

COMUNIDADES Y TRAYECTORIAS DE LECTURA EN LA BIBLIOTECA PÚBLICA

Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México

FLORENCIA PATRICIA ORTEGA CORTEZ

Resumen:

El presente trabajo es parte de una investigación acerca de las prácticas, las comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. Se propone una serie de elementos que intervienen en la configuración de las trayectorias de lectura en comunidades de aprendizaje, tales como: los contextos sociales e instituciones de lectura, los mediadores y las comunidades de lectura.

Abstract:

This article is part of a study on the practices, communities and reading trajectories in public libraries. A series of elements is proposed for intervening in the configuration of reading trajectories in communities of learning, such as: social contexts and institutions of reading, mediators and communities of reading.

Palabras clave: bibliotecas, hábitos de lectura, comunidades de aprendizaje, factores sociales, México.

Key words: libraries, reading habits, communities of learning, social factors, Mexico.

Introducción

Este trabajo¹ se inscribe dentro de una perspectiva etnográfica en la que predominó un proceso reflexivo permanente por parte de la investigadora, tanto en la elaboración teórica como en el diseño del estudio y la obtención de información; ésta se dio a través de 40 registros de observación, donde el punto central fueron las prácticas de lectura en sus dos modalidades de acceso a los libros: la consulta de acervo y los talleres de fomento a la lectura. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 bibliotecarias y a 25 usuarios, la mayoría se hicieron como comple-

Florencia Patricia Ortega es docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. División Chalco. Tizapa s/n, col. La Bomba, Chalco, Estado de México, CP: 56600. CE: florenciapatricia@yahoo.com.mx

mento a los registros de observación y, sobre todo, cuando se quería indagar algún punto de interés especial o conocer los significados y concepciones del lector en torno al proceso y prácticas de lectura. Asimismo, al término de los talleres de lectura, se aplicaron algunos cuestionarios con la finalidad de conocer los puntos de vista de los participantes sobre el desarrollo de los mismos, así como sus experiencias, preferencias y prácticas de lectura.

El trabajo se inscribe dentro del campo de indagación llamado: “Nuevos estudios de literacidad”, donde se analizan las actividades de lectura como prácticas sociales; es decir, estudios que van más allá de los individuos para abarcar los contextos sociales y culturales que enmarcan sus vidas y que dan sentido a sus actividades lectoras.

En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación realizada durante cuatro años (2001-2005) en el municipio de Chalco, Estado de México, en sus diez bibliotecas municipales, que oficialmente tienen este carácter por su acervo. Dado que en una comunidad suele ser la única, la población la identifica como “la biblioteca del pueblo”; además, cada establecimiento tiene cierta independencia en tradiciones y costumbres y suele encontrarse a cierta distancia de otras comunidades.

De tal forma, Chalco, la cabecera municipal, cuenta con 10 “pueblos” o comunidades y, consecuentemente, con 10 bibliotecas que son nombradas de acuerdo con la población en que se ubican: Hutzilzingo, Chimalpa, Xico, San Pablo, Ayotzingo, Huexoculco, San Marcos, Miraflores, Coatzingo y, desde luego, Chalco.

Con la finalidad de tener puntos de contraste y de comparación en aspectos como tipo de poblaciones (urbana, semiurbana y rural), cantidad de acervos y demandas, servicios que ofrecen, desarrollo de los programas de fomento a la lectura, trabajo destacado de las bibliotecarias en la formación de lectores y de comunidades de lectores, se realizó un seguimiento sistemático en cuatro bibliotecas: Coatzingo, San Pablo, Huexoculco y Chalco. Las dos primeras ubicadas en un contexto semiurbano, la tercera en una zona rural y la última en un medio urbano.

Las bibliotecas públicas municipales se caracterizan por contar con un acervo general y básico para atender poblaciones pequeñas que tienen, por lo menos, una escuela secundaria. Inicialmente abren con mil 500 volúmenes; desde luego, son pequeñas comparadas con las bibliotecas centrales ubicadas en ciudades grandes, cuyo acervo asciende a los diez mil volúmenes.

El interés de la investigación se centró en analizar las prácticas de lectura de los usuarios que asisten a las bibliotecas públicas. Al hablar sobre tales prácticas mi planteamiento inicial fue tratar de responder a la pregunta: ¿cómo se forma un lector? Al acercarme a los lectores y conocer parte de sus historias como tales, encontré ciertas características comunes en sus trayectorias. A partir de estas trayectorias, consideradas como un proceso social que se configura desde la articulación de una serie de elementos –como el acceso a los libros y su disponibilidad en las bibliotecas, las demandas y necesidades de información, las comunidades de aprendizaje y de lectura y los mediadores de la lectura– en este trabajo planteo una serie de reflexiones y hallazgos con respecto a las prácticas de lectura que se promueven en la biblioteca pública en el contexto de Chalco, así como algunas sugerencias y conclusiones.

La biblioteca pública,² históricamente, se plantea como una institución democrática que ofrece sus servicios a todos los grupos sociales, sin ningún tipo de distinción; sostenida por el Estado, sus servicios son gratuitos. En este sentido, la población la reconoce como una institución que puede resolver sus necesidades de información sin necesidad de gastar. Por lo tanto, es un espacio para acceder a la lectura y a los textos sin necesidad de comprarlos; también, a través del préstamo bibliotecario, pueden apropiarse de los libros por algunos días sin costo o pago de renta.³

De este modo, la biblioteca pública “abierta para todo mundo” y ubicada en las zonas céntricas de cada comunidad genera un ambiente propicio para el acceso de toda la población, incluyendo los medios sociales más desfavorecidos. Tal es el caso de las bibliotecas de Chalco, donde hay una mayor asistencia y demanda de aquellas comunidades que no cuentan con libros en su casa y tienen “menos posibilidades para comprar un libro”; así lo señalan algunas bibliotecarias al referirse al tipo de usuarios que atienden.

