

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

EMERGENCIA DE UNA
NUEVA PRÁCTICA
PROFESIONAL
PARA EL PEDAGOGO:
EL CONSULTOR
BIBLIOTECARIO



Informe Académico para Optar
por el Título de Licenciada
en Pedagogía que Presenta

MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Asesora

Doctora María Esther Aguirre Lora

296365

Ciudad Universitaria

Junio de 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

EMERGENCIA DE UNA
NUEVA PRÁCTICA
PROFESIONAL
PARA EL PEDAGOGO:
EL CONSULTOR
BIBLIOTECARIO



No B^o
[Signature]

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

ÍNDICE

- 1 Introducción / 9**
 - 1.1 Estructuración del Informe Académico / 9
 - 1.2 Antecedentes profesionales: de la educación formal a la no formal / 10
 - 1.3 La recuperación de la experiencia en una nueva práctica profesional / 33

- 2 El Centro de Documentación de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP / 37**
 - 2.1 El contexto institucional / 37
 - 2.2 El ámbito particular de la práctica / 41

- 3 La experiencia de trabajo en el Centro de Documentación / 45**

- 4 El producto de mi experiencia: el consultor bibliotecario / 49**
 - 4.1 Las lecturas de apoyo para el consultor: enfoques propuestos /53
 - 4.2 Los lugares: las bibliotecas, perspectiva histórica y situación actual / 54
 - 4.3 Los objetos: el libro y sus significados /70

- 4.4 Las personas: quienes asisten y quienes atienden las bibliotecas / 75
- 4.5 Las actividades: la lectura y la búsqueda de información / 78

5 Consideraciones finales / 100

6 Conclusiones / 104

Bibliografía / 107

Anexos 2, 6 y 9 / 110

(Los anexos 1, 3, 4, 5, 7, 8 y 10 se encuentran en una carpeta que puede ser consultada aparte)

AGRADECIMIENTOS

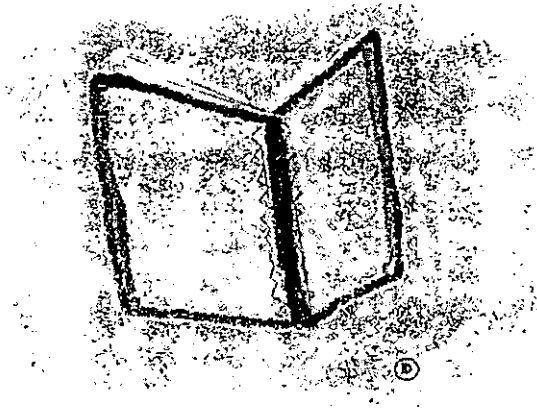
En primer lugar al Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, que me recibió como a quien regresa de un largo viaje y trae consigo mucho que contar. La compañía permanente, acogedora e inspiradora de María Esther Aguirre en distintas etapas de este viaje mantuvo siempre viva una vocación que de otro modo se hubiera perdido. En un momento ya lejano, el encuentro afortunado con Andrea Sánchez Quintanar del Colegio de Historia de esta misma Facultad, afinó mi mirada hacia la historia y sus posibles vínculos con la educación. Los comentarios alentadores y exigentes de mis sinodales: Edgar González Gaudiano, Alicia Angélica López, Modesto Lujano y Margarita Lehne permitieron reafirmar esa vocación. Gracias también a todas las personas que me ofrecieron un lugar de trabajo en sus bibliotecas e instituciones porque me permitieron descubrir un motivo para seguir adelante: Carmen Esteva de García Moreno y Lucina Jiménez López en la Biblioteca México; Graciela Sodi de la Tijera en la Biblioteca de la Fundación Doctor José María Álvarez; Juan Anaya y Magdalena Orta en la Biblioteca Preuniversitaria de la Universidad Iberoamericana; Iván Gomezcézar en el Instituto de Historia de México, A.C., y Elisa Bonilla Rius en la SEP.

*A la señora García Moreno y al historiador
Roger Chartier. A mis compañeros
del Centro de Documentación: José Amando
Velázquez, Silvia de la Cera,
Aurora Gómez, Celina Martínez,
Lupita Argüello, Isabel Cornejo
y Humberto Rivera.
A mis padres, Armando y Martha,
mis hermanos: Tere, Armando, Leticia,
Pilar, Ignacio y Enrique.
A mis tíos Vicente y Estela.
A mi mejor amigo y compañero de vida
José Manuel, y a lo mejor de mi vida:
mi hijo, Diego.*

Lecturas

*Las páginas de un libro
son las calles
por donde transitan
los pasos de la vida.*

Raquel Huerta-Nava



El presente Informe Académico da cuenta de mi trayectoria en la práctica profesional que inicia en el ámbito de la educación formal, concretamente en educación secundaria y media superior, y atraviesa y concluye en la educación no formal, es decir, en espacios institucionales no escolarizados que apoyan los procesos educativos generados en la escuela o que elaboran propuestas que inciden en ella.

Esta trayectoria, en el presente documento, es presentada como la práctica que antecede y fortalece mi última experiencia laboral (1993-2001) en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP, y particularmente como responsable de su Centro de Documentación. He elegido esta última experiencia de trabajo para presentar mi informe académico porque en ella he encontrado un nuevo aporte a la práctica profesional del pedagogo en la que es posible recuperar conocimientos adquiridos en la formación de la licenciatura y sumar experiencias obtenidas en distintos espacios laborales.

Estructuración del Informe Académico

[1.1]

En primer lugar expongo los antecedentes profesionales que sirvieron de base para desempeñar mi última práctica profesional, de la que extraigo una propuesta de práctica para el

pedagogo. Enseguida abordo la recuperación de los elementos de las prácticas anteriores y de mi formación inicial en la licenciatura para integrarlas a la nueva experiencia de trabajo, objeto del presente informe. A continuación describo cómo se generó dicha experiencia en un espacio de nueva creación dentro de la estructura institucional de la SEP. Expongo la metodología utilizada en el desarrollo de mis funciones y el producto de mi experiencia como un aporte para configurar una nueva práctica profesional para el pedagogo. Por último incluyo una sección de lecturas sobre las categorías teóricas que es necesario considerar para desempeñarse como pedagogo consultor en las bibliotecas, así como el apartado correspondiente a las conclusiones. Los anexos, que en su forma original son extensos, se presentan separados de este Informe Académico dentro de una carpeta con objeto de que el Jurado pueda apreciarlos completos; los demás anexos sí se incluyen dentro del Informe.

Antecedentes profesionales: de la educación formal a la no formal

[1.2]

Quizá sea importante mencionar la generación a la que pertenezco, es decir, referirme a la época en la que estudié la licenciatura, ya que sin ánimo de generalizar para otros estudiantes, creo que las circunstancias de entonces explican un poco por qué decidí insertarme en el mundo laboral en vez de elegir un tema de tesis recién egresada y continuar con mi for-

mación. Pertenezco a la generación 1975-1979 y antes de ingresar a la licenciatura, desde la preparatoria, estaba interesada en cambiar lo que llamábamos la *escuela tradicional*. Ya como estudiante en el Colegio de Pedagogía, al mismo tiempo en que asistía a la facultad formaba parte de un equipo que se planteaba la conformación de una escuela diferente a la tradicional y por ello esperaba que la licenciatura apoyara mi participación en este grupo. Mi primera impresión sobre las asignaturas que cursaba en la facultad y los temas que en ellas se incluían fue que esos temas eran de naturaleza distinta a los problemas que enfrentábamos ya con la escuela funcionando. Era una época en que en México empezaban a consolidarse proyectos educativos alternativos como lo fue el CCH o las escuelas de educación básica orientadas en perspectivas freinetianas; de Brasil nos llegaba por primera vez la concepción de educación bancaria de Paulo Freire; de Estados Unidos llamaba la atención el planteamiento de Carl Rogers sobre la educación centrada en la persona, y de Europa analizábamos la experiencia educativa propuesta por Neil y su escuela Summerhill; las escuelas mexicanas Montessori despertaban curiosidad y algunas escuelas particulares adoptaron ideas educativas de Pierre Fauré y su educación personalizada.¹ De algún modo, a mediados de los años



¹ Además de las concepciones mencionadas, en esta época se difundieron en nuestro país las ideas sobre la Escuela Nueva provenientes de Europa y

setenta, los jóvenes vivíamos los ambientes abiertos con los movimientos de cambio que se dieron en muchos frentes en la década anterior. Las preocupaciones que teníamos en el grupo que deseaba formar una escuela distinta tenían que ver, entre otras, con la estructuración de un nuevo currículum, la selección de contenidos, la formación de docentes, la adquisición de conceptos, los temas de los que no había muchos estudios recientes y quizá por ello estaban ausentes al menos en las asignaturas de los semestres iniciales de la licenciatura. Sin embargo, las asignaturas que más pude aprovechar para esta primera experiencia fueron las de didáctica y las de investigación educativa. Al terminar los estudios de licenciatura, me pareció que en los últimos semestres las materias eran más interesantes porque sus temas eran más actuales. Los temas que mejor me prepararon para las siguientes experiencias laborales fueron los que se estudiaban en las materias relacio-



Estados Unidos, que junto con la noción de educación bancaria de Paulo Freire generaron la puesta en marcha de diversas experiencias educativas innovadoras dentro de las escuelas o la apertura de nuevos centros escolares orientados por principios de una nueva filosofía de la educación que ponía en el centro el respeto por los intereses de los niños y la preocupación por su libertad individual. Las trayectorias de la Escuela Nueva pueden consultarse en el libro *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, de Jesús Palacios, 6ª ed., Barcelona, Laia, 1984, (Papel 451). No obstante, es importante señalar que hace falta un estudio de la introducción de esas ideas educativas en nuestro país, en esa época, y su expresión en experiencias educativas concretas.

nadas con epistemología y, de nuevo, las de investigación educativa, porque permitían diseñar proyectos de investigación y desarrollarlos, y el área de epistemología posibilitaba preguntarse por la generación y adquisición de conocimientos. Sin embargo, tuve la sensación de que la formación recibida era muy amplia y sobre muy diversas materias, y esto sumado a mis características personales, no me ayudó mucho a definir claramente mi identidad como pedagoga. Fuera de la Facultad, uno se enfrenta a las concepciones de las instituciones y las personas sobre la pedagogía, o mejor dicho sobre lo que los pedagogos podemos hacer. Las más comunes o tradicionales, en ciertos espacios y en aquella época eran “maestro de maestros” o “sabe trabajar con niños”. Aún en la nueva escuela que he mencionado tenían más cabida los psicólogos y los egresados de licenciaturas de las que se impartían asignaturas y les interesaba la educación, que los pedagogos mismos, por lo que uno tiene que demostrar lo que puede aportar en estos espacios.

Después de mi primera experiencia laboral en este ámbito escolarizado, inicié un recorrido de trabajo en varias bibliotecas, luego en una asociación civil dedicada a la difusión de la historia de México que me llevó de regreso a la universidad a participar en un seminario de enseñanza de la historia, el cual a su vez me vinculó por un corto periodo como ayudante de investigación en el CESU y finalmente con mi última experiencia de trabajo en la SEP, de la que trataré el informe. A estas

experiencias posteriores a la primera, las veo como una práctica en el ámbito de la educación no formal porque no fueron desarrolladas dentro del espacio escolar, pero que al estar relacionadas indirectamente con la educación me permitieron enfocar mi último trabajo como un aporte a la práctica profesional del pedagogo. Puedo agregar también que en el desempeño de estas actividades no he perdido de vista mi formación y mis inquietudes iniciales, es decir, las formas de interpretar lo que ha ocurrido en estos diferentes espacios y lo que en ellos he podido proponer han estado marcadas por cuestiones que preocupan a los pedagogos. Por último, me parece importante mencionar que aunque la formación en la licenciatura haya sido muy diversa, contiene fortalezas teóricas y metodológicas que nos permiten abordar nuevos textos y nuevas realidades. En los incisos que siguen, trataré de reflejar estas afirmaciones a través de la descripción y valoración de las actividades desarrolladas en distintas instituciones como antecedentes de mi última experiencia.

Como mencioné en la introducción, desarrollé mi primera actividad laboral en una escuela. Era el Centro de Integración Educativa, A.C. (CIE) que surgía en los años setenta a raíz del cierre del Instituto Patria, escuela de la Compañía de Jesús. Padres, exmaestros, exalumnos y alumnos se agruparon para formar una nueva escuela que sería distinta al Instituto y distinta a la mayoría de las ofertas de educación privada de aquel entonces. El cierre del Instituto había generado un debate edu-

cativo dentro de esta institución y de la tradición educativa de la Compañía de Jesús misma. Cuando yo ingresé al CIE, ya contaba con una escuela a medio construir en Legaria, al norte de la ciudad, que ofrecía educación primaria, secundaria y el sistema modular del CCH para el bachillerato. A grandes rasgos, las discusiones giraban en torno al ideario de esta escuela que se proponía ofrecer un espacio de formación en donde se abolían tradiciones como la rigurosa disciplina escolar, en donde el conjunto de todos los sujetos involucrados serían concebidos como una comunidad educativa y laica, el pago de los servicios educativos sería de acuerdo con las posibilidades económicas de cada familia, la relación entre los sujetos se planteaba en forma horizontal, se buscaría el desarrollo humano de todos los miembros de la comunidad y se intentaría que la enseñanza y el aprendizaje se orientaran hacia puntos de interés de los estudiantes. Mi labor concreta, además de participar en la construcción de estas nociones, consistió en ser tutora académica de los alumnos de secundaria, es decir, tratar de identificar problemas y soluciones de aprendizaje de los alumnos que manifestaban bajo aprovechamiento en las asignaturas del plan de estudios de secundaria, que en aquel entonces estaba organizado en áreas disciplinares. Los problemas de corte emocional de los alumnos y los maestros eran atendidos por un equipo de psicólogos. Esta labor me permitió entrar en contacto con problemas muy concretos, como son los relacionados con la comprensión de textos, la redacción, la

lectura y con aquellos que me sugerían que cada alumno tenía una forma particular de aprender. En aquel entonces, no había suficiente bibliografía de lo que ahora conocemos como *estrategias de aprendizaje*, ni sabíamos mucho sobre corrientes cognoscitivistas, por lo que los acercamientos a estos temas fueron más bien intuitivos así como las soluciones planteadas en cada caso. Me parece que las ayudas a los alumnos en este aspecto provenían más de la cercanía y la preocupación genuina que uno mostraba por ellos, que de la metodología empleada para solucionar un problema. Mi estancia en este lugar fue de cuatro años y finalizó con mi participación en un equipo formado con personal de la escuela e investigadores del Centro de Estudios Educativos (CEE) para realizar un estudio de evaluación de la escuela a seis años de su fundación.

Los siguientes cinco años trabajé en tres bibliotecas. Primero en la sala infantil de la Biblioteca México, luego en la biblioteca de la Fundación José María Álvarez y por último en la Biblioteca Preuniversitaria de la Universidad Iberoamericana (UIA). En las tres, los usuarios eran niños y jóvenes, pero cada una de ellas tenía una especificidad, es decir, la Biblioteca México era, como hoy, una biblioteca pública, la de la Fundación era escolar y la Preuniversitaria de la UIA, formaba parte de la biblioteca universitaria.

Ingresé a la Biblioteca México en 1980, cuando ésta pertenecía a la Dirección General de Bibliotecas (DGB) de la SEP y estaba a cargo, tanto de la Dirección como de la Biblioteca la seño-

ra Carmen Esteva de García Moreno. El edificio de la Ciudadela que alberga a la biblioteca era compartido con otras instituciones y llevaba muchos años sin mantenimiento, por lo que, sin modificar su arquitectura original, el primer paso fue restaurar las instalaciones. Cuando ingresé, la remodelación estaba casi terminada y algunos conceptos relacionados con los servicios al público habían cambiado: se pasó a la estantería abierta en el área de consulta, la organización de la hemeroteca y su disposición había mejorado y se contrataba personal bibliotecario para organizar los acervos. La apertura de las salas infantil y juvenil también se ofreció como un nuevo servicio. Fui invitada como responsable de organizar los servicios de esta sala infantil. Lo primero que enfrenté como preocupación fueron los espacios, es decir, tuve la necesidad de entender el papel, la importancia y la función de las bibliotecas para orientar mi nueva actividad de acuerdo con este espacio y descubrí que podrían considerarse como espacios formativos. No había tiempo para reflexionar demasiado, en el sentido de averiguarlo todo sobre el lugar en el que estaba; sin embargo, al ubicar a la Biblioteca México como el espacio cultural que había sido concebido por el proyecto educativo de José Vasconcelos y la generación que impulsó la educación pública en los años veinte, me percaté de los significados que podría contener, en términos de acceso a la cultura y apoyo a la educación, y me preguntaba las razones por las que los pedagogos no las considerábamos —a las bibliotecas en gene-

ral – o no dirigíamos nuestra atención hacia ellas. En esa época la Dirección de Bibliotecas inició la puesta en marcha de un proyecto de fomento a la lectura en el que además de acondicionar los espacios de las bibliotecas públicas más importantes del país, organizó la adquisición y procesamiento técnico de nuevos acervos. A su vez, inauguró la apertura de las salas infantiles y las dotó de colecciones infantiles de calidad. Estas iniciativas, aunque no eran nuevas en la historia de las bibliotecas públicas de nuestro país, estaban impulsadas de nueva cuenta por preocupaciones que provenían de organismos como la UNESCO en torno del desarrollo del libro y el fomento a la lectura. Preocupaciones visualizadas a finales de los años sesenta y concretadas en 1971 con la firma y posterior suscripción en 1984 del acuerdo de cooperación entre la UNESCO y el gobierno de Colombia como sede del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).² Cabe mencionar que México se adhirió a este organismo en 1993, sin embargo, en la década de los años ochenta, la preocupación generalizada por la lectura tiene sus resonancias en nuestro país. Así, la directora que he mencionado de la DGB, además de su gestión en esta dependencia gubernamental, instaló la sección mexicana de la International Board on Books for Young People, A.C. (IBBY), (anexo 1), organización funda-



² Álvaro Garzón, "El CERLALC: pionero en el desarrollo del libro", en *El libro*, Revista del CERLALC, Sección del libro, UNESCO, París, s/f.

da en 1953 en Suiza, que agrupa a más de sesenta países de todo el mundo y que trabaja para favorecer el placer por la lectura y el encuentro de los niños con los libros. A su vez, organizó la primera feria internacional del libro infantil y juvenil en la ciudad de México, en la que participé con la instalación de un modelo de biblioteca pública infantil dentro de la feria.

