimilan las prácticas de lectura de su medio de maneras variadas y, especialmente, qué tipos de prácticas de lectura se ponen en juego y cómo los lectores se apropian de ellas. Heath (en Zavala, 2004:15), muestra que la enseñanza y el uso del lenguaje oral y escrito pueden seguir distintos caminos incluso dentro de una misma sociedad, desarrollándose habilidades específicas que, en muchos casos, difieren de aquellas exigidas y promovidas por la escuela. Por lo tanto, "...la *literacidad* constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado (Zavala, 2004:10)

Conceptos como: "literacy event"¹⁰, "socialización" y "maneras de asimilar", utilizados en esta investigación fueron importantes para analizar los modos de apropiarse los libros informativos y literarios en la biblioteca y en las comunidades de

¹⁰ "Literacy event", Son aquellos acontecimientos que involucran el uso de los textos escritos.

práctica en torno a lectura. En el presente estudio estos conceptos permitieron entender cómo ocurren los procesos de socialización, la interacción entre los participantes y los procesos de mediación promovidos en las comunidades de práctica al compartir conocimientos en un acto de lectura. Heath (2004:145) define “literacy event” (“evento” o acontecimiento letrado) como: “los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas”. Este concepto permitió identificar y enfocarse en cada acto de lectura. En primera instancia se observó toda situación de lectura que tuviera lugar en la biblioteca pública, así como en las *maneras de participación* de los lectores y *los modos de usar los libros* en un *contexto de intercambio social*. En este sentido, se pudo observar que las prácticas de lectura en la biblioteca pública se desarrollaron en un contexto social de intercambio y participación del lector y los mediadores de lectura, proceso en el que se replantean diferencias en el tipo de interacción entre los participantes, los textos utilizados, así como el sentido y el propósito de la lectura. Por lo tanto, el contexto de lectura se vincula con la participación de los lectores a las diferentes formas de intervenir en una experiencia de lectura, especialmente en las situaciones de aprendizaje (Heath,1983; Lave y Wenger, 1991; Street,1993).

Por ello los seguidores de los “New Literacy studies”, plantean que “no hay una manera “esencial” o “natural” de leer y escribir, “ya que los significados y las prácticas letradas” como señala Kapitzke “son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (Kapitzke, citado por Zavala, 2004:9). Este enfoque contribuye de forma crítica a la discusión pública sobre la literacidad y la educación, reconociendo el carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y usos de diferentes literacidades no sólo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural. (Zavala, 2004: 13)

Las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Sin embargo, dichas prácticas no son “unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales” (Brian Street , citado por Barton en: Zavala 2004:112).

Autores como Barton y Hamilton (2004), quienes estudian la literacidad desde una perspectiva etnográfica, retoman conceptos claves como “evento letrado” y “práctica letrada”, y a partir de ellos explican el uso de la literacidad en contextos

sociales como la escuela y el hogar, en los cuales se ejerce cierto impacto ideológico en los procesos de incorporarlos a la cultura escrita. Por lo tanto, las prácticas de lectura se desarrollan en diferentes contextos sociales o bien “ámbitos”, entendidos como diferentes dominios de la vida. “Hay diferentes literacidades asociadas con diferentes dominios de la vida” (Barton y Hamilton 2004:116) es decir, diferentes formas de participar en la cultura escrita en espacios como el hogar, la escuela, el lugar de trabajo en los que prevalecen ciertas actividades.

Por otro lado, varios estudios muestran cómo existe una serie de intercambios entre los diferentes contextos o ámbitos que enriquecen las prácticas lectoras personales. Street y Street (en Zavala, 2004) abordan el fenómeno de la pedagogización de la literacidad en el sentido de que los estilos letrados impartidos en la escuela se constituyen en el paradigma de lo letrado, pero al mismo tiempo influyen en otros espacios de aprendizaje como el entorno familiar. Otros autores como Ivanic y Moss (en Zavala, 2004: 15) plantean el posible vínculo que puede desarrollarse entre la literacidad escolar y los usos cotidianos de la misma en el entorno de la comunidad. Además los autores identifican las posibilidades de ligar las prácticas comunicativas locales con aquellas que tienen más prestigio en la sociedad.

Es decir, la participación y los intercambios en los diferentes ámbitos nutren las prácticas de los lectores, sin embargo, también el contexto de la interacción, ligado a las identidades de los participantes, juega un papel central en la configuración de nuevas prácticas lectoras.

Historia de la cultura escrita

No se puede hablar de lector, texto y prácticas de lectura sin contextualizarlos en un espacio, un momento histórico y una comunidad a la cual pertenecen estos lectores. Algunos trabajos que fueron importantes en este abordaje son los análisis de Roger Chartier, quien estudia históricamente la relación del texto con el lector y las prácticas de lectura.¹¹ Chartier (1999) hace énfasis en el *contenido sociohistórico de las prácticas del lector*, mismas que son determinadas de acuerdo con la identidad

¹¹ Chartier, Roger (1994). *Libros, lectura y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza; Chartier, Roger (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna*. México: Instituto José Luis Mora; Chartier, Roger (1996) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa; Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus; Chartier, Roger (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

sociohistórica de cada comunidad y cada lector. En este sentido fueron trascendentes los estudios cuyos desarrollos describen concretamente la constitución de los lectores (como consumidores o receptores) y las prácticas de lectura que promueven en un contexto de lectura determinado. La categoría de “*prácticas de lectura*” fue construida por autores como Roger Chartier y Michel de Certeau, lo cual implicó acercarse a las maneras de leer, a las formas de apropiación de un texto en un contexto sociocultural concreto, dado que para Chartier las prácticas de lectura cambian de acuerdo con los tiempos, los lugares y los grupos sociales (1996). En este sentido, se trató de analizar y enfocarse en las prácticas de lectura y no sólo interesarse en los productos culturales – como señala de Certeau- sino especialmente en “las operaciones que hacen uso de ellos; hay que ocuparse de las diferentes maneras de marcar socialmente la diferencia producida en un dato a través de una práctica” (de Certeau. 1996: xviii).

El estudio de las prácticas de lectura planteó analizar sus relaciones con elementos como trayectorias lectoras y comunidades de práctica. La categoría de trayectoria es construida desde autores como Pierre Bourdieu y Michel Peroni. Hablar de *trayectorias de lectura* es reconocer las condiciones sociales que configuran los recorridos que hacen los lectores en ciertos contextos de lectura. Tales recorridos se encuentran relacionados tanto con acontecimientos personales, como con comunidades de lectura y mediadores. En este sentido, el encuentro con otros tiene una gran incidencia en las trayectorias de los lectores, nutren y contribuyen a la transformación sucesiva de las prácticas lectoras, esto en una dinámica de interacción e intercambio social en la práctica. Por lo tanto las trayectorias siguen formas evolutivas y cambiantes de acuerdo con los acontecimientos personales del lector.

Hablar de trayectorias es hablar de recorridos, de movimientos en un espacio, mismo que utilizan *los elementos del lugar y el contexto*, entendidos como “inversiones a plazo” (Bourdieu, 1995), que abonan las prácticas de lectura y los procesos de aprendizaje de los lectores. Las trayectorias no son lineales, sino fundamentalmente móviles y múltiples. La trayectoria de lectura se va configurando a lo largo de la historia del lector, dependiendo de los múltiples recorridos y participaciones en los ámbitos de lectura y las atribuciones de sentido de la experiencia de lectura actual y desde las prácticas anteriores.

Teoría de comunidades de práctica

La categoría de *comunidades de práctica* se retoma en este estudio de Jean Lave y Etienne Wenger, quienes enfatizan en la idea de que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto continuo de intercambio social. El desafío de su propuesta muestra que el “aprendizaje es un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual. Esto significa entre otras cosas que esta mediado por las diferencias de perspectiva entre los coparticipantes.” (Lave y Wenger 2003:xix). Esta perspectiva implicaría que toda trayectoria de lectura es social, se construye en contextos sociales, y sólo puede ser comprendida dentro de un espacio social y en interacción con otras personas. El contexto social en su conjunto contribuye a moldear tanto los gustos como las prácticas de lectura. En este sentido, las comunidades de lectura tienen una incidencia importante en cuanto promueven vías de acceso a participación en procesos de intercambio en un contexto colectivo con base en una empresa conjunta. En las comunidades de práctica suelen predominar lazos de solidaridad y existe la posibilidad de compartir, aprender juntos y sentirse acompañados.

Las comunidades de práctica es lo que constituye la realidad sociocultural de la figura del lector. Se pueden concebir las “comunidades de lectura” en términos de “comunidades de práctica” en las cuales la participación y la mediación son los ejes principales de la dinámica entre los lectores. Cada lector pertenece a una o varias “comunidades de lectores” que influyen en su trayectoria. En este sentido, se reconoce que las apropiaciones y los significados de las prácticas de lectura cambian según cada contexto y los lectores. Cada comunidad y época difunde ciertos modelos de lectura, normas, reglas, protocolos, convenciones y códigos de interpretación que el lector sigue.

Este concepto guarda una estrecha relación con la idea de Vygotsky de que toda función mental superior tiene un origen social: “Toda función mental superior pasa necesariamente en su desarrollo por una etapa externa, pues al comienzo es una función social. Este es el meollo del problema del comportamiento interno y externo (...) Cuando empleamos el término para calificar un proceso, “externo” quiere decir social. Toda función mental superior fue externa porque en algún momento, antes de convertirse en interna, en una verdadera función mental, fue una función social.

Primero fue una relación social entre dos personas.”¹² En las bibliotecas públicas que estudie se encontró una dinámica de aprendizaje en el que predominó el intercambio y la interacción social, lo cual permitía observar la faceta social de este proceso. El trabajo colectivo en las bibliotecas de Chalco era una forma cotidiana de organizarse para resolver las tareas escolares o bien, una forma de participación en los talleres de lectura que daba cierto sentido y significado a los procesos de lectura en un contexto de interacción, ayuda y coparticipación. Esta dinámica a menudo daba lugar a la configuración de comunidades de práctica en torno a la lectura.

La importancia del *trabajo colectivo* es subrayado por Edwin Hutchins (2001:74) quien plantea que “a los individuos les resulta difícil realizar más de una tarea compleja a la vez o mantener más de un hipótesis compleja a la vez. Hay cierta tendencia de los sujetos en desarrollar cosas en colectivo y con la ayuda de los otros. Se trata de actividades que los sistemas cognitivos socialmente distribuidos realizan con facilidad. En última instancia, por mucho paralelismo que pueda haber en una mente, un sistema compuesto por muchas mentes posee el potencial para un paralelismo mayor“. En las bibliotecas públicas podemos identificar esta tendencia a desarrollar y resolver tareas en un proceso de aprendizaje dinámico y coparticipativo en el que interactúan dos o más personas de acuerdo con los desafíos que presentan la tarea escolar o la encomienda de la lectura.

La lectura en las bibliotecas municipales: categorías centrales

El trabajo pretendió en primer lugar estudiar las bibliotecas públicas municipales de Chalco. Estas bibliotecas pertenecen a la Red Nacional de bibliotecas públicas y se caracterizan por tener un acervo inicial de 1,500 volúmenes para atender a poblaciones pequeñas que cuentan al menos con una escuela secundaria. Estas bibliotecas se ubican como instituciones que no sólo ponen en circulación textos escritos sino también una serie de actividades, como los talleres de fomento a la lectura. El concepto de “formas simbólicas” (Thompson, 1993) permite englobar tanto los acervos como las actividades que se difunden en la biblioteca. Formas simbólicas se define como un amplio campo de fenómenos sociales significativos, que van desde las

¹² Vygotsky, Lev. 1981. “The genesis of higher mental functions”, citado por Edwin Hutchins, en: Chaiklin, S. 2001: 73-74.

acciones, objetos, expresiones, gestos y rituales, hasta los enunciados, programas educativos, talleres, textos escritos y videocasetes.

La biblioteca municipal como institución pública es controlada y administrada por el Estado. Este control afecta el sentido de la biblioteca, su programa de trabajo y la circulación y difusión de los textos escritos. Su acervo y funcionamiento se encuentra principalmente dirigido a la población escolar de educación básica, por lo tanto su misión se encuentra articulada a funcionar como un auxiliar de la escuela.

En este sentido, el análisis se centró en la función de la biblioteca pública¹³ como institución que ofrece libros y talleres de fomento a la lectura a la comunidad estudiantil principalmente y su vinculación con el papel que juega la biblioteca en el fomento de la lectura.

Los lectores:

Un segundo eje de análisis es la posición de los lectores como sujetos activos que construyen y reconstruyen su lectura, que asumen cierta libertad “[...] que desplazan y subvierten lo que el libro intenta imponerles”. (Chartier, R. 2000:51). Pero, al mismo tiempo se reconoce que esa libertad no es absoluta, porque está “sujeta a restricciones que proceden de las capacidades, de las convenciones de los hábitos que caracterizan en sus diferencias las prácticas de lectura.”(Ibidem.).

El lector es quien finalmente determina el sentido de la lectura a partir de los usos que hace de los libros. Es quien le pone su sal y su pimienta para darle un sabor y un sentido muy especial y particular a su apropiación que opera a través de disposiciones, de desvíos, resistencias e invenciones. De forma paradójica, como señala Roger Chartier, el sentido del texto es dependiente e inventivo “[...] dependiente puesto que debe someterse a las constricciones impuestas por el texto (y las formas propias del objeto impreso); inventivo puesto que desplaza, reformula, subvierte las intenciones de los que han producido el texto y el libro en que se apoya este texto”

¹³ La concepción y funcionamiento de la Biblioteca Pública ha ido cambiando con el paso del tiempo. Inicialmente su función básica estaba relacionada con un lugar que resguardaba los libros (desde tabletas de barro, códices hasta lo que se conoce actualmente como libro, hasta vincularse actualmente con una institución educativa y cultural. Véase mi trabajo de Tesis de maestría denominado *La relación Biblioteca-Texto-Lector en la Biblioteca Pública. Una aproximación a su funcionamiento en el municipio de Chalco, Estado de México*. ISCEEM. Toluca. 2001.

(Chartier, R. 1996: vi). El sentido del texto efectivamente puede no coincidir con las intenciones de los productores y los autores.

El trabajo estudia las diversas formas en que los lectores se aproximan a las bibliotecas y se apropian de los textos escritos. La mayoría de los usuarios que asisten a estas bibliotecas pertenecen a los niveles básicos y su asistencia está relacionada con sus necesidades escolares,¹⁴ aunque también se encontraron otros usos. Al acercarse a los lectores se plantearon preguntas como: ¿Quiénes son los lectores? ¿Qué libros leen? ¿Cuál es la relación entre texto y motivaciones? ¿Cómo reciben, utilizan y manejan los textos escritos que circulan en las bibliotecas públicas? Sobre todo, ¿Con quiénes buscan ayuda y cómo comparten entre ellos la lectura y las tareas relacionadas con los textos que encuentran en este espacio?

La lectura:

La lectura es un proceso complejo que tiene dimensiones neurológicas, psicogenéticas, psicolingüísticas, afectivas,¹⁵ pedagógicas y socioculturales. Por el enfoque asumido, decidimos no abordar aspectos cognitivos o psicolingüísticos del proceso de leer, propios para otros tipos de investigación. En este estudio se aborda la lectura desde una dimensión sociocultural particular, las prácticas de lectura situadas en contextos específicos (las bibliotecas de Chalco) y realizadas en un entorno de intenso intercambio social que incide en las trayectorias de los lectores. Este estudio por lo tanto resalta al aspecto social de la lectura y usa una metodología correspondiente.

El enfoque sociocultural implica considerar las concepciones que los propios sujetos tienen sobre los procesos estudiados, por lo cual fueron importantes las entrevistas realizadas con las bibliotecarias y los usuarios. El trabajo integra una amplia gama de “formas de leer” encontradas en las bibliotecas. En general, la lectura y el uso de la lengua escrita a menudo está inserta en situaciones comunicativas y se localiza en la interacción interpersonal, por ello la lectura es vista esencialmente como “una actividad humana... y es esencialmente social”. Al respecto Barton y Hamilton

¹⁴ Así lo muestran los controles de asistencia de usuarios reportados mensualmente al coordinador de bibliotecas municipales en los últimos seis años.

¹⁵ Los estudios sobre la relación entre la escritura y el afecto son escasos dice Besnier, una veta importante está en la escritura cotidiana por ejemplo; las cartas personales. Besnier, Niko. (1995:107).

(2004:109) señalan, “la literacidad es ante todo algo que la gente hace [...] de las actividades sociales, de los pensamientos y significados de esas actividades sociales, y de los textos utilizados en dichas actividades.” La investigación en las bibliotecas da cuenta de las prácticas de lectura, de las formas en que los lectores usan los textos, interpretan, escriben, intercambian o producen representaciones sobre lo que leen en un contexto social de interacción con la bibliotecaria, las madres u otros lectores.

En este sentido, estudiar lo que ocurre en estas bibliotecas permitió de manera especial analizar la lectura como una práctica sociocultural que forma parte de la vida de los lectores y los eventos letrados específicos. Las bibliotecas del tipo que estudiamos en este caso constituyen contextos de intercambio social que ofrecen situaciones y oportunidades a los lectores para acceder a la lectura a través de un proceso social e interactivo.

Las prácticas de lectura en la biblioteca pública

El trabajo analiza de manera central las prácticas de lectura en las bibliotecas públicas municipales, cómo se constituyen y configuran y qué sentido tienen para los lectores. La práctica alude también a las representaciones de los lectores que acompañan a las conductas cotidianas y a la manera en que se asume la lectura o se manejan los textos, al ordenamiento que se le da al proceso de lectura en un contexto particular, por lectores también particulares. Reconocemos además que la relación que encontramos en estas bibliotecas entre los lectores y los libros puede ser muy distinta de la que mantiene el académico o lector profesional y culto, o cualquier otro lector.

En este sentido, el análisis tiene un carácter contextual y situacional, lo que implicó estudiar a las prácticas de lectura observables en los momentos de apropiación y de uso de los textos por los lectores. El análisis se centró en los materiales ofrecidos en las bibliotecas públicas de Chalco y en las formas particulares de uso de estos materiales por parte de los lectores. Se trató de estudiar, en palabras de de Certeau (1996), “las diferentes maneras de marcar socialmente la diferencia producida de un dato a través de una práctica”.

Analizar las prácticas de lectura de los lectores que asisten a las bibliotecas públicas de Chalco implicó centrar la atención en las maneras de leer y usar lo escrito, los tipos de lectura, las razones de su lectura y sus actitudes ante ésta. Esto llevó a identificar una serie de prácticas de lectura, especialmente colectivas, generadas en un

contexto eminentemente social, por lo que la lectura en la biblioteca pública no siempre corresponde a la concepción moderna de la lectura individual silenciosa, que es “[...] cercana a las formas académicas de leer, centrada en el significado literal, orientada hacia la información enciclopédica.” (Rockwell, 2001:13).

Las prácticas de lectura en las bibliotecas de Chalco tienen sus propias connotaciones; se inscriben en interacciones sociales que van configurando comunidades de práctica o resolviendo tareas urgentes, centradas en la lectura. Concentrarse en las prácticas de lectura conllevó a observar los usos particulares que hacen los lectores de los textos, maneras de leer y utilizar los textos y las estrategias que ponen en juego para organizar su estancia en la biblioteca. Muchas prácticas se inventan de acuerdo con la ocasión y las circunstancias. Entre ellas encontramos algunas “tácticas” de lectura, las cuales son prácticas inventivas que se presentan en situaciones particulares y que dependen tanto de la ocasión como de la identidad de los lectores (de Certeau, 1996).

El proceso metodológico

Toda investigación tiene su propia historia configurada por lo teórico, lo empírico y lo metodológico. Recapitular esa historia y traspolarla a un texto escrito no es nada sencillo; sin embargo, narrar lo acontecido permitió reflexionar sobre el proceso constructivo de la investigación y los elementos que le dieron sentido.

Hay que señalar que la investigación conllevó un proceso permanente de revisión bibliográfica relacionada con el objeto de estudio. Este proceso se caracterizó por priorizar la construcción y explicación teórica de la problemática identificada con la finalidad de configurarla tanto teórica como empíricamente. Por ejemplo los trabajos de Heath con respecto a los “*literacy events*” fueron muy enriquecedores en tanto plantearon la posibilidad de enfocarse en los “actos de lectura” como unidad de análisis.

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro periodos diferentes. En conjunto se realizaron un total de 54 registros de observación; el primer periodo (octubre 2002-junio de 2003) produjo 21 registros que centraron en la dinámica cotidiana de las bibliotecas, en la cual se destacó el servicio de consulta de los usuarios con la finalidad de resolver tareas escolares. El segundo (julio-agosto de 2003) con 16 registros, se centró en la

observación de los talleres de fomento a la lectura: “Mis vacaciones en la biblioteca”, que tienen lugar en las vacaciones de verano. Posteriormente el tercer periodo incluyó la realización de 12 registros centrados en el desarrollo de algunos talleres de fomento a la lectura, que se ofrecían sistemáticamente una vez a la semana en algunas bibliotecas. Finalmente el cuarto periodo comprendido de marzo a mayo de 2005 tuvo la finalidad de corroborar algunos datos.

No. De registros	periodo	Propósito	Observaciones
22	Octubre de 2002-junio de 2003	Observar el funcionamiento de las 10 bibliotecas públicas	
16	julio-agosto de 2003	Observación del Taller de Verano: “Mis vacaciones en la biblioteca” en las cinco bibliotecas	Se realizaron algunas videograbaciones.
12	Octubre-noviembre de 2003	Observación sistemática de los talleres de fomento a la lectura en cinco bibliotecas	Se aplicó un cuestionario a los participantes.
4	Marzo-mayo de 2005	Observaciones y entrevistas para corroborar datos.	

En el seguimiento sistemático de las cinco bibliotecas públicas del municipio de Chalco, se desarrollaron 28 registros de observación (julio a noviembre de 2003) con los cuales se pretendió hacer una cuidadosa descripción de lo observado en la dinámica del servicio de los talleres de fomento a la lectura en la biblioteca, poniendo atención especialmente en los “actos de lectura”. Este acercamiento empírico posibilitó una gran riqueza que ofreció el trabajo comparativo de las cinco bibliotecas. Además, las visitas incluyeron el desarrollo de algunas entrevistas de carácter reflexivo-semiestructuradas¹⁶ con bibliotecarias, coordinador de bibliotecas y entrevistas cortas con usuarios. Estas entrevistas se realizaron al final o durante las observaciones se aprovechaban las oportunidades para acercarse a los lectores, lo cual permitió tener acceso a información relativa al sentido que tenían las lecturas realizadas tanto en las consultas y como los talleres de lectura para los participantes. Tales entrevistas enriquecieron los registros de observación. También se hicieron algunas grabaciones

¹⁶ Este tipo de entrevista también denominada no estructurada se caracteriza porque el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas - o en su caso tópicos de análisis-, en cuanto a orden contenido y formulación de las mismas. Cfr. Ruiz Olabuénaga, J. (1999:168)

de video de las actividades desarrolladas especialmente en los talleres de fomento a la lectura, mismas que permitieron contar con una descripción mucho más exhaustiva y detallada, puesto que posibilitó volver a presenciar un acontecimiento cuantas veces fue necesario. Debido a que las bibliotecas no contaban con el servicio de fotocopias, en algunas ocasiones también se recurrió a la filmación de algunos trabajos que representaban productos de la lectura (especialmente de los talleres de lectura).

El desarrollo del trabajo de campo se caracterizó por considerar la parte situacional de los acontecimientos y eventos de lectura que se observaron en la biblioteca, por ejemplo la disposición de los sujetos, la presencia de los sujetos cotidianos o extraños, las actividades de lectura y la posibilidad de preguntar a los sujetos implicados, entre otros aspectos, marcaban la pauta del trabajo. De esta forma, se realizaron únicamente registros de observación, o bien registros de observación que incluyen entrevistas, cuando se consideró pertinente hacerlas con los sujetos estratégicos.

En el desarrollo de la investigación se pueden distinguir algunos momentos. El primero de ellos implicó un *acercamiento y exploración del campo problemático*. Coincide con el primer periodo de campo descrito antes. Esta primera experiencia de conocimiento generó un proceso reflexivo en el que se elaboró una serie de hipótesis y representaciones sobre el funcionamiento de la biblioteca, el papel de la bibliotecaria, las prácticas de lectura y el sentido de éstas, a partir de los contrastes, similitudes, novedades y comparaciones sobre el funcionamiento de las diferentes bibliotecas. Este primer acercamiento fue muy útil en cuanto permitió identificar las cinco bibliotecas para el seguimiento más intensivo.

El segundo momento, contempló el desarrollo del trabajo de campo sistemático en cinco bibliotecas, esto con el interés de explicar las relaciones entre los lectores y sus prácticas de lectura. Este acercamiento planteó nuevos derroteros y reflexiones en torno a las prácticas de lectura y una serie de elementos articulados como el contexto social de lectura, la formación de lectores y comunidades de lectura, las trayectorias de lectura, el papel de los mediadores, la circulación de los textos, las diversas formas de acceso a éstos, entre otros.

El tercer y último momento de la investigación y posiblemente el más difícil tiene que ver con el análisis de la información, que planteó un proceso interactivo entre lo teórico y lo empírico, pues el dato representó una construcción compleja relacionada

tanto con elementos de la realidad estudiada como con los aspectos teóricos. En este sentido, la estrategia de análisis de modo relacional entre lo empírico y lo teórico, permitió tener una mirada mucho más rica sobre cada dato y categoría, en la medida en que se analiza un elemento por relaciones con otros elementos que le dan sentido, como por ejemplo la interacción entre los sujetos en torno a los materiales de lectura. Lo mismo sucedió al recuperar los diferentes acercamientos, trabajos, estudios o interpretaciones que se han hecho en relación con algún elemento o categoría de análisis. Sin embargo, esto no fue fácil, pues implicó revisar y reformular en forma constante la estructura y organización de cada capítulo y del trabajo en general, la inserción y desarrollo de aspectos no contemplados o el intercambio de aspectos entre capítulos. En este sentido, esta investigación representó una experiencia de aprendizaje, cuyo resultado se presenta a continuación.

CAPITULO I.

LA BIBLIOTECA PÚBLICA COMO INSTITUCIÓN PÚBLICA FORMATIVA Y COMPENSATORIA

La relación biblioteca-texto-lector a lo largo de la historia ha tenido sus propias características y transformaciones, de tal forma que podemos distinguir una serie de factores que han determinado el sentido de dicha relación. Uno de los factores básicos ha sido la incidencia de las *políticas internacionales* que han moldeado el proyecto bibliotecario nacional. Estas políticas han orientado el funcionamiento de la biblioteca pública a lo largo de la historia y han dado lugar al Programa Nacional de Bibliotecas Públicas —vigente desde 1983— a través del cual se han instalado cerca de 7000 bibliotecas en el país. Entre estas bibliotecas se encuentran las municipales, que son referente empírico de este estudio.

1. EL PROYECTO DE BIBLIOTECA PÚBLICA EN MÉXICO

En el contexto mexicano, podemos distinguir dos momentos recientes en el desarrollo de la biblioteca pública que han constituido el funcionamiento bibliotecario en la actualidad. El primero de ellos se caracteriza por la existencia de algunos intentos aislados por parte del gobierno federal para impulsar los servicios bibliotecarios. Este periodo se identifica a partir de 1921 con la fundación de la SEP, hasta finales de la década de los setenta. En él, se distingue un funcionamiento dirigido principalmente hacia la población con menos posibilidades económicas y educativas para acceder a la cultura escrita, pero también, dirigido a apoyar los procesos educativos escolares. Vasconcelos dió un gran impulso al proyecto educativo y cultural, cuyo propósito esencial había sido el acceso de sectores populares a la educación y la cultura. En ese entonces, la biblioteca fue considerada un elemento importante en esa tarea, convirtiéndose en un medio para acceder al libro y a la lectura (Meneses, E. 1986). Sin embargo, la falta de continuidad y compromiso por parte del estado para financiar un proyecto bibliotecario nacional en forma permanente, planteó la imposibilidad de extender los servicios a nivel nacional, pues la mayoría de los esfuerzos bibliotecarios se habían concentrado en la ciudad de México.

Jaime Torres Bodet como secretario de educación (quien había sido jefe de departamento de bibliotecas en el periodo de Vasconcelos) dió un segundo impulso al proyecto bibliotecario en el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946) y por segunda ocasión en el periodo de Adolfo López Mateos (1964-1970). Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos se habían concentrado especialmente en el Distrito Federal y en las ciudades más grandes del país; por lo que la cobertura nacional había sido una meta casi imposible hasta recientemente.

El segundo momento es cuando se inicia el desarrollo de los sistemas nacionales de información, propuesta que tiene su origen en políticas de UNESCO. La influencia e incidencia de estas políticas en el contexto mexicano dio origen el Programa Nacional de Bibliotecas Públicas, el cual se implementa a partir de la década de los ochenta. Desde entonces, la biblioteca pública es motivo de atención especial por parte del gobierno.

Este proyecto de sistemas nacionales de información se diseñó en el contexto internacional específicamente para aquellos países subdesarrollados que se ubican en América Latina y el Caribe. Implicó grandes diferencias en relación con el primer momento, iniciado por el programa bibliotecario vasconcelista, especialmente en cuanto que logra consolidar el proyecto nacional de la biblioteca pública. Vale decir, se logra en los últimos 20 años desarrollar y dar continuidad al Programa Nacional de Bibliotecas Públicas. Esto fue posible por la implementación de una estrategia de descentralización, cuya organización y financiamiento son compartidos entre los tres niveles de gobierno; federal, estatal y municipal. Esto ha permitido dar continuidad al funcionamiento bibliotecario a partir de la década de los ochenta hasta la actualidad, y continuar con la expansión nacional de los servicios bibliotecarios.

A partir de este segundo momento, la biblioteca pública se plantea no sólo como una institución que difunde, acumula y resguarda información y acervos, sino que también se caracteriza por orientarse como una institución educativa, cuyos servicios se ofrecen a toda la población. La nueva misión de la biblioteca como institución educativa se encuentra relacionada con la participación en *programas y proyectos educativos de alfabetización y promoción de la lectura (Zapata, 1992:16-17)*, además de vincular su funcionamiento con las tareas educativas de la escuela.¹⁷ Esta nueva

¹⁷ Véase políticas y discursos sobre bibliotecas en periodos de Vasconcelos (1920) y Jaime Torres Bodet (1940, 1960) en Meneses, E.1988.

misión definida en 1992 por la Asociación de Bibliotecas Públicas de América Latina y el Caribe (ABILPAC) plantea que la biblioteca pública como institución educativa “debe apoyar permanentemente la labor educativa de la escuela en todos los niveles y promover la formación de un lector crítico, selectivo y creativo desarrollando simultáneamente la motivación por la lectura” (Zapata, 1992:16).

Durante este periodo, la biblioteca pública tiene un nuevo derrotero, pues además de ser considerada como un factor importante que posibilita el acceso a la cultura escrita en forma masiva. Se desarrolla un Programa Nacional Bibliotecario en 1983 que aterriza en la puesta en operación de una Red de bibliotecas con la cual se genera una expansión del servicio en todo el país. Este propósito se ve reflejado en el número de bibliotecas creadas durante el periodo (2,025), cantidad nunca antes alcanzada. Además, las bibliotecas continúan incrementándose en periodos subsecuentes, a diferencia de otros periodos, en los que en vez de incrementarse el número de bibliotecas, éstas habían desaparecido.

Este proyecto bibliotecario está fuertemente vinculado a la política educativa propuesta a través del Plan de Desarrollo 1983-1988, cuyo objetivo fundamental fue el de impulsar una “sociedad más igualitaria”, en la cual, “...los beneficios de la educación y la cultura estuvieran al alcance del mayor número de mexicanos.”(DGB.1988a:21).

El Programa bibliotecario de este periodo gubernamental promueve una nueva dinámica en la constitución y consolidación de la biblioteca pública, cuyo funcionamiento se vinculó con los procesos educativos formales y no formales.

La expansión reciente de las bibliotecas públicas en México.

Entre los objetivos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo de 1983-1988 para extender “los beneficios de la educación y cultura a todos los mexicanos” se encuentra el de “mejorar y ampliar la infraestructura bibliotecaria del país”. A partir de considerar que la biblioteca pública puede “brindar acceso gratuito a la lectura formativa, informativa y recreativa al mayor número de mexicanos”. El Programa de Bibliotecas Públicas se centra especialmente en crear y organizar bibliotecas públicas en todo el país.

El Programa de Bibliotecas Públicas se puso en marcha bajo el argumento de que era el momento histórico adecuado para desarrollarlo; dado que existían las condiciones

adecuadas para ello, a diferencia de las anteriores administraciones, en donde el alto índice de analfabetismo hacía imposible dicha tarea. De este modo, la biblioteca pública es considerada como un “medio” que permite a la población elevar su nivel educativo y cultural a través de los beneficios de la lectura. La biblioteca pública se plantea como un eficaz apoyo a la escuela, en tanto funcione como una “prolongación permanente de la labor educativa realizada en la escuela” (DGB.1988^a:9).

La creación de bibliotecas públicas fue una de las tareas primordiales, pues se reconocía que las bibliotecas habían sido escasas comparadas con la población existente en ese tiempo (en 1983 había 351 bibliotecas las cuales resultaban insuficientes para atender a 77 millones de habitantes), especialmente, porque estas bibliotecas estaban concentradas principalmente en algunas ciudades. Según el análisis de los 2,378 municipios con que contaba el país, sólo 243 tenían biblioteca, lo que representaba el 10% (DGB.1988^a:22)¹⁸. En la actualidad, se cuenta con 6,778 bibliotecas incorporadas a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas.¹⁹

La red nacional de bibliotecas públicas

La Red Nacional de Bibliotecas Públicas constituida por todas las bibliotecas públicas dependientes de la SEP tiene como propósito básico el de optimizar, fortalecer y coordinar el funcionamiento eficiente de las bibliotecas públicas del país. Esta Red coordinada por la Dirección General de Bibliotecas (DGB), se conforma con 31 redes estatales ubicadas en los estados y 16 redes delegacionales ubicadas en el DF. Cada una de ellas se integra por todas las bibliotecas establecidas en las entidades o delegación respectiva.

Cada una de estas redes estatales o delegacionales es coordinada a su vez por las bibliotecas públicas centrales (sea estatal o delegacional —en el caso del distrito federal—), las cuales son el vínculo de organización y coordinación entre la DGB y la red de cada entidad. Existe también otro nivel de coordinación y organización entre las bibliotecas; es el que se da entre las bibliotecas públicas de las principales ciudades de

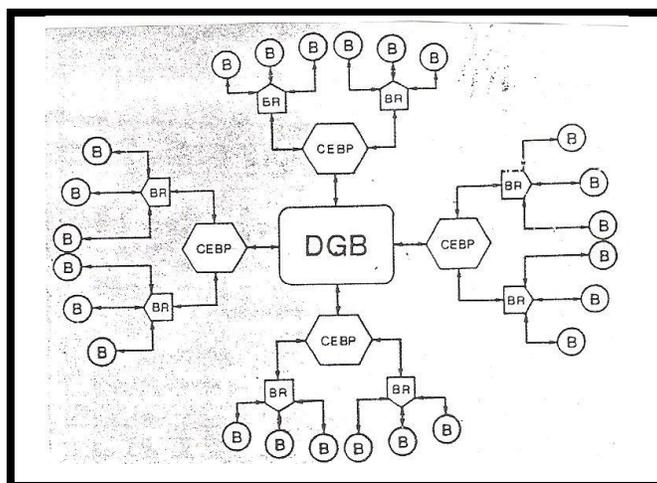
¹⁸ En 1983 cuando se inicia el Programa Nacional de Bibliotecas Públicas sólo había 351 bibliotecas. Las cuales resultaban insuficientes para atender una población de 77 millones de habitantes, especialmente porque éstas se encontradas concentradas en algunas ciudades, lo que implicaba que de los 2378 municipios con que contaba el país, sólo 243 tenían biblioteca, lo que representaba el 10 por ciento.

¹⁹ Datos proporcionados por el Departamento de Bibliotecas. 28 de agosto de 2007.

cada estado y las bibliotecas ubicadas en cada municipio, estableciéndose una comunicación más directa —además de control— entre todos los niveles que integran la red.

El sistema de coordinación de que se ha valido la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, para hacer participar a los gobiernos federales, estatales y municipales, se basa en la comunicación entre los distintos niveles de organización como se muestra en el siguiente esquema: 1) Dirección General de Bibliotecas; 2) Coordinación Estatal de B. P; 3) Biblioteca regional y 4) la Biblioteca pública Municipal.

Cuadro 1. Esquema de coordinación de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas²⁰



²⁰ Esquema obtenido del documento: DGB. 1991a: 9. Las bibliotecas analizadas corresponden al cuarto nivel referido a la organización y funcionamiento de la biblioteca pública municipal (B).

Descentralización: estrategia básica en la viabilidad del Programa Nacional de Bibliotecas Públicas.

La descentralización de la educación, propuesta por el secretario de Educación Jesús Reyes Heróles en 1983 (Meneses, E. 1997), tuvo como objetivo esencial el de lograr una mayor eficiencia administrativa y mejorar la calidad de la enseñanza, recuperando la participación de las comunidades locales para el desarrollo regional. Esta estrategia política planteó la posibilidad de participación de las diferentes entidades, distribuyendo y estableciéndose tanto compromisos como responsabilidades en el desarrollo de diferentes proyectos, como lo fue el programa bibliotecario. Dicha estrategia aseguró el desarrollo del Programa Nacional de Bibliotecas especialmente la continuidad, la creación y mantenimiento de las bibliotecas públicas en la mayoría de los municipios del país.

La biblioteca pública es definida —según la Ley General de Bibliotecas Públicas (1988)— como: “todo establecimiento que contenga un acervo de carácter general superior a 500 títulos catalogados y clasificados, y que se encuentre destinado a atender en forma gratuita a toda persona que solicite la consulta o préstamo del acervo en los términos de las normas administrativas aplicables” (DGB.1988^a:33), además de fomentar el hábito de lectura entre los lectores y apoyar los procesos educativos escolares.

Entre los diferentes niveles de gobiernos se establecieron acuerdos de coordinación, colaboración y compromisos: el federal a través de la SEP (concretamente de la Dirección General de bibliotecas), el estatal mediante la coordinación estatal de bibliotecas y, el municipal a través del ayuntamiento. Estos acuerdos estipulan en forma concreta y precisa las responsabilidades y compromisos para cada una de las entidades en la integración y funcionamiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Hacen posible su viabilidad como se observa en el cuadro 2, la lista de acciones para cada uno de los gobiernos.

Tal estrategia fue determinante en la creación y mantenimiento de las bibliotecas públicas especialmente con la participación de los gobiernos municipales, en los cuales descansa finalmente el mantenimiento de las bibliotecas, aun cuando estén bajo la coordinación de otras dependencias, quienes definen las políticas de su funcionamiento.

Los tres niveles de gobierno federal, estatal y municipal tienen diferentes responsabilidades que señalan en el siguiente cuadro. El nivel de análisis de la biblioteca pública se enfoca principalmente en lo que compete a las responsabilidades del municipio en el desarrollo del Programa Bibliotecario.

La distribución de tareas, compromisos y responsabilidades se encuentra descrito en una serie de documentos que han tenido el propósito de orientar a los sujetos e instancias que participan en la Red sobre las formas en que opera ésta y sobre todo, las responsabilidades que debe asumir cada entidad.

Los documentos elaborados por la DGB de la SEP orientan e informan sobre el sentido del Programa Nacional de Bibliotecas Públicas y el funcionamiento de la biblioteca pública considerando los diferentes destinatarios y sujetos que participan en el programa. Se han editado folletos que van desde las indicaciones básicas para solicitar una biblioteca pública, hasta manuales sobre el funcionamiento de la biblioteca pública, así como documentos de carácter estadístico sobre las demandas de los servicios.²¹

La disponibilidad de estos materiales ha sido también un elemento importante que ha permitido la funcionalidad de la Red, pero sobre todo, ha establecido un mecanismo de información y comunicación entre las personas interesadas. No sólo se orienta a la población sobre los servicios bibliotecarios, también se tiene un seguimiento (mensual) de éstos servicios. La información se ve reflejada en las estadísticas citadas por la serie de investigaciones editadas bajo el título “Bibliotecas públicas y conducta lectora: Investigaciones” (hasta el momento existen seis materiales de este tipo, editados por la DGB)²², en los cuales se ofrecen algunos datos de carácter cuantitativo sobre la asistencia y características de los usuarios de algunas bibliotecas públicas de la ciudad de México principalmente.

²¹ Además de los documentos citados, se encuentran otros como: DGB (1992). *La biblioteca pública municipal*. DGB. México; DGB (1992). *Solicitud de instalación de una biblioteca pública*. CNCA-DGB. México; DGB (1991). *La red Nacional de Bibliotecas Públicas*. CNCA-DGB. México; Pérez Gómez, Gonzalo y Miguel A. Pérez Villalba (1992). *Historia de las bibliotecas en el Estado de México*. DGB. México; DGB. *Bibliotecas públicas y conducta lectora: Investigaciones 1,2, 3, 4, 5 y 6*. CNCA. México. 1988-1993.

²² Dirección General de Bibliotecas. (1988-1992). *Bibliotecas públicas y conducta lectora. Investigaciones 1, 2, 3, 4, 5, y 6*. México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Cuadro No. 2. Responsabilidades de cada una de las entidades²³

Federal	Estatal	Municipal
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar, adquirir y enviar el acervo que forma la colección original de la biblioteca pública; • incremento y actualización constante de acervo; • clasificación de los acervos; enviar tarjetas catalográficas; por autor, título y tema; • fijar la normatividad y lineamientos técnicos para el funcionamiento y organización de la biblioteca y supervisar su cumplimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fungir de enlace entre el gobierno federal y municipal; • coordinar y operar la Red Estatal de Bibliotecas Públicas; • promover el desarrollo de la Red Estatal de Bibliotecas Públicas; • gestionar las firmas de convenios de coordinación entre el gobierno estatal y municipal; • difundir y promover en la radio, la televisión y la prensa los servicios que otorgan las bibliotecas públicas de la Red Estatal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Remodelar o construir el edificio según los lineamientos de la Dirección General de Bibliotecas; • firmar acuerdos con el gobierno estatal; • convocar al cabildo y elaborar un acta en la que se asuman las siguientes responsabilidades: <ul style="list-style-type: none"> ○ La afectación del local para uso exclusivo de la biblioteca; ○ el pago a la persona que se encarguen del funcionamiento de la biblioteca; ○ adquisición de mobiliario y equipos necesarios ○ dotación de viáticos y pasajes a las bibliotecarias para recibir capacitación; • vigilancia y aseo del local; <ul style="list-style-type: none"> ○ mantenimiento del local, mobiliario y equipo; ○ dotación de los materiales necesarios para la reparación de libros. • obtener el mobiliario, el equipo y los materiales requeridos; y contratar al personal; • pedir a la coordinación estatal de bibliotecas públicas que solicite a la Dirección General de Bibliotecas la inspección del local; • elegir el nombre de la biblioteca (persona finada y que haya realizado acciones en beneficio de la comunidad); • apoyar al personal de la Dirección General de Bibliotecas en la instalación de la misma.

²³ Cuadro obtenido de la DGB. **La biblioteca municipal.** CNCA. México. 1992.

La estrategia descentralizadora se ha visto como una táctica viable para alcanzar la meta de la cobertura nacional de los servicios bibliotecarios, meta primordial que persigue el Programa Nacional de Bibliotecas Públicas al proporcionar a través de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas los servicios bibliotecarios a todos los municipios del país. Se argumenta que en 1988 cinco años después de funcionar el programa se incrementaron de 243 a 2,025 los municipios que contaban con biblioteca pública (DGB.1988^a). Posteriormente las bibliotecas públicas a partir del Programa Nacional de Bibliotecas y la Red aumentaron considerablemente —comparado con los esfuerzos anteriores— 6,400 bibliotecas públicas en 2003 (Fox, V.2003) se incrementaron a 6,778 en la actualidad (agosto de 2007). Para el fomento de la lectura, la Red se propuso desarrollar una serie de actividades dirigidas tanto a niños y jóvenes como a la población. “Las actividades para niños y jóvenes trataban de vincular las lecturas que efectuaban en la biblioteca pública con los contenidos escolares de primaria y secundaria. En cambio, las actividades de los adultos se dirigían a relacionar elementos de índole práctica e informativa, como temas sobre salud, educación y autoempleo con los materiales disponibles en la biblioteca y se dirigían especialmente a personas ajenas al sistema escolarizado.” (Meneses, E. 1997:455).

Sin embargo, en la práctica el desarrollo de las actividades se dirigen principalmente a los niños y adolescentes que pertenecen al sistema educativo, en parte, porque el funcionamiento y los acervos de las bibliotecas públicas municipales se encuentra articulado con los programas de las escuelas de educación primaria y secundaria.²⁴ Las actividades dirigidas a la población adulta son más escasas, la asistencia de adultos y demanda del servicio bibliotecario es mucho menor, aunque, esta situación, no es nueva en el funcionamiento de la biblioteca pública (Meneses, E. 1997:455).

. El Programa Nacional de Bibliotecas Públicas ha sido sin duda alguna un acierto importante no sólo para la creación de bibliotecas sino también para garantizar la continuidad en el funcionamiento bibliotecario. El incremento de bibliotecas y los servicios que ofrece en un mayor número de municipios, representa una posibilidad para acceder en forma gratuita a los libros. Sin embargo, el acceso efectivo a la cultura

²⁴ SEP. DGB. “Principales resultados del Programa Nacional de Bibliotecas Públicas” En: Palacios Salinas, C; Vega Díaz M. G. 1994:76.

escrita en forma masiva, la formación de hábitos de lectura, la constitución de una “sociedad lectora” (DGB.1988a:26) a la que hace referencia la ley general de bibliotecas, no se puede garantizar sólo con crear bibliotecas.

La relación entre las bibliotecas y el lector

A partir de este programa nacional, la biblioteca pública en México se propone nuevos retos sociales, mismos que se han ido enriqueciendo y conformando a partir de una política internacional. Se establece un nuevo papel orientado hacia la constitución de una institución que no sólo difunde información a través de textos escritos como en sus inicios, sino que se oriente hacia la constitución de una biblioteca que debe contener y ofrecer información actualizada y completa, cuyas presentaciones pueden ser variadas, pues la biblioteca pública no sólo conserva y circula textos escritos, también difunde una serie de actividades culturales con la finalidad de promover los servicios bibliotecarios y la lectura entre la población. A través del desarrollo de diversas actividades y talleres de fomento a la lectura se intenta principalmente atraer a los diferentes grupos sociales e incitarlos a acudir a la biblioteca y fomentar el uso de ella y el gusto por la lectura.

Esta serie de elementos definen a la biblioteca pública como “una institución social depositaria y proveedora de información actualizada de carácter general dirigida a toda la población; “democrática” porque ofrece sus servicios sin distinción de clases, niveles de ilustración ni capacidades individuales. Gratuita, porque está totalmente financiada —y también controlada por el estado—, y por lo tanto sus servicios se ofrecen en forma gratuita. Educativa en cuanto se convierte no sólo en auxiliar de la escuela, sino que también es una institución educativa que ofrece una enseñanza complementaria”. (Zapata, 1992).

Este nuevo funcionamiento no sólo se restringe a difundir información y textos escritos, sino también se pretende “generar procesos educativos de formación de capacidades y habilidades en los lectores”, además de ser un “auxiliar de la escuela” que contribuya a ampliar la información que se ofrece en éstas. Informar y formar serán sus acciones básicas. Información y formación deben responder a las necesidades actuales de la población. Con respecto a la lectura, se hace énfasis en la formación de

“lectores creativos, críticos y activos” que promuevan su “transformación y desarrollo económico, social y cultural”.

En el caso concreto del municipio de Chalco, son pocas las instituciones educativas que cuentan con una biblioteca escolar²⁵ con bibliotecaria, libros clasificados, catálogos y ficheros por autor, título y tema, servicio de préstamo a domicilio como suele funcionar una biblioteca pública. Por ello resulta ser ésta última el espacio más viable para resolver las tareas, las necesidades de información, las actividades y contenidos programáticos de primaria y secundaria sobre el funcionamiento y uso de la biblioteca. Los programas curriculares de primaria y secundaria especialmente los de la asignatura de español plantean una serie de contenidos de aprendizaje sobre el uso de la biblioteca y la formación de usuarios de la información, situación que fomenta y promueve la asistencia a la biblioteca pública.

La nueva concepción de la biblioteca pública apunta también hacia la constitución de una institución “compensatoria”, pues, a partir del programa de UNESCO de “Educación para Todos”, la biblioteca pública no sólo se identifica como una institución *formadora* de recursos humanos, sino también “*compensatoria* de las desigualdades económicas, sociales culturales y hasta físicas, de “los más necesitados —incluso los impedidos físicamente—”²⁶, a quienes deberá apoyar especialmente (Zapata, 1992).

La biblioteca pública se ubica además como una institución bibliotecaria y educativa administrada por el gobierno. Es éste quien define el funcionamiento, servicios y acervo que han de ofrecerse. Para el caso de las bibliotecas públicas municipales su acervo, funcionamiento y uso están orientados hacia determinados grupos sociales, especialmente a niños y adolescentes de educación básica.

A través de la biblioteca pública se da un control sobre la circulación, difusión y consumo de determinados textos escritos. Se da en palabras de Roger Chartier (1999) un “poder sobre la escritura” por parte del gobierno, pues éste es quien administra las redes bibliotecarias nacionales y por lo tanto, es quien planifica y organiza el funcionamiento de

²⁵ Estudios han mostrado que efectivamente la mayoría de las escuelas de educación básica cuenta con libros y materiales lectura pero no necesariamente se organizan y circulan como en una biblioteca en el sentido amplio de la palabra. Además de que esta distribución ha sido desigual. A respecto véase a Pellicer, 2006: 165; Carrasco, 2006: 61

²⁶ En la Biblioteca Regional de Amecameca, Estado de México, encontramos por ejemplo un programa de actividades dirigido a invidentes cuya coordinadora también es invidente.

las bibliotecas públicas. Es el gobierno quien define y selecciona los acervos, las actividades y acciones que han de ser dirigidas a la población, incluyendo los programas de los talleres de fomento de la lectura (durante todo el año y los talleres anuales de “Mis vacaciones en la Biblioteca”) y el sentido de éstos. Esta administración a través de la circulación de determinadas formas simbólicas pretende instaurar un orden, un sentido y un uso de la biblioteca.

Las bibliotecas públicas se rigen por ciertas políticas de selección de los acervos, actividades y talleres. Es la SEP y la DGB específicamente quien define ésta selección, quien formalmente planifica y organiza el funcionamiento de la biblioteca, la distribución de los presupuestos, el sentido de los talleres y actividades y los tipos de acervos que han de distribuirse. Se supone establecen políticas de selección de acuerdo a lo que se cree que la población requiere o necesita.

En general, la selección y circulación de los textos escritos en la biblioteca pública no se articula con algún estudio sobre las necesidades y recepciones de los lectores que asisten a ella. Por lo que no se puede garantizar una articulación adecuada entre oferta y destinatario. Las políticas de selección y circulación están definidas desde las políticas más que desde los destinatarios, promoviendo en la práctica una determinada asistencia y uso de la biblioteca configuradas desde la institución, desde sus ofertas culturales. Los acervos que se ofrecen en las bibliotecas públicas —especialmente las bibliotecas municipales— son dirigidos a atender especialmente necesidades de educación básica principalmente, lo cual se refleja en la asistencia y demanda de los usuarios, por lo que dirigir un funcionamiento a todo el sector público, como se pensaba inicialmente, tendría que considerar una circulación y difusión de formas simbólicas mucho más amplias que realmente englobe los intereses y necesidades de los diferentes grupos sociales.

2. LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS EN EL MUNICIPIO DE CHALCO, ESTADO DE MÉXICO

El municipio de Chalco, como se muestra en el mapa 1, colinda al norte con el municipio de Ixtapaluca; al este con los municipios de Ixtapaluca y Tlalmanalco; al sur

con los municipios de Tlalmanalco, Cocotitlan, Temamatla, Tenango del Aire y Juchitepec; al oeste con el municipio de Juchitepec, el Distrito Federal y el municipio de Valle de Chalco Solidaridad. Chalco, es uno de los 122 municipios del Estado de México y cuenta con una población de 175 521 habitantes, distribuida en 14 localidades²⁷ de las cuales 10 cuentan con biblioteca.

La cabecera municipal se sitúa precisamente al centro de las comunidades, estableciendo el punto de encuentro entre dos franjas de localidades. Cada franja contempla aproximadamente la mitad de las localidades ubicadas cada una de ellas; en la zona sureste y noroeste de la cabecera municipal.

En la primera franja se encuentran 6 localidades de norte a sur: 1) San Lorenzo Chimalpa; 2) San Mateo Huitzilzingo; 3) Santa Catarina Ayotzingo; 4) Xico Nuevo; 5) San Pablo Atlazalpan y 6) San Juan y San Pedro Tezompa.

En la segunda franja noroeste se encuentran siete localidades: 1) San Marcos Huixtoco; 2) San. Martín Cuautlalpan; 3) San Gregorio Cuautzingo; 4) Santa María Huexoculco; 5) San Mateo Tezoquiapan Miraflores 6) San Lucas Amalinalco y 7) La Candelaria Tlapala.

Aunque el municipio cuenta con 14 localidades²⁸, en el cuadro proporcionado por el INEGI sólo aparece la población de ocho localidades. La cantidad de 23,490 habitantes sin ubicación específica corresponde a las seis localidades faltantes. Por otro lado, en el mapa que se encuentra en el cuaderno estadístico municipal, las comunidades de Chimalpa, Xico Nuevo, San Lucas Amalinalco y la Calendaria Tlapala no son contempladas. Sin embargo, sí es posible ubicar tales comunidades en el mapa.

La población se encuentra integrada en forma equilibrada por aproximadamente 50% de mujeres y 50% de hombres, según datos proporcionados por el INEGI²⁹ (véase el siguiente cuadro No.3).

²⁷ Chalco de Díaz Cobarrubias (cabecera municipal), San. Martín Cuautlalpan, San Mateo Huitzilzingo, Santa María Huexoculco, San Mateo Tezoquiapan Miraflores, San Pablo Atlazalpan, Santa Catarina Ayotzingo, San Gregorio Cuautzingo, San Juan y San Pedro Tezompa, San Marcos Huixtoco, San Lorenzo Chimalpa, San Martín Xico Nuevo, San Lucas Amalinalco y La Calendaria Tlapala

²⁸ Incluyendo la cabecera municipal

²⁹ Datos obtenidos En: INEGI.2000. En los datos proporcionados por INEGI, sólo se consideran ocho localidades de 12 que componen el total de las delegaciones del municipio. En otro documento más reciente la población total del municipio asciende a 222,201, aunque no se dan datos específicos para cada localidad. Véase INEGI. 2000:61.

Cuadro No. 3. Población del municipio de Chalco por localidades y sexo

Localidad	Total	Hombres	Mujeres
Estado	11 707 964	5 776 054	5 931 910
Municipio	175 521	87 833	87 688
Chalco de Díaz Cobarrubias	96 978	48 578	48 400
San. Martín Cuautlalpan	9 578	4 779	4 779
San Mateo Huitzilzingo	8 799	4 456	4 343
Santa María Huexoculco	8 533	4 226	4 307
San Mateo Tezoquiapan	7 303	3 598	3 705
San Pablo Atlazalpan	7 185	3 542	3 643
Santa Catarina Ayotzingo	6 867	3 391	3 476
San Juan y San Pedro Tezompa	6 788	3 410	3 378
Resto de localidades	23 490	11 833	11 657

Como podemos apreciar en el cuadro, la cabecera municipal concentra un poco más de 50% del total de la población del municipio y su población es por lo menos once veces más grande que cualquiera de las delegaciones. En cambio la población de cada una de las delegaciones del municipio es más o menos similar. Esta concentración de la población también se ve reflejada en el número de escuelas públicas y privadas en los diferentes niveles, existiendo instituciones de educación superior sólo en la cabecera municipal, así como de otros servicios: bancos, centros comerciales, etc.

Esta dinámica también se refleja en la demanda del servicio bibliotecario, el cual es cuantitativa y cualitativamente diferente en la biblioteca ubicada en la cabecera municipal que en las bibliotecas ubicadas en alguna de las delegaciones.

De acuerdo con datos del INEGI la mayoría de las localidades que integran el municipio de Chalco es considerada urbana con una población mayor de 2,500 habitantes. Sólo 3 % de la población vive en comunidades rurales. Más de 80% de la población cuenta con una vivienda propia, la cual es ocupada por un promedio de tres personas (INEGI. 2000:20). Además, las viviendas en un 99% disponen de los servicios básicos de agua drenaje y luz. Del total de la población del municipio 80% es

alfabeta. El municipio cuenta con 225 instituciones de educación del sistema estatal, federal y particular,³⁰ desde el nivel básico hasta instituciones del nivel superior.

En el municipio de Chalco, se encuentran instaladas once bibliotecas públicas, una de ellas perteneciente al ISSSTE se localiza en la cabecera municipal. Las otras diez pertenecen a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, una de éstas se encuentra también instalada en la cabecera municipal y las demás (nueve) están distribuidas en las diferentes delegaciones del municipio. Dado que la biblioteca del ISSSTE se encuentra coordinada por esta dependencia y cuenta con recursos totalmente diferentes, el trabajo de campo se centró en las bibliotecas públicas integradas a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas.

De acuerdo al número de bibliotecas y localidades, existen cuatro pueblos sin servicio bibliotecario, mientras que en la cabecera municipal existen dos bibliotecas. Las comunidades que no cuentan con servicio bibliotecario son: Tezompa, Xico Nuevo, Tlapala y San Lucas. Las dos primeras comunidades están ubicadas del lado sureste del municipio y las otras dos en la zona noroeste.

La primera biblioteca de Chalco se formó desde la década de los setenta por iniciativa del presidente municipal Felipe Medina Santos. Ésta se estableció en la cabecera municipal, en la Casa de la Cultura el día 20 de noviembre de 1975. El acervo con que contaba era mínimo y su origen era básicamente por donación, pues no existía presupuesto asignado para compra de libros ni para pago de personal especializado que atendiera su funcionamiento. El acervo donado se encontraba sin clasificación ni catalogación, sin embargo la biblioteca ofreció sus servicios por 9 años.

Es hasta 1984 con la instrumentación del Programa Nacional de Bibliotecas, que la biblioteca se integra a la Red de Bibliotecas Públicas para conformar la biblioteca pública: “Juan Díaz Covarrubias”. La biblioteca se instala el 25 de octubre de ese año, siendo formalmente la primera Biblioteca Pública en Chalco de acuerdo a los requerimientos de la DGB. La mayoría del acervo anterior es desechado bajo el criterio de que estaba desfasado con las demandas escolares; en cambio el nuevo acervo, proporcionado por la DGB –según el coordinador de bibliotecas— se encuentra muy vinculado con necesidades de la escuela.

³⁰ La cuantificación de las escuelas se expresan mediante los turnos que ofrece un mismo plantel y no en términos de planta física. Aunque también es muy probable que este número en la actualidad se hay incrementado. Véase. INEGI. 2000: 49.

Con la garantía de dotación de acervo clasificado y catalogado, inmobiliario y capacitación del personal proporcionados por la DGB, se instalan en 1990 ocho bibliotecas más, las cuales se ubican a su vez en ocho delegaciones del municipio (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Bibliotecas Públicas en el municipio de Chalco por fecha de creación

No.	Biblioteca	Poblado	Fecha de instalación
1	Juan Díaz Covarrubias	Chalco-centro	1984 (25 de octubre)
2	Huitzilín	San Mateo Huitzilzingo	1990 (28 de marzo)
3	Profr. Agustín Pozos Ortiz	Santa Catarina Ayotzingo	1990 (1º de junio)
4	Chimalpahin	San Lorenzo Chimalpa	1990 (1º de junio)
5	Guadalupe G. García	San Marcos Huixtoco	1990 (1º de junio)
6	Dr. Fernando Terán Carvajal	San Gregorio Cuautzingo	1990 (1º de junio)
7	Antropólogo Francisco Xalpa Benítez	Santa María Huexoculco	1990 (15 de julio)
8	Isidro Fabela	San Martín Cuautlalplan	1990 (20 de julio)
9	Profra. Eloisa Nava Rodríguez	San Mateo Tezoquiapan Miraflores	1990 (1º de octubre)
10	Profr. Maximiliano Rivera Rojas	San Pablo Atlazalpan	1996 (18 de febrero)

Cada una de las bibliotecas instaladas en una localidad distinta, es identificada no por su nombre, sino por la población en que se encuentra. Por ello comúnmente escuchamos decir la “biblioteca del pueblo de Huitzilzingo” o de alguna otra delegación. La biblioteca establecida en la cabecera municipal es identificada como la “biblioteca del centro” o bien, como la biblioteca de Chalco. Las diferencias entre las “bibliotecas del pueblo” y la biblioteca del centro están dadas no sólo por su demanda y capacidad de lectores, sino también por los recursos con que cuenta y por el tipo de apoyo que tiene del ayuntamiento.

En promedio la distribución de la población en cada localidad oscila entre 6,800 y 9,500 habitantes. En cambio en la cabecera es superior a 96,000 habitantes y cuenta con dos bibliotecas. Una de ellas la biblioteca del ISSSTE, cuyo acervo y asistencia es menor comparada con la biblioteca pública ubicada en el centro de la cabecera municipal.

La capacidad de cada una de las bibliotecas está determinada por el mobiliario que tienen, es decir, de acuerdo al número de sillas de que disponen para los lectores. Hay las bibliotecas cuentan un número diferente de mobiliario, sin que exista una por ejemplo una relación entre número de sillas y la extensión de los espacios físicos, encontrándose algunas contradicciones. Por ejemplo, para la biblioteca de la cabecera municipal, que tiene una demanda considerable, resultan insuficientes y limitados.

Cuadro 5. Capacidad de lectores por bibliotecas públicas

Biblio- teca	Localidad	Capacidad de lectores	Asistencia anual(2002)
1	Chalco-centro	64 sillas	34,779
2	San Mateo Huitzilzingo	48 sillas	2,131
3	San Lorenzo Chimalpa	32 sillas	1,013
4	San Marcos Huixtoco	32 sillas	7,318
5	San Gregorio Cuautzingo	31 sillas	3,844
6	Santa María Huexoculco	28 sillas	6,996
7	San Martín Cuautlalplan	28 sillas	3,136
8	Santa Catarina Ayotzingo	24 sillas	12,382
9	San Pablo Atlazalpan	16 sillas	4,253
10	San Mateo Tezoquiapan Miraflores	12 sillas	1,925

La extensión de su local como el mobiliario para albergar a todos los lectores que asisten a ella. En cambio, existen otras bibliotecas con locales amplios y poca demanda, como es el caso del local de la biblioteca de Ayotzingo, la cual cuenta con

una extensión de real de 80 m² siendo un espacio amplio para el limitado acervo y mobiliario que contiene.³¹

Características generales

El funcionamiento de las bibliotecas públicas municipales depende de la coordinación, organización y recursos que se delegan a los gobiernos municipales, ya que el gobierno municipal, además de proporcionar el local, mobiliario y equipo para la prestación del servicio asigna y remunera al personal bibliotecario. El gobierno municipal es quien tiene la responsabilidad de asegurar el buen estado, mantenimiento y funcionamiento de las instalaciones, como de los servicios, materiales de oficina y limpieza que se requieran.

Una vez instalada la biblioteca, la comunicación con la DGB se da sólo a través de la Coordinación Estatal de Bibliotecas Públicas³², la cual se encarga de la supervisión del funcionamiento de la biblioteca, la concentración estadística de la asistencia de lectores de cada una de ellas, de la dotación y clasificación de los acervos, gestión de recursos materiales, de la asesoría a las responsables de bibliotecas para la asesoría de los talleres anuales o en su caso, de la capacitación del personal que asumirá la responsabilidad de una nueva biblioteca pública.

La puesta en operación de la Red Nacional de Bibliotecas fue un elemento decisivo en la instalación de las bibliotecas, la dotación de acervos con su organización respectiva, mobiliario, capacitación y asesoría fueron proporcionados con el único requisito de contar con un local de 80 metros cuadrados. De esta forma, en el año de 1989 la Dirección General de Bibliotecas planteó la siguiente propuesta a las autoridades de Chalco —señala el coordinador de bibliotecas del municipio—: “Les doy ocho bibliotecas, siempre y cuando me consigan los espacios y garanticen su funcionamiento constante” (Coordinador de bibliotecas. Entrevista). Ofrecer un servicio bibliotecario constante fue una de las exigencias de la DGB para mantener la

³¹ Hay algunos datos proporcionados por el coordinador de bibliotecas que no coinciden con las medidas de los espacios de las bibliotecas, compárese los datos con el cuadro 8 de características generales de los edificios de las bibliotecas. Aunque se dice que la biblioteca de Ayotzingo tiene una extensión de 109m², en realidad tiene 80m². probablemente se esté considerando también el patio.

³² El funcionamiento de la biblioteca corre por cuenta del gobierno municipal, pues la responsabilidad del gobierno federal a través de la DGB, consiste en proporcionar el acervo clasificado y catalogado, así como del entrenamiento del personal que atenderá la biblioteca.

biblioteca. De lo contrario la biblioteca podía ser retirada, como sucedió con la biblioteca del municipio de Amecameca, misma que por encontrarse la mayor parte del tiempo cerrada fue trasladada en 1990 a una de las delegaciones de Chalco: Santa María Huexoculco.

Espacios y condiciones de las bibliotecas públicas de Chalco

Para solicitar el servicio bibliotecario a la DGB, el municipio debe asegurarse primero de contar con los siguientes elementos básicos para instalar una biblioteca pública como: local, mobiliario, equipo (máquina de escribir, botiquín y extinguidor), material de oficina, personal, nombre para la biblioteca y acta de cabildo.³³ El local debe contemplar las siguientes características y requisitos mínimos propuestos por la DGB, véase cuadro 6.

<i>Cuadro 6. Requisitos mínimos del local³⁴</i>
<ul style="list-style-type: none">▪ Estar afectado para uso exclusivo de la biblioteca mediante un Acta de Cabildo.▪ Estar ubicado en un lugar céntrico de fácil acceso para todos.▪ Tener una superficie construida mínima de 80m², de preferencia junto a áreas verdes o abiertas.▪ Tener un acceso único, directo desde la calle e independiente de otro servicio.▪ Contar con suficiente iluminación natural (área de ventanas: 29% del área total de pisos) y artificial (preferentemente con tubos fluorescentes).▪ Contar con ventilación suficiente (20% del área total de ventanas)▪ Contar con servicio sanitario en buen estado.▪ Estar pintado de color claro en su interior.▪ Tener en buen estado ventanas, puertas, chapas y seguros y pintura exterior.▪ Tener piso resistente al uso intensivo y fácil de limpiar.

La solicitud de instalación de una biblioteca pública es gestionada por los delegados de cada comunidad y apoyada por el municipio quien se asegura de contar con una persona para atender la nueva biblioteca. Una vez que se cumplen con los requisitos mínimos, la Dirección General de Bibliotecas se encarga de proporcionar los

³³ Mediante esta acta se asumen por parte del municipio las responsabilidades correspondientes relacionadas con la instalación y funcionamiento de la nueva biblioteca pública. Véase DGB.1991b:18.

³⁴ Cuadro obtenido En: DGB.1991b:15

acervos clasificados, inmobiliario básico, instalación y capacitación del personal bibliotecario. En la mayoría de los casos, los locales proporcionados para las bibliotecas fueron instalaciones con las que ya contaba la comunidad. Comúnmente fueron espacios que se encontraban en las oficinas de las delegaciones como el caso de las bibliotecas de Huitzilzingo, Ayotzingo³⁵, Chimalpa,³⁶ San Martín Cuautlalpan, Miraflores y San Pablo como se puede apreciar en las fotografías que se presentan al final del capítulo. En muy raras ocasiones se construyeron espacios ex profeso para instalar las bibliotecas, generalmente porque las delegaciones no contaban con presupuesto propio para construir un local para la biblioteca.

La mayoría de las bibliotecas están instaladas en espacios de las delegaciones, otras fueron instaladas (dos bibliotecas) en edificios de adobe, donde se habían instalado las primeras escuelas de la comunidad. Con el tiempo ambas se reinstalaron en edificios nuevos, aun así, las bibliotecas no cuentan con baños para los usuarios, además una de ellas no cuentan con agua. Tampoco se tiene el equipo recomendado como maquina de escribir, extinguidor y botiquín.

Los locales en que son instaladas las bibliotecas normalmente son pequeños y en algunos casos no cumplen con las características del espacio que se exige por la DGB (80 metros cuadrados), ya que van desde 20 a 120 metros cuadrados como máximo (sin considerar anexos como baño, bodega, guardarropa, etc.). En general, las bibliotecas se encuentran en lugares céntricos dado que las delegaciones están ubicadas en el centro de las comunidades. La mitad de ellas no cuenta con ningún tipo de letrero en su fachada que les permita ser identificada por la población, tampoco con el espacio que se sugiere para difundir sus servicios y actividades como el periódico mural. Sólo en dos bibliotecas se encontró un letrero pegado en sus cristales o puerta ofreciendo información sobre los servicios bibliotecarios. La mayoría de ellas no cuentan con la extensión del espacio, el servicio de baño³⁷, luz natural y eléctrica, ventilación, acceso único desde la calle y encontrarse junto a áreas verdes.

³⁵ Fue instalada también en oficinas de la delegación. Actualmente tienen su propio espacio.

³⁶ Actualmente, la delegación cuenta con un espacio nuevo y la biblioteca se quedó en las oficinas antiguas. El edificio para la biblioteca se encuentra en construcción después de 14 años.

³⁷ De las diez bibliotecas sólo tres cuentan con el servicio de sanitario exclusivo; las bibliotecas de Ayotzingo y la de San Martín Cuautlalpan y Miraflores. Aunque tienen otras limitaciones como el agua en el caso de la primera y la tercera bibliotecas.

La mayoría está instalada en locales viejos e inapropiados, pequeños, sin iluminación natural o artificial. Además deben compartir con otras instituciones como la delegación, el Instituto de Salud del Estado de México (ISEM), Centro de Salud de los Ejidatarios, instituciones de asistencia social como el DIF (a través del cual se promueven cursos de tejido, danza, cocina, etc.), Liconsa y autoridades delegacionales; tanto su espacio como entrada principal y baños.

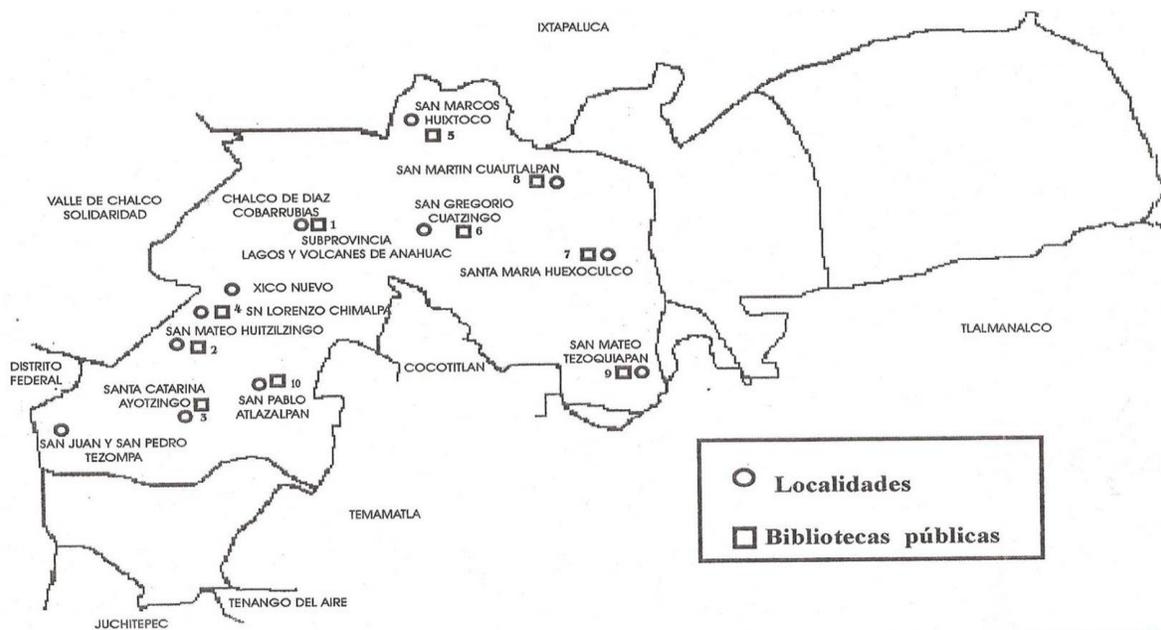
La sugerencia de la DGB, en cuanto a que la biblioteca debe estar instalada en “un lugar cómodo, agradable, y adecuado para la lectura y el estudio [...]” (DGB.1992a), no siempre es un hecho. El no contar con baño resulta ser también una limitante en el desarrollo de las actividades y tareas no sólo para los lectores sino también para las bibliotecarias que cubren un horario de siete horas diarias.

