

**EXPLORACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE LECTURA, FORMACIÓN
CIUDADANA Y CULTURA POLÍTICA. UNA APLICACIÓN A LAS PROPUESTAS
DE FORMACIÓN CIUDADANA DE LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL
(MEDELLÍN)**

DIDIER ÁLVAREZ ZAPATA

**Tesis para optar al título de
Magister en Ciencia Política**

**Directora:
GLORIA NARANJO GIRALDO
Profesora Investigadora
Instituto de Estudios Políticos
Universidad de Antioquia**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS
MAESTRÍA EN CIENCIA POLÍTICA
MEDELLÍN
2003**

A María del Rocío, mi esposa, por su presencia y amor.
A Gloria Naranjo Giraldo, mi profesora y directora de tesis, quien me permitió ver en la
cultura política un territorio lleno de preguntas.
A mis alumnos, jóvenes que marcan constantes retos a mi vida.

CONTENIDO

<u><i>INTRODUCCIÓN.....</i></u>	<u><i>5</i></u>
<u> EL ABORDAJE TEÓRICO: LA LECTURA Y LOS ESTUDIOS POLÍTICOS. EL PUNTO DE MIRA</u>	<u>5</u>
<u> EL ABORDAJE METODOLÓGICO.....</u>	<u>9</u>
<u><i>PRIMERA PARTE: PROYECTO DE MODERNIDAD Y DISCURSOS POLÍTICOS SOBRE LA LECTURA.....</i></u>	<u><i>12</i></u>
<u> CAPÍTULO UNO: LEER, ESCRIBIR EN EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD OCCIDENTAL.....</u>	<u>12</u>
<u> LA HIPÓTESIS DE LA CRISIS DE LA LECTURA.....</u>	<u>16</u>
<u> CAPÍTULO DOS: LOS DISCURSOS POLÍTICOS DE LA LECTURA.....</u>	<u>24</u>
<u> EL LENGUAJE FUNCIONALISTA LIBERAL DE LA LECTURA:</u>	<u>25</u>
<u> EL LENGUAJE REPUBLICANO DE LA LECTURA:</u>	<u>30</u>
<u> EL LENGUAJE CRÍTICO EMANCIPATORIO DE LA LECTURA:</u>	<u>33</u>
<u> CAPÍTULO TRES: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR LEER?: ESTUDIOS SOCIOCULTURALES.....</u>	<u>35</u>
<u><i>SEGUNDA PARTE: CULTURA POLÍTICA, FORMACIÓN CIUDADANA Y LECTURA.....</i></u>	<u><i>48</i></u>
<u> CAPÍTULO CUATRO: LOS DISCURSOS DE LA CULTURA POLÍTICA: PARA REPENSAR LA FORMACIÓN CIUDADANA.....</u>	<u>48</u>
<u> EL CONCEPTO DE CULTURA POLÍTICA.....</u>	<u>48</u>
<u> LA CULTURA POLÍTICA COMO CULTURA CÍVICA.....</u>	<u>51</u>
<u> LA CULTURA POLÍTICA COMO ELECCIÓN RACIONAL Y PREFERENCIAS.....</u>	<u>54</u>
<u> LA CULTURA POLÍTICA COMO CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO.....</u>	<u>55</u>
<u> CAPÍTULO CINCO: LA FORMACIÓN CIUDADANA. RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y POLÍTICA.....</u>	<u>58</u>
<u> CAPÍTULO SEIS: CONEXIONES ENTRE CULTURA POLÍTICA, FORMACIÓN CIUDADANA Y LECTURA.....</u>	<u>63</u>
<u><i>TERCERA PARTE: RELACIONES ENTRE LA LECTURA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS PROPUESTAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y POLÍTICA DE LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL.....</i></u>	<u><i>66</i></u>
<u> CAPÍTULO SIETE: LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL Y SU PROPUESTA DE FORMACIÓN CIUDADANA.....</u>	<u>66</u>
<u> IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL (EAJ).....</u>	<u>66</u>