La segunda preocupación que tuve al hacerme cargo de la sala infantil, fue el acervo, el cual no estaba organizado y contaba con libros infantiles muy antiguos además de la nueva dotación de 4000 libros aproximadamente. Antes de dar servicio de biblioteca, la sala infantil ofrecía actividades recreativas los sábados; de ese modo, la sala era conocida por los niños que vivían en la zona y por ello contaba con gran afluencia. Para entender mejor la organización de un acervo, me inscribí en un curso sobre bibliotecas infantiles que ofrecía la Universidad Iberoamericana. Ahí aprendí las bases del sistema de clasificación decimal y me familiaricé con el lenguaje bibliotecario. Uno de los objetivos de la sala infantil era que sirviera para iniciar a los niños en el manejo de la biblioteca, por lo que —junto con el equipo que atendería la sala infantil que en ese entonces constaba de dos personas: una maestra de primaria y yo— propusimos reducir los números de las clasificaciones, asignar un color a cada división temática del propio sistema decimal, separar el acervo de consulta del acervo de literatura y dividir este último de acuerdo con grupos de edad

lectora. El proceso físico de los libros, los catálogos de tarjetas y la sala misma debían contener estas especificaciones, por lo que para el área de literatura, asignamos un etiquetado diferente al acervo de consulta y, a su vez, a cada sección de edad lectora le asignamos un color distinto. Estas ideas fueron surgiendo del contacto con los niños y sus preguntas. Llegaban a la biblioteca preguntando por libros de elefantes o por un cuento de aviones, y atendiendo al objetivo de enseñarles a utilizar la biblioteca, pensamos que las tarjetas de materia del catálogo debían estar encabezadas con términos familiares para ellos. Así que nuestra actividad, además de la atención directa de los usuarios, incluyó la inserción de estas modalidades en la organización interna de la sala. En aquel entonces, ese trabajo se realizaba manualmente y por ello se ocupaba mucho tiempo en esa labor. Hoy en día estos problemas pueden resolverse más fácilmente con los catálogos en base de datos computarizadas ya que la ficha de un libro se recupera por cualquiera de sus términos. Estas propuestas fueron del agrado de nuestras autoridades por lo que se adoptaron para todas las salas infantiles. Con el acervo organizado de este modo, la estantería abierta y el préstamo a domicilio, la asistencia de niños se incrementó considerablemente, de entre 80 a 100 niños diariamente. A su vez, nuestras autoridades decidieron ofrecer en la sala infantil talleres recreativos de todo tipo, con los cuales yo no estaba de acuerdo: teatro guiñol, manualidades, música, mensajes como *diviértete en la biblioteca* y co-

sas por el estilo; no eran de mi agrado porque no siempre estaban enfocadas a dirigir la atención de los niños hacia los libros y la biblioteca podría convertirse en un sitio distinto a su propósito original. En ese tiempo asistí al Simposio Internacional “Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura” que se llevó a cabo del 1 al 4 de julio de 1981, en donde destacó Emilia Ferreiro por sus propuestas innovadoras en la investigación del proceso evolutivo en la adquisición de la lectoescritura. Después se publicó el libro que recopiló los trabajos presentados en el simposio y que abrió una veta de investigaciones al respecto. El simposio amplió mi perspectiva sobre los procesos de construcción que el niño pone en juego para leer y escribir.³ Esta perspectiva me motivó para hacerme cargo de talleres de cuento en la sala infantil e incluir en ellos a niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Una experiencia muy emocionante ocurrió en el taller de cuento, que consistía en armar un librito con hojas blancas dobladas y cosidas a mano, donde los niños podían escribir e ilustrar un cuento como ellos quisieran. Una niña de cuatro años recortó fotos de cascadas de una revista, los pegó en las páginas de la izquierda de su librito y en las páginas de la derecha trazó líneas para colocar su texto, que estaba formado por una serie



³ Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI Editores, 1982, (10ª ed., 1995).

de *signos* inventados por ella y parecidos a letras. En cada renglón repitió los mismos signos, es decir, la misma serie y secuencia. Cuando le pregunté si podía leer su texto para todos me dijo: “Es muy fácil. Aquí dice que es una cascada, que no deja de caer, que el agua siempre cae igual y nunca se detiene, o sea, dice que el agua cae y cae y cae”. Comprendí un poco las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre los procesos que siguen los niños en la apropiación de la escritura. No sabría en qué etapa se encontraría la niña de este ejemplo, lo que era evidente es que estaba en el periodo que antecede a las escrituras convencionales porque utilizaba la misma grafía o dibujo, una sola para agua, otra para cascada, y otra para el verbo caer, y las veces en que repitió la misma secuencia de grafías significaban el movimiento constante del agua al caer en cascada. Después de esta experiencia procuré que los niños más pequeños escribieran y aprendí a respetar sus signos y a leerlos junto con ellos. Al menos, en la biblioteca había un reconocimiento a las formas que los niños pequeños utilizan para escribir antes de la escritura formal. El clima era interesante y lúdico alrededor de los niños. Me di cuenta de la importancia de la actitud del bibliotecario que recibe y acompaña a los usuarios durante su estancia en la biblioteca. Esta experiencia también pone al descubierto problemas generados por las prácticas escolares, en especial los que se relacionan con el modo en que los niños abordan los textos informativos cuando se les solicita ir a la biblioteca a elaborar un resumen, un cuadro

sinóptico o una investigación sobre algún tema. Algunas de las lecturas que realicé sobre fomento a la lectura y bibliotecas infantiles las encontré en la biblioteca de IBBY, artículos sobre el tema aparecían en la revista *Parapara*, publicada por el Banco del Libro de Venezuela y las que aquí cito.⁴ Salí de esta biblioteca cuando inició una nueva administración a cargo de la doctora Magaloni. Un recuerdo que guardo de esta experiencia lo presento en el anexo 2 y consiste en un artículo sobre la sala infantil que se publicó en la revista *Chispa*.

La siguiente biblioteca en la que trabajé fue la biblioteca escolar del Colegio Espíritu de México que pertenece a la Fundación de Asistencia Privada Doctor José María Álvarez, ubicada en la delegación Tlalpan, en el D.F. Esta Fundación ofrece el servicio de internado para niños (sólo varones) de seis a doce años de edad cuyos padres tienen dificultades para atenderlos, sea por su situación económica o laboral. Los niños viven en grupos de ocho, en casas atendidas por mujeres que hacen las veces de madres. En el mismo terreno del internado se encuentran la escuela primaria y la secundaria a la que asisten los niños del internado y niños externos. En este lugar fui responsable de atender la biblioteca que había sido organizada por estudiantes de servicio social de la Universidad Ibero-



⁴ Herminio Almedros, *Estudio sobre literatura infantil*, 2ª ed., México: Oasis, 1978; y Waldo González López, *Escribir para niños y jóvenes*, La Habana: Gente Nueva, 1983.

americana (UIA). Las prioridades fueron depurar el acervo que en su mayoría consistía en libros antiguos religiosos que habían pertenecido al fundador de la institución, encontrar vías de adquisición de un acervo para niños y jóvenes, organizar el servicio de préstamo y tener estrecho contacto con los profesores para conocer sus necesidades de lectura de acuerdo con las materias que impartían. El problema más grave era que, tratándose de una biblioteca escolar, no se contaba con títulos para niños ni con recursos para adquirirlos. Después de elaborar listas de títulos que cubrieran las necesidades de consulta y lectura de niños y maestros, solicité a la UIA que se mantuviera la prestación del servicio social de sus alumnos y así coordiné con ellos una campaña de donación. La mayoría de los libros se obtuvieron gracias al apoyo de la Fundación Bancomer. Por otra parte, se procuró que los profesores asumieran una actitud diferente ante la biblioteca, pues acostumbraban enviar allí a los alumnos problemáticos o mal portados. Al hablar con los profesores y explicarles que la estancia en la biblioteca no era un castigo, sino que se podía aprovechar para que el personal de la biblioteca acompañara a los niños en la lectura de algún cuento o en una tarea, su actitud hacia la biblioteca fue más positiva. La diferencia entre una biblioteca pública y una escolar se hizo evidente para mí, ya que no se podía hacer mucho por fomentar la lectura recreativa cuando se hallan en primer término los objetivos y horarios escolares. A pesar de todo, la biblioteca tuvo un efecto importante entre

los niños internos ya que logramos extender el horario de atención por las tardes y así estos niños la visitaban después de la jornada escolar. Como resultado de la comunicación constante con personal de la UIA, fui invitada a trabajar en la biblioteca preuniversitaria de esta universidad. Antes de integrarme a esa institución fue posible formalizar un convenio para que la universidad mantuviera a la fundación dentro de su programa de servicio social y contrató, además, a una persona que se hizo cargo del proyecto.

La Biblioteca Preuniversitaria de la UIA, cuando esta universidad se encontraba ubicada en la colonia Campestre Churubusco, tenía ya muchos años de funcionamiento, por lo que su organización se encontraba muy bien definida. Su origen se debe al interés de las autoridades universitarias por ofrecer un acervo bibliográfico a los hijos de los trabajadores docentes y administrativos que tuvieran entre cuatro y diecisiete años de edad; sin embargo, al poco tiempo de haberse inaugurado extendió sus servicios a niños y jóvenes ajenos a la universidad, de modo que funcionó entonces como una biblioteca pública, ya que incluso ofrecía el servicio de préstamo a domicilio. A la sección juvenil se le llamó *biblioteca preuniversitaria*; su proyecto y propósitos están publicados.⁵

❶
⁵ María Eugenia Müggensburg y Juan Anaya, *Biblioteca preuniversitaria*, México: Centro de Información Académica: Universidad Iberoamericana, 1984.

La consulta y el préstamo eran atendidos por estudiantes que hacían su servicio social o que eran estudiantes y a la vez trabajadores administrativos. Ingresé al área de atención a usuarios para orientar a los alumnos de secundaria y preparatoria que llegaban en busca de información para sus tareas escolares. Esta función me permitió observar con más detenimiento que las tareas escolares solicitadas por los profesores de estos alumnos constituían más bien obligaciones para los alumnos y no oportunidades para profundizar en los temas ó despertar intereses o resolver dudas propias de los estudiantes. Por ello, consideré que no era suficiente ayudar a los usuarios a encontrar la información, sino que debería orientarse más individualmente la manera de aprovechar la información. Los usuarios mostraban dificultades para decidir qué libro podía resolver su búsqueda. Generalmente tendían a pensar que los libros habían sido escritos de acuerdo con los temas que ellos buscaban o según los enunciados que les dictaba el profesor, y que podían corresponder a los temas de los programas de estudio. Por ejemplo, si el tema era *animales de la sabana*, los muchachos esperaban encontrar un libro que se titulara así; de ese modo se dirigían, como primera opción de búsqueda, al catálogo de materias, donde buscaban *animales* o *sabana* y encontraban referencias tan distantes de sus necesidades de información como los libros de poesía o cuento. Era menos frecuente que se dirigieran directamente a los libros de biología o de zoología, y todavía ocurría menos que una vez locali-

zado uno de estos libros, revisaran los títulos contiguos en la estantería.

Otro problema se presentaba cuando ya había sido localizada la información y el estudiante debía trabajar con ella. Ciertas tareas, como escribir un resumen de un día para otro, sobre periodos históricos de larga duración, resultaban agobiantes porque era necesario revisar mucha información en poco tiempo; a esto se sumaban otros obstáculos como el desconocer el significado de diversas palabras, reconocer las ideas principales y relacionarlas con causas y consecuencias. Había que leer con ellos, hacerles preguntas, ayudarles con la redacción. Para solucionar en parte las necesidades de información breve —sin caer en el error de ofrecer a los usuarios textos obtusos como los de las monografías que se expenden en las papelerías— propuse abrir un catálogo de publicaciones periódicas con temas afines a los contenidos escolares, señalando la localización física de las publicaciones y los títulos de los artículos. También pude percatarme de que en ciertos periodos la mayoría de los usuarios buscaba información sobre los mismos temas; situación claramente relacionada con la aplicación de los planes de estudio en las escuelas; por ello me parece que las bibliotecas dedicadas a atender estudiantes de estos niveles educativos deberían establecer estrategias de apoyo que tomaran en cuenta los calendarios y programas escolares. Por otra parte, la lectura recreativa era escasa; sin embargo, como la biblioteca preuniversitaria compartía el es-

pacio físico con la infantil, los adolescentes a veces encontraban títulos de su interés entre los libros para niños. Al contrario que en la Biblioteca México, en ésta no había programas de fomento a la lectura, quizá porque su función era más académica por formar parte de la biblioteca universitaria; sin embargo, en el área infantil, cada mes se montaba una exposición que se llamaba *la mesa de interés*, con objetos y fuentes de consulta relacionadas con los temas expuestos. Esta experiencia me puso en contacto de nuevo con los problemas de la lectura, con la organización de conocimientos por parte de los usuarios y con la ausencia en las bibliotecas de personal que se interesara por estos asuntos. Estaba convencida de que la biblioteca representaba un espacio de formación no escolar.

En 1986 inicié una nueva actividad al participar en la formación del Instituto de Historia de México, A.C. que, como un grupo independiente y no lucrativo, se planteó la difusión de la historia de México al público en general. Sus actividades principales serían la realización de seminarios de estudio de periodos y personajes de nuestra historia y su difusión a través de cursos cortos. El grupo en su mayoría estaba formado por historiadores y antropólogos que conocían perfectamente sus temas, por lo que mi participación consistió en orientar el diseño de los cursos de manera que se evitara la presentación de los temas en forma expositiva exclusivamente. Asimismo, propuse la elaboración de un cuadernillo para distribuirse entre los asistentes a cada curso, en el que se incluyera el pa-

norama general del mismo, sus objetivos, los puntos centrales de análisis, líneas del tiempo y bibliografía recomendada. En el anexo 3, presento uno de estos cuadernillos. Mi participación en este grupo duró cuatro años, casi coincidió así con la duración del instituto, el cual tuvo que cerrarse por falta de financiamiento suficiente y porque los integrantes estaban cada vez más dedicados a sus actividades laborales. Durante su funcionamiento, el Instituto buscó la asesoría de historiadores connotados para orientar sus actividades. Entre ellos, se buscó a la historiadora doctora Andrea Sánchez Quintanar, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quien por esos tiempos, organizaba un seminario de enseñanza de la historia en la facultad. Me tocó buscarla para pedirle su opinión sobre los cursos y el material que elaborábamos en el instituto y me invitó a participar en su seminario en donde mi estancia duró dos años (1991-1992). Me interesaron mucho los temas que se abordaban en el seminario y entre ellos el proyecto de elaborar una investigación que explorara la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las escuelas. Los integrantes del seminario provenían de diversas instituciones y la mayoría impartía la asignatura de historia en el bachillerato o la de didáctica de la historia en la licenciatura de historia. La bibliografía consultada y discutida en el seminario fue amplísima; a mí me tocó revisar a autores que trataban más sobre los problemas específicos de la enseñanza de la historia (como Carretero y Pozo) y cuestiones acerca de teorías cognitivas y

aprendizaje significativo (Coll, Delval, Vygotsky). Empecé a diseñar una investigación exploratoria de las nociones que sobre historia tenían estudiantes de preparatoria para tratar de acercarme al tipo de historia que habían interiorizado después de su educación primaria y secundaria. Me parecía que este trabajo podría ser presentado como tesina para titularme en pedagogía y así lo preparé y lo registré en la coordinación del Colegio (anexo 4). El seminario me había puesto en contacto con la maestra María Esther Aguirre del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), quien, entre otros muchos proyectos, se encontraba realizando estudios sobre historiografía para su investigación sobre Comenio. Al platicar con ella sobre el estudio exploratorio que yo quería hacer, me brindó su apoyo como asesora del mismo y me invitó a participar como ayudante de investigación en la parte de su proyecto que indagaba sobre historiografía. Me tocó recopilar y analizar información sobre la escuela historiográfica inglesa, que junto con la escuela francesa que estudiábamos en el seminario, me permitió conocer un panorama de tradiciones en la forma de abordar el estudio del pasado. Estos estudios, que también se llevaban al seminario, hicieron posible que durante las discusiones se formularan algunas de las categorías con las que trabaja la historia y se plantearan interrogantes acerca de cómo se manejan esas categorías en los contenidos de las asignaturas de historia que se han incluido en varios planes de estudio. Entre las principales categorías en-

contradas estaban: temporalidad y espacialidad, cambio y continuidad, relación presente-pasado, sujetos de la historia y causalidad. Estos estudios me colocaron ante problemas de currículum, de didáctica de las disciplinas y de investigación cualitativa.

En 1992, la SEP abrió la convocatoria a todo el país para participar como autores de los nuevos libros de texto gratuitos para primaria, a raíz del programa de modernización educativa que planteó el gobierno federal. En el seminario de enseñanza de historia analizamos los problemas que enfrentaron quienes ganaron los concursos para los libros de historia y recopilamos la amplia y extensa difusión periodística que se generó por esta situación. En 1993, una de las integrantes del seminario fue invitada a colaborar en la SEP como coordinadora del área de historia de la renovada Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME), misma que estaba adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) de la SEP. Dos integrantes del seminario fuimos invitadas a participar en esta nueva dirección general de la SEP. El área de historia se encargaría de proponer la versión final de los nuevos planes y programas para la asignatura de historia en primaria y secundaria, misma que se incluía como disciplina, después de veinte años en que había estado integrada en la asignatura de ciencias sociales. A su vez, al equipo de historia le correspondía elaborar los libros de la asignatura para el maestro de primaria y secundaria.

Entré como jefe de departamento en esta nueva área y mis primeras responsabilidades fueron incorporar al trabajo del diseño de los planes y programas de estudio y de los libros para el maestro de historia, las aportaciones de teorías del aprendizaje vigentes y del desarrollo evolutivo de los niños y adolescentes. Los nuevos planes y programas de estudio, así como los libros para el maestro, debían estar concluidos y publicados para el ciclo escolar 1993-1994 que iniciaba en septiembre de 1993. Nosotros ingresamos en marzo de ese año, por lo que el trabajo fue muy intenso. En 1994, las autoridades le encargaron al área de historia actualizar los libros de la SEP que se titulan *Monografías estatales*. Por dinámicas internas propias de este tipo de trabajo y de este tipo de instituciones, el equipo de historia se fue disolviendo. A finales de 1994, la Directora General de la DGMME, maestra Elisa Bonilla Rius, me ofreció hacerme cargo de la conformación de un Centro de Documentación que apoyara la consulta bibliográfica de todas las áreas académicas de esta Dirección General que, como el área de historia, elaboraban los materiales de apoyo a los maestros para las distintas asignaturas del nuevo plan de estudios de educación básica.

Fui nombrada Subdirectora de Documentación, cargo que desempeñé durante siete años, hasta febrero del presente año y en el que he podido incorporar los aprendizajes de mis prácticas antecedentes.