Sólo la biblioteca de Ayotzingo cuenta con un espacio “nuevo”, construido recientemente –10 años después de haberse instalado por primera vez–, con apoyo del gobierno municipal, cuyo diseño es de una escuela. La construcción de este edificio se justificó debido a que el lugar donde estaba instalada la biblioteca se encontraba en muy malas condiciones. Se trataba de un espacio con más de 50 años y que estaba casi en ruinas, éste pertenecía a la delegación y, tenía problemas de filtración de agua, escasa luz natural y cuarteadoras en sus paredes.

Por otro lado, son las mismas responsables bibliotecarias quienes realizan el trabajo de limpieza, debido a que ninguna biblioteca cuenta con personal de intendencia. En relación al mobiliario mínimo sugerido para la instalación de la biblioteca, no todas las bibliotecas poseen las mesas, sillas y estantes infantiles para la sala infantil, pero todas sí cuentan con los de consulta para usuarios adultos.

El apoyo para las necesidades materiales de papelería o accesorios de limpieza, generalmente son satisfechas por el municipio a través del coordinador de bibliotecas. Sin embargo existen algunas limitaciones para resolver necesidades de mantenimiento del local como la impermeabilización o la pintura para ventanas, puertas y fachadas, descomposturas de chapas, entre otros.

Mapa 1. Mapa del municipio de Chalco, por localidades y bibliotecas públicas



¹ El número de la biblioteca pública coincide con el orden en que aparecen éstas en el cuadro 4.

¹ Datos obtenidos en 2002.

No	Biblioteca	Ubicación	Superficie	Edificio	Mantenimiento del edificio	Hay letrero de la biblioteca en la fachada	Servicio de sanitario	Acervo	Iluminación Natural	Iluminación artificial
1	Chalco	Centro cultural	150 m ² (120 m ²)	Adaptado	Sí	Sí	No	6547	2 ventanas chicas	8 lámparas
2	Huitzilzingo	Delegación	112 m ² (80 m ²)	Adaptado	Sí	No	No	2793	5 ventanas grandes	4 focos
3	Ayotzingo	Delegación	109 m ² (80 m ²)	Nuevo	No	No	Si**	2163	8 ventanas grandes	1 Foco
4	Chimalpa	Independiente	120 m ² (50 m ²)	Antiguo,	No	Sí	No	2446	2 ventanas	1 Foco
5	San Marcos Huixtoco	Independiente, frente a la deleg. AlcohólicosA, Centro de Salud.	90 m ² (60 m ²)	Antiguo,	No	No	No	2495	4 ventanas con vidrios pintados	10 Lámp.*
6	Cuatzingo	Independiente	40 m ²	Adaptado	No	No	No	4681	2 ventanas con vidrios cubiertos	No
7	Santa María Huexoculco	Delegación. El edificio pertenecía a la licomsa	82 m ² (70 m ²)	Adaptado	No	No	Sí	2415	limitada	6 Lamp. 2 focos
8	San Martín Cuautlalpan	Delegación	105 m ² (60 m ²)	Adaptado	Sí	Sí	Si	1512	4 ventanas	1 Foco
9	Tezoquía-pan Miraflores	Delegación	20 m ²	Adaptado	No	No	Si**	1585	2 ventanas con vidrios cubiertos	1 Foco
10	San Pablo	Delegación	90 m ²	Antiguo	Sí	Sí	No	1578	4 ventanas grandes	3 Lamp.

* De las diez lámparas una se encuentra descompuesta.

** Las dos bibliotecas cuentan con sanitario pero no con el servicio adecuado ya que no cuentan con agua.

Capacitación del personal bibliotecario

Las diez responsables de las bibliotecas de Chalco son mujeres. Se trata de mujeres jóvenes que cuentan en su mayoría con un máximo nivel de estudios de educación media superior a excepción de Adi la bibliotecaria de Ayotzingo quien concluyó sus estudios de normal preescolar en el año en que se hizo el trabajo de campo (2003). La experiencia de la mayoría de las bibliotecarias en relación con el funcionamiento de la biblioteca, aun cuando no cuentan con estudios formales en biblioteconomía se va adquiriendo con la práctica. Cada una de ellas recibió un entrenamiento básico cuando se incorporaron a la biblioteca. Algunas de ellas habían participado previamente en la biblioteca de la cabecera municipal como auxiliares de la bibliotecaria cubriendo un servicio social.

Los estudios con que cuentan las responsables van desde primaria (una persona), secundaria (una) y diversos estudios en educación media superior (ocho responsables) como; preparatoria, bachillerato y algunas carreras técnicas de enfermería, auxiliar de contador y normal inconclusa. Existen dos responsables con mayor preparación, cuentan con estudios de educación superior: una con licenciatura de educadora (sin ejercer), otra de ellas realizó estudios de contador pero no concluyó la carrera.

La antigüedad de seis bibliotecarias corresponde en promedio a diez años,³⁸ situación que plantea cierto conocimiento sobre el funcionamiento de la biblioteca, las demás (cuatro de diez) tienen de uno a cuatro años, sin embargo no en todos los casos había una relación determinante entre experiencia, nivel de estudios de las bibliotecarias y el desempeño de sus funciones. Sobresale el trabajo y la labor de algunas bibliotecarias en las delegaciones especialmente de San Pablo, Huexoculco, Coatzingo por su dedicación y compromiso de las tareas y actividades que implica su función. Tanto el coordinador quien supervisa el trabajo cotidiano de las bibliotecarias y el desarrollo de los talleres de fomento a la lectura como la comunidades tienen cierta apreciación y valoración sobre el tipo de trabajo que se desarrolla cada una de las bibliotecarias. El trabajo de la bibliotecaria es valorado por la comunidad a través del

³⁸ Tal situación cambio considerablemente en el 2004 con el cambio de gobierno municipal priista al perredista en el periodo 2003-2006, lo que propicio que se hayan establecido cambios y bajas de personal en general y de la mayoría de las bibliotecarias en particular (7 de 10).

apoyo que ofrece cotidianamente en la resolución de las tareas escolares, en vacaciones de verano por la impartición de cursos de regularización a niños con problemas de aprendizaje y por los talleres de fomento a la lectura que se desarrollan semanalmente o en el periodo de verano.

Cuadro 7. Preparación de las responsables³⁹

No	Biblioteca	Responsable	Edad	Preparación	Antigüedad
1	Chalco	Lupita ⁴⁰	18	Preparatoria	1 año
		Maribel	34	Preparatoria	10 años
2	Huitzilzingo	Irma	43	Normal (sin concluir)	10 años
3	Ayotzingo	Rodi		Educadora	10 años
4	Chimalpa	Eri	28	Bachillerato	9 años
5	San Marcos Huixtoco	Ara	43	Primaria	12 años
6	Cuatzingo	Adi	34	Preparatoria y Contador(sin concluir)	10 años
7	Santa María Huexoculco	Jacquelin	25	Bachillerato	4 años
8	San Martín Cuatlalpan	Roubie	32	Auxiliar de enfermería	7 años
9	Tezoquiapan Miraflores	Caro	24	Secundaria	3 años
10	San Pablo	Martha	29	Preparatoria	4 años

Ninguna de las bibliotecarias había tenido experiencia alguna sobre el funcionamiento de bibliotecas al momento de asumir la responsabilidad de la biblioteca. Tampoco contaban con alguna formación sobre biblioteconomía, sólo con los cursos de capacitación proporcionados al momento de asumir la función de bibliotecaria a través de personal perteneciente a la Coordinación Estatal de Bibliotecas Públicas, ubicada en la capital del estado. Una de las responsables (Rodi) al concluir sus estudios de normal de preescolar, no aceptó la plaza al egresar debido a que se encontraba en una zona muy lejana y rural. Ella prefirió continuar con la plaza de bibliotecaria, puesto que se encuentra muy cerca de su domicilio.

La mayoría de las bibliotecarias plantea una serie de necesidades y demandas de capacitación relacionadas con aspectos pedagógicos, especialmente cuando tienen que desarrollar actividades de fomento a la lectura, cursos y talleres que implican

³⁹ Datos obtenidos en la primera etapa del trabajo de campo (2001).

⁴⁰ Se han cambiado los nombres de las responsables para resguardar su identidad.

procesos de enseñanza y aprendizaje. También se enfrentan con diversos temas relacionados con las demandas, necesidades e intereses de los lectores propios de la edad de desarrollo.

La necesidad de contar con una formación pedagógica y didáctica es una de las inquietudes constantes de las bibliotecarias,⁴¹ especialmente por su participación en procesos educativos como la formación de lectores y el auxilio en las tareas escolares no sólo de educación básica como se plantea en los discursos oficiales nacional e internacional. Las demandas de los lectores también provienen del nivel de media superior, lo cual exige un conocimiento mucho más variado y amplio.

La Dirección General de Bibliotecas es la instancia encargada de poner en operación el Programa Nacional de Bibliotecas Públicas. Entre las funciones que realiza para la operación del programa se encuentra la de diseñar y realizar programas de entrenamiento y adiestramiento para el personal que atiende las bibliotecas públicas.

Existen dos cursos diferentes que se ofrecen a las responsables que se pueden clasificar como; a) inicial, que consiste en la capacitación básica que recibe la persona que se hará cargo de una biblioteca y, b) anual, se trata de una preparación específica para atender el taller de "Mis vacaciones en la biblioteca", programa que cambia anualmente. Dos de las responsables de las bibliotecas de Chalco, asistieron a este curso en dos ocasiones, posteriormente ellas han tenido que reproducir y compartir con las demás dicho curso. Aunque estos cursos aportan elementos a su práctica y son de interés para las bibliotecarias no siempre asisten debido a que no cuentan con los apoyos de transporte, alimentación y hospedaje que se requieren.

La mayoría de las responsables de bibliotecas ha recibido algún tipo de capacitación sobre bibliotecas. Estos cursos se orientan básicamente hacia la capacitación técnica para atender servicios de préstamo, utilización de las tarjetas catalográficas e identificación del procedimiento de búsqueda para la localización de un libro por materia, autor o título; procedimientos básicos de préstamo a domicilio, expedición de credenciales al usuario; de organización de colecciones y catálogos, es decir, el ordenamiento físico correcto de las diferentes colecciones y tarjetas en sus

⁴¹ Así lo plantean las responsables de las bibliotecas en las entrevistas realizadas.

áreas, estantes y ficheros correspondientes⁴² e introducción los servicios de atención a usuarios sobre el sistema de clasificación Dewey.

La clasificación y catalogación de los acervos se realiza por la DGB; este tipo de proceso es desconocido por las responsables y en caso de contar con donaciones diferentes a las de DGB, se ubican en espacios y estantes específicos sin que tengan una organización temática o topográfica, sin ser integrados a los catálogos. La clasificación y catalogación no es parte de las tareas de las responsables de las bibliotecas, así se muestra en la siguiente declaración que hace Lupita, la bibliotecaria de la cabecera municipal:

No, nosotros no tenemos los conocimientos para hacer ese tipo de clasificación, lo que nosotros hacemos aquí, prácticamente es el proceso físico a los libros, sellado, en este caso el esquinero sí no cuenta con él, la papeleta de devolución, tarjeta de préstamo porque a veces se llegan a extraviar.

En algunos casos la preparación de las donaciones consiste únicamente en el sellado y la asignación del número de adquisición, como lo reitera la misma responsable:

Nada más lo único que nosotras hacemos es el sellado, ponerle número de adquisición [se queda pensando] se le pone el número de adquisición, con sello de biblioteca para tenerlos como propiedad de la biblioteca.

Los cursos que se ofrecen anualmente en la capital del estado tienen la finalidad de capacitar a las responsables en los talleres infantiles que se desarrollan en las vacaciones de verano. La asistencia es limitada, asiste personal representativo de cada una de las zonas bibliotecarias, ya que la falta de apoyos económicos para desplazarse y hospedarse suele ser una limitante común para participar, así lo declara Irma la responsable de la biblioteca de Huitzilzingo:

Hace tres años, que fueron cuatro [responsables de bibliotecas del municipio]. Y sí se resintieron. Estas compañeras nos comentaron que la primera noche se tuvieron que quedar en el suelo. Eso fue lo que

⁴² De acuerdo con el sistema de clasificación Dewey.

sucedió, no calcularon el cupo. Por eso año con año me he rehusado a ir.

Generalmente la asistencia a los cursos se restringe a un promedio de una a dos bibliotecarias por municipio, personal que posteriormente tiene el compromiso de hacer extensiva dicha capacitación a las demás responsables.

En relación a la capacitación de responsables de las bibliotecas, la riqueza de los cursos está determinada por las personas que los imparten, las cuales no siempre son las más óptimas en cuanto a experiencia y conocimiento del funcionamiento de la biblioteca pública. Así lo expresan la mayoría de las responsables. Por otro lado, los documentos informativos editados por la DGB cumplen un papel importante en la formación de las bibliotecarias.

Las demandas especiales de los lectores

En el servicio de consulta las bibliotecarias plantean mayores necesidades de capacitación y formación. La mayoría de las bibliotecarias se encuentran con dificultades para atender satisfactoriamente las preguntas planteadas por lectores que pertenecen a instituciones de niveles de primaria (especialmente los contenidos de los últimos grados), secundaria, media superior y superior, regularmente en relación con contenidos específicos y especializados en ciertas ramas del conocimiento. El papel de las bibliotecarias en el servicio de consulta consiste básicamente en proporcionar los libros o materiales donde pueden ubicar los lectores los temas que buscan. Las demandas comúnmente se hacen por temas específicos, pues es raro que un usuario solicite algún libro por su título o autor. Aunque los documentos y capacitaciones iniciales les permiten conocer los elementos básicos de la organización y funcionamiento de la biblioteca la capacitación bibliotecaria en ocasiones es insuficiente para poder orientar a los lectores en ciertos temas o inquietudes personales, como el desarrollo sexual. Estos temas exigen una formación más completa y amplia que atienda diferentes áreas o disciplinas y, no se restrinja sólo a una capacitación técnica en el funcionamiento de la biblioteca. Algunos de los temas demandados por las bibliotecarias, para considerarse en su actualización y capacitación con la finalidad de tener una mayor preparación para atender las necesidades de los lectores propias de la edad son: elementos sobre Psicología,

Pedagogía, Orientación, Didáctica, Teorías de la adolescencia, Anatomía, métodos de estudio. Al respecto Martha, la responsable de la biblioteca de San Pablo señala:

Me gustaría un curso o capacitación de Psicología Social para apoyar más a los lectores (por que luego vienen y se desahogan). En relación al funcionamiento de la biblioteca es suficiente con lo que ya sé. Si tengo una duda a nosotras, nos dan manuales. Yo fui dos años a los talleres de Mis vacaciones en la Biblioteca en Toluca, y dos años al curso básico en Chalco, lo impartieron personal de la DGB, para las responsables de las bibliotecas de la zona 4 que no lo habían tomado.

La información contenida en los manuales se refieren sobre todo al funcionamiento de la biblioteca. Algunas dudas técnicas se discuten en las reuniones mensuales que tienen con el coordinador de bibliotecas.⁴³ Sin embargo, se reconoce que existe una limitada formación y conocimiento sobre diferentes temas que son demandados por los lectores; así lo comenta Lupita, la bibliotecaria de la cabecera municipal:

Por ejemplo, los niños que están en etapa de crecimiento, dudas que a veces como hombres no les puedes contestar. Porque me he topado con niños, que luego a veces los mandan a hacer preguntas con respecto a su cuerpo humano. Tu como mujer conoces tu cuerpo ¿sí?, dices tú bueno, yo sé responder a ciertos problemas por ejemplo, si se presentan una niña. En el caso de un niño, a veces este... sí les puedes responder ciertas preguntas porque son de anatomía humana. Pero hay preguntas que a veces, este, pues, sí, como que le dices mira: ¿Sabes qué?, espérame; eso me parece que lo vi en tal libro, o me dirijo a un libro y le digo; ¿sabes qué? Mira está éste, lo puedes buscar aquí.

Por ejemplo, una vez nos toco un niño de primaria, nos pregunto: ¿Bueno, que es el sexo? Y a veces se tienen una idea errada sobre lo qué es el sexo. Y la profesora nos dijo: que quería una plática sobre sexualidad y a veces tú este, pues no estás tan... tan capacitado a veces para dar una ... por decir así, una plática así, más que nada con niños porque a veces tienes que saber dárselas.

Vienen y nos dicen: Sabes qué, nos dejaron estas preguntas, dónde las voy a encontrar. Y nosotros les decimos, sí es de historia, pues sabes que, en los libros de historia o dime de que tema estabas viendo. Por que a veces si vienen con preguntas que la verdad uno no... como que uno no le capta a la primera.

⁴³ Por cierto los estudios del coordinador de bibliotecas (con una edad de 29 años) corresponde al nivel de preparatoria. Antes de asumir la coordinación de bibliotecas no contaba con alguna experiencia relacionada con el funcionamiento de bibliotecas.

Hay una preocupación e interés por las bibliotecarias por atender las demandas informativas de los usuarios más vinculados con sus intereses personales.

Supervisión y reuniones con el coordinador

Las reuniones mensuales del personal bibliotecario con el coordinador municipal se caracterizan básicamente por la entrega de informes y concentración de estadísticas de lectores atendidos, acervo utilizado, préstamo a domicilio y participantes en actividades de fomento a la lectura, también en hacer llegar las necesidades materiales y problemáticas de la biblioteca.

[Estas reuniones consisten] fundamentalmente en entregar la estadística mensual... eeh [se queda pensando], si hay alguna problemática a nivel regional, se le hace saber a él [se refiere a el coordinador], todo oficio, todo papel dirigido al señor presidente con copia al coordinador estatal... no sé, que si falta la luz, que si me robaron un libro... (Bibliotecaria de Huitzilzingo).

Por otro lado, las visitas que realiza el coordinador sistemáticamente a cada una de las bibliotecas tienen la finalidad de supervisar y controlar el funcionamiento, asistencia y horarios de atención y servicio a los lectores.

La bibliotecaria ideal: apreciaciones de las responsables de bibliotecas

El funcionamiento de cada biblioteca, los servicios que se ofrecen, la asistencia y demanda de los lectores depende mucho —según las apreciaciones de las propias responsables— de la creatividad, formación, experiencia, dedicación, compromiso, personalidad, carácter y espíritu de servicio de cada bibliotecaria, además del “trato” que se le da a los usuarios, es decir, de la atención a los lectores, la confianza, la amabilidad y paciencia para explicar y dar el servicio a los usuarios. Así nos lo señalan las propias bibliotecarias:

Adi es estudiosa y dedicada, tiene facilidad para entender y explicar a los niños. [Rodi, bibliotecaria de Ayotzingo, hace referencia a su hermana la responsable de la biblioteca de Cuautzingo]

La demanda y asistencia de lectores se debe a la personalidad y el trato que se le dé al usuario, de ello depende que los lectores regresen. [Martha, bibliotecaria de San Pablo]

Yo siento que sí, tiene [la personalidad] mucho que ver. Tú como bibliotecario te digo, tienes que a veces ingeniártelas, darte maña, para

atraer a los niños ¿sí? [Maribel, responsable de la biblioteca de la cabecera de municipal]

La asistencia asidua depende mucho de las bibliotecarias de las actividades previas de motivación a la lectura: A veces se los leo [se refiere a los cuentos] y a veces se los platico y me doy cuenta, que a ellos les llama la atención. Tiene mucho que ver con la responsable, con el trato que dirija la responsable a los lectores. Yo no los vigilo, yo los dejo [libres]. No me gusta que se sientan vigilados. Considero que tengo buen carácter y eso influye. Nunca he tenido una situación desagradable y me gusta platicar y les recomiendo... y a veces les ayuda y yo creo que eso cuenta. Hay que ser accesible. [Martha, bibliotecaria de San Pablo]

A veces, porque es su primera vez [la visita a la biblioteca]. Vienen y te digo, a veces lo descubren como algo nuevo. Entonces, ¡es ahí, donde a veces tú como bibliotecario! tienes que ingeniártelas para que ellos mismos tengan ese entusiasmo, esa avidez ¿sí? por el estudio. [Bibliotecaria de Chalco]

Las bibliotecarias hacen referencia a la importancia que tiene el “trato” hacia los usuarios. Refiriéndose a la interacción que promueven con los niños como un aspecto relevante que puede ser determinante en la asistencia sistemática de aquellos a la biblioteca. Su “trato” se caracteriza por promover una interacción amable, accesible, de confianza y amigable en el que predomina la platica, la no presión y cierta flexibilidad y libertad.

Acervos y catálogos

La formación de los acervos de las bibliotecas de la Red Nacional de Bibliotecas, se rige por los criterios señalados en las tres líneas de acción del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 para las instituciones educativas y culturales de carácter público (DGB.1988a: 37)

- I. Fortalecer la identidad nacional de los mexicanos y el conocimiento de los aspectos culturales de las diferentes regiones del país;
- II. Apoyar el sistema de educación formal; y
- III. Auxiliar a la población en la resolución de sus necesidades de información relacionadas con la familia, la producción y la recreación.

Las bibliotecas municipales se instalan con una colección mínima de 1,500 volúmenes clasificados y catalogados, la cual, se va incrementando con dotaciones anuales de mantenimiento proporcionadas por la DGB, con la finalidad de enriquecer sus acervos originales. El criterio que prevalece en la formación y selección de los acervos de las bibliotecas públicas municipales principalmente es el de “apoyar el sistema de educación formal” de los niveles básicos. Es decir, las colecciones y acervos que encontramos en las bibliotecas municipales apoyan especialmente los programas de primaria y secundaria,⁴⁴ existiendo limitaciones para atender y satisfacer las necesidades bibliográficas de los niveles de media superior y superior. Por lo tanto, los acervos y colecciones resultan ser limitados e insuficientes para satisfacer la pretensión de cubrir y atender las “necesidades básicas de lectura de los diferente sectores de la población” como se menciona en el Programa Nacional de Bibliotecas.⁴⁵

En este sentido, las bibliotecas públicas municipales atienden principalmente las necesidades de un sector de la población: la educación formal de los niveles educativos básicos, situación diferente de las bibliotecas centrales donde existe una mayor amplitud en la selección y dotación de acervo. El acervo de las bibliotecas públicas del municipio de Chalco se organiza en cinco colecciones, que se ubican a su vez en cinco espacios:

- a) *Colección general* (sala general): constituye una de las colecciones más grandes de la biblioteca, y contempla libros de carácter general que tratan temas específicos sobre distintas ramas del conocimiento humano; Filosofía, Ciencias Sociales, Historia y Geografía, Ciencias Puras, arte y literatura, novelas y biografías.
- b) *Colección de consulta* (sala de consulta): Esta es una de las colecciones más demandadas por los usuarios dado que pretende “Más que ofrecer material de lectura a los lectores, su función es la de resolver dudas o necesidades de información muy específicas.” (DGB.1988a:40). En esta sala se encuentra material bibliográfico con el cual se pretende ofrecer información breve y precisa sobre temas particulares a través de enciclopedias, atlas, almanaques, censos, bibliografías, manuales, directorios, láminas y folletos.

⁴⁴ Los acervos corresponden a bibliografía de las diferentes ramas del saber que apoyan principalmente los contenidos programáticos de instituciones de educación primaria y secundaria.

⁴⁵ Cfr. DGB. *El programa nacional de Bibliotecas Pública*, 1988b: 37.

- c) *Colección de hemeroteca* (sala de hemeroteca): incluye publicaciones periódicas como periódicos, anuarios e informes. Esta colección la encontramos únicamente en la biblioteca de la cabecera municipal aunque no siempre esta actualizada debido a problemas de financiamiento.
- d) *Colección infantil* (sala infantil): se encuentra material muy variado como libros de estudio, recreativos y de consulta, revistas, materiales audiovisuales y juegos didácticos, destinados especialmente a niños de entre cinco y doce años de edad.
- e) *Colección de materiales audiovisuales* (sala de audiovisuales): Supuestamente se constituye por materiales no bibliográficos como películas, diapositivas, discos, carteles, mapas, casetes, rota folios, filminas, globos, terráqueos, modelos y juegos didácticos, con la pretensión de apoyar y estimular la lectura por diversos medios. (DGB.1988a:39-40) Sin embargo, este tipo de acervo es limitado y se encuentra únicamente en la biblioteca de la cabecera municipal y se integra principalmente por material audiovisual (reportajes), mismo que no se encuentra disponible al público.

La mayoría de las bibliotecas públicas municipales contaban (2002) con un acervo de aproximadamente 1,500 a 2,800 libros, correspondientes principalmente a tres tipos de colecciones; general, consulta e infantil. Las dos primeras se ubican en un espacio específico con mobiliario acorde para ser utilizado por adolescentes y adultos. En relación con la colección infantil, no todas las bibliotecas cuentan con mobiliario infantil aunque si tienen una colección dirigida para la población infantil.

El servicio bibliotecario en las bibliotecas se caracteriza por ofrecer información en función de demandas muy específicas y particulares, relacionadas con las necesidades escolares de primaria y secundaria especialmente, aunque también hay cierta demanda de usuarios de educación media superior.

Las dotaciones aunque no son constantes van variando temáticamente⁴⁶ y difícilmente responden a las demandas y necesidades reales de cada una de las bibliotecas, así lo señala Lupita la bibliotecaria de la cabecera municipal:

Las dotaciones son iguales para todas las bibliotecas, nos la mandan a conciencia de ellos, no a conciencia de lo que nosotros

⁴⁶ Aproximadamente esta compuesta por 90 o 100 volúmenes.

necesitamos, o de lo que uno pida (entrevista a bibliotecaria de la cabecera municipal).

Sobre el acervo de las bibliotecas Irma la bibliotecaria de Huitzilzingo comenta:

La mayoría de los lectores son de nivel de secundaria; de primaria son menos y de nivel medio superior son muy pocos, pero sí contamos con ellos. Desgraciadamente no tenemos acervo para ellos vienen y me dicen: "Oiga, necesito esto", y yo les digo: ¿Eso es a nivel preparatoria verdad? Y me dicen "sí". [Enseguida les comento:] contamos con muy poco acervo de preparatoria. [Irma, bibliotecaria de Huitzilzingo]

Aunque se han hecho llegar estas peticiones a través de la Coordinación Estatal, la respuesta no ha sido satisfactoria. Al respecto dos bibliotecarias plantean:

Y nos decían que ellos, los compraban [los libros]. Yo tenía idea de que se los donaban las editoriales a ellos, para que a su vez nos lo hicieran llegar a nosotros, me contestaron que no, que ellos los compraban, y que a ese nivel ya eran caros y que no podían solventar ese gasto. [Entrevista a Irma la bibliotecaria de Huitzilzingo]

Se pretenden que se envíen [las demandas de acervos solicitadas], lo que pasa es que como son muchas bibliotecas, a veces son este... no es exactamente los libros que nos mandan, pero al menos, sí que sean de temas que nos están solicitando ¿sí? No están solicitando por ejemplo; solicitan libros de Física, de Biología al nivel media superior... [Maribel, responsable de la biblioteca de la cabecera municipal]

La biblioteca de la cabecera contaba con dotaciones especiales, puesto que tenía demandas y necesidades cuantitativamente superiores a las demás. Aun así, las dotaciones con libros de temáticas de nivel medio superior y superior son limitadas según lo manifiesta Lupita, la bibliotecaria de Chalco:

Ahorita llegaron bastantes [libros] de Física al nivel medio superior, de Álgebra, de este... de Medicina, llegaron este... diccionarios nuevos ¿sí?... Porque a veces no tenemos... Esta dotación fue especial para... determinadas bibliotecas. En este caso, le toco a esta biblioteca, está dentro de esa dotación de mantenimiento que nos enviaron (Biblioteca de Chalco. Reg. No.2.7oct.2002).

Sólo la biblioteca de la cabecera municipal cuenta con colección de hemeroteca que se encuentra ubicada comúnmente en un espacio específico y cuenta con una sala

de lectura para ocho personas; esta es limitada y se mantiene más o menos actualizada aunque en algunos periodos con ciertas dificultades por falta de presupuesto. La biblioteca de Ayotzingo cuenta con algunas revistas aunque estos materiales no son periódicamente enviados por la DGB. Dicha colección se integra por algunas revistas enviadas por la DGB, por donaciones de usuarios y por la compra que hace la bibliotecaria de algunas revistas de manualidades. No obstante, esta dotación no es ni permanente ni constante. La biblioteca tiene dos estantes que exhiben este tipo de acervo, uno de ellos donados por un particular.

La colección de audiovisuales es inexistente en la mayoría de las bibliotecas. Sólo la biblioteca de la cabecera cuenta con cinco videocasetes culturales para uso del usuario y con ocho videocasetes para uso exclusivo del personal bibliotecario, los cuales se refieren al funcionamiento de la biblioteca. Además tiene una colección especial de películas y reportajes que no se exhiben al público. Las demás bibliotecas cuentan con algunos de las videocasetes sobre su funcionamiento, sin tener la colección completa. Tampoco cuentan con aparatos de televisión y videograbadora para reproducirlos.

El material de audiocasete es también escaso, dos de las bibliotecas (Cabecera municipal y Huitzilzingo –quien tiene dos materiales—) tienen un número reducido de ellos, sobre música infantil que difícilmente se utiliza con los niños, pues no cuentan con aparatos de reproducción.

La biblioteca de la cabecera de Chalco contaba con un acervo desde antes de incorporarse a la Red. Este material no ha sido procesado ni integrado a las nuevas colecciones enviadas por la Dirección General de Bibliotecas. Por lo tanto, tienen materiales distintos que no están clasificados y organizados de la misma forma. Estos se ubican en un espacio especial y lo mismo sucede con donaciones hechas por particulares.⁴⁷

Catálogos

Hay cuatro tipos de catálogos que se manejan en la biblioteca pública: catálogo público, topográfico, de adquisiciones y kardex para publicaciones periódicas

⁴⁷ Una de las bibliotecas cuenta con enciclopedias de enfermería donadas por un club cultural, también con una colección especial de monografías de los municipios del estado de México. Es el caso de la biblioteca de San Pablo.

(DGB.1992b). El primero es de uso público y los demás son de uso exclusivo del personal de la biblioteca. Todos los catálogos son también realizados y enviados por DGB. Las dotaciones consisten en libros que han sido clasificados anteriormente conforme al sistema de clasificación decimal Dewey, y traen sus juegos de tarjetas. La responsabilidad de las bibliotecarias consiste en organizar todas las tarjetas en los ficheros correspondientes por catálogos, sin embargo, en todas las bibliotecas sólo cuentan con tres de los cuatro catálogos mencionados; el catálogo público, topográfico y el de adquisiciones (donde se va concentrando los datos de cada libro conforme fueron llegando a la biblioteca).

Existe también un catálogo público para la colección infantil; cada catálogo contiene tarjetas de autor, título y materia. Estas tarjetas se encuentran ordenadas alfabéticamente en cajones específicos, los cuales se identifican como “catálogos”. Los lectores normalmente no utilizan los catálogos públicos, sino que se dirigen en primera instancia con la responsable a quien le solicitan los materiales de consulta que necesitan. En segundo término, se dirigen a los estantes a buscar los libros que pudieran serles útiles de acuerdo con los temas que buscan.

En las bibliotecas se encuentran también carteles informativos sobre el uso de la biblioteca, la organización de las colecciones y uso de los catálogos. En ocasiones se llegan a ofrecer sesiones especiales sobre el funcionamiento de la biblioteca, el conocimiento de las partes de las tarjetas catalográficas y sobre algunos procedimientos de búsqueda para localización de los libros a través de las visitas guiadas.

Los servicios

Los servicios que ofrecen las bibliotecas públicas a los lectores deben ser principalmente cinco; “préstamo interno con estantería abierta, préstamo a domicilio, préstamo interbibliotecario, orientación a lectores y servicios de extensión o de fomento al hábito de la lectura”⁴⁸ Sin embargo, en las bibliotecas analizadas sólo se proporcionan cuatro de ellos, el servicio de préstamo interbibliotecario no se proporciona.

⁴⁸ DGB. *Guía para el personal de nuevo ingreso en la biblioteca pública*, 1992c: 43-46.

Los cinco servicios antes mencionados consisten en:

- a) Préstamo interno con estantería abierta: Dentro de la biblioteca se accede libremente a los materiales que componen las colecciones básicas. De esta forma, el usuario puede acercarse libremente a los estantes y tomar por sí mismo los libros de su interés sin recurrir o depender del bibliotecario. La función de éste consiste en orientar al lector en la búsqueda de los materiales que necesite.
- b) Préstamo a domicilio: Se otorga al usuario –una vez que ha tramitado su credencial en la biblioteca–, el préstamo es de hasta tres libros de su interés para llevarlos fuera de la biblioteca, con la finalidad de que pueda leerlos en el lugar y momento en que desee en un plazo máximo de una semana. El préstamo puede renovarse siempre y cuando no haya sido demandado por otro usuario.
- c) Préstamo interbibliotecario: Este servicio ofrece a los lectores materiales de otras bibliotecas, resolviendo en la medida de lo posible, las limitaciones de acervo de las bibliotecas públicas. Se plantea la posibilidad de acceder al acervo cuantitativa y cualitativamente diferente de otras bibliotecas de la Red, como las bibliotecas centrales.
- d) Orientación a lectores: Consiste en proporcionar información al público sobre el contenido de las colecciones y los servicios de las bibliotecas, con la finalidad de que puedan hacer uso de éstas de una manera eficaz. Una de las tareas básicas de este servicio consiste en mostrar a través de carteles, folletos y letreros dentro de la biblioteca, la organización de las colecciones, estantes, servicios de la biblioteca y uso de éstos.
- e) Servicios de extensión o de fomento al hábito de la lectura: Se ofrece a la comunidad diversas actividades culturales encaminadas a promover su acercamiento a la lectura (DGB.1992c:43-46).

Para poder acceder a la biblioteca se le solicita al usuario registrar en una libreta que se encuentra a la entrada de la biblioteca sus datos personales (nombre, edad, escuela). Deben ubicar sus mochilas en un estante ex profeso para tal efecto, el cual se encuentra dentro de la misma sección de la biblioteca en un espacio específico, comúnmente ubicado a la entrada.

Las bibliotecas de Chalco ofrecen el servicio de estantería abierta, a través del cual los lectores acceden libremente a los libros que están en los estantes. En algunos casos, se demanda cierto material que pertenece al funcionamiento de la biblioteca y que no se encuentra en los estantes, como manuales, folletos y materiales específicos vinculados con el municipio y que son muy demandados, como es el caso de la monografía de Chalco, material muy utilizado por los usuarios. Su uso se puede apreciar físicamente, pues se encuentra muy desgastado.

El servicio de préstamo a domicilio también es demandado por los usuarios aunque en menor proporción. Este se otorga a los lectores que ya han tramitado su credencial.

El préstamo interbibliotecario no es muy utilizado entre las bibliotecas de las delegaciones, al menos que exista alguna demanda de acervo que no se pueda satisfacer, entonces se invita a asistir a la biblioteca de la cabecera municipal que es la que cuenta con un acervo más amplio. La justificación que se da es que todas cuentan con el mismo acervo y que no tiene caso hacer uso de este tipo de servicio. Por lo general el usuario tiene que cubrir nuevamente los requisitos normales para solicitar un préstamo a domicilio. Así, el servicio de préstamo interbibliotecario entre otras bibliotecas fuera del municipio es menos probable. El uso del servicio de préstamo interbibliotecario no sólo se limita a las bibliotecas del municipio, también se puede extender hacia las bibliotecas de otros municipios o bibliotecas centrales. Sin embargo, este proceso no se utiliza.

El servicio de “orientación a lectores” es el servicio que más se demanda, e implica contar con el apoyo de la bibliotecaria en diferentes tareas como por ejemplo la localización de los textos necesarios para la resolución de la tarea escolar. La bibliotecaria atiende personalmente tales necesidades y ofrece orientaciones sobre el funcionamiento y las áreas de la biblioteca, el uso de los catálogos, el reglamento o los requisitos para obtener la expedición, renovación y duplicado de credenciales, así como, los procedimientos para adquirir un libro en préstamo a domicilio o renovar, devolver los préstamos vencidos y proporciona el o los libros que requieren.

Las visitas guiadas a grupos de usuarios se realizan generalmente por solicitud de alguna escuela. No son muy frecuentes tales peticiones, las visitas guiadas también se realizan con los grupos que se integran en los talleres de fomento a la lectura. En el trabajo cotidiano las orientaciones sobre el funcionamiento y organización de la biblioteca

se articulan con la atención personal y orientación del usuario en el proceso de búsqueda de libros con los que resuelven sus necesidades escolares.

La difusión de los servicios, así como los materiales (carteles, folletos, anuncios) de orientación e información a lectores se realizan de dos formas; una es externa a través de carteles en lugares representativos de la comunidad como la iglesia, el mercado, las escuelas. La otra es dentro de la biblioteca a través de carteles informativos y señalamientos que hacen referencia al nombre de las áreas de la biblioteca, colecciones, el uso y funcionamiento de la biblioteca, aluden principalmente a los horarios de atención y en algunos casos refieren a algún aspecto del reglamento.

Comúnmente la difusión de las actividades cotidianas de la biblioteca se realiza dentro de las mismas o bien en las puertas de las bibliotecas. La difusión más amplia se llega a realizar cuando se convocan a los talleres de fomento a la lectura en el periodo vacacional de verano.

El periódico mural es una actividad y un medio informativo en las bibliotecas. Algunas de ellas cuentan con un espacio o mueble para desarrollarlo (tres bibliotecas); se usa generalmente para difundir alguna información sobre los servicios, funcionamiento, novedades o actividades de fomento a la lectura que se ofrecen en la biblioteca

Esporádicamente las bibliotecarias realizan visitas a escuelas para dar a conocer sus servicios, actividades y colecciones. Algunas de las responsables comentaron (bibliotecas de Huitzilzingo y Ayotzingo) que habían tenido la experiencia de realizar invitaciones personales o por escrito a las escuelas cercanas sin ninguna respuesta favorable.

Actividades de fomento a la lectura

Uno de los retos más importantes adjudicados a la biblioteca pública, es el de transformarse en una institución educativa y cultural cuya tarea esencial sería la de fomentar el hábito de la lectura en los lectores, trascendiendo el concepto tradicional de “lugares solemnes y lóbregos, de acceso restringido, destinadas únicamente al estudio y a la reflexión de unos cuantos...” para convertirse en “centros de lectura y de recreación cultural dirigidos a todos los sectores de la sociedad.” (DGB, 1988a:46).

Esta pretensión de promover y fomentar el hábito de lectura entre la población tuvo su antecedente en la década de los veinte, a través del Departamento de Bibliotecas (DGB.1988a:47-50), quien introdujo en algunas bibliotecas actividades para tal fin como ciclos de conferencias, exposiciones bibliográficas, proyecciones cinematográficas y lectura de cuentos. Sin embargo, estos esfuerzos como algunos otros, habían sido esporádicos y aislados debido principalmente a que no formaron parte de una política oficial nacional en la que todas las bibliotecas existentes estuvieran involucradas. Por otro lado, la extensión del servicio bibliotecario en todo el país había sido descuidado, la promoción de la relación lector-libro era más difícil de establecerse sin la existencia de los servicios bibliotecarios distribuidos en cada uno de los estados de la república y sus municipios.

A partir de 1983, con la extensión de los servicios bibliotecarios, a través del Programa Nacional de Bibliotecas Públicas, se pretende proyectar a la Biblioteca como un “verdadero centro público de lectura”. En este sentido, el propósito básico de las bibliotecas es el de fomentar la lectura en la sociedad en general, canalizando sus actividades tanto a la población adulta como a la infantil. Para ello se proponen una serie de actividades de fomento de la lectura para cada una de las poblaciones a las cuales va dirigida ya sea adulta o infantil con la finalidad de difundir, circular y utilizar el acervo bibliográfico. Propuesta sin duda alguna muy importante para el fomento de la lectura, aun en las bibliotecas municipales pese a sus limitaciones de infraestructura, recursos y apoyos. Las actividades que se proponen para el fomento de la lectura dirigida a la población adulta son cuatro: los talleres de lectura, los ciclos de conferencias, las bibliomanualidades y los eventos culturales.

En relación al servicio de fomento al hábito de lectura se plantea que debe ser permanente. En las bibliotecas de Chalco se llevan a cabo los talleres semanalmente aprovechando la asistencia de los usuarios, de acuerdo a sus edades se conforma un grupo mediante la invitación personal a participar en alguna actividad o taller de lectura. Se promueven actividades para el fomento de la lectura, entre ellas se sugieren actividades como la tertulia, el círculo de lectura, la visita guiada, el teatro en atril, el periódico mural, la hora del cuento, bibliomanualidades, los juegos de investigación, la exposición bibliográfica, el club de lectores, el taller de creación literaria, el foro de los niños y las actividades culturales (DGB. 1993). Sin embargo, no

todas las actividades que se sugieren para el fomento de la lectura se desarrollan en todas las bibliotecas.

Las actividades que se desarrollan en cada biblioteca llegan a ser de dos a tres en un mes, las cuales son más o menos las mismas en el año, aunque estas varían de acuerdo con la organización de cada bibliotecaria. Entre las actividades preferidas de las bibliotecarias se encuentran el círculo de lectura, la tertulia, la visita guiada, la hora del cuento, bibliomanualidades y el taller de creación literaria. Cabe señalar que el desarrollo de tales actividades forma parte del trabajo cotidiano obligatorio de las bibliotecarias, por lo tanto tienen que rendir cuentas mensualmente ante el coordinador de bibliotecas.

En algunas bibliotecas, las actividades de fomento a la lectura se realizan semanalmente y se destina un día ex profeso para ello, generalmente por las tardes y en ese tiempo no se ofrecen otros servicios. Esta organización se da principalmente en las bibliotecas de las delegaciones como las bibliotecas de Huexoculco, San Pablo y Coatzingo en donde los grupos son constantes.

En otras –como en la biblioteca de la cabecera municipal— no se destina un día para ello. Las actividades de lectura se llevan a cabo cuando existe una oportunidad para hacerlo dependiendo de los tiempos con que cuenten tanto la bibliotecaria como los lectores, no se planea y organiza para un grupo determinado, sino que se improvisa una vez que se identifica un grupo pequeño de lectores, al cual se les invita para desarrollar una actividad. De esta forma, se trata de aprovechar la asistencia de los lectores, que por lo regular son alumnos de primaria y en menor cantidad de secundaria los que aceptan la invitación a desarrollar alguna actividad de lectura. Así lo comenta Irma, la bibliotecaria de Huitzilzingo:

Sí tenemos otras actividades, que se llama el fomento a la lectura, y también tenemos que realizarlas obligatoriamente... Mes con mes tenemos que hacer actividades de fomento a la lectura, que pueden ser mesas redondas, pueden ser lecturas, la hora del cuento, pláticas, dibujos, manualidades y papiroflexia [sobre un cuento], todo eso que les gusta mucho. Yo por lo regular lo realizo una vez a la semana, aprovecho cuando veo que tengo la mayor parte de niños, porque le vuelvo a repetir aquí niños entran muy pocos, pero, cuando se me juntan mínimo unos 3, 4 o 5 niños aprovecho y realizo una actividad [Bibliotecaria Huitzilzingo]

En la biblioteca que se encuentra en la cabecera municipal se reporta una mayor

variedad de actividades de fomento en sus informes (2002). Esta biblioteca cuenta con una mayor asistencia de lectores y, también con el apoyo de auxiliares a quienes comúnmente se les otorga la tarea de desarrollar estas actividades. Además el hecho de tener a un lado las oficinas del coordinador de bibliotecas le planteaba una dinámica diferente comparada con las otras bibliotecas, entre otras cosas la de ser constante con el desarrollo de sus actividades.

Fomento del hábito de lectura en niños

Las diversas actividades dirigidas a la población infantil tienen la finalidad de acercar a los niños a la biblioteca y crear en ellos tanto el “*hábito*” como el “*gusto por la lectura*”. Tales actividades se desarrollan en la sala de lectura infantil con mobiliario específico y acervo ex profeso para esta población con quien se desarrollan actividades permanentes de apoyo al servicio de consulta y los talleres de fomento a la lectura.

Las actividades sugeridas para el fomento de la lectura en el Programa Nacional de bibliotecas para la población infantil son tres:

1. *Hora del cuento*: La actividad consiste en realizar una lectura grupal de cuentos pertenecientes a la sala infantil, con el propósito esencial de “estimular la imaginación y la memoria de los niños, a la vez que hacerlos descubrir el placer de la lectura.” La presentación del cuento puede tener algunas variantes como ser leído por los niños, por el bibliotecario o narrado por éste, o bien, actuado. Al finalizar la lectura, narración o representación se invita a los niños a comentarlo, a inventarles finales diferentes o a dibujar escenas de lo escuchado.

2. *Hora de la investigación*: Consiste en un taller dirigido tanto para niños como para jóvenes, con la finalidad de que ellos se familiaricen, mediante la investigación de temas específicos, con el uso del acervo bibliográfico. El responsable de la biblioteca se encarga de preparar un tema e invita a los lectores a leer o investigar sobre el mismo. El taller puede concluirse con la elaboración de un periódico mural que se coloca en un lugar visible.

3. *Talleres diversos*: Las bibliotecas ofrecen diversos talleres con la finalidad de estimular la lectura y la creación de los niños, invitándolos a participar en talleres de pintura, elaboración de juguetes y títeres, papiroflexia, entre otros; promoviendo el

rescate de las tradiciones populares mexicanas como por ejemplo; "Día de muertos", "Diciembre en la tradición popular"; o bien, ofreciendo alternativas formativas haciendo uso del tiempo libre de los niños durante las vacaciones de verano.

Estas actividades de fomento a la lectura tienen como propósito el de acercar a la población infantil a la biblioteca pública para promover en ellos el hábito de la lectura. La biblioteca sólo promueve una serie de actividades y formas de hacer circular lo escrito, en las que se invita a participar al usuario para constituir en él, la costumbre de leer. En este sentido la asistencia de los alumnos de educación básica principalmente representa para la bibliotecaria un sujeto en potencia para desarrollar con él algunas actividades de fomento a la lectura y lograr el objetivo básico del Programa Nacional de Bibliotecas de constituir un público lector.

La labor de la bibliotecaria consiste en "ayudar al lector a disfrutar de los textos y guiarlo hacia nuevos conocimientos útiles [... a partir del] desarrollo de actividades específicas encaminadas a promover la lectura, la convivencia..." en los lectores (DGB.1993:13). En este sentido, la biblioteca pública se plantea como un "... centro cuya vocación es facilitar a las personas las obras que les sean de utilidad para enriquecer procesos como la educación, la información y el desarrollo personal. [...] Uno de los actores principales en este proceso es el bibliotecario, intermediario activo entre los lectores y los recursos bibliotecológicos, y por ello, es la persona a quien corresponde, [...] una participación de carácter social en el mejoramiento de su propia comunidad." (DGB. 2003:11)

En la propuesta de los talleres se hace hincapié en la versatilidad de las actividades, proponiendo un gran repertorio de ellas "para que los lectores disfruten y *vivan la experiencia de la lectura de manera creativa y dinámica.*" (DGB. 2003:12. El subrayado es mío.)

La propuesta de fomento a lectura de la biblioteca pública distingue tres funciones de la lectura (1993:14): "recreativa (disfrutar y gozar de un texto), informativa (obtener datos, noticias, etcétera.) y formativa (crear opinión y propiciar la reflexión). Aunque los programas de fomento a la lectura, sobre todo los editados para los talleres de verano, promueven las tres funciones, las bibliotecarias utilizan principalmente los textos de carácter recreativo, especialmente los "cuentos" bajo la idea que son los textos que "sirven para hacer leer más" y también "son los que más les gustan a los niños". Para el caso de la población adulta es menos probable ofrecer el servicio dado

que generalmente no asiste a la biblioteca (por lo menos eso es lo que pudimos apreciar en el municipio de Chalco), salvo en casos de acompañar a los hijos para resolver alguna demanda escolar de niños de primaria y algunos adolescentes de secundaria. Los jóvenes y adultos son más escasos, además son también los que más se resisten a participar en dichas actividades. Los usuarios considerados adultos que asisten a la biblioteca son también estudiantes pero de educación media superior principalmente y en menor proporción de educación superior. Otro adulto con diferentes características es menos probable. En las estadísticas mensuales se reportan como adultos a personas de 18 años en adelante, los jóvenes (que también son adolescentes) son considerados de los 13 a 17 años y los niños de 6 a 12 años.

Taller de verano: “Mis vacaciones en la biblioteca” y la “regularización”

A partir de 1985 se iniciaron los talleres de verano en los meses de julio y agosto en las bibliotecas públicas. Los objetivos básicos del taller se dirigen al fomento de la lectura, al uso de las colecciones y conocimiento de los servicios y, a la promoción de la biblioteca (Palacios, 1994). Los programas de los talleres son diferentes cada año las actividades propuestas en esencia pretenden promover la lectura, formar lectores, y fomentar el hábito de lectura entre los participantes haciendo uso de las colecciones con que cuenta la biblioteca (DGB, 1997a).

Algunos seguimientos de los talleres⁴⁹ han mostrado que éstos representan una experiencia significativa en los niños en cuanto que les permite tener ciertos avances en las habilidades y destrezas en la búsqueda de información y uso de la biblioteca.

La asistencia de los lectores al taller de “Mis vacaciones en la biblioteca” que se ofrece anualmente tiene dos sentidos; una vinculada con el taller de fomento a la lectura y otro relacionado con la participación en un proceso de regularización. En el caso de los primeros, los participantes son principalmente lectores que han asistido a la biblioteca regularmente y que en vacaciones deciden “hacer algo provechoso” como participar en una experiencia de lectura. Este grupo de asistentes tiene la característica de ser estudiantes regulares, es decir, su aprovechamiento en la escuela es considerado como bueno o muy bueno. Si la responsable logra reunir y formar un

⁴⁹ Véase a Palacios, C, 1994:121- 122; Calleja, N. En: DGB, 1989a, 1989b y 1989c.

grupo de asistentes con estas características, se ofrece únicamente el taller de “Mis vacaciones en la biblioteca” basado en el programa de verano correspondiente.

El segundo grupo no necesariamente han sido usuarios y su participación está determinada por el interés básico de regularizarse en ciertos contenidos escolares, con los cuales tienen problemas de aprendizaje, han reprobado alguna asignatura para el caso de secundaria, o bien han pasado el ciclo escolar como suelen decir de “panzazo” para el caso del nivel de primaria.

Cuando las responsables se encuentran con la situación de no tener demanda al taller, entonces ellas implementan una estrategia que garantiza la asistencia de niños y adolescentes a los talleres de lectura, actividad que tienen que cubrir y justificar ante el coordinador de bibliotecas. Ante tal situación las bibliotecarias se ven en la necesidad de ofrecer simultáneamente un curso de regularización de contenidos escolares de primaria principalmente. Esta demanda, con base en experiencias anteriores, también se ha solicitado por los padres, quienes ven en este curso la posibilidad de resolver los problemas de aprendizaje y el bajo aprovechamiento de sus hijos. Así lo comentan algunas de las bibliotecarias:

Porque ellos mismos [se refiere a los padres], solicitan regularización y de hecho este... si tú no das regularización, muy pocos vienen. Incluso este, vienen y este [dicen]:

Padres: Sabe qué, este, venimos por los talleres, este...

Bibliotecaria: Pues sí se van a dar

Padres: ¿Y no dan regularización?

Decimos, se ve muy poca regularización, ¿sí?, porque básicamente pues ese no es nuestro, nuestro...nos dan un plan de trabajo y tenemos que cumplir con ese plan de trabajo. Los momentos en que tenemos este, [regularización], a veces los talleres los ocupamos como un tipo de relajamiento para la regularización que se dio de matemáticas, a lo mejor de multiplicaciones, divisiones, o con la ortografía, que es en lo que a veces están mal. (Bibliotecaria de Chalco)

“Que nos abocáramos a Mis vacaciones, si les preguntáramos a las mamás, ellas nos pedirían la regularización. Inclusive los delegados me preguntaron: ¿Qué paso, ya preparó su curso de regularización para vacaciones. Y les digo: Sí. Por que sí, los llevamos a acabo...” (Irma, bibliotecaria de Huitzilzingo).

En estas circunstancias, la asistencia y permanencia de estos niños en los talleres de lectura de verano está mediada por la necesidad que cada uno tiene de regularizarse, más que por participar en los talleres. Son los padres quienes buscan y

demandan estos espacios, preocupados por el aprendizaje y la regularización de sus hijos.

La regularización se enfoca en ciertos contenidos escolares con los cuales se tienen problemas de aprendizaje. La condicionante del docente de la escuela para pasar a los niños es comprometer a los padres a regularizar al niño durante el periodo vacacional. Por lo tanto, los niños participan tanto en los talleres de vacaciones sobre todo para aprovechar la regularización. Al respecto, la madre de Rosario una de las niñas que paso a segundo grado con problemas para leer señala:

Entonces, mi hija tiene problemas en que no quiere estudiar o sea, aprender a leer. Y yo este, y yo la... ora si que yo, la mande ahí. Porque este, no sabía [leer]. Y este, y después yo encontré a la maestra [se refiere a la bibliotecaria], como vive aquí cerquita... y yo la encontré y le dije. Le digo: mire, la verdad mi niña está así y así; y no sabe leer. Le digo y este, pues... quería yo ver, si habría manera de mandarla yo, a mi hija a que me la regularicen por, con usted. Dice [la bibliotecaria]: "Sí pero necesita traerme su guía, que tenía de primer año para ver como va." (Entrevista a una madre. Biblioteca de Huitzilzingo)

Los motivos de participación de los niños a los talleres no sólo se sostiene en la preocupación de los padres de regularizar a sus hijos, también existe la inquietud en buscar y ofrecer a los hijos un espacio de "entretenimiento y aprendizaje provechoso" como pueden ser los talleres de lectura. Una de los argumentos de los padres es que el entretenimiento de la televisión en periodo vacacional representa "el vicio favorito de los niños". La actividad es considerada por los padres como "poco provechosa". Esta es otra de las razones por las cuales el niño asiste a los talleres de verano; así lo señala la madre de Fausto⁵⁰ un niño de ocho años que participó en el taller y quien anteriormente (el año pasado) también lo hizo:

Decía, que estaba preocupada por Fausto. Debido a que él pasaba mucho tiempo viendo televisión, recién salido de vacaciones y que ese fue el motivo por el cual, decidí inscribirlo al curso (Entrevista a madre Fausto)

Como vemos, la elección de asistir a los talleres que se ofrecen en la biblioteca es también determinada por los padres de familia, quienes organizan las actividades de los

⁵⁰ Los padres de Fausto son profesionistas al igual que su tío (arquitecto), quien también en ese mismo periodo ofreció un curso para niños de dibujo en el cual, también participo Fausto.

niños en los periodos vacacionales para “hacer algo útil” como leer y hacer cosas que pueden ser divertidas para los niños en los talleres de lectura o bien “regularizarse en algunos contenidos de aprendizaje” y no “sólo ver la televisión” durante dos meses que duran las vacaciones.

Puede ser que los niños participen en los dos cursos o bien que existan dos grupos diferentes, esto es cuando hay una asistencia significativa. En cualquiera de los dos casos plantea a la bibliotecaria la planeación y organización de un trabajo diferente para desarrollar en un mes aproximadamente, un trabajo centrado más en la regularización y otro en el programa de “Mis vacaciones en la biblioteca”.

La integración de los grupos determina el tipo de organización de los cursos que se ofrecen en la biblioteca. Si durante un tiempo previo al curso se invita a los lectores “asiduos”⁵¹ a participar al curso y si éstos aceptan y representan un número considerable, el curso que se ofrece se basa totalmente en el programa de “Mis vacaciones en la biblioteca”. En cambio, la demanda del taller resulta ser muy limitada, entonces las bibliotecarias se ven en la necesidad de aceptar la petición de lo padres o bien de ofertar los cursos de regularización. Este oferta amplia las posibilidades de formar un grupo para desarrollar el taller de lectura, pues asegura la asistencia de otros participantes que no han sido lectores de la biblioteca.

3. EL FUNCIONAMIENTO DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL A MERCED DE LAS VOLUNTADES DE LAS BIBLIOTECARIAS

Con el Programa Nacional de Bibliotecas Públicas, se realizó a partir de 1983 un esfuerzo importante por extender el servicio bibliotecario en el país. Con aproximadamente 7000 bibliotecas instaladas, todavía existen algunas comunidades que no cuentan con el servicio, sin embargo, éstas tienen mayores posibilidades de acceder al servicio bibliotecario en alguna otra comunidad cercana que ya cuenta con biblioteca pública, situación que ha incidido y promovido algunos accesos a los libros y a la lectura. Es importante dar cuenta de las recepciones de las políticas culturales y bibliotecarias entre la población, especialmente los acercamientos y accesos que se dan a las bibliotecas y a la lectura, los cuales tendrán sus propias características de

⁵¹ Utilizamos el mismo término que utilizó una de las responsables para referirse a un lector constante y perseverante.

acuerdo con las identidades de los receptores. En esta lógica resulta interesante valorar cualitativamente que la constitución del lector como lector no únicamente se define desde las políticas culturales e instituciones como la biblioteca, la escuela, las editoriales, librerías, entre otras, que participan en la producción, circulación y difusión de los textos escritos y la promoción de la lectura si no que el lector como receptor juega un papel relativamente independiente tanto de las políticas como de instituciones como de las ofertas que se promueven en cada una de ellas. Por ello es importante dar cuenta de tales recepciones y de los contextos de lectura.

El proyecto de la biblioteca pública ha ido cambiando con el paso el tiempo. En la actualidad este espacio no sólo circula textos escritos sino que promueve la lectura y la difusión y circulación de diferentes formas simbólicas relacionados con el uso de los servicios y el fomento de la lectura como los videocasetes, audio cassetes, Internet, conferencias, pláticas, cursos, talleres (en septiembre, mes patrio; día de muertos; diciembre en la tradición popular y en verano el programa de Mis vacaciones en la biblioteca), actividades (la hora del cuento, el círculo de lectura, juegos de investigación, teatro en abril, tertulia), entre otros. Por otro lado, la bibliotecaria no sólo pone en circulación los libros entre los usuarios sino que participa con programas de formación de lectores y en ocasiones de apoyo a los programas escolares a través de la ayuda en la resolución de las tareas escolares y ofreciendo regularizaciones como se pudo observar en las bibliotecas de Chalco. En este sentido, a diferencia de otros tiempos (1920-1970), la biblioteca pública representa para la población una opción importante para acceder a la lectura, si consideramos que en la actualidad existe una mayor cobertura nacional de los servicios bibliotecarios públicos. En la actualidad este proyecto es muy amplio y diverso en sus actividades, espacios (en algunas bibliotecas regionales como la de Amecameca hay ludoteca y acervos para invidentes), recursos (humanos y materiales), infraestructura. Son favorecidas especialmente las bibliotecas estatales y regionales donde se concentran dichos aspectos, sin embargo, las municipales –que son la mayoría- tienen otras condiciones.

Las bibliotecas públicas municipales, a diferencia de las estatales y regionales ubicadas en la capital del estado o las ciudades más grandes, tienen marcadas diferencias que inciden en su funcionamiento. Este es el caso de las bibliotecas públicas de Chalco, las cuales cuentan con problemas, limitaciones y necesidades apremiantes como edificios óptimos, inmobiliario y acervo suficiente y adecuado a las

demandas de los usuarios, la formación de personal bibliotecario, así como la permanencia de éste (puesto que el personal cambia conforme se dan los cambios administrativos en el gobierno municipal), lo cual influye en la continuidad del trabajo desarrollado por las bibliotecarias. El no contar con el apoyo de personal de intendencia plantea a las bibliotecarias el realizar una serie de actividades que ya no corresponden a su función, como el asear, pintar el edificio, arreglar desperfectos de mesas o sillas, o en algunos casos hasta destinar parte del sueldo para la compra de materiales que se requieren para el desarrollo de actividades. Es el caso de Rodi la bibliotecaria de Ayotzingo, quien compra material para el acervo de publicaciones periódicas, o el Adi, bibliotecaria de Cuautzingo, que compra libros que complementen la colección infantil (el cual es limitado). En ambos casos se trata de materiales que ocupan para sus actividades con grupos de mujeres adolescentes –para el caso de la primera- y para el desarrollo de los talleres de fomento a la lectura para el segundo caso, o bien, para la compra de material que ocupan en los talleres (colores, tijeras, pegamento, etc.) y la reproducción de cuentos (fotocopias). En cada biblioteca de Chalco pudimos observar una serie de situaciones que las bibliotecarias afrontan cotidianamente en relación con las condiciones de operación y los limitados apoyos. El funcionamiento de las bibliotecas y desarrollo de programas y actividades de lectura pese a tales condiciones limitantes, depende mucho de las voluntades de las bibliotecarias, de las actitudes comprometidas de cada una de ellas con los usuarios, la comunidad y su trabajo.

Anexo del capitulo

Algunas fotos de las bibliotecas

Foto1. **Biblioteca de Juan Díaz Covarrubias (Chalco-centro)**



Foto 2. **Taller de "Mis vacaciones en la biblioteca" en San Marcos**



Foto 3. Taller de “Mis vacaciones en la biblioteca” en San Pablo



Foto 4. Taller de “Mis vacaciones en la biblioteca” en Huitzilzingo



Foto 5. Taller de “Mis vacaciones en la biblioteca” en Cuautzingo



CAPITULO II

CONDICIONES DE ACCESO A LA LECTURA EN CINCO BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE CHALCO

El trabajo de campo se realizó inicialmente con las diez bibliotecas. A partir de este acercamiento se seleccionaron cinco de las diez bibliotecas con la finalidad de establecer una serie de comparaciones sobre el funcionamiento de las bibliotecas y el desarrollo de los talleres de fomento a la lectura que tienen lugar en cada una. En la selección de estas bibliotecas se consideraron las valoraciones (realizadas por usuarios, bibliotecarias y coordinador de bibliotecas) sobre el trabajo que desarrollaban las responsables consideradas como “las mejores bibliotecarias”.

El capítulo contempla en su estructura dos apartados básicos. El primero aborda una breve descripción del contexto de cada una de las comunidades en que se ubican las bibliotecas analizadas, iniciando por la biblioteca pública de la cabecera municipal y posteriormente con las cuatro ubicadas en las delegaciones; biblioteca de San Pablo, biblioteca de Huexoculco, biblioteca de Huitzilzingo, biblioteca de Cuautzingo. En cada una de las comunidades se destacan algunos otros espacios de lectura que contribuyen a promover la lectura en la población. Se trata de espacios que muestran otros caminos de cómo el lector accede a la lectura.

En el segundo apartado se pretende dar cuenta de dos formas de acceso a la lectura que observamos en las bibliotecas públicas de Chalco: Se trata de dos maneras en que un lector accede a la lectura en un espacio concreto como las bibliotecas de Chalco a través del servicio de consulta y los talleres de lectura. Finalmente se hace un cierre del capítulo.

1. CINCO CASOS: BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE LA CABECERA MUNICIPAL DE CHALCO, SAN PABLO, HUEXOCULCO, HUITZILZINGO Y CUAUTZINGO.

Las bibliotecas analizadas son la biblioteca de la cabecera municipal de Chalco, San Pablo, Huitzilzingo, Cuautzingo y Huexoculco. Cada uno de estos ámbitos tiene características particulares que promueven la lectura y la configuración de

comunidades de práctica en torno a la lectura⁵². Las visitas de campo se realizaron durante varios momentos de 2002 al 2005.

Cuatro de las cinco bibliotecas ubicadas en las delegaciones tienen condiciones de infraestructura, apoyos, tamaño del acervo, asistencia de usuarios, relación bibliotecaria-lectores diferenciados en contraste con la biblioteca de la cabecera municipal. Las bibliotecas de las delegaciones tienen una menor demanda de usuarios, lo que permite generalmente una atención más personalizada en todos los servicios, incluyendo las actividades de fomento a la lectura especialmente los talleres.

A continuación se describirán algunas características y condiciones de cada biblioteca estudiada.

1.1 Chalco Díaz Cobarrubias (cabecera municipal)

La cabecera municipal concentra un poco más del 50% (96,978) del total de la población del municipio de Chalco (175,521), la cual corresponde por sexo a 48, 578 hombres y 48,400 mujeres (INEGI.1997; 2000). En la actualidad, la mayoría de la población sabe leer y escribir según datos estadísticos (INEGI. 2000) a diferencia de otros momentos históricos; por ejemplo, en 1995 el 92% de la población de 15 años y más era considerada como alfabeta y sólo el 8% analfabeta, en contraste con el 48.1 de alfabetas y el 51.9 % de analfabetismo en 1950 (INEGI. 2000).

La concentración de población en la cabecera municipal, la presencia de servicios y espacios sociales (instituciones educativas y de salubridad públicas y privadas, bibliotecas, correo, cine) y el transporte público de Chalco a las delegaciones a la ciudad de México y Puebla plantean una dinámica interesante tanto en la disponibilidad como en el acceso que tiene la población a diferentes experiencias de lectura. Es decir, el contexto de la cabecera municipal de Chalco plantea una rica gama de espacios generadores de lectura posibilitando diferentes prácticas comunicativas y lectoras a la población. Uno de estos espacios es indudablemente la biblioteca pública, sin embargo no es el único (son dos bibliotecas públicas; una integrada a la Red de Bibliotecas, otra administrada por el ISSSTE que

⁵² San Pablo, Cuautzingo y Huitzilzingo a 20 y 30 Km. de la cabecera municipal, son consideradas comunidades semiurbanas y Huexoculco a 60 Km., es una comunidad rural.

se encuentra cerca de la Normal de Chalco. Existen otros espacios que fomentan la lectura.

Uno de los espacios importantes que fomenta la lectura en la cabecera municipal está representado por las instituciones educativas de diferentes niveles, desde básico hasta superior tanto del sistema público (83 escuelas) como privado (70 escuelas), las cuales atienden un total de 49,050 alumnos⁵³. Cabe señalar que las instituciones del sistema particular se han incrementado considerablemente en los últimos años en Chalco, especialmente las de educación básica (45 instituciones)⁵⁴.

Las escuelas de educación básica impulsan a través de sus programas escolares la lectura de textos escolares, además de la literatura de la biblioteca del aula⁵⁵ (rincones de lectura) y también el uso de la biblioteca pública a través de investigaciones, preparación de exposiciones y resolución de tareas escolares.

La asistencia a las bibliotecas públicas de Chalco de alumnos de las escuelas de educación básica es significativa. La participación de alumnos de las escuelas se da tanto en la consulta de los acervos como en los talleres de lectura que promueve la biblioteca pública.

Los espacios asociados con la lectura

La oficina de correos en Chalco viene funcionando desde 1946. En el año de 2005 contaba con 15 expendios⁵⁶ distribuidos en las colonias (6) y delegaciones (9)⁵⁷ de Chalco, además de 14 carteros que circulaban el correo en todo el municipio. La oficina de correo recibe y distribuye 6500 documentos diarios en la cabecera municipal y sus 24 colonias, además de sus 11 delegaciones o pueblos como son comúnmente identificados por la población. La recepción de documentos

⁵³ Datos proporcionados por la dirección de educación, cultura y deporte. Ayuntamiento de Chalco 2003-2006. *Directorio de Instituciones educativas*. 2005.

⁵⁴ Datos obtenidos del Directorio de instituciones educativas 2005. Dirección de educación cultura y deporte. Ayuntamiento Constitucional de Chalco 2003-2006.

⁵⁵ Véase a Pellicer (2006), *Encuesta Nacional de Lectura en las Escuelas de Educación Básica*.

⁵⁶ Los expendios son comercios, ubicados en los pueblos o colonias retiradas de la cabecera, como papelerías, tiendas o zapaterías que también funcionan como oficinas de correos. En estos lugares se venden timbres y ponen en circulación los documentos y paquetes que llegan también los reciben y resguardan en buzones para hacerlos llegar a los carteros.

⁵⁷ Los cuales son 11, además de la cabecera municipal. Sobre éstos veáse capítulo anterior.

provenientes de la población del municipio correspondía en ese año a una cantidad diaria de 1500.⁵⁸

Hay una gran diferencia entre la cantidad de cartas que se reciben y las que se envían, según el distribuidor de correspondencia, llegaron en 2005 entre 4,000 y 5,000 cartas personales para entregar a los domicilios del municipio y sólo 350 cartas salen del municipio para envío. Estos datos parecen indicar que existe una gran diferencia cuantitativa entre la lectura y la escritura de cartas. Hay una disociación entre leer y escribir, diría Michel de Certeau (1996:180): “Sólo la escuela ha unido, pero con una costura que a menudo es todavía frágil, estas dos capacidades: leer y escribir. En realidad, ambas han estado separadas por mucho tiempo en el pasado, hasta bien avanzado el siglo XX; hoy, la vida adulta de los escolarizados disocia muy rápido, el “sólo leer” y el escribir...”

Toda la correspondencia es entregada a domicilio. La mayoría de ella es de orden comercial y administrativo como estados de cuenta bancarios y de seguros, recibos telefónicos, también se distribuyen algunas publicaciones periódicas y cartas. Entre los materiales impresos que se recibieron por correo en el año de 2005, figuran en primer lugar: Afores (4500), luego otras como Selecciones del Reader's Digest (400 ejemplares), Ediciones Medicina y Cultura (180), Mi bebe y yo (160), Fondo de cultura de México (150), Sociedad Mexicana de Pediatría (100), Revista Veterinaria de México (120), Aguiluchos (380 semanal). Las cantidades son significativas e indicadores del tipo de consumo que hacen los lectores en el municipio a través de este espacio generador de lectura.

Los puestos de periódicos y revistas distribuidos en diferentes puntos estratégicos del centro de la localidad son también un espacio importante que fomenta la lectura al poner en circulación una cantidad significativa de textos escritos entre la población.

Hay en total (2005) siete puestos de periódicos: dos ubicados afuera del mercado, dos a lado de la iglesia, uno a un costado de la presidencia, otro en una zona escolar y el séptimo en la parada de combis que va a Tlahuac. Además hay otros dos puestos ubicados en la periferia del centro en dos unidades habitacionales. También encontramos a algunas personas que venden periódicos y revistas, ellos

⁵⁸ Datos proporcionados por el jefe de carteros y el distribuidor de correspondencia. 2005

están ubicados en algunas esquinas estratégicas donde existe un tránsito permanente especialmente en horarios de entrada y salida escolar. Todos ellos ponen en circulación una serie de materiales escritos entre la población.

Sobresale el puesto de periódicos “El reloj” –uno de los puestos ubicados afuera del mercado–, no sólo por la cantidad de materiales que vende⁵⁹, sino por ofrecer además otro servicio de comunicación a la ciudadanía. Se trata de un pizarrón propagandístico donde se difunden una serie de avisos y anuncios diversos. Este servicio es muy utilizado por los *lectores de paso* quienes se detienen unos minutos para enterarse de varios asuntos, entre ellos por ejemplo, de algunas ofertas de trabajo, venta de casas, terrenos, renta de casas o departamentos, anuncios sobre personas extraviadas, entre otros. Este servicio es de 5 a 10 pesos a la semana por anuncio.

Este puesto de periódicos se encuentra muy concurrido durante todo el día, además es uno de los puestos que más venta de periódicos y revistas tiene, un total de 7384 ejemplares al mes (2005). Es atendido por cinco personas quienes se van rolando durante el día. Entre lo más vendido semana por semana se encuentran los periódicos: Metro (253), La Prensa (247 a la semana), Gráfico (203), Universal (159), ovaciones (58), Estos (162), Record (119), Reforma (65), La Jornada (51), Voz de oriente (50) Amaquemec⁶⁰ (20). Entre las revistas con una circulación semanal sobresalen: TV notas (120 semanales), De 15 a 20 (60), TV y Novelas (50), Teleguía (25), Mi guía (15). Con una circulación mensual se encuentran: Muy interesante (30), Cómo ves (25), Nacional Geográfica (15), Play Station. Juegos de video (10), Manualidades (varios títulos, 10), Comic. Dibujos animados (10), Policías (10).