Se trata de una población que también tiene menos posibilidades culturales para acceder a un libro, como es el caso de la mayoría de madres de familia –sólo una vez encontramos a un padre– que acompañan a sus hijos pequeños a la biblioteca, la mayoría de ellas son analfabetas o cuentan únicamente con estudios de primaria, algunas veces inconclusos y, en menor proporción, con secundaria. De acuerdo con nuestras observaciones, en las primeras ocasiones, ellas asistían con cierta timidez y “vergüenza”, sintiéndose incompetentes delante de un libro y con la sensación de que

ese privilegio correspondía a otros con mayor escolaridad. Sin embargo, la necesidad de sus hijos de resolver tareas escolares y la posibilidad de contar con alguien como la bibliotecaria, con la disposición para auxiliarlos, tal vez, resultó ser el único espacio donde pudieron encontrar esa “ayuda”, generando ese “nuevo encuentro” con los libros.

Este encuentro les planteó, tanto a las madres como a los hijos, una oportunidad para acceder a los textos sin temor y con la seguridad de que siempre encontrarían esa ayuda en caso de necesitarla. Esta experiencia, puede dar la idea de que es posible otro tipo de relación con los libros, especialmente si la bibliotecaria es una persona que los ama y, en un momento dado, desempeña el papel de “iniciador”, “alguien que puede recomendar libros”.

Para los usuarios es un lugar donde las bibliotecarias promueven la lectura, consideran sus tiempos, preferencias, demandas e intereses; su actitud amigable, de apoyo y comprensión, les permite acceder sin temor o pena por sus limitaciones o el desconocimiento sobre el funcionamiento de la biblioteca.

Por otro lado, el acceso libre a la estantería, característico de la biblioteca pública, genera la posibilidad de leer sin miedo, sin presión social o críticas sobre lo que los usuarios consultan, no existe un control o dominio sobre la lectura. Las bibliotecarias de Chalco, por ejemplo, hacen referencia constantemente a las demandas de los adolescentes, que buscan libros sobre la sexualidad y su desarrollo, temas que difícilmente pueden encontrar en otros contextos como la familia o la escuela.

Las preferencias temáticas y géneros literarios en las bibliotecas públicas se encuentran muy vinculados con las identidades de los lectores. Por ejemplo, los adolescentes no sólo demandan temas relacionados con la educación sexual y su desarrollo, también les atrae la poesía, preferencias explícitas en las jóvenes, no así en los hombres, cuya lectura comúnmente es clandestina y que en la biblioteca pueden realizar sin temor a las críticas o prejuicios. Tal es el caso de un chico que, como escondiéndolo, sacó de su mochila el libro *Cien poesías escogidas de literatura universal*, volteaba cuidando que nadie más lo viera en su salón y, enseguida, me dijo apresurado, intentando justificarse: “me lo prestó una amiga”. Le pregunté si le gustaba la poesía, un tanto avergonzado respondió que sí, como si esa elección no estuviera muy acorde con su sexo (Taller de fomento a la lectura (TFL), Chalco. Reg. 1. 3 oct. 2003).

En este sentido, la biblioteca puede ser el espacio que ayuda a deconstruir esos temores, a superar algunos obstáculos, promoviendo el acercamiento a los libros al generar cierta familiaridad y una mayor soltura en la aproximación a ellos mediante el acceso libre a los estantes y, por supuesto, a través de la mediación de la bibliotecaria.

¿Qué tipo de lectores hay en las bibliotecas públicas de Chalco y qué leen?

Los usuarios de estas bibliotecas son, principalmente, estudiantes de primaria –sobre todo de los últimos grados (4º, 5º y 6º)– y secundaria; en menor proporción acuden alumnos de diferentes instituciones, públicas y privadas, del nivel medio superior. La mayoría de los usuarios pertenecen a la misma población en que está ubicada la biblioteca aun cuando sus escuelas están en otras localidades.

En general, el propósito de los usuarios de estas bibliotecas es resolver necesidades y tareas escolares. Por lo tanto, la relación texto-lector se encuentra configurada a partir de estas demandas.

En el caso de los alumnos de primaria y secundaria, acuden para resolver tareas que les solicitan sus maestros; entre estas actividades destacan investigaciones sobre algún tema, resolución de cuestionarios y elaboración de resúmenes y dibujos.⁴ Asimismo, en menor proporción, acuden para tramitar credenciales⁵ o visitas guiadas para conocer el funcionamiento de la biblioteca y sus servicios; tareas que, por lo regular, están relacionadas con las actividades sugeridas por los propios programas escolares. De tal manera, la promoción y difusión de la biblioteca se realiza más en forma indirecta mediante estos planes, que a través de las campañas y promocionales en los medios de comunicación (que, por cierto, no son constantes, sólo se llevaron a cabo sistemáticamente al iniciar la operación de la Red Nacional de Bibliotecas).⁶ Sobre la asistencia de los usuarios del nivel básico una de las bibliotecarias comenta:

Ahora las escuelas les dejan trabajos de investigación, los niños se ven en la necesidad de venir a una biblioteca. Si no son trabajos de investigación [...], les piden como requisito –me parece que es en 6º grado– que vengan y [enfatiza] saquen la credencial de la biblioteca. Les decimos [a los niños]: “ten en cuenta que tienes que venir a dar préstamo a domicilio, tienes que darte cuenta que tienes que cumplir con ciertos requisitos con la biblioteca”. Y pues los niños dicen “Sí, voy a sacar en mi biblioteca” (Bibliotecaria de la Cabecera municipal).

Al igual que los estudiantes de primaria y secundaria, los de educación media superior se acercan a la biblioteca con la finalidad de resolver necesidades escolares o a petición de sus maestros pero, a diferencia de aquéllos, ciertas veces acuden en forma autónoma. Asisten en compañía de algún amigo(a) o compañero(a), coincidiendo con su género, para buscar información que amplíe sus apuntes escolares o una mejor comprensión de algún tema, indagar sobre cierto contenido que expondrán en clase, o bien, estudiar para presentar exámenes, incluidos los de ingreso a una institución de educación superior.

Así, tal como apuntamos anteriormente, la relación lector-texto se encuentra configurada, principalmente, desde las necesidades del contexto escolar. En la práctica, la biblioteca pública se constituye en una “prolongación permanente de la labor educativa que realiza la escuela” (SEP-DGB, 1988:9), especialmente la básica y, sobre todo, porque el acervo de las bibliotecas municipales atiende prioritariamente los contenidos de este nivel.