<u>LOS PROPÓSITOS DE LA EAJ.....</u>	<u>69</u>
<u>LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA EAJ.....</u>	<u>72</u>
<u>CAPÍTULO OCHO: SIGNIFICADOS Y USOS DE LA LECTURA EN LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL: HIPÓTESIS Y REFLEXIONES FINALES.....</u>	<u>78</u>
<i><u>ALGUNAS IDEAS DE SALIDA.....</u></i>	<i><u>92</u></i>
<i><u>BIBLIOGRAFÍA ALFABÉTICA.....</u></i>	<i><u>94</u></i>
<i><u>BIBLIOGRAFÍA POR TEMAS.....</u></i>	<i><u>99</u></i>
<u>CONCEPTO DE LECTURA Y LA LECTURA EN LA MODERNIDAD</u>	<u>99</u>
<u>FORMACIÓN CIUDADANA Y CULTURA POLÍTICA.....</u>	<u>101</u>
<u>LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL</u>	<u>103</u>

INTRODUCCIÓN

EL ABORDAJE TEÓRICO: LA LECTURA Y LOS ESTUDIOS POLÍTICOS. EL PUNTO DE MIRA

“La alfabetización debe concebirse como un medio que constituye y afirma los momentos históricos y existenciales de la experiencia vivida que genera una cultura sometida. Por lo tanto, constituye un fenómeno eminentemente político, y debe analizarse dentro del contexto de una teoría de las relaciones de poder y una comprensión de la producción y reproducción social y cultural”

Paulo Freire¹.

En el territorio de los estudios políticos existen asuntos que se miran como insulsos, insignificantes o, en el mejor de los casos, secundarios en comparación con otros asuntos más gruesos. Ello no es malo en sí mismo, pues sólo responde a la dinámica de la disciplina que debe, desde su desarrollo epistemológico, privilegiar los objetos de estudio que históricamente le son sensibles. De hecho, la ciencia política, la filosofía política, la sociología política, por ejemplo, han dedicado sus esfuerzos, principalmente, al estudio de asuntos grandemente problemáticos y visibles como los asociados directamente con los problemas del uso y transformaciones del poder, la conformación del “orden” político, la elucidación de la participación política de las personas, los cambios, crisis, mutaciones y retos de los sistemas y los regímenes políticos, entre otras cosas.

Esto, obviamente, invisibiliza no pocos fenómenos que, mirados con atención, pueden también resultar ricas vetas para los estudios políticos. Este es el caso, precisamente, de la lectura que, abandonada en su *redil pedagógico tradicional*,

¹ FREIRE, Paulo. La alfabetización y la pedagogía crítica. En: FREIRE, Paulo y MACEDO, Donald. Alfabetización : lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Paidós, 1989. p. 144

poco o nada dice a los estudios políticos, pero que observada más allá, es decir, como una práctica del orden cultural y social a través de la cual se concretan unos ciertos fenómenos políticos, tendríamos que relacionarla, inevitablemente, con discursos cada vez más amplios como los de la formación ciudadana, la socialización política y la cultura política, entre otros. De hecho, desde ya hace un buen tiempo se posan miradas más atentas y auscultadoras sobre la lectura que pretenden dar cuenta de ideas y problemas relacionados con los discursos del lenguaje (y ahí dentro la lectura...) y sus usos políticos. Propuestas hechas por pensadores tan importantes en el pensamiento político contemporáneo como Antonio Gramsci, entre otros, quien decía que:

“Cada vez que de una u otra forma resurge la cuestión del lenguaje, significa que se avecinan otros problemas, como los relativos a la conformación y expansión de la clase dominante, la necesidad de establecer relaciones [*políticas, de cultura política, léase*] más íntimas y seguras entre los grupos gobernantes y las masas populares nacionales, es decir, lo concerniente a la reorganización de la hegemonía cultural”²

En algunos sectores de la investigación social, por otra parte, se empieza a ver más de lo que se creía significativo en la lectura. Así, ahora, “la lectura se revela como un fenómeno históricamente delimitado y circunscrito a un modelo de sociedad que se vale de ella para su expansión. La consolidación de este modelo se relaciona con un repertorio de factores de orden económico, social, cultural e ideológico [*político*]”³.