Otro de los puestos ubicados afuera de la iglesia denominado el “Triunfo”, con 22 años de funcionamiento, pone en circulación especialmente una serie de revistas dirigidas a ciertos lectores especialmente niños y mujeres, amas de casa que gustan de hacer manualidades. Este puesto es atendido por su dueña, Clara, quien comenta que su esposo José, ya fallecido, inició la venta de periódicos hace 47 años. En ese entonces, el periódico que entonces estaba en circulación era el “Tabloide”, nombre con el que fue identificado el señor José por muchos años mientras distribuía

⁵⁹ Entre otras cosas encontramos dulces, sabritas, cigarros, tarjetas ladatel.

⁶⁰ Los periódicos locales: Voz de oriente y Amaquemec son publicaciones quincenales.

dicho periódico, pues según su esposa nadie sabía como se llamaba su esposo, pero era conocido con ese sobrenombre. Su mayor venta de materiales impresos se enfoca a las revistas: TV notas (160), TV y Novelas (150), Veintitantos (30), Cosmopolitan (22), Mi guía (25), Teleguía (25), Voz de Oriente (40), Amaquemec (20), Dibujos animados⁶¹, infantiles (80), Muy interesante (80), H para hombres (60), Nacional Geográfica (60) Manualidades (60), Policías (40) (datos obtenidos en el año de 2005).

Aunque los datos sólo se refieren a dos de los puestos de periódicos ubicados en la plaza central de la cabecera municipal, podemos apreciar que existe una amplia distribución y venta de materiales escritos en estos lugares, los cuales promueven la lectura y generan diversas maneras de leer y usar los textos de acuerdo con las características materiales de éstos. Por ejemplo, los impresos como las revistas Cosmopolitan o Muy interesante plantean una lectura y un uso distinto comparados con otros materiales como la revista de *Play Station* que enseña a usar el juego de video, a localizar en la pantalla entradas a nuevos niveles de juego, a utilizar diferentes estrategias o procedimientos para “no dejarse matar” por los enemigos o bien, los textos infantiles para colorear que promueven una visualización y lectura de imágenes e identificación de detalles iconográficos articulados con los colores a utilizar.

La iglesia católica y la librería de la iglesia son también espacios generadores de lectura. En la iglesia encontramos una serie de carteles de carácter informativo y normativo. Los informativos se colocan en un pizarrón a la entrada, donde la mayoría de las personas se detienen unos minutos a leerlos. Otros se colocan junto a una imagen difundiendo información sobre la misma; también hay algunos carteles, sobre todo de carácter normativo, que se colocan en las columnas de la iglesia que prescriben una serie de conductas que deben mantenerse dentro de la iglesia por ejemplo: cuidar las bancas y no rayarlas, no dejar correr a los niños, encender las velas únicamente en cierto espacio, etc. La librería de la iglesia distribuye y vende una serie de materiales impresos; entre los más vendidos sobresalen: estampas de imágenes religiosas con la oración

⁶¹ Tiene varias revistas infantiles para iluminar, algunos títulos son: Barney, Kids, Winnie poe, La princesa, Barbie.

respectiva, misales, imágenes de fibra de vidrio acompañadas con sus oraciones respectivas, catecismos, libros, Biblias. La venta de estampas de imágenes religiosas llega a coincidir con fechas conmemorativas o acontecimientos especiales por ejemplo, la imagen de la virgen de Guadalupe en diciembre 12 ó de Santiago Apóstol, Santo patrón de la parroquia de Chalco festejado el 25 de julio, o bien, en su caso, las imágenes del papa Juan Pablo II que fueron muy demandadas en abril de 2005, a partir de su fallecimiento, acontecimiento difundido a nivel mundial por los medios de comunicación. La imagen y oración de San Martín Caballero es muy solicitada por los comerciantes⁶² para la prosperidad de su negocio, ya que en la cabecera de Chalco predominan los comercios. Las encargadas reportaron (2005) la venta mensual de un promedio de 30 estampas y 20 imágenes de fibra de vidrio con su respectiva oración. Los misales (40 a la semana) son los textos más vendidos comparados con las Biblias (3) y libros religiosos de reflexión (4) por su utilidad práctica. Los misales son textos que guían a los feligreses en el tema del día y a través de la lectura a seguir la secuencia de la misa y a prever los momentos de la misa, por ejemplo cuando hay que acercarse para tomar la ostia, o cuando deben mantenerse de pie, sentados o de rodillas, o bien para “cantar” siguiendo la letra por medio de la lectura. Los misales son adquiridos también por feligreses de las iglesias de las delegaciones, los cuales son fotocopiados y distribuidos al inicio de la misa.

La biblioteca

La biblioteca pública, denominada comúnmente “biblioteca de Chalco”, es la única biblioteca que cuenta con el servicio de dos turnos: matutino y vespertino. También es la biblioteca que cuenta con mayor acervo (7976 libros)⁶³. Su asistencia en un año (2002) fue de 34, 779 usuarios, mientras que la biblioteca que le sigue llegó a 12, 382 y la biblioteca que tuvo menor asistencia fue de 1,013.⁶⁴ El acervo (en el 2005) corresponde principalmente a las siguientes colecciones: Colección general, 6,354; colección de consulta, 566 y colección infantil: 1,156. Estas tres colecciones

⁶² Hay dos mercados frente a la iglesia, uno de ropa y calzado y el otro de alimentos, frutas y legumbres

⁶³ En tres años (2002 a 2005) hubo un incremento aproximado de 1500 libros en la biblioteca de la cabecera y de 400 a 500 en las bibliotecas de las delegaciones.

⁶⁴ Datos correspondientes a las estadísticas anuales del 2002, proporcionadas por el coordinador de bibliotecas en febrero de 2003.

son las más utilizadas por los lectores, ya que son las que se encuentran relacionadas con la necesidad de resolver sus tareas escolares.

También cuenta con una pequeña colección audiovisual de 92 películas editadas por CONACULTA-CLIO cuyo acceso y préstamo se encuentra restringidos a los usuarios. Algunas de las películas han ganado algún premio en el contexto nacional e internacional. En su mayoría son películas mexicanas que abordan temas históricos, aunque también hay algunas películas extranjeras. Algunos de los títulos son: *Vamonos con Pancho Villa*, *Una historia inventada*, *Grandes museos de México*, *México siglo XX*, *Artes de México* y una colección sobre el uso y funcionamiento de la biblioteca dirigido a las bibliotecarias, entre otros. La colección audiovisual se encuentra organizada en un estante, mismo que se encuentra dentro de la oficina administrativa, a diferencia de las demás colecciones, por lo tanto, es una colección que no está expuesta al público, situación que influye en la escasa demanda. La biblioteca de la cabecera municipal es considerada como la biblioteca con mayor acervo la cual concentra una población estudiantil superior a las demás bibliotecas.⁶⁵

La biblioteca está ubicada en el centro de la cabecera municipal, instalada y compartiendo espacios con el Centro Cultural Chimalpahin, situación que le permite a su vez difundir sus servicios. A la entrada de la biblioteca se localiza el área de guardarropa y de registro de lectores. La biblioteca cuenta con tres espacios, uno pequeño utilizado como oficina administrativa, otro más amplio concentra el acervo y el mobiliario para los lectores. Este espacio está organizado de acuerdo con dos tipos de poblaciones, niños y jóvenes, con mobiliario ex profeso para ellos. En este sentido, sobresale un espacio para los “pequeños” y los “grandes”, mismo que se ve reflejado tanto en el mobiliario como en el tipo de acervo dirigido para cada una de las poblaciones. El tercer espacio, inaugurado recientemente, es el servicio de Internet que cuenta con computadoras para seis lectores.⁶⁶

⁶⁵ Cerca de 35,000 usuarios en 2002, en contraste con 6,996 en Huexoculco; 4253 en San Pablo; 3,844 en Cuautzingo y 2131 en Huitzilzingo.

⁶⁶ Septiembre de 2004. Servicio que dejó de funcionar en el mes de octubre y en noviembre reinició.

En cuanto a la ubicación del mobiliario, las mesas destinadas al trabajo de los lectores se encuentran rodeadas por el acervo ubicado en los estantes. Cuando este espacio lo permite los estantes son ubicados en las paredes, o también funcionan como paredes que dividen colecciones (consulta general, consulta, etc.) o bien, la sala infantil del espacio para la población joven y adulta. La biblioteca cuenta con el servicio de un baño general utilizado por todas las instancias que se encuentran en el centro cultural y un servicio de intendencia que de igual forma es del centro cultural.

Entre las actividades que realiza Maribel, la bibliotecaria, además de organizar y vigilar el funcionamiento de la biblioteca, están las tareas de mantenimiento del acervo. La gran demanda del servicio de consulta repercute en el uso de los libros y por tanto, en el desgaste de ellos. Las actividades de mantenimiento van desde pegado de hojas y pastas, encuadernado casero, fotocopiado de hojas que se encuentran muy maltratadas, hasta la capacitación de los jóvenes-estudiantes de educación media superior que realizan sus servicios sociales en dichas tareas, entre otras.

Una de las características de esta biblioteca es su asistencia de lectores adolescentes de secundaria y jóvenes de media superior. Esta presencia se encuentra relacionada con las posibilidades de satisfacer sus necesidades de información, dado que existe una mayor variedad y cantidad de materiales para dichos niveles, también por la ubicación de la biblioteca en la cabecera, lugar donde se concentran la mayoría de instituciones de educación media superior y superior. Por lo tanto, gran parte de los lectores provienen de las diferentes localidades ya que muchos de ellos estudian en Chalco aunque viven en alguna de las delegaciones. Por otro lado, la biblioteca ofrece la posibilidad de contar con el apoyo de servicios sociales, quienes orientan y auxilian en la resolución de las tareas escolares, son aproximadamente 10 jóvenes estudiantes de diferentes instituciones de educación media superior.

La relación entre la bibliotecaria (o en su caso el personal de servicio social) y los lectores se establece principalmente a partir de la solicitud de las demandas de libros e información. El papel de la bibliotecaria consiste básicamente en apoyar y otorgar el servicio de consulta, es decir, proporcionar ayuda directa y personal a los lectores que buscan información con cualquier finalidad: proporcionan los libros que

requieren los lectores, orientan a los usuarios sobre el funcionamiento de la biblioteca y su uso, y localizan los libros y temáticas que requieren.

Otro servicio que debe ofrecer a los lectores es el de los talleres de fomento a la lectura. En la biblioteca de la cabecera esto no siempre es posible debido a la falta de un espacio libre donde pueda tener lugar el taller y que no intervenga con las actividades propias del servicio de consulta. La limitación de tiempo por parte de la bibliotecaria es determinante, ya que ésta se encuentra en forma cotidiana y constante atendiendo a lectores ya se directa o indirectamente a través de los ayudantes de servicio social, además del mantenimiento de los acervos y la organización de la biblioteca con actividades como concentración de estadísticas de asistencia e informes, entre otros.

Esta situación se ve reflejada en la dinámica de los talleres en esta biblioteca, los cuales se desarrollan más como un requisito que se cubre con algunas actividades de lectura en un tiempo corto (máximo una hora), sin posibilidad de extenderlo más. Comúnmente, es el personal del servicio social quién atiende dichas actividades de lectura. Los auxiliares ponen su mejor esfuerzo, pero su escasa experiencia determina el desarrollo del mismo. Hay pocas posibilidades de planeación u organización del taller con base a un acercamiento o conocimiento sobre los lectores y sus intereses de lectura, dado que las actividades generalmente se improvisan cuando se logra integrar un grupo de participantes.⁶⁷ Por lo tanto, las posibilidades de interacción entre bibliotecaria y los participantes del taller en esta biblioteca son limitadas.

El servicio de los talleres no es una prioridad para esta biblioteca debido a la gran demanda del servicio de consulta. Además no hay una difusión constante o campaña especial para dichos talleres. De igual forma no hay un día o un horario definido para el desarrollo de los talleres. El taller depende de la disponibilidad de los lectores para participar en dichas actividades, sobre todo si cuentan con un tiempo libre después de hacer su tarea. La mayoría de los lectores que llegan a participar en los talleres han asistido a la biblioteca con una intención diferente como hacer su tarea; sólo ocasionalmente hay continuidad y los lectores generalmente no vuelven a participar en un taller.

⁶⁷ Los niños son los más fáciles de convencer –nos dice la bibliotecaria—.

1.2. San Pablo Atlazalpan

Esta comunidad es considerada semiurbana, cercana a la cabecera municipal, a una distancia de 15 minutos en transporte público. La comunidad cuenta con una población de 7,185 habitantes. Es una de las cinco localidades del municipio con mayor población, después de la cabecera municipal.

La comunidad cuenta con nueve instituciones educativas de educación básica principalmente y, recientemente con una preparatoria, la cual trabaja con un solo turno. Hay tres preescolares pertenecientes al sistema público, dos con un sólo turno y uno con dos turnos, uno más pertenece al sistema privado; cuatro primarias de las cuales dos trabajan con dos turnos y, dos secundarias, una telesecundaria y una secundaria general. En total las instituciones atienden a 2750 alumnos⁶⁸.

Varios espacios difunden materiales escritos como la escuela y la iglesia, las cuales ponen en circulación una serie de materiales de lectura entre la población. En 2005, el edificio de la iglesia estaba ocupado por feligreses de la religión católica después de un conflicto fuerte con un grupo de la religión denominada “tradicional”, quienes tomaron la iglesia y la ocuparon por 25 años. A partir de entonces el grupo perteneciente a la iglesia católica una vez que recupera el edificio de la iglesia se realiza una actividad religiosa constante con la población. Por otro lado, el grupo que desocupó la iglesia se encontraba instalado frente a la iglesia, ocupando la calle y parte de la plaza principal, improvisando su espacio con manteados y sillas para realizar sus actividades religiosas. Hay personas que cuidaban del lugar e incluso vivían, guisaban y comían ahí.⁶⁹

Hay una fuerte competencia entre ambas propuestas religiosas, al grado de que los horarios de misas y actividades coinciden en los dos grupos (8:00, 12:00 15:00 y 17:00). Las misas y los rezos se efectúan simultáneamente, casi todo el día, y son escuchados por todo el pueblo –incluso en los pueblos cercanos–, ya que utilizan bocinas con un sonido de gran alcance. Las presiones que ejerce cada grupo se manifiestan en una mayor campaña de sus respectivas religiones con la finalidad

⁶⁸ Datos obtenidos en el Directorio de instituciones educativas. 2005, de la subdirección municipal de educación cultura y deporte.

⁶⁹ Este acontecimiento duró aproximadamente dos años (2004-2005)

de convertir a un mayor número de feligreses. La circulación y la lectura de materiales impresos ocupan un lugar importante en este esfuerzo, como el caso de la preparación de niños para catecismo,⁷⁰ pláticas para padres y padrinos de bautizo y confirmación, sacramentos que tienen lugar en la fiesta del pueblo denominada: “la feria del tamal”.

Existen otros espacios que promueven la lectura en menor proporción, como la circulación y venta de publicaciones a través de dos vías: una es el puesto de periódicos ubicado en una de las calles comerciales cercanas al centro de la localidad y la otra vía es más personal, porque se establece una comunicación más directa en el domicilio de cada lector. Se trata de un Señor de Zula,⁷¹ quien –según la bibliotecaria– circula por todo el pueblo, incluso en otras comunidades, con su triciclo para ofrecer periódicos y revistas a la población. Este señor cuenta con un público consumidor constante, entre ellos la bibliotecaria quien compra sistemáticamente la revista *Muy interesante*. Ella dice, refiriéndose al señor: “trae de todo”. Los materiales que circula casi son sobre pedido y la cantidad de materiales es mucho menor que lo que tiene un puesto de periódicos. Otro espacio es el servicio de correo instalado como expendio en una papelería, en donde se llega a concentrar el correo que se canaliza a Chalco o bien aquel que llega y no se pudo localizar el domicilio. La cantidad de correo que se concentra y distribuye es mucho menor comparada con la de la cabecera municipal.

La biblioteca de San Pablo está ubicada junto a la oficina de la delegación en el centro de la localidad, frente a la iglesia y el kiosco. El hecho de estar instalada en las calles principales de la comunidad junto con otras instituciones públicas, le plantea una mejor visión y difusión de sus servicios, pues alrededor de la explanada donde se encuentra el Kiosco, hay una serie de comercios como: dos farmacias que ofrecen también el servicio de consulta médica (una de ellas es la farmacia de similares, comercio que se ha extendido en varias delegaciones), un café Internet, papelería, tortillería, fuente de sodas, cocina económica, tienda de abarrotes; también se encuentra el preescolar particular, entre otros.

⁷⁰ Los niños que participan en este proceso son cerca de 100 entre niños y niñas y el tiempo de preparación es de uno a dos años.

⁷¹ Localidad cercana a San Pablo.

La biblioteca fue gestionada en 1996 por un grupo de profesionistas (sobresalen como líderes un arqueólogo, un restaurador de pinturas, y su esposa, quién ha participado en la atención de museos en la ciudad de México), que se ha preocupado por generar y organizar una serie de proyectos y actividades culturales en la comunidad. La influencia del grupo, autodenominado “Asociación de Profesionistas”, se ha hecho presente en la organización de diferentes eventos culturales, como es el caso de la fiesta del “tamal”, la cual se ha caracterizado por contemplar una serie de actividades culturales como: exposición de pinturas, obras de teatro, teatro guiñol, conferencias sobre ganadería y agricultura (actividades básicas de la región) exposición de productos artesanales, entre otros. La biblioteca de San Pablo cuenta con su propia entrada y con cierta independencia de las oficinas de la delegación, lo que le hace tener una mayor visibilidad ante la comunidad, especialmente porque cuenta con su propio letrado con la razón social, a diferencia de otras bibliotecas cuya ubicación por la comunidad no es tan clara. El edificio donde se encuentra es amplio e iluminado, anteriormente hace ya algún tiempo (50 años) se ocupaba como salón de clases de primaria y no cuenta con baño, lo que resulta ser en algunas ocasiones una limitante tanto para los lectores como para la bibliotecaria.

El espacio de la biblioteca de 90 m² resguarda las colecciones (general, de consulta e infantil), además del escritorio de la bibliotecaria. El mobiliario correspondiente para lectores jóvenes y adultos es limitado; sólo hay 16 sillas, y no se cuenta con mobiliario ex profeso para la población infantil. El acervo de la biblioteca es de 2,104 (contiene 1766 títulos, es decir hay 334 títulos repetidos), el cual se desglosa de la siguiente forma: la colección general tiene 1706 libros; la colección de consulta cuenta con 74 materiales y la colección infantil con 324. La colección de consulta contiene materiales como: diccionarios (academia, enciclopédico, básico, de filosofía, religiones, ingles, matemáticas), enciclopedias (de México, de la ignorancia, biográfica, de ciencia y tecnología.), atlas (histórico de México, historia contemporánea, universal) e informes del periodo 93-94 (del ISSSTE, IFE, IMSS, Secretaría de agricultura, energía, marina, pesca, turismo, etc.). La colección general es la de mayor tamaño y contiene materiales de todos los temas, con información más profunda sobre; filosofía, religión, ciencias sociales,

lenguas, ciencias puras, ciencias aplicadas, bellas artes, literatura e historia (os datos fueron obtenidos en el 2005).

Martha, la bibliotecaria de San Pablo difícilmente cuenta con el apoyo del servicio social, bajo la consideración de que no tiene la misma cantidad de lectores que la biblioteca de la cabecera municipal. Sin embargo, cuando se ha tenido la oportunidad de tener el apoyo del servicio social (dos ocasiones), la bibliotecaria puede dedicar más tiempo a la organización de los talleres de lectura que se desarrollan los días viernes. Aun con el apoyo, la bibliotecaria siempre procura atender y auxiliar directamente a los lectores que buscan información con cualquier finalidad. El apoyo del servicio social generalmente se canaliza a la parte administrativa.

El contexto cultural de la comunidad le ha planteado a la bibliotecaria, aun cuando no vive en la comunidad (ella vive en Huitzilzingo), un mayor conocimiento y acercamiento con la población con la finalidad de ofrecer un mejor servicio bibliotecario. Ella tiene más de diez años trabajando en la biblioteca e identifica muy bien a la mayoría de los lectores que asisten, ya que se trata de una comunidad pequeña. Los lectores asisten regularmente a la biblioteca a resolver sus tareas y a solicitarle apoyo. Además su carácter sociable, amigable y su preocupación por hacer bien su trabajo han contribuido a que tenga una interacción más personalizada, logrando una mayor identificación con los lectores, estableciéndose lazos de amistad de compromiso mutuo ante la realización de tareas escolares y la satisfacción de necesidades informativas.

Por otro lado, la bibliotecaria tiene la posibilidad de planear y organizar con tiempo y dedicación sus talleres semanales de fomento a la lectura. Su trato personalizado y de amistad motiva y compromete a los lectores a participar en forma constante en los talleres, lo que hace que dichos talleres tengan un sentido diferente para los participantes, pues generalmente resultan ser una experiencia agradable y motivante. La integración de los talleres se realiza con lectores que asisten regularmente a la biblioteca y que estén interesados en participar en ellos, además de los lectores que llegan a través de la convocatoria que se difunde en el exterior de la biblioteca.

Martha conoce bien la comunidad e identifica a cada niño y a su familia, ya que es frecuente que los niños sean acompañados por algún familiar, especialmente la madre o en su caso el hermano o hermana mayor. Martha es soltera y gran parte de su tiempo lo ocupa trabajo, a ella le gusta trabajar con los niños y trata de “poner su mejor esfuerzo en organizar los talleres y hacerlos interesantes” a los niños, por lo que procura en cada sesión considerar los intereses de aquellos. A ella le gusta hacer amistades y ayudar a los niños cuando lo requieren y también ofrece regularización a quien lo solicite.

La dinámica de trabajo de Martha ha tenido cierta influencia del grupo cultural de la comunidad (donde participan los profesionistas) con el cual se ha coordinado para participar en forma constante en la feria anual del tamal con diferentes actividades como por ejemplo, la exposición de trabajos de niños que han participado en los talleres como la redacción de cuentos, dibujos o periódicos murales que difunden los servicios bibliotecarios. En otras ocasiones la bibliotecaria apoya en la organización de algunas actividades culturales, situación que le ha motivado y orientado a buscar nuevas formas de mejorar su trabajo cotidiano.

1.3. Santa María Huexoculco

La localidad de Santa María Huexoculco se localiza en una zona rural al noroeste de la cabecera municipal aproximadamente a 50 minutos de distancia en transporte público. Por lo tanto, las actividades principales de la comunidad son agronomía y ganadería. Su población asciende a 8,533⁷² habitantes, ocupando el tercer lugar entre las localidades más grandes de Chalco. La comunidad cuenta con 12 instituciones educativas del nivel básico: tres preescolares, una de ellas particular, cinco primarias (una particular), dos secundarias, una de ellas pertenece a la modalidad de telesecundaria y la otra, a secundarias técnicas. Hay dos preparatorias, una de ellas recién creada (en el 2004). En total las instituciones atienden a 2547 alumnos.⁷³

⁷²Datos obtenidos en el Cuaderno estadístico municipal. 1997.

⁷³ Datos obtenidos del Directorio de Instituciones Educativas. 2005.

La población de Huexoculco tiene una larga y fuerte tradición agrícola y ganadera. Los comercios son escasos encontrándose los indispensables que satisfacen los principales requerimientos de la población. La mayoría de las calles no están pavimentadas y predominan las construcciones de adobe y teja. Al transitar sobre la calle principal se observa sobre las banquetas algunos puestos de tortillas cocidas en comales con leña, actividad económica y fuente de ingreso para las mujeres de la comunidad. Los días viernes de plaza gran parte de la población se traslada a la cabecera de Chalco tanto para vender sus productos agrícolas como para surtir su despensa semanal.

La iglesia tiene mucha presencia en la comunidad y ocupa un lugar importante entre la población como un espacio que fomenta la lectura religiosa. Existen diferentes grupos (integrados de 15 a 20 personas) que participan en la iglesia, como catequistas, grupos de liturgia, adolescentes, jóvenes, adultos y acólitos. La lectura de textos como la Biblia y ediciones especiales sobre la religión tiene un sentido social y cotidiano, es decir los temas se van adecuando a las problemáticas y necesidades de la población, como es el caso del libro de preparación para la primera comunión donde se desarrollan temas de reflexión sobre problemas sociales y de la vida diaria como la drogadicción, el alcoholismo, la delincuencia, entre otros.

No existe una oficina ex profeso para el correo, sin embargo una zapatería funciona como expendio, poniendo en circulación timbres y orientación para preparar cartas personales y documentos para enviar. El lugar cuenta con un buzón para depositar dichos documentos.

La biblioteca se inauguró en 1990 y se instaló en un espacio que ya existía, dado que la delegación no contaba con algún presupuesto para construir un local. El edificio que perteneció a la Liconsa, fue construido anteriormente para vender leche y algunos abarros. El espacio tiene aproximadamente 56 m² (8x7). La parte que da a la calle es por donde se accede a la biblioteca; cuenta con dos cortinas metálicas, mismas que limitan la entrada de luz natural. Una de las cortinas cuenta con una puerta pequeña por donde se ingresa a la biblioteca. Estas cortinas resultan ser muy ruidosas cuando son movidas por el aire o por los chiquillos que constantemente juegan bromas a la bibliotecaria y a los lectores que están trabajando, al pasar corriendo y golpear dichas cortinas de metal. El espacio sólo cuenta con una ventana

pequeña del lado derecho del edificio, cuya iluminación natural resulta ser insuficiente, por lo que la luz artificial es indispensable en la biblioteca durante el día. A un lado de la biblioteca se encuentra la delegación y en la parte posterior se localiza un frontón público.

La biblioteca de Huexoculco trabaja con un turno de 11:00 a 17:00 hrs. Su acervo es de 2968 libros, de los cuales 602 son repetidos.⁷⁴ Según las estadísticas anuales que concentra el coordinador de bibliotecas municipal (2002), la biblioteca ocupa el cuarto lugar en asistencia con 6,996 usuarios atendidos. Entre los acervos más utilizados por los usuarios sobresale la colección de consulta y la colección infantil.⁷⁵

El acervo con que cuenta la biblioteca corresponde principalmente a las siguientes colecciones: colección general 1,780, colección de consulta 92, colección infantil 475. Sobresale por su cantidad la colección de literatura que tiene 552 ejemplares, ciencias sociales 264 libros, ciencias puras 260 y ciencias aplicadas con 198; en cambio hay 54 libros en generalidades, 49 de filosofía, 26 de religión.

A diferencia de los acervos de otras bibliotecas ubicadas en las delegaciones de Chalco, sobresale la colección infantil porque hay materiales muy interesantes y llamativos para los niños, algunos coinciden con los libros de otras bibliotecas. Sin embargo esta biblioteca cuenta con más cuentos infantiles que las demás, y la colección de consulta contiene enciclopedias ilustradas con imágenes y colores intensos y atractivos para los niños. Como sucede en otras bibliotecas las colecciones general y de consulta son las más utilizadas por los lectores.

La población que asiste es principalmente niños en edad escolar de los últimos grados de primaria. También encontramos lectores que pertenecen al nivel de secundaria y en menor proporción de preparatoria. Los usuarios asisten principalmente para resolver alguna tarea escolar, y lo hacen casi siempre acompañados por familiares, ya sea hermanos mayores o bien primos que pueden coincidir como compañeros de aula. Existe cierto compañerismo en la comunidad pues la asistencia de los lectores comúnmente es en parejas o grupitos de tres que pueden ser familiares o amigos. Se acompañan tanto para hacer las tareas como

⁷⁴ Los volúmenes repetidos los encontramos sobre todo en literatura e Historia.

⁷⁵ Datos correspondientes a las estadísticas anuales del 2002, proporcionadas por el coordinador de bibliotecas en febrero de 2003.

para leer juntos en vacaciones o asistir algún taller. Así lo evidencia Arturo, un niño de 11 años que estudia el 6º grado de primaria, a quien le gusta visitar la biblioteca en vacaciones para leer los cuentos infantiles:

Arturo dice: “Vengo a leer a veces [en estos días de vacaciones], cuando me da permiso mi mamá, [por que] me gusta leer [...] hoy convencí a mi primo Álvaro [de 9 años estudiante de 3º] y a mi hermano Jesús [de 6 años, él] estudia el primer grado, para venir a leer a la biblioteca”. Ellos tenían varios libros infantiles en su mesa (cerca de 10 cuentos), los cuales se iban intercambiando conforme los revisaban y leían.⁷⁶ (Huexoculco. Reg. 2. 31 de marzo de 2005)

Los talleres de lectura en la biblioteca de Huexoculco se realizan una vez a la semana, todos los jueves por las tardes de 15:00 a 17:00 hrs. En ellos participan sobre todo niños pequeños entre 7 y 12 años. Los talleres son conformados por grupos pequeños de 3 a 5 niños, ya que la bibliotecaria plantea una forma de trabajo en la que su preocupación es ofrecer un trabajo de calidad, pues ella considera que el trabajo que desarrolla requiere de la interacción y atención personalizada. Por eso, ella prefiere trabajar con grupos pequeños, de otra forma, “le resulta casi imposible desarrollar los talleres, porque con muchos niños no podría atenderlos igual” –dice la bibliotecaria–. Para ella es indispensable un trato personal que atienda las dudas y necesidades de cada lector: le es importante estar al pendiente del desarrollo que tiene cada lector en las actividades, tareas de lectura y aprendizaje.

Jacquelin siempre procura en los talleres que coordina dar un tiempo para que cada lector practique la lectura individual, para ella esto primordial en toda actividad de lectura “de lo contrario no sería un taller de lectura” asegura la bibliotecaria. Por lo tanto, ella planea sus talleres a partir de considerar en la medida de lo posible, las necesidades e intereses de los participantes, con la finalidad de diseñar actividades y situaciones de acuerdo con las circunstancias específicas del grupo, de los participantes y del contexto de lectura. Para ello, la bibliotecaria dedica en las primeras sesiones un tiempo para desarrollar actividades dinámicas de socialización, con la finalidad de conocer a cada uno de los participantes y generar un ambiente de confianza que ayude a superar “el nerviosismo” de los niños.

⁷⁶ Tenía aproximadamente 10 libros con títulos como: *Willy el campeón*, *Willy el tímido* de Anthony Browne, *Adivina quién soy*, textos infantiles editados por el FCE;

Este tipo de interacción e interés en la persona es lo que le da un sentido diferente a los talleres de lectura y los lectores asumen una actitud favorable y muestran interés involucrándose en los talleres. El trato de la bibliotecaria, más como “amiga” que como “maestra” (como son reconocidas y denominadas otras bibliotecarias en los talleres) hace que se tenga una relación de confianza, compañerismo y compromiso mutuo.

1.4. San Gregorio Cuautzingo

Cuautzingo, con una población de 6700 habitantes, está muy cerca del centro de Chalco a 20 minutos en transporte público y es una comunidad semiurbana. Entre sus actividades económicas sobresale la producción de tabique rojo, en menor proporción la agricultura. Una cantidad considerable de personas de la comunidad trabaja como chóferes de combis en la región. Cuenta con un kiosco rodeado por algunos comercios, la iglesia y las oficinas de la delegación; no hay oficina de correo pero éste funciona con la organización del personal del correo de Chalco. Entre los espacios educativos en la comunidad de Cuautzingo encontramos a las escuelas: 6 instituciones educativas del nivel básico que atienden a 2031 alumnos; 2 preescolares, 3 primarias (dos con doble turno) y una secundaria que atiende dos turnos.

La iglesia cumple también un papel importante como generador de lectura a través de la enseñanza del catecismo, el cual tiene una duración de dos años y llegan a participar de 100 a 150 niños. También hay grupos que participan en la organización de las fiestas religiosas y las misas correspondientes donde también hay lecturas de documentos religiosos como la Biblia y los misales. Otros grupos son los coros musicales de jóvenes, que tienen un amplio repertorio de canciones, para participar en las misas y en algunos otros eventos como cumpleaños y serenatas. Ellos coleccionan revistas como *El cancionero*, con la cual aprenden y practican las melodías y las letras de las canciones.

Otro grupo que realiza una actividad constante de lectura son los evangelistas y adventistas, quienes leen, memorizan y reflexionan sobre la Biblia en diferentes lugares como la casa, la iglesia, grupos de estudios e incluso en la calle, cuando

realizan visitas domiciliarias para comentar pasajes y temas bíblicos con la intención de convertir a la gente a su religión. En general en la mayoría de las comunidades ha habido un incremento de religiones diferentes a la católica en los últimos 5 años, las cuales realizan una campaña constante de conversión religiosa de la población. En este proceso de conversión la lectura de textos bíblicos ocupa un lugar importante.

Un grupo más donde “se lee mucho” –nos comenta la maestra Olga⁷⁷– (quién recientemente paso por una experiencia amarga con su esposo alcohólico) y se practica la reflexión de la lectura y su aplicación a la vida diaria con la finalidad de lograr un cambio personal en los hábitos de consumo, es el Grupo de Alcohólicos Anónimos, el cual cuenta con una bibliografía básica para tal fin.

La biblioteca de Cuautzingo, se encuentra en un terreno más o menos grande, el cual fue donado por un particular, una señora viuda. Sin embargo, sus instalaciones son muy pequeñas de 40 m². Es una de las bibliotecas más chicas del municipio.⁷⁸ Tiene una sola ventana pequeña, cuya luz natural es insuficiente al igual que sus focos, por lo que es un lugar un poco oscuro. El paso es difícil especialmente cuando hay varios usuarios. El mobiliario es para 31 personas en total, 8 de las sillas corresponden al mobiliario para niños.

La asistencia de los usuarios se da principalmente por las tardes, pues la mayoría de las instituciones educativas laboran principalmente con turnos matutinos, por lo que la realización de las tareas en la biblioteca se da comúnmente en un horario vespertino después de las 16:00 horas. En esta lógica el horario de atención de la biblioteca es de 13:00 a 19:00.

A pesar de las condiciones, Adi la bibliotecaria de Coatzingo es considerada por sus compañeras y el coordinador de bibliotecas como “la mejor bibliotecaria” por su dedicación en su trabajo y especialmente por su creatividad en el diseño y conducción de los talleres de fomento a la lectura. Ella es una de las personas que tiene mas antigüedad como bibliotecaria, ha asistido a un número mayor de cursos de capacitación en Toluca, a diferencia de las demás compañeras. Ella es joven, sus estudios corresponden al nivel de media superior. Le agrada mucho su trabajo y los

⁷⁷ Maestra de la secundaria de la comunidad.

⁷⁸ La biblioteca más pequeña es la biblioteca de Miraflores, la cual tiene un espacio reducido de 20 m². La biblioteca más grande es la biblioteca de Chalco con 120 m².

niños quienes motivan su trabajo⁷⁹. Es una persona muy creativa y dedica una gran parte de su tiempo en la planeación de diversas actividades que puedan ser interesantes para los participantes de los talleres. “Ella es dedicada y estudiosa”, dicen sus compañeras, porque constantemente lee los materiales de lectura recomendados en los talleres. También los complementa con una serie de actividades que hacen de la lectura una experiencia especial, agregando sonidos, dramatización y ejercicios y actividades complementarias. Además, no sólo aplica y circula los materiales de la biblioteca, también pone en circulación otros materiales de lectura que ella consigue, compra y le recomiendan.

La bibliotecaria cuenta con diferentes cursos sobre pintura de cerámica, pintura en tela, tejido, papiroflexia, trabajos de migajón, bordado, manualidades, entre otros. Los pone en práctica en los talleres complementando y enriqueciendo las actividades de expresión escrita (narraciones, reseñas), de expresión gráfica (dibujos, collages), de expresión plástica (modelado, recortes) o de expresión escénica (dramatización, mímica), que se propone para el desarrollo de la expresión creativa de los participantes. Su experiencia y antigüedad se ven reflejados en el conocimiento y ubicación que tienen de los acervos, especialmente de los de la colección infantil que explota en los talleres de lectura.

1.5. Huitzilzingo

Es una comunidad semiurbana ubicada a siete kilómetros de la cabecera municipal, aproximadamente a 20 minutos en transporte público. En esta comunidad hay una población de 8,799 personas. Las actividades económicas de la población son el comercio, la agricultura y la ganadería.

Entre los espacios donde se promueve la lectura encontramos a las escuelas, las cuales fomentan indirectamente la lectura en la biblioteca a través de las tareas escolares. Huitzilzingo cuenta con dos preescolares, dos primarias (una estatal y otra federal), una de ellas ubicada frente a la biblioteca, dos secundarias (una tele secundaria) y una preparatoria. También existen algunas escuelas particulares

⁷⁹ Dado que ella —nos dice— no puede tener hijos “concentra su afecto y energía en una sobrina y los usuarios”.

creadas recientemente (dos a tres años), dos preescolares y dos primarias, las cuales atienden una población pequeña comparada con las escuelas públicas. Durante el periodo de verano algunas personas ofrecen cursos de verano y regularización, mismos que promueven tanto la lectura de determinados textos como la consulta en la biblioteca.

Las dos iglesias (católica y pentecostés) promueven la lectura de textos religiosos vinculados con sus sesiones de culto y la preparación de sacramentos como el bautizo, la confirmación y el matrimonio. Además organizan sesiones especiales como los retiros o relacionados con fechas conmemorativas como la fiesta del pueblo, semana santa, navidad, etc. La iglesia Pentecostés creada recientemente realiza una serie de actividades de promoción de su iglesia y un grupo numeroso realiza visitas domiciliarias invitando a la gente a leer y reflexionar diversos folletos religiosos y a comentarlos en sesiones posteriores con la intención de transformar su vida y por su supuesto su inclinación religiosa. Una gran cantidad de católicos se ha convertido, lo que al decir de los demás ha afectado las relaciones, costumbres y tradiciones de la comunidad. Algunas familias están divididas por la religión; por ejemplo, en un caso el padre y algunos hijos se convirtieron a la religión Pentecostés y los demás hijos siguen siendo católicos, situación que ha generado conflictos y distanciamientos. Una estrategia es que los “convertidos” visitan dos o tres días a la semana a ciertos familiares para tratar de convencerlos a leer los folletos religiosos y platicar sobre los mismos con la finalidad de iniciar un proceso de conversión religiosa. En las puertas de las casas encontramos varios letreros en los que se argumenta y manifiesta el rechazo a estas campañas citando textos bíblicos. Incluso el delegado que es miembro de la religión Pentecostés ha prohibido el desarrollo de actividades religiosas que se efectúan en semana santa año con año por la iglesia católica.

Aunque la comunidad no cuenta con ningún puesto de periódicos, había una persona que ponía en circulación semanalmente una serie de publicaciones periódicas. Esta persona había distribuido algunas publicaciones periódicas por un tiempo mayor a diez años, el recorría las calles principales con su triciclo difundiendo y entregando en forma personal las publicaciones (parece ser que es la misma persona de la localidad de San Pablo, comunidad cercana a Huitzilzingo); desde

2004 ya no se le ha visto. El correo funciona a través de la coordinación y organización del correo de la cabecera municipal de Chalco principalmente, aunque también se llega a contar con expendio en una tienda de abarrotes el cual ha venido funcionando desde hace algunos años. Esta comunidad cuenta con una estación de radio local que funciona los domingos de 10 am a 14 pm, en la cual se realizan varias actividades culturales, como la circulación de noticias y la difusión de diversos eventos locales; además se exponen y analizan temas culturales y educativos que son preparados por personas de la comunidad que citan y hacen referencia a informaciones obtenidas de diversos documentos. También participan niños quienes leen algunos cuentos, efemérides del día, algún texto alusivo a determinadas fechas conmemorativas. Hay una gran presencia de la comunidad, a la cual se convoca semanalmente a participar en la radio con temas de su interés o problemáticas de su comunidad.

La biblioteca se encuentra ubicada en el centro de la comunidad, en el edificio de la delegación; por lo tanto comparte la entrada principal con las oficinas de la delegación, un preescolar y el DIF cuyos servicios se concentran principalmente en la promoción de cursos como tejido, danza, cocina, pintura en tela y cerámica. La biblioteca de Huitzilzingo cuenta con uno de los espacios más grandes de la delegación y también es una de las bibliotecas con mayor espacio físico, ocupando el segundo lugar en capacidad de usuarios por su mobiliario (48 personas).

Irma realizó estudios de Normal —aunque sin concluir—. Su formación ha sido la base para ofrecer sobre todo en vacaciones de verano, cursos de regularización a estudiantes de primaria principalmente, con el propósito de captar participantes para los talleres de lectura que se promueven en dicho periodo.

Los talleres de lectura se desarrollan principalmente en las vacaciones de verano. Durante el año no hay una tradición de continuidad semanal de talleres de lectura. Sin embargo, el hecho de que la biblioteca esté frente a una primaria la Cristóbal Colón, con doble turno posibilita cierto acceso a la lectura. Los niños al salir de la escuela visitan la biblioteca y leen y revisan la colección infantil. Cuando los niños tienen que esperar a sus padres que hacen alguna faena o limpieza de salones, deciden pasar el tiempo leyendo cuentos en la biblioteca. Lo cierto es que la

biblioteca también se convierte en un refugio de los niños cuando estos no pueden entrar a su escuela por llegar tarde.

Por otro lado, pese a que la biblioteca se encuentra muy cercana a las escuelas primarias (dos) y un preescolar, ha existido cierta indiferencia por parte de los docentes hacia la biblioteca. Por ejemplo, la mayoría de los docentes de la escuela primaria frente a la biblioteca desconocen el funcionamiento y presencia de la biblioteca.⁸⁰

2. DOS FORMAS DE ACCESO A LA LECTURA EN LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE CHALCO

En la vida cotidiana existe una gran gama de caminos para acceder a la lectura. En las bibliotecas públicas de Chalco pudimos observar dos formas de acercarse a la lectura; a través del préstamo interno de los materiales y mediante *los talleres de lectura* promovidos por la bibliotecaria con la finalidad de fomentar la lectura. Ambos tipos de experiencias son caminos potenciales que conllevan y proveen el acceso a los libros y a oportunidades de lectura en un contexto social que incide en la apropiación de los textos y las prácticas de lectura. En el primero participa una población en la que sobresalen los adolescentes y jóvenes (de secundaria y preparatoria), en el segundo participan sobre todo los niños (del nivel preescolar y de primaria). Estas dos experiencias se desarrollan en un contexto social en el que la bibliotecaria juega un rol importante. Los dos caminos hacia la lectura se caracterizan por privilegiar un proceso social en el que resalta la interacción cara a cara entre los lectores y la bibliotecaria y los significados, los usos y las prácticas comunicativas que giran alrededor de la lectura.

De esta forma, la aproximación a la lectura ocurre en un contexto social en el que se promueven ciertas maneras de leer, usar los textos y de otorgar sentido a la lectura a través de un conjunto de prácticas discursivas ligadas a las visiones de mundo y las creencias de los lectores.

En este contexto social destaca el rol de ayuda y orientación en particular de las bibliotecarias de estas delegaciones, quienes promueven procesos de interacción

⁸⁰ Entrevistas realizadas a profesores de la primaria "Cristóbal Colón". Junio de 2000

en los que se comprometen con los usuarios para promover el acceso, la circulación y el uso de los libros mediante una atención personal que destaca el encuentro con los usuarios, un trato altamente personal (sin intermediarios como pueden ser los servicios sociales) en la ayuda a la resolución de las necesidades de los lectores. En esta dinámica social sobresalen los intercambios entre los participantes sobre una serie de repertorios en torno a la lectura.

En este proceso la mediación de la bibliotecaria es relevante, en tanto promueve en los usuarios *el acceso a la lectura* permitiendo ir más allá de la mera “disponibilidad” de los textos en los estantes (Kalman, 2003), ya que favorece y promueve situaciones de lectura que animan a la participación, al aprendizaje y al desarrollo de la lectura.

A continuación analizaremos la primera forma de acceso a la lectura: *el servicio de consulta*.

2.1. El servicio de consulta

Las bibliotecas públicas históricamente han sido un espacio que apoya a la escuela en la resolución de tareas escolares, necesidades específicas de información vinculados con los contenidos programáticos de primaria y secundaria en general y en particular con los contenidos sobre el funcionamiento y uso de la biblioteca. Los programas curriculares de primaria y secundaria especialmente los de la asignatura de español plantean una serie de contenidos de aprendizaje sobre el uso de la biblioteca y la formación de usuarios de la información, situación que fomenta y promueve la asistencia a la biblioteca pública.

Uno de los servicios más demandados para la resolución de las tareas en estas bibliotecas es el de consulta, el cual consiste en proporcionar atención de manera directa a las necesidades específicas de información de los lectores. La mayoría de los lectores llega con peticiones de temáticas concretas que les piden sus maestros. Sus necesidades están vinculadas con la búsqueda de temas específicos en los libros con la finalidad de estudiar, leer y preparar ciertos temas que en breve van aplicar en un examen, en una exposición ante su grupo, en la resolución de un cuestionario, resumen, investigación, o bien para realizar un trabajo en equipo.

Dichas tareas escolares van desde conocer el proceso de registro y las fichas de registro a una biblioteca, conocer el proceso y requisitos para un préstamo bibliográfico, hasta buscar información sobre los temas de las asignaturas curriculares y definiciones de una lista de conceptos, indagar sobre un tema concreto, resolver un cuestionario, preparar la exposición de un tema, entre otros. La tarea puede involucrar la realización de dibujos, esquemas o mapas, los cuales son también copiados de los libros que consultan. Este esfuerzo mayor de acompañar los textos escritos con imágenes, esquemas, diagramas, mapas, etc., se da especialmente cuando la investigación implica, además de cumplir con su tarea, participar en una exposición ya sea en forma individual o en equipo.

Las demandas de los lectores año con año también les exigen a las bibliotecarias generar un proceso de búsqueda de libros, localización en los libros de temas, información específica, esquemas, mapas, entre otros, es decir una serie de prácticas que las preparan sobre la marcha para atender y satisfacer los requerimientos del momento (de acuerdo con los contenidos programáticos escolares) de los usuarios. Tales peticiones se repiten cada ciclo escolar. Con frecuencia los libros que se consultan corresponden a la colección general y de consulta. Los temas más demandados –según las bibliotecarias– son ciencias puras y ciencias sociales. Cabe señalar que este sistema Dewey utilizado en el catálogo es poco conocido y utilizado por la mayoría de los usuarios.

El servicio de consulta con estantería abierta se plantea como un servicio que permite al lector acceder libremente a los materiales que componen las colecciones básicas y tomar por sí mismo los libros de su interés. Sin embargo, el acceso a las colecciones no siempre es tan autónomo como se pensaría, pues los usuarios tienen una serie de dificultades para localizar los temas en los libros, por lo que comúnmente acuden a la bibliotecaria para localizar la información que necesitan.

Aun cuando, gran parte de los usuarios se dirigen en primera instancia a los estantes esperando que con la vista puedan identificar algún texto útil, se enfrentan con ciertas dificultades, lo que hace que finalmente acudan a la bibliotecaria a pedir ayuda planteando sus necesidades e inquietudes sobre un tema concreto. La solicitud de un libro de acuerdo a su referencia bibliográfica no es común. Las

peticiones se caractericen por plantear temas específicos. Como lo señala una de las bibliotecarias:

A veces son tan específicos que quieren que tú mismo les des el libro y le digas: Mira, sabes qué, aquí esta la información, es más mira [toma un libro, lo abre en una página y señala un párrafo], aquí está. (Lupita, Bibliotecaria de la cabecera municipal)

Las demandas escolares son constantes; en ocasiones llegan a coincidir en varios días e incluso durante algunas semanas, lo que hace que la bibliotecaria tenga ya identificados algunos textos que muy probablemente le seguirán demandando, de tal forma que las bibliotecarias tienen presentes las necesidades temáticas y los libros donde pueden resolver éstas. Esta situación agiliza la búsqueda y circulación de los libros, pero, al mismo tiempo puede generar otras condiciones de consulta, cuando hay varios demandantes y pocos libros sobre el mismo tema. Esta situación ocasiona algunas veces que los usuarios tengan que esperar a que se desocupen los libros, o bien cuando la posibilidad lo permite puedan compartir algún libro con otro usuario.

2.2 Los talleres de fomento a la lectura

En las bibliotecas de Chalco, también se realizan los talleres de lectura a través de los cuales se intenta “hacer de la lectura un ejercicio cotidiano”. (DGB. 1993:8). En este programa de fomento a la lectura se hace hincapié en el papel promotor que tiene la bibliotecaria.

Una vez conformado el grupo a quien se va dirigir el taller, se organiza y promueven una serie de actividades de lectura, en las que se desarrolla una serie de prácticas, es decir, formas de usar los textos y otorgar sentidos a éstos. Estas formas de usar los textos están ligadas a ciertas visiones de mundo, ideas, creencias y valores de los lectores, por lo tanto, estas prácticas están conectadas con la identidad de los participantes.

En primera instancia existe entre las bibliotecarias la idea de que a los niños les agrada mucho más leer los cuentos que los “textos informativos” pertenecientes a la colección general y de consulta, por lo tanto los textos que más se utilizan en los

talleres son los cuentos. Estos materiales, tienen una serie de características muy llamativas para los lectores infantiles como el colorido, la letra grande, más imagen que texto escrito, el lenguaje más accesible, textos ilustrados y a color, texto sintético y claro. Las bibliotecarias tienen cierta preferencia por circular los textos infantiles bajo la idea de que son los que más responden a los intereses y preferencias de lectura de los niños que se pretenden conquistar.

Otro elemento difundido entre las bibliotecarias es que a los niños les gustan las “manualidades”, por ello comúnmente los talleres son acompañados con “actividades complementarias” (dibujos, juegos, diversidad de manualidades (papirolas, piñatas, etc.,) que pueden hacer de la experiencia de la lectura más agradable e interesante para los lectores. Esta idea se refleja tanto en los programas formales de los talleres como en el desarrollo de los mismos, en los que las bibliotecarias llevan a cabo una serie de manualidades con la finalidad de “mantener entretenidos a los niños” en actividades complementarias a la lectura y al mismo tiempo tener “un recuerdo” tanto de la experiencia del taller de lectura como del texto de lectura, como puede ser la papirola de un personaje del cuento. Los lectores comúnmente hacen alusión a las experiencias de lectura vividas en los talleres a través de esos “objetos”, manualidades o productos de lectura que funcionan como recordatorios de tales vivencias, de las lecturas hechas, de los textos leídos, entre otros.

Por otro lado, la participación de bibliotecarias y usuarios en los talleres de lectura no es una experiencia tan cotidiana como la participación en las consultas, e implica un tiempo y espacio *ex profeso* para desarrollarse, porque requiere de la planeación y dedicación de la bibliotecaria para realizarlos. En este sentido, los talleres se encuentran muy vinculados con procesos pedagógicos; hay una planeación y preparación previa que contempla una metodología específica para el diseño de los mismos (DGB.1993: 69-73). La estructura de dicha metodología se compone de elementos como: actividad introductoria, actividad de lectura, reflexión sobre lo leído, expresión creativa y cierre. Con esta propuesta metodológica se pretende sensibilizar o motivar al grupo para participar plenamente en las actividades de lectura y fomentar el hábito y el gusto por la lectura. Se trata de una atención personalizada por parte de la bibliotecaria con fines de enseñanza y formación por

ello, las bibliotecarias prefieren trabajar con una reducida cantidad de lectores. En este sentido, algunas recomiendan programar un día especial para el desarrollo del taller, en donde los lectores asisten con la única intención de participar en taller. En las bibliotecas que adoptan esta modalidad, el día en que se programan los talleres comúnmente es el día viernes cuando no existe algún compromiso de realización de tareas para otro día.

Existen dos periodos diferentes en que se desarrollan los talleres de lectura, unos son semanalmente y otros en el periodo vacacional en verano donde tiene lugar el taller: "Mis vacaciones en la biblioteca". Los talleres que se efectúan semana por semana tiene cierta continuidad. En ocasiones los participantes de estos talleres semanales también llegan a participar en los talleres de verano.

La propuesta metodológica planteada por la Dirección General de Bibliotecas para el desarrollo de los talleres contempla cuatro etapas básicas: a) dinámicas de presentación e integración; b) actividades de lectura, c) actividades creativas (juegos y manualidades) y, d) actividades de cierre.⁸¹ Muchas de las sugerencias planteadas en esta propuesta son retomadas por las bibliotecarias, sobre todo aquellas que están en las delegaciones en donde dedican un día y tiempo ex profeso para el taller, además de generarse una interacción más directa y personal con los usuarios. En estas bibliotecas, se observaron las siguientes actividades en los talleres.

a) Dinámicas de presentación e integración

Esta dinámica se pone en práctica especialmente cuando los talleres se inician, la finalidad es tratar de "romper el hielo" entre los participantes, conocerse mejor y generar un ambiente de confianza que promueva la participación y la expresión oral. Hay una gran lista de dinámicas sugeridas en los diferentes manuales que las bibliotecarias ponen en práctica. El número de dinámicas de socialización depende de las características de los participantes y de la inserción de nuevos participantes, curiosamente nos hemos encontrado por ejemplo, que en algunas comunidades los lectores son más tímidos que en otras; los contrastes se pueden encontrar en medios rurales y semiurbanos, o bien entre la población de la cabecera municipal y en las

⁸¹ Tal propuesta puede identificarse en materiales como: DGB.1993. *Una semana en la biblioteca*; DGB. 2003. *Talleres de lectura "...para no olvidar"*; DGB. 2003. *Hacia la formación de lectores en la biblioteca pública*.

delegaciones. La participación y expresión oral e interacción de los integrantes es una característica básica de los talleres, por ello esta actividad es relevante para promover un ambiente de confianza entre los participantes.

b) Actividades de lectura

Las actividades de lectura pretenden animar a los usuarios a leer la mayoría de los cuentos infantiles de la biblioteca, poniendo en práctica una variedad de modalidades de lectura y de textos recreativos principalmente. Estas actividades tienen como propósito el hacer de la lectura una experiencia divertida para los lectores.

Las actividades de lectura se desarrollan en un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos. Puede realizarse una o dos actividades aplicando una serie de modalidades, como la lectura individual, en parejas, colectiva, lectura oral etcétera. Los niños realizan las actividades propuestas y ejecutan nuevas tareas, se motivan y se desarrolla la iniciativa por leer otros libros diferentes de los que se proponen en los talleres. En los talleres semanales la mayoría de los niños que son constantes llegan a leer todos los cuentos (de 10 a 20 cuentos), a partir de los cuales comentan sus apreciaciones, Interpretaciones y experiencias de lectura y las relaciones que han identificado con su vida personal.

c) Actividades creativas, juegos y manualidades

En estas bibliotecas, es una constante que la lectura en los talleres vaya acompañada con juegos, actividades complementarias y ejercicios llamativos donde los niños dibujan, iluminan, recortan y pegan. Estas actividades complementarias donde los participantes tienen la posibilidad de manifestar creativamente sus habilidades son muy valoradas y aceptadas con gran entusiasmo.

A menudo las actividades de lectura van acompañadas de dinámicas o juegos que se encuentran muy relacionados con los personajes o con el mensaje de la lectura. Tales juegos, dinámicas o manualidades también suelen realizarse al final de la actividad de lectura, tienen como propósito recrear o apropiarse de ciertas partes del texto, complementar, aplicar o reforzar la lectura realizada.

El cambio de actividad es muy bien recibido por los niños, a quienes les gusta la variedad de ellas, especialmente si se trata de “ocupar sus manos” dicen las bibliotecarias. Los juegos son los más se fomentan en los talleres a partir de considerar que son los preferidos por los niños, por tanto éstos se recomiendan con un “ingrediente indispensable” de los talleres: “No pierdas de vista dos aspectos clave: que el juego y la risa pueden ser aprovechados como motores para despertar el interés por los libros; y que es muy importante aprender a seleccionar los textos adecuados.” (DGB.2003:21).

d) Actividades de cierre.

Los talleres pueden tener una duración de tres a cuatro sesiones de acuerdo con el tema y el interés de los participantes. En ocasiones cuando la asistencia es constante puede llegar a durar varios meses. El tiempo aproximado de la sesión es de una hora a una hora y media y las actividades de cierre se realizan al finalizar. Éstas “... pretenden integrar la experiencia vivencial completa. Es decir, cerrar el ciclo.” (DGB.2003:20). En las actividades de cierre las bibliotecarias regularmente promueven la participación de los integrantes a través de los comentarios y reflexiones con respecto a lectura. También se recuperan sugerencias sobre los libros y actividades que les gustaría leer y hacer respectivamente en la siguiente sesión. El cierre concluye con un agradecimiento por su participación y una invitación al siguiente taller. Este cierre va acompañado en algunas ocasiones de obsequios de copias de los cuentos que leyeron, los ejercicios o papirolas que hicieron, dibujos que iluminaron, entre otros.

Los talleres en las cinco bibliotecas

El desarrollo de los talleres es una de las grandes diferencias entre la biblioteca de la cabecera y las bibliotecas ubicadas en los “pueblos” o delegaciones. En la primera, no existe una continuidad de temas, sesiones⁸² y participantes en los talleres, ya que los lectores participan por lo general por única ocasión en alguna actividad de lectura comúnmente “improvisada” y dirigida por “el auxiliar de la bibliotecaria,” quien a su vez va cambiando conforme “le toque dar la actividad de

⁸² Se recomienda que un taller se de en un promedio de cinco sesiones con un tema

lectura” y de acuerdo con su permanencia como auxiliar (es decir, su periodo de servicio social).⁸³ Esto se debe a la considerable asistencia y movilidad de usuarios, por lo tanto, la relación con el usuario se remite a una sola sesión para desarrollar alguna actividad de lectura. En contraste, los talleres de las demás bibliotecas que tienen cierta continuidad, un trabajo sistemático y una relación más personalizada con los lectores. Sobresalen algunas bibliotecarias por su compromiso y relación que promueven con los participantes en el desarrollo de los talleres, particularmente los casos de Jacquelin, responsable de Huexoculco, Martha de San Pablo y Adi de Cuautzingo. Este compromiso se encuentra relacionado con la identificación, interacción y cercanía que tienen con la comunidad donde trabajan. Las bibliotecarias más demandadas y preferidas por los lectores mantienen una relación muy estrecha tanto con los lectores como con la comunidad. Las actitudes de apoyo y ayuda, y el sentido que otorga la bibliotecaria ante los talleres, se ve reflejado en el estado de ánimo, disposición y la continuidad en la participación de los lectores en los talleres.

El trabajo de las bibliotecarias de las delegaciones plantea un proceso diferente de planeación y organización de los talleres. Dado que son poblaciones más pequeñas, la asistencia de usuarios no es tan alta comparada con la de la cabecera municipal. Las bibliotecarias tienen posibilidades de dedicar tiempos ex profeso a los talleres, los cuales se desarrollan con base a temas (por ejemplo, las estaciones del año, el día de muertos, el periodo navideño) que se vinculan con acontecimientos de la vida de los lectores y de la localidad (por ejemplo la fiesta del pueblo). Hay cierta preocupación por parte de las bibliotecarias por desarrollar actividades que puedan ser de interés para los participantes y por considerar las características y preferencias lectoras de éstos. Los talleres se organizan en los días y horarios más idóneos para los asistentes. Además los talleres tienen una secuencia de por lo menos siete sesiones, en ocasiones el periodo se extiende dependiendo del interés de los participantes llegando a tener una duración de algunos meses. Los talleres de las delegaciones tienen cierta continuidad, los temas y actividades son planeadas previamente considerando por ejemplo, la posibilidad de solicitar con anticipación algunos materiales para el desarrollo de las sesiones, la relación de los

⁸³ contabilizado en horas, un promedio de 300 a 400 horas en media superior.

temas talleres con textos y actividades y acontecimientos de la localidad, como puede ser la feria del pueblo, el periodo navideño, etc.

La mayoría de las bibliotecarias de los pueblos pertenecen a la misma comunidad, circunstancia que plantea cierto vínculos (en ocasiones familiares) y conocimiento de los participantes y sus familias. Esta situación llega a promover y fortalecer relaciones de amistad y compromiso con los participantes.

3. LO CONTEXTUAL Y SITUACIONAL EN LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Aun cuando las bibliotecas de Chalco pueden compartir ciertas condiciones de infraestructura, limitaciones y apoyos, existen grandes diferencias en su funcionamiento vinculadas con el contexto social de la comunidad y la labor de la bibliotecaria.

La biblioteca de la cabecera municipal supera a las demás bibliotecas en cuanto a la superficie de su local (150 m²) y el tamaño de su acervo (6, 547 libros) en contraste con las demás⁸⁴, lo cual se ve reflejado en la asistencia de usuarios (cerca de 35, 000 usuarios en un año⁸⁵), esto debido en gran parte porque en la cabecera municipal se concentra cerca del 50% de la población así como un número significativo de escuelas de educación básica, media superior y superior. Una característica que sobresale en esta biblioteca a diferencia de las demás bibliotecas es la asistencia de la población juvenil (en un año más de 27,000 personas) en contraste con la población infantil (7,713⁸⁶). En cambio en las demás bibliotecas ubicadas en las delegaciones, la mayoría de la población que asiste son principalmente niños. Probablemente ello se deba tanto al tamaño y tipo de acervo de las bibliotecas ubicadas en las delegaciones dirigidos principalmente a la población de educación básica. Esto coincide con la información que proporcionaron tanto las bibliotecarias en torno a la relación entre el acervo que circula en la biblioteca y la asistencia de cierta población que acude a resolver sus necesidades informativas.

La asistencia de jóvenes en la cabecera municipal plantea sobre todo una dinámica de lectura de tipo individual y en silencio. La interacción con la bibliotecaria

⁸⁴ Ver cuadro de características generales de las bibliotecas en la página 50.

⁸⁵ El dato corresponde al año de 2002.

⁸⁶ Las estadísticas fueron proporcionadas por el coordinador de bibliotecas en el año de 2002.

se da principalmente cuando ésta proporciona la ayuda en la localización del libro que requieren, ya que gran parte de los usuarios de estas edades realizan su lectura y tareas con cierta autonomía. En cambio en las delegaciones cuya asistencia es principalmente de la población infantil, plantea otro tipo de interacción, de mayor ayuda y guía en la realización de las tareas escolares. Se trata de usuarios que por su edad no son tan autónomos como aquellos que son mayores y que cuentan con cierta experiencia. En cambio, los pequeños constantemente solicitan el apoyo y la aclaración de ciertas dudas con respecto a la localización de ciertos contenidos temáticos. Esto plantea otra situación diferente en la que hay un mayor intercambio y comunicación con la bibliotecaria, dinámica en la que se hace manifiesta y evidencia la necesidad de una mayor ayuda y orientación de ésta a los niños. Además, existe una relación estrecha entre la presencia de lectores infantiles y el tipo de acervo utilizado, es decir, la asistencia de la población infantil en las bibliotecas de las delegaciones se ve reflejado en la promoción y la lectura de libros de la colección infantil, por ejemplo en algunas bibliotecas varios niños reportaron haber leído todos los cuentos que integran la colección infantil (Bibliotecas de Huexoculco, San Pablo y Cuautzingo).

Por otro lado, aun cuando la biblioteca de la cabecera municipal reporta un mayor número de actividades de fomento a la lectura a diferencia de las bibliotecas de las delegaciones, pudimos observar que es en las delegaciones donde se hace un trabajo realmente significativo en el fomento de la lectura y la formación de lectores y hábitos de lectura a partir de un trabajo sistemático y continuo especialmente a través de los talleres de lectura. En este sentido hay una gran diferencia entre promover actividades de lectura (las cuales generalmente se dan en la cabecera municipal con el apoyo de los servicios sociales) en las que cambian los participantes en cada sesión y los talleres de lectura en los cuales se llegan a formar comunidades de práctica en torno a la lectura.

De esta forma, las bibliotecarias tienen sus propias valoraciones sobre el sentido del trabajo que realizan, lo cual se ve reflejado en las particularidades que determinan el uso de la biblioteca y el sentido de la lectura. Por ejemplo, la considerable asistencia de la población en la cabecera municipal, donde se concentra un número significativo de instituciones educativas de diferentes niveles, plantea a la

bibliotecaria sobre todo el papel de atender prioritariamente las demandas del servicio de consulta. Su labor esencial se concentra en atender prioritariamente las demandas de información de los usuarios en contraste con la formación de lectores y hábitos de lectura. La dinámica que se observa en esta biblioteca es una constante entrada y salida de usuarios que utilizan la biblioteca y su acervo para resolver tareas escolares. Los prestadores de servicios sociales que asumen el papel de bibliotecario se distribuyen la atención de los usuarios que en forma continua solicitan ayuda con respecto a la localización de ciertos aspectos temáticos.

En cambio, en las bibliotecas de las delegaciones de Chalco: San Pablo, Huexoculco y Cuautzingo se observa otra dinámica en la que el sentido de la labor de la bibliotecaria se concentra no sólo en atender las demandas informativas, sino sobre todo en contribuir a formar lectores y fomentar en ellos hábitos de lectura, probablemente por la significativa presencia de usuarios en formación (niños de educación básica). Por lo tanto, la mayor parte de su tiempo es absorbido por una serie de acciones que tienen por finalidad conocer a los usuarios y sus intereses para fomentar en ellos la lectura. Tal encomienda plantea una dinámica muy diferente a la que se lleva a cabo en la biblioteca de la cabecera municipal, tal vez no hay el acelerar de estar atendiendo a uno y otro usuario al mismo tiempo, ni las carreras de los estantes de libros a las mesas donde están los usuarios. Sin embargo, hay una relación más personalizada. Hay un poco más de tiempo para conocer al usuario (parte de su vida personal, su familia, sus intereses, y sobre todo sus gustos y preferencias lectoras,), con la finalidad de iniciar una amistad y motivar sus interés para participar en los talleres de lectura que se realizan una vez a la semana. La relación que se mantiene con el usuario es diferente, al igual que el sentido de la lectura, una más vinculada con la resolución de tareas escolares y la otra, la de los talleres, más con la posibilidad de compartir un texto. Por ello, consideramos que son dos vías diferentes de acercarse a la lectura.

La consulta de los libros para resolver las tareas escolares y los talleres de lectura, son dos posibilidades diferentes de acceso a la lectura que sobresalen en las bibliotecas pequeñas de Chalco, posiblemente entre otras más que no fueron tan visibles. En ambos casos, el papel de la bibliotecaria como mediadora juega un papel importante. Estas dos formas de trabajar en la biblioteca plantean propósitos de

lectura diferentes. Uno está relacionado con la resolución de tareas y otro con la participación en actividades de fomento a la lectura recreativa y la posibilidad de formar parte de una comunidad de lectura. Ambos caminos plantean formas diferentes de aproximarse a, y de usar los libros y de dar sentido a la lectura. Pero en ambos predomina el papel de la bibliotecaria como mediadora al ofrecer la ayuda, orientación y las condiciones de interacción e intercambio entre los participantes. De la misma forma, cambian las finalidades y valoraciones del trabajo que realiza cada una de ellas y que dan sentido a lo que hacen.

En estos procesos, tienen lugar algunas diferencias de conducta de los usuarios, quienes pasan de participantes principiantes un tanto dependientes de la guía de la bibliotecaria a asumir formas más autónomas.

En las cinco bibliotecas que se indagaron en el estudio, se pudo observar que el “servicio de consulta” es una de las principales acciones cotidianas que promueven diferentes aproximaciones del usuario a los libros, que en la práctica se convierten en intentos de localización en los estantes de los libros que se requiere para resolver la tarea. Esta situación plantea ciertas posibilidades de acceso a los libros, promueve diversos actos de lectura en un contexto de ayuda, orientación e interacción entre la bibliotecaria y los usuarios.

Por otro lado, existen marcadas diferencias en el desarrollo de los talleres. Se trata de situaciones diferentes que están relacionadas con las creencias, actitudes y valoraciones que las bibliotecarias tienen con respecto a lo qué es la lectura. Se trata de diferentes percepciones y concepciones sobre lo que significan los talleres para las bibliotecarias y lo que “deben” y pueden promover en ellos. Dependiendo de estas concepciones y sentidos cada bibliotecaria realiza una planeación y organización distinta de los talleres.

Para la biblioteca de la cabecera municipal el papel primordial se concentra en el servicio de consulta, dada la significativa demanda de usuarios que tienen durante todo el día. Sólo tienen lugar algunas actividades de lectura, las cuales se cubren como mero requisito. El taller de lectura como tal se ofrece en el periodo de verano, momento en que no hay actividades escolares y por tanto, tampoco servicio de consulta. Los talleres semanales en esta biblioteca no son parte de la dinámica cotidiana. Algunas otras bibliotecarias ubicadas en las delegaciones comparten esta

visión, que de igual manera se refleja en el funcionamiento que se ofrece en las bibliotecas, como es el caso de Huitzilzingo y otras.

En cambio hay algunas bibliotecarias de las delegaciones que tienen una percepción diferente. Para ellas el servicio de consulta es tan fundamental como los talleres de lectura, dado que el papel central de la biblioteca es “fomentar la lectura” y la bibliotecaria tiene un papel central en ello. Este es el caso de las bibliotecarias de San Pablo, Cuautzingo y Huexoculco consideran que su función como bibliotecarias consiste además de apoyar a los usuarios en el desarrollo de sus tareas, en fomentar en ellos un gusto por la lectura. Para ello es importante la atención personalizada y establecer un trato más estrecho. Por ejemplo Martha, la bibliotecaria de San Pablo cuando llegó a contar con el apoyo de un servicio social, destinó la labor de éste a funciones administrativas, para poder concentrarse de tiempo completo a la atención de los usuarios. Desde esta perspectiva, las bibliotecarias de estas bibliotecas desarrollan los talleres mediante un proceso guiado y de conducción de actividades y experiencias de lectura cuya finalidad es formar un gusto por la lectura y mejorar sus prácticas de lectura. A través de los talleres, el acceso a los libros, especialmente de cuentos, las bibliotecarias en su práctica intentan promover en los lectores un gusto y sentido a la lectura tal que posibilite el acceso a lecturas más autónomas y libres.

También sobresale la labor de la bibliotecaria que no sólo proporciona los libros necesarios sino que además apoya a los usuarios en la resolución de las tareas escolares y en ocasiones el usuario puede contar con la ayuda además del servicio social. Este fue el caso de un niño en el que la bibliotecaria de Huexoculco y un chico de servicio social apoyaban, explicando y dando ideas sobre la realización de la tarea. No había más que dos usuarios en la biblioteca de Huexoculco, uno mayor que leía un libro y otro pequeño a quien ayudaban con su tarea. En esta ocasión tanto la bibliotecaria como el chico del servicio social se concentraron en proporcionar los libros y la ayuda necesaria al pequeño. Pero la ayuda de las bibliotecarias también se da cuando los niños tienen algunos problemas de aprendizaje ofreciendo cursos de regularización durante el periodo de verano. En las entrevistas a algunos participantes sobre los motivos de su asistencia a los cursos de regularización comentaban: “Para que salga mejor en la escuela” (Abigail de 13 años), “para repasar lo que estudié en tercer año y no se me olvide” (Ana, 8 años),

“porque salí baja en la escuela en historia” (Lizbeth, 12 años). (Biblioteca de Chimalpa. Reg. 33. 28 de julio de 2003)

Encontramos algunos casos en las bibliotecas en los que el contexto social en que se promueven los talleres generó otros encuentros con la lectura, vinculados con intereses personales o ciertas circunstancias de vida como veremos con más detalle en los siguientes capítulos.

CAPITULO III

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y MEDIACIÓN EN TORNO A LA LECTURA

Las trayectorias de lectura se construyen a lo largo de la vida de los lectores. En este sentido, podemos ubicar diferentes momentos de cada trayectoria, los cuales pueden estar ligados a ciertos acontecimientos personales (cambio de estado civil, enfermedades), a situaciones circunstanciales (acompañar al hermano menor o a la hija a la biblioteca) o bien a ciertas etapas (de crecimiento: infancia, adolescencia, juventud, etc., o bien escolares: preescolar, primaria, etc.).

La trayectoria entendida como un recorrido que hace el lector durante su vida puede cambiar y enriquecerse a partir de una serie de oportunidades para acceder a diversas experiencias de lectura en las que los mediadores y las comunidades de de práctica en torno a la lectura en formación juegan un papel importante. En las bibliotecas públicas de Chalco tuvimos la oportunidad de observar algunos momentos de la trayectoria lectora de los lectores que acuden a las bibliotecas y los cruces que se dan con ciertos acontecimientos, necesidades de los lectores, comunidades de lectura en formación y mediadores.