Por otro lado, esta población que asiste a la biblioteca y al mismo tiempo comparte la experiencia del trabajo escolar identifica una serie de contrastes entre estos dos espacios de lectura. La mayoría de los participantes de los talleres de lectura que se imparten en las bibliotecas de Chalco identifican algunas ventajas de estos centros en comparación con la escuela como institución formativa y espacio de lectura; una de ellas se refiere a las posibilidades de acceso libre a los estantes de lectura,⁷ sin necesidad de seguir un programa, sugerencias, determinaciones, controles o imposiciones escolares, sino con base en lo que cada lector desea o necesita. También hacen referencia a la cantidad y diversidad de materiales de lectura. Para los niños existen grandes diferencias entre los libros de la escuela y los de la biblioteca; por ejemplo, algunos señalan:

Leer en la escuela es feo porque no traen muchos dibujos y luego están llenos de letras y no les entiendo (BrenVi, 9 años, Huexoculco).

[...] en la escuela los libros son muy feos y tontos, porque a veces hablan de muchas cosas y no les entiendo y los libros de la biblioteca son geniales y asombrosos, los entiendo mucho y me divierten, los libros tienen emociones [...] (AlLe, 9 años. Huexoculco).

En la biblioteca hay más libros que leer (GaCruz, 11 años, San Pablo).

Los libros son muy diferentes, en la escuela tienen de actividades y lectura, se trata de información aburrida y en la biblioteca se trata de historias de personas (JaDe, 9 años, Cuautzingo).

En la biblioteca hay muchos libros de diferentes tamaños y en la escuela no hay tantos (IdaCue, 9 años. Cuatzingo).

En la escuela lees el libro que nada más hay, y en la biblioteca puedes leer cualquier libro y el que quieras (LiHue 8 años, Cuatzingo).

En la escuela es leer por obligación y en la biblioteca es como una actividad extraclase [se refiere a algo muy diferente de lo que se hace en la escuela] (adolescente de 14 años).

Como se puede apreciar, existe una predisposición negativa hacia la lectura realizada en la escuela, la mayoría refiere la dificultad que tienen para entender los textos escolares especialmente en la educación básica; lo que se refleja en el agrado o desagrado por la lectura. Comúnmente se refieren a los textos informativos y su predominio cuantitativo en la escuela. Sin embargo, reconocen la importancia y función de la escuela y la lectura como mediadoras del conocimiento:

[...] leer en la escuela es muy importante... para aprender cosas que no sé (NaSan, 9 años, San Pablo).

[...] leer es conocer muchas cosas (AleRo, 12años, San Pablo).

[...] leer en la escuela es aprender de los libros (MonRo, 11 años, San Pablo).

Leer es conocer más, ampliar nuestra sabiduría (EdiMe, 16 años, San Pablo).

En la escuela nos enseñan a leer, la ortografía y la puntuación (AbiRo, 9 años, San Pablo).

[...] leer en la escuela es hacer trabajos y tareas, es estudiar... (MarRuiz, 17 años, Cuautzingo).

Al preguntarles a los niños sobre lo que sugerirían para hacer más atractiva la lectura en la escuela, encontramos que varias de sus propuestas se encuentran vinculadas con la cantidad, variedad y características de los textos, con el acceso libre a ellos y, sobre todo, con la promoción de cierto tipo de libros:

[textos] divertidos, que puedes agarrar los libros que quieras (DiaLom, 8 años, Cuautzingo).

[libros] infantiles, porque tienen más dibujos... leer cualquier libro y el que quieras (GiHue, 8 años, Cuautzingo).

[libros] infantiles, me gustan sus fantasías (GilL, 10 años, Cuautzingo).

Comenzar con libros agradables, como cuentos (MarRui, 17 años, Cuautzingo).

Los intereses personales son un elemento fundamental para fomentar la lectura. Por ello, la selección de los textos es fundamental para garantizar una “participación plena” del lector. Esto implica considerar a “la persona como una totalidad actuando en el mundo” sostienen Lave y Wenger (2003:23), es decir, interesarse en la persona, en sus intereses, acciones y vivencias en el mundo social.

Se trata de experiencias que van de la mano con emociones y sentimientos: “Vivir emociones fuertes con la lectura de los libros”, decía Alle, un niño de nueve años, a quien le gustan los textos de “espanto, suspense y terror, porque me da mucho miedo y eso me gusta porque es muy peligroso”;⁸ también documentamos el caso de Brenvi, una niña de ocho años, tímida, introvertida y un poco insegura, a quien le gustan los libros que le “hacen reír” y los de “Willi” (perteneciente a la colección infantil), porque se identifica con el personaje ya que alude al tema de superación personal y enseña cómo vencer obstáculos. En tales situaciones podemos identificar que ciertas experiencias de lectura contribuyen a que las personas puedan descubrirse y construirse, a superar problemas personales o de personalidad, a “hacerse un poco más autoras de su vida”, diría Michéle Petit (2001:31).

Sobre las prácticas de lectura (formas de leer) y la interacción con la bibliotecaria y los participantes, los niños comentan:

En la biblioteca me gustan los libros porque los leemos más rápido [se refiere a los textos recreativos] y que somos los que leemos los libros [alude a la lectura oral colectiva] (JaDe, 9 años, Cuautzingo).

En la biblioteca es bonito e interesante la forma en que relatan [y leen] las historias [se refiere a la entonación y cierta actuación de los personajes] (NuElías, 12 años, Cuatzingo).

En la escuela nada más leen y no dicen cómo se entendió ni nada, y aquí [en la biblioteca] Adi [la bibliotecaria] nos explica, comentamos. Los [lectores] se expresan más y redactan detalladamente cosas importantes de la lectura (ClauRa, 13 años, Cuautzingo).

En la escuela todo es muy rápido [el proceso de lectura] y en la biblioteca les entiendo mejor [...] resolvemos todas nuestras dudas y convivimos con los compañeros (Ero, 12 años, San Pablo).

En la escuela leemos muy rápido, en la biblioteca leo más despacio, tranquilo y le entiendo mucho mejor [...] se aprende a usar las comas y los puntos. La lectura en la escuela debería tener un horario (AbiRo, 9 años, San Pablo).

Varios niños hacen referencia a la forma de leer en la biblioteca, donde existe un tiempo y espacio para el desarrollo de la lectura, donde no hay competencias para leer y tienen la posibilidad de que *todos* lo hagan aun con sus limitaciones –especialmente porque se están formando como lectores–, comparten sus puntos de vista sobre lo que leen, aclaran dudas y pueden llegar a una mejor comprensión de los textos. La mayoría alude a la necesidad de contar con un tiempo y un espacio (con suficientes libros recreativos o literarios y no sólo informativos) “especial[es] para leer” en la escuela, donde predomine la interacción e intercambio en torno a lectura y haya conexiones con su vida cotidiana. Al respecto, una adolescente comentaba: “Para enseñarnos a aprender más sobre la vida y saber en qué mundo vivimos” (EdiMe, 16 años, San Pablo).