La recuperación de la experiencia en una nueva práctica profesional

[1.3]

El contacto con la experiencia educativa del CIE me sensibilizó acerca de los problemas que enfrentan los alumnos con la información, el papel que juega la escuela como espacio que propone nuevas formas de atender estas situaciones, así como con las dificultades de los maestros para convertir los contenidos curriculares en aprendizajes significativos, en una época en la que la investigación de estos asuntos empezaba a formularse. Tener conocimiento de que al menos esto sucedía en las escuelas y contar con las herramientas básicas de análisis que había recibido en la licenciatura, me permitió enfocar mi trabajo en las bibliotecas desde el punto de vista de las preocupaciones educativas, es decir, pude ver a las bibliotecas como espacios formativos no escolarizados en los que era posible complementar procesos iniciados en la escuela o despertar interés por formaciones independientes de la escuela. Una ausencia resaltaba en estos espacios, tradicionalmente considerados como impulsores del desarrollo cultural: parecía como si la presencia de los libros y — más extensamente — de información, organizada de manera moderna en estantería abierta y con señalamientos muy explícitos sobre su localización, sumada a una gran afluencia de usuarios, era suficiente para asegurar y conseguir los propósitos implícitos y explícitos de una biblioteca. Al hacerme cargo de atender personalmente a los niños y adolescentes que acudían a estas bibliotecas, pude

percatarme de la importancia de esta relación personal que se me revelaba como un puente entre los usuarios y los libros. Asimismo, el CIE me había aportado la convicción de que se puede trabajar mejor en un espacio donde se plantea un ambiente poco rígido en las relaciones personales entre los sujetos involucrados. La ausencia que yo apreciaba en las bibliotecas se refiere a que en el medio bibliotecario había pocas consideraciones sobre la presencia de un interlocutor entre los acervos y los usuarios. En el campo bibliotecario se atendía este asunto en particular a través de las propuestas y estudios realizados sobre “servicios a usuarios”; sin embargo, estos estudios estaban más enfocados hacia la mejor disposición de los acervos y su organización interna. Fue así como me di cuenta de que había que construir esta figura en las bibliotecas y mi posterior práctica al frente del Centro de Documentación me permitió configurarla. La experiencia en las bibliotecas también dirigió mi atención hacia el tema de la lectura, el cual retomaría en el Centro de Documentación como un elemento que debía tener en cuenta dentro de los conocimientos que fortalecen la función de la atención de los usuarios en las bibliotecas.

Mi incursión en los temas de la difusión y enseñanza de la historia mediante los seminarios de estudio en la Facultad y en el CESU, y posteriormente en el área de historia de la DGMME-SEP, me permitieron conocer las relaciones entre una disciplina y su didáctica así como las necesidades de estudio perma-

nente y consulta en un campo particular. Al hacerme cargo del Centro de Documentación podía asesorar mejor las búsquedas del personal académico cuando se referían a este tema en particular o las relacionadas con temas de educación. Estaba yo realizando algo parecido a lo que menciona Álvaro Quijano Solís, director de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas de El Colegio de México, cuando en una entrevista habla sobre el proyecto para cambiar el esquema de servicios a usuarios que se utiliza en esa biblioteca.⁶ De este artículo me llamó la atención el proyecto de la biblioteca para cambiar el esquema tradicional de servicios a usuarios en el que se incluyen *referencistas*, por la creación de un nuevo puesto: los *bibliógrafos*, que con formación inicial de bibliotecología, trabajan en proyectos de especialización en áreas de interés para El Colegio. Se pretende formar especialistas de área con un doble perfil. De algún modo, mi práctica me estaba convirtiendo en bibliógrafa de los campos disciplinarios mencionados, sólo que mi formación procedía al revés, es decir, desde mi primer contacto con las bibliotecas tuve que añadir a mi formación conocimientos básicos de bibliotecología. La experiencia antece-



⁶ Heberto Reynel Iglesias, "Entrevista con Álvaro Quijano Solís, director de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas, El Colegio de México", en *Información: producción, comunicación y servicios. La revista de las fuentes y los servicios de información profesional*, México: Infoconsultores, S.C., Año 7, núm. 29, primavera 1997, pp. 12-14.

dente y mi nueva práctica en el Centro de Documentación me fueron llevando a profundizar el estudio de temas que considero pueden ser útiles para que personas no formadas inicialmente en la bibliotecología desempeñen funciones relacionadas con el servicio a los usuarios en una biblioteca. Las orientaciones teóricas sobre los temas de interés que me parecen útiles para desempeñar funciones de esta naturaleza serán expuestos más adelante.

EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES
Y MÉTODOS EDUCATIVOS DE LA SEP

[2]

Antes de referirme al Centro de Documentación es importante ubicarlo dentro de la institución en que surge. Por ello, incluiré una descripción de esta última, ya que las funciones y propósitos del Centro de Documentación se orientan por las prioridades de esa Dirección General.

El contexto institucional

[2.1]

Esta Dirección fue creada en la SEP a raíz del *Acuerdo para la modernización educativa* (anexo 5) firmado en 1992 entre el gobierno federal, las autoridades educativas estatales y el sindicato nacional de trabajadores de la educación. Las funciones y atribuciones de esta Dirección quedaron establecidas en el reglamento interior de la SEP (anexo 6). Entre ellas destaca, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica, que a partir de esa fecha incluía a la educación secundaria, y la elaboración y renovación permanente de materiales educativos para alumnos y maestros de estos niveles educativos. Digo que estas funciones destacan entre otras, porque fueron las más urgentes y prioritarias en los inicios de 1993 y porque constituyeron el eje principal de la estructura de la Dirección. Una vez que se avanzó en la publicación de los ma-

teriales educativos básicos, es decir, planes y programas de estudio y libros para el maestro por asignatura y grado para primaria y por asignatura para secundaria, los proyectos de la Dirección empezaron a diversificarse para atender otras necesidades educativas, como el impulso al área de educación abierta y a distancia en el nivel de secundaria o el programa para la enseñanza del idioma inglés denominado *SEPA inglés*. Un mayor conocimiento de la totalidad de los programas que desarrolló e implementa actualmente esta Dirección General así como su impacto en la comunidad educativa puede consultarse en el documento *Memoria del quehacer educativo*.⁷ Para los fines de este informe es necesario acotar que la DGMME está adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) como una de las cuatro direcciones generales de esta Subsecretaría que abordarían desde 1992 las propuestas operativas del Acuerdo mencionado. Así, la DGMME se estructuró en direcciones de área que atenderían las propuestas educativas para las disciplinas establecidas en el nuevo currículum para educación primaria y secundaria. De este modo, las áreas académicas o áreas técnico-pedagógicas como formalmente se les nombra, son: Dirección de Historia, Geografía y Educación Cívica, Dirección de Matemáticas, Dirección de Lenguas, Dirección de Ciencias Naturales, Dirección Editorial, Dirección de Evaluación y Apoyo Técnico, Dirección de Actividades de Desarrollo – en la que



⁷ *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*, 2 vols., México: SEP, 2000.

se incluyen educación artística y medios audiovisuales —, y Dirección de Educación Abierta y a Distancia.

Inicialmente la DGMME se encontraba ubicada en el edificio sede de la SEP, en la calle de Argentina del Centro Histórico de la ciudad. Posteriormente, en 1998, se mudó a la calle de Obrero Mundial en la colonia Narvarte, en donde compartió el espacio con las oficinas de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y dos de sus direcciones generales: la Dirección General de Normatividad y la Dirección General de Investigación Educativa. Menciono esta conformación porque, aunque el Centro de Documentación se formó como parte de la DGMME para atender al personal académico de esta Dirección, atendía a su vez a todo el personal de la SBEYN, ya que compartíamos el mismo espacio físico y las otras direcciones no contaban con un centro de documentación.

Al inicio de su gestión, la DGMME también elaboró los libros de texto gratuitos para primaria de aquellas asignaturas y grados cuyos concursos ante la convocatoria abierta que lanzara en 1992 el gobierno federal habían quedado desiertos o que, aunque habían sido declarados ganadores, no satisfacían los criterios de la SEP. Este asunto particular, nos remite a la historia de los libros de texto gratuitos en nuestro país, en la que no voy a profundizar ahora porque es evidente su importancia y la necesidad de un tratamiento especial para abordar su estudio. Algunas fuentes iniciales de consulta sobre el surgimiento de estos libros y su evolución pueden encontrarse en los estu-

dios de los autores González Pedrero y Borre Johnsen.⁸ Para el presente trabajo baste decir que la DGMME daba continuidad a esta tradición incorporando en los libros de texto los aportes de recientes investigaciones en el campo educativo. De ello nos habla el perfil del personal que labora en esta Dirección. En las áreas académicas la mayoría del personal cuenta con estudios de licenciatura y posgrado en pedagogía o en ciencias de la educación. Los especialistas en algún campo, por ejemplo la biología, cuentan con maestrías en ciencias de la educación ofrecidas ahora en distintas instituciones de educación superior como el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav-IPN), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o el mismo Colegio de Pedagogía. Otros tantos provenían del magisterio y contaban con alguna especialidad. De este modo, me encontraba rodeada de compañeros y autoridades con conocimiento de la realidad educativa y eran las personas que debía atender en el Centro de Documentación. Un panorama que refleja el tipo de proyectos que se llevan a cabo en esta institución y a los que se apoya con búsqueda de información y adquisición de material bibliohemerográfico en el Cen-



⁸ Enrique González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982 y Egil Borre Johnsen, *Libros de texto en el caleidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

tro de Documentación puede consultarse en los catálogos de producción editorial y audiovisual que presento en el anexo 7.

El ámbito particular de la práctica

[2.2]

El Centro de Documentación se estructuró como una subdirección que en 1995 se integró a la Dirección de Evaluación y Apoyo Técnico. Surge ante la necesidad de consulta permanente de las áreas académicas en torno a los temas que trabajan para la elaboración de materiales educativos de apoyo a la educación básica. Al principio el Centro de Documentación contaba con una colección incompleta de libros de texto vigentes y algunos títulos donados por el Conaculta; la colección y estos libros sumaban aproximadamente 100 ejemplares. No había control de préstamo, el material no estaba clasificado y el lugar su usaba como depósito de publicaciones de otras oficinas de la SEP. Las encargadas de organizarlo para los fines que planteaba la Dirección General éramos dos: una jefa de departamento y yo. La primera tarea consistió en procurar las condiciones materiales y organizativas para poner realmente en marcha al Centro de Documentación. Los primeros pasos en esta dirección fueron:

- Definir al Centro de Documentación como un centro de apoyo bibliográfico para las áreas académicas encargadas de elaborar los planes y programas de estudio y los materiales didácticos de apoyo destinados a los maestros de educación básica.

- Determinar, mediante la aplicación de un cuestionario, los títulos que cubrirían las necesidades de lectura de los integrantes de las áreas.
- Entrevistarse con los miembros de las áreas para conocer sus proyectos prioritarios y sugerirles e informarles de las novedades editoriales de su campo de trabajo.
- Solicitar cotizaciones a editoriales y librerías.
- Solicitar donaciones a editoriales.
- Contratar bibliotecarios.
- Solicitar equipo de cómputo para registrar el acervo en una base de datos.
- Establecer un convenio con Conacyt para usar el programa de cómputo Micro-Isis diseñado para crear bases de datos en las bibliotecas.
- Empezar la clasificación del material existente.
- Abrir convenios de préstamo interbibliotecario.
- Elaborar la papelería propia de la biblioteca: sellos, boletas de préstamo, etiquetas, papeletas, etcétera.
- Elaborar un reglamento interno y un organigrama.
- Capacitar al personal de nuevo ingreso en los servicios de préstamo y consulta.
- Insistir en la instalación de *internet*.
- Elaborar un boletín de adquisiciones y reseñas.

En 1995 el Centro de Documentación pudo realizar su primera adquisición importante: 100 títulos. Más tarde, colaboré

con los encargados de seleccionar los acervos de los Centros de Maestros que el gobierno federal ha ido instalando en toda la República como parte del programa de modernización educativa. Gracias a esta colaboración el Cedoc se benefició con 2000 títulos. El acervo ha crecido a un ritmo de 300 títulos por año. Actualmente se cuenta con casi 7000 títulos, considerando revistas, discos compactos y documentos de archivo vertical (recortes periodísticos, folletería, textos de *internet*, etcétera). Hasta febrero de 2001 el personal estaba formado por un bibliotecario jefe de departamento, un auxiliar para el préstamo interbibliotecario, la jefatura del departamento de acervos iconográficos, la jefatura del departamento de registro de obras y derechos de autor, un técnico superior que atiende la consulta y el préstamo interno y una secretaria; yo fungía como subdirectora. La clasificación de todo el acervo se llevó a cabo con la colaboración de cinco bibliotecarios que fueron contratados durante dos meses.

El Centro de Documentación también se dio a la tarea de rescatar y organizar el acervo iconográfico que resulta de la elaboración de los libros de texto y de los materiales para los maestros. Fue necesario elaborar una política de catalogación y clasificación para este acervo y procurar las condiciones para mantenerlo en buen estado. En el anexo 8 presento algunos documentos que reflejan esta organización, las estadísticas del préstamo interno del año 2000, así como los ejemplares de nuestro boletín de adquisiciones llamado *cuarta de forros*. La

reciente apertura de la jefatura de departamento de registro y derechos de autor obedece a que desde 1998 se encargó al Centro de Documentación la tramitación de autorizaciones de reproducción de textos e imágenes en los libros de texto. A su vez, empezaron a recibirse solicitudes externas de reproducción, también de textos o de imágenes que aparecen en los libros de texto o en los libros para el maestro. Para poder autorizar una reproducción a una editorial o institución, las publicaciones de la SEP debían estar debidamente registradas en el Instituto Nacional del Derecho de Autor; asimismo, cuando la SEP requiere de una autorización, debe indagar la titularidad de la obra que desea reproducir para solicitar dicha autorización al dueño o titular correspondiente. Estas gestiones fueron encargadas al Centro de Documentación por su vinculación con diversas editoriales y así estas funciones, más las correspondientes al registro de obras, se le otorgaron a la nueva jefatura de departamento del Centro de Documentación . En el siguiente apartado describiré con más detalle la forma en que se realizaba la función principal del Centro de Documentación : la consultoría.

Quizá la diferencia principal entre el Centro de Documentación y las otras bibliotecas que he descrito consiste en que éste, al formarse para atender a usuarios internos, cuenta con un universo estable, aunque a veces se atiende a profesores, estudiantes y particulares interesados en temas educativos. Se trata en cierta forma de una biblioteca *a la medida* porque el acervo se ha constituido con los títulos solicitados por las áreas académicas. De ahí que uno de los servicios consista en difundir información bibliográfica reciente para orientar las solicitudes de adquisición.

La consulta ha adquirido rasgos especiales: aún cuando los usuarios cuentan con una estantería abierta no buscan por sí solos los libros que podrían serles de utilidad ni preparan previamente una bibliografía. Desde el principio, en el Centro de Documentación tratamos de ofrecer un servicio de consultoría personalizado y esto en buena medida contribuyó a que los usuarios, en lugar de refinar sus hábitos de búsqueda asumieran que el consultor debe acotar los términos del tema para que la búsqueda no sea inútilmente amplia — a veces ocurre que los usuarios piden que encontremos *todo* el material disponible sobre algún tema —. Se hace necesario no sólo conocer lo relativo al tema, sino la información con la que cuenta el

usuario, el proyecto en el que trabaja, si se trata de un artículo de divulgación, un programa de estudio o cierto enfoque didáctico sobre alguna asignatura. En alguna ocasión llegó una usuaria preguntando si teníamos la historia de las “estampitas” o “monografías” como las conocemos comúnmente. Esa consulta nos llevó a buscar libros cuyo tema principal fueran las imágenes. Finalmente llegamos al libro *Orbis pictus: el mundo en imágenes*, de Comenio, en el que pudimos encontrar referencias históricas del uso de imágenes en libros que pueden ubicarse entre los primeros libros de texto del siglo XVI.⁹ Esta búsqueda fue adecuada ya que apoyaba la elaboración del libro de la SEP *Didáctica de los medios de comunicación*, dirigido a maestros y que aborda el tema de la imagen y su tratamiento didáctico. Otra hubiera sido la búsqueda si la misma pregunta hubiera sido para apoyar otro proyecto. Por ello, nos interesaba explorar con el usuario para qué tipo de trabajo necesitaba la información. Esta actuación, sumada a mis experiencias anteriores, me hicieron pensar en la necesidad del consultor en una biblioteca. Un consultor pedagogo que ponga a disposición de los usuarios, en primer lugar, todo el tiempo que el usuario requiera dándole confianza en el manejo de la biblioteca, y después active su habilidad para detectar las



⁹ Juan Amós Comenio, *El mundo en imágenes*, proyecto y estudio introductorio de María Esther Aguirre Lora, México: Miguel Ángel Porrúa, 1994.

lecturas que el usuario trae consigo al formular su búsqueda y los problemas de lectura e interpretación de información que puedan presentarse, para orientar las búsquedas en función de las necesidades del usuario, para sugerir lecturas sin imponer preferencias. Un consultor que se desenvuelva como interlocutor del usuario y se constituya en un puente entre él y la información. En el ámbito bibliotecario tradicional, se define al área de consulta como el lugar físico en donde se colocan diccionarios, enciclopedias, manuales, almanaques, atlas, etcétera, entendidas éstas como fuentes que resuelven de manera rápida la consulta de datos muy precisos. De la misma forma, un consultor es quien trabaja con los bibliotecarios en la asesoría sobre mejores sistemas de organización de la biblioteca misma. Afortunadamente, en los estudios llevados a cabo dentro del propio campo bibliotecario en México, es posible encontrar avances en la construcción de nuevas nociones y del objeto de estudio de la bibliotecología como campo disciplinario. Algunos de estos estudios se reflejan en las publicaciones del Centro Universitario de Información Bibliotecológica de la UNAM (CUIB) y los artículos de su revista *Investigación bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, del Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM, y de las reuniones de asociaciones de bibliotecarios. Sin embargo, aunque es palpable la modernización de las bibliotecas en general, a partir de la incorporación de los sistemas de cómputo y del impacto de los nuevos soportes de la

información en redes de información como *internet*, en muchas bibliotecas el único personal que el usuario encuentra es el que atiende el préstamo, el que acomoda los libros, etcétera. Los bibliotecarios de algunas bibliotecas son inaccesibles para el usuario. De este modo se impide el diálogo, se vuelve un acto mecánico llevarse un libro o encontrarlo en las estanterías y para ser acreedor a un servicio más especializado es necesario ser un investigador reconocido o demostrar que se lleva a cabo una investigación avalada por alguna institución. El consultor que propongo le da un servicio especializado a cualquier usuario, sea este un niño, un trabajador o un investigador.