En esta lógica, la lectura es una práctica cuyo sentido va cambiando a lo largo de la vida, configurándose una *trayectoria lectora* vinculada con los acontecimientos y las etapas de vida del lector. Por lo tanto, la trayectoria lectora de una persona en diferentes momentos se nutre de las experiencias de lectura vividas y de los contextos de lectura en los que participa. La trayectoria lectora no es lineal, sino eminentemente móvil y cambiante de acuerdo con tales experiencias e influencias de los contextos de lectura. Por ello la trayectoria tiene la posibilidad de nutrirse paralelamente de diversos ámbitos de lectura como la escuela, la biblioteca y la familia principalmente, en la medida que estos ámbitos ofrezcan diversas oportunidades de participación en eventos de lectura y comunidades de lectura.

En el primer apartado se analizan los vínculos que se establecen entre ciertos momentos de la trayectoria lectora, los acontecimientos y las experiencias vividas en las bibliotecas. Se presentan diferentes ejemplos en los que se puede observar cómo determinadas situaciones, acontecimientos personales del lector, necesidades informativas y circunstancias de vida de los lectores generan un encuentro con los

textos y la lectura en la biblioteca, proceso que contribuye a la configuración de la trayectoria lectora.

El segundo apartado desarrolla el tema de las comunidades de práctica en torno a la lectura que se forman en las bibliotecas. Los ejemplos y descripciones muestran cómo el uso de la biblioteca y los libros se encuentran relacionados con ciertos propósitos y necesidades de lectura. En la resolución de tales necesidades de lectura podemos distinguir un trabajo individual o colectivo. En algunos casos el trabajo colectivo posibilita la configuración de comunidades de lectura. Se analizan algunas características de las comunidades de práctica como la empresa conjunta, el repertorio compartido y algunas historias de la incorporación de los lectores a comunidades de práctica en torno a la lectura.

El tercer apartado analiza el proceso de mediación de la bibliotecaria y de otros actores en la comprensión e interpretación de algunas lecturas realizadas en los talleres de fomento a la lectura en la biblioteca, así como algunos aspectos que caracterizan esta mediación. Estos apartados se basan en el análisis de la información de campo recogida en las bibliotecas de Chalco.

1. MOMENTOS DE LAS TRAYECTORIAS LECTORAS

La trayectoria lectora es un recorrido continuo y cambiante que se va nutriendo a lo largo de la vida del lector a partir de ciertos acontecimientos y experiencias lectoras. Por lo tanto, en este trabajo sólo se tuvo la posibilidad de mirar ciertos momentos de esa trayectoria lectora, en un espacio concreto: la biblioteca pública.

¿Cómo se vuelve uno lector? Al acercarse a los sujetos y conocer parte de sus historias como lectores, uno encuentra ciertos elementos ligados a sus experiencias que dieron un sentido diferente a la lectura. Los relatos hacen referencias a experiencias de lectura significativas que han nutrido sus procesos de aprendizaje y que han determinado la continuidad de sus trayectorias lectoras. Estas experiencias significativas han impactado y determinado su interés y participación en posteriores situaciones de lectura. En muchos casos, esta significación se encuentra relacionada con elementos como la influencia de los mediadores y la participación en comunidades práctica en torno a la lectura. El acercamiento a los lectores en las bibliotecas de Chalco permitió observar de cerca algunos de estos momentos.

La diversidad de trayectorias lectoras

Desde la perspectiva sociocultural toda *trayectoria de lectura* también es *social*, se construye en contextos sociales y en interacción con otras personas. La comunicación y la oralidad se encuentran presentes en toda interacción e intercambio. La trayectoria social implica una serie de “acontecimientos sucesivos asociados a un sujeto [...una] serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o un mismo grupo de agentes en espacios sucesivos...” (Bourdieu, 1995:384).

Existen diferentes espacios de lectura (escolar, familiar, biblioteca pública, comunidad, entre otros) en los que el lector participa y se desenvuelve a lo largo de su vida. Cada espacio representa determinado contexto social que en su conjunto moldea tanto los gustos como las prácticas de lectura y contribuye a la conformación de las trayectorias lectoras personales. Estos espacios de lectura son *escenarios sociales de lectura (ámbitos)*, en el que se entretajan diferentes redes sociales que promueven y fomentan la lectura.

Hablar de *trayectorias* es hablar de recorridos, de movimientos en un espacio, mismos que *utilizan los elementos del lugar y el contexto*, entendidos como “inversiones a plazo” (Bourdieu, 1995:384), que abonan las lecturas y los procesos de aprendizaje de los sujetos. Su temporalidad es más compleja que una noción lineal del tiempo y se caracteriza por ser profundamente *móvil*. Los lectores tienen la posibilidad de participar en diferentes ámbitos de lectura a lo largo de su vida, los cuales proveen o limitan el acceso a recursos y oportunidades de aprendizaje.

Las trayectorias de lectura cambian ante situaciones no previstas de acuerdo con la ocasión y la variabilidad de las circunstancias que se presentan en los diversos ámbitos de lectura. Esto hace que las trayectorias no sean lineales, sino fundamentalmente “evolutivas” como señala Martine Poulain, quien parafrasea a Michel Peroni al referirse a las trayectorias de los lectores: “...ninguno de ellos siguió siendo lector (o no lector) durante toda su vida; ninguno conservó durante toda su vida los mismos gustos, las mismas elecciones, las mismas expectativas frente a la escritura; ninguno presentó durante toda su vida los mismos usos de la escritura.” (Peroni, 2003:11).

Los recorridos y ámbitos de lectura en una *trayectoria lectora* van planteando determinados *usos del texto de acuerdo con una intención, un propósito o una*

exigencia del medio. Por lo tanto, las trayectorias de lectura se van configurando a lo largo de la historia del lector, dependiendo de los múltiples recorridos y participaciones en los ámbitos de lectura y las atribuciones de sentido a las experiencias lectoras. La trayectoria lectora se constituye y reconstruye en dos sentidos: desde el sentido de la experiencia de lectura actual y desde las prácticas anteriores.

Las trayectorias no tienen un camino fijo que pueda preverse. Se enriquecen y nutren en la medida en que el lector pasa por una sucesión de formas de participación dentro de los diferentes ámbitos de lectura, especialmente cuando los lectores forman parte de una comunidad de práctica en torno a la lectura, la cual puede tener un gran campo de influencias en la formación de las trayectorias. Sin embargo, es el tipo de participación en los eventos y las comunidades lo que determina dicha influencia: según sea ocasional o constante.

Las diversas participaciones y experiencias de lectura en las bibliotecas contribuyen a configurar la *trayectoria personal* de un lector. Es decir, la trayectoria de los usuarios en las bibliotecas tienen una historia previa que se enriquece continuamente con eventos y experiencias de lectura, exigencias del contexto de lectura y de las nuevas comunidades con las diferentes generaciones de participantes y mediadores que crean situaciones y ocasiones para reconstruir la propia trayectoria y contribuir por medio de la interacción a las trayectorias de otros.

En las trayectorias, los lectores encuentran diferentes momentos en los cuales la interacción social e intersubjetiva en torno a la lectura resulta significativa. Algunos de estos momentos se pueden intentar captar en la actividad observable en la biblioteca. De tal forma, que la idea de trayectoria nos permitió mostrar de manera diferente los sentidos y significados que los lectores otorgan a las situaciones de lectura observadas en la biblioteca por ejemplo, la resolución de la tarea escolar o la participación en un taller de fomento a lectura en la biblioteca, son situaciones en las que los jóvenes lectores otorgan sentido a la lectura a partir de sus experiencias previas y las demandas escolares. Estas situaciones o acontecimientos de lectura representaron para los lectores “inversiones” y “desplazamientos” que afectaron sus trayectorias.

En las bibliotecas se observaron ciertos momentos de las trayectorias lectoras de los usuarios. Se trata de incidentes donde fue posible identificar algunos desplazamientos y posiciones que ocupan los lectores en un momento concreto de su

recorrido y de su vida lectora. Las trayectorias se nutren dentro de diferentes ámbitos de lectura, como la familia, la escuela, la biblioteca, principalmente. Dentro de estos escenarios, a menudo ciertas personas que actúan como mediadores tuvieron un papel determinante en el fomento de la lectura, las maneras de leer y usar un texto.

Acercarse a las trayectorias lectoras de los usuarios es echar una mirada a las prácticas de lectura en un momento determinado en un escenario concreto: la biblioteca pública. Es hacer una parada en una de las “estaciones” del recorrido que hace el lector a lo largo de su vida, para dar cuenta de los sentidos, las direcciones y los desplazamientos de las prácticas de lectura y su estrecha relación con los mediadores y las comunidades dentro de un escenario en particular. Las observaciones y las entrevistas a los usuarios dejaron entrever ciertas interacciones de su trayectoria lectora con las redes sociales que se establecían entre los mediadores y los lectores en este contexto.

La mayoría de los lectores que acudían a la biblioteca se encontraban en la etapa infantil o juvenil. En muchos casos su trayectoria lectora recién iniciaba con el aprendizaje de la lecto–escritura. En otros ya eran jóvenes de bachillerato con mayor experiencia en la consulta de libros. No obstante, también acudían a la biblioteca una serie de personas con motivos diversos que no estaban vinculados a la escuela. Las lecturas de los usuarios se encuentran estrechamente enlazadas a una diversidad de acontecimientos y situaciones relacionadas con la vida del lector que estimulan y motivan el encuentro con lo escrito. Las modalidades del encuentro del lector con el texto cambian de acuerdo con el lugar, las circunstancias y las finalidades. En los siguientes ejemplos podemos observar algunas “paradas” de las trayectorias de los lectores conectadas con algún momento o etapa de la vida del lector.

1.1. Momentos iniciales de la lectura

La asistencia a la biblioteca representaba para los niños más pequeños una experiencia novedosa y formativa como usuarios y lectores. La asistencia de acompañantes pequeños que todavía no ingresan a la escuela así como de acompañantes preescolares. Éstos encuentran en la biblioteca oportunidades de acceso a la lectura, muchas veces sin habérselo propuesto.

Los niños pequeños eran acompañados comúnmente por la madre o algún hermano mayor. Muchos se sentían nerviosos y fuera de lugar, sin embargo, la ocasión representaba para el niño y su madre una oportunidad para conocer y acceder a una biblioteca. En algunos casos, esta experiencia representaba el inicio de una trayectoria lectora en la biblioteca; en ocasiones, no sólo lo era para el niño, también lo llegaba a ser para los familiares y acompañantes.

Es, por ejemplo, el caso de un niño pequeño que acompaña a su hermana a la biblioteca para resolver su tarea. Mientras él espera, la hermana le solicita a la bibliotecaria algunos “libros para niños pequeños, para que se entretenga”. La bibliotecaria le proporciona algunos cuentos infantiles, en los que predominan las ilustraciones. El niño muy animado y con mucha curiosidad “hojea los libros” deteniéndose en las escenas que más llaman su atención. Para él representa una de sus primeras experiencias lectoras significativas, ya que todavía no asiste al preescolar.

Otro caso es el de un niño pequeño de cinco años que vive en Huexoculco; él es llevado a la biblioteca por su primo y hermano en temporada de vacaciones escolares. Los niños mayores se encuentran “aburridos de no hacer nada divertido” y deciden ir a “leer cuentos en la biblioteca”. Cuando llegan se encuentran con el taller de lectura “Mis vacaciones en la biblioteca”, al cual se integran, y participan de las actividades. Para el pequeño resulta ser su “primera experiencia en la biblioteca”, la cual se le hace divertida, especialmente “leyendo” algunos cuentos de adivinanzas donde predominan las ilustraciones sobre el texto escrito⁸⁷.

En otros casos, los niños que todavía no saben leer y escribir también se inician como lectores en la biblioteca a través de la escucha de la lectura de cuentos que hace la bibliotecaria en los talleres. Víctor, un niño pequeño de San Pablo que acompaña a sus tres hermanas a los talleres, a quienes “no les quedó otra opción” que llevarlo con ellas, a partir de la insistencia de su hermano menor, quien con sus llantos pudo convencerlas.

Las circunstancias, tal vez no planeadas, cuyos propósitos era pasar el rato, distraerse, comportarse bien mientras esperan, acompañar a la hermana, crearon una oportunidad de acceso a lectura en la biblioteca para estos “lectores”. En la medida

⁸⁷ Uno de los libros revisados por el niño pequeño fue: Taro Gomi. 1993. *Adivina quién soy*, FCE, México. (Biblioteca de Huexoculco. Reg. No. 34. Martes 29 de julio de 2003)

que éstos momentos representaron experiencias agradables y significativas en las historias de los lectores, funcionaron como el inicio de una trayectoria lectora en la biblioteca pública, pues evidentemente el “no saber” leer y escribir no era una limitante para acceder a los libros.

1.2. Lecturas que responden a demandas escolares

La asistencia a la biblioteca de la mayoría de los lectores era configurada desde una petición escolar. Es decir, el resolver una tarea que habían dejado el maestro planteaba la necesidad al lector de visitar la biblioteca para resolver dicha tarea. Esta asistencia se daba desde una edad muy temprana, preescolar, pero aumenta en primaria y secundaria, dado que los programas educativos de educación básica priorizan el desarrollo de habilidades y hábitos de lectura como la búsqueda de información, el análisis y procesamiento de ésta, así como el uso de la biblioteca (SEP,1993).

Esta es una de las principales razones por las cuales los lectores se acercan a la lectura de libros relacionados con sus programas escolares. Muchos llevan tareas excesivas o amplias, se concentran principalmente en la resolución de sus tareas y se retiran. La mayoría de los usuarios acude a la biblioteca porque representa para ellos el único espacio donde pueden encontrar la información que buscan, especialmente porque en sus casas no cuentan con libros para realizar alguna consulta sobre sus tareas escolares. Algunas alternativas probables para encontrar ayuda son los familiares y vecinos que puedan contar con algunos libros. Aun así, estas opciones no siempre están disponibles como lo puede estar la biblioteca.

Entre las peticiones escolares tanto para escuela primaria como secundaria sobresalen el investigar temas o una lista de conceptos, resolver cuestionarios, o bien la preparación de temas para exponer en clase. Varios de estos ejemplos podremos apreciarlos a lo largo de este capítulo y el siguiente a propósito de ciertos aspectos que queremos resaltar. Sin embargo, con respecto al nivel de primaria cabe resaltar el caso de una alumna de 5º grado (ejemplo que citaremos en el siguiente capítulo), quien preparó una exposición sobre el clima polar (demandas menos frecuentes en primaria en contraste con el nivel de secundaria). Esta tarea le implicó a la niña realizar un

proceso en el que consideró la comprensión general del tema y la identificación de ideas principales sobre el tema así como la presentación de ellas en un material (cartel) que fuera visible para sus compañeros. Ella acompañó su texto con dibujos sobre la fauna propia del lugar (Registro No. 11. Realizado en la biblioteca de la cabecera municipal de Chalco. 10 de febrero de 2003). Lo importantes es que el recurso de la biblioteca le permitió no sólo “resolver la tarea” sino ir más allá en su investigación sobre el tema.

. En una de las entrevistas colectivas que realizamos, tres adolescentes estudiantes de secundaria comentan sobre las posibilidades además de la biblioteca que tienen para localizar información, dado que tampoco cuentan con libros en sus casas.

Adolescente 1: Yo voy con un familiar que va en la preparatoria.

Adolescente 2: Yo voy con mis vecinos que estudian en la preparatoria 30 (en la cabecera municipal)

Adolescente 3: Yo voy con mi tío que estudió la universidad, aunque no terminó. (Biblioteca de Cuautzingo. Reg. 5. 25 de marzo de 2002)

Para muchos estudiantes, la biblioteca pública resulta ser un espacio importante de apoyo —en ocasiones el único— para resolver sus tareas escolares. Así lo manifiesta un adolescente que estudia una carrera técnica y que acude regularmente a la biblioteca pública:

Ent: ¿Qué es para ti la biblioteca?

Adolescente. Es un apoyo de investigación, más que nada de información sobre algo que no sabemos (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 16. 13 de marzo de 2003)

. Otro caso es el de una chica del CONALEP, estudiante de la carrera de técnico en contabilidad. Ella nos comenta sobre sus opciones para encontrar información y resolver sus tareas: “Siempre vengo a la biblioteca, pues en mi escuela siempre nos han dejado investigar y nosotros tenemos que sufrir. A veces voy con mi primo que es contador, pero, llega muy tarde del trabajo y no tengo con quien más acudir”. (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 16. 13 de marzo de 2003).

La biblioteca representa un espacio de lectura diferente a la escuela, con otras reglas y recursos. Sobresalen las posibilidades de acceder directamente a los libros a través de la estantería abierta y también el hecho de poder llevarlos a casa cuando la tarea no se concluye. Por ejemplo, Gabriel un adolescente de secundaria quien regularmente va a la biblioteca a resolver tareas de la asignatura de Historia, comenta al respecto: “cuando no termino los trabajos que me dejan, me llevo los libros a mi casa para terminar” (Biblioteca de Cuautzingo. Reg. 4. 24 de marzo de 2002).

En este sentido, la biblioteca representa para los lectores un espacio de lectura donde las trayectorias lectoras escolares se amplían o se extienden más allá de la escuela. La trayectoria del lector se fortalece en la biblioteca paralelamente a la escuela. La biblioteca pública posibilita diferentes oportunidades de leer, especialmente e indirectamente a través de las peticiones escolares de “investigar temas, resolver cuestionarios o exponer temas”.

En las escuelas, aun cuando cuentan con bibliotecas de aula o escolares, éstos no siempre se llegan a utilizar como recursos para investigar un tema en el aula. Además en la escuela no se cuenta con un tiempo suficiente para buscar información, proceso que implica la inversión de un tiempo considerable. La mayoría de estas peticiones de investigación son extraescolares, pues en las escuelas de la zona no siempre hay condiciones para formar al lector como un usuario que accede a fuentes de información clasificadas y a catálogos por autor, tema o título, como en las bibliotecas públicas.

Por otro lado, a través de las peticiones escolares, con el paso del tiempo y el uso de la biblioteca, también se generan en los lectores prácticas de lecturas más libres y autónomas. Al principio, se parte de peticiones escolares con una actitud de dependencia con la bibliotecaria, quien los apoya y guía en la búsqueda de sus temas. Posteriormente cuando los usuarios tienen ya algún camino recorrido en el uso de la biblioteca con mayor soltura y desenvolvimiento realizan sus propias elecciones y búsquedas, incluso llegan a ir más allá de lo solicitado por la escuela. Son lectores que ya no se conforman sólo con cumplir con la tarea: entregar un resumen. Se preocupan por comprender lo que entregan, algunos escritos más elaborados, haciendo reflexiones, preguntas y encontrando posibles respuestas, en lugar de sólo transcribir la información del libro al cuaderno. O bien, son lectores que amplían los temas escolares solicitados e incluso “adelantan” o buscan temas complementarios que sean

más claros que los que se presentaron en la escuela y que no se entendieron. Otros dedican determinados días a la lectura de libros diferentes a sus necesidades escolares, con temas de interés personal. Situaciones similares suceden en los talleres de fomento a la lectura donde los usuarios acceden por propia cuenta a textos diferentes a los sugeridos por la bibliotecaria. Veamos algunos ejemplos.

Jazmín una niña de doce años que estudia en 6º año de primaria, acude regularmente a la biblioteca a buscar información más amplia que la que ofrecen sus libros de texto, así no los comenta en la siguiente entrevista:

Ent: ¿Ya habías venido a la biblioteca?

Jazmín: Sí...

Ent: ¿Y a qué has venido a la biblioteca?

Jazmín: Una vez vine a hacer unas preguntas que nos habían dejado sobre [el funcionamiento de] la biblioteca.

Ent: ¿Y que hiciste hoy?

Jazmín: Investigar sobre la tecnología, cómo se empezó a desarrollar?

Ent: ¿Y tu maestra les dijo que vinieran a la biblioteca a investigarlo?

Jazmín: No, sólo nos dejó investigar, pero en la biblioteca saqué más información que en los libros de la escuela (Reg. 6. Biblioteca de la cabecera de Chalco. 20 de enero de 2003)

En el caso de los talleres de fomento a la lectura pudimos también observar estas prácticas más autónomas y libres. Maribel la bibliotecaria de la cabecera municipal introduce el tema sobre “las estaciones del año”. Durante este taller pudimos observar el caso de una niña, que por algunos momentos se aparta de las actividades del taller para dirigirse a una sección del acervo. La niña se llama Eva, tiene nueve años, ella realiza su propia búsqueda en la colección infantil sintiéndose atraída especialmente por uno de los cuentos:

Maribel lee sobre las características de cada estación del año mostrando un libro con grandes ilustraciones: “En verano... [lee una parte del texto y enseguida pregunta a los niños para hacerlos participar] por ejemplo, ¿en qué estación estamos? [Los niños piensan unos segundos y participan dando algunas respuestas, enseguida ella pregunta]: ¿Me ayudan a hacer un dibujo de las estaciones? “

Los niños se disponen a hacer el dibujo, mientras Eva una de las niñas se dirige sola al otro extremo de la mesa, revisa la colección infantil, busca entre los libros de cuentos y selecciona uno. Primero hojea el cuento ilustrado, las imágenes ocupan casi toda la hoja y el texto escrito que acompaña las imágenes es corto. Se trata del cuento *Willy el mago* del autor Anthony Browne. Ella se encuentra totalmente absorta en el cuento, aparentemente sin escuchar lo que pasa a su alrededor, mientras los demás esperan las indicaciones de la bibliotecaria para realizar el dibujo.

Después de terminar de leer el libro de “Willy” toma una silla y continúa buscando otro cuento para leer, ella toma algunos libros y los revisa rápidamente hasta que selecciona uno de ellos y se dispone a leer. Posteriormente, al escuchar algunas indicaciones sobre el dibujo que tienen que hacer regresa con los demás no muy convencida (reg. 22. Biblioteca de la cabecera de Chalco. 15 de julio de 2003).

En los talleres de lectura después de que los niños identifican ciertas colecciones en la biblioteca como el caso de los cuentos, ellos se desenvuelven con mayor libertad para elegir y hacer sus lecturas como fue el caso de Eva.

Carmen quien estudia el segundo semestre de CONALEP, es una estudiante dedicada y una lectora regular en la biblioteca quien conoce otras bibliotecas además de la que se encuentra en su comunidad; ella nos habla sobre los motivos de su asistencia a la biblioteca:

Ent: ¿A qué vienes a la biblioteca?

Carmen: “Vengo a la biblioteca a buscar cosas que no entendí en la escuela o hacer investigaciones que me dejan en la escuela”

Ent: ¿Comúnmente investigas lo que no entiendes en tus clases?

Carmen: Sí, sobre todo, cuando no está en mis libros, busco en la biblioteca en donde investigo o amplío un tema que no haya entendido (Biblioteca de Cuautzingo. Reg. 6. 26 de marzo de 2002)

También es el caso de otro joven de 22 años, quien trabaja⁸⁸ y estudia la preparatoria abierta. Él asiste a la biblioteca tres días a la semana para “repasar, estudiar y adelantar algunos temas”. En cada sesión invierte por lo menos dos horas a los temas que más se le complican, como son: matemáticas, cálculo e inglés.

Otro caso es el de Lucía, ella tiene 19 años y estudia la preparatoria en la anexa a la normal de Chalco. Según su entrevista, ella asiste a la biblioteca cuatro días a la semana (de miércoles a sábado), de los cuales dos son dedicados a sus lecturas escolares y los otros dos a sus lecturas de interés personal como novelas, poesía⁸⁹, fábulas. Su tiempo promedio de estancia en la biblioteca es de tres horas en cada sesión (12 horas por los cuatro días) y dice consultar un promedio de 10 libros a la semana. A ella le gusta mucho la lectura y le agrada estar al día en cuestión de temas

⁸⁸ Él trabaja en una compañía de cable para TV en Ixtapaluca y acude a la biblioteca ubicada en la cabecera municipal. (Reg.1. 7 de octubre de 2002)

⁸⁹ Uno de los libros recientes que ella ha leído es: *Es tu nombre y también octubre* de Homero Aradjis.

escolares, por lo que algunos de sus producciones escritas en torno a las lecturas escolares que hace son “los resúmenes y los cuadros sinópticos”⁹⁰. En caso de requerirlo, ella fotocopia los temas necesarios o los solicita en préstamo para consultarlos en su casa. Aunque ella puede acudir a la biblioteca de la normal, dado que su escuela (la preparatoria anexa a la normal) no cuenta con biblioteca, prefiere hacerlo en la biblioteca pública porque tiene el servicio de estantería abierta, en cambio en la normal los libros —dice: — “están escondidos donde nadie puede verlos, sólo la responsable y sólo ofrecen el servicio de consulta y no de préstamo para los preparatorianos.” (Biblioteca de Chalco. Reg. 3. 11 de octubre de 2002).

La mayoría estos lectores se encuentran en otra época de su vida diferente a la infantil, en la que buscan menos la ayuda de la bibliotecaria, haciendo sus propias búsquedas, asumiendo una postura más autónoma y libre en la selección de sus lecturas, que van más allá de lo que la escuela les solicita, ya sea relacionadas con sus necesidades escolares o personales. Son jóvenes que impulsan su voluntad de leer con el propósito de mejorar su desempeño en la escuela o aprender nuevas cosas sobre su crecimiento y sentimientos. En estos ejemplos, pudimos observar otros momentos de la trayectoria de los lectores en la biblioteca, en los cuales las finalidades de la lectura se encuentran vinculadas con “reparar”, “adelantar”, “estudiar”, “buscar” nuevos horizontes sobre la vida escolar. Se trata de momentos que tienen cierta continuidad con las prácticas lectoras promovidas desde la escuela, pero que pueden significar nuevas oportunidades de aprendizaje y retroalimentación de la trayectoria del lector por realizarse en la biblioteca.

1.2 Lecturas al azar y el tiempo libre

Otras lecturas hechas en la biblioteca tienen el propósito de distraer la mente o de tener una lectura más placentera, de acuerdo con los “gustos y preferencias” del lector. En ocasiones, algunos lectores que ya han concluido sus tareas, especialmente cuando éstas no son tan extensas, y que cuentan con cierto tiempo —antes de llegar a sus casas—, aprovechan su visita en la biblioteca para buscar otras lecturas diferentes a sus necesidades escolares.

⁹⁰ Los libros consultados en esta ocasión fueron: *Sexualidad I*, *Sexualidad II*, *Historia Natural de Biologías*, *Fisiología e higiene* y *Sexualidad humana*.

Los lectores infantiles optan por hacer una lectura más libre e independiente de las peticiones escolares. Su lectura se relaciona sobre todo con la lectura de cierta parte del acervo infantil.

Este es el caso de varios niños a quienes les gusta leer cuentos infantiles. Uno de ellos comenta que regularmente una vez que termina su tarea —si es que le quedó algo de tiempo—: “lo aprovecho para leer cuentos”. Ellos señalan que “leer es aprender nuevas cosas”, “leer es estudiar y hacer algo de provecho“(Reg.24. Biblioteca de Chimalpa 18 de julio de 2003). Es también una manera de “practicar la lectura” (para el caso de los que se inician en la lectura) o una forma de “estudiar o repasar” como ellos señalan. Veamos el caso de dos niñas de ocho años, que se van a leer a la biblioteca de Huitzilzingo, la cual se encuentra frente a su escuela. Ellas deciden ir a leer “cuentos para niñas” en la biblioteca, mientras esperan a sus respectivos papás, quienes realizan una faena en la escuela. Los cuentos que leen son: “La bella durmiente” y “La princesa y el pirata”:

Ent: ¿Vinieron solas?

Niña: No, con nuestros papás, ellos están en la escuela levantando tierra, vinieron a hacer faena y nosotras les dijimos vamos a estudiar en la biblioteca (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 15. 12 de marzo de 2003).

Veamos otro ejemplo en la misma biblioteca: Se trata de dos hermanos de siete y ocho años (un niño y una niña), quienes llegan tarde a la escuela y ya no los dejan entrar. Ellos deciden ir a la biblioteca a leer cuentos durante un tiempo similar al que deberían estar en la escuela, con la finalidad de evitar el regaño de sus padres. Ellos se encuentran esperando a que abran la biblioteca:

Ent: ¿Ya salieron de la escuela?

Niño: Sí... (Hacen un silencio y se ven el uno al otro, un poco nerviosos)

Ent: ¿Van en esa escuela [frente a la biblioteca]?

Niña: Sí...

Ent: ¿No tuvieron clases?

Niña: Sí, bueno es que ... no nos dejaron entrar

Ent: ¿Por qué?

Niña. Porque llegamos impuntual...si hubieran estado las señoras, sí nos dejan entrar, pero las maestras no (comenta un poco desilusionada)

Ent: ¿Por qué no se van a su casa?

Niña: Porque mi mamá nos regaña (el niño asiente)

Ent: ¿Son hermanos?

Niños: Sí.

Ent: ¿Y seguido se quedan afuera?
Niño: A veces, pero vamos a la biblioteca
Ent: ¿Qué hacen en la biblioteca?
Niña: Leemos, estudiamos cuando vamos atrasados en la lectura.
Ent: ¿Qué leen?
Niña: Libros de historias... cuentos, para repasar la lectura (Biblioteca de Huitzilzingo. Registro No. 17. Viernes 14 de marzo de 2003).

La lectura libre en los niños se dirige especialmente a los cuentos, aunque no sólo son los niños quienes eligen lo cuentos y los textos con ilustraciones, veamos el ejemplo de una adolescente quien espera a alguien en la biblioteca:

Mientras espera ella retoca continuamente sus labios con su lápiz labial. No acudió a la biblioteca a realizar una consulta porque no lleva consigo ningún lápiz o libreta, únicamente una pequeña bolsa de mano, además por la forma en que va vestida, el esmero y cuidado que puso en su arreglo personal se puede deducir que tiene una cita y el lugar de encuentro fue la biblioteca, lugar que seguramente ambos conocen bien. Ella se sienta en una de las mesas frente a las publicaciones periódicas, espacio que parece “saber” no es tan demandado, por lo que no tiene compañía, a diferencia de las otras áreas que se encuentran ocupadas. Ella se encuentra un poco nerviosa y constantemente voltea hacia la entrada esperando ver entrar a alguien. Durante el tiempo que ella espera revisa y ojea algunas revistas. Su lectura no es profunda, sino superficial, deteniéndose sobre todo en las ilustraciones y leyendo algunos de los párrafos que acompañan dichas ilustraciones. Entre las revistas que ella revisa se encuentran⁹¹: *México desconocido y Unidad regional. Imágenes de nueva América* (Biblioteca de Chalco. Reg. 3. 11 de oct. 2002).

Aunque se trata de materiales que los lectores buscan o encuentran al azar con la convicción de ocupar un tiempo libre, sí existen ciertas características que predominan en los textos y la lectura. Se tiende a hacer una lectura más placentera que no implique o exija un trabajo de comprensión y necesariamente la realización de productos sobre la lectura (tareas), y que los textos estén acompañados por ilustraciones e imágenes. Esto último me recuerda a un adulto de 38 años⁹² que al igual que los estudiantes —aunque él también lo es⁹³—, después de leer los textos

⁹¹ Esta biblioteca ubicada en la cabecera municipal es la única que cuenta con acervo de publicaciones periódicas actualizado. Algunos otros títulos que se encuentran en esta área son: *Nexos, Ciencia, Arqueología, Este país, Consumidor, Rompan filas, Istor Revista de Historia internacional CIDE Brasil, Time* (en inglés), *News Week* (en español).

⁹² Datos obtenidos en una entrevista realizada después de los registros de observación.

⁹³ Es un estudiante de un propedéutico de una maestría en Ciencias Políticas en la UNAM.

relacionados con sus necesidades escolares, decide tomarse un descanso y hacer otro tipo de lectura más relajada:

Se trata de un libro sobre masajes; él se encuentra compartiendo su mesa con estudiantes de media superior del sexo femenino. Su texto es grande de 60 cm. de alto, con ilustraciones a color. Cuando se encuentra con una imagen de un torso desnudo de una mujer en el que se aplica algún masaje él trata de ocultar la imagen con sus brazos y cuerpo, al mismo tiempo cerrando un poco el libro para poder observarlo únicamente él, mientras voltea al lado un poco nervioso para cerciorarse de que nadie más lo vea o lo esté observando, especialmente las chicas que se encuentran en su mesa, como pensando que si deja abierto el libro, ellas se pueden incomodar. En las siguientes páginas él cambia rápidamente las hojas cuando se encuentra con alguna imagen similar. Después de que las chicas se cambian de lugar, él realiza su lectura de manera más relajada aunque trata de concentrarse más en leer el texto pequeño que acompaña la imagen y echar una mirada rápida a dichas imágenes que ocupan toda la página (Chalco. Reg. 5. 9 de enero de 2003).

Los lectores también realizan otras lecturas en la biblioteca con la finalidad de ocupar su tiempo libre o también con el propósito de tomarse un descanso después de una lectura “compleja, cansada” como el caso de este adulto. Se trata de lecturas más libres, tal vez no planeadas, que se encuentran al azar los lectores y que están disponibles en la biblioteca.

1.4 Lecturas que remiten al mundo privado

La asistencia a la biblioteca y la disponibilidad de una diversidad de materiales de lectura plantea a los lectores un abanico de posibilidades en torno a lectura vinculada con intereses y necesidades personales. Son textos que sugieren una “lectura para sí mismo”, más de carácter privado.

Algunos ejemplos de estos momentos de lectura se encuentran relacionados con los cambios y desarrollo, propios de la edad. Veamos el caso de unas adolescentes estudiantes de secundaria quienes después de concluir su tarea, dedican unos minutos a buscar algunos libros de interés personal; se trata de libros de poesía:

Ent: ¿Han encontrado la información que buscan?

Adolescente 2: Noo, [contesta un poco desilusionada], no estuvo el libro de Benedetti [enfatisa dirigiéndose a sus amigas:] —con doble t por favor— Mario, es un libro de poemas.

Adolescente 1: Pero este sí, *Mil y un sonetos* de Salvador Novo (tienen dos ejemplares).

Ent: ¿Los van a leer ahora?

Adolescente 4: No, me lo voy a llevar a mi casa para leerlo, a ver si me lo prestan.

Adolescente 1: Yo también, a mi me gustan los poemas —suspira y hace un gesto romántico, tomando el libro entre sus manos y llevándoselo a la cara (como respirando las sensaciones que ha provocado la lectura)— (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg.6. 26 de marzo de 2000)

Después de terminar la tarea, los lectores acceden a lecturas conectadas con sus intereses y preferencias lectoras, con inquietudes y sensaciones propias de la etapa de la adolescencia.

Las lecturas en estos casos se encuentran relacionadas con experiencias y vivencias personales del lector. Son estas situaciones y circunstancias de vida del lector que estimulan la voluntad de leer y encontrar respuestas a través de los libros, estableciéndose ciertas *conexiones* entre el lector y los textos. Algunos casos encontrados en las bibliotecas públicas de Chalco ejemplifican esta relación entre la lectura y la vida del lector. Por ejemplo, los adolescentes tienen una serie de inquietudes que buscan resolver especialmente cuando no se atreven a plantearlas con sus padres. Entonces la biblioteca resulta ser un espacio que puede ofrecer respuestas a sus preguntas a través de los libros. Es el caso de una adolescente a quien le preguntamos sobre otras consultas hechas además de los libros para su tarea:

Ent: ¿Han revisado otros libros que no sean para su escuela?

Adolescente: Cómo éste [muestra un libro que tenía escondido en sus piernas debajo de la mesa], se trata del Título [ella lee]: *La causa de los adolescentes* del autor Francisco Dolto (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg.5.25 de marzo de 2000).

Los lectores aluden a temas que estén acordes a sus intereses e inquietudes de acuerdo con su etapa de crecimiento o según la situación concreta y experiencias que estén viviendo en ese momento. La lectura de poemas en la adolescencia, etapa en que los intereses se deslizan hacia el primer noviazgo y el enamoramiento no sólo son las preferencias lectoras de las mujeres adolescentes, también lo son de los hombres aunque no son asumidos totalmente. Es el caso de un chico un poco incomodo, que me muestra un libro titulado: *100 poesías escogidas de literatura universal*. Él lo saca de su mochila como escondiéndolo mientras voltea a ver hacia los lados esperando

que nadie más lo vea, pues hay otros adolescentes que él conoce y enseguida dice apresurado como justificándose: “Me lo prestó una amiga”. Al preguntarle si le gustaba la poesía él dice que sí, aunque un tanto avergonzado de su preferencia, como si esa elección no estuviera muy acorde con su sexo (Biblioteca de San Pablo. (TFL). Reg. 1. 3 oct. 2003).

Otra adolescente de 16 años en una encuesta aplicada en la biblioteca de San Pablo, ante cuatro preguntas diferentes, insiste en proponer como tema de lectura “el embarazo”. Una de las preguntas planteadas es: ¿Cuáles son los libros que más te gustaría leer? Ella nos responde: “los de embarazo, porque aprende uno, de un nuevo ser que aún no llega”. Sobre lo que representa la biblioteca y la lectura, comenta: “la biblioteca es un lugar en el cual aprendes muchas cosas [... y leer] es interesarte más en lo que pasa alrededor de nosotros”. Otra adolescente de doce años sugería que en los talleres se abordaran temas como “el sida, la drogadicción y temas que prevengan problemas de salud en los adolescentes” (Encuesta aplicada en octubre de 2003. Bibliotecas de San Pablo y Coatzingo).

Algunos lectores especialmente adolescentes hacen referencia a aquellas lecturas que les dicen algo a ellos en particular, textos que generaron algunos encuentros consigo mismos para superar —por ejemplo—, ciertas culpabilidades o a no cometer errores:

Ent: ¿Recuerdas algún libro que te haya gustado?

Adolescente: *El Zohar*, un libro que explica la vida de los humanos, te da como consejos... es para gente grande.

Ent: Háblame de ese libro.

Adolescente: Trae como historias, dice cosas como que ya pasaron o van a pasar, lo llevé a mi casa y a mi tía también le gustó mucho, y entonces me di cuenta de que era interesante, porque trae consejos que te hacen...[se queda pensando como buscando palabras] no cometer errores en la vida y te ayuda a no sentirte culpable de lo que alguna vez hiciste (Entrevista a usuaria en la biblioteca de San Pablo. Octubre de 2003).

Otra adolescente hacía referencia a un libro especial que le ayudó a elevar su autoestima:

Ent: ¿Sobre los libros, hay alguno en especial que te haya gustado más que otros?

Adolescente: Sí

Ent: ¿Recuerdas el título?

A: El caballero de la armadura oxidada.

Ent: ¿Quién te sugirió leerlo?

A: La maestra de 1º de español.

Ent: ¿Por qué te gusto?

A: Porque es una historia sobre un caballero que le gustaba más estar con su armadura y rescatar damiselas, que estar con su esposa y su hija.

Ent: ¿Y qué fue lo que pudiste recuperar de ese libro para tu vida?

A: Me ayudó mucho ese libro porque con él me he superado más en mis estudios, enseña a quererte a ti mismo, a valorar lo que hacen tus padres (Taller de fomento a la lectura (TFL). Reg. 3. 17 de octubre de 2003).

Para estos lectores el acceso a la lectura significa construirse continuamente en ese encuentro entre el mundo del texto y el lector. La historia personal del lector y la búsqueda afanosa de la construcción de sentido abre cabida a la lectura como una posibilidad de encontrar caminos diversos de comprensión, entendimiento y motivación para enriquecer o transformar el mundo de vida del lector. En sus trayectorias de vida, había lecturas que habían producido cierto sentido e influyeron en el rumbo de una vida.

Las lecturas se encontraban estrechamente relacionadas con acontecimientos de la vida personal, con situaciones de vida del lector. Había textos con los cuales existían mayores posibilidades de hacer conexiones con la vida del lector. También había lecturas de tipo *reactiva*, es decir, “inserta en las necesidades de la construcción de uno mismo, siempre se piensa como una forma de ida y vuelta entre uno mismo y el otro.” (Peroni, M. 2003:12). Se trata de un encuentro con un texto escrito a partir de situaciones y experiencias concretas del lector que plantea un periodo de reflexión existencial sobre ese momento de vida.

La lectura y las emociones

Existen ciertos aspectos que no son observables pero que se encuentran muy vinculados con ciertas prácticas de lectura, en las cuales los sentimientos y las emociones son inherentes. Algunos relatos de los lectores dejaban entrever momentos de sus trayectorias en los que establecían una relación emocional con cierto tipo de lecturas, en particular literarias y de auto superación. Para Brian Street (2004:112) “Las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad”. Aunque las emociones y

sentimientos son parte de procesos internos de los lectores, en la biblioteca pudimos apreciar cómo la gente encuentra sentido e inspiración para su vida en ciertos textos.

A algunos lectores adolescentes les agradaba mucho por ejemplo la lectura de ficción. Juan (16 años) comentaba que la lectura de este tipo de literatura por sobre todas las cosas les gustaba, porque abría caminos a “otros mundos posibles de ficción e imaginación de cosas y seres increíbles”, a través de los cuales había descubierto “el placer de leer un libro” (Encuesta en la biblioteca de Cuautzingo.29 de octubre de 2003).

La variedad de géneros de textos es una de las peticiones de la mayoría de los lectores encuestados, quienes hacen referencia al limitado acervo y experiencias de lectura en la escuela, especialmente aquellas experiencias que le planteen no un consumo pasivo del texto, sino que promuevan apropiaciones, interpretaciones que modifiquen su sentido, deslicen su fantasía, su deseo, angustias y emociones, como podían ser los textos de ficción, suspenso o terror.

Niños y adolescentes varones hacían referencia a un género literario para “hombres”, textos que los hagan vivir sentimientos y emociones “fuertes”, aun emociones de “espanto” o de “susto”.

En las bibliotecas públicas de Chalco encontramos que entre los talleres de lectura destacaban por sus resultados aquellos que se organizaron en temporadas de festejos especiales como en época navideña, día de muertos, vacaciones de verano, entre otras. Las actividades de lectura contemplaban la revisión de libros de acuerdo con estas fechas especiales. Por ejemplo, en las bibliotecas de Huexoculco, Ayotzingo y San Pablo, los niños tenían muy presente las emociones de “espanto” vividas y compartidas con sus compañeros en los círculos de lectura en la temporada del “día de muertos” donde se leyeron, leyendas, cuentos y textos alusivos a la fecha. En la siguiente descripción podemos apreciar la lectura de un cuento sobre “El día de muertos”:

La bibliotecaria de San Pablo distribuye copias de un cuento titulado *Un suceso de 1954*⁹⁴ e inicia la lectura. Los niños sentados frente a ella siguen con la vista la lectura del texto. El cuento, alusivo al “Día de muertos”, trata sobre la experiencia de un joven que no creía en la tradición de la ofrenda. Una noche, precisamente el 2 de noviembre, le

⁹⁴ El cuento aparece en una revista que la bibliotecaria consiguió en un puesto de periódicos. La revista se llama *Leyendas y tradiciones de México*.

tocó ver una gran procesión de almas que habían ido a visitar a sus respectivos familiares. Ellos llevaban comida, cirios, agua, fruta, todo aquello, que les habían puesto en la ofrenda. En dicha procesión había varios conocidos que ya habían muerto, su sorpresa y consternación fue al ver a sus padres, los cuales no llevaban nada porque él no creía en tal tradición y no ponía ofrenda. A partir de tal suceso, el joven decidió poner ofrenda para sus padres y familiares.

Mientras escuchan el cuento, el cual es leído por la bibliotecaria dando la entonación de acuerdo a los acontecimientos y bajo un ambiente de misterio y suspenso, los niños —sobre todo los más pequeños— se encuentran muy atentos y un poco impactados al escuchar la trama. Abren más de lo normal sus ojos y miran sin pestañar a la bibliotecaria mientras ella lee —especialmente—, el suceso de la procesión de almas de las personas ya muertas. Una de las niñas, la más pequeña (de 7 años), se encuentra muy sorprendida al escuchar el cuento, su cuerpo está tenso, ella tiene sus manos enlazadas con fuerza y observa a la bibliotecaria leer con cierta expectativa como esperando algún desenlace impactante. Una vez que termina el cuento, se le observa relajada al igual que los demás niños (TFL. Reg. No. 2. 10 de octubre de 2003 y video).

Algunos de los comentarios escritos de los niños en varias bibliotecas sobre los cuentos leídos, alusivos al Día de muertos son:

“Los libros sobre el día de muertos, fueron muy interesantes, me gusta leer los de espantos y monstruos, ¡para que me den miedo!” (Nayeli, 9 años. San Pablo)

“Me gustaron más las leyendas y las historias del día de muertos” (Abigail, 9 años. San Pablo)

“Me parecen fabulosos los libros de terror” (Gael, 11 años. Biblioteca de San Pablo)

“Me gusta, vivir emociones fuertes con la lectura de los libros de espanto, suspenso y miedo porque me da mucho miedo y eso me gusta ¡porque es muy peligroso!” (Alejandro, 9 años, Huexoculco).

“Me gusta leer, porque es entrar a los libros y a las casas de terror sin ir a las casas de terror” (Alberto, 9 años, Huexoculco). (Encuesta aplicada en octubre de 2003).

En cambio cuando hacen referencia a los libros escolares —especialmente informativos—, los niños los describen como textos sin emociones, irreales, muy alejados de su vida cotidiana. Los niños y adolescentes, al referirse a los textos que ellos prefieren, mencionan principalmente los “textos expresivos” de “síntomas” y sentimientos. Algunas lecturas producen emociones en el lector, como decía Brenda, una niña de 8 años: “textos que sean bonitos, felices y chistosos, que tengan chistes y

te hagan reír” (Encuesta aplicada a participantes de los talleres. Biblioteca de Huexoculco. 23 oct. 2003).

Hay ciertas búsquedas personales de lectura de algunos sujetos que pretenden superar ciertas limitaciones o conflictos de personalidad. Es el caso de textos infantiles de auto superación que ayudan a los lectores a superar sus miedos porque también “la lectura ayuda a las personas a construirse a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida” como dice Michéle Petit (2001:31).

Es el caso de Brenda, la niña a quien le gustan los libros chistosos que le hagan reír. Ella es tímida, introvertida y un poco insegura y menciona que le gustan los libros de “Willy” (perteneciente a la colección infantil) porque se identifica con el personaje, ya que alude al tema de superación personal y según ella: “enseña a como vencer obstáculos” (Encuesta. Biblioteca de Huexoculco. 23 oct. 2003).

Otros referían otro tipo de libros, textos del acervo infantil especialmente aquellos que cuentan aventuras e historias:

“Me gusta leer libros de historias y cuentos, como el de Egipto, sus costumbres y como vivían... porque me gusta soñar” (Eva. 12 años. San Pablo)

Me gustan leer los de aventuras, son más atractivos y menos aburridos” (Edith, 19 años, San Pablo)

Estos textos eran de los preferidos por los niños, especialmente porque posibilitaban hacer conexiones o relaciones con la vida personal del lector. Hay un proceso de establecer vínculos, de identificarse con los mensajes, las experiencias, las emociones y sensaciones que los textos revelan.

Lecturas, necesidades y situaciones personales

Las conexiones entre los textos y la vida personal es una manera de como *la lectura produce sentido* (2001:32). Petit al respecto reitera: “... aun para lectores poco asiduos [...] saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida. Y esa práctica tiene para ellos virtudes singulares que la distinguen de otros entretenimientos; para ellos el libro es más importante que lo audiovisual en un terreno: cuando permite abrirse a la fantasía, a lo imaginario, al mundo interior.”

Veamos otros ejemplos en los que la lectura forma parte de una situación circunstancial o un acontecimiento sui géneris en la vida del lector. Veamos el caso de una madre que espera encontrar en la biblioteca un nombre “especial” para su bebe.

Una señora entra a la biblioteca y saluda desde la puerta, ella lleva en brazos a su hijo, un recién nacido. Después de que recibe el saludo, un poco tímida se dirige a la bibliotecaria para preguntar si tiene algún libro con nombres y sus significados, ya que desea buscar algún nombre para su bebe. La bibliotecaria se queda pensando, y moviendo la cabeza negativamente le responde: “no, todavía no tenemos”. La madre, al recibir una respuesta negativa, se retira enseguida un poco frustrada. Ella esperaba que la biblioteca entre tantos libros, contara con el libro que ella necesitaba. (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 1. 18 de marzo de 2000).

También se encontraron otros casos en que las hijas adolescentes o jóvenes son acompañas por sus madres, especialmente cuando la asistencia a la biblioteca es por la tarde o noche. En estos casos la intervención de la madre en el desarrollo de la tarea es menos frecuente, más bien se trata de “acompañarla”. Por ejemplo, es el caso de la abuela y la madre quienes acompañan a la nieta a la biblioteca, pero que durante la espera deciden leer “algo” de lo que hay en la biblioteca. La estudiante de preparatoria asiste regularmente por las tardes a la biblioteca para resolver sus tareas escolares. Mientras ella trabaja en su tarea, su madre y la abuela se ponen a leer algunos libros. Entre los libros disponibles en la biblioteca, encuentran una enciclopedia de salud que les parece “muy buena”:

La joven realiza un trabajo sobre el tema del estrés y el ansia que le dejaron en la escuela. Mientras su madre y abuela leen uno de los libros de una enciclopedia denominada: “*Guía médica de Remedios Caseros*”, el título de su lectura es: “*35 sugerencias para una vida de mucha energía*”[...] Ellas ya tienen localizada dicha enciclopedia, y cada que acompañan a la joven para hacer su tarea, continúan con la lectura del tomo que revisaron anteriormente o cuando lo agotan revisan otro tomo. Ellas disfrutan de la lectura, especialmente cuando se imaginan poniendo en práctica algunos remedios con sus esposos o algún otro familiar, ellas no pueden evitar reír cuando encuentran algo chusco con estas relaciones entre el remedio y las personas⁹⁵. (Biblioteca de la cabecera municipal. Reg.5. 9 de enero de 2003).

⁹⁵ Además de los registros se realizó una entrevista con ellas. Biblioteca de Chalco. Reg. No. 5. 9 de enero de 2003.

Ellas disfrutaban de la lectura porque el libro “contiene consejos interesantes y prácticos... trae por ejemplo, cómo curar un callo y cómo tener dientes más blancos”⁹⁶ Ellas leían el libro atentamente comentando cada uno de los consejos que ofrecía el libro. La experiencia de lectura en la biblioteca había resultado satisfactoria, muy contrariamente a como se imaginaron la primera vez que acudieron a la biblioteca como acompañantes, pues ahora también compartían la experiencia de la lectura:

Para otros lectores, el sentido de la lectura puede ser crucial y muy significativo cuando se tiene una enfermedad, momentos en que se vive una situación especial. La lectura “reparadora” al que hace referencia Michéle de Petit (2001:75), representa para el enfermo una manera de olvidar por un momento su enfermedad y al mismo tiempo una motivación o incentivo para seguir adelante. En estos casos, la lectura puede dar un sentido diferente a la vida y plantea la posibilidad de olvidar temporalmente “las penas” o el sufrimiento que conllevan tales experiencias. Un caso fuera de lo común es el de una “lectora asidua”, que inicia con los talleres de lectura y encuentra en los libros una forma de encontrarle sentido a la vida. Lizzeth es una niña de 11 años con leucemia, para quien la lectura ha desempeñado una motivación importante para continuar con su vida. Ella asistió en varias ocasiones a los talleres de lectura, de los cuales guarda recuerdos gratos. Aunque ahora ya no puede asistir e incluso leer, debido a una infección en los ojos que le provocó ceguera, ella continúa con su lectura través de su hermana mayor, Ileana, de 26 años, quien le lee los libros y realiza los trámites de préstamo bibliotecario. Lizzeth, “lee” entusiasta, a través de su hermana, cada libro que le lleva, disfruta cada historia como si fuera ella misma quien leyera. Además le gusta estar al pendiente de las novedades de los talleres y de los saludos⁹⁷ de la bibliotecaria y sus amigos con quienes compartió los talleres. Ileana asiste regularmente a la biblioteca por nuevos libros, porque le agrada hacer feliz a su hermana menor de quien se expresa con lágrimas en los ojos: “Es una niña fuerte y valiente” (Biblioteca de San Pablo. Reg. 4. 7 de abril de 2005).

Las situaciones especiales o circunstancias que se presentan en la vida del lector son al mismo tiempo motivos que pueden guiar sus lecturas.

⁹⁶ El libro pertenece a la enciclopedia: *Guía Médica de Remedios caseros*. El título del apartado que leen es: “35 sugerencias para una vida de mucha energía”. Registro No. 5. Biblioteca de Chalco. 9-01-2003.

⁹⁷ Aunque la han visitado sus amigos, las prescripciones médicas después de las terapias de quimioterapia que ella tiene, limitan las posibilidades de verla frecuentemente.

1.5. Las experiencias lectoras “novedosas”

Otro elemento que hace significativa una experiencia de la lectura según los lectores es la oportunidad de participar en situaciones “novedosas”, para vivenciar nuevos y diferentes *eventos de lectura*⁹⁸ que le den un sentido diferente a la lectura en contraste con lo rutinario y “aburrido”. Especialmente importantes son las oportunidades de participar en “actividades de lectura” que sean verdaderamente “experiencias de lectura”. La novedad y renovación de introducir y motivar a la lectura, las maneras de leer y la variedad en los tipos de textos son tres aspectos básicos que demandan los lectores constantemente.

Ejemplo de ello fueron las experiencias vividas en las bibliotecas de Huexoculco, Coatzingo y San Pablo, en las que los niños tenían muy presente las lecturas hechas en los talleres, vividas y compartidas con sus compañeros en los círculos de lectura en la temporada del “día de muertos” donde se leyeron, leyendas, cuentos y textos alusivos a la fecha.

Sobresalieron en los talleres ciertas maneras de iniciar la lectura, novedosas maneras de leer y acercarse a los libros. Por ejemplo en la biblioteca de Coatzingo, las formas de motivar e introducir a las lecturas sobre el “día de muertos” con una dinámica que motivó la atención y la lectura de textos alusivos al tema. Esta experiencia que cautivó a los lectores pudo haber generado un gusto por un género literario. En la actividad se leyeron respuestas afirmativas o negativas ante el planteamiento de algunas preguntas. Las respuestas iban apareciendo por “arte de magia” en una hoja blanca, situación que tenía impactados a los participantes. Veamos la siguiente descripción.

Al

llegar a la biblioteca me encuentro con los niños⁹⁹ sentados alrededor de la mesa, las luces apagadas y una vela encendida en el centro de la misma. La biblioteca es muy pequeña y no cuenta con suficiente luz natural por lo que el lugar está oscuro. La bibliotecaria se encuentra parada dirigiendo la actividad, que consiste en comunicarse con un espíritu que

⁹⁸ El concepto de “literacy event” (evento letrado) es retomado de Heath (2004:145) quien lo define como: “los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas”.

⁹⁹ Los niños que participan son un total de 17, de los cuales diez son niñas y siete niños. Sus edades se ubican entre cinco a doce años la mayoría, con un adolescente de 16 años.

ronda la biblioteca y “hace algunas travesuras”. Los niños, especialmente los más pequeños se encuentran impactados y un poco asustados ante el tema. Sobre todo, cuando la bibliotecaria narra algunas experiencias que han tenido algunos usuarios y ella con el espíritu de una señora que ya murió y que frecuentemente hace algunas travesuras como tirar los libros de los estantes.

Ella reparte hojas donde los niños con un pincel y agua escriben sobre la hoja la palabra Sí. El ejercicio consiste en que cada uno de los niños hace una pregunta al “espíritu”, enseguida esperan la respuesta del espíritu. Para ello, pasan la hoja donde escribieron “Sí” sobre la flama de la vela, si ésta se marca perfectamente en color humo, la respuesta es positiva pero, si no hay color, ni se forma la palabra, entonces la respuesta es negativa. Los niños observan como el espíritu de la señora contesta las preguntas que le hacen. “¿Les gusta asustar a los niños?, ¿está enojada y por eso tira los libros?” En algunas hojas aparecía la palabra sí, en otras se quedaban en blanco. Los participantes se encontraban impresionados y para entonces muy asustados. Los últimos niños ya no querían hacer preguntas ni seguir comunicándose con el supuesto espíritu. La bibliotecaria les pregunta si desean hacer más preguntas o saber algo más, o comunicarse con otro espíritu, pero los niños impresionados, dicen que ya no desean continuar con las preguntas. Los niños están muy callados, sus gestos y expresiones muestran que están muy asustados y nerviosos, se truenan los dedos y voltean hacia todos lados esperando no ver aparecer “el espíritu”. Finalmente, la bibliotecaria explica que la actividad que realizaron sólo es un juego, nada tiene que ver con los espíritus y que por supuesto no existe ninguno en la biblioteca, pero que si querían asustar o impresionar a algún amigo podían hacer lo mismo, explicando que la razón de que en algunas ocasiones sí se veía perfectamente la palabra “Sí”, es porque algunos usaron jugo de limón y los demás agua. Así que no tenían porque asustarse. Después de tal explicación los niños se encuentran más relajados y satisfechos con la idea de que no existía ningún fantasma en la biblioteca. (TL. Reg. 5. 29 de oct. 2003).

En

las encuestas hechas a los participantes al final de los talleres (después de tres meses) sobre lo que más les había gustado de los talleres realizados en esta biblioteca comentaron: Diana una niña de ocho años, dijo que “el juego de los espíritus” porque le había parecido “divertido”. Gilberto de diez años comentó que lo que más le había gustado del taller fueron: “las historias de terror del día de muertos”. Sobre los libros que les gustaría leer en los siguientes talleres Giselle de ocho años dijo “los de espantos, libros de miedo y muy terroríficos”, Gilberto decía que “los libros de puros sustos... me gustan los de espantos y fantasmas”, Selene de diez años comentó “los libros de espantos y misterio”. La mayoría de los niños hacía alusión tanto a la experiencia vivida con el “juego de los espíritus” como lo llamó Diana como al genero

de libros leídos sobre fantasmas y misterio, como textos que dejaron una huella especial y con el ánimo de leer más sobre este tipo de literatura por las emociones intensas que experimentaron a través de los libros.

Otros encuestados hacían referencia a las actividades novedosas o diferentes relacionadas con la lectura como las obras que ellos representaban a partir de los cuentos (Coatzingo) y por obras de títeres (figuras chinescas¹⁰⁰) también hechos por ellos (Chimalpa); otros comentaban sobre el haber hecho su propia piñata y haber leído cuentos navideños (Coatzingo). La novedad de las experiencias vinculadas con la lectura fue uno de los aspectos constantes que siempre resaltaron los lectores como actividades que atraparon la atención y la intención de continuar participando en los talleres de lectura. Esas actividades que promovían la variedad y diversidad al introducirlos en las lecturas y las maneras de leer, en palabras de unos de los lectores era como “vivir nuevas formas de leer” (Coatzingo). Especialmente les agradaba leer en el grupo, es decir, las maneras de leer en el colectivo, siempre con la expectativa de leer para compartir con otro. Sobre esta forma de leer Estefanía de nueve años decía (Coatzingo): “leer en la biblioteca es que todos los niños lean conmigo”.

1.6 La biblioteca como espacio para leer textos ajenos al acervo

Algunos lectores utilizan la biblioteca pública como un espacio para realizar algo muy concreto pero sin que necesariamente se relacione con los libros disponibles en la biblioteca. Veamos el siguiente ejemplo:

En una de las mesas de la sala de consulta se encuentra también un hombre aproximadamente de 45 años. Él lee y revisa los datos asentados en cada una de las hojas, se trata de una cantidad considerable de “notas comerciales” (aproximadamente unas 60), para posteriormente anotar algunos números en unas hojas de cuadros contenidas en su carpeta. Para ello, utiliza su calculadora y lapicero. Se trata de cálculos que realiza de las notas, obteniendo cantidades en pesos por concepto de venta, que anota en las hojas cuadrículadas de su carpeta. En éstas anota los porcentajes obtenidos de los cálculos matemáticos que realiza (Biblioteca de Chalco. Reg. 1. 4 de octubre de 2002).

¹⁰⁰ Biblioteca de Chimalpa. Reg. 29. 22 de julio de 2003.

En la entrevista realizada esta persona comenta que él es un supervisor de ventas de alimento para animales “pedigrí”, a quien le gusta trabajar en la biblioteca porque es “un lugar tranquilo para trabajar”. Él realiza sus “reportes de productividad” en un tiempo aproximado de dos a tres horas. Sus vendedores trabajan en la zona. Él vive en el Distrito Federal pero su campo de trabajo desde hace algunos años se da en toda la zona oriente. Por esto ubica ciertos lugares estratégicos como lo es la biblioteca, en donde llega a visitar para realizar sus reportes cada mes aproximadamente.

Otro caso, el de una diseñadora textil de 26 años —a quien se entrevistó en la biblioteca—, quien termina los detalles de un trabajo que le ha llevado por lo menos una semana. Se trata del diseño de varios trajes típicos del país que ha elaborado con la finalidad de participar en una “beca para jóvenes que desarrollan trabajos artísticos”, convocada por el gobierno estatal. El concurso es parte de una de las actividades correspondientes al programa “Acércate”. Ella estudió la carrera de diseñadora textil, por el momento no trabaja, pero tiene deseos de incorporarse en alguna actividad productiva si se presenta la oportunidad. El concurso lo ve como una posibilidad de desarrollar su creatividad en algo que le gusta y contar con una beca de apoyo. Ella ha consultado en días previos los acervos de la biblioteca de la cabecera municipal de Chalco y la biblioteca regional de Amecameca para desarrollar su trabajo. Su trabajo de investigación ha consistido en estudiar e indagar las características y detalles de los trajes típicos y su lugar de origen y contexto sociocultural, para posteriormente diseñarlos y elaborarlos (Biblioteca de Chalco. Reg.3. 11 de octubre de 2002)

La biblioteca pública resulta ser para algunas personas un espacio “ideal” para trabajar por ser un lugar tranquilo y con ciertas condiciones físicas para realizar los trabajos, como mesas y sillas cómodas. Incluso también puede ser un lugar de encuentro como hemos hecho referencia anteriormente (sobre la chica que espera a alguien en la biblioteca) o el lugar donde se inicia una nueva amistad. Este fue el caso de dos adolescentes que a partir de una tarea y el intercambio de miradas, a pesar de estar ubicados en mesas diferentes y de no conocerse mutuamente, iniciaron ese día una amistad (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg.2.29 de marzo de 2000).

En todos estos casos pudimos observar cómo las trayectorias de vida pueden establecer una relación particular con cierto tipo de lecturas en la biblioteca. Los

acontecimientos en la vida personal del lector motivan la asistencia a la biblioteca y la consulta de determinados libros que conllevan a la participación en actividades de lectura, las cuales resultan ser oportunidades para el uso de los libros, las experiencias en la biblioteca pueden influir en el aprendizaje a través de la lectura y en el desarrollo de nuevas las prácticas de lectura y en la continuidad de la trayectoria lectora.

2. COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN TORNO A LA LECTURA

En los más diversos ámbitos sociales se forman “comunidades de práctica” que realizan diversas actividades, por ejemplo, de cocina, de deportes, de academia, de lectura, etc. En este caso, nos interesa analizar las comunidades de práctica que se vinculan con la lectura. Las “*comunidades de lectura*” se pueden formar en distintos ámbitos, como la familia, la escuela, la biblioteca, entre otros. Son grupos que tienen cierta continuidad en el tiempo con los mismos miembros, estableciéndose entre ellos vínculos de solidaridad, amistad y socialización. La socialización es una de las características básicas de las comunidades de lectura, pues hacerse compañía, hacer la tarea colectivamente, aprender juntos y compartir responsabilidades es parte de las dinámicas cotidianas de las comunidades de práctica en las que se viven experiencias de intercambio y aprendizaje.

En estas bibliotecas públicas se encuentra una tendencia de los usuarios de asistir y trabajar comúnmente en grupos. Algunos grupos se forman para trabajar en equipo, es el caso de los grupos escolares. O bien, hay grupos que se forman con los acompañantes, quienes pueden asumir roles de ayudante o en su caso de observadores. Pareciera ser que los lectores se sienten más “a gusto y seguros” acompañados, especialmente cuando es su primera visita a la biblioteca y pueden acompañarse de alguien que ya conoce la biblioteca. Esta persona es quien los puede iniciar en el uso de la biblioteca. Es frecuente encontrarse con lectores que hacen referencia a alguien que los llevó por primera vez a la biblioteca, que les mostró su ubicación, que les enseñó a usar la biblioteca y los acervos o que hizo con ellos su primera investigación en la biblioteca.

Existen muchos tipos de grupo que acuden a la biblioteca. Unos grupos llegan a la biblioteca organizados previamente, otros se llegan a formar con usuarios que coinciden en la biblioteca. El trabajo en grupo con la finalidad de resolver una tarea es una actividad que generalmente precede a la formación de comunidades de práctica en torno a la

lectura. En esta sección se dará cuenta de algunas agrupaciones. Parte de los grupos son temporales, conformados para realizar una tarea o actividad, pero sin continuidad. No obstante en muchos casos estos grupos dan lugar a verdaderas “comunidades de lectura” cuando existe cierta continuidad en el desarrollo de las tareas o actividades que realizan como grupo.

Las actividades colectivas van configurando comunidades de práctica, como por ejemplo el caso de los grupos de amigos que comúnmente resuelven las tareas colectivamente. La amistad plantea a los amigos la posibilidad de compartir experiencias, vivencias o responsabilidades como es el caso de las tareas escolares. Los amigos acompañan “al cuate” a la biblioteca y lo ayudan a resolver una tarea. O bien los amigos que comparten el aula también, sin que necesariamente sea una petición escolar el hacerla en equipo, resuelven juntos la tarea convirtiéndose en comunidades de lectores que asisten de manera constante a las bibliotecas para resolver tareas escolares. Tales comunidades se van constituyendo a través del tiempo con integrantes del contexto escolar, pero sobre todo con lazos de amistad. Otras comunidades son conformadas por lectores infantiles (de primaria principalmente) y, sus respectivas madres o (menos común) padres que los auxilian en la realización de sus tareas.

En esta dinámica colectiva, el trabajo en grupo se encuentra muy relacionado con el trabajo que se requiere para formar comunidades de práctica más duraderas en torno a la lectura. Las comunidades de práctica se caracterizan por desarrollar aprendizajes en un contexto de colaboración y participación social, en el que el conocer es cuestión de participar comprometidamente en una “empresa” o tarea en común. En este sentido, conocer y aprender en la biblioteca va de la mano con la práctica y la experiencia de compartir e intercambiar en un proceso dinámico y colectivo cuyo propósito es desarrollar una tarea escolar.

Otras comunidades de lectura están conformadas a partir de los talleres de lectura. La participación en los diferentes talleres donde existe una interacción más personal entre los participantes y la bibliotecaria promueve la integración de comunidades de práctica. La constancia en la oferta de los talleres, la responsabilidad, compromiso y creatividad de la bibliotecaria en dichos talleres promueve la asistencia, permanencia y continuidad de los participantes. Es decir, no en todas las bibliotecas se promueven comunidades a través de los talleres de fomento a la lectura. Estas se forman especialmente en las bibliotecas públicas que están ubicadas en ámbitos poblacionales

pequeños —en contraste con la biblioteca de la cabecera municipal— donde las bibliotecarias tenían un trato más personalizado que permitía conocer a la persona y establecer algunos lazos de amistad que promuevan la participación y continuidad en dichos talleres. Ciertas bibliotecarias (Martha y Jacquelin) tenían un trato directo y personal con los usuarios, en el que llegaban a conocer a las personas que demandan el servicio y que convocan a participar en los talleres. En estos talleres que se realizaban sistemáticamente semana a semana permitió observar mejor el proceso de mediación. Esta interacción se ve reflejada en el sentido que los participantes otorgan a la lectura, ya que hay un mayor compromiso, responsabilidad e interés por participar en los talleres de lectura. Son en estas bibliotecas pequeñas ubicadas en los “pueblos” San Pablo, Huitzilzingo y Cuautzingo (poblaciones semiurbanas a 20 y 30 Km. de la cabecera municipal) y Huexoculco (ubicada en una zona rural a 60 Km.), donde se observan mejor los procesos de formación de comunidades de práctica en torno a la lectura a partir de los talleres. En dichas bibliotecas existe cierta continuidad en la participación de los talleres, ya que muchos lectores cuentan con una experiencia de dos a cinco años en los talleres. Esta constancia en la participación en dichos talleres ha fomentado y promovido la continuidad a largo plazo de algunas relaciones de amistad y la integración de comunidades de lectores.

En esta sección se mostrarán diversos tipos de comunidades de práctica que se forman en torno a la lectura en las bibliotecas estudiadas. Se observaron algunas características comunes de estas comunidades como por ejemplo el contexto sociocultural de la comunidad en el que los niños se conocen muy bien debido a diferentes lazos afectivos como el hecho de ser vecinos y pertenecer a la misma localidad, ser compañeros de escuela o de los talleres de fomento a la lectura, ser familiares, o bien, amigos. Veamos algunas historias comunes en los lectores, integrantes de las comunidades de práctica ya sea que resuelvan alguna tarea escolar o alguna actividad de lectura en los talleres de fomento a la lectura.

2.1 Del trabajo colectivo a la formación de comunidades de prácticas

El uso de las bibliotecas de Chalco tiende a ser comúnmente una práctica colectiva. Aun cuando los usuarios asistan solos, la ayuda y apoyo que reciben de la bibliotecaria hacen que la tarea se resuelva con la participación de ambas personas.

Aunque predominan los grupos de niños o jóvenes de la misma edad, en ocasiones se integran grupos con personas de diferentes edades. Los participantes con diferentes edades y experiencias ofrecen al colectivo, posibilidades de compartir un amplio repertorio que incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de leer y hacer, relatos, gestos, símbolos y conceptos, en torno a la lectura.

La integración de los grupos responde principalmente a la necesidad de resolver una tarea escolar común. Sin embargo, se dan casos en que la tarea escolar no precisamente es una necesidad común del grupo, sino sólo de alguno de los integrantes, pero las redes sociales que se entretajan entre los integrantes son tan significativas como la amistad y solidarias que se comparten compromisos y responsabilidades ante una tarea o encomienda como si fuera común para el grupo.

Grupos escolares

Los grupos escolares se caracterizan por estar configurados desde la escuela primaria o secundaria para trabajar en equipo. Son grupos de trabajo —aproximadamente de tres a seis alumnos¹⁰¹— en los que no necesariamente existe una relación estrecha de amistad o empatía, pero sí existe el compromiso para “cumplir” con la tarea encomendada por su maestro.

Para el caso de los grupos de secundaria en la biblioteca encontramos con frecuencia equipos formados con hombres y mujeres, aunque también puede haber equipos formados por hombres exclusivamente o mujeres, aunque éstos son más escasos. Desde la escuela se procura integrar equipos de trabajo de ambos sexos dado que existe la idea de que los equipos exclusivos de hombres tienen cierta disposición a la “distracción, al relajamiento o al despapaye” o simplemente, que no toman en serio el trabajo y no son tan responsables como las mujeres. Esta apreciación sobre

¹⁰¹ Hay una tendencia en los programas curriculares por fomentar el trabajo en equipo especialmente en los estudiantes de 4 a 6º grados de primaria y secundaria.

las disposiciones y actitudes de los hombres hacia el trabajo escolar es compartida tanto por niñas como por las jóvenes, como se puede apreciar en las siguientes entrevistas:

Ent: ¿Todos llevan sus tareas?

Niña 1: No, no todos

Ent: ¿Quiénes no llevan sus tareas?

N1: Casi siempre los niños

Ent: ¿Por qué?

Niña 2: Los hombres no cumplen con sus tareas

Ent: ¿Y las mujeres sí?

Niña 3: Sí, casi todas

Ent: ¿Por qué creen que sea así?

N1: A los niños no les gusta cumplir con sus tareas [aunque] (...) les bajen puntos y no los dejen salir a recreo, a ellos nos les preocupa mucho.

En otra entrevista realizada a dos jóvenes preparatorias, ellas comentaban sobre la mayor presencia cuantitativa de mujeres en la biblioteca comparada con la de los hombres y su relación con las diferencias de responsabilidad entre hombres y mujeres:

Ent: ¿Todos sus compañeros cumplen con sus tareas?

Joven 1: No.

Ent: ¿A qué crees que se deba?

J1: No todos somos responsables

Er: ¿Quiénes creen que sean más responsables, los hombres o las mujeres?

J2: Las mujeres somos más responsables

Ent: ¿Por qué lo creen así?

J1: Los hombres le ponen más atención a su relajo y desastre [aunque] (...) hay sus excepciones.