Las trayectorias de lectura son construidas en contextos sociales

Hablar de trayectorias es hacerlo de recorridos, de movimientos diferentes en el espacio, mismos que utilizan los elementos del lugar y el contexto, entendidos como inversiones a plazo que afectan las trayectorias y los procesos de aprendizaje de los sujetos. Su temporalidad es más compleja que una noción lineal del tiempo y se caracteriza por ser profundamente móvil, puede cambiar ante situaciones no previstas de acuerdo con la ocasión y la variabilidad de las circunstancias. Por lo tanto, las trayectorias de lectura se construyen en contextos sociales, lo que hace que aquéllas no sean lineales, sino profundamente “evolutivas”, como señala Martine Poulain, quien parafrasea a Peroni al referirse a las trayectorias de los lectores: “...ninguno de ellos siguió siendo lector (o no lector) durante toda su

vida; ninguno conservó durante toda su vida los mismos gustos, las mismas elecciones, las mismas expectativas frente a la escritura; ninguno presentó durante toda su vida los mismos usos de la escritura" (Peroni, 2003:13).

Al desarrollar mi trabajo de campo en las bibliotecas públicas de Chalco, encontré una población mayoritariamente en edad escolar, sobre todo niños y adolescentes (de primaria y secundaria) y, en menor proporción, jóvenes (de educación media superior). Los más escasos fueron los adultos; la mayoría de los que asistían lo hacían porque llevaban a sus hijos pequeños a realizar alguna tarea escolar o, en su caso, como acompañantes de sus hijos(as) cuando asistían por la tarde.

Para algunos usuarios, sobre todo para los más pequeños (de los primeros grados de educación primaria), la asistencia a la biblioteca representaba su primera experiencia y una gran novedad. Se sentían nerviosos y fuera de lugar, sin embargo, la necesidad de resolver una tarea escolar representaba, para el niño y su madre,⁹ una oportunidad para conocer y acceder a una biblioteca.

De esta forma, la encomienda de la tarea escolar solicitada por la maestra, a menudo se resolvía con la coparticipación de personas que pertenecen al contexto de la familia y la biblioteca. La madre lleva al hijo a la biblioteca cuando es pequeño y lo acompaña mientras resuelve su tarea e incluso lo ayuda cuando ésta es muy amplia o bien transcribiendo la información, dado que el niño invierte un tiempo considerable en la escritura, puesto que se encuentra en los primeros años de primaria y todavía se le dificulta. Una vez que cuentan con el material bibliográfico que necesitan para obtener información, la transcripción es una de las actividades más comunes en las bibliotecas de Chalco.¹⁰

La mayor parte de los usuarios invierte un tiempo considerable en localizar los libros requeridos; por ello, acudir a la bibliotecaria y solicitarle el material resulta una estrategia importante para resolver la tarea o investigación, especialmente cuando no se tiene experiencia en el funcionamiento de la biblioteca. La bibliotecaria es una auxiliar importante que facilita los materiales, su experiencia y conocimiento es primordial en la resolución de la encomienda escolar. En muchas ocasiones, cuando la situación lo amerita, les proporciona a los jóvenes la página exacta donde se localiza la información que necesitan o incluso, cuando no hay mucha asistencia y por tanto demanda, ayuda a los usuarios a resolver su investigación.

En este sentido, la encomienda de la tarea escolar resulta un proceso colectivo donde, además de la maestra y el alumno, intervienen otras personas, en este caso, la madre y la bibliotecaria quienes también participan en su realización.

Para los usuarios que ya tienen cierta experiencia en la resolución de tareas en la biblioteca, emprenden una coordinación de trabajo en equipo, especialmente cuando se trata de una investigación extensa, distribuyen las tareas entre los participantes y ponen en práctica la estrategia de la economía del esfuerzo. La participación conjunta contribuye y facilita el desarrollo de la tarea. Este tipo de organización es más frecuente en los alumnos de secundaria y del nivel medio superior.

Por lo anterior, cada una de las experiencias relacionadas con la lectura se encuentra compartida con las historias de un “otro”, o varios, en un contexto social determinado. Al hablar con los usuarios de la biblioteca pública sobre sus experiencias de lectura, siempre referían experiencias vividas en un contexto social concreto y en interacción con los otros. Los recuerdos –gratos o no– compartidos con los maestros, los padres o familiares y los bibliotecarios son fuentes de continuidad o discontinuidad en las trayectorias de lectura. También son momentos y espacios en los que podemos influir, positiva o negativamente, en la evolución de una práctica y de la trayectoria de lectura.

Toda trayectoria de lectura es construida socialmente, por lo que sólo puede ser comprendida dentro de un espacio social y en interacción con el otro. El contexto social en su conjunto condiciona los gustos, las prácticas y las trayectorias de lectura. Al respecto Poulain señala:

Una lectura atenta [a las historias de los lectores] muestra la importancia y la diversidad de los factores [sociales] que estimulan o desestimulan la lectura. La lectura es reactiva [y activa], siempre está inserta en las necesidades de la construcción de uno mismo, siempre se piensa como una forma de ida y vuelta entre uno mismo y el otro. Por ello, los relatos de vida hacen intervenir siempre la experiencia del otro, en particular de los familiares cercanos. [Los] hacen intervenir siempre en modalidades del encuentro con lo escrito, los lugares, las circunstancias, las finalidades. Aunque encarnada por el individuo, la lectura es eminentemente social, se describe siempre como algo que se sitúa en relación con una exterioridad (cit. en Peroni, 2003:13).

El medio social puede –o no– coadyuvar a generar actitudes positivas hacia la lectura. Los entrevistados (niños, jóvenes y adultos) hacen referencia a experiencias significativas sobre sus encuentros con los libros en tres medios sociales: la familia, la escuela y la biblioteca.