Para ampliar lo expuesto en el apartado anterior, me referiré con más detalle a esta figura que creo puede constituir una nueva práctica profesional para el pedagogo. Al parecer hasta ahora se ha considerado que, en las bibliotecas o centros de información y documentación, los catálogos de tarjetas y las bases de datos en las computadoras son guías suficientes para que el usuario por sí mismo localice la información que desea; es posible también que el hecho de mantener la estantería abierta sea interpretado como un cierto sistema de autoservicio. Sin duda estos nuevos servicios permiten mayor movilidad dentro de la biblioteca, se reduce el tiempo de búsqueda y a la vez se amplía la gama de información obtenida, no obstante estas posibilidades son mejor aprovechadas por usuarios expertos que por aquellos con poca experiencia. Aún así, con experiencia o sin ella, en el uso y aprovechamiento de la biblioteca, es necesario este consultor. Al trabajar en diversas bibliotecas, incluyendo el Centro de Documentación, observé que el consultor no existía, así que además de coordinar la organización general de estos lugares he atendido personalmente a los usuarios, haciendo a un lado la idea de que los catálogos pueden resolverles todas sus búsquedas y preguntas y que la única persona con la que se puede hablar es

la que esté más visible: los acomodadores, el personal del préstamo o quien se encuentre detrás de un mostrador. Así fue como me convertí en consultora o, más bien, así fue como denominé a este servicio de atención. Abordar el papel del consultor como orientador de lectores y usuarios señala además diversos temas de investigación hasta ahora poco explorados desde el ámbito de la biblioteca. De ahí que en principio sea necesario proponer su perfil, el apoyo formativo que le permitiría mejorar su desempeño profesional y los rumbos que puede seguir la investigación en este campo. El contacto con los usuarios pone al consultor en condiciones para identificar, en los usuarios, diversas habilidades y vicios en el manejo de los documentos escritos y en la búsqueda de información, que bien pudieron adquirirse en la escuela o derivarse de la historia personal. Un pedagogo identifica estas habilidades y vicios con cierta facilidad y puede así ofrecer al usuario una orientación más cercana a sus necesidades de lectura o investigación. El pedagogo está familiarizado desde su formación inicial con los problemas que se le plantean al investigador, ya que él mismo diseña sus propios proyectos de investigación; este buscador en la biblioteca puede ser también un niño, un adolescente o un maestro, al que el pedagogo puede entender por su cercanía con el ambiente escolar, familiar y social. Los pedagogos somos buenos interlocutores en general. Este consultor pedagogo *conecta* a los usuarios de la biblioteca con los libros para iniciar otros diálogos escritos y orales trans-

mitidos por medios físicos y electrónicos (nuevas consultas de material bibliográfico, entrevistas con especialistas y navegación en *internet*, por ejemplo). La identificación y registro de tales problemas y habilidades puede constituir en sí un tema de investigación educativa que aportaría elementos de reflexión sobre el comportamiento lector de los usuarios fuera de la escuela, lo cual podría aprovecharse para idear y promover nuevas prácticas de lectura y tratamiento de textos. También es posible identificar de esta forma elementos escolares que favorecen u obstaculizan la consulta bibliográfica y las formas de leer. Otro tema que surge a partir del análisis sobre la labor del consultor se refiere a la relación que mantienen los usuarios con los libros o con la información en diversos soportes. Existen múltiples estudios de corte histórico que nos ayudan a comprender cómo los libros no siempre han significado lo mismo en todas las épocas ni en todas las culturas. Los usos y los formatos han variado y con ello los significados de lo impreso. ¿Cómo es actualmente esta relación entre los lectores y los libros? A la escuela podrían — y deberían — interesarle estas reflexiones para sumarlas a recientes investigaciones, con el propósito de modificar las estrategias de enseñanza de la lectura que no sirven para enfrentarse a textos escritos distintos de los que se abordan en el aula. Estas reflexiones han acompañado mi práctica y me han llevado a proponer al consultor con un perfil basado en el del pedagogo, el cual debe complementarse con las lecturas que señalo

en el apartado 4.1. Esta orientación para la formación complementaria del consultor, la expongo aquí como podría plantearse a alguien que va o quiere trabajar en bibliotecas y no ha sido formado en este campo, como es el caso de los pedagogos. Esta idea obedece a la forma en que me fui acercando a estos temas y por ello los planteo como un recorrido. De acuerdo con esta idea, el consultor se enfrenta de entrada al lugar; por ello no está de más recordar que existen bibliotecas de muy diverso tipo y propósito, y que para ubicarse en ellas conviene ampliar nuestra concepción sobre su origen y función, no sólo en general sino particularmente de la biblioteca en cuestión. En segundo lugar, tenemos contacto con los objetos que las bibliotecas contienen: los acervos. Al conocer cómo los libros y los textos han tenido usos y significados distintos, podemos valorar su importancia presente y vislumbrar la que tenga en especial para el usuario-lector. Enseguida es importante considerar a las personas, las que trabajan en la biblioteca y las que acuden a ella, y del grado en que se establece o dificulta el diálogo entre unas y otras. En cuarto lugar expondré las actividades que se realizan en la biblioteca: la lectura y la búsqueda de información, ya que es indispensable para el consultor conocer la variedad de lecturas que pueden llevarse a cabo. Por último, presentaré algunas sugerencias para llevar a cabo la orientación. Estas sugerencias provienen de mi práctica como consultora y por ello pueden mejorarse a la luz de nuevas experiencias.

Las lecturas de apoyo para el consultor: enfoques propuestos

El tratamiento por separado de temas como la biblioteca, el libro, la lectura y los lectores obedece al tipo de acercamiento que tuve a la bibliotecas y que he planteado en apartados anteriores. Asimismo, estos temas constituyen para mí fundamentos teóricos que han fortalecido mi práctica como consultora pedagoga. En realidad, estos temas se interrelacionan constantemente, es decir, es difícil acercarse a las bibliotecas sin considerar sus contenidos y a éstos sin llegar al tema de la lectura y así sucesivamente.

No obstante, en la literatura existente, podemos encontrar estudios que sólo consideran algún elemento, como aquellos que analizan a las bibliotecas centrándose en la historia de la conformación de sus colecciones, o los estudios sobre los libros que privilegian el análisis de las modificaciones materiales a lo largo de la historia. Así, encontramos estudios sobre las bibliotecas, los libros o la lectura que han sido abordados por especialistas en diversos campos y que por ello dirigen su mirada a ciertas variables.

De este modo, la bibliografía existente puede extenderse al infinito. De hecho, y gracias a la nueva tecnología, pueden realizarse estudios bibliográficos amplísimos sobre cualquiera de las variables que intervienen en el "mundo del libro o de la lectura". De este universo, he seleccionado algunas perspectivas históricas porque nos permiten conocer ciertos enla-

ces del pasado con el presente, que a su vez nos facilitan ubicar adecuadamente procesos o tradiciones con orígenes muy remotos y que vistos sólo en su realización actual pueden aparecer magnificados o inéditos. Además, me parece que introducirse en el pasado de estos temas es casi natural, ya que de entrada una biblioteca y sus contenidos siempre nos llevan al encuentro con la memoria.

La selección de fuentes está restringida a su vez a las obras en español o traducidas al español porque la bibliografía en otros idiomas es amplísima y se corresponde con tradiciones bibliotecarias muy fuertes en otros países.

Los lugares: las bibliotecas, perspectiva histórica y situación actual

[4.2]

Quizá para los bibliotecólogos, la biblioteca como espacio de trabajo y objeto de estudio sea muy conocida, sin embargo para quienes llegamos a trabajar en ellas formados en otras disciplinas es necesario conocer su trayectoria y su función. Conocer la conformación de este espacio a través del tiempo, nos permite apreciar sus diversos propósitos y ubicar sus posibilidades en el presente.

Entre los principales *orígenes* de las bibliotecas, varios autores coinciden en señalar el deseo y la necesidad de las sociedades de reunir y conservar el saber: "el sueño de una biblioteca que reúna todos los saberes acumulados, todos los libros jamás escritos, atravesó la historia de la civilización occiden-

tal (...) y gobernó el gesto arquitectónico dedicado a construir edificios capaces de acoger la memoria del mundo ".¹⁰

Ante la imposibilidad de esta empresa, en el siglo XVIII europeo los editores responden compilando diccionarios, enciclopedias, extractos, compendios, resúmenes, análisis, etcétera. Surge entonces lo que Chartier denomina "la tensión entre lo exhaustivo y lo esencial".¹¹

Así comienza la tarea de eliminar, seleccionar y reducir, y es entonces cuando al libro se le asignan las funciones de acumulación o selección que eran atribuidas a un lugar. De este modo, las acepciones de biblioteca cambian de tal forma que se denomina así a los libros de catálogos o a los catálogos de los libros de las bibliotecas. La biblioteca universal soñada se convierte en una biblioteca inmaterial "reducida a las dimensiones de un catálogo, de una nomenclatura, de un inventario".¹²

La mención de este proceso se vincula con el presente en tanto la selección de obras constituye una necesidad que no nos es ajena; de modo que el consultor debe conocer este pro-



¹⁰ Roger Chartier, *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*, pp. 69-70. Para adentrarnos en este sueño es recomendable la lectura de "La Biblioteca de Babel", que forma parte de *Ficciones*, véase *Obras completas* de Jorge Luis Borges, tomo 2, Buenos Aires: Emecé, 1974, pp. 467-468.

¹¹ *Ibidem*, p.75.

¹² *Ibidem*, p. 89.

ceso con el fin de ubicar con más claridad los alcances de las diversas publicaciones y de los distintos tipos de bibliotecas. Este proceso explica también por qué cada biblioteca posee una individualidad, y por qué, al querer conformar una, es indispensable conocer las necesidades de consulta de la comunidad a la que se destina. Sin embargo, el acceso a los libros y contenidos de una biblioteca ha transitado de la mano con las concepciones que a lo largo de la historia se han atribuido al libro y a la lectura y que han transformado la relación con los textos.

Las bibliotecas comenzaron siendo depósitos de libros. Así lo informan Anne Marie Chartier y Jean Hébrad.¹³ El estudio de estos autores en Francia nos dice que en 1770 las bibliotecas son las reservas de un patrimonio inmenso, son de propiedad privada o de instituciones religiosas y si se abren al público es por algún acuerdo.

En la Europa de los siglos XVI y XVII se recopila material con fines de custodia. Las primeras preocupaciones por la organización empiezan a surgir y "se elabora un plano unificado y sistemático del saber que hiciera las veces de mapa para el que busca información, (...) la noción de enciclopedia es paralela a la acumulación de informaciones y experiencias en diferentes áreas del conocimiento y a la necesidad inherente de



¹³ *Discursos sobre la lectura 1880-1980*, Barcelona: Gedisa, 1996 (LEA).

darles una organización para poder conservarlas y disponer de ellas".¹⁴

Ante el problema de organizar los acervos, un ejemplo de un sistema de clasificación, que a su vez nos permite vislumbrar algunas razones prácticas de organización del conocimiento, es el propuesto por La Croix du Maine a finales del siglo XVI en Francia para una biblioteca particular. Propone siete órdenes y ciento ocho clases: "las cosas sagradas", "artes y ciencias", "descripción del universo tanto en general como en lo particular", "el género humano", "los hombres ilustres en la guerra", "las obras de Dios" y "las mezclas de diversos informes".¹⁵

A finales del siglo XVIII en Francia, las bibliotecas se van diferenciando en particulares, públicas o universitarias. En 1863 es posible encontrar bibliotecas escolares, parroquiales, populares. Esta evolución va creando un público nuevo de lectores y la discusión en torno a la figura que deberá atenderlas. Durante el siglo XX, las bibliotecas transitan de responder a una demanda a suscitar una necesidad. Nuevos conceptos de lectura como el de informarse para estar al corriente de lo que pasa así como una abundante producción editorial provocan transformaciones dentro de las bibliotecas. A mediados del siglo las bibliotecas incorporan discursos que provie-



¹⁴ *El mundo en imágenes, op. cit.*, p. 31

¹⁵ *Op. cit.* Chartier, p. 83.

nen de valores escolares y preocupaciones pedagógicas: se asumen como las encargadas de la transmisión patrimonial. En los años sesenta se renuevan, diferenciándose de las bibliotecas de conservación, y ofrecen información, documentación y cultura a los lectores de todas las categorías sociales. En las siguientes décadas es mayor la preocupación por los lectores que por los libros, de tal suerte que las arquitecturas cambian y a las bibliotecas llegan preocupaciones que sólo tenían los maestros: hacer algo por los que no leen. Así, la escuela está en el banquillo de los acusados: o bien es responsable de no hacer adquirir a tiempo las aptitudes necesarias o las ha producido de manera inoperante.

Finalmente, las bibliotecas hacen que la lectura sea por fin para cada persona una actividad cultural posible. Este panorama, si bien se refiere a Francia, puede orientar algunas preguntas de investigación y estudio sobre las transformaciones y permanencias de las bibliotecas en nuestro país.

A diferencia de Europa —en donde a pesar de las agudas intervenciones de la autoridad (monárquica, eclesiástica o estatal) en el control de la circulación de textos, la lectura y el resguardo, la conformación de bibliotecas parece un continuo que va superando imposiciones—, en nuestro país el origen de las bibliotecas, como las conocemos, arranca también de una imposición, diferente a la europea en tanto destruye un modelo de lectura y de transmisión de la palabra que apenas en este siglo empieza a descifrarse. La conquista española, en

palabras de Miguel León-Portilla “alteró profundamente la cultura indígena y trastocó de modo particular sus formas de saber tradicional y los medios de preservación de sus conocimientos religiosos, históricos y de otras índoles. Sin exageración puede afirmarse que acarrió la fractura y a la postre la muerte de un sistema de preservación de conocimientos con raíces milenarias”.¹⁶ Sin embargo, a pesar de esa imposición, la preservación del conocimiento y el valor atribuido a los “libros” no eran desconocidos para las sociedades mesoamericanas ni la conquista española significó el fin de la producción de libros en Mesoamérica. En el libro citado, León-Portilla nos dice que contamos con abundantes testimonios tanto de españoles como de indígenas acerca de la existencia de bibliotecas llamadas *amoxcalli*. En los trabajos de este investigador mexicano no se profundiza en las bibliotecas de los antiguos mexicanos ya que las concepciones mesoamericanas sobre los libros y más concretamente sobre la palabra y sus formas de transmitirse son la preocupación y el objeto central de su trabajo.

En cuanto a la Nueva España y de acuerdo con las costumbres y la cultura europeas del siglo XVI sobre el control y la censura de los textos impresos, Fray Juan de Zumárraga des-



¹⁶ *El destino de la palabra: de la oralidad y los glifos mesoamericanos a la escritura alfabética*, México: El Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 13.

truye (acción que puede situarse en 1520 o después de 1528) los libros de Texcoco de los antiguos mexicanos y promueve la instalación de la primera imprenta del nuevo mundo.¹⁷ A su vez, es el poseedor de una de las primeras bibliotecas (400 volúmenes) que se puso al servicio público y que legó al Convento de San Francisco y al Colegio de Tlatelolco. Las primeras colecciones en la Nueva España fueron privadas o de los monasterios y las instituciones educativas que auspiciaban.¹⁸ Estas colecciones formaron las bibliotecas novohispanas que pueden distinguirse entre ellas de acuerdo con las evolucio-



¹⁷ José Luis Martínez, *El trato con los escritores y otros estudios*, México: UAM, 1993. p.168

¹⁸ De acuerdo con el libro de José Luis Martínez, es posible saber qué libros eran por las listas de las tripulaciones que los traían. Francisco Fernández del Castillo en su libro *Libros y librerías del siglo XVI*, (1914), 2ª ed. facsimilar, México: Fondo de Cultura Económica: AGN, 1982, recopila listas de tripulaciones. La primera biblioteca de que se tiene noticia de un centro educativo es la del Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco (1536-1600) en la Ciudad de México. Se dispersó en el siglo XIX y se han encontrado 377 volúmenes con la marca S.C.Tlatelolco en la Biblioteca Sutro, rama de la Biblioteca del Estado de California en la ciudad de San Francisco, EUA. A su vez, la Biblioteca Palafoxiana de la Ciudad de Puebla se funda en 1646 por el obispo don Juan de Palafox y es la única que se conserva intacta. Entre las bibliotecas importantes del siglo XVII se encuentra la de Sor Juana Inés de la Cruz, de la que podemos encontrar comentarios en *Las trampas de la fe*, Octavio Paz, 3ª ed., México: FCE, 1983, p. 337. En 1780 se formó la Biblioteca de la Catedral de México llamada Biblioteca Turriana, cuyos fondos pasaron a la Biblioteca Nacional por la expropiación eclesiástica a finales del siglo XIX.

nes de la Colonia y por su pertenencia a diversas instituciones. Las bibliotecas novohispanas pueden observarse en tres momentos dentro del periodo colonial: las del régimen misional, las de la época barroca (segunda mitad del siglo XVIII) y las del periodo ilustrado (1767-1821). En la época barroca son importantes las bibliotecas particulares (entre ellas las de Sor Juan Inés de la Cruz y la de Sigüenza y Góngora) y las bibliotecas de los colegios jesuitas en todo el territorio; durante el periodo ilustrado se distinguen las particulares, las conventuales franciscanas y dominicanas, las de los colegios y las universidades.¹⁹ Los estudios de las bibliotecas en este periodo están muy centrados en la descripción de acervos y su volumen, en la vinculación de estos acervos con las mentalidades de la época que incluyen las necesidades educativas de la evangelización y de los criollos, así como en la interrelación de estos contextos con el desarrollo técnico de la imprenta. De esta época podemos saber qué se leía, qué se prohibía leer, quién lo leía, cómo llegaba y dónde se resguardaba. En cuanto a la concepción que se tenía de la utilidad de una biblioteca, las palabras de Don Vasco de Quiroga como obispo de Pátzcuaro al donar su biblioteca al Colegio de San Andrés son ilustrativas:



¹⁹ Ignacio Osorio Romero, *Historia de las bibliotecas novohispanas*, México: SEP: Dirección General de Bibliotecas, 1986 (Historia de las bibliotecas en México, 1).

“(...) y a los colegiales del dicho Colegio, cada día que fiesta no fuere, se les dé lugar, por espacio de dos horas, que puedan entrar a estudiar en los dichos libros, con que ninguno dellos saque libro alguno”.²⁰

Esta cita nos indica que a pesar de las buenas intenciones del donante, la consulta y la lectura estaban sumamente restringidas. De la época barroca, el autor citado señala que las inquietudes intelectuales se reflejaron más en las bibliotecas particulares que en las conventuales, las cuales mantuvieron inalterable su interés central en disciplinas religiosas.²¹

En cuanto al siguiente periodo identificado por Osorio (véase nota 19), el Ilustrado, su investigación nos sirve para conocer los contenidos de los libros, su localización actual, su posible procedencia y por lo tanto su importancia para la época, ya que, como lo indica, en este periodo penetran a la Nueva España nuevas ideas científicas a través de libros franceses e ingleses que traían los viajeros, entre ellos los de Rousseau y Voltarie que fueron prohibidos, las enciclopedias y el surgimiento de las publicaciones periódicas y las gacetas. A su vez este estudio menciona los problemas de organización de bi-



²⁰ “Memoria y declaración de mí, don Vasco de Quiroga”, en Rafael Aguayo Spencer, *Don Vasco de Quiroga*, México: Oasis, 1970. Citado en Ignacio Osorio Romero, *op.cit.* p. 36.