En el caso del nivel de primaria, no es tan recurrente la petición de la escuela de desarrollar los trabajos en equipos, comparados con el nivel de secundaria. Sin embargo, sí hay un interés surgido desde los niños de trabajar colectivamente, dando lugar a los grupos formados por el vínculo de amistad como veremos más adelante. Los equipos integrados por personas de un solo sexo tienden a generar una interacción que recupera temas e intereses de acuerdo con el género, por ejemplo se presta más para intercalar con el desarrollo de la tarea algunos espacios de intercambio de carácter más personal, la plática gira sobre temas de interés común. En

cambio cuando el equipo es formado con ambos sexos se daba un ambiente más propicio al trabajo.

Amigos del mismo grupo escolar

Cuando los grupos son integrados por empatía o porque existe un vínculo de amistad, hay mayor compromiso y responsabilidad, pero sobre todo, la interacción se caracteriza por crear vínculos de solidaridad, apoyo e incluso protección. Cabe mencionar que los vínculos de amistad se dan sobre todo entre integrantes del mismo sexo. Los grupos de amigos que encontramos en la biblioteca sobre todo de primaria y secundaria se distinguen por compartir una serie de intereses personales como la edad, la escuela, etcétera, además de ser del mismo género. Estos grupos son más autónomos en el desarrollo de las tareas; los integrantes deciden quién participa en el grupo, cómo se organizan y trabajan.

Es el caso de tres niñas amigas que se organizan para asistir a la biblioteca para resolver varias tareas que les han dejado en la escuela. El trabajo en equipo les plantea la posibilidad de resolver sus tareas en una tarde, dado que los tiempos con que cuentan para la entrega son limitados.¹⁰² Ellas comúnmente se reúnen para hacer sus tareas ya sea en su casa o en la biblioteca. Les gusta apoyarse y sentirse acompañadas, comparten sus materiales, sus trabajos, experiencias y conocimientos sobre cómo hacer las cosas.

Ent: ¿Vinieron juntas?

Niña1: Sí.

Ent: ¿Siempre vienen juntas?

N2: Sí.

Ent: ¿Ya habían venido a la biblioteca?

N1: Sí, varias veces.

Ent: ¿En qué grado están?

Niñas: En 5º.

Ent: ¿Van en el mismo salón?

Niñas: Sí.

Ent: ¿Y siempre hacen sus tareas juntas?

Niñas: Sí

Ent: ¿En la biblioteca?

¹⁰² Las tareas por resolver son: 1) matemáticas: perímetro y cálculo de la mediana, 2) Historia: hacer mapas de Asia, China, Japón e India identificando ubicación y características físicas y, 3) Datos históricos del Estado de México para resolver un cuestionario de español.

N2: A veces en la biblioteca, o en la casa de una de nosotras (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 8. Miércoles 15 de enero de 2003).

Otro grupo de amigas (dos), estudiantes de 5^o grado de primaria, quienes se organizan para asistir juntas a la biblioteca y resolver su tarea en equipo casi al concluir la tarea aparece una compañera considerada amiga, a la cual le proporcionan su tarea para que sea copiada. Sin embargo, no sucede lo mismo cuando llega una compañera más a quien no la consideran parte de su grupo, como veremos en la siguiente descripción:

Una vez que las dos amigas resuelven la tarea y están por retirarse, aparece otra amiga a quien le proporcionan la tarea para que la copie —se trata de un cuestionario de 6 preguntas—. De esta forma, evitan que su amiga se quede trabajando sola y que pueda tener problemas en la escuela al no hacer la tarea —pues ya es un poco tarde y se acerca la hora de cierre de la biblioteca— en cambio, puede aprovechar el tiempo para jugar un rato con ellas. Las niñas esperan pacientemente a que su amiga termine de copiar el trabajo para poder retirarse juntas. Mientras la amiga copia dicha tarea, llega otra niña conocida (quien saluda y se incorpora a la mesa), también compañera de escuela, pero que aparentemente no es considerada una amiga, por lo que a ella no le proporcionan la tarea y la dejan trabajando en la biblioteca mientras ellas salen contentas comentando sobre su siguiente actividad de juego (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 15. Miércoles 12 de marzo de 2003).

Un grupo de tres adolescentes, son vecinos y estudiantes de secundaria, pero no van juntos a la misma escuela. Ellos son muy amigos y comparten todas sus experiencias, en este caso dos de ellos se solidarizan con su amigo a quien acompañan a la biblioteca y lo apoyan para hacer su tarea, como veremos en la siguiente descripción:

Dos de ellos acompañan al tercero, quien tiene que realizar una investigación que le han dejado en la escuela. Desde que llegan a la biblioteca dedican un tiempo considerable a platicar sobre sus acontecimientos personales en los últimos días. Posteriormente, cuando el tiempo transcurre, el chico que tiene que entregar el trabajo, inicia angustiado el proceso de búsqueda de acervo, sus amigos lo ayudan también. Éstos lo auxilian tanto a localizar el libro que necesita, como a realizar la tarea (Biblioteca de Chalco. Reg. No. 10. 27 de enero de 2003).

También nos encontramos con un equipo de mujeres adultas, que realizan un trabajo para hacer una monografía de Chalco. Ellas estudian en alguna escuela de adultos en el Valle de Chalco; la tarea que realizan es para entregar en su escuela. Su tiempo en la biblioteca se caracteriza por intercalar periodos de trabajo con periodos de conversaciones sobre situaciones de su vida cotidiana; en este caso, hablan sobre la hija adolescente de una de ellas, que se desveló viendo el programa televisivo de la “Academia”:

Mujer 2: ¿A qué hora se va a la escuela?”

Mujer 1: A las seis

M2: Entonces está desvelada

M1: Sí, y luego se durmió bien tarde, a las 11:00, para enterarse quien salió de la Academia [programa de TV Azteca] (Registro No.6. Biblioteca de Chalco. Lunes 20 de enero de 2003).

Es común que durante el trabajo de estos grupos de amigos, sobre todo cuando no hay una saturación de tareas, que se den intercambios sobre la vida cotidiana de los participantes. En ocasiones estos pueden incidir en la conclusión del trabajo, viéndose el grupo en la necesidad de programar e invertir otro día para continuar. Hay una relación estrecha entre ellos, la cual se caracteriza por conocerse bien el uno al otro; esto incluye la vida personal de los lectores.

En compañía de amigos de la vecindad

Cuando los acompañantes son amigos que no son del mismo grupo escolar, éstos son vecinos que también asumen la posición de auxiliar, y su participación depende de las necesidades y circunstancias en que tiene lugar el desarrollo de la tarea. Su actitud solidaria se manifiesta durante el proceso, sugiriendo y apoyando cada una de las actividades del “amigo” sin caer en el extremo de dirigir o controlar. Los acompañantes incluso a veces comparten las emociones y angustias del “amigo” en las situaciones de crisis, como veremos en el siguiente ejemplo.

Un estudiante de secundaria es acompañado a la biblioteca por dos de sus amigos. Durante un tiempo se ponen a platicar, pero después, cuando el tiempo transcurre y están por cerrar la biblioteca, están un poco desesperados y angustiados,

especialmente porque no encuentran el libro que necesitan. Los tres se observan muy tensos y juntos se disponen —un poco apresurados— a realizar la tarea.

Los tres adolescentes se encuentran buscando el libro que necesita uno de ellos para realizar su tarea. Cada uno revisa un estante, cuando uno de los amigos encuentran algún libro lo muestran y comentan para verificar si es el libro adecuado, sin embargo, después de varios intentos acuden a solicitar ayuda a la responsable de la biblioteca. Ella les ofrece una orientación sobre el posible lugar donde pueden encontrar el material. Juntos se dirigen al estante señalado, sin embargo no localizan el libro. Nuevamente se dan a la tarea de buscar el libro en la sección sugerida por la responsable. Después de un tiempo, ya para entonces, nerviosos y desesperados acuden nuevamente a la responsable para decirle que no han localizado el libro. Ella se dirige al estante señalado previamente, localiza el libro y se los proporciona. Juntos con el libro en las manos regresan a su mesa agotados del proceso de búsqueda del libro. Unos de ellos con los brazos colgando y con la lengua de fuera dice: "Por fin", el otro comenta: "hasta que lo encontramos". Los tres ya instalados en la mesa se disponen a realizar la tarea colectivamente (Biblioteca de Chalco. Reg. No. 10. 27 de enero de 2003).

Aunque la tarea es sólo de uno de ellos, los tres comparten el compromiso de hacerla y culminarla como si fuera de los tres. Trabajan como un grupo, discuten las actividades que hay que hacer, sugieren opciones cuando existen complicaciones (como cuando no encontraban el libro, uno de los amigos es quien sugiere acudir a la responsable) se distribuyen las actividades, asumen roles y se sienten satisfechos —al igual que el responsable directo—, por haber hecho la tarea. Uno por cumplir con la tarea y los otros por "ayudar" a su amigo cuando lo requería.

Los grupos con acompañantes del contexto familiar

Asistir a la biblioteca pública en compañía es una práctica muy común entre los lectores. Los lectores también acuden a la biblioteca con la compañía de personas diferentes al contexto escolar, como las madres y los hermanos. Muchos de ellos son familiares más grandes de edad que los lectores, y tienden a asumir el rol de coordinar y supervisar el proceso de la tarea.

Esto se aplica no sólo para los lectores más pequeños. Hemos encontrado por ejemplo, niñas lectoras —especialmente de primaria— acompañadas por sus hermanos pequeños por sugerencia de los padres, cuando éstos se ven imposibilitados

por sus actividades para acompañarlas. Esta práctica de hacerse acompañar por los hermanitos representa para las lectoras una forma de sentirse más seguras, sobre todo porque no están acostumbradas a salir solas y se encuentran en un proceso de transición hacia cierta independencia para hacer sus tareas y actividades escolares por sí mismas. Para el caso de los hermanos pequeños, como hemos visto anteriormente, esta práctica representa también una experiencia de aprendizaje en el funcionamiento de la biblioteca y una oportunidad de acceso a ciertas prácticas de lectura; dado que se entretienen mientras esperan, al leer, revisar y ojear algunos libros. Veamos otros ejemplos de acompañantes.

Las madres como acompañantes

Gran parte de los familiares son madres de familia que acompañan a sus hijos pequeños a la biblioteca para desarrollar alguna tarea escolar. En la mayor parte de los casos las madres sin proponérselo colaboran con el desarrollo de las tareas. Madres e hijos trabajan conjuntamente para hacer una tarea. Generalmente han contado con la ayuda de la bibliotecaria quien les proporciona los materiales que requieren. Muchas de las veces las mamás apenas concluyeron la primaria o no han asistido a ella. A pesar de ello, las madres dirigen el proceso y lo tienden a controlar asegurándose de que la tarea se realice. Se dirigen con la bibliotecaria para solicitar los libros que requiere el hijo (a), ayudan en la búsqueda y la selección de información, indican qué hacer y regañan a sus hijos cuando éstos se distraen o se disponen a jugar.

En algunos casos, las mamás, al igual que la mayoría de los lectores, no asisten solas; también van acompañadas de otras mamás, que son amigas o vecinas y que también acompañan a sus hijos a la biblioteca. Las mamás, de igual forma que los grupos de amigos, se solidarizan apoyándose mutuamente durante todo el proceso, desde esclarecer el sentido de la tarea, leer oralmente los apartados seleccionados para la resolución de la tarea, escribir y transcribir la información requerida. Es posible observar cómo las mamás que tienen cierta experiencia sobre el funcionamiento de la biblioteca o conocimiento ayudan a otras que no lo tienen.

Entre los grupos de familiares existen redes de “amigos, conocidos o vecinos” que se ayudan y apoyan cuando alguien lo requiere. Es el caso del siguiente ejemplo en el que la madre, quien desconoce la biblioteca, es llevada por una vecina adolescente, la cual no sólo la lleva a ella y a su hija, sino que las ayuda a registrarse

y les da indicaciones generales sobre como funciona la biblioteca, especialmente a quien deben acudir para solicitar los materiales para realizar la tarea:

Una mamá llega a la biblioteca con dos niños pequeños que todavía no van a la escuela —uno de ellos en brazos, se trata de un bebe de 9 meses aproximadamente— y una niña que estudia el segundo grado de primaria. Ellos son acompañados por una adolescente, se trata de una vecina que les ha hecho el favor de llevarlos a la biblioteca, la cual desconocían. La adolescente registra a la niña, escribe su nombre en las hojas de registro, después les indica dónde está la responsable de la biblioteca a quien deben dirigirse y solicitarle lo que necesiten, enseguida se retira (Biblioteca de Chalco. Reg. 1. 7 de octubre de 2002).

La familia en la biblioteca

La familia —padres y hermanos mayores especialmente— pueden ofrecer algunas experiencias de lectura a los niños pequeños, en las que predominan una serie de orientaciones sobre las “maneras de asimilar” los libros y relacionar los contenidos de éstos con el conocimiento del mundo real (Heath, 2004:143). En el proceso de interacción los padres o hermanos mayores pretenden instruir y preparar a los pequeños para su participación en actividades de lectura.

Hay un caso interesante en el que los padres —madre y padre— llevan a su pequeña como de cinco años —parece que es hija única—, a la biblioteca a leer. En un día por la tarde en el mes de enero, tiempo en que todavía se sienten los fríos del invierno, por lo que ellos van abrigados y por su vestimenta se puede decir que ellos se encuentran en una situación socioeconómica estable. Por las actitudes de seguridad en sí mismos y en lo que hacen, así como en el desenvolvimiento en la biblioteca, es muy probable que ellos tengan alguna profesión.

La niña se encuentra inquieta y emocionada de “leer” los libros infantiles, los cuales le parecen muy atractivos por sus colores e ilustraciones. Ella observa a sus padres quienes se encuentran cada uno muy atento en su lectura. En su mesa se encuentran un bloque de libros diferentes, como cuentos, enciclopedias, diccionarios, entre otros, los cuales revisan y leen deteniéndose en aquello que llame su atención.

La niña todo el tiempo observa a sus padres, especialmente lo que hacen con los libros, y trata de imitarlos. De igual forma, ella se desenvuelve libremente entre los estantes de libros del área infantil, como si conociera el funcionamiento de la biblioteca infantil. En “forma natural”, ella toma los libros que le llaman la atención por sus pastas, colores e

imágenes que aparecen en las portadas, podría decirse que no es la primera vez que acude a la biblioteca. De los estantes toma algún libro que le llame la atención lo hojea, leyendo a través de las ilustraciones, dado que ella todavía no descifra los textos escritos, ya que por su edad podemos decir que estudia el preescolar. Sin embargo, se observa un interés manifiesto por parte de los padres por introducirla al mundo de la lectura, probablemente porque se acerca el momento de inserción a la primaria y por lo tanto a la enseñanza de la lecto-escritura.

Con su libro seleccionado, la niña se sienta a un lado de su padre quien ya se encuentra leyendo, su madre todavía está en el proceso de búsqueda de un libro. La niña “lee” el libro a través de las ilustraciones, las cuales observa cuidadosamente tratando de entender las escenas y situaciones que se presentan en ellas. Una vez que termina de “leerlo”, ella lo coloca en su lugar y repite el mismo proceso con otro libro. Después de haber leído dos libros de esta forma, ella se dirige con su padre, quien en ese momento localiza y selecciona cuatro libros para tomar su lugar en la mesa. Juntos padre e hija se sientan y se ponen a leer acompañados. El padre escoge uno de los cuatro libros y se lo da a su hija, quien comienza leerlo. Ella observa que se trata de un libro diferente a los cuentos —se trata de un libro enciclopédico—, porque en él aparecen más letras que en los cuentos. Sin embargo es también un libro con ilustraciones a color, pero se trata sobre todo de fotografías. Ella lo hojea y al encontrar algo que le llama su atención pregunta: ¿Qué es esto?, señalando una fotografía sobre la tala de bosques con máquinas grandes. El padre contesta a la niña dando una explicación breve. La niña satisfecha continúa hojeando el libro, deteniéndose en las ilustraciones que le parecieron interesantes. En cada momento que ella tiene alguna duda o inquietud sobre lo que observa en los libros, señalando la imagen pregunta a sus padres, “¿qué es esto?”. Se establece así un dialogo constante entre padres e hija sobre la lectura (Biblioteca de Chalco. Reg. 6. 20 de enero de 2003).

En esta experiencia de lectura, los padres ofrecen a la niña una manera de asimilar y de aprender la lectura y de encontrarle sentido, a través de un dialogo que sirvió de andamiaje de preguntas y respuestas, en el que existe una retroalimentación por parte de los padres de nombrar las cosas y explicar verbalmente el suceso o situaciones que aparecen en las ilustraciones. La niña parece contar con la atención de sus padres para responder sus dudas y preguntas sobre su acercamiento a los libros.

Los oyentes dentro de los grupos

Otro tipo de acompañantes son los “oyentes”. Se trata sobre todo de hermanos pequeños, quienes asumen el rol de espectador principalmente. Ellos observan y también aprenden del proceso que observan. En ocasiones, participan recortando,

iluminando, tomando los libros abiertos en alguna sección o página que se va ocupar, deteniendo algunos “utensilios” o preparándolos —por ejemplo sacar punta a los colores—, o bien proporcionándolos cuando los requiere la hermana o alguno de los integrantes del grupo.

Los pequeños acompañantes tienen la posibilidad de acceder a algunas experiencias de lectura. Una de ellas se daba cuando la hermana le proporcionaba un libro de los que ella consultaba para que lo hojee. En otros casos, le buscaba o le solicitaba un libro —especialmente para él— más llamativo y con ilustraciones a color, un texto más apropiado a su edad.

En otros casos, el niño participaba más como espectador, pero un espectador activo, atento y con la posibilidad de preguntar, o bien que siguiera con la hermana el proceso de lectura y revisión de los libros. También podría ser la combinación de algunas de ellas de acuerdo con el interés del hermano. Véase el siguiente caso de una niña de once años que asiste acompañada a la biblioteca por su hermanito de ocho años.

La niña realiza el proceso de búsqueda de libros directamente en los estantes; ella revisa y selecciona la información que requiere. En todo el proceso ella se encuentra acompañada por su hermano pequeño; él no sólo observa lo que hace su hermana, sino que se dirige con ella para todos lados, va a los estantes, le ayuda a buscar libros —aun con ciertas limitaciones—, a llevar los libros localizados a la mesa, trata de seguir con ella la lectura que hace oralmente, escuchando atento, como queriéndose enterar de que trata el texto o que “dice” el texto. Cuando ella escribe, él le proporciona los utensilios que necesita para escribir, pues ella utiliza diferentes colores para resaltar, títulos, apartados, inicio de párrafos —incluso, ella utiliza un color rojo para escribir la primera letra mayúscula con que inicia un párrafo— (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 16. 13 de marzo de 2003).

La participación del hermano menor representa para él una experiencia novedosa y muy significativa como lector, pero sobre todo, contribuye a la iniciación e inserción de un proceso de aprendizaje y también a un proceso de conocimiento de la biblioteca. Por lo tanto, el rol de acompañante representa una oportunidad de observar y participar en una actividad de lectura con lectores más “experimentados”. Para el pequeño lector plantea una posibilidad de inserción a vías de acceso tanto a prácticas como a comunidades de lectura diferentes a la suya.

2. 2 Las relaciones al interior de las comunidades de práctica

El trabajo colectivo desarrollado en los grupos o equipos prepara a los participantes para la integración a comunidades de práctica en torno a la lectura. Hay algunos elementos que caracterizan a las comunidades, como el intercambio de repertorios y el desarrollo de una empresa en común, como lo es la resolución de las tareas. Las comunidades de práctica tienen cierta continuidad en el tiempo, a diferencia de algunos grupos o equipos escolares en los que sólo participan como tal, por única ocasión en la resolución de una tarea concreta. De hecho, en la biblioteca hay grupos que llegan a ser verdaderas comunidades de práctica. La constancia en el trabajo colectivo, el intercambio de repertorios, la continuidad en funcionar como grupo, el establecimiento de vínculos afectivos entre los integrantes, el compartir intereses y empresas en común, entre otros, permiten consolidar una comunidad de práctica.

Las comunidades de práctica tienen tres elementos básicos según Wenger: a) un compromiso mutuo, b) una empresa conjunta y c) un proceso y un repertorio compartido que incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos. El primer punto es fundamental: “la afiliación a una comunidad de práctica es una cuestión de compromiso mutuo” (Wenger, 2001:100). Las relaciones de participación mutua se organizan en torno a una tarea concreta, como por ejemplo, para el caso de los grupos de amigos en la biblioteca pública, sería la resolución de una tarea escolar específica. El compromiso mutuo implica hacer permanentemente contribuciones personales a la comunidad, pues como señala Wenger, tal compromiso: “no sólo supone nuestra competencia, sino también la de los demás. Se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos, además de lo que no sabemos, es decir, con las contribuciones y el conocimiento de los demás.” (Wenger, 2001:102). Finalmente, el compartir tanto necesidades materiales como maneras de hacer, las comunidades refuerzan el compromiso mutuo.

La convivencia, la comunicación, el afecto

Hay una serie de elementos sociales que están presentes en una comunidad de práctica, la cual puede ser un escenario de integración, colaboración y comunicación, aun cuando las apropiaciones de los integrantes puedan ser diversas. En este sentido, una de

las características observadas en las comunidades de práctica es la sociabilidad que se establece entre los integrantes y la disponibilidad de hacer las cosas en colectivo. García Canclini (1993:28–29) comenta: “Esto puede comprobarse observando prácticas cotidianas [...], reunirse para comer, salir a ver aparadores, ir en grupo al cine o comprar algo, [o bien visitar la biblioteca] son comportamientos [...] que favorecen la sociabilidad “.

Las comunidades de práctica se caracterizan por tener continuidad; esto se logra por tener cierta tradición de trabajo en grupo, cierto tiempo de convivencia, de conocerse y comunicarse durante un periodo en el que llegan a establecerse vínculos de amistad, solidaridad y compañerismo. Se forman tradiciones de convivencia que generan posibilidades de compartir, comunicar y construir oportunidades de aprendizaje en un contexto colectivo en el que se establecen ciertos vínculos afectivos y una relación estrecha entre los integrantes, como en el caso del siguiente grupo de adolescentes:

Cinco amigas, adolescentes que estudian la secundaria siempre realizan juntas la tarea, en algunas de las casa de ellas, también van juntas a la biblioteca cuando se requiere. Al preguntarles sobre su rutina colectiva para hacer la tarea en la biblioteca comentan:

Ent: ¿En qué horario vienen a la biblioteca?

Adolescente 4: A las cuatro y media. Después de que llegamos de la escuela, comemos, ayudamos en algo [en nuestras casas] y luego pasamos por las demás.

Ent: ¿Siempre vienen juntas a la biblioteca?

Adolescente 1 y 3: Sí.

Adolescente 1: Primero ella y yo, bueno ella pasa por mi porque vivimos cerca, luego pasamos por las demás.

Ent: ¿Han ido a otras bibliotecas?

A4: A la de Chalco, a la de Tecomitl y a la de Chimalpa (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 6. 26 de marzo de 2002).

Los vínculos afectivos, las responsabilidades y los compromisos mutuos que se que se establecen entre los integrantes no sólo se ponen en práctica en el desarrollo de la tarea, también están relacionados con el mantenimiento de la seguridad y la unión del grupo, con la finalidad de seguir funcionando como tal. Esto es, esta comunidad de adolescentes seguirá funcionando en la medida en que cumpla con los compromisos hechos con los padres con respecto a los tiempos y permisos otorgados para realizar la tarea en la biblioteca, como se observa en el siguiente incidente:

A1: Abre las cortinas de la ventana y comenta al ver que ya oscureció: “Ya es tarde”

Ent: ¿Van a venir por ustedes?

A5: No, primero vamos a dejar a ellas (tres adolescentes) y luego al último nos vamos nosotras que vivimos cerca, porque si no, ya no nos dejan venir. Nosotras pedimos permiso a sus papás, y si llegamos tarde ya no nos vuelven a dejar solas. (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 6. 26 de marzo de 2002).

Otro ejemplo en el que pudimos observar un vínculo de compañerismo y colaboración entre las integrantes, es el caso de un grupo de niñas de primaria que realizan su tarea. Casi al concluirla llega una “amiga” a quien le pasan la tarea con la finalidad de poder retirarse juntas y en conjunto tener un tiempo para jugar un rato (Huitzilzingo. Reg. 15. 12 de marzo de 2003). Otro grupo de preparatoria, también muestra esa actitud de compañerismo; no comparte la tarea “ya resuelta” pero sí comparten los libros e incluso le señalan las páginas donde se pueden encontrar ciertas informaciones, ahorrándole el proceso de búsqueda a la compañera que llega, proceso en el que se invierte un tiempo considerable.

En la biblioteca de Huexoculco, que como se vio tiene una tradición significativa en el desarrollo de los talleres, existe cierta continuidad entre los integrantes (de siete a diez años de edad). La mayoría de los miembros han participado por varios años tanto en los talleres de verano como en los talleres que se desarrollan semana a semana los días jueves. En estos talleres también se van incorporando nuevos integrantes que asumen roles de principiantes comparados con los miembros que tienen cierta experiencia en los talleres. Estos principiantes van desenvolviéndose de acuerdo con sus diferentes participaciones en los talleres. Al principio se muestran un poco dependientes de los demás, posteriormente van asumiendo roles más creativos y autónomos.

En las entrevistas realizadas la mayoría de los lectores que han participado en los talleres comentan que su interés por participar continuamente en los talleres de lectura se encuentra vinculado con el ambiente de convivencia y colaboración que generan ciertas bibliotecarias, con las “maneras de leer” y el tipo de trabajo que se desarrolla en la biblioteca en torno a la lectura.

La realización de una empresa conjunta

En cada una de las comunidades de práctica es posible identificar la “empresa” (Wenger, 2001), propósito o tarea a realizar conjuntamente. Sin embargo, los sentidos y significados cambian de acuerdo con la comunidad. El sentido de la empresa es

negociada e incluye aspectos instrumentales, personales e interpersonales. La empresa conjunta también implica responsabilidad y compromiso mutuos para llevar a cabo tal propósito. La empresa en colectivo implica participar en un proceso de coordinación, organización, comprensión y aprendizaje. Al mismo tiempo, implica participar en un proceso tanto generativo como limitador especialmente para los que asumen un papel de dependencia.

Una de las actividades de lectura habituales promovidas por Jacquelin, la bibliotecaria de Huexoculco, el pueblo más rural, en los talleres, es el desarrollo de lecturas colectivas en las que todos los niños sin excepción participan leyendo en voz alta. La empresa conjunta según la bibliotecaria es “formar hábitos de lectura”; por lo tanto el propósito de cada sesión de los talleres de lectura es que “todos lean, aunque sea una parte del texto, para que se escuchen y también puedan escuchar a los demás [con la finalidad de] mejorar en la lectura” (Bibliotecaria de Huexoculco. Reg. 31. 25 de julio de 2003)

En estas actividades de lectura oral colectiva, en las que los lectores son escuchados y se escuchan a sí mismos, es recurrente encontrar un proceso de intercambio entre los niños más grandes que “leen bien” y los lectores más pequeños que empiezan a leer, o incluso entre los que leen mejor y aquellos que tienen más limitaciones para leer, aun cuando puedan ser de la misma edad. La diferencia en estos últimos es que uno de ellos ha participado varias veces en los talleres de lectura y cuenta con una práctica habitual de la lectura oral. Esta práctica promovida por Jacquelin en cada una de las sesiones del taller, ha fomentado tanto una actividad cotidiana entre los participantes como un gusto por leer oralmente y ser escuchado.

Durante la lectura oral colectiva se genera un proceso dinámico de “ayuda” en la lectura de “palabras largas y difíciles”, especialmente en los lectores que inician su proceso de aprendizaje de la lectura o bien, de los recién llegados. Para los niños que han participado en los diferentes talleres en la biblioteca la experiencia de lectura oral colectiva es parte de una práctica cotidiana en la que han vivido experiencias similares, sobre todo, cuando ellos fueron recién llegados, momentos en los cuales contaron con la ayuda de otros lectores “más expertos” —incluyendo la bibliotecaria— en la lectura de aquellas palabras en las que se llegaban a atorar. Este proceso les ha apoyado para desarrollar una lectura oral fluida.

En cambio en la biblioteca de San Pablo, la empresa lectora tiene otras

connotaciones. El sentido de los talleres de fomento a la lectura se encuentra más vinculado con las posibilidades de ofrecer oportunidades de expresar su punto vista con respecto a la lectura y promover la comprensión lectora. En este caso Martha, más que promover la lectura oral colectiva, promovía la lectura individual en silencio o la lectura en voz alta de una sola persona —comúnmente la bibliotecaria—, quien leía mientras los demás escuchaban el texto o bien, seguían con la vista la lectura del texto. Esta lectura se caracterizaba por dramatizar y dar énfasis a los momentos o partes del texto considerados como relevantes. Desde esta perspectiva, el énfasis estaba dado en las manifestaciones orales y escritas de lo comprendido del texto leído.

Una parte considerable del tiempo del taller en este caso se utilizaba más en comentar lo comprendido que en el proceso de la lectura en sí misma, puesto que la bibliotecaria leía comúnmente los libros para “ahorrar tiempo”¹⁰³, concentrándose tanto en el proceso de generar comentarios colectivos que evidenciaran el mensaje central o contenido del texto leído y en el desarrollo de una serie de productos sobre la lectura (ejercicios, dibujos, escritos). Una de las dinámicas al terminar la lectura era plantear preguntas que generaran algunos diálogos sobre lo leído. La prioridad no era hacer leer oralmente a cada uno, pues la bibliotecaria tenía una apreciación positiva sobre la lectura de los participantes. Gran parte de ellos leía con cierta constancia en su casa y en la escuela. Algunos asistían a escuelas privadas en las que se fomentaban la lectura tanto en el espacio escolar como familiar. Por lo tanto, los niños no tenían muchas dificultades al leer, a diferencia de la comunidad lectora de Huexoculco, en la zona rural, en la que existían mayores problemas en la lectura en sí misma. Por lo tanto, los talleres en la biblioteca de San Pablo se enfocaban más en la comprensión y las diversas opiniones e interpretaciones que se generaban a partir de lo leído. Como podemos ver, el propósito de lectura planteado en cada comunidad sugiere ciertos sentidos, prácticas y experiencias de lectura. Los propósitos de lectura propuestos en cada comunidad define tanto el sentido de la lectura como el tipo de participación de cada uno de los integrantes en actividades concretas que son a su vez situaciones y condiciones de aprendizaje disponibles diferenciadamente en cada comunidad. Desde esta perspectiva las prácticas de lectura de los lectores evolucionan de acuerdo con la

¹⁰³ La participación de todos los integrantes en la lectura oral colectiva como se hacía en la biblioteca de Huexoculco, implicaba la inversión de un tiempo considerable.

constante y cambiante participación en las diferentes situaciones y experiencias de lectura que se promueven en cada comunidad de práctica.

Los repertorios compartidos

La participación en un sistema de actividad relacionado con la lectura respecto del cual los lectores comparten comprensiones concernientes a lo que están leyendo y haciendo implica el involucramiento de la persona en dicha actividad. Este proceso de involucramiento del lector en la actividad, se da en un contexto social interactivo de coparticipación. La participación suele ser un elemento fundamental en las comunidades de lectura, ya que el lector puede transformarse mediante el proceso de participación e interacción.

Tales intercambios entre los participantes de una comunidad de práctica contribuyen a nutrir e incluso a transformar las prácticas de lectura personales. Los intercambios son diversos, es decir, hay una serie de procesos y un repertorio amplio que se comparte en relación a la lectura, que incluye: prácticas, maneras de leer, maneras de hacer, los productos de lectura, palabras, significados, instrumentos, relatos articulados, conocimientos, con respecto a lo leído, aplicaciones de lo leído, gestos, apreciaciones sobre lo leído, entre otros.

Los intercambios entre los lectores con diferentes edades, conocimientos y experiencias posibilitaban relaciones entre “aprendiz” y “experto”. Estas relaciones proporcionan ciertos intercambios que pueden favorecer el aprendizaje. En este intercambio y en la comunicación entre los participantes, los que juegan el rol de principiantes se van moviendo hacia una participación más plena que implica el dominio del conocimiento y la habilidad requerida en la situación de lectura. Veamos algunos ejemplos sobre los repertorios que comparten los lectores.

Durante la lectura compartida alguno de los participantes llegaba a plantear alguna duda sobre la lectura o bien sobre una palabra desconocida, lo cual podía generar algunas preguntas sobre el significado posible. Esta dinámica comúnmente abría la posibilidad a una participación colectiva al respecto, tanto en dar significados como en dar ejemplos. Veamos el caso de dos mujeres adultas de educación abierta que realizan una tarea sobre la monografía de Chalco:

Se trata de dos mujeres adultas, amas de casa y sobre todo amigas inseparables que comúnmente realizan sus tareas juntas. Estas estudiantes

de una preparatoria abierta —vespertina— ubicada en la periferia de Chalco. Sin embargo, sólo una de ellas vive en Chalco y la otra vive en Nezahualcoyotl, por lo que al leer y escribir algunos datos sobre los límites del municipio de Chalco una de ellas pregunta:

Adulta 1: ¿Nuestra escuela está ubicada en Chalco o en Valle de Chalco?

Adulta 2: Valle de Chalco es donde está el puente blanco [referencia que funciona para ubicar los límites entre ambos municipios], por lo tanto nuestra escuela está en Chalco.

Además de ser compañeras de grupo, ellas son también amigas desde hace algún tiempo. Ambas comparten no sólo el compromiso de hacer la tarea solicitada —aun cuando ya es tarde y una de ellas se encuentra todavía lejos de su casa, deciden hacer la tarea al salir de la escuela—, sino también comparten parte de su vida, sus problemas y experiencias cotidianas. Hace algún tiempo el municipio de Chalco era mucho más extenso, comprendía lo que ahora es Valle de Chalco, todo el territorio era parte del mismo municipio, por ello actualmente es difícil distinguir donde se encuentran los límites. Una de las mujeres, que vive en Chalco que vivió el proceso de división territorial, trata de responder a la pregunta de su compañera a partir de aplicar y relacionar los datos limítrofes del territorio municipal con referencias empíricas; “el puente blanco” referencia que funciona como límite, dato que sirve para que su compañera deduzca que su escuela pertenece a Valle de Chalco. Durante el desarrollo de la tarea, se dan una serie de intercambios que giran en dos sentidos: sobre el contenido del texto; la aplicación de los referentes empíricos y su relación con los límites territoriales del municipio de Chalco y, sobre los acontecimientos de la vida personal de las lectoras, en la cual predominan los consejos de la mujer casada con cierta experiencia de vida hacia la mujer más joven y soltera.

Otro ejemplo de compartir repertorios se puede apreciar en la interacción de dos niños pequeños que realizan una lectura:

Los niños tienen un libro de adivinanzas. Éste es pequeño y al abrirse muestra una parte de la cara de un animal, en la parte de los ojos hay dos hoyos, por los cuales uno de los niños mete sus dedos en ellos y se lo muestra al otro niño. El otro niño hace lo mismo. Al observarlos la bibliotecaria les explica cómo “leer” el libro. Éste se coloca como antifaz y se leen algunas características del animal para que el otro adivine de qué animal se trata. Ellas les muestra dos ejemplos leyendo las características de los animales y los niños adivinan. Enseguida los deja para coordinar el trabajo que desarrollan los equipos. Los niños continúan con las adivinanzas del libro pero inventando algunas características de los animales (ya que todavía no pueden

leer el texto que aparece en el libro).(Biblioteca de Huexoculco. Reg. No. 34. 29 de julio de 2003).

En este ejemplo podemos ver cómo los niños comparten sus propias “maneras de leer” y también cómo adaptan e incorporan otras maneras de leer propuestas por la bibliotecaria planteadas en el texto. Aun cuando no sabían leer, ellos utilizaron el libro de acuerdo con el protocolo propuesto por el libro. El no dominio de la lecto–escritura no fue impedimento para aplicar sus propias maneras de leer y usar un texto. De igual forma, hay una serie de intercambios sobre las maneras de hacer los productos de lectura, algunos ejemplos los veremos en el capítulo siguiente en el apartado sobre productos de lectura.

Los intercambios se dan también sobre el uso del lenguaje. Veamos como el niño Gabriel se apropia de la palabra “chidote” en un intercambio entre tres niños pequeños. Dos de los niños son hermanos, Axel de cinco años y Aline de tres. Gabriel, también de 5 años, le muestra a Axel su dibujo sobre las estaciones del año que ya concluyó, él se siente orgulloso por haberles “ganado”, por haber terminado antes que ellos. Sin embargo la respuesta de Gabriel es un tanto indiferente, veamos la siguiente descripción:

Gabriel muestra su dibujo a Axel diciendo: “Mira Axel”. Éste observa el dibujo y dice “ay.. que chidote”. Enseguida se voltea y continúa con su trabajo sin hacer mayor caso y con cierta indiferencia. Gabriel sin expresión en la cara, aparentemente no sabe como tomar el comentario de Axel sobre su trabajo su cara muestra cierto desconcierto, se queda repitiendo la palabra entre dientes y en voz baja: “¿chidote?”. Enseguida con cierta desilusión, se voltea para continuar con su trabajo tratando de no tomarlo a pecho. La niña pequeña —hermana de Axel— quien también había observado el trabajo se dirige a Gabriel, con una mirada diferente como de interés y con una expresión de asombro y reconocimiento, le dice: “¡Qué chidote!” y le sonríe con un tono de exclamación y admiración. La expresión de Gabriel cambia totalmente, también le sonríe orgulloso de su trabajo. Entonces Gabriel interpreta que la palabra “chidote” es más bien una expresión de halago que de descalificación (Biblioteca de la cabecera municipal de Chalco. Reg. No. 22. 15 de julio de 2003).

En este ejemplo, se puede notar la utilización de cierto vocabulario como la palabra “chidote”. Es una palabra desconocida para algunos niños, como lo fue para Gabriel, sin embargo, en la interacción éste pudo identificar su significado. La palabra “chidote

expresada por los dos hermanos con cierto énfasis, fue una palabra no tan común para Gabriel, así lo expresaron sus gestos al escucharla. Sin embargo, es incorporada a su experiencia durante la interacción, según el contexto en que tuvo lugar supo ubicar su significado más positivo que negativo, lo cual lo hizo sentir mejor con respecto a la apreciación que los dos hermanos hicieron sobre su trabajo, el cual le quedó según los niños: “chidote”.

Cada comunidad de lectura difunde una serie de “repertorios” relacionados con conocimientos, modelos de lectura, maneras de leer, normas, estrategias, reglas, lenguaje, protocolos de lectura, convenciones y códigos de lectura. En la biblioteca pública podemos distinguir una gran diversidad de “repertorios” que se intercambian y enriquecen las prácticas de lectura personales tanto en el trabajo cotidiano de consulta en la biblioteca como en los talleres de lectura. La riqueza y la diversidad de los repertorios relacionados con la lectura en las bibliotecas cambian de acuerdo con la empresa conjunta a desarrollar y los intercambios entre los participantes. En esta dinámica de intercambio, todo lector siempre tiene algo que ofrecer en la interacción, lo que posibilita compartir historias de aprendizaje en todo momento. Este proceso de interacción ayuda a fijar o cambiar ciertos patrones de comportamiento en torno a las prácticas de lectura que tendrán continuidad en la vida de los lectores. Se trata de un proceso continuo de transformación de las prácticas lectoras, que se nutre desde las aportaciones de los integrantes de la comunidad, generando una renovación constante de las prácticas de lectura.

Los instrumentos que se utilizan y comparten durante la lectura que emprende cada comunidad de lectura se encuentran relacionados tanto con la lectura en sí misma como con los productos sobre la lectura. Existen materiales que se comparten, prestan, regalan durante los diferentes momentos de la lectura: en la prelectura, durante la lectura y posterior a la lectura.

2.3 La formación de comunidades más allá de la biblioteca

En las bibliotecas públicas de Chalco, sobre todo en el área de consulta y en los talleres de lectura, se hace evidente la participación de las madres. Sin embargo, también hay casos en los que el padre o los hermanos mayores llegan a formar parte de una

comunidad lectora a partir de la mediación de los hijos o los hermanos pequeños. En este sentido, hay comunidades de lectura en las bibliotecas cuyos integrantes no sólo son niños y adolescentes; también encontramos algunos grupos de familiares en los que participan adultos. Incluso se puede observar que a partir de las actividades a la biblioteca se forman comunidades lectoras que abarcan a otras personas y otros espacios.

Comúnmente las madres, después de los hijos, llegaban a formar parte de las comunidades, más raros eran los padres, cuyo trabajo les impedía asistir. Generalmente se puede pensar que los expertos en la lectura son los adultos y por tanto, los que deben iniciar a los pequeños en la lectura. Sin embargo en la biblioteca hemos encontrado algunos casos en los que la participación de los pequeños en una comunidad de lectura, promovía y motivaba a los adultos, en este caso a los padres, para formar parte de una comunidad de práctica en torno a la lectura.

Especialmente las madres, quienes llevan y recogen a sus hijos de los talleres, llegaban a establecer también vínculos con la bibliotecaria y los participantes de los talleres. Primero como observadoras unos momentos al iniciar o al concluir el taller cuando llegaban por sus hijos. Después como espectadoras del taller, en ocasiones llegaban a incentivar a sus hijos (quienes mostraban cierta timidez al inicio del taller) para que hablaran o se expresaran ante el planteamiento de una pregunta o una invitación a dialogar, o bien los estimulaban para que se animaran a participar en alguna actividad. Las madres no sólo están al pendiente de lo que hacen, leen o requieren sus hijos (as); en ocasiones al estar como espectadoras, llegaban a formar parte de la comunidad lectora participando en los talleres cuando recibían alguna invitación para integrarse a éstos. También las visitas sistemáticas a la biblioteca en su papel de acompañantes de sus hijos, propiciaban y fomentaban la lectura, convirtiéndose con el tiempo en usuarias asiduas de la biblioteca. La resolución de las tareas o la participación de sus hijos en los talleres solía ser para ellas también oportunidades de integrarse a los talleres o formar parte de los usuarios de la biblioteca al solicitar libros de interés personal, más apropiados a sus necesidades e intereses de adulto.

Las madres en los talleres

En algunas bibliotecas, especialmente en la biblioteca de San Pablo se generan espacios y oportunidades de participación para las madres. En ocasiones las comunidades de práctica tienden a incrementar el número de sus integrantes con la

participación de las madres. Las mamás al igual que los hijos y demás integrantes participan en las actividades y procesos de aprendizaje, con los compromisos, acciones y producciones en torno a la lectura.

Martha, la bibliotecaria de San Pablo, promueve la participación e involucramiento de las madres en los talleres de lectura, sobre todo cuando éstas esperan a sus hijos y se encuentran de espectadoras. Integrar a las madres en los talleres no siempre resulta con la primera convocatoria porque muestran cierta timidez y pena. Pero Martha convencida de que pueden acceder y de que puede ser una experiencia interesante para ellas, insiste una vez más. Las madres con la segunda invitación deciden formar parte de los talleres, con la participación en algunas sesiones las madres se inician como usuarios de la biblioteca motivándose a leer en la biblioteca, buscar libros relacionados con sus intereses y solicitar algunos libros para leer en su casa. También los hijos pueden establecer los puentes para integrar a sus padres a una comunidad de lectura en la biblioteca. Todo es parte de un proceso “natural” que se va generando a partir de la participación en los talleres. Esto, Implica trabajo y compromiso tanto por el que intenta afiliar (bibliotecaria) a alguien como de aquél que desea ser parte de una comunidad. Este proceso está relacionado con ciertos elementos como: una convocatoria a los lectores, una propuesta de actividades en torno a la lectura, un ambiente de confianza, amistad y compromiso que promueve la bibliotecaria, pero sobre todo con la “fecundidad del encuentro entre lector y texto”. Esto es, las dinámicas de la lectura promovidas por Martha en los talleres con la finalidad de encontrar el mensaje o la moraleja de la lectura y hacer conexiones personales con la lectura y propiciar la opinión y discusión al respecto, posibilitaban el encontrar sentido a la lectura colectivamente. Ella generaba la idea de que los textos “dicen cosas” que pueden servir para entender o comprender la vida humana. Esta idea sobre la lectura impulsaba a las madres a buscar respuestas a sus problemas en los libros.

Lizzeth, su hermana y la bibliotecaria

Hay un caso especial de una pequeña comunidad lectora que sobresale en una de estas bibliotecas. Es el caso mencionado de Lizzeth en la biblioteca de San Pablo, una lectora de 11 años. La lectura ha tomado un sentido especial en su vida: hacer su vida más llevadera en su enfermedad de leucemia. En esta situación la actividad de la lectura asume un papel importante en la dinámica cotidiana de la lectora y en la que participan

dos personas más. Las tres participan y comparten la lectura sobre la cual comentan, dialogan y construyen significados. Una de ellas es la hermana mayor quien también es usuaria de la biblioteca y a quien le corresponde solicitar en préstamo los libros, para leerlos a su hermana y regresar los mismos. La otra persona es la bibliotecaria quien está al pendiente de hacer llegar las novedades de lectura a Lizzeth a través de su hermana, de buscar y proporcionar otros libros diferentes¹⁰⁴ a la colección infantil que también puedan interesar a Lizzeth. Ambas personas, la bibliotecaria y la hermana mayor, han contribuido en la continuidad de la práctica lectora de Lizzeth a pesar de sus condiciones de salud (estar casi inmovilizada por su ceguera). Aun cuando la niña “lee” en su casa, es considerada parte de la comunidad, pues ella está al pendiente de lo que hacen en los talleres y tiene una invitación abierta para cuando puede asistir a comentar o platicar sobre algún libro que se lea en los talleres. Ella se siente muy motivada por continuar siendo parte de la comunidad de lectura de la biblioteca. Los demás integrantes aprecian y valoran su actitud y participación en los talleres, la cual es considerada “legítima”. Por otro lado, Ileana forma parte de la comunidad de lectura de la biblioteca, asumiendo una práctica constante de lectura fomentada a través de su hermana pequeña.

La familia Rodríguez: conexiones entre comunidades de práctica en torno a la lectura

En las bibliotecas existen posibilidades de establecer relaciones entre las comunidades de práctica y el exterior, es decir de hacer conexiones entre lo que se aprende en una comunidad de práctica y en otros ámbitos como por ejemplo la familia. En la biblioteca pública de San Pablo nos encontramos con estas conexiones entre la comunidad de práctica en torno a la lectura y la familia Rodríguez, situación que abrió nuevas posibilidades de significado en relación con la lectura. Este fue el caso de Alejandra, quien a pesar de su condición personal y las limitaciones escolares que se le plantearon, se aferró a la posibilidad de aprender a leer y escribir en la biblioteca de San Pablo.

Son primero las hijas de esta familia quienes forman parte de la comunidad de práctica en torno a la lectura en la biblioteca de San Pablo. La historia comienza con la asistencia a la biblioteca para resolver tareas escolares. Después las niñas forman parte de la comunidad de práctica generada desde los talleres de lectura; mucho tuvo

¹⁰⁴ Inclusive llega a prestarle algunos libros de su biblioteca personal.

que ver la motivación de la bibliotecaria. Después de un tiempo, las niñas encuentran sentido a la lectura e identifican un tipo de acervo de lectura de interés personal (el acervo infantil, específicamente el género literario), y generan una práctica de lectura en la que predomina la posibilidad de establecer conexiones y apropiaciones de lo leído. Ellas, a través de su proceso de apropiación de las lecturas, inician un proceso de “contagio” al compartir tales experiencias con su madre. En este proceso destaca el papel de Alejandra, de quien hablaremos después.

La madre empieza a participar en los talleres de la lectura. Posteriormente como usuaria, identifica un acervo de interés personal de acuerdo con su edad y preferencias literarias, al establecer algunas conexiones, relaciones y apropiaciones sobre lo leído. Al igual que sus hijas, ella empieza cotidianamente a llevarse material de lectura a su casa. En este caso, también la madre llega a formar parte de la comunidad de práctica en torno al taller de la biblioteca:

La señora Eva —de 46 años con estudios secundaria—, después de dejar a sus hijas en la escuela se va trabajar en una casa, donde hace las labores domésticas. Cuando sale del trabajo se va por sus hijas a la escuela y las acompaña a la biblioteca para que realicen sus tareas. Ellas viven a un kilómetro del centro de San Pablo, no hay transporte para ese lugar por lo que tienen que caminar por lo menos 40 minutos para llegar a su casa que está en un cerrito. Por eso, ellas prefieren realizar sus tareas en la biblioteca y comprar lo necesario en la papelería del centro. La señora Eva también las lleva a los talleres de lectura que se organizan semanalmente en la biblioteca de San Pablo. Después de algún tiempo, la bibliotecaria observa que entre las peticiones de libros que hacen sus hijas también consideran materiales de lectura para la madre, por lo que ella decide con más confianza invitar a la señora Eva a participar en el taller. Aunque no tenía contemplado integrarse al taller, ante la invitación atenta de la bibliotecaria, la señora Eva decide aceptar y participar junto con sus hijas, Montserrat, de diez años estudia el quinto año de primaria y Abigail, de nueve, el cuarto grado. Alejandra, la mayor de once años no estudia, ya que tienen un problema de nacimiento que le limita para aprender como los demás, sin embargo, ella también participa en los talleres (Biblioteca de San Pablo. TFL. Reg.2. 10 de octubre de 2003).

Al preguntarles tanto a la madre como a las tres hijas si les gusta leer, me comentan que “sí”, las cuatro en coro. Veamos parte de la entrevista:

que ver la motivación de la bibliotecaria. Después de un tiempo, las niñas encuentran sentido a la lectura e identifican un tipo de acervo de lectura de interés personal (el acervo infantil, específicamente el género literario), y generan una práctica de lectura en la que predomina la posibilidad de establecer conexiones y apropiaciones de lo leído. Ellas, a través de su proceso de apropiación de las lecturas, inician un proceso de “contagio” al compartir tales experiencias con su madre. En este proceso destaca el papel de Alejandra, de quien hablaremos después.

La madre empieza a participar en los talleres de la lectura. Posteriormente como usuaria, identifica un acervo de interés personal de acuerdo con su edad y preferencias literarias, al establecer algunas conexiones, relaciones y apropiaciones sobre lo leído. Al igual que sus hijas, ella empieza cotidianamente a llevarse material de lectura a su casa. En este caso, también la madre llega a formar parte de la comunidad de práctica en torno al taller de la biblioteca:

La señora Eva —de 46 años con estudios secundaria—, después de dejar a sus hijas en la escuela se va trabajar en una casa, donde hace las labores domésticas. Cuando sale del trabajo se va por sus hijas a la escuela y las acompaña a la biblioteca para que realicen sus tareas. Ellas viven a un kilómetro del centro de San Pablo, no hay transporte para ese lugar por lo que tienen que caminar por lo menos 40 minutos para llegar a su casa que está en un cerrito. Por eso, ellas prefieren realizar sus tareas en la biblioteca y comprar lo necesario en la papelería del centro. La señora Eva también las lleva a los talleres de lectura que se organizan semanalmente en la biblioteca de San Pablo. Después de algún tiempo, la bibliotecaria observa que entre las peticiones de libros que hacen sus hijas también consideran materiales de lectura para la madre, por lo que ella decide con más confianza invitar a la señora Eva a participar en el taller. Aunque no tenía contemplado integrarse al taller, ante la invitación atenta de la bibliotecaria, la señora Eva decide aceptar y participar junto con sus hijas, Montserrat, de diez años estudia el quinto año de primaria y Abigail, de nueve, el cuarto grado. Alejandra, la mayor de once años no estudia, ya que tienen un problema de nacimiento que le limita para aprender como los demás, sin embargo, ella también participa en los talleres (Biblioteca de San Pablo. TFL. Reg.2. 10 de octubre de 2003).

Al preguntarles tanto a la madre como a las tres hijas si les gusta leer, me comentan que “sí”, las cuatro en coro. Veamos parte de la entrevista:

oportunidad de aprendizaje. Ellos habían hecho todo lo posible en la escuela pública y el resultado era siempre el mismo, nadie se quería comprometer en una empresa “tan compleja”. Después de un tiempo también él se sentía “contagiado” por la lectura y de igual forma se reunía con la familia para compartir la lectura de los textos que llevaban a su casa. En ocasiones él hacía peticiones de libros de temas de su interés. Aunque todavía no había visitado la biblioteca, él se sentía de alguna forma parte de la biblioteca.

En este caso, podemos decir que la familia Rodríguez forma parte de otro subgrupo de lectura, es decir, la familia se constituye en una “pequeña comunidad de práctica” integrada por cada uno de los miembros familiares, en la que la lectura asume un papel central. Esta pequeña comunidad lectora se encuentra conectada con las comunidades de práctica de la biblioteca pública, de la cual se nutre.

Los relatos de los lectores hacen referencia a experiencias compartidas en las que las comunidades de práctica de la biblioteca posibilitan procesos de aprendizaje y transformación de sus integrantes y de sus familiares a partir de experimentar un trabajo colectivo en relación a la lectura.

3. PROCESOS DE MEDIACIÓN Y MEDIADORES

En las comunidades de práctica, el intercambio e interacción entre los participantes hace referencia a un proceso progresivo de acceso al aprendizaje, en el cual los *mediadores* tienen un papel central en el aprendizaje. Estos mediadores en el contexto de la biblioteca pública pueden ser los bibliotecarios, las madres o los lectores más o menos “expertos”, quienes juegan un papel importante estableciendo vínculos con las relaciones cambiantes entre los “aprendices” o lectores principiantes y el contexto de una práctica compartida y cambiante en torno a la lectura (Lave y Wenger, 2004).

Este intercambio entre aprendiz y mediador es sumamente relevante, incluso entre los mismos aprendices, entre quienes se establece un proceso amplio y constante de interacción horizontal, generándose un aprendizaje social y colectivo, más que individual. En la biblioteca pública, donde los participantes son principalmente estudiantes de educación básica los intercambios que predominan se encuentran relacionados con las personalidades de los lectores, las etapas de formación lectora y sus necesidades escolares. Tales intercambios se realizan a través de un *proceso de*

mediación en el que se pueden identificar ciertas maneras de leer y de dar sentido a la lectura.

Los procesos de mediación en una comunidad de lectura implican la participación de los lectores en un “sistema de actividad” (Lave y Wenger. 2004) respecto del cual los participantes comparten comprensiones concernientes en torno a lo leído y a las prácticas de lectura (maneras de leer) y los modos de hacer los productos de lectura.

En este sistema de actividad, inseparable de la práctica social, tiene lugar un proceso de participación en el que el intercambio y la comunicación entre los participantes —en especial los que juegan roles de principiantes— es básico, para moverse hacia una “participación plena” en las prácticas de dominio del conocimiento y habilidad requeridas en una comunidad de práctica.

El mediador y los procesos de mediación son elementos especiales que pueden jugar un papel relevante en el proceso inicial, de continuidad y de transformación de una trayectoria lectora. En este proceso de mediación, el conocimiento o desconocimiento, la experiencia o inexperiencia con la que el “lector aprendiz” afronta el texto es el punto de partida en la actividad. Es decir, la participación en la acción misma, en las prácticas de lectura de acuerdo con un propósito, proporcionan oportunidades para comprender y aprender en la práctica. Esto es una característica del aprendizaje situado, de un proceso de aprendizaje en el que los participantes trabajan en colectivo compartiendo significados y resolviendo en la práctica una “tarea” en común, en la cual los principiantes son ayudados por otros “más expertos” para incorporarse a una comunidad de aprendizaje (Lave y Wenger, 2004).

La mediación es un proceso de interacción entre el aprendiz y el mediador en torno a la tarea que se tiene a la mano. La participación en experiencias de lectura plantea al lector involucrarse en *procesos de mediación* en los que se *negocian significados* de lectura en un contexto social compartido. En este proceso, los *mediadores y aprendices* asumen papeles protagónicos en las interacciones e intercambios de sus historias compartidas de aprendizaje. Los mediadores establecen vínculos entre los lectores y las situaciones de lectura, los cuales facilitan el acceso a la lectura. En la biblioteca se puede distinguir la participación de diferentes mediadores como la bibliotecaria, las madres, los hermanos, los lectores, los cuales participan en diferentes momentos secuenciales en el proceso de interacción con el aprendiz.

En las bibliotecas públicas de Chalco pudimos distinguir diferentes actividades en las que intervienen los mediadores, como es el caso de la bibliotecaria y las madres

principalmente. Sin embargo, la mediación también se da entre pares; los intercambios y aprendizajes entre niños son siempre constantes y espontáneos. No importa qué tan grandes o pequeños sean los lectores, siempre hay alguien que asume el papel de “maestro” a la hora de trabajar conjuntamente. El sentido de tales intercambios son muy diversos, sin embargo, pueden referirse a tres aspectos generales: conceptual, procedimental (prácticas y maneras de hacer) y actitudinal. Estos aspectos se traducen en las concepciones sobre lo que es leer, estrategias lectoras frente al texto, los intercambios sobre las prácticas de lectura, los usos del lenguaje, así como la promoción y valoración de actitudes favorables y más deseables con respecto a lectura. En este caso, nos centraremos en el aspecto procedimental dado que las participaciones de los mediadores se concentran en la ayuda que ofrecen a los lectores. Podemos observar tales mediaciones a través de la corrección (incluso los regaños), la explicación, la demostración y formas de hacer las cosas. Los procedimientos¹⁰⁵ se definen como “un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de un objetivo” (Amorós y Llorens 1986:36). En cambio, no es intención del análisis describir las formas en que los mediadores apoyan el proceso de leer, en el sentido de reconocer, vocalizar o interpretar secuencias textuales precisas, pues ello requiere otro tipo de metodología.

Hay una gran gama de mediaciones procedimentales en torno a la lectura. En la biblioteca tuvimos la oportunidad de observar algunas relacionadas con a) compartir ciertos modos de percepción e interpretación de la experiencia de lectura y de dar sentido a lo leído, b) las maneras de leer y organizar la lectura y c) las formas de realizar algún trabajo a partir de la lectura. Los intercambios en las mediaciones se encuentran relacionados con el *tipo de participaciones* de los mediadores y los lectores y la *situación de lectura*. En conjunto, parafraseando a Martín-Barbero (1998); la mediación hace posible otro tipo de existencia y otro modo de acceso a la lectura.

3.1 Los sentidos del proceso de mediación

¹⁰⁵ Los procedimientos se refieren tanto a las habilidades, como a las técnicas y las estrategias (Amorós y Llorens, 1986).

Diferentes situaciones y acontecimientos de la vida cotidiana de un lector plantean oportunidades de acceso a la lectura y uso de los libros en la biblioteca pública. Muchas de estas oportunidades son dadas a partir del acercamiento que generan los mediadores.

Las situaciones de lectura que encontramos en la biblioteca sobresalen en número los casos relacionados con necesidades escolares, ya sea elegidas por convicción propia o creadas desde la escuela a través de la petición concreta del maestro de resolver una tarea. En ambas situaciones, la consulta de libros en la biblioteca pública representa una oportunidad para *involucrarse* en un evento de lectura. En estos casos, podemos suponer la participación directa e indirecta del docente quien promueve y establece puentes de encuentro entre el lector y el texto que se traducen en formas de participación en actividades de lectura en la biblioteca pública. No obstante la acción del docente no es suficiente para que los estudiantes realmente “accedan” a la lectura en la biblioteca. A lo largo del trayecto, el estudiante se encuentra con otros mediadores quienes le apoyan y facilitan el acceso.

Para el caso de las tareas escolares, la participación de los docentes como mediadores de la lectura supone el hecho de que podría haber cierta continuidad con el seguimiento o tratamiento didáctico de las tareas escolares en aula. La resolución de tales peticiones escolares plantea a los padres asumir el rol de mediador al llevar y acompañar al hijo a la biblioteca, al mostrar lo que sabe y al ayudar a los hijos en la resolución de la tarea. También se involucran otros mediadores como los acompañantes de clase, los amigos, o familiares, y desde luego la bibliotecaria.

La mediación colectiva en la resolución de la tarea

En las bibliotecas pueden observarse ciertas situaciones en las que se genera un entramado de participación de diferentes mediadores. El siguiente caso se trata de una madre que lleva a la hija a la biblioteca para resolver su tarea.

La madre acompaña a su hija de segundo grado a la biblioteca para realizar una tarea sobre animales marinos. La niña pequeña lleva anotada la tarea en la libreta.

La mamá y la niña se tardan un poco —aproximadamente 15 minutos— en llenar la hoja de registro (requisito que les piden al entrar), leen y comentan entre ellas sobre lo que tienen que escribir ya que para ellas representa una experiencia nueva. La niña es quien escribe y la madre está al pendiente de lo que hace, preguntando qué está escribiendo, dando indicaciones cuando la niña le pregunta algo sobre los datos que se solicitan en el registro, haciendo sugerencias cuando considera necesario hacerlo, pero sobre todo presionándola para que se apure a escribir (la niña aun cuando ya sabe leer,

todavía se encuentra en la etapa inicial de lectura,¹⁰⁶ por lo tanto lee y escribe muy despacio).

La mamá se dirige con su hija a la oficina donde se encuentra la responsable de la biblioteca; ésta se acerca a la puerta esperando alguna petición de la mamá. La mamá se dirige a su hija y le dice "...dile a la muchacha que te dejaron", la niña contesta: "investigar los animales que son del agua".

La responsable les dice un título de un libro. Una vez que escuchan el título, la mamá asiente con la cabeza, se dirige a su hija y le ordena: "saca tu lápiz". La niña saca su lápiz y su cuaderno, mientras la responsable se dirige a uno de los estantes del área infantil toma un libro y se lo da a la mamá, posteriormente le indica a la niña el lugar donde puede trabajar (el área infantil). La mamá y su hijo pequeño de dos años aproximadamente esperan en la entrada mientras la niña se dirige al área de la sala infantil, abre su cuaderno y se dispone a transcribir la información (Biblioteca de Chalco. Reg. No. 1. 7 de octubre de 2002).

La intervención de otras madres y niñas cambia el sentido de la tarea, a partir de identificar un error sobre la especificidad de la misma. La resolución de la tarea de la niña convoca espontáneamente la participación de otras madres y niños, además de la bibliotecaria.

La niña se encuentra transcribiendo información del libro a su libreta sobre algunas características de los "animales del agua". Después de una hora de trabajo, su perspectiva sobre la tarea cambia cuando llegan otras compañeras de su salón, quienes también son acompañadas por sus madres, y le comentan al observar la tarea que hace la niña que los animales que les solicitaron sí son del agua, pero del mar, es decir, se trata de animales marinos. La niña se encuentra trabajando con un libro sobre reptiles —de agua dulce—; cocodrilos y tortugas. Al llegar sus compañeras con sus respectivos libros para hacer la tarea a la sala infantil, discuten durante unos minutos niñas y madres sobre la petición de la tarea. Las madres cotejan la tarea leyendo las indicaciones en los cuadernos. La madre de la primera niña escucha la lectura de la especificación de las tareas anotadas de las niñas, incluso la de su hija. Enseguida convencida del error, la madre solicita "otro libro" a la bibliotecaria, pero hace una petición más específica: "un libro, pero de animales del mar" (Biblioteca de Chalco. Reg. No. 1. 7 de octubre de 2002).

¹⁰⁶ De acuerdo con la propuesta de la Dirección General de Bibliotecas la etapa inicial de lectura: "los que empiezan a leer". (DGB. 2003:17)

En este ejemplo se puede observar cómo el “entramado” de mediadores diversos establece puentes entre la maestra que da la tarea y la realización de la misma. El desarrollo de la tarea implica un sistema de actividades en el que la mamá, la bibliotecaria, las compañeras y sus respectivas mamás funcionan como mediadores que apoyan y facilitan la realización de la tarea de la niña.

Posteriormente, al hacer las entrevistas al grupo de madres y preguntar sobre su escolaridad pudimos observar que la primera madre no había asistido a la escuela, lo cual pudo haber influido en la no precisión de “la tarea”. Sin embargo, la participación de otras madres y niñas permitió a la niña realizar la tarea a partir de los intercambios que se generaron con sus compañeras y sus respectivas madres.

Aun cuando la madre posiblemente no sabía leer y escribir, tenía familiaridad sobre el quehacer escolar para funcionar como mediador. Al respecto Street señala que la gente “tiene cierto grado de conciencia con respecto de la literacidad, las construcciones de la literacidad y los discursos de literacidad, así como la manera en que la gente habla de ella y le confiere sentido.” (Street, 2004: 112). Por otro lado, la visita a la biblioteca se convirtió en una oportunidad de acceder a libros que difícilmente se tiene en casa, además de involucrar a la niña en una experiencia de lectura, situación en la que predominó el intercambio colectivo entre las niñas y las madres.

El evento de lectura implicó un acercamiento a la diferenciación de los temas parecidos y su especificidad (fauna del mar o de agua dulce y sus características), a la relación del texto con el tema buscado, a las ilustraciones con el contenido, así como a la observación de diversos aspectos de los textos (ilustraciones, imágenes, colores, tamaños, entre otros.). Esta experiencia sólo pudo estar disponible a la niña en la práctica, y muestra la “ayuda” que ella recibió para comprender y hacer la tarea escolar.

3.2 Los mediadores en las bibliotecas de Chalco

En la biblioteca existen diferentes personas que asumen el rol de mediador en alguna actividad de lectura en un momento determinado. Los mediadores pueden participar en diferentes momentos dependiendo de la actividad y de acuerdo con cada participante a quien se pretende enseñar algo. La mediación muestra cómo los lectores se enlazan para establecer intercambios sobre una serie de elementos con respecto a la lectura (los textos, sus usos, las maneras de leer, la realización de productos en torno a la lectura, entre otros).

La mediación de las bibliotecarias

La mediación de la bibliotecaria con la atención directa y personalizada sobre los servicios se apoya con otros elementos como los carteles, letreros, señalamientos, folletos, visitas guiadas, los cuales en conjunto proporcionan los elementos para que los usuarios se desenvuelvan en un futuro, por sí mismos dentro de la biblioteca. Para el caso de los talleres de lectura la mediación de la bibliotecaria se evidencia en las diversas maneras de leer, de establecer asociaciones temáticas de los cuentos con la vida personal de los lectores y la promoción de habilidades comunicativas al fomentar la expresión de sus puntos de vista sobre lo leído y la elaboración de una serie de productos sobre la lectura. Veamos algunos ejemplos.

La comunicación en la mediación en la lectura

La lectura como proceso social se encuentra muy ligada a la comunicación oral. Por lo tanto, en las mediaciones en la lectura se promueven prácticas comunicativas en el intercambio entre los lectores y los mediadores.

Martha y Jacquelin, bibliotecarias de San Pablo y Huexoculco por ejemplo, a través de las situaciones de lectura en los talleres promueven diferentes prácticas comunicativas como la conversación y la expresión de opiniones de los participantes a partir de los mensajes y moralejas que están presentes en los cuentos. En el desarrollo de los talleres de lectura se promueven procesos en los cuales hacer participar y dar la voz a cada participante para que intente hacer conexiones y aplicaciones a su vida personal forman parte de la rutina cotidiana. De tal forma que “leer” para los participantes se relaciona con la idea de que los “textos dicen cosas sobre la vida de las personas” y que leer puede servir para “aprender”, “solucionar” y “comprender” sus vidas. En este sentido, a través de los talleres, la lectura y la búsqueda de libros en las bibliotecas se relacionan con la necesidad de encontrar información que pueda aplicar a su vida cotidiana. Scribner y Cole (2004:70) al respecto plantean que “una comunicación escrita efectiva requiere sensibilidad con respecto a la necesidad de

información del lector”. Las invitaciones, promovidas por Martha y Jacquelin, a los participantes para expresar sus puntos de vista y establecer conexiones con sus vidas personales contribuían tanto a desarrollar sus habilidades comunicativas como a buscar un sentido a la lectura.

Las situaciones de lectura particularmente promovidas por Martha y Jacquelin (bibliotecarias de San Pablo y Huexoculco) implicaban un proceso activo de intercambio entre los lectores, el texto leído y el contexto social de lectura. En los talleres de lectura se pueden identificar algunos procesos de negociación de significados entre los participantes, procesos que al mismo tiempo representaban oportunidades de aprendizaje. En estas situaciones de interacción sobresale el papel del mediador. La mediación oral puede observarse a través de las preguntas, comentarios, opiniones y ejemplos de la vida cotidiana que se dan en torno a la lectura generándose colectivamente un nuevo sentido a lo leído.

Estas mediaciones son modelos y representaciones de pautas para establecer conversaciones, relaciones, comparaciones, conexiones con experiencias vividas o con lecturas previas, las cuales en conjunto contribuían a transformar o dar un nuevo sentido a lo leído o a la experiencia de la lectura. Enseguida se verán una serie de ejemplos de tales procesos de interacción y negociación de significados con respecto a la lectura. Se trata de un proceso secuencial en el que —en palabras de Shirley Heath (2004:146)— se construye un “diálogo de andamiaje” a partir de preguntas que el lector responde y después la bibliotecaria retroalimenta. A partir de este proceso las bibliotecarias promueven una manera de leer y entender la lectura colectivamente.

Promoviendo la conversación a partir de la lectura

En los talleres de lectura, comúnmente después de la lectura de un cuento, los lectores participan en una dinámica que promueve la bibliotecaria, enfocándose tanto en el contenido del cuento como en identificar los mensajes los cuentos y sus aplicaciones a la vida cotidiana. Generalmente es una actividad posterior a la lectura colectiva que implica generar un dialogo grupal sobre el texto, en el que los participantes expresan sus puntos de vista, experiencias y emociones personales relacionados con el mensaje de la lectura. Este proceso regularmente se inicia con una serie de preguntas que promueve la participación verbal de los lectores. Veamos un fragmento de esta dinámica en la biblioteca de San Pablo. Después de leer oralmente el cuento: “El flojo que recibió dinero en su casa”, la bibliotecaria plantea una serie de preguntas:

Bibliotecaria: ¿Qué les pareció?

Niños: (casi en plural contestan:) Bonito, (otros dicen:) Chistoso,

Bibliotecaria: ¿Les gustó?

Niños: Sí, (en coro dicen:) otro, otro [cuento]

Bibliotecaria: ¿Cuál cuento les ha gustado más?

Niños: (cada niño hace alusión a algún cuento:) Los tres pelos del diablo, El soldado, Consejos y dinero, El pavo de Matilde.

Bibliotecaria: ¿En este cuento les pareció [que había] como un consejo?

Niño 1: Sí, cuando les toca, les toca (se refiere a alguna recompensa, herencia o dinero)

Bibliotecaria: ¿Cómo lo entienden ustedes (se refiere a los demás niños)?

Niño 2: El otro día me encontré un monedero

Niña: El otro día fuimos a Guadalajara con mis tíos y en el baño me encontré una cartera con mucho dinero y se las di a ellos.

Niño 3: Mi papá se encontró una cartera en la calle.

La bibliotecaria les platica una anécdota personal, sobre un monedero con dinero que se encontró en la calle, en la que reitera el mensaje de entregar, cuando sea posible, el monedero encontrado a su respectiva dueña (Biblioteca de San Pablo. Reg. No. 37. 10 de agosto de 2003).

A partir de la lectura colectiva los lectores participan comentando y relacionando el contenido de lo leído con sus experiencias personales o con otras lecturas previas, también discuten sobre el mensaje del cuento y expresan sus opiniones con respecto al mensaje y a la moraleja. Con estas actividades de cierre las bibliotecarias promueven la conversación al establecer colectivamente nuevos puentes entre el lector y el texto leído, al generar un proceso de elaboración de comentarios, discusión e intercambio de opiniones sobre lo leído, así como la posibilidad de establecer relaciones y conexiones entre sus experiencias y la lectura realizada. La conversación para las bibliotecarias es una manera que permite involucrar a los lectores en un diálogo con respecto a la lectura. Gee señala que para determinados grupos “la forma principal de conocer los puntos de vista de otras personas es conversando con ellos” (Gee, 2004:40). Lo cierto es que esta manera de leer entre otras cosas permite un mayor acercamiento a los lectores como personas, un conocimiento de ellos y una ambiente interactivo y social que promueve la inserción y continuidad en la participación en los talleres de lectura.

Estimulando la participación y la expresión oral

Al inicio de los talleres de lectura era común que los niños mostraran cierta timidez para hablar, especialmente cuando los participantes eran muy pequeños y no habían tenido experiencias previas en los talleres. En tales casos, algunas de las bibliotecarias desarrollaban dinámicas para promover la expresión oral de los niños. Las bibliotecarias solían incentivar y motivar a los participantes para expresarse verbalmente. Para ello, las bibliotecarias se valían de actividades como la siguiente:

Ella les dice: “Ahora vamos hacer un juego. Voy a leer los nombres de algunos animales y cosas, ustedes van a escribir algunas características, escuchen y luego anoten. Escribimos lo que significa ese animal para ti”.