Por ejemplo, en las bibliotecas de Chalco los mismos padres son quienes motivan a los niños y adolescentes a asistir a los talleres de verano y de fomento a la lectura, los acompañan e incluso en algunos casos participan con ellos en estas actividades. De la misma forma, los maestros “envían” a los alumnos a realizar consultas, investigaciones en las bibliotecas y, en ocasiones, los acompañan a realizar una visita guiada a la biblioteca de su comunidad.

La escuela es otro de los espacios, además de la familia, donde se generan algunas experiencias significativas –tal vez no tan frecuente como se esperaría– sobre los encuentros agradables con los libros, así lo señala una adolescente de 15 años, quien recuerda especialmente uno de los textos propuestos por su maestra de primer grado de español:

[...] es una historia sobre un caballero que le gustaba más estar con su armadura y rescatar damiselas, que estar con su esposa y su hija. Me ayudó mucho ese libro porque con él me he superado más en mis estudios, enseña a quererte a ti mismo, a valorar lo que hacen tus padres (Laor,TFL, Reg. 3, biblioteca de San Pablo).

Una de las bibliotecarias también reflexionaba sobre el origen de su gusto por la lectura y su deseo de adoptar esta profesión: “A mi me gusta leer libros, igual que a mi papá, él tiene una biblioteca con muchos libros que él me leía cuando era niña y muchas de mis tareas las resolvía con sus libros” (Mira,¹¹ bibliotecaria de Chalco).

De tal forma, la lectura como acto social surge y se desarrolla en un espacio *intersubjetivo*, como diría Chartier (1996, 1999), donde los lectores comparten una serie de actitudes, comportamientos y significados en torno al acto de leer. Por ello, el contexto social alfabetizador y de lectura tiene un papel importante en el encuentro de los lectores con los libros; estas experiencias van configurando su trayectoria como tales; son únicas y significativas para cada uno, no son estereotipadas, permanentes e iguales para todas las personas y generaciones; están vinculadas con la multiplicidad de sentidos y significados de acuerdo con las identidades de los

sujetos y las interacciones intersubjetivas, no sólo de los que participan en el contexto social de lectura, sino también están en el encuentro del mundo del texto y el mundo del lector.

Larrosa (2003:40) sostiene: “la experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad, pero de una pluralidad que no puede reducirse a un concepto”. De esta forma, las interpretaciones sobre un texto y experiencias de lectura son múltiples y plurales de acuerdo con los lectores, los tiempos y lugares. Las diferentes experiencias vividas en los contextos como la familia, la escuela y la biblioteca se articulan enriqueciendo la trayectoria del lector, misma que va cambiando con el tiempo de acuerdo con las diversas experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, estas trayectorias se van configurando desde las diferentes experiencias de lectura, no sólo por las representaciones que se promueven al leer, sino también por la práctica misma que implica enfrentarse a nuevas lecturas que exigen, a su vez, otras interpretaciones e innumerables relaciones entre lectores y los textos, además de la influencia de los diferentes contextos y comunidades de lectura.

Comunidades de aprendizaje

Todo proceso de aprendizaje tiene lugar en un contexto continuo de intercambio social. El trabajo de Lave y Wenger (2003) enfatiza la idea de que el aprendizaje se localiza precisamente en el proceso de coparticipación, no en la cabeza de los individuos. El desafío de su propuesta muestra que “el aprendizaje es un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual. Esto significa, entre otras cosas, que está mediado por las diferencias de perspectiva entre los coparticipantes” (Lave y Wenger 2003:XIX).

Desde esta óptica, los contextos sociales apropiados son los que pueden garantizar el aprendizaje, que implica un gran papel interactivo y productivo. La propuesta de comunidades de aprendizaje de Lave y Wenger resalta el papel de intercambio e interacción entre los participantes, haciendo referencia a una “participación periférica”, en donde las relaciones entre los lectores “principiantes” y los “expertos”, proporcionan ciertos intercambios que les permite el acceso al aprendizaje.

En este sentido, los mediadores “expertos” o “veteranos”, mismos que pueden ser bibliotecarios, maestros y lectores, tienen un papel importante en las experiencias de lectura en tanto “conectan las transformaciones

socioculturales con las relaciones cambiantes entre los recién llegados [o aprendices...] en el contexto de una práctica compartida y cambiante” (Lave y Wenger, 2003:22). Este intercambio entre aprendiz y experto es muy relevante, pero no sólo entre los recién iniciados y los especialistas o expertos, como el caso del bibliotecario o el maestro, también lo es entre los aprendices, quienes tienen edades y experiencias diversas, pertenecen a géneros e intereses diferentes o a etapas de lectura distintas e, incluso, provienen de contextos socioculturales y comunidades de lectura diferentes.

Al respecto, Rockwell plantea que precisamente una de las estructuras de participación más notable en el salón de clase es la que se construye entre los mismos alumnos:

En general, en las escuelas mexicanas los niños tienen un amplio y constante margen de interacción horizontal. Se explican y comentan entre sí partes del contenido curricular que intenta transmitir la escuela y así convierten el aprendizaje en una actividad social y colectiva, más que individual (Rockwell, 1995:24).

Para ejemplificar este concepto de comunidad de práctica nos remitimos al desarrollo de los talleres de lectura en las bibliotecas de estudio de Chalco. En ellos participan niños y adolescentes de diferentes edades y una de las actividades que realizan es la lectura colectiva. Esta modalidad posibilita que cada participante lea por turnos algún fragmento, por lo tanto, la forma oral cambia de ritmos, dado que la lectura de algunos niños es más lenta que en otros. Sin embargo, la bibliotecaria genera un ambiente de confianza, comprensión, respeto y paciencia especialmente para quienes están en la etapa inicial. Esto les da confianza a los participantes, a quienes les gusta leer mientras sus compañeros, atentos y respetuosos, siguen el texto con la vista. En ocasiones alguno de ellos, más grande y que se encuentra en una etapa superior, auxilia al lector en alguna palabra difícil de leer o pronunciar. Se genera así un ambiente de aprendizaje de coparticipación, que resulta en algo disfrutado, valorado y aprovechado por los participantes.