²¹ *Ibidem*, p.118.

bliotecas, los criterios de descarte, los modos de obtener recursos (como la venta de duplicados), los saqueos y el abandono de los acervos de los jesuitas expulsados. Todos estos datos son de gran ayuda para conocer algunos de los fondos de origen de nuestra Biblioteca Nacional. El tema más recurrente del estudio de la época colonial es el de la censura. Las investigaciones que se han realizado sobre las listas de los libros prohibidos que elaboraba el tribunal de la inquisición, así como los testimonios que se conservan sobre los juicios inquisitoriales, son documentos en los que se pueden explorar diversos temas interesantes, como por ejemplo, las variaciones en el tiempo de lo prohibido por la iglesia y sus consecuencias en la conformación de mentalidades, cómo recibían o interpretaban los textos prohibidos los lectores que se interesaban en ellos tomando en cuenta que era difícil comunicar o escribir acerca de lo leído precisamente por su estatuto de prohibición o quizá era difícil la comprensión por la ausencia de más referentes; también cabe preguntarse qué consecuencias pueden detectarse en nuestra forma de leer después de tantos siglos de imposibilidades de lectura. Es posible que esto se pueda rastrear en documentos que los lectores hayan producido sobre sus impresiones acerca de los textos, tales como diarios o cartas. En cuanto a las bibliotecas de la época colonial, es claro que obedecen a las normatividades de esa época y el acceso a ellas todavía se halla muy lejos del que practicamos actualmente. Al respecto, Osorio comenta: "la existencia

e índole de las bibliotecas particulares, se conoce por documentos que se encuentran en el Archivo General de la Nación y el grupo más importante es el que procede de las actividades inquisitoriales en donde es posible conocer los intereses intelectuales de las bibliotecas particulares manifestadas a la Inquisición".²²

Uno de los aspectos que distingue a las bibliotecas del siglo XIX de las anteriores es el servicio público. En la Nueva España, la primera biblioteca que pone su acervo al alcance del público en general es la Palafoxiana (la del Real y Pontificio Colegio Seminario Tridentino de Puebla) constituida de origen por la biblioteca personal de Juan de Palafox y Mendoza, obispo de Puebla, quien al donarla establece en una cláusula que puede ser consultada por cualquier persona. En la época ilustrada se hicieron públicas la de la Catedral y la de la Real y Pontificia Universidad, y después de la independencia, la del Colegio de San Gregorio.²³ A su vez, otro autor comenta: "las ideas de la ilustración contribuyeron a moldear nuevos conceptos acerca del uso del libro y fueron el sustento básico del servicio al público en la biblioteca para garantizar el "derecho natural" del individuo a tener acceso al conocimiento".²⁴



²² *Ibidem*, p. 41

²³ Carmen Vázquez Mantecón *et al.*, *Las bibliotecas mexicanas en el siglo XIX*, México: SEP-DGB, 1987 (Historia de las bibliotecas en México, 2) p. 11.

²⁴ Ramiro Lafuente, *Un mundo poco visible: imprenta y bibliotecas en México durante el siglo XIX*, México: UNAM-CUIB, 1992 (Serie Monografías, 14) p. 7.

Unido a este cambio en el concepto del servicio, en el siglo XIX convergen diversos aspectos que transforman a las bibliotecas. El movimiento de independencia despierta sentimientos de libertad: las publicaciones están fuera del control eclesiástico, el libro se seculariza, circulan folletos y periódicos de contenido político y los liberales luchan por un anhelo educativo. En este siglo empieza a pensarse en la Biblioteca Nacional. Ideada después del movimiento de independencia se establece formalmente en 1867 y se inaugura en el templo de San Agustín, en la ciudad de México, hasta 1884. La historia de la Biblioteca Nacional revela quizás los debates culturales de ese siglo, atravesado por otras censuras y otros espejismos, pero que sin duda abre el camino a la concepción de la cultura pública.

Milada Bazant informa que durante el porfiriato la Biblioteca Nacional era la más grande e importante de la República.²⁵ En 1897 contenía 159000 volúmenes, pero por sus acervos de origen, traídos de conventos y de la biblioteca de la Catedral, dominaban los libros de teología. Por ello, una de las principales preocupaciones iniciales fue dotarla de otros temas.

Sobre la evolución de la Biblioteca Nacional contamos con diversas fuentes entre las que cabe destacar el estudio comparativo de las bibliotecas nacionales de Iberoamérica compila-

•
²⁵ "Lecturas del Porfiriato", en *Historia de la lectura en México*, México: El Colegio de México: Centro de Estudios Históricos, 1997, p. 231

do por la asociación del mismo nombre y coordinado por el maestro José G. Moreno de Alba y la maestra Elsa M. Ramírez Leyva.²⁶ En su introducción, la maestra Ramírez menciona lo interesante que resulta identificar algunas constantes fundamentales en el desenvolvimiento de las bibliotecas nacionales iberoamericanas. Entre estas constantes destaca su surgimiento como manifestación de los pensamientos liberales alcanzados conforme estos países lograban su independencia, en los cuales la biblioteca pública puede identificarse como una institución creada por los gobiernos liberales para, entre otros objetivos, proporcionar al pueblo mayores oportunidades de educación. Así, durante el siglo XIX, las bibliotecas públicas, que en su mayoría contaban con fondos predominantemente religiosos, iniciaron un proceso de transición hacia bibliotecas nacionales con el propósito de recopilar acervos que ayudaran a forjar la identidad nacional y fomentaran la creación de una cultura propia. Las bibliotecas nacionales fortalecieron la actividad bibliográfica, impulsaron la necesidad de su normatividad y adoptaron la adquisición a través del depósito legal. Durante el siglo XX perfeccionaron su organización y fueron consideradas como depositarias de antiguos fondos de in-



²⁶ *Historia de las bibliotecas nacionales de Iberoamérica: pasado y presente / ABINIA*; 2ª ed., México: UNAM, Coordinación de Humanidades: Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Centro de Investigaciones Bibliotecológicas, 1995.

calculable valor. Actualmente, viven un proceso de modernización ante la introducción de nuevas tecnologías.

Dentro de la compilación que mencioné anteriormente, se describen las transformaciones y problemas que enfrentó nuestra Biblioteca Nacional desde su fundación hasta 1994.²⁷ Llama la atención la larga duración y las dificultades atravesadas hasta su establecimiento actual en la zona cultural de la UNAM, por lo que la lectura de este apartado provoca gran admiración por los esfuerzos de las personas que en distintos momentos se han hecho cargo de su funcionamiento. Entre los problemas que ha implicado su organización en este siglo, se menciona el cierre de la biblioteca durante once años, de 1952 a 1963, así como la reunión de todos los fondos bibliográficos y hemerográficos lograda hasta 1992 en un mismo espacio y bajo la responsabilidad de la Universidad Nacional. Con respecto a las bibliotecas públicas, los autores mencionan que en las primeras décadas del siglo éstas vivieron a la sombra de los grandes proyectos educativos de esos años: la educación primaria y la rudimentaria y padecieron enormes restricciones presupuestales. Sin embargo, la puesta en marcha de diversos programas culturales impulsados en gran parte por los ateneístas y el ambiente posrevolucionario, hicieron posible la apertura de bibliotecas diversificadas: circulantes o ambu-



²⁷ Ignacio Osorio Romero y Boris Berenzon Gorn, "Biblioteca Nacional de México", *ibidem*, pp. 324-336.

lantes, rurales, especiales, escolares, especializadas para algunas facultades de la Universidad Nacional, infantiles, públicas, técnicas.²⁸ Puede apreciarse un estancamiento en su promoción que va de los años cuarenta hasta la década de los años ochenta en que se impulsan de nuevo y se llevan a cabo cambios radicales en su composición. Sería interesante analizar posteriormente este periodo en particular y a la luz de qué motivaciones las bibliotecas vuelven a tener importancia dentro de las políticas culturales. A finales de los años ochenta y principios de los noventa vuelve a apreciarse un cambio radical, esta vez impulsado por la introducción de nuevas tecnologías que permiten optimizar su organización y sus servicios.



²⁸ El estudio de las bibliotecas en el siglo XX en nuestro país, puede consultarse en diversas fuentes como las siguientes: *Las bibliotecas en la vida de México: de Carranza a nuestros días. Mesa redonda*, México: UNAM-CUIB, 1986; *Guía de diagnóstico y seguimiento para las bibliotecas de la red nacional de bibliotecas públicas*, México: Conaculta-Dirección General de Bibliotecas, 1991; *Historia de las bibliotecas por entidad federativa que realizó la DGB entre 1986 y 1988*; Elda Guerrero Valle, *Bibliotecas y sociedad en México*, tesis: FCPYS-UNAM, 1983; Juana Zahar Vergara, *Revisión histórica de las bibliotecas públicas establecidas en el D.F.*, México: tesis FFYL-UNAM, 1985; El impacto del proyecto educativo de Vasconcelos en la Biblioteca México así como las etapas de esta biblioteca pueden consultarse en el informe académico para la titulación en pedagogía, titulado *Guía histórica de obras educativas del siglo XIX en la Biblioteca México*, de Angelina Martínez Fernández, así como el libro *Vasconcelos: el hombre del libro. La época de oro de las bibliotecas*, de Linda Sametz de Walerstein, México: UNAM-Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 1991.

Actualmente, los elementos que se consideran como los más importantes modificadores de las bibliotecas son los sistemas de cómputo y las redes de telecomunicación asociados a ellos. Pero como en todas las etapas, las revoluciones tecnológicas se corresponden y forman parte de los cambios en otras esferas de la vida humana. Así, se habla también de un cambio de actitud hacia las necesidades de información y hacia la importancia que ha adquirido la generación y adquisición del conocimiento. En el documento presentado por la doctora Estela Morales Campos, en el marco de los 30 años de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM y en el que se reúnen los trabajos de diversos especialistas en bibliotecología y campos afines para una investigación prospectiva de las bibliotecas del futuro, se destacan las nuevas modalidades tanto de las bibliotecas como de los usuarios.²⁹ Por un lado, la inclusión de los sistemas de cómputo incide en el cambio de los procesos de registro y en la distribución del espacio físico que se requiere para albergar las computadoras así como los formatos electrónicos en los que ahora se presenta información diversa. Estos cambios a su vez, repercuten en la oferta de servicios. Se ofrecerá información variada y plural que podrá consultarse desde lugares remotos. La información que se consulta en pantalla puede tener valor agregado ya que las bases de datos pueden incluir síntesis en las fuentes



²⁹ Adolfo Rodríguez Gallardo (coord. gral.) y Estela Morales Campos (coord. ed.), *La biblioteca del futuro*, México: UNAM-CUIB, 1996.

primarias, comentarios, índices o se pueden elaborar publicaciones de “reempaquetamientos” de información o bases de datos de información analizada para intereses específicos. Se podrá apoyar la especificidad de la demanda de acuerdo con la individualidad del usuario. La biblioteca podrá funcionar ya no como un edificio con su acervo concentrado sino como una oficina central con estaciones de acceso a toda la información que coordina a través de una red. Estos servicios nuevos requerirán de un personal capacitado y multidisciplinario que atienda los procesos internos de la biblioteca y a los usuarios, ya que también han cambiado sus demandas y exigencias: ahora tiene necesidades muy específicas derivadas de las posibilidades que ofrece la tecnología. La biblioteca podrá funcionar como intermediaria entre los proveedores de información y los usuarios; como espacio de gestión informativa. Es así como la tecnología redimensiona a la biblioteca, le da una nueva fortaleza que cambia la forma de ver las funciones de tan milenaria institución. Dentro de este panorama, la interlocución entre personal de la biblioteca y el usuario, así sea a través de los nuevos sistemas, se torna muy necesaria ya que el apoyo para localizar información empezará por la orientación sobre cómo utilizar las redes.

Los objetos: el libro y sus significados

[4.3]

Sobre el libro existe aún más bibliografía que sobre las bibliotecas. Por ello es necesario elegir algunas orientaciones. La forma más tradicional de abordar su estudio desde el punto

de vista histórico es aquella que nos presenta una evolución de su forma física que va de los códices, los manuscritos, el libro impreso y el texto electrónico.³⁰ Estudios de este tipo son necesarios para introducirnos en esta evolución, sin embargo es necesario complementarla con otros enfoques.

Chartier menciona que en la historia del libro ha estado presente la metodología cuantitativa, en ella se puede apreciar la producción, la circulación, la constitución de redes y volúmenes de intercambio.³¹ Por otro lado, nos dice que la historia literaria de las grandes obras, que considera al libro como portador de la novedad estética e intelectual, ha sido reemplazada por aquella que capta lo que una sociedad escribe o lee. Los inventarios de títulos permiten conocer trayectorias culturales y los historiadores del libro que se orientan de este modo han podido ponderar los dominantes culturales, medir las resistencias y fechar los abandonos y las penetraciones.³² Sin embargo este autor opina que los inventarios de títulos “no adquieren su pleno sentido más que si se les puede arraigar en un conocimiento seguro de la sociedad de lectores”.³³



³⁰ Svend Dahl, *Historia del libro*, México: Patria, 1991 (Los noventa); 1ª ed. danesa 1927.

³¹ “El libro: un cambio de perspectiva”, en Jacques LeGoff y Pierre Nora (dirs.), *Hacer la historia*, vol. III: Nuevos temas, Barcelona: Laia, 1980 (Papel 451, 50), pp. 119-140.

³² *Ibidem*, p. 127.

³³ *Ibidem*, p. 130.

El campo disciplinario que mejor permite apreciar este contexto es la sociología cultural, la cual se ha esforzado por “reconocer los límites del impreso y perfilar unos tipos intelectuales en función de las lecturas supuestas”.³⁴ El autor analiza con detalle la sociedad de lectores de los siglos XVII y XVIII y nos ofrece un panorama de lo que el libro significaba para ciertos grupos. Esta perspectiva propone un modelo para analizar el significado de los cambios de la “cultura impresa” en nuestro propio medio y nos coloca en la posibilidad de fijar nuestra atención hasta en el análisis del lenguaje mismo de los títulos de los libros como indicadores de rasgos culturales. Al respecto Chartier dice: “tomar suma de los títulos de un tiempo es proporcionarse un considerable *stock* de vocabulario aceptado y penetrar en el renglón lícito de las nociones que recubre. (...) Más ambicioso aún es el tratar el conjunto de los títulos como una vasta lista de enunciados, en que la palabra no tiene interés más que en función de su posición en la totalidad del campo léxico en que se encuentra”.³⁵

Una obra muy valiosa en nuestro país, de la que se puede partir para conocer el tipo de libros que se han leído en nuestra historia es la compilación del Colegio de México.³⁶ Al igual



³⁴ *Ibidem*, p. 130.

³⁵ *Ibidem* p. 136.

³⁶ *Historia de la lectura en México*, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1997.

que en la historia de las bibliotecas, la historia del libro está atravesada por prohibiciones y por una lenta e inequitativa alfabetización. De estos problemas pueden derivarse múltiples estudios de interés para la pedagogía en el área de historia de la educación. Otro estudio interesante que nos adentra en la forma en que llegaban y circulaban los libros en la ciudad de México proviene de la bibliotecología. En su libro, Juana Zahar, relata y describe la historia de las librerías en esta ciudad, que abarca desde los cajones de madera del Parián y las alacenas de libros del Portal de Mercaderes hasta las modernas librerías como Gandhi.³⁷ En este libro podemos apreciar los cambios de oficios, en donde destaca la desaparición en nuestros días del librero, personaje que en el pasado podía ser también el impresor, el vendedor y el conocedor de todo lo publicado.

Otros dos libros de Roger Chartier dirigen nuestra atención hacia cómo las formas del libro, a través de las cuales los textos son recibidos y apropiados por sus lectores, producen significaciones.³⁸ En uno de estos libros nos dice “las variaciones de las modalidades más formales de presentación de los



³⁷ *Historia de las librerías de la ciudad de México: una evocación*, México: UNAM-CUIB, 1995 (Monografías, 18).

³⁸ *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*, Barcelona, Gedisa, 1996 (Chartier a); y *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*, Barcelona: Gedisa, 2000 (LEA) (Chartier b).

textos pueden modificar, no sólo su registro, sino también su interpretación”.³⁹ El amplio y sólido argumento con que cuenta el autor, recurriendo entre otras muchas evidencias, a diferenciar entre los textos en los que no había trabajo editorial y los textos en los que una nueva organización es propuesta por los editores, nos motiva a explorar este tipo de presupuestos que bien podrían indagarse en el presente y que fortalecerían estudios sobre las apropiaciones.

Otra aportación de Chartier en este tema, es la que nos indica que la transformación de los textos a través de la imprenta de Gutenberg no es tan absoluta porque “un libro manuscrito del XIV Y XV y un libro posterior a Gutenberg se basan en las mismas estructuras fundamentales: las del *codex* (...) la paginación, foliación, índices ya existían en los manuscritos”.⁴⁰ Nos habla de una continuidad entre la cultura de los manuscritos y la de lo impreso, aunque durante mucho tiempo se ha pensado que la aparición de la imprenta marcó una ruptura. Este enfoque nos permite analizar la irrupción de los textos electrónicos como un asunto que se considera de ruptura con el libro. Al respecto el autor comenta: “es más probable que durante las próximas décadas se dé la coexistencia, no necesariamente pacífica, entre las dos formas y los tres modos de inscripción y comunicación de los textos: la escritura manuscrita, la publica-



³⁹ *Op. cit.* (Chartier a), p. 30.

⁴⁰ *Op. cit.* (Chartier b), pp. 13-14.

ción impresa y la textualidad electrónica. (...) Esta probable coexistencia nos invita a reflexionar sobre la nueva forma de construcción de los discursos del saber y las modalidades específicas de lectura que permite el libro electrónico".⁴¹

Las notas anteriores pretenden motivar en el consultor una lectura y estudio de estos temas que le serán de utilidad para ampliar su visión sobre el libro en sus diferentes aspectos. Otro de los temas que se han incluido en estos estudios se refiere a los distintos usos y significados que se le han atribuido al libro. Es importante que el consultor considere que el libro y la información representan cosas distintas para cada persona y en función de estos valores atribuidos podrá orientar mejor al usuario-lector. En el anexo 9 presento una pequeña lista de títulos de interés para ampliar el estudio de los temas aquí esbozados.

Las personas: quienes asisten y quienes atienden las bibliotecas

[4.4]

En la biblioteca encontramos principalmente a dos actores: los que asisten a ella y los que trabajan en ella. De acuerdo con Chartier, cada lector es singular en cada una de sus lecturas pero se asemeja a los que pertenecen a una misma comunidad cultural que imita a la generación precedente.⁴² En la revolución electrónica no hay aprendizajes transmisibles de nuestra



⁴¹ *Op. cit.* (Chartier b), p. 105.

⁴² *Op. cit.* (Chartier b), p. 58.

generación a la de los nuevos lectores, es por ello que esta revolución registra pocos precedentes en la larga historia de la cultura escrita. La singularidad de cada lector deberá ser reconocida por el consultor y sólo podrá acercarse a ella mediante el diálogo y el posible seguimiento del usuario.