Bibliotecaria: Mariposa, por ejemplo: bonita o colorida

Nachito: “Volante” (los demás se ríen)

B: (corrige) Voladora Nachito (éste ríe y asiente con la cabeza como reconociendo su error)

B: Perro

N: Amigable

B: Gato

Nachito: Café

B: Rata

Wendy: Rata de dos patas (se ríen todos)

Nachito: Estiércol (refiriéndose a lo que representa para él).

B: Café.

Wendy: Rico.

Nachito: Yo le voy a poner amargo

B: Mar

N: Mar, yo pongo agua, mejor le pongo peligroso porque [el mar] es peligroso.

Los niños se encuentran atentos a la lectura de las palabras e intentan encontrar algunos significados. Con esta actividad la bibliotecaria estimula la participación de los niños con respecto a los significados que puedan encontrar con la lectura de algunas palabras. De esta manera los niños escuchan e intentan encontrar sentido y significado a los sustantivos. Siguiendo las indicaciones de la bibliotecaria, responden a la petición a través de un proceso que implica cierto esfuerzo para encontrar adjetivos y características a los sustantivos planteados. Conforme se desarrolla la sesión los niños se van adaptando a la dinámica de escuchar, pensar y responder, observándose una participación más libre y espontánea.

Cada participante trata de buscar relaciones con las palabras leídas, buscando sentidos y significados a las palabras. En ocasiones algunos reconocen algunas situaciones o ideas que relacionan con ciertos contextos como la palabra rata relacionada

por Wendy con una canción popular conocida por ellos y muy difundida en su localidad. Ellos clasifican y categorizan las palabras con los contextos relacionados con lo que representan las palabras, por ejemplo para Nachito “rata” se encontraba relacionada con el estiércol, lugar donde podían encontrarse algunos de estos animales. Este actividad planteó una manera diferente de leer, en la que la lectura de las palabras y la petición de la bibliotecaria de encontrar significados; exigía poner atención y estar pendiente de la palabra que leyera Jacquelin, los niños escuchaban atentamente y enseguida ponían a trabajar la memoria o a “refrescar la memoria” para buscar los significados que esas palabras representaban y al mismo tiempo buscar la palabra que expresará tal representación. Este ejercicio diferente a lo que habían estado haciendo en los talleres — comúnmente leer cuentos y comentarlos— les había agradado; lo veían como un juego o una actividad diferente en la que les exigía una participación también diferente. Havelock (citado por Gee, 2004:28) a esta forma de establecer significados mediante la escucha le llamaría: “una tecnología de comunicación distinta”, en la que refrescar la memoria con signos escritos permitía al lector identificar relaciones entre lo que escuchaba y lo que era capaz de recordar. Las palabras que se habían escuchado se identificaban con significados, experiencias y vivencias, incluso con ciertas emociones o sensaciones de repulsión y asco que Nachito pudo mostrar ante la palabra rata, o de amistad ante la palabra “gato”, o bien de cierta reserva o miedo ante el “mar”.

La lectura oral colectiva de un cuento de piratas

En la siguiente descripción de uno de los talleres de lectura desarrollados en la biblioteca de Huexoculco, Jacquelin, la bibliotecaria, promueve la participación del lector a expresar sus opiniones a través de la formulación de preguntas y comentarios sobre el texto leído.

La bibliotecaria da una breve introducción sobre el cuento y su contenido temático. Enseguida organiza la lectura de los niños, distribuyendo copias del cuento (ya que comúnmente, no existe más de un ejemplar, para el caso de los cuentos). El texto distribuido en copias, contiene una serie de marcas (hechas por la bibliotecaria) color rojo al inicio

y al final de cada párrafo, con la finalidad de facilitar a cada lector su participación en la lectura. Cada uno de ellos lee un párrafo, incluyendo a la bibliotecaria.

La bibliotecaria inicia diciendo: “Vamos a hacer la lectura de un cuento muy breve [...] Cuando leemos en un círculo de lectura compartimos la lectura todos juntos”.¹⁰⁷ Enseguida, cada uno lee un párrafo, algunos los más pequeños leen deletreando algunas palabras. Al terminar la lectura la bibliotecaria pregunta: “¿de qué se trata el cuento?”. Uno de los niños contesta: “de un pirata”.

Ella va haciendo una serie de preguntas sobre el cuento y los niños van participando:

Bibliotecaria: ¿Les gustó el cuento?

Niños: ¡Síiii...!

B: ¿Por qué les gustó?

Nachito: Por las aventuras

B: Su vida era buena o mala?

Niños: Mala

B: ¿Por qué?

Nachito: Porque eran ladrones y sus vidas estaban en peligro

B: ¿Qué no les agradó del cuento?

Jacqueline: La violencia (Biblioteca de Huexoculco, Taller de lectura.

Registro 4. 23 octubre de 2003)

Las preguntas planteadas por Jacquelin con la finalidad de promover la participación oral de los niños en relación con la lectura, permiten recapitular el cuento, además de propiciar que los lectores expresen sus opiniones sobre ciertas partes del cuento, sus apreciaciones sobre la actuación de los personajes y con respecto al mensaje de la lectura, etc. Las preguntas sobre el texto siguen cierto orden lineal y secuencial del cuento que intenta recapitular el patrón del cuento, además invita a los niños a dar explicaciones racionales o a evaluar el contenido del cuento y las acciones de los personajes.

La intención de las marcas que hace esta bibliotecaria en los textos —según nos dice— es que sirven como apoyo a los lectores para distinguir las pausas entre enunciados o bien para distinguir cuándo concluye alguna idea, frase o párrafo e inicia otra. Esta estrategia sirve como orientación sobre todo para los más pequeños al hacer su lectura oral. La lectura oral en colectivo es una práctica cotidiana que realiza Jacquelin con la intención de “mejorar” la lectura de cada uno. Por otro lado, ella promueve la conversación a través de la recapitulación del cuento y la expresión de los puntos de vista de los lectores con respecto a las actuaciones de los personajes. Los intercambios colectivos sobre la

¹⁰⁷ El cuento que se leyó pertenece a una compilación de cuentos sobre piratas es: Bawl, 1989. *Cuentos de Piratas, Corsarios y Bandidos*, Edición Latinoamericana.

lectura son conducidos esencialmente por la bibliotecaria; en las respuestas sobresalen ciertos esquemas y estereotipos sobre los piratas y sus vidas. Los comentarios de los niños no son muy amplios y sólo intentan responder a las preguntas planteadas a diferencia de otros cuentos —como el patito feo— donde se les facilitó hacer asociaciones con sus vidas personales y su contexto.

Interpretar refranes en parejas

En la biblioteca de San Pablo, se observó una actividad de lectura que promovió la búsqueda de significados sobre textos cortos (refranes); dichos significados se encuentran relacionados con las identidades de los lectores y sus visiones de mundo. Algunas madres de familia acceden a formar parte en uno de los talleres de lectura. La bibliotecaria propone una dinámica de socialización con la finalidad de generar cierta confianza entre los participantes, especialmente con las madres, quienes participan por primera ocasión. Esta dinámica la articula con la lectura de refranes alusivos al día de muertos. A partir de una dinámica denominada “Busca a tu pareja”, las parejas intercambian sus puntos de vista con los demás equipos sobre el mensaje implícito en un refrán:

Una vez que se distribuye a cada persona una tarjeta que contiene la primera o segunda parte de un refrán alusivo al día de muertos, se les solicita que busquen a la persona que tiene la parte que complementa su refrán. Mientras los participantes buscan a su pareja, la bibliotecaria comenta: “Un refrán o un dicho, siempre enseña algo, se dice que es la sabiduría de un pueblo.”

Los participantes buscan a su respectiva pareja, para ello tienen que ir leyendo las oraciones que aparecen en las tarjetas de cada participante para encontrar el complemento. Cada uno lee el texto de la tarjeta del otro y lo contrasta con su propio texto para localizar los complementos. Al leer los textos tratan de encontrar la coherencia de ellos al unirlos. Después de unos minutos, los participantes encuentran a su pareja diciendo: “Misión cumplida”. Cada pareja lee su refrán completo:

“El muerto al pozo y el vivo al gozo”

“El muerto y el arrimado a los tres días apesta”

“De golosos y tragones están llenos los panteones”

“Más vale que digan aquí corrió que aquí murió”

“Mujeres juntas sólo difuntas”

Posteriormente, la bibliotecaria les pide que comenten y escriban el mensaje que se encuentra implícito en los refranes. Cada pareja lee los

refranes y discute sobre los posibles mensajes y significados encontrados en cada uno de ellos. Una vez que se ponen de acuerdo sobre el mensaje que se encuentra implícito en los refranes los comentan colectivamente.

Sobre el refrán “Mujeres juntas sólo difuntas” comenta una pareja formada por una madre y su hija: “Hay que tener cuidado con las mujeres, que se cuiden de nosotras las mujeres”.

Sobre el refrán “De golosos y tragones están llenos los panteones”, dos niñas comentan: “No debes comer mucho porque te mueres” (Taller de fomento a la lectura (TFL) Reg. 3. 17 de octubre de 2003).

En esta actividad de lectura, los participantes dedican varios minutos a la discusión de los posibles significados del refrán, tanto en la primera parte de la actividad al localizar los complementos de los refranes como en la segunda parte cuando surgen diferentes interpretaciones sobre los refranes. La discusión de las parejas sobre los posibles significados de los refranes se hizo a partir de establecer relaciones con identidades como con sus historias personales. Cada participante plantea su propia interpretación, la discusión se centra en la coparticipación tanto al expresar sus puntos de vista como en seleccionar y construir la interpretación más clara para ambos participantes. La mediación de las madres en este ejemplo contempla la incorporación de los significados que hacen las dos integrantes —madres y niñas— a partir de las conexiones personales que se establecen con el mensaje del texto. Al respecto Gee (2004:24) señala que “literacidad se concibe como un conjunto de prácticas discursivas ligadas a usos particulares y visiones del mundo (creencias y valores) específicas de determinados grupos sociales y culturales.” En los ejemplos la respuesta coincide con la interpelación de los participantes en la que aluden tanto a su posición de género (la mayoría son mujeres) como a sus preocupaciones por la salud.

La mediación en este ejemplo se da tanto en las oportunidades de acceso a la lectura que promueve la bibliotecaria como en el proceso de intercambio entre los participantes, quienes coparticipan con sus interpretaciones y negociaciones de significado con respecto a lo leído.

Estableciendo conexiones con la vida cotidiana del lector

Entre las prácticas de mediación que se promueven en los talleres de lectura sobresale la posibilidad de hacer relaciones y conexiones entre las lecturas y la vida cotidiana del lector. Al ofrecer cierta mediación para realizar conexiones entre la lectura y las historias personales de los participantes, las bibliotecarias posibilitaban una gama rica

de participaciones verbales sobre las apropiaciones e interpretaciones que los lectores hacen sobre un texto. La conexión entre la lectura y la vida del lector es un proceso activo de producción de significaciones. Este proceso implicaba un gran esfuerzo por parte de los participantes de comprender y articular los mensajes, ideas, acontecimientos etc., de los textos leídos con situaciones y experiencias vividas.

Veamos un ejemplo en la biblioteca de Huexoculco, en el que los lectores expresan sus puntos de vista sobre el mensaje del cuento, además deslizan entre líneas sus interpretaciones y apropiaciones vinculadas con situaciones reales de su vida personal. Una vez que terminan de leer el cuento "El patito feo", Jacquelin pregunta:

Bibliotecaria: "¿Qué mensaje nos dejó la lectura?"

Sara: Que no debemos burlarnos de los demás.

B: Qué bueno que así lo entendieron. Nosotras las personas tenemos la capacidad de mejorar siempre. Si ese niño está muy alto, bajito, no es lo importante, porque más adelante cuando pasa el tiempo tenemos la habilidad de desarrollar nuestras capacidades. Cada uno de nosotros tiene la capacidad de mejorar y lograr lo que deseemos en la vida.

Sara: Y a lo mejor el patito feo, es más inteligente que la persona que lo estaba criticando.

B: Sí, podemos hacer buenos amigos, ser alegres y alegrar la vida de otras personas y van a ser bonitos no sólo físicamente, sino espiritualmente. En la escuela vemos niños que dicen: Ese niño es muy odioso.

Cecilia: Ellos nos pueden criticar, pero ellos son peor.

B: Sí, por eso no debemos criticar y aceptar a las personas como son.

Brandón: Como él otra vez que me dijo que me equivoqué y ella fue, la que se equivocó.

B: Pero aprendiste [del proceso], ¿verdad?

Brandón: [asiente con la cabeza y sonrío] (Biblioteca de Huexoculco. TFL. Reg.11. diciembre de 2003)

En los talleres de lectura, Jacquelin, la bibliotecaria de Huexoculco, después de la lectura promovía los intercambios verbales sobre los significados e interpretaciones en torno a la lectura. Generalmente iniciaba con la discusión e identificación del mensaje central de un cuento y posteriormente seguía el proceso de establecer conexiones o aplicaciones a la vida cotidiana de los lectores. Este proceso, producto de las actividades interpretativas de los lectores, promovía la expresión oral de los participantes, quienes se involucraban en la comprensión del texto y en establecer vínculos con sus experiencias de vida.

Los niños y las niñas como mediadores

Los niños también funcionan como mediadores de diferentes experiencias, conocimientos, prácticas e inclusive de actitudes. Entre niños hay una serie de historias de aprendizaje que son compartidas espontáneamente de acuerdo con la ocasión. Durante las lecturas colectivas compartidas entre los niños se pueden observar algunos intercambios entre ellos.

La corrección de la lectura de los compañeros

En la vigilancia colectiva de la lectura oral en la biblioteca de Huexoculco, donde comúnmente se generaban prácticas de lectura colectivas —en las que todos los niños participan leyendo en voz alta—, los niños que leen mejor auxilian a los más pequeños que empiezan a leer en la lectura de palabras largas y difíciles. El hecho de que los niños pertenezcan a etapas lectoras diferentes; “los que empiezan a leer” y “los que leen bien”¹⁰⁸ les planteó la posibilidad de corregir algunas palabras leídas e identificar las palabras desconocidas.

Un niño de seis años, quien al encontrarse con la palabra “jovencita” la releía una y otra vez, comenzaba por la primer sílaba, después la segunda y volvía a iniciar. En tales situaciones su compañera de al lado le ayudaba a terminar de leer la palabra cuando él llegaba atorarse en alguna palabra difícil de leer o pronunciar o incluso cuando se “comía” o “cambiaba” alguna palabra (Biblioteca de Huexoculco. Taller de Fomento a la Lectura. Reg. 10. 27. Noviembre de 2003).

En este ejemplo, se puede apreciar la relación entre “lector aprendiz” y “lector experto”. Las experiencias de intercambio y “ayuda” en la lectura de un cuento se dan especialmente entre los niños más pequeños y los lectores que ya tienen cierta experiencia en el taller. En ocasiones durante la lectura oral colectiva los más grandes ayudan a leer a los niños pequeños cuando se atorán en una palabra difícil de pronunciar o en una palabra larga de cuatro sílabas, como fue el caso de Brandón, quien deletrea repetitivamente la palabra “jovencita”; Cecilia, de once años, le ayuda invitándolo a leer juntos dicha palabra.

Ambos niños tienen experiencias diferentes, no sólo por el hecho de tener edades diferentes y pertenecer a etapas lectoras diferentes (“los que empiezan a leer” y “los que leen bien”) sino también porque Cecilia tiene cierta experiencia en la participación de los talleres en los que la “ayuda al otro” ha sido parte de una práctica cotidiana generada en el taller. Esta

¹⁰⁸ La clasificación de las etapas lectoras se retomó de la propuesta bibliotecaria de la DGB (Dirección General de Bibliotecas. 2003:17).

práctica plantea la posibilidad de escuchar, ser escuchado al leer, evidenciar los errores que se comenten en la lectura y ser “corregidos” en la comunidad de práctica.

La mediación de los lectores que se encuentran en una etapa superior de lectura, al auxiliar a los lectores más pequeños en las palabras difíciles de leer o pronunciar, o bien en la lectura de palabras largas de cuatro o cinco sílabas, las cuales llegan a dificultarse para los lectores iniciales, implicaba una práctica en la que se tenía que estar atento en la lectura oral de cada uno de los participantes para detectar y corregir dichos “errores”. Tal proceso de mediación se llevaba a cabo principalmente en los talleres de lectura, donde se realizaban lecturas colectivas en las que se daba cierta vigilancia en la escucha de la lectura oral que parecía enriquecer los procesos de lectura individuales cuando se promovía un ambiente de confianza, comprensión y respeto. Esta mediación, generada tal vez desde la bibliotecaria quien constantemente hacía correcciones, sugerencias, explicaba y ejemplificaba las palabras desconocidas durante la lectura, formaba parte de una práctica en la que los participantes se habían involucrado y comprometido a identificar y “corregir” las palabras mal leídas. Veamos otro ejemplo de intercambio durante el desarrollo de un taller de lectura.

La selección de la información pertinente

La relación de mediación puede estar presente de manera menos “evidente” en algunas situaciones de trabajo colectivo, como las consultas para resolver una tarea. Por ejemplo, los estudiantes a veces deben hacer la selección concreta de textos informativos que se utilizarán para realizar la tarea encomendada. Los lectores tratan de asegurarse de que los textos seleccionados sean los adecuados; para ello tratan de detectar algunas ideas, o “pedazos” de texto que se relacionen con la información que necesitan y los proponen al grupo. Cuando se presentan algunas dudas sobre la pertinencia de la información, se realiza un proceso de lectura oral y colectiva para comentar, comprender el sentido del texto y definir entre todos la pertinencia de la información de acuerdo con la tarea que se va a realizar. Este es el caso de un grupo

de amigos, estudiantes de quinto grado de primaria, quienes discuten la pertinencia de una definición para su tarea:

Dos niños se encuentran leyendo en silencio el índice de un libro, con la finalidad de identificar un tema. Los dos se encuentran callados y con la vista tratan de localizar algún título sobre responsabilidad. Después de buscar durante algunos minutos sin conseguir lo que desean, el que tiene el libro (diferente al anterior) se lo da al niño que lee con él y le dice, “A ver ve, como que no está”.

En eso el tercer chico quien se encuentra también revisando un libro dice: “ya encontré responsabilidad mira, aquí está (se dirige a uno de los niños)”.

El segundo chico contesta: “¿Responsabilidad? A ver (mientras toma el libro abierto para checar el concepto de responsabilidad)”. Lee la página y comenta al primer niño con el que leía: “Sí aquí está responsabilidad mira”. Los tres se juntan para poder hacer una lectura conjunta del texto. Los dos niños — que se encuentran a las orillas— leen siguiendo la lectura oral que hace el niño de en medio; éste dirige la lectura apoyándose con un lápiz que avanza conforme él va leyendo (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 12. Miércoles 19 de febrero de 2003). Al final discuten y valoran la pertinencia de la información en relación con el concepto que buscan.

En este caso, no es fácil identificar a “un experto”, sin embargo, hay un proceso de mediación que permite resolver la tarea conjunta.

Veamos ahora un ejemplo de cómo los lectores comparten formas y estilos de hacer algunos productos de actividades de lectura.

Elaborando un periódico mural. Una experiencia de investigación.

En uno de los talleres realizados en la biblioteca de Huexoculco, los lectores colectivamente realizaban un periódico mural titulado: “El 12 de noviembre: Día del libro”. Las mediaciones se centran en desarrollar una investigación utilizando algunos libros del acervo de consulta, concretamente textos informativos. Jacquelin coordina la actividad y auxilia a los niños cuando es necesario. Proporcionando los materiales que se requieren para realizar el trabajo como: libros de consulta de la colección infantil para realizar su búsqueda, colores, pegamento, marcadores, tijeras, revistas para recortar e ilustrar su trabajo, hojas blancas para pasar en limpio la información, etc. La finalidad es hacer una investigación para incorporarla después en un periódico mural alusivo al 12 de noviembre “Día del libro”:

Jacquelin les ayuda a encontrar la información, a seleccionar la información más relevante, lee con ellos la información, pues los textos de letra pequeña son muy amplios y a los niños les cuesta un poco de trabajo leer rápidamente. Una vez que se selecciona la

información ellos transcriben el texto a las hojas blancas. Cada niño hace “arreglos” a su texto para darle una presentación “bonita” y que sea llamativa, pues saben que su trabajo va a aparecer en el periódico mural:

Cecilia —la niña más grande— termina primero. Ella utiliza una tarjeta como regla para hacer sus márgenes, una alrededor del texto y otra en el perímetro de la hoja, también hace un dibujo: un patito leyendo. Brandón la observa y hace lo mismo que ella, primero los márgenes enseguida inicia el dibujo. Al darse cuenta Cecilia le dice: “No se vale copiar” y lo acusa con la bibliotecaria. Ésta incentiva al niño para que sea más original. Brandón, entonces intenta hacer un dibujo diferente.

Aun cuando Brandón hace un dibujo diferente, el formato del texto es similar al de Cecilia. Brandón de siete años y Cecilia de once años; cuentan con experiencias diferentes. Para Brandón la experiencia de elaborar un texto para un periódico es nueva, así como su participación en el taller. En cambio para Cecilia es su tercera experiencia en los talleres. Por otro lado, Brenda colorea el fondo de un color rojo, el cual aplica fuerte por lo que el escrito no se distingue. La bibliotecaria le sugiere colorear suavemente para tener un fondo rojo ligero. Cecilia, quien observa la situación, toma la hoja de Brenda y se ofrece para enseñarle:

Cecilia: Tú mira, observa y aprende a iluminar.

Brandón: Así mira (le muestra como iluminar).

Brenda: (observa y comenta reconociendo su error:) Aprendiendo se echa a perder (ella quiso referirse al refrán: Echando a perder se aprende).

Enseguida Brenda vuelve a repetir su trabajo, considerando las observaciones de sus compañeros (Biblioteca de Huexoculco. TFL. Reg. 10.27 de noviembre de 2003).

En este ejemplo se observa cómo en cualquier momento de trabajo que comparten los participantes puede haber no sólo el intercambio de significados sobre la lectura, sino también se intercambian las maneras de hacer los trabajos, de colorear, de ilustrar el texto escrito. Brandón constantemente observaba cómo hacía su trabajo Cecilia para recuperar ideas y aplicarlas en su texto. Entre ellas las imágenes visuales, los dibujos hechos inicialmente por Cecilia y que imita Brandón como un medio que puede acompañar al texto escrito o bien, los recortes de revistas proporcionadas por la bibliotecaria. Aprendieron a identificar y usar las imágenes como “un medio de expresión” a través del cual se pueden observar “cómo tienen lugar los sucesos” (Meek, 2004:174).

En esta actividad, la mediación entre los niños se centra en cómo realizan prácticas, en este caso, no sólo prácticas de lectura sino también maneras de hacer textos escritos a partir de las lecturas realizadas. La mediación se dió en el contexto mayor de elaborar textos con un determinado uso y propósito: difundir a su comunidad un mensaje alusivo al día del libro, además de las posibilidades de utilizar “sus textos” como fue el hecho de que su trabajo formara parte del periódico mural. En este sentido fue la bibliotecaria, como organizadora de la actividad, quien permitió que a su corta edad tuvieran la experiencia de construir sus propios textos y de asociar esa construcción personal con la autoría. La construcción de este texto fue sin duda alguna una experiencia de lectura diferente a lo que estaban acostumbrados, así lo manifestaron sus preguntas e inquietudes:

Al terminar observan su “obra” satisfechos preguntando a la bibliotecaria y comentando: “¿lo vas a poner en la entrada?, ¿cuántos días va estar?, ¿todos lo van a ver?, ¿sabrán que nosotros lo hicimos?”

Los niños se sienten orgullosos de sus trabajos y de que puedan ser vistos por otras personas de la biblioteca y de su comunidad. También hay ciertas inquietudes con respecto a si se conocerán las autorías e identidades de quienes lo hicieron. En este ejemplo puede observarse cómo los niños asumen cierta conciencia sobre la autoría de sus escritos y sobre la función de sus escritos como medios que podían comunicar. También empiezan a tener claro una forma de utilizar y aplicar sus productos de lectura y así como una manera de difundir sus escritos localmente.

Enseñando a la hermanita a iluminar un dibujo

Otra experiencia de mediación en uno de los talleres fue la identificación y utilización de los colores en un dibujo sobre las estaciones del año. En este caso una niña que estudia el preescolar es apoyada por su hermano mayor en la identificación, diferenciación y aplicación de los colores.

Tres pequeños se encuentran sentados juntos. Aline (de 3 años) en medio de dos niños (Gabriel y Axel, su hermano de 5 años). Cada uno realiza un dibujo sobre las estaciones del año, después de que han escuchado una lectura sobre el tema. Axel se encuentra “muy al pendiente” de su hermana menor; le indica cómo dibujar, qué elementos dibujar de acuerdo con la estación de otoño. Mientras trabajan su vista está constantemente en los paisajes de los libros. También Axel le indica qué colores utilizar en su dibujo e incluso le enseña algunos colores, pues la niña todavía no los logra nombrar:

Axel: Mira aquí está el azul (intenta iluminar algo).

Aline: No. No, ese no (la niña no lo deja iluminar en su hoja).

Axel: (El niño insiste:) El azul es éste, te muestro (trata de pintar una línea en la hoja de la niña), te muestro cuál es (lo dice un poco molesto).

Axel: Aquí, acá le pinté mira, mira (hace una raya en la orilla de la hoja) y es azul ¿ya viste? (Al ver el color la niña pregunta:).

Aline: ¿Y éste?

Axel: Éste es verde (ya más tranquilo).

Aline: verde aah (expresión como señal de haber identificado el color).

La niña toma el color verde y comienza a iluminar. Después el hermano le enseña otro tono de verde y se lo muestra. La niña observa el otro tono de verde es un color mucho más claro. Axel va indicando a la niña qué colores usar en cada parte del dibujo, toma un color y le muestra donde iluminar. La niña le quita el color y continúa iluminando donde empezó el hermano. Gabriel, el otro niño, también intenta enseñar a iluminar a la niña. Él observa el dibujo de Aline y no está muy convencido sobre cómo está iluminando la niña (está haciendo algunos rayones); intenta sugerir algo, pero Axel, el hermano atraviesa el brazo sobre su hermana y le dice: "Ya déjala, como quiera ella". Gabriel no insiste más pero se le nota contrariado (Biblioteca de la cabecera municipal de Chalco. Reg, No. 22. 15 de julio de 2003).

Como se puede observar aun en los niños pequeños siempre existe la posibilidad de enseñar, por lo tanto, de asumir el rol de "experto" en algo. Los intercambios entre los niños son muy ricos y abundantes. En el último caso, Axel le enseña a su hermana algunos colores, no sólo los nombra, sino también los muestra y los aplica en los dibujos. También le enseña "cómo iluminar y utilizar" los colores según los objetos del dibujo. Gabriel también le intenta enseñar algo, pero Axel no se lo permite. Aun así Gabriel no se molesta, pero sí se notaba cierta frustración al no poder compartir lo que él sabía. Por otro lado, también puede observarse cómo el hermano de Aline "media" en esta interacción en el sentido de tratar de proteger a su hermana frente a las exigencias e intervenciones de Gabriel.

En los talleres de lectura hay una gran variedad de mediaciones que se dan entre los participantes, promoviendo diversos intercambios entre los lectores, desde comentarios y opiniones sobre las lecturas, relaciones de las lecturas con las experiencias del lector, preguntas sobre significados de palabras desconocidas,

correcciones cuando alguien lee mal alguna palabra y también sobre la identificación de los colores y las formas de iluminar como hemos visto en este ejemplo.

El aprendizaje está relacionado con la participación —de acuerdo con Wenger y Lave (2001) —. Es decir, cuando la participación se incrementa, las explicaciones y demostraciones son sin duda alguna importantes para el aprendiz, pero más lo es la posibilidad que éste tiene de aplicar y explicar lo que está aprendiendo.

Aprendiendo a leer cuentos de imágenes

La mediación también puede expresarse en la posibilidad de compartir una experiencia diferente en la manera de “leer un texto”, especialmente un texto que no es escrito: un texto eminentemente visual.

La interacción entre dos niños pequeños que empiezan su proceso de aprendizaje de lecto-escritura posibilita un intercambio sobre las maneras de leer. Este es el caso del siguiente ejemplo de dos niños de seis años recién incorporados al primer grado de primaria quienes están apenas aprendiendo el alfabeto:

Dos niños pequeños de seis años, asignados a un equipo diferente en un taller de lectura, aprovechan un espacio de tiempo para reunirse para “hojear” y “leer” los libros que hay en la mesa y que utilizaron en la actividad anterior. Uno de ellos (Eduardo) se encuentra observando uno de los libros ilustrados a color, el otro niño (Uriel) se acerca para ver qué es lo que tiene tan entretenido al otro niño de su edad (ya que los demás participantes son más grandes). Juntos ven el libro que es grande tanto en altura como en ilustraciones con mucho colorido. Dicho libro contiene una serie de dibujos de dinosaurios.¹⁰⁹ Uno de los niños al ver un dinosaurio feroz dice: “Yo soy éste” y dirigiéndose al otro niño le dice “tú eres éste”, al mismo tiempo que señala un dinosaurio de cuello largo. Cada niño escoge un dinosaurio y trata de imitar su pose e imagina cómo camina y “ruge” según la expresión mostrada en la imagen, pues ellos simulan un rugido parecido al león. Las selecciones de los dinosaurios coinciden con características de fortaleza, tamaño o expresiones de feroces (Biblioteca de Huexotlilco. Reg. 34. 29 de julio de 2003).

Los niños no se detienen a leer el texto escrito, ellos básicamente “leen” las imágenes y sobre todo tratan de vincular las imágenes con sus experiencias y conocimiento que tienen sobre los animales, ellos leen a su manera el libro, discutiendo y

¹⁰⁹ La referencia del libro que revisan es: Javier González Quintera. *El origen de la vida*. 1988. Madrid: Norma. El segundo libro es: Taro Gommi, 1993. *¿Adivina quien soy?* México: Fondo de Cultura Económica.

eligiendo el animal que les agradaría ser: el más grande, fuerte, feroz o con gran colorido. Posteriormente cuando la bibliotecaria se da cuenta de que están entretenidos en un libro de adivinanzas, ella les muestra la manera de leerlo; ellos tratan de aplicar ahora lo que les enseñó pero incorporando información de acuerdo también con sus experiencias y conocimientos sobre los animales dado que todavía no leen el texto escrito que acompaña las imágenes.

Las madres como mediadoras

Las madres en la biblioteca suelen ser, después de la bibliotecaria, los adultos que más ayudan a sus hijos en las tareas escolares. Aun cuando las madres no necesariamente asisten a la biblioteca con la intención de leer, ayudar o en su caso hacer la tarea de los hijos, las condiciones de tiempo, la extensión de las tareas, la inexperiencia de los hijos en la biblioteca en cómo resolver las tareas —especialmente cuando éstos son pequeños—, entre otros, les plantea la necesidad de participar en eventos de lectura. Sus participaciones se centran en mostrar a los hijos cómo leer y usar un libro, cómo resolver una tarea o cómo organizar el trabajo en equipo para resolver una tarea más rápido. Veamos algunos ejemplos.

En el siguiente caso la madre “lleva” a su hijo a la biblioteca para realizar una entrevista a la bibliotecaria. Ella coordina el desarrollo de la entrevista:

Una madre entra a la biblioteca con su hijo de once años aproximadamente, tomándolo por el brazo lo escolta hasta la sala infantil que se encuentra a la entrada. Instalados en una de las mesas, le pide su cuaderno y su libro, ubica una página y se pone a leer subrayando algunos apartados mientras el hijo observa. Posteriormente, en el cuaderno ella escribe una lista de números del 1 al 15 dejando aproximadamente algunos renglones entre ellos. Después indica a su hijo que debe anotar las respuestas de la bibliotecaria, dado que la tarea consiste en hacer una entrevista a la bibliotecaria. Le muestra las preguntas que vienen en el libro y le explica e indica cómo hacer la entrevista: “vas a buscar a la encargada, y le preguntas esto, ¡mira! (golpea levemente el brazo de su hijo y le señala las preguntas del libro), le vas a preguntar qué servicio hay, y luego les vas a preguntar esto (subraya con el lápiz las primeras preguntas, mientras el niño observa), y luego le preguntas; ¿a qué hora abren? y anotas la respuesta. Todo esto lo vas a preguntar tú, eeh (ve su hijo con un mirada insistente, como para asegurarse de que está atento y ha comprendido lo que tiene que hacer).” Enseguida pone el cuaderno dentro del libro, en la página donde está la entrevista. Luego se dirigen con la bibliotecaria a quien explica: “lo que pasa es que le dejaron una tarea a él”, señala a su hijo y le muestra la entrevista que está en el libro. La madre nuevamente explica y coordina el trabajo, el hijo ejecuta las instrucciones dadas por su madre. El chico pregunta a la bibliotecaria y escribe las

respuestas, su madre está al pendiente del proceso para ayudarlo cuando hace falta. Al salir de la oficina de la bibliotecaria, la madre continúa dando indicaciones sobre lo que tiene que hacer. Le insiste en copiar la información que aparece en los letreros que se encuentran en la entrada de la biblioteca donde aparecen datos como: nombre de la biblioteca, horario de atención. El niño copia la información mientras la madre observa y revisa lo que escribe, chequeando que no le falte algo (Biblioteca de Chalco. Registro No. 10. 27 de enero de 2003).

Este es un ejemplo en el que la madre asume el papel fuerte de mediador — dada la timidez de su hijo— en la realización de la tarea del hijo. Ella acompaña a su hijo a la biblioteca y en el desarrollo de la entrevista. En todo momento hace sugerencias sobre el desarrollo de la tarea, por ejemplo, le indica que copie las informaciones que aparecen en los letreros ubicados en las paredes y estantes que pueden complementar la entrevista. Sistemáticamente revisa, hace comentarios y sugiere qué puede hacerse de acuerdo con lo solicitado en la tarea y las informaciones que ofrece tanto la biblioteca, a través de los carteles, como de la bibliotecaria. El hijo observa, escucha y espera responder y actuar de acuerdo con las indicaciones de la madre para resolver la entrevista. Una vez que terminan la entrevista, enseguida el chico se concentra en sistematizar la información recabada, pasa en limpio la entrevista mientras la madre observa. En esta parte su intervención es menor, sólo ocurre cuando su hijo lo solicita, especialmente cuando tiene alguna duda con respecto a la información planteada en la entrevista. Aun así, ella está al pendiente de lo que el hijo hace.

Las tareas escolares de los hijos funcionan como disparadores tanto para los hijos como para las madres para acceder a “eventos de lectura” en la biblioteca, los cuales representan las situaciones reales o como dice Street: las “ocasiones empíricas” (Street, 2004:94) que promueven diferentes experiencias de lectura. Además en estas situaciones la madre llega a asumir el rol de mediadora en el desarrollo de la tarea, la mayor parte de las veces, sin tener alguna experiencia previa. Aun así su papel se centra en coordinar el trabajo a partir de la información proporcionada por la bibliotecaria y la sugerencia de recuperar la información escrita en los carteles expuestos dentro de la biblioteca. El hijo “ejecuta” cada una de las

indicaciones y sugerencias hechas. Esta coordinación tiene diferentes ritmos de acuerdo con la respuesta y participación del hijo; tiende a impulsar una mayor involucración del hijo “tímido” en el desarrollo del trabajo. Estos casos, en los que la madre tiene el control de la situación, no son muy frecuentes en las bibliotecas, sobre todo con usuarios que ya tienen experiencia. Se pueden encontrar casos con niños de primaria, sobre todo, cuando son las primeras experiencias en la biblioteca o cuando el niño no ha avanzado en la tarea después de cierto tiempo, circunstancias en las que las madres se ven en la necesidad de involucrarse en la resolución de la tarea como veremos en siguiente ejemplo.

Mostrando cómo resolver una tarea

En ciertas condiciones, como el hecho de que los hijos no puedan concluir por sí mismos una tarea extensa, las madres se ven involucradas en la realización de ésta. No todas las bibliotecarias tienen la misma disposición para ayudar a los usuarios, en tales circunstancias los usuarios tienen menos posibilidades de avanzar en sus tareas. Este fue el caso de unas niñas en la biblioteca de Huitzilzingo; después de cierto tiempo sus madres pasan por ellas y molestas a ver que no han hecho gran cosa se disponen a hacer la tarea por ellas, especialmente porque ya es tarde y está por llegar el marido de trabajar. La postura de las mamás es mostrar “cómo se hacen las cosas”, para que las hijas puedan aplicarlo en la próxima tarea.

Las dos madres que coinciden en la biblioteca muestran a las hijas, compañeras de aula y amigas, cómo resolver la tarea. Una de las madres toma la iniciativa, mostrando ciertas maneras de leer y usar los libros. La segunda madre, también se involucra en el proceso de lectura y uso de los libros. Ambas coinciden en la biblioteca cuando van a recoger a sus respectivas hijas, quienes no han terminado con la tarea. Después de regañar a sus hijas por no haber concluido la tarea, se disponen a ayudarlas:

Las madres se encuentran en la biblioteca, ellas entre regaños e indicaciones a las hijas sobre “cómo hacer la tarea para la próxima ocasión”, revisan una serie de libros sobre historia.

Una de ellas toma uno de los libros y lo empieza a “hojear”, casi enseguida, toma el cuaderno de su hija y lee en silencio la lista de temas que tiene que investigar. Después localiza uno de los temas en el índice del libro y lee los encabezados:

Madre 1: Ciudades actuales, región de los mayas y organización social [lee los subtítulos en el libro mientras va cambiando de hojas. La otra madre observa lo que hace la madre 1 y hace lo mismo con otro de los libros de historia, también localiza alguna información y le dice a la hija:].

Madre 2: ¿Entonces cómo los iban a encontrar? Orita lo voy a copiar y que tu mamá (se dirige a uno de los niños a quien parece conocer, al igual que a su mamá) lo pase a tu cuaderno.

Enseguida lee nuevamente, en el cuaderno de su hija, la lista de temas por investigar diciendo: "Te falta mucho". Ahora toma el libro, localiza un tema y lee también los encabezados: principales actividades comerciales, agricultura y alimentación... mira (dice un poco emocionada por su hallazgo) aquí viene, centro ceremonial.

Madre 1: Sí, todo ahí viene [en los libros], entonces todo lo sacamos de ahí (señala uno de los libros que ya apartó, mientras revisa otro).

Madre 2: Yo ni iba a venir. Vine por una tela y dije voy a pasar.

Madre 1: Pero imagínese si no hubiera venido; hubieran acabado hasta la noche.

Madre 2: Entonces, primero sus ciudades actuales en que está ubicado.

Las madres se encuentran muy apuradas buscando y transcribiendo información, las dos se apoyan mutuamente, buscan y localizan información y entre ambas eligen la información que habrán de transcribir. Juntas improvisan y configuran una dinámica y un equipo de trabajo:

Madre 1: Mira esto [lee un párrafo, mientras la otra madre escucha].

Madre 2: ¿Cuál es la [información] qué dice? (se refiere al aspecto temático que tienen que investigar)

Madre 1: Esto (vuelve a leer algunos aspectos de la cultura prehispánica, al terminar pone su mano en la página que leyó, luego hojea el libro, como buscando más información complementaria, pero ya no hay más, así que voltea hacia la otra madre como diciendo "es todo, ¿qué te parece?")

Madre 2: Asiente con la cabeza convencida de que pueden copiar la información e inician la transcripción, colocando el libro en medio).

Después de un buen rato de lectura y transcripción, las madres comentan:

Madre 1: Ya copiamos, lo de los dioses, sus culturas... (Suspira con un gesto de cansancio. La madre 2 continúa:)

Madre 2: Sus culturas, dioses, principales centros ceremoniales, sus ciudades actuales. (Enseguida pregunta a la otra:) ¿A usted le falta ciudades actuales y clases sociales [como a mí]? (La madre asiente con la cabeza. Enseguida, ambas buscan en otro libro empezando por el índice] (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No.13. 7 de marzo de 2003)

Irma, la bibliotecaria de esta biblioteca, sólo proporcionó los libros a las niñas sin ofrecer otro tipo de apoyo. En este caso, la tarea era extensa, los temas a investigar eran demasiados para poder hacerlos en una tarde (después de las 16:00), aun cuando las niñas lo hubieran hecho en grupo (habían otros compañeros haciendo la tarea en la

biblioteca, ubicados en otras mesas).

Las madres al realizar la tarea esperaban que sus hijas aprendieran a resolver una tarea escolar a partir de mostrarles cómo hacerlo en-la-práctica. Las niñas un tanto cansadas por el proceso de búsqueda y transcripción que habían iniciado, observaban cómo usaban los libros sus respectivas madres, cómo buscaban los temas en los índices, seleccionaban la información de los textos una vez que cotejaban con la lista de temas solicitados en la libreta. Además escuchaban la opinión de la otra madre sobre la pertinencia la información a partir de la lectura en voz alta del texto. Finalmente copiaban el texto seleccionado. Durante la realización de la tarea, la lectura y escritura (copia de la información) fueron procesos importantes, sin embargo también hubo otro elemento: la lengua hablada. Las madres colaboran mutuamente en la realización de la tarea, se distribuyen los libros para hacer las búsquedas y hay un intercambio en el que predominan indicaciones sobre las acciones que hay que hacer, preguntas que ayudan a ubicar la pertinencia de la informaciones encontradas y la colocación de las madres en cuanto al avance o faltantes del trabajo.

En este ejemplo, se puede observar cómo la mediación de las madres cuyo propósito central era “mostrar cómo se hacen las cosas” en-la-práctica, plantea un modo de usar los libros y resolver la tarea. La participación de las niñas es mínima dadas las circunstancias; ellas observan el desarrollo de la tarea, a partir de la indicación de “observen” para que pongan en práctica lo aprendido en la siguiente tarea. A veces se distraen o buscan algunos otros libros que puedan ser más interesantes, pero las mamás constantemente llaman su atención: “Vero, ven acá te me sientas aquí y te fijas”, el sentido de la enseñanza se enfoca a aprender más por imitación.

Otra situación muy diferente se da con Jacquelin y Martha (bibliotecarias de San Pablo y Huexoculco), quienes generalmente se comprometían con los usuarios a apoyar el desarrollo de sus tareas, no sólo proporcionando los libros sino también un poco dirigiendo el proceso cuando hacía falta o sugiriendo las páginas donde están los temas e incluso en ocasiones hasta ayudándolos a hacer la tarea. Incluso en ocasiones, cuando se podían concentrar en un usuario porque no había otros, podían atender exclusivamente a una persona. Este fue el caso de una tarea sobre el agua, en

la que tanto Jacquelin como el chico de servicio social se dedicaron a apoyar a un niño en el desarrollo de su investigación sobre el concepto del agua, los usos y cuidados de ésta. La bibliotecaria y el chico del servicio social reunieron varios libros, leyeron y seleccionaron información junto con el usuario y ayudaron a integrar la tarea de éste. Fue un trabajo en “equipo” en el que el usuario atendía las sugerencias y comentarios de ambos “mediadores” (Biblioteca de Huexoculco. Reg. 2. 31 de marzo de 2005).

Mediaciones colectivas y trayectorias diferentes

En algunos casos, se podían observar algunos grupos de madres que se organizaban previamente para llevar a sus hijos a la biblioteca con la finalidad de resolver una tarea escolar. Aunque puede ser difícil caracterizar las trayectorias de las madres, en este ejemplo podemos obtener algunos datos que muestran las experiencias y acercamientos diferentes que han tenido las madres a la biblioteca. Es el caso de dos cuñadas que acompañan a sus hijos a la biblioteca y que se encuentran con otra compañera de sus hijos y su respectiva madre:

Dos mamás con tres niños llegan a la biblioteca. Cada una acompaña a su respectivo hijo e hija. Una de las mamás además lleva un bebe en brazos. Estas mamás que llegaron juntas son cuñadas y sus hijos van juntos a la escuela. Existe una comunicación constante entre ellas, pues además de ser familiares, ellas son vecinas. Cuando tuvieron conocimiento de la tarea de sus hijos, ellas se pusieron de acuerdo para ir juntas a la biblioteca con sus hijos. Una de ellas había ido anteriormente a la biblioteca a acompañar a otra de sus hijas más grandes, por lo que además de ubicar la biblioteca tenía alguna idea de cómo podían resolver la tarea de su hijo. Para la otra mamá era la primera vez que visitaba la biblioteca, por lo que su actitud es más de observadora y deja que sea su cuñada quien dirija el proceso señalando lo que “tienen que hacer”.

Para empezar se dirige con la responsable, a quien le comenta las necesidades informativas de sus hijos. Mientras se registran, la bibliotecaria va en busca de un libro para cada niño y se los proporciona ubicándolos en el área infantil. Ya juntos en el área infantil, los niños inician su tarea. En esa área se encuentra otra mamá y su hija, compañera también de los niños, es decir, los tres niños (dos niñas y un niño) están en el mismo salón. Mientras los tres hacen sus tareas, las mamás esperan sentadas a un lado de sus respectivos hijos. Ellas los observan y platican sobre su primera experiencia en la biblioteca y lo incomodas que se sienten, especialmente porque se sienten fuera de lugar al desconocer el funcionamiento de la misma. También hablan sobre los conflictos y limitaciones a los que se enfrentan para poder auxiliar a sus hijos en sus tareas, dado que dos de ellas sólo cuentan con los tres primeros grados de

primaria (una segundo y la otra tercero), la otra no asistió a la escuela (Biblioteca de Chalco. Reg. No. 1. 7 de octubre de 2002)¹¹⁰.

La experiencia previa de una madre en la biblioteca le permitió orientar tanto el acceso a la biblioteca como el uso de la biblioteca. Ella atiende a las indicaciones de registro a la entrada de la biblioteca sin necesidad de que se lo pidan —como comúnmente suele suceder con las madres en la biblioteca de la cabecera municipal— Ella anota los nombres de los niños pequeños (segundo grado). Posteriormente acude con Maribel, la bibliotecaria para solicitar los libros que necesitan. Una vez que tienen los libros (de la colección de consulta del acervo infantil) proporcionados por la bibliotecaria, localiza el tema en cada libro y da indicaciones a los niños sobre lo que tienen que hacer: transcribir la información al cuaderno.

Mientras los niños copian la información, ellas están pendiente de ellos, les llaman la atención cuando se distraen, juegan o cuando hacen la letra “fea”. La experiencia dirigida por la madre con cierto conocimiento previo en la resolución de las tareas en la biblioteca muestra a las demás madres ciertos hechos; la biblioteca proporciona textos, de los cuales se extrae información que la escuela solicita; la manera de contar con los textos que necesitan es solicitarlos a la bibliotecaria quien conoce la ubicación de los acervos y está con la disponibilidad de proporcionar sus peticiones de libros. En este ejemplo se puede apreciar por un lado, las diferencias de la colocación que asumen las madres a partir de las posibilidades previas de acceso a la biblioteca y a las prácticas letradas. Por otro lado, tal situación les hace reconocer sus dificultades y limitaciones a la hora de asumir su papel de puentes o mediadoras en el desarrollo y resolución de las tareas escolares de sus hijos. La alfabetización es un proceso altamente valorado por las madres como recurso al momento de ayudar a sus hijos en las tareas escolares, sin embargo, también puede ser motivo de amenaza (al tener que enfrentarse a ciertos eventos letrados) y evidencia al relacionarse con otros con cierto dominio de prácticas letradas. En tales circunstancias la literacidad puede actuar como dicen Barton y Hamilton (2004:119) de diferentes formas “como evidencia, como manifestación, como amenaza y como ritual [...] para cada uno de uno de los participantes en un evento letrado”

¹¹⁰ Datos obtenidos el mismo día de los registros en una entrevista realizada a las madres antes de que se retirarán.

4. LOS LECTORES EN LA BIBLIOTECA PÚBLICA

En este capítulo pudimos ubicar a la biblioteca pública como un escenario de lectura en el que es posible observar ciertos acontecimientos de la trayectoria lectora de un lector. Fue como “echar una mirada” a un momento de la trayectoria, la cual se va construyendo a lo largo de la vida del lector. Estos sucesos son como una ventana que me permitió ver qué es significativo de sus prácticas.

Para empezar, los lectores siguen diferentes caminos según se relacionen con ciertas situaciones o acontecimientos de su vida. Cada camino nos permite observar los vínculos de los momentos de la trayectoria con ámbitos y acontecimientos como por ejemplo el aprender a leer en la escuela, o bien, con la vida personal del lector cuando lee poemas en una etapa de enamoramiento o con la vida post escolar en el desempeño de ciertas actividades laborales relacionadas con la lectura, etc. Al mirar su actividad en la biblioteca uno puede observar que hay ciertos aspectos que son significativos, como las vinculaciones que existen entre la lectura y ciertas necesidades y situaciones de vida de los lectores, por ejemplo, allí en algunas bibliotecas fue posible observar como el niño pequeño se inicia en la lectura (incluso antes de entrar a la escuela cuando acompaña a la hermana mayor), otros resuelven una tarea o una inquietud concreta en la etapa escolar (primaria, secundaria y media superior), o bien en la etapa adulta realizar un trabajo de trajes típicos para participar en un concurso y obtener una beca, o una búsqueda externa personal, como la madre que busca un libro de nombres para su bebé. En este sentido, pudimos observar que los momentos de las trayectorias se encuentran relacionados con ciertos acontecimientos y situaciones de la vida del lector que funcionaban como disparadores para leer o acercarse a la lectura en la biblioteca.

Por otro lado, la lectura se desarrollaba generalmente en un contexto social de interacción y acompañamiento en el que la asistencia en la biblioteca generalmente se hacía en grupo. Por ejemplo, la resolución de tareas escolares por parte de lectores pequeños, era un acontecimiento que involucraba la participación de otros lectores como el caso de las madres. En tales circunstancias, en algunos casos, la tarea se llegaba a desarrollar con la participación de dos o más personas como la madre y bibliotecaria, los hermanos, e incluso los lectores pares, lo cual generaba un proceso de intercambio colectivo. En este sentido la tarea escolar en estas bibliotecas

generalmente se resolvía con la participación de una red de personas con diferentes trayectorias que se movían a su vez en diversos escenarios de lectura como: la escuela a través del docente que solicitaba la tarea; los compañeros en caso de que se realizará en equipo; la familia (la madre o el hermano que llevaba al lector a la biblioteca); y la biblioteca pública con la participación de la bibliotecaria quien proporcionaba los libros y apoyo necesario. Es decir, la encomienda de resolver una tarea era viable con la participación de una red de personas que posibilitaban diversas oportunidades de acceso a la biblioteca y a la lectura. Algo similar sucedía en los talleres: las madres llevaban a los hijos a los talleres, en ocasiones también formaban parte de ellos, la bibliotecaria sistemáticamente promovía un proceso en el que establecía una serie de puentes entre los textos y los lectores, además los lectores pares también asumían el rol de mediador a la hora de “enseñar” o compartir algo.

El trabajo colectivo es una práctica común en estas bibliotecas públicas. Los lectores asistían y se organizaban en grupo para realizar o resolver una tarea o varias tareas que podían ser complejas y extensas para resolver uno sólo. En este sentido, en estas bibliotecas encontramos comúnmente un trabajo de grupo en el que prevaleció la participación, la colaboración e interacción entre las personas. La asistencia en forma individual fue menos frecuente y era una característica sobre todo de los lectores en la etapa de juventud y adultez. Aun así, los lectores que asistían solos establecían una dinámica de interacción con la bibliotecaria, de quien recibían ayuda para resolver sus tareas o localizar cierto tema. Las bibliotecas públicas observadas, especialmente en las poblaciones más pequeñas donde la gente se conocía, se caracterizaban por funcionar como lugares de trabajo colectivo en torno a la lectura, espacios donde se empezaban a formar comunidades de lectura a partir del trabajo en grupos y también a partir de la participación en los talleres donde se entrelazaban amigos o familiares.

Un elemento significativo en la configuración de las trayectorias lectoras de un lector era el hecho de estar afiliado a alguna “comunidad de lectura”: escolar, familiar, comunitaria, laboral, en biblioteca pública, etc. Pudimos observar algunas incorporaciones especialmente a partir de los talleres de lectura. La participación en una comunidad de lectura ofrecía oportunidades de participación que contribuían a integrarse o a dar continuidad a las trayectorias de los lectores. Las comunidades de lectura en las bibliotecas contribuían a la configuración de nuevas prácticas de lectura en el intercambio e interacción y generaban nuevos horizontes literarios para los lectores, como fue por ejemplo el interés

por ciertos géneros literarios en los participantes como los textos de suspenso, terror o de superación personal en los talleres de lectura en las bibliotecas de San Pablo y Huexoculco.

En las comunidades de lectura constituidas en las bibliotecas sobresalen los intercambios sobre las maneras de leer, de usar los libros, de hacer productos sobre la lectura, de interpretar un texto, un mensaje o moraleja de un cuento. La participación y la sociabilidad en un sistema de actividad fueron procesos claves del funcionamiento de las comunidades de lectura. La sociabilidad, el conocerse, llevarse bien fue relevante en la comunidad como componente de unión, cohesión y sentido en el desarrollo de una actividad de lectura que se definía como valiosa para los participantes.

En este sentido, los contextos sociales de lectura de ciertas bibliotecas fueron determinantes para promover la formación de comunidades de lectura a través de los talleres de lectura. Las bibliotecas de San Pablo y Huexoculco fomentaron cierto ambiente de trabajo y compromiso con los asistentes. El papel de las bibliotecarias en general se diferenciaba en la manera de asumir su rol de mediador que se caracterizaba por el compromiso, la responsabilidad, los vínculos de afectivos como la amistad, entre otros aspectos, con que asumían el desarrollo y conducción de los talleres de lectura. Las bibliotecarias como mediadores en los procesos de consulta y en los talleres de lectura asumían roles de “expertos” a la hora de compartir o enseñar algo, promovían y fomentaban ciertas maneras de leer, usar los textos y hacer ciertos productos sobre la lectura.

La mediación facilitaba el acceso a la lectura en la biblioteca a través del apoyo y ayuda al proceso relacionado con el uso de los libros y funcionamiento de la biblioteca a través de prácticas de búsqueda de libros por áreas y temas en los estantes y por lo tanto, cierto acercamiento al sistema de clasificación (Dewey) de la biblioteca. Las bibliotecarias como mediadoras (especialmente en las bibliotecas de San Pablo, Huexoculco y Cuautzingo) promovían entre otras cosas la continuidad de la trayectoria lectora a través de la participación en los talleres de lectura semanales y de verano, el desarrollo de experiencias lectoras que promovieron diversos intercambios entre los lectores, que en general contribuyeron a nutrir la trayectoria lectora de cada participante.

La mediación observada en la biblioteca se dió tanto en la resolución de tareas en grupo como en los talleres de lectura. Los tipos de mediación que se identificaron giraron sobre todo en cómo “hacer” ya sea una lectura o un producto sobre la lectura, en cómo “usar” un texto, los colores, las ilustraciones que acompañan un texto, en como escribir cierto texto, o bien la manera que podían compartir una lectura. Había diferentes maneras de intercambiar ideas, conocimientos puntos de vista con respecto a lo que habían leído;

podían “comentar”, “conversar”, platicar o plantear diferentes maneras de entender o dar sentido e “interpretar” un texto. De tal forma, que las mediaciones giraron en torno a lo que se “hace” con lo leído, los lectores comentaban, discutían, platicaban, compartían experiencias y relacionaban eventos personales o de algún familiar o conocido con las lecturas, buscaban la comprensión del texto en colectivo. Además se desarrollaban aspectos relacionados con la lengua hablada y escrita al conversar y expresar los puntos de vista articulados con la lectura. Destacaba la estrategia de dar la palabra a cada lector que permitía a los niños compartir diferentes interpretaciones sobre un texto y buscar las conexiones entre lo leído y los mensajes y las moralejas y la vida personal del lector.

En el proceso de intercambio e interacción que se da ante la resolución de las tareas o en los talleres de lectura no sólo sobresale el papel de mediación de la bibliotecaria sino también la mediación entre pares al coordinar diferentes formas de organizar el trabajo en equipo y resolver una tarea escrita, al mostrar diferentes maneras de leer y hacer las cosas, al articular los conocimientos y experiencias previas con las lecturas, al compartir los diferentes puntos de vista frente a un texto o las diferentes formas de producir un texto en torno a la lectura, al mostrar y utilizar formas de hablar y utilizar una palabra en un contexto específico, entre otros.

La vinculación que se establece entre la biblioteca y la escuela se da a partir de los programas educativos sobre el uso de la biblioteca y la formación de usuarios de la información y hábitos de lectura resulta importante. Especialmente, se pudo observar la articulación que se establece entre biblioteca-escuela-familia en relación con la resolución de tareas escolares y la participación diferenciada de los mediadores en las situaciones de lectura. Al principio, los estudiantes encuentran quien los apoya y guía en la búsqueda de sus temas. Posteriormente cuando los usuarios tienen ya algún camino recorrido en el uso de la biblioteca con mayor soltura y desenvolvimiento realizan sus propias elecciones y búsquedas, incluso llegan a ir más allá de lo solicitado por la escuela.

CAPITULO IV

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA BIBLIOTECA

La biblioteca como espacio de lectura es un lugar social en el cual se producen comportamientos relacionados con la recepción de lo escrito. Se trata de prácticas de lectura, de “maneras de hacer” (de Certeau, 1996), de lo que los lectores hacen para apropiarse de los textos. En palabras de Brian Street (2004:112): “Las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad”. Sin embargo, dar cuenta de las prácticas cotidianas no es una tarea fácil, especialmente porque dichas prácticas “no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales” (Street en Zavala, 2004:112).

El estudio de las prácticas plantea enfocarse en *las operaciones, en las maneras de leer y usar lo escrito*. “Hay que interesarse no en los productos culturales ofrecidos en el mercado de bienes, sino en las operaciones que hacen uso de ellos; hay que ocuparse de las diferentes maneras *de marcar* socialmente la diferencia producida en un dato a través de una práctica” (de Certeau, 1996: xviii).

Toda práctica de lectura plantea al lector cierta organización relacionada con el desarrollo de la tarea encomendada y el tipo de participación ya sea individual o colectiva. El capítulo analizará en primer lugar cómo en las bibliotecas de Chalco, los grupos desarrollan una serie de *estrategias para organizar el trabajo colectivo*, con la finalidad de prever necesidades en relación a los recursos materiales, como a los utensilios que requerirán para hacer la tarea, así como en la organización del trabajo a partir del número de integrantes del grupo y la tarea por resolver. El concepto de estrategia entendida como el conjunto de esquemas de acciones que utilizan los elementos del lugar y consideran el contexto (de Certeau, 1996), potencializa la obtención de resultados. En la biblioteca pública se observan una serie de estrategias de lectura relacionadas con las identidades de los lectores, con sus necesidades y las condiciones propias en que tiene lugar la lectura. Es decir, hay una relación muy estrecha entre *las oportunidades de acceso*¹¹¹ a la lectura

¹¹¹ Probabilidades objetivas (*oportunidades de acceso*) y esperanzas subjetivas (*motivaciones y necesidades*) como las llama Bourdieu (1991:94)

y las *motivaciones y necesidades* del lector. Tales oportunidades se convierten en “*probabilidades de éxito*”

dice Bourdieu (1991:94) “a la manera de un jugador que regulará su juego en función de una información perfecta de sus probabilidades de victoria” de acuerdo con las situación o el contexto, según se presenten “posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscritas en las condiciones [...] de la experiencia” (Bourdieu, 1991:94).

En segundo lugar, daremos cuenta de algunas prácticas de lecturas individuales y colectivas que encontramos en la biblioteca pública. Ambos tipos de prácticas se desarrollan en un contexto social, es decir, tienden a asociarse con momentos de intercambio entre individuos y colectividades. Cada acto de lectura refleja la influencia y constitución de una interacción entre los individuos. Por ello, nos resulta difícil decir dónde termina la esfera de lo individual y dónde empieza la esfera de lo colectivo. Sin embargo, podemos decir que hay una diferencia muy marcada entre el trabajo predominantemente individual y lo colectivo que se encuentra en la práctica misma; esto es lo colectivo ofrece la posibilidad de la interacción e intercambio permanente. En el caso individual, sólo llega a presentarse la interacción en ciertos momentos, cuando existe por ejemplo, la necesidad de la ayuda o la guía de la bibliotecaria, pero que sin esta ayuda la tarea puede resultar casi imposible para cualquier usuario, especialmente, para los niños y adolescentes. La interacción entre bibliotecaria y usuarios es espontánea e impulsada por una necesidad de ayuda que se tiene en el momento: esta ayuda dependerá de la situación. Las prácticas colectivas, en cambio, se caracterizan por ser eminentemente interactivas. Generalmente el trabajo colectivo se organiza y planea previamente por los participantes, quienes toman decisiones sobre cómo desarrollar la tarea en una dinámica colectiva. Esta organización se realiza con frecuencia en forma previa a la asistencia a la biblioteca.

Como se ha visto los usuarios de la biblioteca pertenecen a varios grupos de lectura: escolar, familiar, amistad, noviazgo, entre otros. Tanto la pertenencia como la participación en cada uno de ellos, cambia el sentido y curso de las prácticas de lectura en la biblioteca. Esto es debido a las identidades de los lectores, el tipo de participación y los roles que se asumen, el vínculo social que hay entre ellos y los intercambios, el sentido que le dan a la lectura y a la práctica misma para llevar a cabo el trabajo en grupo.

Por lo tanto, tales prácticas de lectura son a su vez prácticas culturales, ya que éstas cambian de acuerdo con los lectores, los tiempos y los lugares de lectura. Así lo

demuestra Roger Chartier, quien considera que la construcción de sentido efectuada en la lectura o la escucha es "...un proceso históricamente determinado cuyos modos y modelos varían según el tiempo, los lugares y las comunidades" (Chartier, R. 1996: 51), es decir, las prácticas de lectura tienen las huellas tanto de los lectores como del contexto social de lectura.

En las bibliotecas públicas estudiadas se llevan a cabo diferentes prácticas de lectura en un contexto social en el que predominan los intercambios verbales y no verbales sobre las maneras de leer y usar lo escrito. Por lo tanto, en estas interacciones predominan las prácticas compartidas o mediadas por otros lectores en las que se puede observar el intercambio de diferentes formas de acceder, utilizar y apropiarse de los textos.

El análisis realizado tiene un carácter sociocultural, que pone especialmente énfasis en lo contextual y situacional de las prácticas. Sobre todo, realza las prácticas que se configuran desde una interacción entre personas, cuyas particularidades dependen de los participantes, del sentido de las prácticas y del contexto de lectura.

No todos los lectores mantienen la misma relación con lo escrito; ésta cambia de acuerdo con las identidades de los lectores, sus necesidades y las interacciones con otros lectores, dando lugar a diferentes maneras de leer e interactuar con los textos, los cuales tienen cierta relación con las edades o etapas de los lectores. Cuanto más chicos son hay una tendencia de asistir y hacer cosas en colectivo, tendencia que se va cerrando al acercarse la etapa adulta donde se practica más una lectura individual y para sí mismo. En este capítulo veremos algunas prácticas de lectura individuales y colectivas, además de algunos productos que el lector realiza sobre la lectura.

En el tercer apartado, se abordan algunas prácticas de lectura que se presentaron en ciertas condiciones de realización de las tareas escolares, en las cuales podemos observar algunas formas en que los lectores acceden a los libros, los textos, la información, o ciertos productos sobre la lectura. Dichas prácticas van tomando forma a partir del conocimiento del funcionamiento de la biblioteca y de la experiencia acumulada del lector en la participación de eventos de lectura en la biblioteca. Tales prácticas son tácticas de lectura, no son sólo "*artes de hacer*" como señala de Certeau, sino también *son prácticas* que implican *un "arte de inventar"* (Bourdieu, 1991), porque implican cierta invención por parte del lector, el cual ajusta y

diseña nuevas acciones para resolver su tarea ante ciertas condiciones adversas. En ocasiones esa “invención” de los lectores se representa como prácticas y actitudes de “caza” en espera de las oportunidades. Los lectores requieren estar al pendiente de lo que acontece a su alrededor para actuar en el momento preciso para apropiarse de búsquedas de libros, temas e informaciones concretas o incluso de tareas escolares que no han hecho ellos, sino que ha sido el trabajo y esfuerzo realizado por otro.

A este tipo de prácticas de Certeau les llama tácticas, porque son *prácticas del tiempo* que utilizan el método del “momento oportuno”. Es una “forma de inteligencia siempre *inmersa en una práctica*” dice de Certeau (1996: 92), en la que se combinan “el olfato, la sagacidad, la previsión, la agilidad de espíritu, el fingimiento, la astucia, la atención vigilante, el sentido de oportunidad, habilidades diversas, una experiencia adquirida a lo largo del tiempo”¹¹². En esta variedad de formas de actuar, ante ciertas circunstancias, especialmente cuando el tiempo se agota para entregar o terminar una tarea, el lector se ve en la necesidad de tomar las oportunidades que se presentan en el contexto. Al respecto de Certeau (1996:96), señala “la ocasión se *toma*, no se crea. Es producto de la coyuntura, es decir, de circunstancias *exteriores* donde el vistazo sabe reconocer el nuevo y favorable conjunto que constituirán mediante un *detalle adicional*”. Seguramente hay innumerables tácticas de lectura en la trayectoria de un lector; en la biblioteca pública tuvimos la oportunidad de observar algunas de ellas.

1. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN Y RESOLUCIÓN DE LA TAREA

Las prácticas de lectura entendidas como una serie de maneras de leer y usar lo escrito, contemplan una serie de procedimientos específicos con la finalidad de resolver alguna situación concreta. El conjunto de condiciones en que los lectores se desenvuelven en la biblioteca plantea la posibilidad de poner en juego una serie de conocimientos y acciones relacionados con la tarea a resolver y el funcionamiento de la biblioteca. Se trata de estrategias que permiten configurar resoluciones a situaciones concretas. Hay una serie de estrategias que el lector aplica en diferentes momentos de realización de la tarea; algunas son previas a la práctica de la lectura en sí, otras están

¹¹² Marcel Detienne y Jean-Pierre Vernant. (1974) *Les Ruses de l' intelligence. La métis des Grecs.* París. Flammarion. Citado por de Certeau, 1996 : 91.

relacionadas con la organización del trabajo colectivo y otras con respecto a la búsqueda de libros en los acervos.

Las estrategias son esquemas de acciones que utilizan los elementos del lugar y consideran el contexto. Se caracterizan por seguir cierto “ordenamiento de acciones en el curso de la resolución de un problema en el cual cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el fin a alcanzar [...] la persistencia en un procedimiento o su cambio está relacionado con el éxito logrado en la consecución de un fin”. (Castorina y otros. 1986: 52). Las estrategias “plantean cierto control y dominio del lugar y el tiempo [...] permiten administrar y capitalizar las ventajas adquiridas y darse así una independencia con relación a la variabilidad de circunstancias.” (de Certeau, 1996:42-43).

En estas bibliotecas se observaron serie de estrategias para organizar y desarrollar el trabajo en grupo en torno a la lectura. La participación de los lectores en tales estrategias genera posibilidades de continuidad y discontinuidad de ciertas maneras de hacer búsquedas, localizar libros, de observar y reproducir lo que hacen otros, de “leer” los acervos, los lomos de libros, etc., sistemas de actividad que en conjunto influyen en la evolución de una práctica de lectura.

La realización de las tareas en equipo es una estrategia frecuentemente utilizada en la biblioteca para resolver un trabajo poniendo en práctica “la economía del esfuerzo”. Es decir, hacer la tarea en equipo tiene ciertas ventajas, como el hecho de terminar la tarea más pronto al distribuirse ésta, que cuando se hace sólo, especialmente cuando dicha tarea es extensa. La organización del trabajo de lectura contempla el prever tanto los materiales y utensilios necesarios para el desarrollo de los productos de lectura, así como posibles actividades de lectura que darán seguimiento a la realización de la tarea, lo cual implica poner en práctica estrategias de organización tanto para la división del trabajo de lectura para cada integrante, como para hacer las búsquedas de libros en el acervo. Veamos algunos ejemplos de ellas.

1.1 Previendo la práctica

El trabajo desarrollado sobre todo en los grupos escolares y de amigos se caracteriza por tener una organización previa a la asistencia en la biblioteca. Los niños suelen preparar tanto los materiales (libros, libretas, mapas, monografías, biografías, entre otros) y utensilios (lapiceros, bolígrafos, colores, marcadores, goma, tijeras, etc.,)

necesarios, como las posibles actividades y acciones que van a realizar para el desarrollo de una tarea en común. La organización se da en relación a la tarea que se va a desarrollar y los posibles productos de la tarea.

Tal organización contempla también actividades previas al trabajo en la biblioteca como comprar en la librería monografías, mapas, hojas, papel bond blanco o cuadriculado en caso de preparar un documento para la exposición en el salón, entre otros. Cada tarea o producto requiere materiales distintos. Prever lo que se va a necesitar evita el estar saliendo por ejemplo a comprar o conseguir a última hora materiales que no están al alcance. Algunos lectores que no vienen preparados tratan de conseguir cosas como marcadores para hacer sus láminas de exposición en clase. A veces los piden prestados, otras se ven obligados a salir a comprarlos.

Veamos el caso de la siguiente adolescente integrante de un grupo de amigos. El grupo se forma además de la chica de dos compañeros más. Es la chica quien coordina el trabajo del grupo, quien además se encarga de llevar los utensilios (lapicera y su contenido) necesarios para realizar el trabajo:

Tres adolescentes, estudiantes de secundaria se reúnen en la biblioteca para intercambiar algunas de las preguntas resueltas de un cuestionario que les dejaron en la escuela. Son dos hombres y una mujer que se organizaron previamente para resolver un cuestionario en forma individual para posteriormente intercambiar las respuestas entre ellos.

La adolescente es quien se encarga de llevar todos los utensilios necesarios para el trabajo colectivo en la biblioteca. Ella saca su lapicera y libreta con el cuestionario casi resuelto y los pone en la mesa. Uno de sus compañeros toma la lapicera de ella –que es de color rosa con corazones–, la abre y saca algunos plumones de colores de punto fino y cuatro bolígrafos de colores, todos ellos los acomoda en el centro de la mesa, listos para ser utilizados (Biblioteca de Chalco. Reg. 1. Lunes 7 de octubre de 2002).

De acuerdo con esta organización se pueden prever necesidades y posibilidades de culminar el trabajo sin contratiempos. La realización de las tareas implica tanto la inversión de tiempo y esfuerzo por parte de los integrantes del grupo como la previsión de todos los materiales y utensilios necesarios. En ocasiones el proceso de realización de la tarea puede llegar a ser infructuoso si no se organiza adecuadamente y se anticipa lo necesario de acuerdo con el tipo y cantidad de tareas.

1.2 División del trabajo: tareas y roles

Una de las actividades iniciales en los grupos de trabajo consiste en comentar las principales actividades y acciones que requieren hacer para resolver la tarea encomendada. En seguida se distribuyen entre ellos las diferentes actividades que se han identificado. Entre estas, sobresalen tres tipos de actividades vinculadas con tres momentos del proceso.

Las primeras están relacionadas con la búsqueda de los libros que contengan información no sólo útil, sino la más pertinente. En el caso de no encontrar los libros directamente en los estantes, la actividad se centrará en solicitar a la responsable de la biblioteca los libros que requieren. En este primer momento, como ya se mencionó en el capítulo anterior, la mediación de la bibliotecaria puede ser relevante para la localización de los libros que se requieren. En un segundo momento, las actividades se orientan en la lectura de los libros seleccionados, con la finalidad de identificar los fragmentos informativos útiles para resolver la tarea. El tercer momento del proceso de realización de la tarea se encuentra vinculado con la elaboración de los productos de la lectura o de la tarea en sí. Para el caso del grupo de adolescentes que se reúnen para intercambiar las respuestas de un cuestionario, el producto de su proceso de lectura se ve reflejado en la resolución del cuestionario.

Los tres momentos son muy importantes para el desarrollo de la tarea y tienen un ordenamiento secuencial. Veamos el caso de un grupo de estudiantes de secundaria que resolvió un cuestionario en la biblioteca. Cuando les pedimos que nos enumeraran las acciones básicas que habían hecho para resolver su cuestionario, nos hicieron un recuento sintético por escrito de todo lo que hicieron:

1. Anotamos nuestro nombre en la mesa (se refieren a las hojas de registro que se encuentran en una mesa a la entrada de la biblioteca).
2. Pedimos un libro de lo que necesitamos a la bibliotecaria.
3. Nos ponemos a buscar [el tema específico en los libros].
4. Luego estudiamos: leemos [para identificar la información que se necesita] y, luego
5. Finalmente, contestamos el cuestionario (biblioteca de Chalco. Reg. No.2. 7-oct.2002)

En esta lista podemos identificar los tres momentos descritos anteriormente, en los cuales los integrantes del grupo participan en forma diferenciada. Los integrantes asumen distintos roles y desarrollan diferentes actividades en función de dichos roles.