En la biblioteca de Huexoculco, donde comúnmente se generan este tipo de prácticas de lectura colectivas y donde todos los niños participan leyendo en voz alta, los que “leen bien” auxilian a los más pequeños que

empiezan a hacerlo con “palabras largas y difíciles” (T.F.L., registro 10, 27-nov-2003.) No es precisamente una relación entre aprendiz recién llegado y experto, pues ambos niños son nuevos en esas actividades, sin embargo, el hecho de tener edades diferentes (por ejemplo, 7 y 11 años) y, por tanto, de pertenecer a distintas etapas lectoras, “los que empiezan a leer” y “los que leen bien o mejor,”¹² plantea la posibilidad de la interacción e intercambio, generando aprendizajes situados, es decir, que cambian según la situación o la experiencia compartida de lectura. De acuerdo con Lave y Wenger, este tipo *aprendizaje situado*,¹³ inseparable de la práctica social:

[...] visto como actividad situada tiene como característica central definitoria, un proceso que se denomina participación periférica legítima. Esto significa llamar la atención al hecho del intercambio y comunicación entre los participantes, que juegan inevitablemente roles de principiantes que participan en comunidades de aprendizaje y que el dominio del conocimiento y habilidad requiere, de los aprendices, moverse hacia una *participación plena* en las prácticas socioculturales de una comunidad (2003:1).

En el contexto de las bibliotecas del municipio de Chalco, el interés de participar plenamente en los talleres de lectura está determinado por una serie de elementos como las identidades de los lectores, sus intenciones de aprender, las actividades de lectura, las características del mediador, la circulación de determinados textos y su materialidad, los contextos sociales de lectura (interacción y espacios de promoción de la lectura) y las comunidades de práctica. En conjunto, estos elementos dan cuenta del proceso mediante el cual un sujeto participa plena y comprometidamente en la actividad de lectura, misma que puede convertirse en una experiencia significativa.

El aprendizaje en las comunidades de lectura se da en un contexto social interactivo de coparticipación, por lo tanto, la participación es un elemento fundamental ya que el aprendiz puede transformarse considerablemente mediante el incremento de su participación en un proceso productivo.

En las bibliotecas públicas de Chalco tiene lugar este tipo de aprendizaje coparticipativo, donde el familiar, el bibliotecario y el maestro –de forma directa o indirecta– además del lector, participan en la ejecución

de una actividad de lectura. Este proceso es una oportunidad de poner en práctica conocimientos previos sobre la lectura o bien de acceder a nuevas experiencias al respecto.

Desde esta perspectiva, la lectura en la biblioteca constituye una práctica social que promueve las posibilidades del sujeto de transformarse en la medida en que participa plenamente en los talleres de lectura. Esto implica el involucramiento, interés y compromiso de la persona como totalidad en la actividad de lectura en tanto se considera al lector y su mundo social. Es decir, persona, actividad y mundo se constituyen mutuamente. Lo anterior ocurre a partir de que existe una relación e interacción entre los participantes, más allá del individuo, donde hay un conocimiento de la vida personal del lector, sus experiencias, su familia y su comunidad, por lo tanto, hay un acercamiento y conocimiento de sus intereses, necesidades, gustos y preferencias lectoras. Esta situación implica un acercamiento social y una relación de amistad, en la que el promotor de la lectura –en nuestro caso de estudio la bibliotecaria– tiene un papel importante.

La mayoría de los participantes hacen referencia al trabajo de la bibliotecaria, a las diferentes modalidades de lectura que promueve: oral, colectiva o comentada, así como las charlas informales sobre un tema de interés colectivo que promueven nuevas lecturas. También, hablan con gran entusiasmo sobre las diversas actividades complementarias a la lectura como los dibujos, la redacción de nuevas versiones de finales de una historia, las papirolas y juegos de memoria alusivos a los personajes del cuento, las representaciones teatrales, las canciones y adivinanzas o los juegos y manualidades.

El lector pertenece a diferentes comunidades de lectura, como la familia, la escuela o la biblioteca. En cada una predominan ciertos textos, prácticas, concepciones y mediadores de lectura. Cada uno de estos contextos sociales y comunidades de lectura donde se desenvuelve el lector pueden ser un espacio importante que promueva esta actividad al igual que sus trayectorias durante su vida formativa como lector.

Los mediadores de la lectura

El medio social en que se desenvuelve el lector es sumamente importante para generar actitudes favorables hacia su actividad. Sin embargo, no basta con circular libros y promover la lectura tanto en la biblioteca como

en la escuela; hace falta algo más, y que sólo los investigadores pueden esclarecer.

Existen experiencias sobre la lectura que pueden ser agradables o desagradables. En el caso de las primeras, hay algo especial que sobresale en los encuentros con los libros, esto tiene que ver con el sentido y significado de esos intercambios intersubjetivos en el acto de la lectura, está relacionado con los mediadores y su visión de la lectura y que se encuentra ligado con el sentido y propósito de la misma. Lo que atrae la atención del niño, el adolescente o, incluso, del adulto es el interés que muestra la otra persona por los libros; el deseo, el placer real por la lectura. En síntesis, existe un contagio intersubjetivo del amor por los libros, parafraseando a Martine Poulain: “el ejercicio de leer es algo que se encarna socialmente” (cit. en Peroni, 2003:12).

En las entrevistas a los usuarios fueron muy frecuentes las alusiones al relevante papel de los mediadores, los padres, los maestros o los bibliotecarios, en la formación de los lectores. Los más asiduos a la biblioteca, no sólo en su etapa escolar, generalmente son los que han tenido una experiencia significativa compartida con algún mediador en su historia como lector. Son varios los casos en que la relación con el bibliotecario determina la continuidad en la demanda de estos servicios, aun cuando tal interés ya no tenga ninguna relación con las necesidades escolares o incluso cuando el usuario deja de ser estudiante. Aquellos que comúnmente asisten a la biblioteca y a los talleres de fomento a lectura en las bibliotecas públicas de Chalco han participado frecuentemente en esos espacios porque les agrada lo que hacen en los talleres al igual que les gusta el trabajo de la bibliotecaria, sobre todo enfatizan su trato y cómo los conduce en la lectura.

De tal modo, en esas experiencias de lectura, las actitudes de las bibliotecarias también son muy importantes; su comprensión y paciencia genera un ambiente de confianza, disposición y colaboración, el cual estimula el aprendizaje y desenvolvimiento personal de los lectores en los talleres. En este ambiente sobresalen las cualidades humanas de los participantes y se desarrollan conductas favorables hacia la lectura. Las actitudes están implicadas en los procesos de aprendizaje e intercambio y aluden a “cualidades humanas y estados finales de existencia; es decir, hacen referencia a aquello que es considerado como positivo o deseable” (Gómez, 1986:42).