El bibliotecario, por su parte, no siempre ha tenido las mismas funciones y la creación de su profesión es relativamente moderna. De empezar a ser el conservador y guardián de libros antiguos cambia, alrededor del siglo XIX, por ser el de administrador de lectura de alto nivel, eficaz y funcional.⁴³ Los maestros de escuela definen mejor su identidad como intermediarios culturales, al hacerse cargo de las bibliotecas en Francia a finales del XIX. Creo que estas situaciones nos explican por qué los bibliotecarios han estado tan ligados a la escuela, de tal forma que en distintos momentos históricos expuestos en el libro de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard se confunden las funciones. No obstante, estas situaciones permiten ir construyendo el perfil de una nueva profesión. A principios del siglo XX, ya se hablaba del bibliotecario como aquel que “sabe poner a disposición de otros las riquezas intelectuales que custodia, (...) no es hombre de ciencia ni poeta, es un iniciador para un público que es alumno, amigo y también nuestro maestro”.⁴⁴ Sin embargo, surgen conflictos en el desempeño de su fun-



⁴³ *Discursos sobre la lectura 1880-1980*, Barcelona: Gedisa, 1996 (LEA), p. 127.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 156

ción: para solicitar presupuesto tiene que justificar, para justificar tiene que contar libros prestados, visitantes, etcétera, entonces se la pasa contando y por lo tanto surgen dudas de lo que debe hacer. Así, el bibliotecario se debate entre el comercio y la pedagogía.⁴⁵

En las dos primeras décadas del siglo XX, otros conceptos sobre las bibliotecas influyen en el perfil del bibliotecario. Las bibliotecas empiezan a mirarse como educadoras del gran público y los bibliotecarios critican a las escuelas por sus deficientes formas de enseñar a leer y ven las deficiencias pedagógicas de los maestros. A partir de los años 50 los bibliotecarios ya no entran en este discurso y empiezan a definir su tarea como más técnica. Actualmente el bibliotecario está más claramente definido y se perfila como un profesional de la información.⁴⁶ También, su trabajo es considerado “estratégico en el desarrollo de los individuos y de la sociedad en la medida en que fortalece su participación en procesos educativos, culturales, políticos, no a partir de la acumulación de información o libros, sino del uso/lectura discriminada y selectiva de la información”.⁴⁷



⁴⁵ *Ibidem*, p. 164.

⁴⁶ Laura Ortega Carrasco, “La biblioteca académica del siglo XXI: algunas perspectivas”, en *Investigación bibliotecológica*, México: UNAM-CUIB, vol. 10, núm. 20, enero-junio 1996, pp. 36-41.

⁴⁷ Estela Morales Campos, *La función social del bibliotecólogo y la biblioteca*, México: UNAM-CUIB, 1997 (Cuadernos, 3), p. 4.

Es recomendable que el consultor propuesto mantenga un diálogo permanente con el personal bibliotecario y que intercambien entre sí puntos de vista sobre el funcionamiento, las tareas y los servicios que se ofrezcan en una determinada biblioteca.

Las actividades: la lectura y la búsqueda de información

[4.5]

Generalmente quienes se ocupan de estos temas dentro del ámbito bibliotecario, a saber la lectura, el libro, los usuarios y la búsqueda de información, buscan apoyar sus tareas consultando estudios y propuestas sobre el fomento a la lectura en este espacio, así como en el conocimiento y aplicación de nuevos mecanismos de organización de la biblioteca misma que faciliten la localización de la información. Al parecer, los bibliotecarios están más interesados por cuestiones de funcionamiento y organización, incluyendo su actualización en el manejo de sistemas de cómputo, de tal suerte que la preocupación por la lectura y los usuarios lectores puede recaer perfectamente en un pedagogo. Aún así, las modificaciones, tanto de la organización interna en cuanto a la incorporación de nuevas tecnologías, como de la inclusión de pedagogos que atiendan y orienten a los usuarios, implican incorporar en la biblioteca, o en las redes de bibliotecas como ahora se constituyen, cambios de fondo que tienen impacto en todos los niveles de su estructura. No obstante, y quizá por la velocidad

en que nuevas tecnologías modifican procesos tradicionales y por la urgente necesidad de incorporarlas, la preocupación por el estudio de la historia, las evoluciones y las miradas en detalle de los elementos implicados en este campo, provienen de otras disciplinas, como la historia cultural, que en las últimas décadas ha estudiado los cambios en los modos de leer a lo largo del tiempo, intentando construir una historia de la lectura e historia de los usos de los textos; la psicología cognitiva, que intenta conocer la manera en que los sujetos construyen significados; la etnografía educativa, que estudia las mediaciones y las interpretaciones; la lingüística, que se adentra en la hermenéutica; la sociología, que señala los distintos accesos y distribuciones de lo cultural, y la antropología, que amplía el concepto mismo de cultura. Es claro, pues, que el estudio de la lectura en su amplitud ha sido tocado por múltiples disciplinas y más bien lo que observamos es la convergencia de las nociones que cada campo ha aportado y la interdisciplinariedad en su consideración. Por ello, el estudio de la lectura ya no es exclusivo de un campo o de las disciplinas que tradicionalmente lo han abordado, como son la pedagogía desde su interés por los procesos de adquisición y dominio y la bibliotecología en cuanto a su fomento y difusión. Sin embargo me parece que el estudio o el acercamiento a los trabajos que han profundizado en el tema de la lectura desde diversas perspectivas, es fundamental en la formación de un consultor, figura que propongo para una de las prácti-

cas profesionales del pedagogo, en la medida en que lo entendamos como un facilitador de lecturas, como un mediador entre el lector y los textos. Los trabajos existentes sobre propuestas de actividades de fomento y animación a la lectura le proporcionan al consultor una buena base para operar programas muy interesantes y útiles en este sentido. Sin embargo, creo que es importante profundizar más, ya que la situación arriba planteada sobre la diversidad de estudios en torno a la lectura, nos habla de su complejidad. Los pedagogos estamos más familiarizados que otros profesionales con esta complejidad, ya que la enfrentamos a cada paso y, desde nuestra formación inicial, aprendemos a abordarla desde diversas preocupaciones, es decir, detectamos problemas de lectura en todos los niveles de la escolaridad, desde los que pueden revelarse en el maestro mismo hasta los que manifiestan los alumnos, aunque nuestro objeto de estudio no sean los problemas de lectura en sí. La comprensión y el dominio de la lectura se convierten en los ejes principales que atraviesan todo el currículum de educación básica, desde que la lectura se concibe como la herramienta indispensable en la adquisición de nuevos conocimientos, en contraste con la antigua concepción de lectura que se reducía a *reconocer algo ya conocido*. Robert Darnton nos dice que en la Francia de la Edad Moderna, entre los siglos XVII y XVIII, los niños franceses aprendían a leer en latín oraciones como el *Pater Noster* o el *Ave María* que ya se sabían de antemano de memoria; la lectura en el hogar tam-

bién era una recitación de un texto que todos conocían previamente, así, la lectura se mantenía en un circuito cerrado.⁴⁸ En cambio la lectura en la actualidad es considerada como instrumental, es decir, es útil para adquirir nuevos conocimientos y la atribución de este nuevo valor la coloca dentro y fuera de la escuela como una de las habilidades más importantes. La educación de adultos dirige sus propósitos también en este dominio. El nivel educativo y cultural de una región se mide generalmente en términos de una alfabetización que implica estos dominios.

Entre los trabajos que he consultado a lo largo de mi práctica profesional como consultora, he identificado algunas orientaciones que me ayudaron a mejorar mi trabajo. En primer lugar, están los estudios de corte histórico. Una de las razones para adentrarse en la historia de los procesos involucrados en la lectura nos la ofrece Vygotsky: “estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio. En investigación, el hecho de abarcar el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios — desde el principio hasta el fin — significa fundamentalmente, descubrir su naturaleza, su esencia”.⁴⁹ De este modo, algu-



⁴⁸ Robert Darnton, “Historia de la lectura”, en *Formas de hacer historia*, Madrid: Alianza, 1996, pp. 177-208.

⁴⁹ Citado en Viñao Frago, Antonio, *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*, México: Fundación Educación, Voces y Vuelos, IAP, 1999, p. 311.

nas de las interrogantes que nos planteamos sobre la lectura pueden ser contestadas por su historia y más concretamente por los historiadores que la han investigado. Entre las investigaciones históricas traducidas al español, se encuentran las que se inscriben en una perspectiva antropológica definida como historia cultural, la cual estudia las prácticas y las representaciones sociales y culturales. Estos trabajos son de interés para el consultor porque abordan la lectura orientándola más hacia el problema de cómo se ha leído y se lee en vez de poner el acento en cuántos o cuáles libros se han leído. Los acercamientos de este tipo han abierto nuevas investigaciones sobre la historia de la alfabetización y de la escuela. Otro grupo importante de estudios que me aportaron información sobre la lectura proviene de la psicología. Entre ellos fueron de mi interés las orientaciones psicogenéticas que explican la génesis de la adquisición de la lectura y la escritura como un proceso de construcción intelectual; el psicoanálisis que ayuda a detectar el origen de algunos problemas de lectura en procesos inconscientes, y las corrientes cognoscitivistas que estudian procesos de pensamiento. La investigación educativa también se ha interesado en el tema y de este campo han sido de mi interés las aportaciones de los estudios etnográficos sobre la escuela y aquellos que se orientan hacia las recomendaciones didácticas.

El propósito de esta sección es presentar una síntesis de los elementos que he tomado en cuenta de los estudios mencio-

enados. Esta síntesis puede considerarse como una guía de estudio inicial para el consultor. Antonio Viñao,⁵⁰ nos aclara el panorama al decirnos que el estudio de la alfabetización y de la cultura escrita se ha constituido en un campo interdisciplinar, y nos ayuda a ubicar los aportes de cada una de las disciplinas involucradas al plantear, por ejemplo, que para los antropólogos e historiadores su objetivo es “el análisis — definición, descripción, explicación, interpretación — de los contextos de uso, de relaciones sociales articuladas en torno a las prácticas y usos de lo oral y lo escrito, de la naturaleza de los actos de lectura y escritura, de la difusión social de la cultura y mentalidad letradas y de las consecuencias cognitivas y culturales de dichas difusión y usos. (...) Su posición es contextual y relativista, la mejoría del aprendizaje y dominio les son ajenos, para ellos no hay modos correctos o incorrectos”.⁵¹ En cambio para las ciencias de la educación “la concepción es de naturaleza normativa y académica. Se parte del supuesto de que hay usos correctos e incorrectos. (...) Su propósito al acercarse es conseguir que se escriba mejor, más correctamente — de acuerdo con un canon determinado — y (...) para mejorarlos, modificarlos o adecuarlos a un cierto canon más o menos explícito”.⁵² El consultor, sin embargo, necesita conocer



⁵⁰ *Ibidem*, p. 303.

⁵¹ *Ibidem*, p. 307.

⁵² *Ibidem*, pp. 305-306.

al menos los aspectos más relevantes de ambas aportaciones ya que en su espacio de acción, es decir, en la biblioteca, las significaciones o los significados atribuidos a la lectura y la escritura y que han sido adquiridos en múltiples espacios, se manifiestan a través del usuario.

En cuanto a los estudios históricos desde esa perspectiva cultural, los trabajos de Roger Chartier se distinguen de los más tradicionales, ya que Chartier “se sitúa equidistante entre los que creen que la lectura viene determinada exclusivamente por la estructura física del libro, a su vez determinada por los criterios del poder establecido, y los que creen en el subjetivismo absoluto del lector, el autor propone y el lector dispone”.⁵³ Asimismo, la metodología de Chartier se basa en la reconstrucción de las variaciones de los textos en sus formas discursivas y materiales y las lecturas entendidas como prácticas concretas y como procedimiento de interpretación. En cuanto al lector, Chartier admite su libertad, pero demuestra que no es absoluta: “está sujeta a restricciones que proceden de las capacidades, de las convenciones y de los hábitos que caracterizan en sus diferencias las prácticas de lectura”.⁵⁴ Los estudios de Chartier abarcan las variaciones de las diver-



⁵³ Prólogo de Ricardo García Cárcel, en Roger Chartier, *El orden de los libros*, 2ª ed., Barcelona: Gedisa, 1996, p. 12.

⁵⁴ Roger Chartier, *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*, Barcelona: Gedisa, 2000, p. 51.

sas intervenciones sobre el libro, que incluyen la historia de los textos mismos y sus formatos como portadores de sentido, de los autores como figuras que van definiéndose, de los editores, de los lectores, de las interpretaciones. En el libro *Historia de la lectura en el mundo occidental*, dirigido por él junto con Guglielmo Cavallo,⁵⁵ nos dice que esta obra descansa en dos ideas: "la lectura no está previamente inscrita en el texto sin distancia entre el sentido que se le asigna (por su autor, su editor, la crítica, la tradición, etcétera) y el uso o la interpretación que cabe hacer por parte de sus lectores... [y la segunda] el reconocimiento de que un texto no existe más que porque existe un lector para conferirle significado".⁵⁶ De este modo, nos dicen los autores que para reconstruir la historia de este proceso es necesario tener en cuenta que "los respectivos significados dependen de las formas y las circunstancias a través de las cuales sus lectores (o sus oyentes) los reciben y se los apropian".⁵⁷ Con esta postura asistimos y nos embarcamos en un recorrido de las variaciones desde el mundo griego hasta nuestros días. Un recorrido que permite ubicar la reflexión sobre el presente alejada de posturas trágicas. Así, en opinión de Chartier, después de dieciocho siglos en que el libro (el *codex*) en la forma en que lo conocemos desplazó al *volumen* o



⁵⁵ Madrid: Santillana-Taurus, 1998.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 11.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 12.

libro en rollo, la nueva tecnología nos conduce a una nueva definición del texto y “a una cuestión esencial de nuestro presente, no la de la supuesta desaparición de lo escrito — más resistente de lo que se piensa —, sino la de la posible revolución de las formas de su diseminación y su apropiación”.⁵⁸ En cuanto a la relación entre la historia del libro y la historia de la educación, Chartier nos dice que esta relación es uno de los entrecruzamientos que se desprenden de la historia cultural del libro y de la lectura y uno de los posibles planteamientos sería saber cómo a través de los textos escolares impresos se fijan y transmiten normas pedagógicas, es decir, cómo los textos manuscritos de los alumnos y los manuales escolares vinculan la fijación de la norma a su propia producción.⁵⁹ Otro entrecruzamiento o dimensión entre la historia del libro y de la educación es la historia de la alfabetización.

Jean Hébrard nos dice que transcurrió en Occidente un lapso de siete siglos, del XII al XIX, para que en las escuelas se enseñara a leer, escribir y contar al mismo tiempo y tuvo que ser hasta el siglo XX cuando la lectura y la escritura se convirtieron en el eje central de la formación.⁶⁰ La lenta adquisición



⁵⁸ *Ibidem*, p. 91.

⁵⁹ *Cultura escrita, literatura e historia, op. cit.* p. 100.

⁶⁰ Notas tomadas en el seminario internacional La Formación de Lectores y Escritores: una Revisión Histórica, organizado por la Embajada de Francia en México y el FCE, del 25 al 28 de octubre de 1999, en la ciudad de México.

de estas habilidades está determinada y atravesada también por circunstancias y necesidades que se presentan en el conjunto de las sociedades. La escuela va configurándose y respondiendo a su vez a las preocupaciones de cada época. Así, Hèbrard pone ante nosotros, a la vez que lo explica, el largo periodo que se ocupaba para la formación de escribas en las universidades europeas del siglo XIII, el necesario aprendizaje memorístico de todo lo escrito, la necesidad mercantil de comunicar información precisa a distancia, la intervención de las iglesias, católica y protestante, en cuanto a su urgencia por alfabetizar para catequizar, la influencia de la Ilustración y la enciclopedia que le plantea a la escuela la lectura de muchas y variadas ideas para lo cual era necesario leer y escribir más y más rápido y la laicización de la escuela en el XIX que conduce a preguntarse qué leer y en un primer momento encuentra la respuesta en la literatura con mensaje moral. Llegamos al siglo XX y la preocupación fundamental es el fracaso escolar por no dominar estas habilidades y la sociedad en general habla de crisis de lectura. En cuanto a esta crisis, Hèbrard nos proporciona una pista para su interpretación al opinar que la palabra escrita no se ha deteriorado ni cerrado, sino que existe una crisis de la comprensión del otro, es decir, de incompreensión y crítica responsable del texto. Esta crisis está vinculada a una crisis del debate público y, más aún, de la democracia.

Otro estudio sobre la historia de la alfabetización es el ya citado de Antonio Viñao que nos ofrece en detalle la investiga-

ción acerca de cómo han sido los usos escolares de la escritura y de la lectura. Su reflexión sobre el presente me parece importante porque nos permite comprender la naturaleza de los textos actuales. Al referirse a los textos elaborados o localizados en la pantalla de la computadora y en *internet* nos comenta: “La rapidez inmediata con que un texto puede ser lanzado, transmitido, recibido, apropiado, fragmentado, modificado y de nuevo lanzado a una red de conexiones múltiples, así como su fugacidad y la facilidad con que puede alterarse, transformarse, reestructurarse o desaparecer incluso para siempre, acerca cada vez más la escritura, en su misma configuración como tal, al mundo de lo oral.”⁶¹ Regresamos quizá a ese mundo olvidado en el que *scripta manent, verba volant*, que para nosotros significa “a las palabras se las lleva el viento” y que significa también que las palabras desaparecen y nos quedamos con los textos escritos como fundamentos para el conocimiento, pero que para los romanos de la antigüedad significaban lo contrario, algo así como que los textos son letra muerta, en cambio la palabra vuela, se mueve, se esparce, está viva.⁶²

Viñao, por su parte, hace una importante reflexión sobre los aspectos que pueden cambiar nuestro modo de pensar por la nueva forma, o la forma paralela a la que ya conocemos, en que



⁶¹ *Op. cit.* pp. 350-351.

⁶² Alberto Manguel, *Una historia de la lectura*, Santa Fé de Bogotá: Norma, 1999, p. 68.

hoy se producen y se difunden los textos. Él piensa que el inicio de la escritura en occidente hace 5000 años modificó la percepción del espacio y del tiempo porque al salvar el carácter efímero de la oralidad, la palabra escrita pudo recuperarse en otros espacios y en otros tiempos permitiendo el desarrollo de la conciencia histórica. Esta circunstancia favoreció ciertos desarrollos cognitivos en detrimento de otros. De este modo, en la actualidad, la exposición al lenguaje televisivo y audiovisual así como el uso de la tecnología electrónica como modos fundamentales de producción, transmisión y recepción de ideas, mensajes e información, da como resultado una mente con baja capacidad receptiva “para actividades que requieren una atención sostenida, constante y reflexiva o que impliquen asociaciones temporales o secuencias narrativas o explicativas”.⁶³ Uno de los temas que se desprenden de estos planteamientos es la diferenciación entre quienes tienen acceso a estas nuevas formas del texto y del discurso y quienes no. Se habla de un nuevo analfabetismo y de alfabetizados con la atención dispersa y fugaz. Sin embargo, esta situación plantea un nuevo reto. Al respecto, Armando Petrucci⁶⁴ comenta que por primera vez el libro y la producción editorial encuentran que tienen una función con un público que se alimenta de otras experiencias infor-



⁶³ Viñao, *op. cit.* p. 344.

⁶⁴ “Leer por leer: un porvenir para la lectura”, en *Historia de la lectura en el mundo occidental*, *op. cit.*, p. 541

mativas y que ha adquirido otros medios de culturización. La investigación de estas situaciones comienza y será necesario considerarlas posteriormente.