Entre los roles que se asumen entre los participantes, sobresalen el de líder del grupo, quien comúnmente dirige y trata controlar el proceso del trabajo. También se encuentran otros roles como el que dicta, el que escribe, el que busca libros en los estantes, el que selecciona los libros “útiles” y “no útiles” de un grupo de libros obtenidos de los estantes, el que busca información específica en los libros seleccionados. Generalmente estos roles son asumidos por iniciativa propia de los participantes. En otras ocasiones es el líder del grupo quien tiene cierta “autoridad” para asignar tales funciones. Dicha autoridad es ganada sobre la marcha; quien la logra se gana el respeto entre los integrantes del grupo, sobre todo por el compromiso y responsabilidad mostrados en el desarrollo de las tareas escolares.

En el grupo de adolescentes mencionado, integrado por una mujer y dos chicos que resuelven el cuestionario, es la chica quien resuelve la mayoría de las preguntas del cuestionario, en contraste con sus compañeros, además de tomar el rol de líder al coordinar y sugerir las acciones a realizar, como veremos en la siguiente descripción:

La chica toma la iniciativa y propone solicitar un diccionario enciclopédico para buscar las respuestas faltantes. Los chicos aceptan su propuesta, pero antes se dan a la tarea de intercambiar las respuestas encontradas con la finalidad de identificar las preguntas faltantes. Ellos checan y cotejan en el intercambio cuáles preguntas resolvieron y cuáles les falta por resolver.

La adolescente en todo momento, asume una actitud de mayor compromiso, no sólo dirigiendo el proceso de organización, sino también en el desarrollo del trabajo, pues es ella quien resolvió la mayoría de las preguntas del cuestionario. En cambio, los otros dos estudiantes resolvieron menos preguntas. Uno de ellos sólo encontró dos respuestas. El otro adolescente tiene más, incluyendo una respuesta que no la tiene la chica.

El intercambio de las respuestas encontradas se concentra en la copia de las mismas y en complementarlas con la información que cada quien recopiló en caso de ser diferente. La chica es también quien toma la iniciativa, al proponer cómo contestar las preguntas faltantes (Biblioteca de Chalco. Reg. 2. Lunes 7 de octubre de 2002).

La dinámica del trabajo en equipo plantea la posibilidad de poner en juego una serie de estrategias que organizan y agilizan el desarrollo del trabajo colectivo. Los integrantes comparten necesidades, responsabilidades, compromisos y condiciones de trabajo en un marco de participación con el propósito de resolver una tarea en común.

Sin embargo, las relaciones entre los integrantes en relación con tales responsabilidades y compromisos no son iguales.

Las relaciones entre los integrantes son mezclas complejas de poder y dependencia, de experiencia e inexperiencia, de alianza y oposiciones, de facilidad y esfuerzo, de autoritarismo y participación, de resistencias y conformidades que hacen que el trabajo en grupo refleje “la plena complejidad de hacer algo conjuntamente.” (Wenger, 2001:104). El sistema de actividad en el colectivo está determinado por estas relaciones, de tal forma que los desacuerdos, competencias, retos o limitaciones personales son formas de participación en el grupo.

A través de este proceso, en el que se desarrollan acciones y estrategias, cada uno de los integrantes se involucra y experimenta un proceso de aprendizaje en interacción con otros, en el cual el papel de los mediadores es importante, en cuanto asiste, ayuda o colabora en la realización de las actividades.

Las acciones realizadas no necesariamente implican un ordenamiento lineal, sino que las repeticiones de alguna acción o momento, las modificaciones y sustituciones forman parte del proceso, de las necesidades y decisiones que el lector adopta en el intento de resolver la tarea.

1.1 Estrategias de búsqueda en el acervo

Una gran mayoría de lectores acude a la responsable de la biblioteca para que les proporcione el libro que necesitan. Algunos lectores, especialmente cuando se trata de usuarios novatos, esperan a que la encargada vaya por los libros correspondientes y los ponga en sus manos. Otros lectores, con algunas experiencias previas y con un poco más de confianza, siguen a la bibliotecaria, observando el proceso y tratando de aprender de ella para posteriormente hacer sus propias búsquedas. También hay lectores que hacen sus propias búsquedas con cierto éxito.

Algunos lectores –sobre todo aquellos que ya tienen cierta experiencia en la biblioteca¹¹³–, intentan hacer su propia búsqueda sin la ayuda de la bibliotecaria, localizando los libros que requieren para su trabajo. Una forma de búsqueda común en los usuarios es ir directamente al acervo, apoyándose en los letreros de orientación de las colecciones que hay en cada uno de los estantes. Los letreros muestran las diez

¹¹³ O bien usuarios a partir de los 10 años (últimos grados de primaria, secundaria y media superior).

clases principales del Sistema de Clasificación Decimal de Dewey del 000 al 900. La búsqueda directa en los estantes -sin utilizar los catálogos- es una práctica muy común entre los lectores. Esta práctica generalmente puede ser muy funcional en la localización de los libros, ya que el acervo se encuentra organizado por colecciones y es relativamente pequeño. También se pueden localizar otros libros relacionados con el tema, ampliándose las opciones de lectura.

Sin embargo, esta práctica de búsqueda también requiere de la inversión de cierto tiempo y puede ser limitante cuando se cuenta con poco tiempo para elaborar una o varias tareas, como es el caso del siguiente ejemplo:

Un adolescente entra a la biblioteca; al verlo la bibliotecaria lo regresa a la entrada y le pide se registre. Enseguida, el chico se dirige a uno de los estantes, identifica algún libro, el cual saca ligeramente –sin sacarlo totalmente de la hilera- con la finalidad de leer el título. Para ello inclina su cabeza hacia la izquierda. Posteriormente lo descarta y lo acomoda en su lugar. Lo mismo vuelve a hacer con tres libros más. Posteriormente, busca por hileras, repitiendo el proceso en los estantes que se encuentran al lado, pero no encuentra algún título que le pueda ser útil, por lo que decide dar una revisión general en la biblioteca. Inicia en la colección de “000 Generalidades”, buscando en cada estante, continua con “100 Filosofía”, “300 Ciencias sociales”. Él realiza una revisión panorámica, dirigiendo su mirada a cada hilera de los estantes, tratando de identificar algún título cercano al tema que busca. Durante este proceso mantiene su cabeza inclinada hacia la izquierda para poder leer mejor los títulos de los libros que se encuentran en los lomos de los libros. En ocasiones se detiene en algunas hileras para entresacar algún libro para checar mejor el título y valorar la posible relación con el tema que busca, finalmente lo descarta y lo vuelve acomodar en el estante sin sacarlo totalmente de la hilera de libros. Después de invertir un poco más de una hora en este proceso de búsqueda sin éxito alguno, se dirige con la bibliotecaria para solicitarle el libro que necesita (Biblioteca de Chalco. Registro No. 10. 27 de enero de 2003).

Otra forma de búsqueda de libros es utilizar los catálogos. De los tres catálogos públicos (autor, título y materia), el más utilizado es el de materia. La utilización de los catálogos puede ser un instrumento rápido y eficaz para localizar un libro, especialmente cuando se cuenta con el nombre del autor y la obra. Sin embargo, los lectores sólo ocasionalmente acuden a la biblioteca con alguna referencia bibliográfica por autor o título, la mayoría de ellos no cuenta con tales datos; por eso el uso del catálogo por materia es su primera opción. En el catálogo de materia los lectores

buscan temas concretos o relacionados con la información que buscan. Aunque llegan a encontrar algunos libros de interés por tema, ellos se enfrentan a otra situación que puede convertirse en una limitante en la locación del libro: ¿Como ubicar físicamente el libro en los estantes de acuerdo con los códigos? Comúnmente, a los lectores se les complica comprender el sentido de la clasificación (la serie de números y letras) e identificar y localizar un libro con dicha clave. Veamos el seguimiento del siguiente ejemplo donde podemos observar estas dificultades en el acceso a los libros requeridos y en el uso de los catálogos:

Un estudiante de educación media superior invierte gran parte de su tiempo (hora y media) en localizar un tema en algún libro de los estantes. Primero se dirige a los estantes de “400 Lenguas” donde localiza un libro, revisa el índice, localiza un tema y se dirige a una página del libro para leerla, buscando determinada información. Sin embargo, no encuentra dicha información por lo que sigue la misma dinámica dedicando un tiempo aproximado de 30 minutos en cada búsqueda en los estantes. Continúa con el estante de “100 Filosofías”, después se dirige al estante de “000 Generalidades” y nuevamente a “100 Filosofías”, donde localiza un libro titulado *¿Qué será?* Se dirige a su lugar, se sienta y revisa el índice, localiza una página y lee unos minutos. Enseguida cierra el libro y lo deja en el “carrito”¹¹⁴ (estante con ruedas, lugar donde se solicita dejen los materiales que desocupen). Enseguida abre su libreta, buscando alguna información u orientación sobre lo que tiene que investigar. Después se dirige a los catálogos por tema y anota la clasificación en su libreta. Una vez más, se dirige a “000 Generalidades”, localiza un libro, lo revisa, lo cierra y busca otro libro. Esta revisión consiste en leer varias secciones de algunas páginas de los libros con la finalidad de localizar alguna información, sin tener éxito alguno. Finalmente un poco desesperado se dirige a la responsable de la biblioteca para solicitarle ayuda, ésta localiza un libro grueso y se lo da al estudiante. Él se ubica en su mesa para revisar el libro. Lee e identifica algunos fragmentos, utiliza sus dedos como separadores para no perder las páginas, saca su cuaderno y enseguida se dispone a transcribir la información seleccionada. Parece que por fin es el libro que contiene la información que busca, pues, él se nota más relajado. Durante los siguientes minutos, su actividad se concentra en la copia de los fragmentos (Biblioteca de Chalco. Reg. No.1. 7 de octubre 2002).

¹¹⁴ Este “carrito” como le llaman los usuarios a un estante no muy alto (1.20 m), porque es el único que cuenta con ruedas, sólo se localiza en la Cabecera de Chalco, en las demás bibliotecas ubicadas en las delegaciones se utiliza una mesa y la identifican como tal.

También encontramos algunos casos en que se observa una práctica intermedia, en la que los niños dejan una posición muy pasiva para asumir una posición más participativa en la búsqueda de los libros.

La experiencia de las bibliotecarias basada en las demandas escolares cotidianas les permite localizar rápidamente los acervos precisos que les solicitan los lectores, incluso sin consultar los catálogos. A menudo llegan usuarios en busca de los mismos temas, que son los que coinciden en las clases. Esta repetición de temas dura de dos a tres semanas, esto es, las peticiones informativas pueden llegar a ser reiterativas durante ese periodo¹¹⁵. La dinámica de acudir a la bibliotecaria, quien juega el papel de experta en el uso de la biblioteca, constituye para los lectores una oportunidad para observar cómo realiza ella el proceso de búsqueda de temas en los libros del acervo. Los lectores, como espectadores, observan el proceso que realiza ella, para localizar los temas solicitados. Esta ayuda directa y personalizada de la bibliotecaria proporciona un escenario visible sobre cómo hacer las búsquedas de libros, estableciendo una serie de relaciones entre el tema que solicitan y aspectos como:

- la posibilidad de revisar directamente en los estantes para hacer sus propias búsquedas dado el servicio de estantería abierta,
- la organización del acervo (sala general e infantil),
- las secciones del mismo por “materias o temas” (en un espacio específico están todos los libros que tratan sobre un mismo tema),
- la clasificación de las colecciones identificadas con señalamientos (números y secciones por materias),
- atender los señalamientos que existen en la biblioteca, especialmente sobre el uso de los libros y los catálogos

Este es el caso de un grupo escolar que realiza su propia búsqueda en los estantes de los libros que requieren. Varios de los libros han sido útiles para su tarea,

¹¹⁵ Este proceso, le permite tener la ubicación precisa de los materiales que le solicitan, acudiendo a los catálogos sólo cuando sea necesario.

sin embargo hay un aspecto que no han localizado. Sólo entonces, después de algunos intentos, acuden a la bibliotecaria para solicitar ayuda:

Un grupo de amigos de tres niños de 5º grado de primaria, al llegar a la biblioteca se dirige enseguida a una de las mesas de trabajo para instalarse. Se les observa muy formal en la organización y desarrollo de su trabajo. Después de un proceso de búsqueda de libros, con los cuales realizan parte de su tarea, comentan la necesidad de solicitar ayuda. Uno de los niños se dirige con la responsable de la biblioteca para preguntar sobre una información que no han podido localizar en los libros que tienen en su mesa. Otro de los niños lo sigue, ambos escuchan atentos lo que la responsable dice. Ellos comentan que ya han buscado el tema de “responsabilidad” en los libros que han consultado y no lo encuentran. Ella pregunta si han buscado en ciertos libros. Ellos asienten, pero afirman que no está ese tema. La responsable de la biblioteca les hace algunas preguntas para precisar más su demanda y ellos hacen algunos comentarios sobre la tarea que les solicitaron. Enseguida la responsable se dirige hacia unos de los estantes para localizar el libro. Durante este proceso de búsqueda, los niños –quienes van detrás de ella todo el tiempo–, sin perder detalle pero al mismo tiempo cuidándose de no estorbar, están pendiente de lo que hace, de las prácticas que ella utiliza para encontrar los libros con tanta “facilidad y rapidez”. Tratan de leer -tan rápido como ella- los títulos de los libros que toma, inclinan su cabeza para leer el título que aparece en el lomo de los libros en cuanto se ella dispone a tomar alguno y leen junto con ella los índices de los libros e intentan también localizar en ellos el tema de “responsabilidad” (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No.12. 19 de febrero de 2003).

En este ejemplo, se observa una situación intermedia entre el depender totalmente de la bibliotecaria e intentar realizar sus propias búsquedas de libros e informaciones. Lo que observan los lectores en la responsable de la biblioteca en el proceso de localización de libros, les es también útil para ponerlo en práctica, al igual que las formas de tomar los libros para revisarlos con una mano y cambiar las hojas con la otra, sobre todo cuando se está de pie frente a los estantes. Los niños realizan una observación detallada de todo lo que hace la responsable: las diferentes acciones que ejecuta en el proceso de búsqueda y localización de un libro e incluso posturas que tratan de imitar y aplicar a sus propias prácticas de lectura.

1.3 La distribución del tiempo y la lectura

El desarrollo de la tarea puede llegar a ser un trabajo agotador para el lector. Por ello, los lectores ponen en práctica algunas estrategias de organización y distribución del tiempo. El tiempo de lectura es organizado y construido socialmente ya que ofrece diversas configuraciones de acuerdo con el lector, la tarea, el texto y el contexto de lectura. En este sentido, las configuraciones temporales se dan a partir de situaciones como; la extensión de la tarea o propósito de lectura, las características del texto que puede ser más o menos “digerible o no” o complejo, los tiempos de servicio de la biblioteca (uno o dos turnos), las habilidades y experiencia del lector que determinan la resolución de la tarea en cierto tiempo, etc.

Lo cierto es que después de un periodo de tiempo de concentración en la lectura el lector se ve en la necesidad de tomar un tiempo de descanso, físico y mental¹¹⁶ para poder continuar. En las bibliotecas, se puede observar esta alternancia o combinación de tiempos de lectura con tiempos de descanso. En el siguiente ejemplo podremos apreciar el trabajo de lectura de un lector adulto, que combina ciertos periodos de descanso tras cada hora de lectura. Estos periodos de descanso contemplan algunos ejercicios corporales para evitar la fatiga tanto física como mental. En este ejemplo se pueden apreciar algunas rutinas de descanso que el lector realiza al leer para poder mantener la concentración y concluir su trabajo de lectura.

En una de las mesas¹¹⁷ ubicada en la esquina al fondo de la biblioteca del lado derecho, se encuentra un señor que ya habíamos visto en otra ocasión¹¹⁸. Es un señor de 38 años que se encuentra leyendo un libro grande pero delgado tipo enciclopédico con ilustraciones; el título del libro no lo alcanzo a distinguir. Este señor sostiene el libro con la palma de su brazo izquierdo y apoyando su codo en la mesa, lo lee acercándolo a sus ojos. Después de unos minutos baja su codo y toma el libro entre sus dos manos, recargando sus antebrazos en la mesa, como el libro está más cerca de la mesa entonces se inclina un poco, para leer mejor. Después de seis minutos cambia de postura tomando nuevamente el libro con su mano

¹¹⁶ Ya que pareciera ser que la mente también requiere de algunos minutos de distracción o descanso cuando se ha dedicado un tiempo considerable a la lectura de un texto como podemos apreciar en este ejemplo. Antonio Viñao documenta la combinación de tiempos de trabajo escolar con cortos periodos de descanso en las escuelas de España, estas de ponían práctica desde 1891 (Viñao Frago, A. 1998:66-67).

¹¹⁷ Por cierto pudimos observar que este lector considerado como un lector asiduo (constante) ocupaba generalmente la misma mesa, ubicada en un lugar apartado de las demás mesas.

¹¹⁸ Registro No. Reg. 5. Biblioteca de la cabecera municipal. 9 de enero de 2003.

izquierda y con la derecha cambia de página. Este cambio constante de posturas y posiciones del libro lo lleva a cabo cuando ha dedicado un tiempo considerable a la lectura.

En la entrevista realizada con este usuario, antes de su retirada, decía que él asistía a la biblioteca para preparar sus participaciones en los seminarios de un propedéutico que estaba cursando para una maestría en la UNAM. A él le agradaba estudiar en la biblioteca especialmente porque el ambiente del lugar le ayudaba a mantener su concentración en la lectura a diferencia de su casa en donde su niño pequeño lo distraía para jugar y no le permitía leer. Aun así, después de un tiempo de lectura el cansancio era evidente:

Nuevamente después de un periodo de lectura él suspende unos minutos su lectura para acomodar su camisa, su cinturón, su suéter y su cuello. Después de que se acomoda su cabello por detrás de sus orejas, se reclina hacia el respaldo de la silla y con sus brazos por detrás de su cabeza observa alrededor, ve su reloj, se frota la frente y sigue observando a su alrededor, por un momento noto que también me observa. Un poco más relajado, inicia su lectura. Esta rutina de lectura y descanso continúa (por lo menos 5 ocasiones), aunque conforme pasa el tiempo, los tiempos de lectura se van haciendo más cortos, hasta que finalmente decide dar por terminada su sesión de lectura por ese día. Cierra su libro, ve la hora en su reloj, se levanta, acomoda su silla, recoge el libro, lo deja en el carrito y se retira (“Lector adulto asiduo”. Biblioteca de Chalco. Reg. 6. 20 de enero de 2003).

En ocasiones cuando se encuentra agotado por la lectura académica y todavía tiene mucho que leer, él utiliza como estrategia leer por unos minutos otros textos más vinculados con una lectura de recreación. Este tipo de lectura le permite también hacer un descanso mental, es como “tomar un poco de aire fresco”, “recargar la batería” para poder continuar con la lectura académica. En esta ocasión él revisa un libro que contiene ilustraciones amplias y con colorido se trata de paisajes de volcanes, el título inicia así “*Los por qué de...*”

La lectura es más relajada, se detiene en cada ilustración, toca las imágenes, la punta del volcán y la nieve como tratándola de sentirla entre sus dedos. Su postura esta menos rígida y estresada, se reclina sobre el respaldo de la silla, toca su nariz sin dejar de leer y cambia de hoja. Coloca sus brazos detrás de su cabeza y continúa con la lectura del libro, existe cierta distancia con el libro a diferencia de la cercanía de su cuerpo

y su vista que mantiene con la lectura académica. Incluso se da unos minutos para intercambiar algunas frases con la bibliotecaria cuando ésta se encuentra cerca. Después de cierto tiempo de lectura del libro ilustrado, continúa con la lectura de los textos académicos (Biblioteca de Chalco. Reg. 6. 20 de enero de 2003).

El lector comenta que durante su proceso de lectura pierde concentración, por lo que hace “una lectura recreativa” para poder descansar y continuar con la lectura de los textos académicos, cuya lectura es básica para poder realizar sus participaciones en el propedéutico. Este cambio de lectura le posibilita otorgar algunos otros momentos de lectura de textos académicos, sin embargo, después de cierto tiempo, es posible observar en el lector cierto agotamiento. El lector se resiste al cansancio especialmente porque aún no termina de leer el material que se propuso o que “tiene que leer” para la sesión del curso propedéutico, por lo que pone en práctica la combinación de tiempos de lectura con tiempos de descanso, para poder ampliar el tiempo de actividad lectora.

La lectura en dosis: esfuerzos dosificados

Cuando la tarea escolar es extensa, también se refleja en los tiempos de trabajo invertidos en la realización de la tarea. En tal situación, los lectores se ven en la necesidad de implementar algunas prácticas en las que exista la posibilidad de organizar y distribuir la tarea o tareas en diferentes sesiones. Tal distribución de tareas en sesiones o días permite culminar una serie de actividades de lectura sin saturarse de trabajo en un solo día.

Los lectores toman decisiones acerca de cómo suspender o continuar las tareas. En ocasiones los maestros dejan varias tareas para realizar, mismas que van desde buscar definiciones de una lista de conceptos, indagar sobre un tema concreto hasta resolver un cuestionario o preparar la exposición de un tema. La realización de estas tareas les implica a los lectores la inversión de por lo menos dos horas de trabajo para cada tarea, aun cuando dichas tareas puedan hacerlas en equipo. La mayoría de los lectores invierten un tiempo considerable para organizar su trabajo y mucho más en la búsqueda de los textos. En ocasiones la tarea es tan extensa que les lleva más de un día, por ello la distribución de tareas y textos de lectura es una forma de organización temporal en función de la cantidad, extensión y complejidad de las tareas.

Este fue el caso de un grupo de tres niños de 5º grado de primaria, quienes después de estar transcribiendo una lista de conceptos, comentan que todavía tienen demasiada tarea para otro día:

- 2º niño: Aquí está tecnología [le da el libro al niño 3]. Ponle algo, no lo cierres para que no lo pierdas, ten ponle un lapicero.
- 3er niño: Está al principio, mira está en la página 7 [como diciendo no se pierde la página y se localiza fácil] ay Miguel, ay Miguel. [Enseguida revisan el índice de otro libro y se dirigen a la página diciendo] En la 82.
- 2º: ¿Cuál 82, es 84 [checan nuevamente el índice y la página, suspira y dice:] Ya me cansé, ¿tú no?
- 3º: Ya llevamos dos horas y media [ve su reloj]
- 2º: ¿Y hasta que hora te dejaron?
- 3º: Hasta que acabe, pero ya no tengo más fuerzas y todavía falta las banderas, lo haremos mañana. Ya le dejamos aquí, nada más le digo al maestro que investigamos esto ¿no? Es bien cansado (sin embargo, a pesar del comentario continúan trabajando)
- 2º: [el niño asiente con su cabeza y se estira] ¿Y cómo se llama la monografía?
- 3º: De banderas (el primer niño les pasa un libro que estaba transcribiendo y que ya desocupó, continúan con su trabajo) (Registro No. 12. Realizado en la biblioteca de Huitzilzingo, Chalco, el 19 de febrero de 2003).

Cuando les dan tiempo para el desarrollo de las tareas, los usuarios realizan éstas durante el transcurso de varios días. En cambio cuando los tiempos de entrega son limitados o cuando la tarea se solicita de un día para otro, los lectores se ven en la necesidad de entregar las tareas incompletas. Aun así los intentos por culminar la tarea se hacen, sin embargo, el cansancio y los tiempos definen las posibilidades de avance. En cambio, cuando hay un margen de tiempo suficiente para el desarrollo de la tarea es posible organizar un trabajo dosificado.

En esta situación, cuando los usuarios no concluyen la tarea, ellos se retiran avisando a la bibliotecaria que regresarán a otro día para terminar su tarea. La bibliotecaria recibe los libros y los coloca en su escritorio señalando que los va a separar para que puedan tomarlos a otro día. En otras ocasiones, los usuarios saben que a otro día pueden llegar y encontrar en el “carrito” los libros que ocuparon un día antes o bien, otros libros que utilizaron compañeros suyos para realizar tareas de otras

asignaturas e iniciar el desarrollo de otra tarea ahorrándose la búsqueda y localización de libros para dicha tarea.

En el caso de que no estén los libros utilizados un día antes en el carrito, algunos lectores ya saben ubicar el libro que estuvieron ocupando, porque ellos se dieron cuenta de dónde lo tomó la bibliotecaria, por lo tanto se dirigen al mismo lugar para tomar el libro que requieren. Lo cierto es que en estos casos de continuidad de la tarea, la localización de los libros ya no es una actividad que les lleve mucho tiempo, dado que comúnmente este proceso lo hicieron un día antes, por lo tanto, la actividad se centra en la recuperación o transcripción de la información específica en los textos.

1.5 La fotocopia, una manera de ampliar información

Un recurso que se utiliza cada vez más es la fotocopia. Veamos el caso de un grupo de adolescentes (dos mujeres y un hombre), estudiantes de secundaria que preparan una exposición sobre la “Cultura Azteca” para la asignatura de Historia. Ellos ya han hecho una selección de libros que se disponen a leer para extraer la información específica que requieren para su exposición. Cuando el tiempo se agota ellos fotocopian el material para ampliar la información y continuar el trabajo conjunto en alguna casa.

Cada uno revisa los libros distribuidos; leen en silencio con la finalidad de identificar los textos que son útiles para su exposición (una vez que han discutido y distribuido los temas que se expondrán). Primero hacen una lectura rápida seleccionando algunos apartados; dirigen su vista al texto de arriba hacia abajo identificando frases y palabras que funcionan como claves temáticas, para identificar dichos apartados y descartar información innecesaria. Después leen detalladamente esos apartados seleccionando y extrayendo informaciones relevantes que transcriben a su libreta. En este proceso invierten un tiempo considerable ya que les implica intentar comprender lo que leen. Después de dos horas de trabajo sin que se haya culminado el trabajo individual, ellos comentan y consensan la posibilidad de continuar en sus respectivas casas apoyándose con copias de los libros faltantes. Se organizan para que uno de ellos salga de la biblioteca (ya que ésta no cuenta con tal servicio) para conseguir las copias, mientras los demás avanzan. Con este proceso de lectura, ellos tienen un panorama general sobre los aspectos temáticos que van exponer, por lo que también consideran las copias de algunas ilustraciones que puedan complementar sus exposiciones (Biblioteca de la cabecera municipal. Reg. No. 3. 11 de octubre de 2002).

Las diversas estrategias que observamos muestran cómo el desarrollo de la lectura en la biblioteca plantea un proceso en el cual se pueden identificar algunas prácticas que los lectores emprenden de acuerdo a sus necesidades y condiciones de trabajo. La lectura en la biblioteca implica desarrollar una serie de prácticas que incluyen estrategias, para planear y organizar su trabajo. Uno de ellos se refiere al momento de la prelectura en que se ponen en práctica algunas estrategias de organización y previsión del proceso de la lectura con la finalidad de contemplar los materiales y recursos que se requerirán. Otro momento tiene que ver con el desarrollo de la lectura; desde la búsqueda de libros hasta las estrategias que se implementan ante una tarea extensa, el cansancio después de un tiempo de trabajo y los horarios de la biblioteca. Estas condiciones plantean al lector ejecutar acciones como el combinar con la lectura algunos minutos de descanso, distribuir la tarea extensa en sesiones para poder concluirla o bien el fotocopiado de materiales para continuar en la casa son parte de los procedimientos que se ponen en práctica ante ciertas condiciones de trabajo.

2. MANERAS DE LEER

Una vez localizado el material, los usuarios se disponen a la lectura, lo cual implica realizar diferentes prácticas o maneras de leer. La biblioteca pública es un espacio en que se está idealmente para leer. Entre las múltiples actividades que se observan ahí, en efecto muchas implican “leer”. Hay diferentes maneras de leer y uno puede captar estas diferencias. A pesar de que la consigna es mantener “silencio”, buena parte de la “lectura” realizada en estas bibliotecas es audible. En otros casos, uno puede observar signos de maneras más o menos “silenciosas” de leer, que de todas formas son diferentes entre sí.

Las “maneras de leer” que consideramos aquí son diferentes formas de interacción con el texto, las cuales propician diversos tipos de participación de los lectores. Existen diferentes maneras de leer en privado y en público, en forma individual o en colectivo dependiendo del propósito de la lectura. Hay por ejemplo lecturas que se hacen para sí mismo, pero de manera “audible” para dar énfasis a cierta idea y comprenderla mejor, o bien, porque es una práctica de lectura de los lectores que se encuentran en la etapa formativa. Las lecturas colectivas pueden tener

propósitos más vinculados con la posibilidad de compartir un texto e intercambiar opiniones con respecto a éste.

Las maneras de leer se encuentran también relacionadas con los tipos de textos, por ello, se pueden observar estilos diferentes de leer un texto por ejemplo cuando éste se basa sobre todo o únicamente en imágenes. Las condiciones de lectura están determinadas tanto por el protocolo de lectura como por la materialidad del texto.

En otros casos, la lectura se acompaña con la realización de ciertos productos como la copia, la resolución de un cuestionario o de un resumen con la finalidad de exponer un tema. La realización de tales productos de lectura propicia otras maneras de leer.

En esta sección se revisarán varias maneras de leer. El análisis se organiza en cuatro partes: 1) Leer para sí mismo, 2) Leer para que oigan otros, 3) Leer para escribir.

2.1 Leer para sí mismo

Entre las diferentes maneras de leer se encuentran aquellas que implican leer para sí mismo, ya sea en silencio o en voz alta o baja. Este tipo de lectura para sí mismo es comúnmente una práctica de lectura de carácter individual, aunque a menudo se hace al estar integrado a un grupo.

Lectura en silencio

En las bibliotecas que estudié, la lectura en silencio es una práctica más frecuente en adolescentes, jóvenes y adultos que con los menores. Normalmente, la lectura “en silencio” para sí mismo se realiza sin “pronunciar” las palabras. En los niños es menor la frecuencia y la duración de esta modalidad es breve o bien se combina con la lectura en voz baja.

La lectura en silencio se realiza, por ejemplo, cuando se hace una revisión más detallada de un tema o un texto, una vez que los usuarios han seleccionado los libros requeridos. Los niños y adolescentes cuando ponen en práctica esta manera de leer hacen una lectura pausada, dándose tiempo en cada frase o idea leída. Pareciera ser que la pretensión es captar o comprender el mensaje escrito del texto, generalmente

referido a un apartado o tema cuando se trata de elaborar una tarea escolar. En ocasiones, es posible notar que el lector se detiene en alguna parte que no comprende, y la puede volver a leer hasta comprenderla. Durante el trabajo de campo en las bibliotecas públicas de Chalco, fue posible observar que hacer un alto en la lectura en silencio para dar pasó a la lectura oral para sí mismo de alguna parte confusa. Este procedimiento suele ser una estrategia muy usada entre los lectores.

A continuación veremos el caso del lector adulto. Uno de los pocos usuarios más grandes de edad que vimos en la biblioteca de la cabecera municipal de Chalco, quien se encontraba estudiando un propedéutico en la UNAM para ingresar a una maestría en Ciencias Políticas:

Este lector adulto asiste sistemáticamente a la biblioteca por las tardes para consultar libros relacionados con su curso propedéutico. Aunque no ha encontrado libros más especializados sobre Política, ni tampoco ha encontrado algún libro de los sugeridos en sus programas de propedéutico, la biblioteca cuenta con libros básicos que le han ayudado a resolver algunas dudas, por ejemplo: el *Diccionario de Política del Siglo XX, tomo 1 y 2*, para localizar algunos conceptos básicos sobre el tema. Los textos que comúnmente consulta están ubicados en los estantes Ciencias Sociales, Historia, Política y Derecho.

Después de hacer una lectura en silencio, él nos comenta que comúnmente llega a hacer algunas anotaciones y resúmenes de los libros que revisa en su cuaderno, tratando de aprender la información, ya que tiene que preparar sus participaciones para sus seminarios (Biblioteca de de la cabecera municipal de Chalco. Reg. No.2. 7 de octubre de 2002. Incluye entrevista).

Él comentaba que le agradaba leer en la biblioteca, porque ésta era un lugar tranquilo que se prestaba para estudiar y el ambiente le motivaba a la lectura, a diferencia de su casa donde su niño pequeño difícilmente le permitía leer. En algunas ocasiones cuando tenía que realizar varias lecturas, salía a la calle a sacar copias, para continuar estudiando en su casa (ya que la biblioteca no contaba con el servicio de fotocopias).

Sobre la rutina del trabajo de lectura que realizaba en la biblioteca, comenta:

“Primero -nos dice- debe tener un propósito, que es buscar información sobre un tema específico. Después hacía una búsqueda de los libros que le podían servir (de dos a tres materiales mínimos) en los estantes. La localización de los libros la hacía por aspectos temáticos.

Enseguida localizaba una mesa de trabajo apartada para leer y revisar los libros. En esta revisión de textos, leía en silencio con la finalidad de estudiar y comprender.

En caso de que fueran varios los libros seleccionados distribuía su tiempo de lectura de acuerdo al número de libros por leer, dándose aproximadamente cinco minutos de descanso por cada hora” (Biblioteca de de la cabecera municipal de Chalco. Reg. No.2. 7 de octubre de 2002).

La lectura “en silencio” se observa comúnmente como una lectura atenta y concentrada en el texto, por lo menos así se puede apreciar en el siguiente ejemplo. Este es el caso de un estudiante de preparatoria del sistema abierto, quien asiste a la biblioteca para revisar algunos temas escolares con la finalidad –como él nos lo señala-: “de poder adelantar aquellos contenidos que le son difíciles”.

Un joven se encuentra muy callado y atento en su lectura. Él usa lentes y toma una actitud muy seria al momento de hacer una lectura silenciosa del libro de matemáticas que tiene frente a él. Durante el tiempo que se encuentra leyendo llega a levantar la vista por unos segundos cuando escucha algún ruido o movimiento cuando alguien se levanta o sale, después continúa con su lectura. Él se encuentra instalado en el lugar más apartado de otras mesas, como buscando también el espacio más tranquilo y silencioso. Frente a él, se encuentra también otro libro, se trata de un libro grueso, el cual está cerca del lector como en espera a ser abierto o leído.

Él invierte varios minutos (poco más de media hora) en la lectura y continúa leyendo en silencio, se le observa muy concentrado en la lectura de su texto. Por algunos minutos lee en voz alta para sí mismo, como para resaltar algunas ideas del texto. Posteriormente sigue con su lectura en silencio. Por algunos instantes levanta la vista, mira a su alrededor y continúa su lectura, con los brazos sobre el libro y recargado hacia delante de tal forma que su vista se encuentra muy cerca del texto. Sus ojos parecen seguir la lectura de las palabras y las frases del texto, pues van de un lado a otro.

En otro instante recarga su cara sobre sus manos como para concentrarse y destacar alguna idea del libro, pues sus gestos muestran un poco de sorpresa. Segundos después recarga su cabeza sobre su mano izquierda y utiliza el índice de la mano derecha sobre los renglones del texto para guiar su lectura. Después sin despegar su vista del libro baja los brazos, enseguida levanta su vista un poco preocupado y apresurado para ver el reloj que marca 10:53. Al ver la hora, más relajado se acomoda en la silla con cierta tranquilidad y continúa su lectura (Biblioteca de Chalco. Reg. No.2. 7 de octubre de 2002).

Tan concentrado parece estar el lector en su lectura que el tiempo ha pasado para él sin percibirlo, pues su reacción es de sobresalto al dirigir su mirada a su reloj de pulsera, especialmente porque tiene que entrar a la escuela.¹¹⁹

Como se puede observar en este caso, el mayor tiempo de lectura se realiza en silencio; la combinación con otro tipo de lectura por ejemplo en voz alta es mínima. La lectura en silencio es una práctica que se pudo apreciar más en lectores jóvenes y adultos, los cuales tienden a realizar en mayor proporción prácticas lectoras individuales. Por el contrario los niños pequeños utilizan más una lectura audible para sí mismo y leen “en silencio” sólo por tiempos breves.

Lectura “audible” para sí mismo

En ocasiones se observó cómo ciertos niños pasaban de una lectura en silencio a otra “para sí mismo” pero vocalizando de manera audible las palabras. Parecía a veces que trataban de destacar o comprender mejor alguna idea leída, pues sus gestos mostraban cierto esfuerzo por captar el contenido o mensaje en el texto. Esta lectura en voz audible para escucharse leer a sí mismo con la combinación de la lectura en silencio era comúnmente utilizada por lectores con cierta experiencia. Posiblemente se enfrentaban con una idea confusa o relevante cuya lectura en voz alta les permitía destacar y encontrar sentido.

La mayoría de lectores que se iniciaban en la lectura realizaban una lectura oral pero en voz baja, especialmente cuando querían concentrarse en lo que leían, sobre todo cuando se trataba de libros que les gustaban, como por ejemplo los cuentos infantiles. Esta lectura en voz baja, audible para sí mismo era parte de una práctica cotidiana. Es el caso de dos niñas de ocho años, quienes deciden “ir a leer” a la biblioteca que se encuentra frente a su escuela, mientras esperan a sus respectivos papás, quienes realizan una faena. Cada una de ellas pide un cuento a la bibliotecaria: “La bella durmiente” y la “Princesa y el pirata”:

En una de las mesas de la biblioteca se ubican dos niñas de ocho años aproximadamente, las cuales con su respectivo libro en la mano -que

¹¹⁹ En la entrevista –después del registro de observación-, él nos comentaba que trabaja en una compañía de cable de TV, además de estudiar, y que acude a la biblioteca para estudiar tres días a la semana aquellos temas o contenidos que le son difíciles como el caso del álgebra. (Biblioteca de Chalco. Reg. No.2. 7 de octubre de 2002).

solicitaron a la responsable de la biblioteca- se sientan a leer. Las niñas leen en voz baja, pero para sí mismas. Sus labios se mueven constantemente conforme van leyendo el cuento y sus dedos índices van guiando su lectura palabra por palabra. Cada una se concentra en su lectura y tratan de no levantar mucho la voz, para no molestar a los demás dado que la consigna en la biblioteca es “no hacer ruido y mantener silencio”. Ellas leen moviendo los labios, pero no se alcanza a escuchar claramente lo que leen, sólo ellas se entienden y aunque están muy cerca la una de la otra, ninguna parece afectar la lectura de la otra. Cada una se encuentra ensimismada en su lectura. En algunas ocasiones ellas levantan un poco más la voz cuando se encuentran con alguna palabra nueva, la cual llegan a repetir oralmente, como para conocerla y escuchar su pronunciación. A veces llegan a deletrear estas palabras, se trata de palabras de tres sílabas o más o, las que les cuesta trabajo leer. Su lectura es sólo para sí mismas. Una vez que terminan de leer su cuento lo intercambian entre ellas. Ellas leen los dos libros de la misma manera, tal parece que este tipo de lectura es familiar, tal vez por ser común en la escuela, ya que no se sienten incomodas aún cuando observan que otros leen en silencio. Al terminar de leer, ellas entregan los libros a la responsable y se retiran (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 1. 18 de marzo de 2000).

En este caso la lectura realizada por los pequeños lectores acompañada de la vocalización parece estar muy vinculado con la comprensión de lo que se lee y con la identificación de palabras nuevas.

La lectura audible que realizan estas niñas es más lenta que la de otros lectores más grandes de edad. Para ellas, la lectura parece ser una práctica cotidiana y constante a diferencia de la lectura en silencio que no se observó en ellas. Es práctica común en niños que se encuentran en este periodo formativo inicial en el aprendizaje de la lectura, pues la práctica de escucharse a sí mismo fue un tipo de lectura observado especialmente en los niños pequeños.

Lectura selectiva

En ocasiones se puede observar una lectura en silencio, pero de manera selectiva, a veces rápida. Los lectores ponen en práctica este tipo de lectura constantemente, especialmente cuando quieren localizar ciertos datos e informaciones. Por ejemplo cuando buscan y seleccionan los libros apropiados para la tarea en los estantes, van de un libro a otro leyendo únicamente los títulos en los lomos o las portadas cuando entresacan los libros de su ubicación. Posteriormente, se observa en la lectura del texto seleccionado; se identifica como una lectura a “saltos”, en que los

lectores se fijan en ciertos datos o informaciones que son relevantes. Veamos el seguimiento de la búsqueda de un libro que hace cada uno de los tres integrantes de un grupo de amigos.

Un adolescente (1) busca el libro en el estante de Biografías, él lee los títulos que aparecen en los lomos de los libros, inclina su cabeza hacia la izquierda para poder leerlos. En ese momento se acercan dos chicos más, amigos y acompañantes, quienes también colaboran ayudándole al primero. Uno de ellos (adolescente 2), busca también el libro en el estante de al lado, mientras tanto el otro (3) sólo los observa por el momento. La búsqueda del libro consiste en identificar algún título relacionado con el tema que buscan. Cuando localizan algún libro, lo sacan para ver la portada y leer el título y subtítulo -cuando lo tiene-, además de que es más fácil leer la portada en forma vertical que inclinando la cabeza. Enseguida lo vuelven a meter en el espacio que le corresponde cuando consideran que no les es útil para resolver la tarea. Después de unos minutos, el segundo chico se acerca al primero para hacer unas preguntas con la finalidad de clarificar y precisar su búsqueda, posteriormente continúa el proceso con los siguientes estantes. La búsqueda de los libros la hacen hilera por hilera y de arriba hacia abajo, se levantan en puntas para alcanzar a leer con la cabeza inclina los libros de la primera hilera y se inclinan para buscar en los libros que se encuentran en la parte de en medio del estante, y, se sientan en cuclillas para hacerlo con las hileras de abajo (Biblioteca de Chalco. Reg. 10. 27 de enero de 2003).

Al leer los títulos, para seleccionar el libro que pueda ser útil para resolver la tarea, los adolescentes se enfocan sobre todo en la parte exterior del libro, pues cuando entresacan cada libro, leen sobre todo la información que aparece en la portada, tratando de encontrar algún otro dato que les pueda servir, por ejemplo, los subtítulos, o nombres de los autores (en el caso de que se requiera algún autor específico), o bien, otros datos que puedan aclarar el tipo de texto que se trate (si es una biografía, antología, etcétera).

Búsqueda de temas en los índices

Cuando los usuarios buscan temas en los índices de los libros, también suelen realizar una lectura por “saltos” para seleccionar el libro adecuado para la tarea. Muchos hacen una segunda revisión a partir de los índices, una vez que se han identificado algunos libros, para identificar los “pedazos” o partes de texto que van a

utilizar para elaborar su tarea. Este proceso se hace comúnmente sobre la mesa,¹²⁰ cuando ya se han seleccionado varios libros de los estantes. Buscan el tema o los temas que necesitan, la mirada se dirige especialmente a los títulos y subtemas (si los hay) dentro del índice general del libro. En ocasiones cuando los lectores tienen ciertas dudas sobre los títulos y su relación con los contenidos, entonces se dirigen a las páginas correspondientes para cotejar si la información es pertinente a lo que buscan. Si no encuentran lo que buscan, pueden ir descartando los libros que no contienen la información concreta o más adecuada para la realización de la tarea.

Este proceso de revisión es una práctica importante para el desarrollo de la tarea. Implica tanto esfuerzo como cierta agilidad en la identificación de temas e ideas principales. En el siguiente ejemplo se puede observar cómo se realiza este proceso en un grupo escolar, el cual se vale de tres hileras de libros para objetivar su proceso de revisión:

Un equipo de estudiantes de secundaria (tres mujeres y un hombre), se dispone a preparar una exposición de la cultura azteca en la asignatura de Historia.

Para ello se dan a la tarea de buscar, identificar y reunir libros suficientes sobre el tema. Una vez que habían reunido los libros (cerca de 20), los cuatro integrantes se dedicaron a revisar uno por uno. Durante este proceso de revisión de los libros, ellos hicieron una separación armando tres filas de libros en su mesa. La clasificación de libros se hizo en relación a tres grupos:

- 1) los libros por revisar,
- 2) los libros revisados y que no contenían la información que requerían. Estos se colocaron posteriormente en una “mesa especial” (donde se coloca el acervo que ha sido utilizado por los usuarios y que posteriormente, será ubicado nuevamente en sus respectivos estantes por la bibliotecaria) y,
- 3) los libros que ya habían sido revisados y que contenían información útil para su trabajo.

Estos últimos también sufrieron cierto procesamiento para ser trabajados más tarde. Primeramente cada participante realizó una lectura rápida y en silencio para identificar en los índices los temas a través de los títulos y subtítulos. Después identificaban un tema, se dirigían a las páginas correspondientes, para verificar la información. También a través de una lectura rápida, sin detenerse en los detalles, identificaban los

¹²⁰ Aunque hay su excepción, es decir hay quienes también realizan este proceso frente a los estantes, esto sucede sobre todo con los lectores más experimentados o con lectores adultos. No así con los lectores infantiles o adolescentes, población mayoritaria en las bibliotecas públicas.

“fragmentos” o partes de textos que iban a ser copiados u utilizados posteriormente. Para ello, utilizaron varios papelitos que funcionaron como separadores que identificaban las páginas donde se encontraba la información localizada y que fue utilizada posteriormente. Los intercambios que se dieron entre los integrantes fueron sobre la pertinencia o no de la información. También sobre algunas ideas a considerar en la exposición a partir de la revisión de los libros, como por ejemplo, la consideración de ilustraciones, mapas o esquemas que complementan la información (Biblioteca de Chalco. Reg. No.3. 11 de octubre de 2002).

Este proceso de lectura selectiva de índices, sirvió para identificar los contenidos pertinentes, los esquemas, las ilustraciones (fotografías, mapas) necesarios para recuperar en su exposición. La selección les permitió descartar el material que no tenía la información precisa que ellos buscaban y concentrarse en los que sí lo son. Pero sobre todo, les permitió avanzar en la localización de las páginas donde se encuentran los apartados informativos identificados para el desarrollo de la tarea.

En estas bibliotecas los lectores desde edades tempranas empezaban a usar los índices como estrategia para la búsqueda de temas. Aun cuando no todos la conocían, la aprendían a través de la interacción con niños que sí revisaban los índices para localizar temas. Es posible apreciar que también aprendían a buscar temas afines o relacionados como sucedió en el grupo de niños de 5º. Dos de tres niños ya habían revisado el índice de un libro en el que buscaron “deberes del ser humano” sin éxito alguno. Posteriormente es el tercer niño quien sí encuentra el tema a partir de un tema relacionado:

Niño 2: ¿No encontraste deberes, verdad? [se dirige al niño 1] ¿No hay deberes [en ese libro]?

Niño 3: Sí, sí hay. Derechos y deberes [lee un título en el índice del libro que tiene en sus manos], aquí está, ¿qué no saben leer, mira? [se dirige a los dos niños, utilizando un tono de regaño, pues los otros dos niños ya habían revisado el mismo libro y no habían encontrado el tema].

Niño 1: ¿Sí está? [Sorprendido trata de quitarle el libro]

Niño 3: Esperate [jala el libro y señala con su dedo el tema en el índice temático del libro] mira, (lee:) la salud como derecho [les insiste con el dedo para que lean el título del subtema], aquí está mira, y aquí están los derechos humanos [tema más general]. Es todo esto, este es lo de los derechos humanos [señala nuevamente, el índice localizando los temas], aquí podemos encontrar, deberes, debe tener el concepto de deberes (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 12. Miércoles 19 de febrero de 2003).

En este ejemplo podemos ver que el tercer niño hace también una búsqueda del tema pero con un resultado diferente. En el proceso de búsqueda él les muestra a los demás algunos aspectos a considerar como: 1) la utilización de los índices para localizar los temas y subtemas (práctica no habitual en los dos primeros niños), y 2) la localización de temas que engloben subtemas o temas relacionados con el tema que buscaban.

Este proceso de utilizar el índice temático del libro y localizar subtemas englobados en los títulos de los temas principales como estrategia para localizar temáticas más específicas es una actividad fomentada en este equipo por el tercer niño de manera reiterativa. Su experiencia parece ser diferente y más funcional para localizar una lista amplia de temáticas por investigar; es una manera de leer que los otros dos niños van aprendiendo sobre la marcha.

La dinámica de la lectura de los niños combina lectura en silencio en forma individual, con una lectura colectiva en la que intercambian y discuten la pertinencia de la información. La lectura individual se realiza especialmente cuando se distribuyen los libros para realizar la revisión de ellos a través de los índices, para localizar los temas y contenidos útiles para el desarrollo de alguna tarea. Sin embargo, tiende a estar sujeto a la “mediación” de los compañeros del grupo.

La búsqueda de información en el texto

Una vez identificados los textos que pueden ser pertinentes, muchos lectores comienzan con una “lectura selectiva”. Ello se nota por señales de cierta agilidad visual del lector; el deslizamiento de los ojos es relevante, inicia comúnmente de la parte superior de la hoja para terminar en la parte inferior de la misma. Al respecto véase el ejemplo de una joven preparatoriana:

La chica después de unos minutos de búsqueda en los estantes, encuentra un libro, checa el índice temático e identifica tres títulos y se dirige a las páginas correspondientes. Ella utiliza los dedos de su mano izquierda como separadores para ubicar los tres textos. Abre su libreta y en el margen superior hace algunas anotaciones, parece ser un título. Se dirige nuevamente al índice e identifica otras páginas que anota también en su libreta. Posteriormente abre el libro en una de las páginas que tiene identificadas con unos de sus dedos. Aparece el título de “Lluvia y tempestad”, lee como a “vuelo de pájaro” el pequeño texto que se encuentra en esa página ilustrada, se detiene en las imágenes que

aparecen en el texto como tratando de relacionar la imagen con el texto escrito. Enseguida da vuelta a la página, lee nuevamente “a vuelo de pájaro” de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha –siguiendo una línea imaginaria con su vista de la esquina superior izquierda de la hoja hacia- la esquina inferior derecha de la hoja- tratando de localizar cierta información sin resultado alguno, por lo que se dirige a otra página seleccionada con otro de sus dedos. Ahora aparece el título de “Huracanes”.

Este tema contiene más ilustración que texto escrito, comparado con el anterior. Ella lee los pequeños textos escritos que aparecen en el libro totalmente ilustrado. Este libro tiene un formato parecido al de un libro enciclopédico, con pastas gruesas, índice analítico, hojas gruesas ilustradas, con textos escritos cortos tipo síntesis. Haciendo una lectura “a vuelo de pájaro” sin detenerse mucho en cada párrafo agota las selecciones de páginas hechas con sus dedos. Una vez que la chica identifica la información que necesita, inicia la transcripción de información sobre “la lluvia”, de las páginas seleccionadas del libro a su libreta (Biblioteca de Chalco. Reg. No. 2. 7 de octubre de 2002).

Durante la revisión de este material los ojos de los lectores realizan diferentes movimientos. Los ojos no se deslizan de forma continua, sino que se desplazan dando breves saltos para detenerse en lo más relevante haciendo “fijaciones” en ciertas palabras del texto, las cuales funcionan como palabras clave para identificar y seleccionar información.

Leer para sí mismo involucra una diversidad de prácticas de lectura, comúnmente de carácter individual, aunque en estas bibliotecas se ha observado que esta práctica a menudo se hace al estar integrado a un grupo. Por lo tanto, tales prácticas o maneras de leer se encuentran relacionadas con un propósito de lectura y con ciertos textos de interés colectivo. Sin embargo, esta práctica de lectura individual resulta relevante al momento de integrar un trabajo de lectura colectiva.

La lectura individual posibilita una relación personal y concentrada entre lector y texto que tiene sus ventajas, como puede ser: el lector puede buscar temas e informaciones específicas en cada texto de acuerdo con un ritmo personalizado, deteniéndose y haciendo fijaciones en palabras, ideas e imágenes que llamen la atención. La lectura para sí mismo incluye también una serie de prácticas de lectura que contribuyen al proceso de comprensión del texto.

2.1 Leer para que escuchen otros

La lectura oral tiene lugar comúnmente en un contexto colectivo, en el que se espera que sea escuchada por otra persona u otras personas. En las bibliotecas de Chalco, resultó ser una práctica bastante frecuente, tanto en talleres como en los grupos.

Lectura en silencio siguiendo la lectura oral

Otro tipo de lectura en silencio se observó sobre todo en los talleres, cuando la bibliotecaria lee en voz alta para los participantes. La variante es que cada participante cuenta con una copia del cuento, el cual leen también pero en silencio. Los niños más grandes leen en silencio, otros, los más pequeños, hacen una “lectura audible” e intentan seguir a la bibliotecaria quien lee en voz alta. Veamos el siguiente ejemplo en la biblioteca de San Pablo. La bibliotecaria distribuye una parte del cuento “Matilde” en copias dado que la actividad consiste en hacer una versión final del cuento.

Los niños cuentan con unas copias del cuento titulado “Matilde”, que la responsable ha fotocopiado previamente de uno de los libros pertenecientes a la biblioteca infantil. La actividad consiste en leer parte del cuento, para que cada uno de los niños invente o se imagine el final del cuento. Mientras la bibliotecaria lee, cada niño sentado en círculo sobre la alfombra sigue la lectura en las copias. Su vista se encuentra fija sobre las el texto que aparece en las hojas. Se nota que siguen la lectura porque además de tener su vista fija, ellos van moviendo la cabeza de un lado a otro conforme van leyendo los renglones, la mayoría de ellos lo hacen al mismo tiempo de un lado a otro. Sólo los más pequeños les cuesta trabajo seguir el mismo ritmo de lectura, aún así intentan encontrar el renglón que escuchan, a veces se apoyan del niño de al lado, o bien de la hermana mayor a su costado, como es el caso de un niño pequeño, quien constantemente le pregunta a la hermana dónde van, porque se pierde en la lectura, ya que la bibliotecaria lee muy rápido. Algunos niños se apoyan también de su dedo índice para seguir la lectura, el dedo va marcando las palabras que se van leyendo en forma audible. Otros miran fijamente las copias casi sin pestañar y acercándose un poco más las copias a los ojos para no perderse. Otros combinan ambos procedimientos (Registro No. 27. Biblioteca de San Pablo. 21 de julio de 2003).

El “dedo índice” suele ser una “herramienta” muy útil para seguir la lectura en las copias, evitando así perder el renglón que se va leyendo. Aunque llegó a pasar que algún lector se perdiera, no es muy frecuente en la lectura de los cuentos, que

comúnmente tienen letras grandes y párrafos no muy largos, a diferencia de otros textos, como las enciclopedias, donde la letra es muy pequeña y los párrafos extensos.

La lectura oral en los equipos

La lectura oral o en voz alta es una práctica utilizada en los grupos o equipos de lectores que asisten a las bibliotecas para realizar alguna tarea escolar. Los integrantes de un grupo leen esperando ser escuchados por otros, pero al mismo tiempo esperan cierta respuesta de los que escuchan. Los que escuchan comúnmente pueden plantear algún tipo de respuesta. Después de cada periodo de lectura, por lo común le acompaña otra acción que puede ser tomar una decisión para realizar una tarea complementaria como: el escribir, seleccionar el texto leído, intercambiar información, encontrar sentido a un texto leído, comentar algo sobre lo leído, dar un punto de vista, etc. Veamos algunos ejemplos de lectores que resuelven alguna tarea escolar:

Tres adolescentes, estudiantes de secundaria se reúnen en la biblioteca para intercambiar algunas de las preguntas resueltas de un cuestionario que les dejaron en la escuela. Son dos hombres y una mujer que se organizaron previamente para resolver dicho cuestionario en forma individual para posteriormente intercambiarlas colectivamente. Ellos leen cada una de las respuestas encontradas del cuestionario con la finalidad de cotejarlas e intercambiar las respuestas faltantes o dar opiniones sobre las más completas y pertinentes. Este intercambio inicia con preguntas como: “¿Cuál encontraste tú”, “¿cuál te falta?”. Cuando hay respuestas diferentes leen ambas para ver cuál es la más completa y todos copian ésta. En alguna ocasión cuando consideran que se complementan entonces, deciden escribir las dos respuestas (Biblioteca de Chalco. Reg. 1. Lunes 7 de octubre de 2002).

Como se puede apreciar, el escuchar la lectura conduce a otras acciones relacionadas con la resolución de la tarea. Veamos otro ejemplo de dos preparatorias quienes buscan una lista de conceptos para la asignatura de “Artes visuales”:

Cada una busca en diferentes libros, especialmente se trata de diccionarios enciclopédicos. Cuando alguien encuentra algún concepto lo lee a la otra para consensar y valorar su pertinencia y transcribirlo a su respectiva libreta. Una de ellas ha encontrado un concepto, detiene su lectura y le dice a su compañera “dice esto, mira”. Enseguida lee en voz alta para que su compañera la escuche pero no tan fuerte para que los demás oigan (como

tratando de no importunar a los de otras mesas). La segunda chica escucha la lectura, comenta y concuerda en la pertinencia del concepto. Enseguida lo transcriben, la primera dicta y escribe al mismo tiempo, ésta utiliza su dedo índice para no perder el renglón, ya que está pendiente de que su compañera termine de escribir. En caso de que no haya terminado la espera a que concluya la oración dictada para iniciar juntas otro renglón.

Cuando terminan continúan la búsqueda de otros conceptos. Después de unos minutos, es ahora la segunda chica quien se dirige a su compañera y dice, “mira esto, aquí dice que la pintura se hace con colores destilados y agua caliente y cola [...continúa leyendo]”. Al terminar pregunta “¿sí o no? [lo consideramos]” La otra toma el libro, lee el concepto en voz baja utilizando también –igual que la otra- su dedo índice para indicar las palabras que va leyendo, mientras la segunda chica observa y le dice: “[lee], desde donde te dije”. Después de que lee la definición comenta: “está bien”, regresa el libro a la chica y ésta comienza el dictado (parece que quien encuentra el concepto es quien asume la función de dictar). La chica se prepara para comenzar a dictar, coloca el dedo en el texto, donde va a iniciar el dictado. Ya preparada con el dedo sobre el texto voltea para ver si su compañera está preparada para escribir, se cerciora de ello. Enseguida voltea hacia el libro, pero al regresar la vista al libro se da cuenta de que su dedo se ha movido, por lo tanto ha perdido momentáneamente la ubicación de la información, ella frunce el ceño, se ríe y comenta a su compañera: “pongo mi dedo y no lo tengo en el renglón [que voy a leer]” (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 11. Lunes 10 de febrero de 2003).

En estas situaciones, es frecuente ver que la lectura en voz alta se convierte, para fines de realización de la tarea, en una manera escolar de leer el dictado. Por otra parte se nota la combinación de maneras de leer “para que otros escuchen” y “para sí mismo” para reforzar la comprensión. En este ejemplo se observa como la segunda adolescente lee la definición “para sí misma”, después de haberla escuchado, cuando la leyó la primera adolescente. Parece que la segunda lectura fue necesaria para que llegaran a una conclusión sobre su pertinencia.

La lectura oral en los talleres de lectura

Para el caso de los talleres de lectura, es recurrente por parte de los participantes presenciar la lectura oral realizada por la bibliotecaria, dado que no existen muchos ejemplares iguales en las bibliotecas para proporcionarlos a todos los lectores, especialmente si se trata de cuentos infantiles. Esta práctica tiene una difusión amplia en talleres de “cuenta cuentos” en el medio bibliotecario y editorial. En estos casos, la bibliotecaria realiza la lectura oral de un cuento, resaltando la entonación de acuerdo con el contenido para mantener la atención de los niños y para

que encuentren el sentido a lo que escuchan. Esta lectura en voz alta de cuentos se acompaña de diferentes tonos de voz y de movimientos corporales que dan mayor énfasis a los personajes o escenas.

Recordemos que en la lectura del “Día de muertos” (Págs.179-180). Los niños pequeños siguen la lectura escuchando atentamente, cambiando de sensaciones de acuerdo con la trama de suspenso y miedo. Es probable que ellos tengan ciertas vivencias del “Día de muertos” a través de los que observan y escuchan de su familia y la comunidad.

La participación de los escuchas en la lectura oral

Durante la lectura oral, puede haber algún tipo de participación oral de los que escuchan, como se observó durante un taller de lectura desarrollado en la biblioteca de Coatzingo. La bibliotecaria realizó una lectura en la que solicitó que los niños, al escuchar o nombrar algunos animales, hicieran algunas onomatopeyas o sonidos de acuerdo con los animales nombrados:

En la lectura de un cuento cuyos personajes principales son animales, la bibliotecaria hace participar a los que escuchan el cuento. Antes de iniciar el cuento, ella les dice que tienen que “hacer algunos sonidos de los animales”. Empieza la lectura mencionando algunos animales, después al mencionar cada animal, ella se dirige a los niños y pregunta: “¿cómo hace el toro?”. Los niños hacen el sonido del toro, el gallo, el gato, el cochino y el ratón. Algunos niños sobresalen por hacer mejor su imitación de los sonidos de ciertos animales. Todos los niños se encuentran muy atentos y entusiasmados con la dinámica del cuento. Al terminar el cuento los niños aplauden mostrando su agrado por dicha actividad (Registro No. 30. 24 julio de 2003).

Las maneras de leer se encuentran relacionadas no sólo con la identidad del lector, sino también con la naturaleza propia del texto, que sugiere a su vez una forma de leer. El acto de leer puede producir una vocalización que no es precisamente una reproducción “literal” de las palabras escritas. En varios casos de lectura de niños se observó una combinación de tiempos de lectura oral no “literal” para sí mismo, especialmente la lectura de textos basados en imágenes. Estos textos plantearon a los niños una lectura vocalizada, pausada, atenta a los detalles de las imágenes. Cuando un texto escrito va acompañado de imágenes los lectores dedican un tiempo especial a

la lectura de éstas, a fin de poder articular la información escrita con las imágenes que acompañan el texto. Hay una diferencia en términos de tiempos en la atención a las imágenes, comparado con el texto escrito. Hay un intento de comprensión de ellas, pero sobre todo, hay un interés especial depositado en las imágenes cuando se lee, tal vez porque escasean en la mayoría de los textos informativos. Veamos el ejemplo de la lectura de un libro basado imágenes. Se trata de un libro de adivinanzas leído por niños pequeños –algunos todavía no saben leer-¹²¹:

Entre los libros que llaman mucho la atención a los niños, especialmente a los más pequeños -algunos de preescolar-, están aquellos que no traen mucho texto escrito, o bien, que son más imágenes que texto. Es el caso de un libro que sólo tiene la oración “adivina quien soy” y el fondo del texto es una ilustración a color de la cara de un animal, en la parte de los ojos hay dos círculos perforados, de tal manera que al abrir el libro el niño puede ponérselo como una máscara y preguntar “adivina quien soy”, el otro niño tiene que adivinar qué animal es. Este es un libro para dos personas o más. Uno de los niños pequeños (de seis años) lo toma y poniéndoselo le habla al otro niño y le dice “mira boooo”. Al verlo la responsable le dice “este se usa así mira”: Se lo pone en la cara y dice leyendo la oración que acompaña al dibujo: “Me gusta jugar en la nieve, soy un...”, cubriendo la respuesta¹²² para que el niño trate de adivinar, “Pingüino” contesta un niño que se encuentra del otro extremo de la mesa, se trata de otro grupo de niños (más grandes) que ya habían leído el libro. Posteriormente les da el libro y los niños pequeños (cinco y seis años) continúan jugando. Los niños observan detalladamente la imagen tratando de adivinar el animal que aparece en la ilustración, fijándose en los detalles de color, forma, ambiente que aparece detrás de la cara dibujada pues todavía no saben leer. Se trata de una lectura lenta y en silencio de la imagen y sus detalles que invita a pensar en las opciones de los posibles animales. Este libro, después de que es usado por los dos niños, es tomado por otros niños: Alberto de nueve años (4º) y su hermana Adriana de seis años (1º). Ellos “juegan también con el libro” riendo y turnándose para ponerse el libro como máscara, ya que su diseño, forma y tipo invita a jugar con él. (Biblioteca de Huexoculco. Reg. No. 34. Martes 29 de julio de 2003).

Este libro en especial muestra como la lectura también se puede realizar a través de un texto de imágenes por niños que aún no leen. La lectura de este libro de adivinanzas resulta ser muy atractivo tanto para los lectores pequeños como para los más grandes. La intención de quienes producen estos libros es fomentar la imaginación y la reflexión, al pedir a los lectores que trataran de pensar y adivinar de qué animal se

¹²¹ Taro Gomi. 1993. *Adivina quién soy*. FCE. México.

¹²² La cual aparece con letras pequeñas en la parte inferior del libro.

trata. Sobre todo, este tipo de libros plantea la posibilidad de leer de una manera distinta un libro, como es el caso del cuento de la “Brujita atarantada”, cuya historia se basa exclusivamente en imágenes, lectura colectiva que se realiza en uno de los talleres de lectura en la biblioteca de San Pablo.

Una manera de leer un texto de imágenes

La posibilidad de compartir una experiencia diferente en la manera de leer un texto, especialmente un texto que no es escrito: un texto eminentemente visual. Este es el caso de un lector que tiene “más experiencia” en la lectura de cierto texto, se trata de un cuento de imágenes que conoce y leyó previamente al taller de lectura. Esta lectura previa lo coloca en el papel de “experto”, al momento de “leer” y ordenar las imágenes del cuento que se encuentran desorganizadas.

La lectura de un cuento de imágenes que se encuentran desordenadas, plantea una dinámica diferente y novedosa para los participantes. En este proceso los lectores que tienen más experiencia proponen y “ejecutan” una manera de leer a otros lectores que no tienen la misma experiencia en cuentos de imágenes. La lectura de textos de imágenes exige un esfuerzo en el análisis de las imágenes que plantea una forma diferente de comunicar mensajes, implica mirar minuciosamente para detectar los detalles de los dibujos, las expresiones de los personajes, estados de ánimo, sentimientos, actitudes, movimientos de los personajes. Esta experiencia de lectura posibilitó una serie de intercambios sobre las maneras de usar y leer textos visuales. Veamos el siguiente ejemplo en el que Gabriel un niño de 11 años, coordina el trabajo del equipo a partir de su experiencia de lectura previa del cuento “La bruja atarantada”.

La bibliotecaria entrega las copias de un cuento de imágenes a dos equipos, a quienes les pide organicen las imágenes y posteriormente cuenten el cuento. Los dos equipos discuten sobre el orden de las imágenes del cuento, cada uno trata de encontrar la lógica del cuento y reconstruir la historia.

En uno de los equipos, Gabriel –un lector “asiduo” que ya conoce el cuento¹²³–, es quien encabeza y dirige la organización de equipo. La experiencia de lectura previa de Gabriel del cuento le es muy útil para guiar y orientar el trabajo en el equipo. Él sugiere que coloquen las imágenes en el piso para poder observar la secuencia del cuento y así poder visualizar

¹²³ Las bibliotecarias denominan a los lectores constantes y que asisten sistemáticamente a la biblioteca a leer y llevarse materiales de lectura en préstamo a domicilio: “lectores asiduos”

mejor y seleccionar el orden de las imágenes. Después de algunos minutos de discutir y consensar la lógica de la secuencia, logran tener la secuencia ordenada de las imágenes. El otro equipo sigue una lógica diferente, se distribuyen las hojas entre los participantes, cada uno trata de organizar las que tiene y después contrasta con el compañero de al lado, sin embargo no avanzan mucho. El equipo de Gabriel ya terminó y está en el proceso encontrar el sentido de la historia siguiendo el orden de las imágenes. En todo momento, Gabriel sugiere y coordina las actividades, para llegar a una comprensión global de la historia del cuento. Posteriormente, comunican a la bibliotecaria que han terminado de ordenar la historia. El otro equipo todavía no termina, ellos finalmente también han seguido la dinámica (propuesta por Gabriel) de colocar las imágenes en el piso para poder tener una mejor visión en forma lineal de la historia y poder reconstruirla ya que las imágenes del cuento son muy parecidas entre ellas (Biblioteca de San Pablo. TFL. No.8. 14 de noviembre de 2003).

En esta experiencia de lectura, Gabriel sugiere una forma de cómo leer el cuento de imágenes, con la finalidad de tener una mejor visibilidad de las imágenes y poder establecer las diferencias entre las imágenes que son muy similares, lo cual implica ver minuciosamente los detalles de los personajes, vestuario, escenario, etc. La experiencia y conocimiento previo de Gabriel tanto en los talleres de lectura como en el uso de la biblioteca y el acervo infantil le colocó en el rol de “lector experto” en la lectura del texto visual. Él dirige la discusión del orden de las imágenes insistiendo en distinguir los detalles de cada uno de los dibujos. Lo que sabía de antemano con respecto al cuento influyó en la dinámica de lectura que siguieron ambos equipos en relación con destrezas en torno a ver, identificar, hablar y entender las ideas y mensajes del cuento expresadas a partir de las imágenes. Además generó una dinámica en la que los lectores aprendieron una manera de leer un texto visual mediante un proceso de coparticipación en el que cada lector aportaba datos detectados en las imágenes.

Estas actividades sugieren tener presente una noción amplia de lo que implica “leer”, ya que como pudimos ver en este cuento se les propone “leer” imágenes. Dichas lecturas implican comprender la historia, los acontecimientos y secuencias de las imágenes. Incluso les planteó hacer una lectura en la que tuvieron que observar hasta los detalles mínimos y diferentes entre las imágenes. Una de las participantes hacía referencia en su narración a una descripción detallada del vestuario, los gestos, los accesorios del personaje, que algunos otros lectores no pudieron apreciar o no consideraron de importancia. Ella dio cuenta, a partir de un cuento basado en

imágenes, de la posibilidad de hacer una lectura creativa y diferente a partir de lo que cada lector pudo detectar en las imágenes, como si cada quien pudiera hacer una versión del cuento a su manera.

2.3 Leer para escribir

A menudo, las actividades de lectura en estas bibliotecas concluían con la realización de alguna producción sobre la experiencia de lectura, como es el caso de las tareas escolares, cuyos productos de lectura se objetivan con la realización de cuestionarios, resúmenes, investigaciones en equipo, preparación de exposiciones, etc. En los talleres también existe una serie de producciones a partir de la lectura.

Los productos de lectura funcionan como soportes que evocan recuerdos y relaciones con los textos leídos. Para el caso de los talleres, los productos de lectura tienen una significación especial para los niños como tener “algún recuerdo bonito del taller” y “de aprender nuevas cosas”. Para la bibliotecaria significaba una manera “de reafirmar lo visto en la lectura y mantener a los participantes entretenidos en algo que les gusta hacer”, pues a los lectores les agrada combinar la lectura con alguna “manualidad” la cual es parte de las actividades que disfruta (Bibliotecaria de Huitzilzingo. Registro No. 18. 24 de marzo de 2003). Es una forma de articular la lectura, la escritura, el mundo del lector y sus preferencias, pues dichas “manualidades” son objetos que tienen un sentido en su vida cotidiana, como por ejemplo la realización de piñatas en el periodo navideño que compartirán en navidad con la familia. En este sentido para Scollon y Scollon la lectura y la escritura son “prácticas discursivas, son formas de conciencia, escenarios de la realidad en tanto posibilitan orientar y aprender el mundo cotidiano” (citados por Gee, 2004:42).

La copia

Una de las prácticas más usuales en las bibliotecas de Chalco es la de copiar o transcribir partes de textos leídos. Esto se llevaba a cabo generalmente en la realización de las tareas. A toda producción escrita comúnmente le precede uno o varios tipos de lectura. Sobre todo implicaba para el lector o el equipo en primera instancia haber ubicado la parte del texto relevante para copiar; esto requería seguir el largo proceso de combinación de maneras de leer descrito anteriormente.

Comúnmente, la copia se hace después de una lectura selectiva en la que se da una “ojeada” del texto. En otras ocasiones, además de esta lectura rápida, también se acompaña de una lectura más en detalle de algunas partes de los textos seleccionados. O bien la copia también puede hacerse después de hacer una lectura en equipo y decidir que partes de los textos se transcriben.

Una vez que se han elegido las partes del texto que se copiarán, los lectores al transcribir parecen no detenerse en tratar de comprender el contenido del texto. Siguen línea por línea la copia al cuaderno tal y como hemos podido apreciar en la descripción anterior sobre la ayuda de las madres en la realización de la tarea de las hijas.