La promoción de experiencias de lectura positivas por parte de los mediadores genera acontecimientos particulares y especiales para los lectores, que impactan y determinan su trayectoria. Tales experiencias refieren a acciones, actividades y aprendizajes desarrollados en contextos intersubjetivos, donde el intercambio y la relación social (cara a cara) entre los participantes es relevante. Generar experiencias significativas y no sólo actividades de lectura plantea el involucramiento del sujeto como totalidad y no sólo la persona como un cuerpo “receptor”.

Durante nuestra investigación, entre las diez bibliotecarias del municipio de Chalco sobresalían tres, consideradas como “las mejores” así como las preferidas por los niños en los talleres de fomento a la lectura. Una de las características que compartían era la flexibilidad y creatividad en la planeación de los talleres, recuperando necesidades, intereses y propuestas de los participantes. También mostraban un gran interés por los lectores como personas, lo que se reflejaba en su trabajo y relación con ellos. Aplicaban aquellas actividades, juegos y textos que más les agradaban a los niños. En esencia, las experiencias de lectura las hacían realmente placenteras en un ambiente social de respeto a las particularidades de los lectores (limitaciones, preferencias, entre otras). Especialmente, ellas se reconocían como mediadoras, como “promotoras” que debían contagiar ese amor por los libros y la lectura y no sólo como meras aplicadoras o reproductoras de un programa. Tampoco consideraban su trabajo –y por ende los talleres de fomento a lectura– como una obligación o requisito; por el contrario, estaban totalmente convencidas y comprometidas tanto con su trabajo como con la comunidad, entusiasmo que siempre procuraban contagiar a los lectores.

Conclusiones

La asistencia a la biblioteca comúnmente es promovida desde la escuela a través de una serie de necesidades informativas; situación que aprovechan las bibliotecarias para atraer participantes a los programas de fomento a la lectura, generando comunidades de aprendizaje y lectura. La participación de los usuarios en los talleres contribuye significativamente a configurar y transformar sus trayectorias para constituir en ellos, el gusto y el placer por la lectura.

La experiencia de los talleres es significativa para el lector, quien una vez que conoce el funcionamiento y los servicios bibliotecarios, sobre todo

las posibilidades que ofrece la lectura, continúa asistiendo a la biblioteca; participa plena y sistemáticamente en los talleres durante todo el año y de manera consecutiva en los que se organizan anualmente durante el verano, formando, así, parte de una comunidad de lectores.

Por lo anterior, estos espacios generan tanto experiencias de lectura significativas entre los participantes como comunidades de aprendizaje, donde predomina el intercambio de conocimientos, prácticas de lectura, formas de comunicación (oral, escrita), de circulación y uso de una diversidad de textos con diferentes tipos de escritura como, entre otros: tradición oral, historia local, adivinanzas, refranes, informativos, descriptivos, mapas geográficos, dibujos e imágenes. Además, los participantes se familiarizan con el uso de los servicios de consulta mediante necesidades informativas que tienen que ver más con sus intereses personales que con los escolares.

Uno de los aspectos más valorados entre los lectores es la posibilidad de elegir lo que desean leer, en este sentido, la biblioteca pública posee varias elementos que la escuela, por sus propias características, no puede tener como mayor variedad de libros y textos con diferentes tipos de escritura, acceso libre a la estantería para seleccionar entre una gran diversidad de temas incluidos los que difícilmente pueden estar en el plantel o en la familia, particularmente sobre el desarrollo sexual en el caso de los adolescentes, de autosuperación y con “historias de personas con emociones fuertes y sentimientos” para los niños.

La formación de lectores y hábitos de lectura en las etapas infantil y adolescente, bien pueden impulsarse y coordinarse entre escuela y biblioteca, con la finalidad de fortalecer las trayectorias y el gusto por la lectura. Las actividades realizadas en la biblioteca a través de la tarea o la investigación pueden continuar en la escuela, con un tratamiento didáctico; también desde ella se pueden promover los talleres de lectura en la biblioteca y establecer un intercambio de experiencias con la finalidad de enriquecer el trabajo realizado en el aula.

La predisposición negativa hacia la lectura que tiene lugar en la escuela está muy vinculada con la circulación predominante de textos de carácter informativo. Es importante que en los planteles se promueva la circulación de literatura recreativa y no únicamente de tipo científico.¹⁴ Los lectores siempre manifiestan la necesidad de contar con un espacio y un horario específicos para los textos recreativos, sobre todo, en la etapa

en que se inician en esta actividad, dado que éstos son, en buena medida, una ventana a otros circuitos de lectura. Muchos de los niños y adolescentes que participan en los talleres continúan entusiastamente con su trayectoria lectora convirtiéndose en lectores asiduos y participando en la mayoría de talleres de fomento a la lectura año con año, esto es porque la biblioteca, como espacio social de lectura, genera ciertas experiencias, mismas que consideran una serie de elementos que atraen al lector, como es el hecho de iniciar con textos recreativos para, en otro momento, utilizar otro tipo de lectura, una vez que conocen las bondades de esta actividad.

Considerar los intereses, preferencias y gustos de los lectores es sumamente importante. Las actividades más agradables para ellos se encuentran relacionadas con un interés personal, con un tipo de textos que tienen sus propias características y sentidos de acuerdo con su identidad. De tal forma, las experiencias de lectura, especialmente en la etapa formativa, no sólo tienen que hacer énfasis en los textos “necesarios”, sino también en los que son “deseados” por los lectores, si se pretende desarrollar disposición hacia la lectura, la mayoría de ellos hacen alusión a los textos literarios recreativos.

La variedad de textos es un aspecto importante para fomentar la lectura. La mayoría de los encuestados hacen referencia al limitado acervo y experiencias de lectura en la escuela, y enfatizan como positivas aquéllas que les planteen no un consumo pasivo del texto, sino que promuevan apropiaciones, interpretaciones que modifiquen su sentido, deslicen su fantasía, su deseo, angustias y emociones; textos que consideren sus identidades, gustos y preferencias lectoras. Asimismo, al referirse a la diversidad de textos los entrevistados incluyen su materialidad, la calidad de los libros, el color, las ilustraciones, el tamaño y tipo de letra. Por ello, en la selección de los textos también debe considerarse este aspecto así como los protocolos de lectura, que contribuyen a tener una mejor comprensión y permiten elaborar anticipaciones sobre el texto así como a “atraer” la atención de los lectores.