Dentro de las investigaciones históricas, se encuentra el trabajo de Anne Marie Chartier y Jean Hèbrard *Discursos sobre la lectura*, que analiza cómo han ido cambiando y cómo se interrelacionan, a lo largo de cien años (1880-1980), los discursos de las instituciones sobre la lectura.⁶⁵ Encontramos discursos ideológicos, económicos, del Estado y sus instituciones. Una de las conclusiones de este trabajo es que la lectura ha llegado a ser, en nuestros días, un valor universal. Sin embargo — opinan los autores —, este discurso no ofrece planteamientos operativos para elaborar una política de la lectura. En México, uno de estos discursos lo encontramos en la ley de fomento para el lectura y el libro de junio del 2000 (anexo 10). Asimismo, pueden consultarse los discursos actuales sobre la lectura en los nuevos enfoques para la enseñanza del español que se encuentran tanto en los planes y programas de estudio para la educación primaria y secundaria, como en los materiales educativos impresos y audiovisuales elaborados en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, en donde he trabajado. A su vez, un trabajo histórico sobre la política editorial y de lectura del Estado mexicano puesta en marcha a través de la Secretaría de Educación Pública hasta la década



⁶⁵ Anne Marie Chartier y Jean Hèbrard, *op. cit.*

de los años ochenta, puede consultarse en la obra del Colegio de México *Historia de la lectura en México*.⁶⁶

Un estudio que combina la historia con la teoría cognitiva, es el trabajo de Olson.⁶⁷ Su hipótesis central es que la escritura, más que representar al habla, provee un modelo para ella y por ello tiene implicaciones cognitivas, es decir, los cambios en las maneras de leer (se refiere a la época del Renacimiento) dieron origen a nuevos modos de escribir textos y éstos a su vez dieron lugar a nuevos modos de pensamiento acerca del mundo y de la mente.

Desde la psicología, el trabajo de Emilia Ferreiro mencionado en otro apartado de este informe — trabajo que se inscribe en la teoría psicogenética de Jean Piaget— ha sido descrito como una revolución conceptual que ha producido “una renovación profunda de los enfoques tradicionales de la psicología de la alfabetización (...) el campo teórico que abrió, modificó la concepción que subyace a la práctica de la alfabetización”.⁶⁸ Para explicarnos la importancia de este primer trabajo, en una época en la que la investigación sobre la alfabetización giraba en torno a cómo se debía enseñar a leer y escribir,



⁶⁶ Centro de Estudios Históricos, 1997, *op. cit.*

⁶⁷ David R. Olson, *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona: Gedisa, 1998, (LEA).

⁶⁸ José Antonio Castorina, en *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*, México: FCE, 1999 (Espacios para la lectura), p. 132.

Emilia Ferreiro recuerda y cita el prólogo de Telma Weisz a su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*: “la creencia implícita era que el proceso de alfabetización comenzaba y acababa entre las cuatro paredes del salón de clases, que la aplicación correcta del método adecuado garantizaba al profesor el control del proceso de alfabetización de sus alumnos. A medida que un contingente mayor de niños tuvo acceso a la educación, la cifra de fracasos se hizo cada vez más alarmante. (...) Al cambiar el foco de la investigación de ‘cómo se enseña’ hacia ‘cómo se aprende’, Emilia Ferreiro descubrió y describió la psicogénesis de la lengua escrita y abrió un espacio, ahora sí, para un nuevo tipo de investigación en pedagogía. Una pedagogía donde la comprensión del papel de cada uno de los participantes en el proceso educativo cambia radicalmente”.⁶⁹

Estos descubrimientos han orientado, a lo largo de veinte años, una serie de investigaciones con repercusiones en la práctica educativa; su influencia en las concepciones sobre el aprendizaje constituye un amplio campo de investigación en pedagogía.

Dentro de la psicología, otro punto de apoyo para comprender los problemas de lectura en los niños pequeños nos lo ofrece el trabajo de Bettelheim y Zelan,⁷⁰ que analiza los errores



⁶⁹ *Ibidem*, pp. 135-136.

⁷⁰ Bruno Bettelheim y Karen Zelan, *Aprender a leer*, México: Grijalbo, 1990, (Los noventa, 3).

de lectura desde un enfoque psicoanalítico. Han observado que las dificultades con que tropiezan los niños al aprender a leer, así como muchos de los errores que cometen y que les son corregidos o suponen una reprimenda, no se deben a una incapacidad para descifrar o para entender un texto, sino a que rechazan algunos textos precisamente porque los entienden. Siguiendo a Freud, quien describe cómo una equivocación puede ser el anticipo de algo que empieza a hacerse consciente en la persona que la comete, para estos autores los errores de los niños tienen un significado. Así, en su investigación, los errores pudieron ser vistos como intentos de los niños por resolver conflictos o ser resultado del material que se les hace leer. Los autores admiten no obstante, que sea cual pudiera ser la explicación, es muy importante la actitud que tomemos los adultos frente a estos errores, ya que si criticamos a los niños por ello, podemos contribuir al debilitamiento del respeto por sí mismos.

Enfoques más actuales que provienen del campo de la psicología cognitiva nos ayudan a entender la lectura como una interacción entre el texto y los esquemas del sujeto y como un proceso estratégico, es decir, como una manera particular, estratégica, de procesar la realidad y de ordenar el flujo de información. El trabajo de García Madruga y colaboradores, ofrece fundamentos teóricos y resultados experimentales sobre la aportación del sujeto a la comprensión, las estrategias implicadas en este proceso y los métodos más eficaces de interven-

ción para mejorar la comprensión y el aprendizaje a partir de textos.⁷¹ Estos temas y sus conceptos, a saber: comprensión, memoria, esquemas, estrategias, conocimiento, aprendizaje, recuerdo, etcétera, son de naturaleza teórica muy compleja y se insertan en una larga trayectoria de investigación desde diversas disciplinas y enfoques. Por ello, es necesaria una atención particular para profundizar en esos debates; sin embargo, los datos que aportan las investigaciones experimentales que exploran la naturaleza de estos conceptos dan respuesta a problemas de aprendizaje que se enfrentan cotidianamente en la escuela. En el trabajo de los autores mencionados encontramos, por ejemplo, una explicación de por qué algunos textos son incomprensibles para los estudiantes y una de las razones está en la forma en que los textos son estructurados, organizados. A partir de ahí, ofrecen orientaciones para organizarlos mejor y para trabajar con los alumnos en el desciframiento de esas estructuras.

En esta línea de trabajo sobre el texto, Isabel Solé cuestiona las prácticas educativas en relación con la alfabetización y proporciona orientaciones para la mejor comprensión de los textos.⁷² Con respecto a la "idea principal" expone los debates



⁷¹ *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1995.

⁷² *Estrategias de lectura*, 7ª ed., Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Graó, 1997 (Materiales para la innovación educativa).

actuales y opina que es mejor construirla o generarla más que reconocerla. También incluye importantes aportes acerca de la enseñanza de la elaboración del resumen. Estas cuestiones están muy relacionadas con las actividades que los usuarios niños y jóvenes realizan en las bibliotecas y que he comentado en otra sección de este trabajo.

Con respecto a la interpretación de textos, un estudio que da cuenta y explica las dificultades que enfrentan los niños para comprender textos informativos con base en las complejidades lingüísticas de estos textos y que muestra cómo la comprensión del lector se ve afectada también por el tipo de contenido, es el trabajo de Alejandra Pellicer que analiza las composiciones escritas por niños de tercer grado de primaria, después de que se les ha leído un texto o varios sobre el Descubrimiento de América, que aparece en varios libros de texto de historia de la SEP.⁷³ Las versiones escritas por los niños revelan *otra historia* del acontecimiento ya que en los textos leídos, por ejemplo, la palabra “tierra” tiene tantas significaciones que un niño de ocho años al leer “tierra adentro” escribió en su composición que los descubridores se pusieron a escarbar la tierra. Este trabajo, escrito de manera muy sencilla pero no por ello poco profunda, me parece una gran aportación para la comprensión de los aparentes errores de los niños.



⁷³ Alejandra Pellicer, *Los descubrimientos de Cristóbal: historias sobre una historia*, México: SEP-Libros del Rincón, 1992 (Cuadernos de Aula).

Está dirigido a los maestros de educación básica, con el propósito de compartir con ellos "la idea de que cuando un niño produce una composición de apariencia disparatada, dicha composición puede revelarnos el verdadero pensamiento del niño. Pretendemos que el maestro lea con cuidado y críticamente las producciones de los niños, ya que la escritura de una composición infantil siempre supone un real y auténtico trabajo cognitivo".⁷⁴

Dentro de los estudios provenientes de la investigación educativa que abordan la lectura, me parecen importantes las aportaciones de Elsie Rockwell, que considera la relación con el texto escrito como uno de los ejes fundamentales de la vida escolar.⁷⁵ Esta relación es mediada por la interacción oral entre maestros y alumnos quienes construyen formas singulares de apropiarse de la lengua escrita y de abordar la lectura. Los temas de las mediaciones y la interpretación son también



⁷⁴ *Ibidem*, p. 11.

⁷⁵ "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, México: FCE, 1995, pp. 198-222. Para profundizar en el tema contamos también con los siguientes estudios de esta investigadora: "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en clase", en *Infancia y Aprendizaje*, 55 (Madrid). Reproducido en Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1994; "Los usos escolares de la lengua escrita", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI Editores, 1982; "Los usos magisteriales de la lengua escrita", en *Nueva Antropología*, 42, México, 1992.

muy amplios y requieren su consideración si se van a emprender investigaciones en este campo. Para este nuevo consultor pedagogo, no obstante, la lectura de estos estudios puede hacerle cambiar su tradicional forma de entender la lectura y con ello estar más alerta al intervenir en una orientación.

Por último, quisiera comentar el trabajo de Michèle Petit que está más cerca de las preocupaciones de los bibliotecarios y que en el caso particular de este Informe Académico ha sido uno de los mejores trabajos que han orientado mi práctica como consultora pedagoga.⁷⁶ El libro de Petit nos llega gracias al interés del mundo editorial por la lectura, en tanto ámbito productor de sentidos; en este caso se trata del Fondo de Cultura Económica, que ha abierto la colección de Espacios para la Lectura, así como la Red de Animación a la Lectura, proyecto de difusión y formación en temas propios de la lectura o vinculados con ella. Frente a los discursos generalizados sobre el descenso de la frecuencia y del interés de los jóvenes por leer, Petit se acerca a ellos, los entrevista y constata que la juventud sigue siendo el periodo de vida de mayor actividad lectora. Para ellos la lectura de libros tiene ciertos atractivos particulares que la distinguen de otras formas de esparcimiento y, en muchos casos, ha desempeñado un importante papel en la construcción de ellos mismos como sujetos. Describen a la



⁷⁶ Michèle Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: FCE, 1999 (Espacios para la lectura).

biblioteca como un lugar de encuentro. Sobre los mediadores, nos dice: "un escritor o un bibliotecario o un educador no encuentra a los jóvenes a partir de lo que él imagina que son sus 'necesidades' o sus expectativas, sino dejándose trabajar por su propio deseo, por su propio inconsciente, por el adolescente o por el niño que fue y por las preguntas del tiempo presente".⁷⁷ La autora, va definiendo la lectura a través de lo que le dicen los jóvenes que la lectura ha sido para ellos. Trata también sobre las resistencias y al respecto nos dice: "las resistencias respecto a la lectura son proporcionales a lo que está en juego: la manera en que se vincula un individuo con un grupo, con una sociedad. Por ello, uno de los primeros actos que realizan los poderes totalitarios es controlar las formas de utilización del lenguaje impreso. Por ello también, de manera más general, la soledad del lector ante el texto siempre ha sido causa de inquietud (...) es el miedo que sienten los que tienen el poder de que el monopolio del sentido se les escape de las manos".⁷⁸ Entiende la lectura como el riesgo de ser alterado, invadido. Por ello, la actitud del consultor pedagogo que estoy proponiendo, al recibir a un usuario joven, tiene que ver con la disposición a hacerles un lugar y acompañarlos en el recorrido, sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógico. Algo así como lo que expresa una de las jóvenes entre-



⁷⁷ *Ibidem*, p. 58.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 116.

vistadas: “más que ser un conservador o un guardián de libros, ser una especie de mago que nos lleve a los libros, que nos conduzca a otros mundos”.⁷⁹ Así, este consultor multiplica las oportunidades de lograr hallazgos y permite que la lectura quede en manos del lector.



⁷⁹ *Ibidem*, p. 171.

El consultor sugerido a lo largo de este trabajo, es una figura no muy visible en las bibliotecas que conocemos en nuestro país. A los bibliotecarios que se encargan de esta función en las bibliotecas no se les llama consultores. El consultor dentro del ámbito bibliotecario desempeña otras tareas, como las que expuse en otra sección de este trabajo y que se relacionan más con la asesoría general de la organización completa de las bibliotecas. Los referencistas o bibliotecarios de consulta son quienes cumplen una función parecida a la que yo planteo, y dentro del organigrama de las bibliotecas quedan ubicados en el área denominada “de servicios al público” y dentro de ésta se integra el área de servicios de consulta. Cada biblioteca organiza esta estructura de diferentes formas de acuerdo con sus prioridades. Un ejemplo de esta diversidad lo podemos apreciar en los distintos organigramas de varias bibliotecas que nos presenta Estela Morales en su libro *El servicio de consulta*.⁸⁰ Cabe destacar que en los organigramas presentados la consulta como un servicio siempre está considerada. Sin embargo, en este documento se admite la ambigüedad con la que ha sido concebida. Por un lado, se reconocen los



⁸⁰ *El servicio de consulta*, 2ª ed. corr. y aum., México: UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 1993, pp.5-10.

conocimientos y, las habilidades y las responsabilidades que debe poseer el bibliotecario de consulta, concebido como el primer enlace entre la biblioteca y el usuario, pero por otro lado se reconoce la dificultad para encontrar bibliotecarios que quieran cubrir esta función, situación que — sumada a los bajos recursos económicos con que generalmente se cuenta en las bibliotecas — ha provocado que en la práctica esta función la realice personal no profesional o “los muchos empleados de bibliotecas que han llegado a éstas por casualidad”.⁸¹ Es importante señalar que la situación está cambiando y que sería interesante, para estudios posteriores, conocer cómo se atiende actualmente este servicio. Por lo señalado en secciones anteriores, el consultor que estoy proponiendo y que he sido a lo largo de mi práctica profesional, es una figura en construcción que, vista desde mi formación en pedagogía, necesita algo más que un manual de procedimientos y orientaciones, algo más que tener buena memoria y disposición para atender a los usuarios. En primer término, el pedagogo como consultor ha de ser un lector, que buscará formación inicial en el ámbito bibliotecario para poner a disposición del usuario sus conocimientos acerca de la organización de los acervos y de la localización de contenidos y textos fuera de la biblioteca misma, pero quizá le faltará comprender por qué ciertos usuarios no pueden entender o no se sienten a gusto con el texto o



⁸¹ *Ibidem*, p. 2.

el contenido que satisface su demanda, si es evidente que estos usuarios saben leer. Al respecto, Petit narra lo siguiente: “¿quién habría podido imaginar que Descartes sería la lectura preferida de una joven turca preocupada por escapar de un matrimonio arreglado, o que la biografía de una actriz sorda le permitiría a un joven homosexual asumir su propia diferencia, o que los sonetos de Shakespeare inspirarían a un joven laosiano, trabajador de la construcción, a escribir canciones? (...) (o el ejemplo de Pierre), agricultor que intenta modernizar su forma de explotar la tierra. Si él comprendió mejor la globalización de la economía, no se debió a que leyera tratados de economía. Fue porque leyó la vida de Cristóbal Colón”.⁸² Sin embargo, también nos comenta lo siguiente: “por más comprometidos, por más imaginativos que sean los bibliotecarios o los maestros, no son omnipotentes y sus tentativas pueden estrellarse contra la realidad en ciertos contextos”.⁸³ No obstante, y coincido con la autora, se puede contribuir a que cambie un destino.

Ahora bien, los especialistas en bibliotecología han insistido en que esta función sea cubierta por bibliotecarios y si no los hay, piensan que los trabajadores de las bibliotecas pueden ser capacitados. Considero que el trabajo de los bibliotecarios y la reflexión sobre su campo es de suma importancia,



⁸² Petit, Michèle, *op. cit.* p. 191.

⁸³ *Ibidem*, p. 194.

sin ellos, en primera instancia, no tendríamos acervos organizados y su especialización, ahora requerida en el manejo de las nuevas tecnologías, ocupa la mayor de sus preocupaciones. Tampoco estoy en desacuerdo en que se capacite a los trabajadores de las bibliotecas, que en general, son quienes mejor conocen las colecciones. Estoy intentado proponer a un profesional intermedio entre estos dos polos, a este consultor pedagogo cuya formación le permite ser receptivo, estar disponible para hacer proposiciones, para acompañar en sus trayectorias individuales y singulares a los usuarios. Estas últimas podrían ser las sugerencias más generales para este consultor. Incluí en este apartado el problema de su ubicación y su concepción dentro de las bibliotecas porque es quizá uno de los primeros problemas que se enfrentan. Profundizar el estudio de los temas que he presentado, y que son los que han complementado mi formación inicial para desempeñarme como consultora en las diversas bibliotecas en las que he trabajado, es una trayectoria que cada pedagogo tendrá que trazar en función de los propósitos de la biblioteca en la que ofrezca sus servicios como consultor.