En el siguiente caso se puede apreciar el proceso de la copia de algunas definiciones que sigue un grupo de niños de primaria. Ellos discuten la pertinencia de las definiciones:

Después de que los niños leen la información, que se refiere al concepto de responsabilidad, ellos asienten con la cabeza y hacen algunos comentarios, convencidos de que el concepto se refiere a la definición de responsabilidad y es un concepto claro. Satisfechos con ese concepto, se disponen a copiarlo en sus libretas. Realizan la copia uno por uno, el libro va circulando para este proceso. Mientras uno copia los demás continúan con la lectura de otros textos. Uno de los niños identifica otro concepto que le parece también pertinente, por lo que se dirige al niño que también se encuentra revisando libros para decirle: “Mira este es el que tiene los valores”. El niño toma el libro y lee el concepto de valores, enseguida convoca al tercer niño para que lo lean entre los tres. Éste último se encuentra copiando y les dice: “ahorita ya casi termino de copiar éste” (se refiere al concepto de responsabilidad). Los niños esperan unos minutos para repetir el mismo proceso de leer y discutir en el grupo la pertinencia del concepto y poder copiarlo en sus libretas (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 12. Miércoles 19 de febrero de 2003).

Una vez que todos estaban de acuerdo con la información, se procedía a la copia. Para este proceso, se iniciaba la lectura oral colectiva, entre los tres participantes leían, comentaban y discutían la pertinencia de una información, sin embargo, la copia no se hacía colectivamente. En otros grupos alguno de los lectores dictaba (y escribía al mismo tiempo) la información del texto y los demás escribían. Este procedimiento sucedía más con niveles superiores (secundaria y media superior), pues implicaba realmente hacer tres cosas al mismo tiempo: leer, dictar (lo que implica estar al pendiente del texto y de los que escriben) y escribir.

La preparación de un escrito para exposición

Una tarea escolar común es la preparación de una exposición, un ejemplo es el caso ya mencionado de una estudiante de 5º grado de primaria, quien prepara una exposición sobre el clima polar. Esta tarea le ha planteado a la niña construir un texto escrito para presentar en clase. Se trata de un texto esquemático y sintético, un resumen que contiene ideas principales del tema, pero que ella elabora con sus propias palabras. También hace algunos dibujos de los animales que viven en ese clima. Estos dibujos los hace en su libreta y funcionan como borradores porque después ella los hará en grande para presentarlos en su clase con la finalidad de que acompañen su exposición. Así lo comenta esta pequeña lectora de diez años:

Er: ¿Qué vas hacer con lo que investigaste?

Niña: Voy a exponerlo en mi salón.

Er: ¿Cómo lo expones?

N: Este... pues, hablo sobre el clima polar y muestro los dibujos.

Er: ¿Cuáles dibujos?

N: Estos [me muestra los dibujos de 6 animales hechos a lápiz]. Los dibuje así de rápido para luego hacerlos en mi casa, pero, así de bien [muestra la ilustración del libro: *Tiempo y clima* que contienen un paisaje con los animales del clima polar] (Registro No. 11. Realizado en la biblioteca de la cabecera municipal de Chalco. 10 de febrero de 2003).

La realización de este escrito implicó la inversión de un tiempo muy superior a transcribir la información a su libreta. Durante su lectura ella lee y relee varias veces algunos párrafos ya seleccionados para rescatar las ideas que considera pueden ser más importantes en su exposición. Una vez que ya identifica algunas ideas importantes, ella trata de formular con sus propias palabras una oración que de cuenta de la idea. Este resumen, que ella pasa en limpio en un pliego de papel bond, es medular para su exposición, ya que le permitirá “hablar del tema” en el salón. Cada idea representada en una oración le permitirá explicar alguna situación, información, fenómeno relevante sobre el tema. Los dibujos son también elementos de su exposición en que podrá basarse para explicar, ampliar e ilustrar el tema del clima polar.

El cuestionario

Otra tarea común es la resolución de cuestionarios por escrito. Esta es una de las tareas que frecuentemente dejan los maestros de primaria y secundaria. Se observa la manera de proceder en este ejemplo.

Una vez que se registran un grupo de adolescentes (mujeres) y dejan sus mochilas en la mesa de la entrada, se dirigen a la colección de "500 Ciencias Puras" para buscar un libro. Mientras buscaban en los estantes, ellas hacían comentarios sobre los libros que podían ser útiles para resolver la tarea. Una vez que identificaron algunos libros se dirigieron a una de las mesas y abrieron sus cuadernos para iniciar su tarea:

Una de ellas pregunta: "¿Tú tienes los apuntes?" Checan su cuaderno para verificar su tarea. Enseguida inician un proceso de búsqueda en el acervo, buscan más libros en la colección de Ciencias puras. Después de un proceso de revisión de índices y contenidos, seleccionan tres libros y regresan a la mesa para hacer una revisión más detallada. Dos de los tres libros se titulan: *Un mundo vivo*.

Después de un proceso de revisión de los libros, ellas comienzan a resolver su tarea. Se trata de un cuestionario, en el cual también incluyen algunos esquemas y dibujos que ilustran las respuestas de su cuestionario, por ejemplo copian e iluminan un esquema sobre las capas de la tierra.

Además, ellas realizan una serie de "arreglos" o preparaciones para iniciar la resolución del cuestionario en su libreta con la finalidad de darle cierta presentación al documento. Por ejemplo, para distinguir las preguntas y las respuestas utilizan bolígrafos de diferentes colores. También hacen un margen en las hojas con otro color, colocan el título del tema y la fecha en la parte superior de la hoja. Durante este proceso de elaboración, ellas intercambian sus materiales (colores, bolígrafos, regla), así como opiniones y comentarios sobre la pertinencia de la información encontrada (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 15. 12 de marzo de 2003).

Aunque no es tema central de esta investigación, es posible apreciar en este ejemplo que la escritura al igual que la lectura es una práctica que incluye ciertos objetivos, procesos, estrategias y procedimientos que son compartidos cuando se trabaja en grupo. En estas lectoras llamó mucho la atención el estilo de presentar su cuestionario producto de su lectura. Su trabajo no sólo se concentró en los contenidos y su transcripción como lo hace la mayoría de los usuarios que dedican la mayor parte del tiempo a seleccionar y definir la pertinencia de la información para copiarla en el cuaderno, sino que también concentraron su atención y esfuerzo en la forma de presentación de su escrito. El estilo de escribir de las adolescentes pertenece

probablemente a convenciones escritas promovidas desde la escuela, pues en estas prácticas no intervienen las bibliotecarias.

Estas maneras de presentar un escrito dan sentido y significado a la lectura y a los productos de lectura. Funcionan como orientaciones que organizan tanto la escritura como la lectura, indican cómo escribir y cómo leer determinado texto, como lo es el cuestionario. La utilización de los colores permite distinguir las preguntas de las respuestas, indicando cómo “leer” dicho cuestionario, ubicando cada pregunta y su número correspondiente por colores. Es una manera de poder dar énfasis en la lectura a cada elemento, cuando sea necesario, o bien permite localizar rápidamente alguna respuesta en caso de que la maestra lo solicite por número de pregunta.

La relación entre leer y escribir

Los diferentes productos de lectura plantean diversas modalidades y estilos no sólo de elaboración escrita sino también de apropiación de lo leído, así como de las formas de comprender y presentar un texto de lectura y de dar cuenta de él. Tales prácticas de lectura y escritura no son tan mecánicas como parecían; implican cierto esfuerzo de comprensión y organización sobre lo leído, proceso que se plasma en los productos, los cuales son como huellas que dan cuenta no sólo sobre cómo escribir cierto texto (convenciones escritas sobre cómo hacer una “buena presentación escrita”) sino del proceso de la lectura de cada lector o grupo de lectura.

Las prácticas de lectura implicaron para los participantes una organización previa y el desarrollo de ciertos productos de la lectura. Los lectores, como se pudo apreciar, contemplan cierta organización del evento de lectura, así como la producción de la experiencia de lectura. Los productos, en lo general, tenían características positivas como la activación de la significación, la imaginación, la representación y la memorización de lo leído. La elaboración de tales productos de lectura implicó una “cosificación”, entendida como: el “proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa” (Wenger, 2001:84-85). Los productos de lectura formaban parte de muchas actividades de lectura y tenían un sentido y significado en relación con el contenido y propósito de lectura.

Los productos escritos funcionan como puntos de conexión entre la lectura y los significados. La realización de escritos como productos de la lectura implica un proceso de construcción del lector en el cual se organiza la negociación de significado. Al

respecto Wenger comenta: “Cualquier comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica [...] dejando marcas [y huellas] en el mundo físico.” (Wenger, 2001:84-85)

3. TÁCTICAS DE LECTURA

El conjunto de condiciones en que los lectores tienen que resolver sus tareas escolares los lleva a la necesidad de poner en juego una serie de tácticas que dependen de la situación y las posibilidades de sacar provecho de ella. Se trata de acciones que los lectores ejecutan para resolver sus tareas ante ciertas condiciones adversas que se presentan como los tiempos limitados para entregar o culminar un trabajo. Las tácticas forman parte de las prácticas cotidianas, sin embargo, dependen de las circunstancias del contexto, es decir, que las posibilidades de sacar provecho se presenten, y de las acciones y disponibilidad del otro.

3.1 Condiciones y tipo de tácticas

Las tácticas implican tanto un conocimiento como una experiencia del contexto de lectura por parte de los lectores, la cual se ponen en práctica en el momento oportuno. Estas prácticas ejecutadas por el usuario para “provecho propio”, para su propio fin, se relacionan con las circunstancias y las situaciones particulares. Es decir, las acciones aplicadas dependen de la ocasión, por lo tanto no pueden ser predecibles o planeadas, sino que la persona debe actuar rápidamente cuando se presenta el momento preciso, poniendo en juego sus habilidades e inteligencia. Las tácticas dependen del tiempo, de las circunstancias y del otro, el usuario debe estar atento y listo para actuar, de ahí lo inventivo de las “tácticas”. Las tácticas señala de Certeau (1996:L) “son *maneras de hacer*: éxitos del “débil” contra el más “fuerte” (los poderosos, la enfermedad, la violencia de las cosas, o de un orden, etcétera), buenas pasadas, artes de poner en práctica jugarretas, astucias de “cazadores”, moviidades maniobreras, simulaciones polimorfas, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros”.

En la biblioteca podemos encontrar diferentes configuraciones temporales relacionadas con las prácticas de lectura. El tiempo no sólo es construido y organizado

socialmente, también es vivido. En esta lógica, las prácticas de lectura presentan ciertos ritmos de acuerdo con las identidades de los lectores y el contexto de lectura.

En la biblioteca pública existen tiempos de lectura, considerados también como tiempos de trabajo, ya que la lectura exige una participación plena del lector quien realiza una serie de tareas como comprender, resumir, inferir lo no explicitado por el texto, copiar, tomar notas, entre otras.

Las condiciones de trabajo en las bibliotecas implican sobre todo:

1. Tiempo limitado para realizar la búsqueda, la lectura y la actividad
2. Competencia entre los usuarios por los mismos materiales que son escasos.
3. Coincidencia de estudiantes del mismo grupo o de diferentes grupos con las mismas tareas.
4. La asistencia por la tarde para realizar los trabajos escolares por lo cual el horario de cierre de la biblioteca llega a ser una limitante para concluir sus tareas.
5. Desconocimiento, limitaciones y falta de experiencia en el uso de los catálogos y la localización de libros bajo el sistema de clasificación.

Muchas de las tácticas que se encontraron corresponden a prácticas que los usuarios usan para hacer frente a estas condiciones. Las tácticas que se presentan en estas bibliotecas públicas, es decir, en espacios públicos donde participan diferentes grupos de lectores, a menudo son disimuladas por los lectores. Son lógicas “diferentes”, que a simple vista no se aprecian. Estas prácticas se encuentran “ocultas” ya que los lectores no quieren descubrir su juego, ya que implica aprovecharse del momento y en ocasiones del esfuerzo del otro. Son prácticas en las que se ponen en juego las astucias de los lectores para apropiarse del trabajo del otro o de los productos de lectura del otro, aprovechándose de las oportunidades cuando la ocasión se presenta, especialmente porque le implican el ahorro de esfuerzo y tiempo.

Las tácticas corresponden a historias, astucias y repertorios de esquemas de acción de individuos y grupos. Ciertos elementos de sorpresa caracterizan estas prácticas. En este apartado mostraremos algunas de las tácticas de lectura posibles que se observaron en las bibliotecas de Chalco.

Recurrir en última instancia a la bibliotecaria

Como se ha visto, el proceso de búsqueda y localización de un texto e información específica para el usuario implica la inversión de un tiempo considerable, de 30 a 50 minutos, en ocasiones hasta más, dependiendo de la extensión de la tarea. Esta situación no sólo se presenta en los niños, también el proceso de localización de algún libro resulta problemático tanto para jóvenes como para adultos. Frente a estas situaciones, una táctica posible es recurrir a la bibliotecaria, aun en los casos de usuarios que conocen el manejo de la biblioteca. Es el caso de un joven que invierte aproximadamente hora y media en la búsqueda de un texto y al no tener éxito recurre finalmente a la responsable, quien le da el libro que requiere en sus manos, lo cual le permite resolver su tarea (Biblioteca de Chalco. Reg. 1. 4 de octubre de 2002)

Son frecuentes los casos en que los lectores en el proceso de búsqueda se aproximan a una serie de textos que no necesariamente son útiles para sus tareas. Esta búsqueda implica un proceso de revisión de índices y contenidos. Con frecuencia este proceso puede ser muy desgastante para los usuarios, especialmente cuando no localizan la información necesaria. En estos casos, después de varios intentos de búsqueda, ponen en práctica una “táctica de emergencia”: solicitar ayuda a la bibliotecaria, quien es vista como la “salvadora” de la situación.

Es común que los lectores acudan a la bibliotecaria cuando se encuentra disponible –si es que no está muy ocupada–, para evitar el proceso tan “engorroso” que implica la búsqueda y localización de libros. Ciertamente es que para algunos lectores resulta muy cómodo acudir a la bibliotecaria y pedirle que haga “ese trabajo” por él. Para otros es más un proceso “indispensable” –cuando se es inexperto–, previo a una práctica más autónoma como lector y usuario de la información. Esta interacción social no sólo se da la localización del libro, sino también, durante la realización de la tarea, en la cual los usuarios ya desesperados buscan ayuda de la bibliotecaria.

Usar los libros del “carrito”

El “carrito”, como le llaman la bibliotecaria y los usuarios porque es el único que cuenta con ruedas, es un estante no muy alto (1.20 mts) donde los lectores al concluir su tarea y retirarse colocan los libros utilizados. Este estante se encuentra en un lugar visible junto a un letrero que dice: “Coloca en el carrito los libros utilizados”. El “carrito

para la biblioteca de la cabecera municipal de Chalco¹²⁴, o la mesa para las demás bibliotecas ubicadas en las delegaciones, facilita a la bibliotecaria la identificación de los libros que se tienen que ubicar nuevamente en su lugar. Para el caso de los lectores, sin embargo, se trata de libros utilizados por sus compañeros. Por ello, representa una forma de economizar esfuerzo en el proceso de búsqueda de libros en los estantes.

En las comunidades pequeñas, como es el caso de Huitzilzingo –una delegación de Chalco–, la mayoría de los lectores que asiste a la biblioteca se conocen y comparten otros espacios como el vecindario o la escuela. Por ello, cuando su maestro de primaria llega a dejar alguna tarea para investigar, la biblioteca se convierte en un espacio de reunión de la mayoría del grupo. Los lectores entran y salen de la biblioteca al iniciar o concluir su tarea. En algunas ocasiones esto puede ser problemático, especialmente cuando hay pocos ejemplares sobre un tema. Cuando esto sucede los lectores tienen que esperar a que alguien los desocupe y que la bibliotecaria los distribuya conforme se haya hecho la petición de consulta. Por eso, algunos de ellos se encuentran “al acecho” cuando alguno de sus compañeros de escuela deja un libro en el “carrito”:

Tres niños de 5º de primaria al llegar a la biblioteca tienen que esperar a que se desocupen los materiales que requieren. Mientras esperan angustiados y desesperados observan las dinámicas de los demás, especialmente observan la mesa donde dejan los libros utilizados. Al darse cuenta de que unos compañeros de su salón dejan dos libros, se dirigen enseguida a tomar dichos libros. Los niños tienen la certeza de que son libros que les van a ser útiles para su tarea, porque han sido utilizados por compañeros de aula, a los cuales han estado observando. Uno de ellos –el líder del grupo– le dice al otro –al que se encuentra con mayor facilidad para salir de la mesa de trabajo sin llamar la atención–: “corre, ve por ellos”. El niño enseguida corre discretamente hacia los dos libros que acaban de dejar en la mesa y los toma antes de que alguien más lo haga, incluyendo a la bibliotecaria, quien se encuentra atareada atendiendo algún usuario. Los niños ya con los libros en su mesa –y más relajados– se disponen a realizar su tarea (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 12. 19 de febrero de 2003).

¹²⁴ En el “carrito” es más fácil trasladar los libros a su lugar, sólo hay que jalarlo hacia los estantes correspondientes a diferencia de la mesa, de la cual la bibliotecaria tiene que cargar los libros para transportarlos.

Los niños recurren a esta táctica cuando hay una concordancia de tiempos comunes y temas comunes entre los lectores. Entonces existe la posibilidad de aprovechar la ocasión para reutilizar los libros del carrito o de otras mesas.

Apropiarse de la tarea resuelta

También encontramos algunas prácticas en las que se ponen en juego la astucia del lector para apropiarse del trabajo del otro o de los productos de lectura del otro. En una ocasión, en la biblioteca de Huitzilzingo, trabajaban unas niñas de doce años que estudiaban el primero de secundaria en la telesecundaria. Ellas acudían juntas con frecuencia¹²⁵ a la biblioteca para resolver sus tareas. Dado que no contaban con libros de texto, la biblioteca resultaba ser una opción importante para consultar temas escolares. Además, la bibliotecaria nos comentaba que la biblioteca cuenta con algunos ejemplares de los libros de texto que se utilizan en telesecundaria.

Las niñas mostraban cierto desenvolvimiento en la biblioteca, sabían cómo funcionaba la biblioteca y dónde podían localizar los libros que requerían sin necesidad de pedir ayuda a la bibliotecaria.

Dos niñas llevan un poco más de una hora de trabajo con un cuestionario. Posteriormente se incorporan dos compañeras más, quienes preguntan a las primeras niñas (1 y 2): “¿ya mero terminan?”. Las niñas informan que ya casi concluyen y les indican donde encontrar los libros que pueden consultar. Posteriormente las niñas que llegaron inician su trabajo buscando los libros en el estante que les recomendaron.

Después de un rato las niñas 1 y 2 un poco cansadas del trabajo que han hecho y del tiempo que han permanecido sentadas, se van juntas al baño. Al salir le avisan a la bibliotecaria: “ahorita venimos, vamos al baño”. Las niñas se dirigen a la planta baja al baño.

En ese lapso las niñas 3 y 4 toman los cuadernos de sus compañeras e inician el copiado del cuestionario ya resuelto. Después de unos minutos se escuchan algunos pasos en la escalera, la niña 4 dice: “ya vienen, ya vienen”. Presurosas y nerviosas cierran los cuadernos y los dejan en su lugar y simulan estar leyendo y resolviendo su cuestionario. Al darse cuenta de que no son ellas, vuelven a tomar los cuadernos y continúan copiando, con una expresión de despreocupación. Ellas se sobresaltan cuando la bibliotecaria tira por accidente unos libros, las niñas brincan asustadas y voltean hacia la entrada por si llegan sus compañeras.

¹²⁵ Como muchos alumnos de su escuela, dado que la modalidad de telesecundaria a diferencia de la secundaria, se caracterizaba por dejarles de tarea el resolver cuestionarios y trabajos de investigación.

Posteriormente se vuelven a escuchar pasos. Alguien se acerca a la biblioteca, una de ellas asustada cierra el cuaderno y lo coloca en su lugar casi aventándolo. Las niñas 1 y 2 entran en ese momento y alcanzan a ver a su compañera sorprendiéndola con uno de los cuadernos. Molesta una de ellas se dirige a la mesa y le arrebató su libreta regañándola. Las dos niñas están muy molestas con sus compañeras, quienes están entre apenadas y satisfechas de haber logrado su expectativa, ya que ríen de su hazaña y atrevimiento de copiar el cuestionario a “hurtadillas”. Después de que pasa el enojo, las cuatro niñas se retiran juntas, platicando y riéndose de la “travesura” hecha, sobre todo, de los momentos de sorpresa y sobresaltos vividos en la experiencia (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 15. 12 de marzo de 2003).

Con este ejemplo se puede notar que la práctica de lectura plantea una gran variedad de vías de apropiación de lo escrito, incluyendo el producto de lectura de otro lector. Esta táctica de lectura emerge cuando hay posibilidades de que un grupo de lectores que comparte una tarea escolar coincidan en la biblioteca. Los intercambios surgen con autorización o sin ella, como sucedió en este caso, aunque, al final se da de alguna forma el consentimiento de que terminen de copiar la tarea. Son las relaciones sociales y los vínculos de solidaridad que se establecen entre los lectores los que plantean la posibilidad de poder compartir dichos productos.

Principio de la dádiva, obsequiar la búsqueda o la tarea a otro

El compartir un producto de lectura, puede ser parte de un evento de lectura de una comunidad de lectura, en términos de un acto comunicativo y solidario de corresponsabilidad entre los integrantes. Esta situación manifiesta una práctica de colaboración y trabajo de grupo, con un propósito claro: el poder “ayudar” a cumplir con la tarea y al mismo tiempo poder “compartir” un espacio para jugar con las amigas. Este es el caso de cuatro amigas que coinciden en la biblioteca.

Dos niñas, recién ingresadas a la escuela secundaria han invertido dos días en la realización de una tarea de Ciencias Naturales, ellas consultan un libro titulado: *Un mundo vivo* para concluir su tarea. Cuando están por retirarse llegan dos amigas suyas, quienes se incorporan a su mesa y se disponen a iniciar su trabajo. Las primeras, comentan sobre el avance de su trabajo y el tiempo invertido en él. Después intentan convencer a las que acaban de llegar para que se retiren juntas a jugar. Sin embargo, las niñas que recién llegaron se resisten a acompañarlas pues les preocupa y angustia el no contar con su tarea. Las niñas que ya concluyeron su trabajo insisten en la posibilidad de tomarse la tarde para jugar y divertirse. Como las niñas se resisten a dejar la biblioteca y sus tareas, las primeras ofrecen proporcionar

la tarea terminada diciendo: “Yo te paso la tarea”. Con esta oferta hecha comprometen a las niñas a participar en sus juegos y casi jalándolas salen las cuatro de la biblioteca. Cada una del brazo de la otra, se retiran con la sonrisa en los labios, dispuestas a pasar un rato agradable en compañía de sus amigas. Ellas van comentando emocionadas sobre los planes que tienen para esa tarde (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 16. 13 de marzo de 2003).

Las cuatro niñas habían iniciado la tarea juntas un día antes; por ciertas circunstancias dos de ellas llegan más tarde. Aun así, el intercambio de tareas no se hace esperar. No era la intención ni parte de los planes personales de las niñas copiar la tarea que faltaba, sin embargo, representaba una opción atractiva para poder disfrutar de cierto tiempo de juego, aunque sí se pudo observar cierta resistencia a copiar el esfuerzo de sus compañeras. Este intercambio y esfuerzo sólo llega a ser compartido entre aquellos que tienen un vínculo afectivo como la amistad.

Los grupos de amigos difícilmente permiten la incorporación de otro individuo que no sea su amigo. Sin embargo, en ciertas situaciones, pueden llegar a compartir con otra persona, si existe cierta empatía, las búsquedas de información. Este es el caso de unos chicos preparatorianos que aparentemente quieren quedar bien con una compañera.

Después de un tiempo, dos jóvenes preparatorianos se disponen a salir de la biblioteca al haber concluido su tarea. Toman los libros utilizados para colocarlos en la “mesa” donde se depositan los libros desocupados. Una chica –compañera de ellos, quien llegó mucho después– al verlos pasar, desde su lugar toma la iniciativa solicitándoles: “Préstame uno”. Ellos no sólo le proporcionan los libros, sino que la orientan sobre la resolución de la tarea, poniendo a su disposición las páginas donde localizaron la información:

Chicos: Te dejamos todos¹²⁶

Chica: ¿De aquí sacaron todo?

Chicos: Sí.

Ellos les dan una orientación general sobre la localización de los conceptos señalando algunas páginas concretas. Ella les agradece su ayuda, deja el libro que tienen en sus manos, el cual no ha sido muy útil y se concentra en trabajar en los materiales proporcionados por sus compañeros (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 11. Lunes 10 de febrero de 2003)

¹²⁶ Se trata de tres tomos, son diccionarios que pertenecen a la enciclopedia: *Historia de las ideas estéticas en España*. Editorial Porrúa, con los que resuelve una tarea de asignatura de Artes Visuales.

Cada una de estas formas o maneras de leer con cierta “ayuda” o “regalos” de lectores son parte de una serie de tácticas auto generadas por los y las lectoras en el momento, ante cierta situación y circunstancias con el propósito de resolver una tarea escolar. Cada una de las tácticas son útiles y tienen un sentido y valor particular para los que participan en éstas, especialmente para los que se ven beneficiados, les implica un ahorro de esfuerzo y tiempo. Las tácticas no surgen en el vacío, sino en un contexto compartido entre los lectores, las cuales se improvisan según el evento y contexto de lectura.

Improvisando el trabajo colectivo

Cuando hay coincidencia de compañeros en la biblioteca y la tarea es extensa, alguien toma la iniciativa para invitar al desarrollo de un trabajo colectivo. Este tipo de trabajo a menudo es muy bien visto y aceptado por los participantes por sus ventajas. Este trabajo colectivo no es planeado previamente, es más bien improvisado de acuerdo con las circunstancias, cuando hay coincidencia de compañeros en la biblioteca, siempre y cuando existe confianza entre ellos. Esto ocurre sobre todo en las bibliotecas ubicadas en comunidades pequeñas, donde los niños se conocen muy bien y la biblioteca pública es el único lugar posible de resolución de tareas. Entonces se da un intercambio de tareas entre los compañeros –que asisten individualmente- o entre grupos.

Esto se da cuando la tarea es muy extensa y han invertido cierto tiempo por varios días, la posibilidad de intercambiar tareas entre compañeros se puede dar como una opción final.¹²⁷ El intercambio de tareas no se da desde el principio, ni en el primer día. La posibilidad de poder hacer un intercambio de tareas comúnmente se da en el último día, cuando los tiempos se están agotando y cuando han identificado a compañeros que también han estado trabajando.

Después de una considerable inversión de tiempo –más de tres horas– en la realización de una tarea extensa, en la que han dedicado energía tanto a la búsqueda como a la transcripción, tres equipos negocian el intercambio del avance que tienen de la tarea, pues se encuentran tanto

¹²⁷ Registro citado sobre el intercambio de tareas: Biblioteca de Huitzilzingo. No. 13. 7 de marzo de 2003.

angustiados como agotados del proceso y aún les falta mucho. La tarea consiste en investigar las definiciones de una lista larga de conceptos. Representantes de cada equipo visitan a los demás equipos para indagar el avance que tienen y la posibilidad de intercambiar información (Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 12. 19 de febrero de 2003).

Después de cierto esfuerzo y agotamiento en la resolución de la tarea, los lectores se ven en la necesidad de recurrir al intercambio de tareas. Parte de la experiencia en la resolución de tareas escolares en forma individual y grupal en la biblioteca, además de las circunstancias de tiempo limitado para concluir individualmente las tareas, les permite a algunos lectores improvisar y organizar un trabajo colectivo y colaborativo para desarrollar la tarea que tienen en común. Esta táctica evidencia cierta experiencia en la participación en eventos de lectura en la resolución de tareas en colectivo. La copia del trabajo de otros o el plagio de la tarea no les preocupa, sólo poder cumplir con la tarea encomendada. El esfuerzo de hacer la tarea individualmente se dio en primera instancia, pero dada la extensión de la tarea y las condiciones de cierre de la biblioteca y el agotamiento físico y mental después de un tiempo considerable de dedicación a la resolución de la tarea, el intercambio se ve como una opción aceptable de ayudarse mutuamente.

3.2 El sentido de las tácticas

Las tácticas son formas que implementan e improvisan los lectores ante ciertas circunstancias que se presentan durante el desarrollo de la tarea. Las tácticas son formas o caminos diferentes de resolver las tareas que optimizan, aseguran la culminación o desarrollo de la tarea. Sin embargo las posibilidades de ponerlas en práctica no siempre se presentan, dependen de las circunstancias y de la disponibilidad de otros. Lo que se toma depende del otro, de lo que quiera o este dispuesto a dar. En ocasiones el lector se apropia de la tarea ya resuelta, en otras circunstancias de las búsquedas de información. Aun así “las tácticas no tiene más lugar que del otro [...] lo “propio” es una victoria del lugar sobre el tiempo, atenta a “coger en el vuelo” las posibilidades de provecho“(de Certeau, 1996: 1). Las tácticas son prácticas que se implementan durante el desarrollo de la tarea. Utilizan las circunstancias y situaciones imperantes del contexto de lectura en la biblioteca para resolver dicha tarea con ciertas ventajas de ahorro de tiempo y

esfuerzo. La resolución de la tarea en la biblioteca con la finalidad de entregarla a la escuela se encuentra mediada por una serie de “ardides”, cacerías, accesos o apropiaciones clandestinas, que dan sentidos diferentes al “cumplimiento de la tarea”, como el “apurarse” intercambiando la tarea para irse a jugar o tener tiempo para platicar. También como sugiere de Certeau (1996), pueden implicar “movilidades maniobreras”, organizándose en equipo para concluir más rápido y tener un tiempo para dialogar sobre temas e inquietudes propias de la etapa adolescente y tratando de hacer esos “hallazgos jubilosos” de las “buenas pasadas” de tiempo. Tales tácticas pueden ser también formas de “desviar el tiempo”, es decir, se desvía el tiempo que debe darse al desarrollo de la tarea escolar para ocuparlos en otros asuntos.

Todas las tácticas denotan operaciones y acciones relativas a las situaciones coyunturales de la práctica, en las cuales aparecen como herramientas manipuladas por los lectores en las que está presente una lógica de las habilidades que se ponen en acción de acuerdo con las identidades de los lectores. Tales tácticas dan un sentido diferente a las prácticas de lectura, generan una dinámica inventiva, ponen en juego nuevas operaciones que buscan ciertas ventajas y desvíos relacionados con hacer la tarea y la lectura un momento más placentero y llevadero. En cierta forma es como dice Michel de Certeau el “... arte del desvío, es un retorno de la ética, del placer y de la invención en la institución...” (1996: 33)

4. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y SUS ASPECTOS ESTRATÉGICOS Y TÁCTICOS

Los eventos de lectura en la biblioteca plantean ciertas posibilidades de vivir diferentes experiencias no sólo por las representaciones que los lectores forman al leer, sino también por la práctica misma, que implica poner en juego diferentes conocimientos, habilidades y actitudes sobre las maneras de leer y usar los textos. Tanto la solicitud de las tareas escolares como las actividades de fomento generaron motivaciones y necesidades en los lectores de poner en práctica diferentes maneras de leer en la biblioteca. Tal experiencia le implicó al lector efectuar acciones, actividades y prácticas en un contexto íntersubjetivo.

En este capítulo, el foco de análisis se centró en las prácticas de lectura dentro de la biblioteca. Pudimos apreciar la diversidad de prácticas de lectura que se generan entre los lectores. En estas bibliotecas el trabajo da lugar a diferentes “maneras de leer”, de utilizar y de apropiarse de los textos en forma individual y colectiva. El aprendizaje va de la mano con las prácticas y acciones de cómo leer y usar un texto. En estas maneras de leer y de usar los textos predominaron combinaciones de diferentes formas de leer para sí mismo (por ejemplo, en silencio y oral o cuchicheando). La lectura “para sí mismo en silencio” es una práctica de lectura más utilizada en los estudiantes de preparatoria a diferencia de la “lectura en voz audible” que es más frecuente en lectores de primaria.

Las lecturas colectivas implicaron una serie de intercambios específicos sobre los procesos y las prácticas concretas, es decir, sobre ciertas formas, maneras y estilos de leer y usar por ejemplo, los índices, los títulos y subtítulos, ilustraciones, esquemas, etc. En ocasiones las maneras de leer se encontraban relacionadas no sólo con la identidad del lector, sino también con la naturaleza propia del texto, que sugiere a su vez una forma de leer, como fueron los casos de lecturas de textos de imágenes.

Las lecturas colectivas en las bibliotecas plantearon poner en práctica algunas estrategias de trabajo en equipo. A menudo los equipos se organizaban, especialmente cuando la tarea era muy extensa, en forma independiente por iniciativa de un lector que tenía el rol de líder del grupo (integrado a partir de 2 personas), el cual tenía el compromiso de asegurarse de la conclusión de la tarea. La organización de este trabajo colectivo implicaba la posibilidad de realizar la tarea en forma conjunta en un tiempo más corto y con menor esfuerzo al distribuirse el trabajo. Esta dinámica de trabajar en grupo promovía la interacción y el intercambio de experiencias, ya que al interior del grupo se compartían formas de leer y usar los textos, de buscar en los índices, de localizar un tema en los títulos y subtítulos afines; se compartían formas de hacer las cosas. El trabajo en equipo fue utilizado generalmente por lectores que ya contaban con “cierta experiencia” y conocimiento de la biblioteca, principalmente por alumnos de primaria (los últimos grados), secundaria y media superior.

Por otro lado, algunas prácticas de lectura llevaban a una serie de productos de lectura que dieron un sentido diferente a la práctica misma. En términos de Wenger, se trata de una forma de “cosificar”, de objetivar el proceso de la lectura. El desarrollo de escritos, resúmenes, cuestionarios, dibujos, laminas para exposición, etc., planteaban

a los lectores una organización diversa que implicaba implementar acciones y habilidades como el escribir, dibujar, transcribir, redactar, iluminar, entre otras, mismas que dependen de la creatividad y habilidades de los lectores. Los productos funcionan como puntos de conexión entre la lectura y los significados, además de ser formas que ayudan a recordar lo leído.

El desarrollo de la lectura a menudo planteaba al lector considerar aspectos estratégicos para la preparación de las actividades, lo que implicaba para los integrantes un proceso de organización en el que se tenían que prever, aclarar y ordenar tanto los materiales que iban a utilizar como las posibles acciones a realizar para el desarrollo de la tarea: búsqueda de información, materiales, bosquejo de la tarea, etc. Esta dinámica de preparación, organización y previsión de materiales, recursos y acciones por hacer son elementos que no necesariamente son previstos y dirigidos por el docente. Mucho de este trabajo organizativo corresponde a la iniciativa de los usuarios (especialmente de los últimos grados de primaria y niveles subsecuentes), y evidencia los procesos autónomos que los lectores ponen en práctica. Procesos como el tomar decisiones sobre la relevancia de los textos de lectura, lo cual implica una serie de acciones como la selección, la discriminación, y el consenso acerca de la información para descartar la que era ambigua, confusa, innecesaria, etc. En caso de los equipos, este proceso llevaba a discusiones, que están vinculadas especialmente con la lectura, actividad sustancial para el desarrollo de la tarea. La búsqueda y localización de los textos informativos para identificar y seleccionar la información necesaria implicaba también poner en ejecución cierta experiencia lectora, dado que se requiere de una permanente atención selectiva de la información. Una vez que reunían varios libros sobre el tema, los lectores discutían la información que requerían para la tarea o la exposición. Después de aproximadamente de un tiempo de 40 minutos, se ponían de acuerdo para culminar su trabajo, tomando decisiones como: distribuirlos en el equipo y revisar libros de acuerdo con los aspectos temáticos.

Este tipo de trabajo colectivo que se despliega en la biblioteca posibilitaba el intercambio de ciertas prácticas de lectura que no son iguales necesariamente a las que son habituales en el aula. En el contexto escolar las actividades de lectura son planeadas pensando en un trabajo homogéneo en el que se inicia y concluye en cierto tiempo porque el trabajo es dirigido por el maestro. En el aula todos los alumnos tienen

los mismos textos y las formas de utilizarlos y hacer las cosas se plantean en principio también como únicas. En cambio, en la biblioteca se presentan situaciones y acciones que se improvisan o se llevan a cabo según la ocasión, estrategias de resolución en las que están presentes las heterogéneas propuestas y sentidos de los participantes, así como algunos “atajos” que son también heterogéneos de acuerdo a las identidades de los lectores.

En ciertos momentos de acuerdo con la situación el lector ponía en práctica algunas tácticas de lectura, las cuales planteaban la posibilidad de actuar ante ciertos emergentes, como el resolver las tareas afrontando dos limitaciones de tiempos o agotamiento físico y mental que se generaba después de un periodo de trabajo en el desarrollo de una tarea extensa. Estas tácticas incluían por ejemplo implementar acciones de coparticipación o intercambio de tareas.

Los participantes pueden dar un giro significativo aun en las condiciones desfavorables, al poner en práctica tácticas en donde predominan los intercambios e interacciones. La mayoría de las tácticas son espontáneas; surgen en el instante y la situación, cuando no queda otro remedio, cuando las posibilidades de culminar la tarea por sí mismos se agotan y es casi imposible resolverla sin la ayuda de otro u otros, especialmente cuando el tiempo es limitado

Las prácticas de lectura en la biblioteca plantearon al lector ejecutar una serie de acciones en las que podían imbricarse tanto aspectos estratégicos como tácticos. Los primeros se caracterizaban sobre todo por ser previstos y planeados, los segundos en cambio por ser emergentes y oportunos. Ambos aspectos forman parte de la práctica y no son dicotómicos o excluyentes.

Los aspectos estratégicos y tácticos de las prácticas de lectura observados en la biblioteca muestran las posibilidades de acción del lector sin que necesariamente esté involucrado el docente o la bibliotecaria, sino que son aspectos que evidencian acciones de proceder de los lectores en forma autónoma. Son prácticas que muestran la transición de una postura y actitud de dependencia del usuario a otra postura de desenvolvimiento, toma decisiones y ejecuciones más autónomas en relación con la lectura, el uso de los textos y el funcionamiento de la biblioteca.

CONCLUSIONES

En el transcurso de la investigación se han desarrollado cuatro argumentos centrales: a) El contraste entre normatividad y funcionamiento real de las bibliotecas públicas, b) La importancia de la mediación en el acceso a la lectura, c) La potencialización de las comunidades de práctica en torno a la lectura en las bibliotecas públicas y d) La diversidad de prácticas de lectura que se promueven en la biblioteca.

La primera alude al contraste existente entre la normatividad y las condiciones reales en que funcionan las bibliotecas públicas. Con más de 7, 000 bibliotecas públicas en el país, creadas a lo largo de 20 años, se dice que el esfuerzo “representa uno de los mayores logros culturales de México en el siglo XX” (Pérez, 2003:321). Sin embargo la sola presencia de bibliotecas y los libros no basta para formar lectores y generar hábitos de lectura como se esperaría. Por otro lado, se alude insistentemente a los logros de “remodelación, ampliación y construcción de locales para bibliotecas”, “el equipamiento tecnológico de bibliotecas para acceder a Internet¹²⁸”, la “vinculación de la Red con programas nacionales tales como el “Programa Nacional de Lectura y la conformación de bibliotecas de aula”, el “incremento del presupuesto para el desarrollo de colecciones y su distribución equitativa”, el “fortalecimiento de la profesionalización del bibliotecario”, etc. (Pérez, 2003:321-322).

No obstante, la investigación desarrollada en las bibliotecas del municipio de Chalco evidencia una serie de problemáticas relacionadas con las condiciones deficientes de los locales, la falta de recursos que apoyen el mantenimiento y conservación de éstos, la falta de presupuesto para incrementar y actualizar acervos de acuerdo con las necesidades de los usuarios (especialmente del nivel media superior) y la no distribución equitativa de las colecciones (sólo la biblioteca de la cabecera ha recibido una que otra donación en forma esporádica y limitada). Además en la práctica no se da una vinculación articulada con otros programas de lectura de otras instituciones. Tampoco existe un programa permanente que favorezca la formación y profesionalización de las bibliotecarias, quienes no tienen una seguridad de continuidad en su empleo ya que éste se encuentra sujeto a los cambios en la

¹²⁸ En el 2005 se equiparon cerca de 2,000 bibliotecas para ofrecer el servicio de Internet. (Pérez, 2003:322).

administración pública municipal. A pesar de todo esto y de su escasa formación algunas bibliotecarias hacen un trabajo realmente significativo con los usuarios. En algunas bibliotecas pudimos observar cómo el funcionamiento de la biblioteca y el desarrollo de programas de fomento a la lectura dependen mucho de las voluntades de las bibliotecarias, de las actitudes comprometidas de cada una de ellas con los usuarios, la comunidad y su trabajo.

En relación al vínculo escuela-biblioteca, pudimos observar el papel relevante de la biblioteca como un auxiliar de la escuela que atiende a la población escolar apoyando sus demandas escolares. Pero además la biblioteca es también un espacio en donde a la vez se abren oportunidades para que los niños y jóvenes aprendan a manejar el acervo, a buscar lecturas, y a interesarse en los textos, ya sea cuando resuelven sus tareas o cuando participan en los talleres de lectura. También en las bibliotecas de las poblaciones menores del municipio, las bibliotecarias contribuyen a complementar el trabajo que realiza la escuela a través de la regularización de temas y contenidos específicos que ofrece cotidianamente a los usuarios que lo solicitan, especialmente mediante los cursos de regularización que ofrece en verano.

El segundo tema general de la tesis se refiere a la relevancia que tiene la mediación en el acceso real a la lectura. En nuestro país ha habido una serie de esfuerzos importantes por generar diversos programas educativos y culturales para fomentar la lectura, aunque hay poco seguimiento de sus resultados, y se está lejos de cumplir las metas propuestas. La apuesta a las bibliotecas públicas es una medida importante. A partir de este estudio, parece claro que no es suficiente que estén “los libros” abiertos al público; para que los lectores potenciales se animen a buscarlos, a encontrar el que sirve, a saber buscar dentro de los libros, a comprender lo que leen, y a hacer cosas a partir de ellos, es fundamental que cuenten con la guía, el apoyo o el ejemplo de otros. En el contexto de la biblioteca pública la bibliotecaria, los compañeros mayores o iguales, incluso las mamás, asumen el papel de mediador a la hora de enseñar, compartir o mostrar algo en torno a la lectura. La lectura en estas bibliotecas se desarrolla en un contexto social en el que la participación de un mediador es sumamente importante. En la consulta de libros para la solución de las tareas escolares, los propios compañeros ofrecen todo tipo de apoyos y recursos unos a otros; en los talleres de fomento a la lectura donde sobresale la participación de la

bibliotecaria como mediadora en cuanto promueve puentes de aproximación entre el lector y los libros, en un contexto de ayuda, orientación e interacción. Esta mediación contribuye a generar procesos de aprendizaje con respecto al funcionamiento bibliotecario y las prácticas de lectura. Inicialmente los usuarios principiantes asumen una posición de inseguridad y dependencia hacia la bibliotecaria en la localización y uso de los libros, situación que va cambiando a partir de su participación en diferentes experiencias y situaciones de lectura, dando lugar a otras vías de acceso a la lectura más autónomas y libres. La asistencia a la biblioteca, generada principalmente por necesidades escolares, promueve experiencias y situaciones de lectura y aprendizaje en los lectores que contribuyen a configurar otros encuentros con las lecturas incluyendo muchas que están vinculadas con los intereses personales y las circunstancias de vida de los lectores.

El tercer tema que se desarrolla en la tesis aborda el papel de la biblioteca pública como espacio que potencializa la formación de comunidades de práctica en torno a la lectura. En estas localidades se encontró una clara tendencia o disposición para hacer cosas juntos o asistir acompañado a la biblioteca, a trabajar en grupo, a leer colectivamente, realizar y compartir experiencias de aprendizaje. La dinámica de los trabajos en equipo, la asistencia en grupo y los talleres de lectura son espacios que los lectores eligen para participar, interactuar e intercambiar una serie de repertorios en torno a cómo “leer”, “asimilar” y “hacer” ciertos productos de lectura en colectivo. Hay grupos ya formados como los equipos de trabajo que asisten a la biblioteca a resolver alguna tarea escolar. Hay otros grupos que se forman en la biblioteca con la finalidad de intercambiar parte de la tarea (que puede ser extensa), o de realizar la tarea en colectivo. Otros grupos que se observaron en estas bibliotecas, fueron más duraderos, tenían cierta continuidad en hacer cosas juntos, se trataba de comunidades en formación con una dinámica de trabajo colectivo que rebasaba el espacio de la biblioteca. Dos ejemplos sobresalientes involucraron a los miembros de la familia, incluyendo a aquellos que no podían asistir a la biblioteca por enfermedad o trabajo. Las bibliotecas públicas no sólo son espacios importantes que fomentan la lectura sino también son espacios que contribuyen a formar comunidades de práctica en torno a la lectura, particularmente a través de los talleres de lectura. Esto no ocurría en los talleres esporádicos (como los de la cabecera municipal), sino en aquellos

donde la permanencia de la bibliotecaria aseguraba una continuidad de un grupo pequeño que sigue asistiendo, y que participa año con año en los talleres semanales y los de verano, y que se vuelven “expertos” que ayudan a integrar a nuevos lectores e incluso en donde se entrelazaban amigos y familiares.

La oferta constante y sistemática de los talleres semanales, la dinámica de trabajo de las bibliotecarias caracterizada por establecer vínculos de amistad entre los participantes, su actitud de ayuda, disposición y colaboración, además de realizar un trabajo de planeación de los talleres y actividades de lectura que consideraran textos de interés para los participantes, juegos y dinámicas de intercambio e interacción, así como la realización de productos de interés relacionados con la lectura, son elementos que contribuyeron a consolidar la formación de comunidades de lectura.

Las comunidades de lectura representan para los participantes oportunidades de aprender y de compartir ciertas “maneras de asimilar”, de usar, de hacer y dar sentido a los libros. En los talleres con mayor arraigo, los lectores aprendían a hacer conexiones con los mensajes de los cuentos, con las situaciones particulares de los personajes a hacer relaciones con el mundo o situaciones de vida personal. Con las lecturas aprendían a comprender colectivamente, adquirirían destrezas para relacionar dos eventos o situaciones, entre el cuento y un acontecimiento personal o bien con el de otra persona o acontecimiento que le era familiar. Los lectores recreaban verbalmente las escenas de las situaciones vividas. Este proceso era importante en cuanto representaba una manera de aprender a encontrar sentido a la lectura y a cómo hablar de ello.

El cuarto tema hace referencia a la diversidad de prácticas de lectura que se promueven en las bibliotecas encaminadas a la formación de lectores y comunidades de práctica. En las bibliotecas de este estudio se encontraron diferentes “maneras de leer”, de utilizar y de apropiarse de los textos en forma individual y colectivamente. El aprendizaje va de la mano con las prácticas y acciones de cómo leer y usar un texto. En las bibliotecas se pueden distinguir ciertos momentos en los que los lectores ponen en juego una serie de estrategias y tácticas con la finalidad de agilizar el trabajo de lectura. Las secuencias observadas en estas bibliotecas incluían actividades que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura. Los lectores tenían que contemplar algunas acciones relacionadas con la organización y previsión de los

materiales necesarios para el proceso de lectura y la realización de la tarea. Por otro lado, durante la lectura, cada lector utilizaba diferentes maneras de leer de acuerdo con sus propósitos de lectura, ya sea de forma individual o en colectivo: podía leer en silencio o audible para sí mismo con la finalidad de resaltar o comprender alguna idea, o bien hacer una lectura selectiva para buscar ciertos temas o hacer una lectura oral en equipo para compartir interpretaciones. Cada manera de leer se encontraba vinculada con un propósito de lectura, pero también con las maneras, estilos y repertorios personales de los lectores. Después de la lectura, también hubo una serie de acciones que los lectores realizaban como comentar, discutir, comprender en equipo, plantear puntos de vista o bien hacer algún producto sobre lo leído.

En estas maneras de leer y de usar los textos predominaron combinaciones. La lectura individual como por ejemplo de leer para sí mismo, se alternaba con la lectura en silencio y con momentos de leer en voz baja de acuerdo con la naturaleza del texto. De acuerdo con el texto y el propósito de lectura sugería las maneras de interactuar con éste y las maneras de leerlo. Las lecturas colectivas propiciaban intercambios no sólo con el texto, sino también con otros lectores con los cuales se compartía la lectura. Los intercambios e interacciones que se realizaban eran sobre el contenido del texto, sobre las articulaciones con conocimientos y experiencias previas, además sobre los procesos implicados en la lectura como las estrategias, las formas, las maneras y los estilos de leer y usar los índices, los títulos, los subtítulos, las ilustraciones, los esquemas, sobre las diferentes formas de buscar un tema o contenido, etc. Las maneras de leer se encontraban relacionadas tanto con las identidades de los lectores, como con la naturaleza propia del texto, que sugería a su vez una forma de leer, como fue el caso de los textos basados principalmente en imágenes.

Tanto las tareas solicitadas como los talleres representaron para los lectores oportunidades de acceder a la lectura en tanto estas experiencias posibilitaban diversas situaciones de lectura articuladas con un propósito de lectura. Es decir, las diferentes acciones, actividades, estrategias y prácticas que se implementaban en una actividad dependían de la complejidad de la tarea o finalidad de la lectura que podía ser leer para hacer un resumen, leer para preparar una exposición, leer para resolver un cuestionario, etc.

El desarrollo de la lectura a menudo planteaba al lector considerar aspectos estratégicos que requerían una etapa de preparación de las actividades propiamente de lectura, lo que implicaba para los integrantes un proceso de organización en el que se tenían que prever, aclarar y ordenar tanto los materiales que iban a utilizar como las posibles acciones a realizar para el desarrollo de la tarea, como podía ser la búsqueda de información, materiales, bosquejo de la tarea, etc. Esta dinámica de preparación, organización y previsión de materiales, recursos y acciones por hacer son elementos que no necesariamente eran previstos o dirigidos por el docente desde la escuela. Gran parte de este trabajo organizativo correspondía a la iniciativa de los estudiantes, proceso en el que se podían evidenciar acciones y decisiones más autónomas que los lectores ponen en práctica. La extensión de las tareas y las condiciones de trabajo problemáticas en ciertas circunstancias planteaba a los lectores según su identidad (dado que frente a la misma situación no todos los lectores actuaban de la misma forma) implementar algunas tácticas propias para resolver la tarea en estas situaciones inconvenientes, las cuales emergían en el momento. Ante estas situaciones los lectores construían diferentes tácticas para resolver las tareas; se trataba de acciones en las que ponían en juego sus astucias, su poder de convencimiento, a menudo para convocar a compartir, a intercambiar o en algunos casos para “apropiarse” del trabajo de otros. Las tácticas se implementaban sobre todo en circunstancias no favorables como el hecho de que el tiempo se agotaba y la tarea no se concluía. Estas tácticas, aunque son parte de la dinámica cotidiana de los lectores en las bibliotecas públicas, no son tan visibles o por lo menos no se muestran tan abiertamente, porque implicaba poner en práctica las astucias y maniobras simuladas por los lectores para aprovechar la ocasión y sacar provecho del otro. Se trataba de construcciones de acciones, pensadas, elaboradas y ejecutadas por los lectores con la finalidad de resolver el problema que se les presentaba, pero también muestran las maneras en que se relaciona, interactúa y se inserta un lector en un contexto sociocultural específico como la biblioteca. Tanto las estrategias como las tácticas son parte de las prácticas de lectura, que involucran “maneras de hacer” (de Certeau, 1996), formas de resolver las situaciones o condicionantes que limitan o complican la resolución de las tareas. Se trata de un

repertorio cultural de acciones que depende de las identidades de los lectores y las circunstancias que se presentan en el proceso de la lectura.

Este tipo de trabajo colectivo que se despliega en la biblioteca promueve el intercambio de ciertas prácticas de lectura entre los lectores que tienen diferentes estilos y maneras de “hacer” las cosas, las cuales no necesariamente son iguales a las que son habituales en el aula, en donde predomina un trabajo homogéneo debido a que se inicia y concluye en cierto tiempo y porque también el trabajo es dirigido por el maestro. En el aula todos los alumnos tienen los mismos textos y las formas de utilizarlos y hacer las cosas se plantean también como únicas, aunque los alumnos también muestran una diversidad de formas de responder y realizar tareas. Si bien hay cada vez mayor disponibilidad de libros en las escuelas, generalmente no existen los tiempos y las condiciones para explorar este acervo como que se da en las bibliotecas públicas. En la biblioteca pública se presentan situaciones y acciones diferentes a las del aula; en general no son tan dirigidas, más bien se organizan, improvisan o se llevan a cabo según la ocasión, o las circunstancias, de acuerdo con los participantes, sus repertorios y la finalidad de la tarea. En esta dinámica se ponen en práctica acciones, estrategias y tácticas de resolución en las que están presentes las heterogéneas propuestas y sentidos que surgen de acuerdo a las identidades de los lectores. En suma, las prácticas de lectura en palabras de Barton (1994) son prácticas sociales que se “refieren al conjunto de condiciones culturales, sociales que regulan las forma en cómo se lee, para qué se lee, dónde se lee, a qué hora se lee, qué tipo de texto tiene que leer el lector de acuerdo a su edad.”

La experiencia en estas bibliotecas sugiere que el funcionamiento de la biblioteca pública en México ha ido cambiando con el paso del tiempo. Ha pasado de ser “lugares solemnes y lóbregos, de acceso restringido, destinadas únicamente al estudio y a la reflexión de unos cuantos...” en donde predominaba la lectura en silencio y en donde se exigía o se solicitaba constantemente mantener silencio, para convertirse en un centro de lectura y de recreación donde predomina una dinámica de intercambio e interacción comunicativa ya que los usuarios se mueven de un lugar a otro, platican, intercambian, comentan, aprenden y se forman. En este sentido, podemos decir que estas bibliotecas públicas son un espacio donde se logra promover

una serie de prácticas de lectura y de formación de lectores a condición de que se borre el letrero de silencio.

Lo descrito en este trabajo muestra un panorama general sobre el funcionamiento de las bibliotecas públicas municipales de Chalco, las cuales tienen necesidades apremiantes como contar con edificios óptimos, inmobiliario suficiente y adecuado (para adultos y niños), acervos actualizados y acordes a las demandas de información de la población, así como los apoyos y recursos necesarios para fortalecer el servicio bibliotecario y sus acervos. Además se evidencia la necesidad de que las bibliotecarias cuenten con cursos de formación y actualización que apoyen el desarrollo de los programas de fomento a la lectura, la formación de los lectores y hábitos de lectura. Especialmente el trabajo muestra como aun con estas dificultades y limitaciones el funcionamiento de las bibliotecas depende mucho de las voluntades de las bibliotecarias y de su actitud comprometida con su trabajo, los usuarios y la comunidad. Sin duda alguna, se requieren más estudios para ver qué tan generales son las conclusiones, sin embargo, suponemos que en otras bibliotecas en condiciones socioculturales similares presentan situaciones parecidas y que no son tan ajenas a las particularidades y análisis de esta investigación.

Por otro lado, los resultados obtenidos con esta investigación no se agotan y quedan aquí. Por el contrario, en el marco de esta experiencia, quedan pendientes nuevas expectativas de investigación que motivan futuras exploraciones. Algunos intentos pueden incluir: un acercamiento a las prácticas de lectura que se promueven en la escuela (en los diferentes niveles especialmente, primaria, secundaria y media superior) y sus relaciones con los textos que circulan en este ámbito escolar y su vinculación con la formación de hábitos y el gusto por la lectura. También sería relevante dar cuenta de las prácticas escritas en estos contextos además de las prácticas de lectura. En este tenor, se perfila la posibilidad de profundizar en la investigación de las trayectorias lectoras con la finalidad de responder a preguntas como: ¿Qué situaciones o acontecimientos promueven la constitución o configuración de trayectorias lectoras y los hábitos de lectura?

Del mismo modo, la gran asistencia femenil en las bibliotecas hace necesario llevar a acabo un estudio de género para ampliar el horizonte respecto a las diferencias y condiciones de las estudiantes, quienes aparentemente asumen una posición más

responsable hacia el trabajo escolar, en un contexto de equidad en educación y ante los nuevos retos que se presentan en un mundo en el que las condiciones socioeconómicas de la familia le han exigido participar e insertarse en mundo laboral.

Tampoco podría omitirse seguir explorando la estrecha relación entre comunidades de práctica en torno a la lectura y la formación de lectores en otros ámbitos como la escuela pública y la escuela privada, o el contraste en estos sistemas educativos, o bien en espacios no formales cuyos sujetos de análisis pueden ser los adultos. Cada uno de estos acercamientos resultan sumamente atractivos, sin embargo, reconocemos que la investigación puede tener varios momentos o etapas, y que es conveniente hacer cierres para aventurarse a sistematizar, textualizar y narrar lo acontecido y, posteriormente, iniciar otra experiencia. De esta manera se convierte este proceso de investigación en un proyecto de vida en el que la experiencia de investigación no se culmina ni se agota, por el contrario, es la base de nuevas interrogantes y expectativas futuras, cuya naturaleza se transforma y enriquece.

BIBLIOGRAFÍA

- Amorós, Carmen y Marina Llorens (1986). Los procedimientos. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 139. Barcelona: Fontalba. Pp. 35-39.
- Arguizoniz, María de la Luz (1983). *Guía de la biblioteca. Funciones y actividades*. México: Trillas.
- Barton, David (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Barton y Hamilton (2004).
- Bertrán, Antonio (1996). “Las claves de Chartier: La curiosidad cualidad primordial (entrevista)”, en: periódico *Reforma*. México. (30 de junio).
- Besnier, Niko (1995). *Literacy, emotion and authority. Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructuras del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Calleja, Nacira e Irma Plata (1985). Efectos del taller mis vacaciones en la biblioteca, en: Dirección General de Bibliotecas. 1989. *Bibliotecas públicas y conducta lectora: Investigaciones 3*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas.
- Carrasco Altamirano, Alma (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Paidós.
- Casa Tiraó, Beatriz (1974). Bibliotecas y educación. México: Centro para el estudio de Medios y procedimientos Avanzados de la educación (CEMPAE-CEID), en: Palacios Salinas, Carolina y María Guadalupe Vega Díaz. (1994). *Factibilidad de educación de usuarios de la información en escuelas primarias públicas del D. F.* México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casa Tiraó, Beatriz (1974). Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública, en: Dirección General de Bibliotecas. (1988). *La biblioteca pública: lecturas escogidas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Castanheira, Maria Lúcia. (2004). *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusáo na sala de aula*. Minas Gerais: Ceale y Auténtica.

- Castorina, José Antonio y otros. (1986). *Psicología genética aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Colomer, Teresa. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Coll, César (1991). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Chartier, Anne-Marie (2002). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger (1994). *Libros, lectura y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chartier, Roger (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna*. México: Instituto José Luis Mora.
- Chartier, Roger (1996) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, Roger (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger (2000). *El juego de las reglas: lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)- Dirección General de Bibliotecas (2001). *Memoria del primer congreso internacional sobre bibliotecas públicas. Perspectivas en México para el siglo XXI* (ciudad de México, del 24 al 28 de septiembre). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- Dirección General de Bibliotecas.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Davidov, Vasili (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso.
- Dahl, Svend (1982). *Historia del libro*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- Alianza.
- Darnton, Robert (2002). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

- Dirección General de Bibliotecas (1997^a). *Mis vacaciones en la biblioteca 1997*. México: Dirección General de Bibliotecas- CONACULTA.
- Dirección de Educación Cultura y Deporte (2005). *Directorio de instituciones educativas 2005*. Ayuntamiento Constitucional de Chalco, 2003-2006.
- Dirección General de Bibliotecas (1997). *Reglamento de los servicios bibliotecarios*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dirección General de Bibliotecas (1991a). *La red de bibliotecas públicas*. México: Dirección General de Bibliotecas-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dirección General de Bibliotecas- Dirección General de Bibliotecas-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (1993). *Una semana en la biblioteca pública: Manual de apoyo*. México: Dirección General de Bibliotecas-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dirección General de Bibliotecas (1988^a). *Bibliotecas públicas y Conducta lectora. Investigaciones 1*. México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dirección General de Bibliotecas (1988b). *El programa Nacional de Bibliotecas Públicas 1983-1988 y el Centro Bibliotecario Nacional. Biblioteca pública de México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Bibliotecas (1988c). *La biblioteca pública: lecturas escogidas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Bibliotecas (1989a). *Bibliotecas públicas y conducta lectora. Investigaciones 4*. México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dirección General de Bibliotecas (1989b). *Bibliotecas públicas y conducta lectora. Investigaciones 2*. México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dirección General de Bibliotecas (1989c). *Bibliotecas públicas y conducta lectora. Investigaciones 3*. México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dirección General de Bibliotecas (1991). *Solicitud de instalación de una biblioteca pública*. México: Dirección General de Bibliotecas-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dirección General de Bibliotecas (1992a). *Bibliotecas públicas y conducta lectora*.

Investigaciones 5. México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Bibliotecas (1992b). *La biblioteca pública municipal.* México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Bibliotecas (1992c). *Guía para el personal de nuevo ingreso en la biblioteca pública.* México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Bibliotecas (1993). *Bibliotecas públicas y conducta lectora.* *Investigaciones 6.* México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Bibliotecas (1993). *Una semana en la biblioteca pública.* México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Bibliotecas (1998). *El servicio de consulta.* México: Dirección General de Bibliotecas- Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2003). *Hacia la formación de lectores en la biblioteca pública.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Bibliotecas (2003). *Talleres de lectura "...para no olvidar".* México: Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2001). *Memoria del Primer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. Perspectivas en México para el siglo XXI.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas.

Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2003a). *Memoria del Segundo Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. Modelos de de biblioteca pública en Ibero América.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas.

Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2005). *Memoria del Tercer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. La lectura en niños y jóvenes y el papel de la biblioteca pública.* México: Consejo

- Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas.
- Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2003b). *Memoria del Tercer Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. A 20 años de la Red Nacional*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas.
- Dirección General de Bibliotecas- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2004). *Memoria del Cuarto Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Avances del programas nacional de cultura en el área de bibliotecas públicas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas-UAEM.
- Edwards, Derek y Neil Mercer (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Yrjö (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica, en: Chaiklin, Seth y Jean Lave (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escolar, Hipólito (1987). *Historia de las bibliotecas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ferreiro, Emilia (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México. Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (1993). *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Garrido, Felipe (1999). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel.
- Gee, James Paul (2001) Foreword, en: Kalmar, Tomas Mario. *Illegal Alphabets and Adult Biliiteracy. Latino Migrants Crossing the Linguistic Border*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, en: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras). 2004. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, James Paul (2004). Oralidad y literacidad: De el Pensamiento Salvaje a Ways with Words, en: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.

- Goldin, Daniel (editor) (2006). *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gómez Palacio, Margarita. et, al (1997). *La lectura en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- González, Jorge y María Guadalupe Chávez (1996). *La cultura en México I. Cifras clave*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- González, Jorge y María Guadalupe Chávez (entrevista), Ravelo, Renato (1996) La cultura en México. Cifras clave. 75% de hogares mexicanos tiene menos de 30 libros. *Reforma*, 14 de octubre. México.
- Greaves, Cecilia (1988). La secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985, en: Vázquez, Josefina, (1996). *Historia de la lectura en México*. México: Colegio de México.
- Havelock, Eric (1998). *Historia de las ideas estéticas en España*. México: Porrúa.
- Havelock, Eric (1982) The Literate Revolution in Greece and its cultural Consequences. Princeton: Princeton University Press, en: Gee, James Paul. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words, en: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico. Centro de investigación.
- Heath, Shirley Brice (1999). Literacy and Social Practice, en: Wagner, Daniel, Richard Venezky y Brian Street. (Editors) *Literacy: An International Handbook*. USA: Westview Press. 102-106.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with Words*. Cambridge. Cambridge. University Press.
- Heath, Shirley Brice (1988). Protean Shapes in Literacy events. Ever-Shifting oral and literate traditions, en: Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose (editors). (1988) *Perspectives on Literacy*. Illinois: Southern Illinois University Press. 348-370.
- Heath, Shirley Brice (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y la escuela. En: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y sociedad*.

- Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, Centro de Investigación.
- Hernández Zamora, Gregorio (2006). Encuesta Nacional de Lectura. ¿Hacia un país de lectores? En: Goldin, Daniel (editor). *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Instituto Nacional Estadística, Geografía e Informática (2000). *Anuario estadístico. Estado de México*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática-Gobierno del Estado de México.
- Kalman, Judith (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo de Mexicano de Investigación Educativa. Enero-abril. Vol.8, núm. 17. pp. 37-66.
- Kalman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lecto-escritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- kurnitzky, Horst (1995). ¿Qué quiere decir modernidad? en: *La Jornada semanal*. No. 288. 28 de noviembre de 1995.
- Kapitzke, Cushla 1995. Literacy and Religion. The Textual Politics and Practice of Seventh-Day Adventism. Filadelfia: John Benjamins. Citado en Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico. Centro de investigación.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Iztacala.
- Littón, Gastón (1973). *La biblioteca pública*. Breviarios del bibliotecario. 2ª. Serie. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Long, Eizabeth (1993). Textual Interpretation as Collective Action, en: Boyarin, Jonathan. *The ethnography of reading*. Berkeley: University California Press.
- Magaloni, Ana María. et, al. (1987). Evaluación de la campaña de difusión de las bibliotecas públicas, en: *Bibliotecas públicas y conducta lectora. Investigaciones*

2. (1989). México: Dirección General de Bibliotecas-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Martin-Barbero, Jesús (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación. Cultura hegemonía*. México: Gustavo Gili. Mass Media.
- Meneses Morales, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, Ernesto (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, Ernesto (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana
- Meneses Morales, Ernesto (1999). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Meek, Margaret (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montesinos, Rafael (1992). La génesis de la modernidad en Norbert Elías, en: *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos hoy*. Año 7, número 20. septiembre-diciembre de 1992:125-146.
- Morales Campos, Estela (comp.). (1992). *Edición conmemorativa del X Aniversario del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas*. Tomos I y II. CUIB-UNAM. México.
- Olson, David y Nancy Torrance (comps.) (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega Cortez Florencia Patricia (2001). *La relación Biblioteca-Texto-Lector en la Biblioteca Pública. Una aproximación a su funcionamiento en el municipio de Chalco, Estado de México*. ISCEEM. Toluca.
- Palacios Salinas, Carolina y María Guadalupe Vega Díaz (1994). *Factibilidad de educación de usuarios de la información en escuelas primarias públicas del D.F.* México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.

- Pellicer, Alejandra (2006). *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica*. (Informe Preliminar de resultados). México: Secretaría de Educación Pública.
- Pérez Gómez, Gonzalo y Miguel Pérez Villalba (1992). *Historia de las bibliotecas en el Estado de México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Pérez Paz, Nahúm (2003) Conclusiones del Tercer Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas: A 20 años de la Red Nacional. *Memoria del Tercer Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. "A 20 años de la Red Nacional"*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Dirección General de Bibliotecas; Gobierno del Estado de Durango.
- Peroni Michel (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michéle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michéle. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintanilla, Susana (1985). *La educación en la utopía moderna, siglo XIX*. México: Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito.
- Ravelo, Renato (1996). "La cultura en México I. Cifras clave. 75% de hogares mexicanos tiene menos de 30 libros". *Reforma*, 14 de octubre. México.
- Ricoeur, Paul (1986). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, Elsie (2001). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educacáo e Pesquisa*. (São Paulo, Brasil.) V. 27, núm. 1. Pp.11-26.
- Roman, María Trinidad (1989) El desarrollo de una conducta lectora a través del aprendizaje significativo, *Revista de investigación bibliotecológica. Archivonomía, bibliotecología e información*. No. 7, julio-diciembre. México
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Secretaría de Educación Pública de Coahuila-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas. (2002). *Primer congreso nacional de bibliotecas públicas y centros documentales. Futuro y perspectivas de los servicios bibliotecarios de información*. Memoria. México: Secretaría de

- Educación Pública de Coahuila-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública. (2000). *Programas de estudio de Español. Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Educación Básica. Secundaria. Plan y Programas de estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Scribner Sylvia y Michael Cole (2004). Desempaquetando la literacidad, en: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico. Centro de investigación.
- Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (1995). *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development. Ethnography and education*. New York: Longman Group Limited.
- Street, Brian (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad, en: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Street, Joana and Brian Street (2004). La escolarización de la literacidad. En Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Thompson, John. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-Xochimilco.
- Vargas, Miguel Ángel (2003). Confirmado: "La nueva biblioteca de México, en terrenos de Buena Vista". *La Jornada*. México.
- Vázquez, Josefina. Coordinadora (1998) *Historia de la lectura en México*. México: Colegio de México.

- Viñao Frago, Antonio (1996). *Espacio y tiempo. Educación e Historia*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Viñao Frago, Antonio (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- Viñao Frago, Antonio (1999). *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos. IAP.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zapata, María Elena (1992). Las bibliotecas públicas en el contexto de la Asociación de Bibliotecas Públicas de América Latina y el Caribe. (1992). *Revista Investigación Bibliotecológica*. México. (Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México). Vol. 6, núm. 13 (julio-diciembre).
- . Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico. Centro de investigación.

Referencias de registros de observación

Primera etapa del trabajo de campo:

Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. 1. 18 de marzo de 2000.

Biblioteca de Huitzilzingo. Registro No. 3. Viernes 20 de marzo de 2000

Segunda etapa registros de observación y video

Biblioteca de Chalco. Reg. 1. 4 de octubre de 2002.

Biblioteca de Chalco. Reg. No. 2. 7 de octubre de 2002.

Biblioteca de Chalco. Reg. No.3. 11 de octubre de 2002.

Biblioteca de Chalco. Reg. No. 4. 29 de noviembre de 2002.

Biblioteca de Chalco. Reg. No. 5. 9 de enero de 2003.

Biblioteca de Chalco. Registro No.6. Lunes 20 de enero de 2003.

Biblioteca de San Marcos Huixtoco. Reg. 7. 9 de enero de 2003

Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 8. Miércoles 15 de enero de 2003.

Biblioteca de Chalco. Registro No. 10. 27 de enero de 2003.

Biblioteca de Chalco. Registro No. 11.10 de febrero de 2003.

Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 12. Miércoles 19 de febrero de 2003.
Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 13. 7 de marzo de 2003.
Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 15. Miércoles 12 de marzo de 2003.
Biblioteca de Huitzilzingo. Reg. No. 16. 13 de marzo de 2003.
Bibliotecaria de Huitzilzingo. Registro No. 18. 24 de marzo de 2003.
Biblioteca de la Chalco. Reg. 20. 16 de junio de 2003.
Biblioteca de San Pablo. Registro No. 27. 21 de julio de 2003.
Biblioteca de Coatzingo. Reg. 30. 24 de julio de 2003.
Biblioteca de Huexoculco. Reg. 31. 25 de julio de 2003.
Biblioteca de Chimalpa. Reg. 33. 28 de julio de 2003.
Biblioteca de Huexoculco. Reg. 34. 29 de julio de 2003.
Biblioteca de San Pablo. Reg. 36. 20 de julio de 2003.
Biblioteca de San Pablo. Reg. 39. 12 may. 2004.

Taller de fomento a la lectura (TFL) Registros de observación y video

TFL. Biblioteca de San Pablo. Reg. 1. 3 octubre de 2003.
TFL. Biblioteca de San Pablo. Reg. No.2 10 de octubre de 2003.
TFL. Biblioteca de San Pablo. Reg. 3. 17 de octubre de 2003.
TFL. Biblioteca de Huexoculco. Registro 4. 23 octubre de 2003.
TFL. Biblioteca de San Pablo. Reg. 7. 7 de noviembre de 2003.
TFL. Biblioteca de San Pablo. Reg. 8. 14 de noviembre de 2003.
TFL. Biblioteca de Huexoculco. Reg. No. 10. 27 de noviembre de 2003.
TFL. Biblioteca de Huexoculco. Reg. No. 11. 4 de diciembre de 2003.

Encuestas aplicadas a participantes de los talleres de lectura:

Encuesta aplicada en octubre de 2003. Biblioteca de San Pablo.
Encuesta aplicada en octubre de 2003. Biblioteca de Coatzingo.

Tercera etapa

Biblioteca de San. Pablo. Registro No. 1. 30 de marzo de 2005.
Biblioteca de Huexoculco. Registro No. 2. 31 de marzo de 2005.
Biblioteca de San Pablo. Registro No. 4. 7 de abril de 2005.