Asimismo, las diferentes prácticas o formas de leer un texto pueden ser relevantes para interesar a los lectores en esta actividad; es decir, rechazan lo rutinario y abogan por lo novedoso y la variedad. Les agrada la diversidad de modalidades: les gusta que la bibliotecaria les lea un cuento enfatizando la entonación y la actuación de los personajes, que

promueva las actividades orales colectivas o bien que dirija una lectura comentada. La mayoría manifiesta el deseo de hacer una lectura sin prisas, deteniéndose en aquellas palabras o ideas que no entiendan, con la finalidad de esclarecerlas y tener una mejor comprensión del texto. Sin embargo, esto no quiere decir que los programas de fomento a la lectura no deban ser predeterminados; más bien, habría que evitar la postura de algunos mediadores de querer aplicar un programa rígido e inflexible que no considere las diferencias y preferencias de los grupos. Se trata de generar experiencias y no sólo actividades de lectura, que deben ser variadas y no rutinarias.

En este sentido, tanto el contexto como el mediador de lectura desempeñan un papel fundamental en la conformación de una comunidad de lectura dinámica, activa, flexible y plural; donde se promueva la participación no sólo en las actividades sino también en acontecimientos que transformen la trayectoria lectora, ya que la experiencia es única para cada lector.

Considerar las diferencias de los lectores y las comunidades de lectura resulta relevante, pues las prácticas cambian de acuerdo con la identidad de los lectores, el contexto en que tiene lugar y según el texto que se lea incluyendo su materialidad. En conjunto, estos elementos permiten identificar las prácticas de una comunidad lectora, sin dejar de reconocer que sus intereses pueden cambiar. No todos los lectores actúan de la misma manera, su lectura también depende de sus capacidades, trayectorias, sus gustos o preferencias textuales.

Las experiencias de lectura se encuentran vinculadas con las historias personales de los lectores y, por lo tanto, con un espacio propio y personal. Una vez que el lector encuentra sentido a su actividad, en la medida en que se articula con su mundo social y personal, la convierte en una práctica cotidiana que atiende sus preferencias, gustos y necesidades, por ello, se trata de:

[...] nunca encerrar a un lector en un casillero sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas [en el encuentro con el mundo del texto, y] proponer a los lectores, múltiples ocasiones de encuentros y de hallazgos, encuentros inéditos, imprevisibles, con una parte de azar, ese azar que a veces hace tan bien las cosas" (Petit, 2001:26).

Notas

¹ Este trabajo es parte de un avance de tesis de doctorado en Ciencias, con especialidad en investigaciones educativas, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

² Cuando se puso en marcha, en 1983, el Programa y la Red de Bibliotecas Públicas había 351 bibliotecas, consideradas entonces insuficientes para atender a 77 millones de habitantes; actualmente hay más de seis mil (DGB, 1988:7).

³ Tal como se hacía en la década de los veinte en las librerías de nuestro país, donde los lectores podían acceder a los libros, incluidas las novedades, por una modesta renta mensual (Zahar, 1995:78).

⁴ Entre los dibujos realizados por alumnos de secundaria se encuentran los relacionados con la asignatura de ciencias naturales; por ejemplo, los de las capas de la tierra y el ciclo del agua.

⁵ Inclusive una de las responsables comenta que los maestros envían a los niños únicamente para pedirle su firma en la credencial que viene en el libro de español.

⁶ Magaloni, *et al.*, 1987:97-145.

⁷ Varios niños aludieron a las limitaciones para acceder a los libros de Rincones de lectura, pues comúnmente se encontraban en un mueble con llave, también hablaron sobre las pocas posibilidades de llevárselos a su casa para leer “a gusto”.

⁸ Encuesta, Huexoculco, 13 de octubre de 2003.

⁹ La madre es, sobre todo, el adulto que acompaña, auxilia y resuelve las necesidades escolares de los hijos. Son numerosos los eventos en que sobresale la presencia de la madre, a diferencia del padre, que acompaña o lleva a los hijos a la biblioteca para resolver alguna tarea escolar.

¹⁰ Tal vez porque no cuentan con el servicio de fotocopias.

¹¹ El nombre no corresponde con el original para resguardar la identidad de la persona. Pero se construyen otros a partir de las primeras sílabas del nombre y del apellido.

¹² La clasificación de las etapas lectoras se retomó de la propuesta de la Dirección General de Bibliotecas (2003:17).

¹³ Lo situado está ligado con la idea de que los pensamientos y acciones de una persona, en interacción con otras, se encuentran localizados en un tiempo y un espacio concretos (Lave y Wenger 2003:6).

¹⁴ Larrosa (2003:38) cita a Rorty para hacer referencia a dos tipos de culturas escritas: científica y literaria, aludiendo que los textos que predominan en la escuela pertenecen a la primera, limitando la circulación de los literarios, mismos que “sugieren nuevos vocabularios para la auto descripción [y] contribuyen a transformar la vida de las personas”.

Referencias bibliográficas

- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Bibliotecas (1988). *Programa Nacional de Bibliotecas 1983-1988 y el Centro Bibliotecario Nacional*. Biblioteca Pública de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Bibliotecas (1989). *Bibliotecas públicas y conducta lectora*, Investigaciones 2, México: DGB/ Conaculta.
- Dirección General de Bibliotecas (2003). *Hacia la formación de lectores en la biblioteca pública. Ideas y estrategias para el bibliotecario*, México: Conaculta.
- Gómez, I. (1986). “Actitudes”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 139, Madrid: Fontalba.

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J. y Wenger E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, México: UNAM.
- Magaloni, M. et al. (1987). “Evaluación de la campaña de difusión de las bibliotecas públicas”, en DGB (1989). *Bibliotecas públicas y conducta lectora. Investigaciones 2*, México: DGB/CNCA.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y lectura*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública-DGB (1988). *Ley general de Bibliotecas*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Zahar, J. (1995). *Historia de las librerías de la ciudad de México una evocación*, México: CUIB-UNAM.

Artículo recibido: 10 de mayo de 2005

Dictamen: 6 de octubre de 2005

Segunda versión: 10 de noviembre de 2005

Aceptado: 16 de noviembre de 2005