Si bien no soy especialista en cada uno de los temas mencionados anteriormente, la experiencia de trabajo en las bibliotecas como consultora me ha puesto en contacto con todos ellos, y ello me ha colocado ante la posibilidad de plantearme preguntas acerca de lo que ocurre en estos espacios y de intentar explorar algunos acercamientos de estudio en futuras oportunidades. Una de estas preguntas podría ser: ¿Cuál es la diferencia en el resultado de una consulta o búsqueda en función de los diversos perfiles de formación de las personas que la atienden? A lo largo de mi experiencia he estado cerca de estas diferencias, pero habría que explorarlas más a fondo con objeto de diseñar un contenido formativo adecuado para el pedagogo que quiera desempeñarse como consultor bibliotecario. Lo que he constatado es que es posible detectar los apoyos formativos que sustentan los recursos o las estrategias utilizadas en la consulta cuando el consultor es pedagogo. Si el usuario es un niño, el consultor pedagogo puede activar los conocimientos adquiridos — en muy diversas asignaturas de la licenciatura en pedagogía— sobre la infancia: su desarrollo, los problemas de aprendizaje en esta etapa, las estrategias de lectura, la vida en la escuela, el papel de los mediadores, etcétera. De este modo, agregando a estos conocimientos la disposición al diálogo, sabremos si una consulta sobre el tema

“osos” se resuelve en un cuento, en una enciclopedia, en un video, en un periódico, en una revista, en *internet*, en un mapa, etcétera, o simplemente un niño quiere que le lean un cuento sobre osos. Podría exponer muchos más ejemplos que he vivido y que varían de acuerdo con la biblioteca y el usuario en cuestión. Sin embargo, me parece que lo relevante es haber apreciado que la licenciatura en pedagogía, al ofrecer el estudio, la investigación y la práctica de las formas en que se generan y se transmiten los conocimientos, hace posible que el consultor, cuando es pedagogo, facilite el encuentro de un usuario-lector-investigador con los textos. La relación que el consultor establece con el usuario es muy singular: no es un maestro de la escuela, no es bibliotecario, no es informador, no es consejero. Se parece más al “maestro artesano”, el de la Edad Media, del que nos habla Antonio Santoni y que podríamos adoptar para este presente como lo plantea María Esther Aguirre en la introducción al libro de Santoni, como una persona que comparte su experiencia y su formación profesional con el usuario y que puede estar *al lado de él*, en este caso, de quien se acerca a una biblioteca.⁸⁴

Por último, me parece importante señalar que la elaboración de este Informe me ha permitido revalorar mi formación



⁸⁴ “Presentación de la edición mexicana”, en Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano*, México: UNAM-Coordinación de Humanidades-Centro de Estudios sobre la Universidad-Escuela de Música, 1994, p.10.

en la licenciatura de pedagogía y las experiencias laborales emprendidas a la luz de esa formación, porque si bien al concluir la carrera uno no sabe bien qué es lo que sabe hacer —y quizá esto era más difícil en los tiempos en que yo egresé, cuando el currículum no estaba muy actualizado—, estudiar en este Colegio, dentro de esta Facultad, me ofreció la posibilidad de tener una mirada crítica en torno de lo educativo y la posibilidad de seguir buscando aportaciones en diversos espacios institucionales que ciertamente han provenído de esa formación inicial que no restringe el campo de acción ni la búsqueda de referentes, lo cual permite dos cosas: llevar siempre la pedagogía dentro de uno mismo y llevarla a otras esferas tanto de acción como de pensamiento. Este Informe me ha hecho recordar e integrar como parte de mí, los pasos por el Colegio —con todo lo que ello implica—, las experiencias de trabajo a las que esos pasos me condujeron y la sensación de que desde la pedagogía uno puede preguntarse casi cualquier cosa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bettelheim, Bruno y Karen Zelan, *Aprender a leer*, México: Grijalbo, 1990 (Los noventa, 3).
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Santillana-Taurus, 1998.
- Comenio, Juan Amós, *El mundo en imágenes*, María Esther Aguirre Lora: Proyecto y estudio introductorio, México: Miguel Ángel Porrúa, 1ª reimp., 1994.
- Cué, Alberto (ed.), *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, México: Fondo de Cultura Económica, 1999 (Espacios para la lectura).
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard, *Discursos sobre la lectura 1880-1980*, Barcelona: Gedisa, 1996, (LEA).
- Chartier, Roger, *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*, Barcelona: Gedisa, 2000, (LEA).
- Chartier, Roger y Daniel Roche, "El libro: un cambio de perspectiva", en Jacques Le Goff y Pierre Nora (dirs.), *Hacer la historia: nuevos temas*, vol. III, Barcelona: Laia, 1980 (Papel 451, 50), pp. 119-140.
- García Madruga, Juan Antonio et al., *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1995.

- Dahl, Svend, *Historia del libro*, México: Patria-Alianza Editorial, 1991 (Los noventa).
- Darnton, Robert, "Historia de la lectura", en *Formas de hacer historia*, Madrid: Alianza, 1996, pp. 177-208.
- Historia de la lectura en México*, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1997.
- León-Portilla, Miguel, *El destino de la palabra: de la oralidad y los glifos mesoamericanos a la escritura alfabética*, México: El Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Manguel, Alberto, *Una historia de la lectura*, Colombia: Norma, 1999.
- Martínez, José Luis, *El trato con los escritores y otros estudios*, México: UAM, 1993 (Molinos de viento, 80).
- Morales Campos, Estela, *El servicio de consulta*, 2ª ed., México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliográficas, 1993 (Manuales; 17).
- Olson, David R., *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona: Gedisa, 1998 (LEA).
- Osorio Romero, Ignacio, *Historia de las bibliotecas novohispanas*, México: SEP-Dirección General de Bibliotecas, 1986 (Historia de las bibliotecas en México, 1).
- Pellicer, Alejandra, *Los descubrimientos de Cristóbal: historia sobre una breve historia*, México: SEP-Libros del Rincón, 1992 (Cuadernos de Aula).

- Reynel Iglesias, Heberto, "Entrevista con Álvaro Quijano Solís: Director de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas de El Colegio de México", en *Información: producción, comunicación y servicios*, año 7, núm. 29, primavera 1997, México: Infoconsultores, S.C., pp. 12-14.
- Rodríguez Gallardo, Adolfo (coord. gral.) y Estela Morales Campos (coord. ed.), *La biblioteca del futuro*, México: UNAM-DGB, 1996.
- Sametz de Walerstein, Linda, *Vasconcelos: el hombre del libro. La época de oro de las bibliotecas*, México: UNAM-Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 1991.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Nostalgia del maestro artesano*, México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1994.
- Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, 7ª ed., Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Graó, 1997 (Materiales para la innovación educativa, 5).
- Vázquez Mantecón, Carmen *et al.*, *Las bibliotecas mexicanas en el siglo XIX*, México: SEP, Dirección General de Bibliotecas, 1987, (Historia de las bibliotecas en México, 2).
- Zahar Vergara, Juana, *Historia de las librerías de la ciudad de México: una evocación*, México: UNAM-CUIB, 1995, (Monografías, 18).

ANEXO 2

¡SILENCIO!

por Leticia Roo Límaz fotografía Jorge Barragán

A Marta, Raúl, Ana Evelia y Alid les gusta ir a la Biblioteca México porque hay una sala especialmente diseñada para niños.

Aquí podemos leer libros, recostados o sentados en la alfombra; dibujar, escribir cuentos, aprender trucos de magia e inventar mil cosas, dicen. Los libros están a nuestro alcance. Primero buscamos el título del libro en el fichero y luego vamos a los estantes de donde podemos tomarlos. Este sistema se llama acervo abierto, es decir que quienes van a la biblioteca tienen acceso directo al material. Antes solicitábamos el libro a empleados de la biblioteca quienes lo buscaban en estantes y nos lo entregaban.

En la sala infantil tenemos diferentes clubes: de escritores, de inventores y otros.

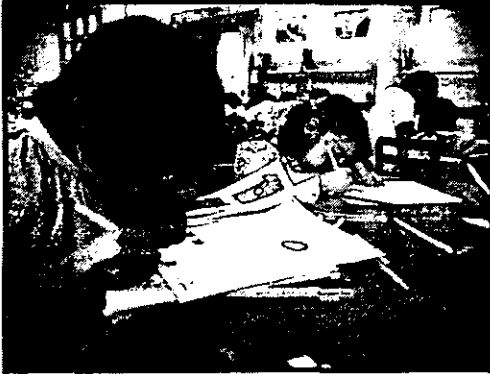
Por las mañanas, en el Club de Escritores, escribimos cuentos y los ilustramos; después encuadernamos las hojas y empastamos el libro. Al terminar, le ponemos su tarjeta de clasificación y los intercambiamos con nuestros compañeros.

Venimos a la biblioteca entre semana y también los sábados. Ese día es el Club de los Inventores. El Tío Patotas, Eduardo Robles, nos ayuda y



ANEXO 2

NIÑOS JUGANDO



orienta. En el club construimos un teatro guiñol, casas de muñecas, fabricamos tocadiscos y títeres.

Para inventar, pensamos primero en la idea y luego nuestro tío nos sugiere los libros de consulta para fabricar lo que queremos. En las vacaciones de verano tuvimos la Hora del Cuento.

Escuchábamos varios de ellos y después escribíamos nuestros propios cuentos y dibujábamos. Con ellos formamos un libro gigante.

Nosotros venimos a la sala en Metro o caminando. A veces nos acompañan nuestros papás. Ellos saben que aquí con el Tío Patotas, Marta Leñero y la directora de la sala, Silvia Dubobois, pasamos ratos de diversión, aprendemos muchas cosas y nos sentimos muy a gusto.

La sala infantil cuenta con el servicio de préstamos a domicilio, clubes recreativos y actividades literarias. Se encuentra en la calle de Enrico Martínez 24, a dos cuadras de la estación del Metro Balderas y a una cuadra de la plaza de La Ciudadela.

Si te gusta inventar, dibujar, leer y escribir cuentos, hacer títeres y presentar funciones de teatro, te invitamos a que nos acompañes y juntos descubramos el vasto mundo de los libros.

ANEXO 6

Reglamento interno de la SEP Funciones y atribuciones de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal

I. Proponer, en coordinación con la dirección General de Normatividad, innovaciones a los contenidos educativos, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la aplicación de los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal, con la finalidad de apoyar el trabajo de los maestros y de los alumnos, tomando en consideración las observaciones de las autoridades educativas locales y del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación;

II. Analizar y proponer los contenidos educativos de carácter regional que enriquezcan los planes y programas de estudio de la educación básica, tomando en cuenta, en su caso, las propuestas de las autoridades educativas locales, así como también propiciar la utilización de materiales y auxiliares didácticos propios de la región que faciliten a los educandos la comprensión de sus orígenes históricos y de su entorno geográfico y ambiental;

III. Diseñar métodos, materiales y auxiliares didácticos complementarios para reforzar, estimular, diversificar y facilitar el traba-

jo de los profesores y alumnos en la enseñanza-aprendizaje de los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial y básica, tomando en cuenta los perfiles de los educandos, las características educativas y el entorno geográfico, ambiental y de infraestructura de la región;

IV. Diseñar contenidos educativos, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la elaboración de programas de radio, televisión u otros medios, con la finalidad de apoyar los planes y programas de estudios de educación inicial, básica y normal que se imparte en todo el país;

V. Asesorar a las direcciones generales de Investigación Educativa, de Educación Indígena y demás unidades administrativas competentes de la Secretaría, en la elaboración de los contenidos, materiales, métodos y auxiliares didácticos para los proyectos experimentales de planes y programas de estudio, normas e instrumentos de evaluación del aprendizaje de la educación básica y normal;

VI. Apoyar a la Dirección General de Educación Indígena y demás unidades administrativas competentes de la Secretaría, cuando éstas lo requieran, en la aplicación de contenidos educativos, en el uso de métodos y auxiliares didácticos y en las propuestas de cambios en los planes y programas de estudio respectivos que se deriven de las innovaciones y modificaciones efectuadas en los planes y programas de estudios de la educación básica y normal;

VII. Proponer las autorizaciones para el uso de libros de texto para la educación primaria y la secundaria;

VIII. Proponer lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación primaria y secundaria;

IX. Dictaminar, y en su caso, firmar las certificaciones o constancias relacionadas con material destinado a la enseñanza, material terapéutico-pedagógico y todas las demás a que se refieran la Ley del Impuesto General de Exportación y las que establezca cualquier otro ordenamiento o dependencia;

x. Proponer políticas en relación con la publicación de libros, fonogramas, ediciones periódicas de la Secretaría y el intercambio de publicaciones educativas con otras instituciones nacionales y extranjeras, y

XI. Establecer sistemas de distribución de publicaciones, especialmente de aquellas que sean de interés para la superación del magisterio nacional y para la dotación de acervos.

Diario Oficial de la Federación,
México, D.F., sábado 26 de marzo de 1994.

ANEXO 9

Bibliografía complementaria *

- Ávila Aldrete, Margarita *et al.*, *Desocupado lector: lectura y comentarios de textos en la escuela secundaria*, México: UPN, 1994 (Cuadernos de Actualización, 1).
- Barthes, Roland, "La muerte del autor", en *Ensayos críticos*, Barcelona: Seix Barral, 1977.
- Blanco, José Joaquín (selecc. y pról.), *El lector novohispano*, México: Cal y Arena, 1996 (Los imprescindibles).
- Bourdieu, Pierre, *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa, 1988.
- Bouza, Fernando, "¿Para qué imprimir?: de autores, público, impresores y manuscritos en el siglo de oro", Madrid: Cuadernos de Historia Moderna, XVIII, 1997, pp. 31-50.
- Bouza, Fernando, *Del escribano a la biblioteca: la civilización escrita europea en la Alta Edad Moderna, siglos XV-XVII*, Madrid: Síntesis, 1992.
- Calva, Juan José y María del Carmen Negrete (comp.), *Desarrollo de colecciones y diseño de servicios*, México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliográficas, 1996 (Cuadernos, 2).



* Algunas de estas referencias no ofrecen todos los elementos de rigor porque son el resultado de una búsqueda bibliográfica en diversas bases de datos o bien proceden de citas que aparecen en otros trabajos en donde no se consignan las fichas adecuadamente. Sin embargo se presentan los elementos suficientes para localizarlas y pueden considerarse como una guía inicial para estudios posteriores.

- Castañón, Adolfo, *El mito del editor y otros ensayos sobre libros y librerías*, México: Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- Castillo Gómez, Antonio (comp.), *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*, Barcelona: Gedisa, 1999.
- Castillo Gómez, Antonio, *Escrituras y escribientes: prácticas de la cultura escrita en una ciudad del renacimiento*, Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias-Fundación de Enseñanza Superior a Distancia, 1997.
- Cebrián, Juan Luis, *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*, Madrid: Taurus, 1998.
- Cobo Borda, Juan Gustavo (comp.), *Historia de las empresas editoriales de América Latina, siglo XX*, Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2000.
- Chartier, Roger, *Entre poder y placer: cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*, Madrid: Cátedra, 2000.
- , *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- , *Lecturas y lectores en la Francia del Antiguo Régimen*, México: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 1994.
- , “Las prácticas de lo escrito”, en *Historia de la vida privada*, tomo V, dirección de Philippe Aries y Georges Duby, Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 1990.
- , *Sociedad y escritura en la edad moderna*, México: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 1995.
- Chevalier, Maxime, *Lectura y lectores en la España de los siglos XVI y XVII*, Madrid: Turner, 1976.

- Dadson, Trevor, *Libros, lectores y lecturas: estudios sobre bibliotecas particulares españolas del siglo de oro*, Madrid: Arco/Libros, 1998.
- Debray, Régis, *El Estado seductor: las revoluciones mediológicas del poder*, Buenos Aires: Manantial, 1995.
- Eisenstein, Elizabeth, *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna europea*, Madrid: Akal, 1994.
- Febvre, Lucien y Henri-Jean Martín, *La aparición del libro*, 2ª ed., México: Ediciones del Castor-Universidad de Guadalajara-CIEPEL-Libraría-Alejandro Valles Santo Tomás, 2000.
- Fernández Romero, Jorge, *Biblioteca pública*, 1984.
- Ferreiro, Emilia, *Leer y escribir en un mundo cambiante*, Buenos Aires, XXVI Congreso de la Unión Internacional de Editores, 2000, pp. 95-109.
- Frenk, Margit, *Entre la voz y el silencio: la lectura en tiempos de Cervantes*, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 1997.
- Garduño Vargas, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México: UNAM-CUIB-CCH Naucalpan-Colegio de Bibliotecarios, 1996 (Monografías, 20)
- Gimeno Blay, Francisco M. y María Luz Mandingora (comps.), *Los muros tienen la palabra: materiales para una historia de los graffiti*, Valencia: Seminario Internacional de Estudios sobre Cultura Escrita, 1997.
- González Sánchez, Carlos Alberto, *Los mundos del libro: medios de difusión de la cultura occidental en las Indias de los siglos XVI y XVII*, Sevilla: Diputación de Sevilla y Universidad de Sevilla, 1999.

- Grafton, Anthony, *Los orígenes trágicos de la erudición: una historia de la nota de pie de página*, Buenos Aires: FCE, 1999.
- Gregorich, Luis, "El libro y la lectura", en *La Lectura*, Moisés Ladrón de Guevara (comp.), México: SEP-El Caballito, 1985.
- Heras, Antonio R. de las, *Navegar por la información*, Madrid: Los Libros de Fundesco, 1991, pp. 81-164.
- Herrera Miranda, Israel, *La organización de los servicios de la biblioteca infantil para la promoción de la lectura*, 1981.
- Jauss, Hans Robert, *La literatura como provocación*, Barcelona: Península, 1976.
- Lira Luna, Daniel, *Bibliotecas y usuarios*, 1984.
- Manrique de Lara, Juana, *Manual del Bibliotecario Mexicano*, México: SEP-Departamento de Bibliotecas, 1967.
- Martínez Beltrán, J.M., et al., *Congreso de lectura eficaz: ponencias, páneles y comunicaciones*, Madrid 4 -7 sep., 1996, Madrid: Bruño, 1997.
- Morales Campos, Estela, *La función social del bibliotecario y la biblioteca*, México: UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliográficas, 1997 (Cuadernos, 3).
- Negrete Gutiérrez, Ma. del Carmen (coord.), *Primer seminario internacional sobre desarrollo de colecciones*, México: UNAM-CUIB, 1998, (Memorias, 12).
- Pardo Tomás, José, *Ciencia y censura: la inquisición española y los libros científicos en los siglos XVI y XVII*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1991.
- Petrucci, Armando, *Alfabetismo, escritura y sociedad*, Barcelona: Gedisa, 1999.

- Piña Soria, Antolín, *El libro, el periódico y la biblioteca como elementos de cultura popular en función de servicio social*, México: 1936.
- Rivas Mata, Emma, *Importancia de las bibliotecas en la administración pública*, 1986.
- Rodríguez Díaz, Fernando, *El mundo del libro en México: breve relación*, México: Diana, 1992.
- Saucedo Lugo, María, *El bibliotecólogo y sus instrumentos de trabajo*, 1984.
- Smith Abruch, Sonia, *La biblioteca pública mexicana como apoyo a los programas de alfabetización*.
- Soto Rábanos, José María (coord.), "Del oído a la vista: espacios y formas de la publicidad del escrito, siglos xv y xvi", en *Pensamiento medieval hispano: homenaje a Horacio Santiago-Otero*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1998, pp. 473-496.
- Torre Villar, Ernesto de la, *El libro en México*, México: UNAM, 1970.
- , *Elogio y defensa del libro*, México: UNAM-Dirección General de Fomento Editorial, 1990 (Biblioteca del Editor).
- Zaid, Gabriel, *Los demasiados libros*, México: Océano, 1996.

ANEXOS

- Anexo 1 Folleto de Ibbby
- Anexo 2 Artículo aparecido en la revista *Chispa*
- Anexo 3 Cuaderno del Instituto de Historia de México, A.C.
- Anexo 4 Portada de tesina anterior: El aprendizaje de la historia
- Anexo 5 Acuerdo para la Modernización Educativa
- Anexo 6 Reglamento interno (SEP)
- Anexo 7 Catálogos de publicaciones de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP)
- Anexo 8 Organigramas, estadísticas y folleto de difusión del Centro de Documentación
- Anexo 9 Bibliografía complementaria
- Anexo 10 Ley del libro y la lectura



El informe académico
para optar por el título
de licenciada en pedagogía
*Emergencia de una nueva práctica
profesional para el pedagogo:
el consultor bibliotecario,*
que presenta
Martha Isabel Leñero Llaca,
fue diseñado por José Manuel Mateo,
esposo de la autora, y fijado sobre
papel en julio de 2001 por
COMPU-IMPRESOS,
Medicina 24,
interior planta baja,
Copilco Universidad,
Coyoacán, 04360,
México, D.F.
Teléfono: 5659 3435