Por las huellas de esas búsquedas, precisamente, es por donde camina este trabajo. En particular, en primer lugar, por las herencias que deja el Grupo de

² Citado por:

GIROUX, Henry. La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En: FREIRE, Paulo y MACEDO, Donald. Alfabetización : lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Paidós, 1989. p. 25

³ ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. En: HEITOR BARZOTTO, Valdir, comp. Estado de leitura. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 31

Investigación Estudios Políticos, en su línea “Ciudadanía, cultura y prácticas políticas y ciudadanía”, del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia*, y su investigación “*Exploraciones sobre la formación de ciudadanía. Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos urbanos*”⁴. De hecho, de los resultados preliminares de esta investigación, retomamos algunos elementos empíricos y hallazgos fundamentales para entender las dinámicas de la relación lectura, formación ciudadana y cultura política que se unieron a los propios pasos dados por el autor en la reflexión sobre la lectura y la escritura y sus vínculos con la sociedad y la cultura.

Las lecciones y preguntas que nos quedan de tales búsquedas, confirman que ahondar en los *estudios políticos de la lectura*, puede representar un muy interesante campo de desarrollo de la ciencia política. Y lo decimos ya que cada vez es más urgente la necesidad de comprender las maneras en que desde las prácticas culturales y sociales se procesan los asuntos políticos centrales como la aceptación de la dominación, la integración política, la legitimación de los sistemas políticos, la presencia pública de los sujetos, la conformación e integración ideológica y funcional de los ámbitos privado y público, la formación de opinión pública, y (de central interés para nosotros) la *formación ciudadana* entendida como ámbito de integración de ideales educativos políticos dentro de cierta cultura política, y como despliegue de propuestas pedagógicas y utilización de diferentes *dispositivos de producción, negociación y consumo cultural de los sentidos públicamente disponibles* (precisamente, la lectura y la escritura en su dimensión de

* Al cual el autor de esta tesis adscribió como estudiante de Maestría, en calidad de investigador en formación.

⁴ UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS. GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS POLÍTICOS. LÍNEA CIUDADANÍA, CULTURA Y PRÁCTICAS POLÍTICAS Y CIUDADANÍA. Exploraciones sobre la formación de ciudadanía. Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos urbanos. Medellín : Colciencias : IEP, 2003.

mediadores pedagógico políticos) que, se supone, viabilizan la socialización y la integración política de los sujetos.

De hecho, frente a esto último, creemos que hay que resaltar la necesidad de impulsar en nuestro medio estudios de mayor amplitud sobre la lectura, que desborden los acercamientos pedagógicos tradicionales, normalmente reducidos a los aspectos didácticos de codificación - descodificación del texto escrito, y de espaldas a la lectura de otras textualidades como la oral, la audiovisual y la multimedial. A este respecto consideramos que la actual dificultad para abordar la lectura como una práctica del orden sociocultural y política, se procesa en el marco de una **crisis generalizada de mundo**⁵, llamada por algunos teóricos como "crisis de civilización". Dentro de esa crisis, son precisamente los desarrollos tecnológicos (sobre todo los avances informáticos y telemáticos) los que más están determinando el quiebre de la idea moderna de lectura y su visión ilustrada, centrada en el texto escrito.

En específico, este trabajo se acerca al estudio de los "lugares y presencias" del leer y el escribir, en las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (EAJ), es decir, las significaciones y los usos dados a la lectura y la escritura en su propuesta formativa.

Para cumplir con este propósito, se trata de reconocer si las continuidades, reconfiguraciones y quiebres que el concepto de cultura política ha traído a los programas de formación ciudadana, se corresponden con un más claro lugar o no de la lectura como mediadora pedagógica y didáctica. Al respecto, creemos que, al igual que en las propuestas de formación ciudadana surgidas en los últimos diez

⁵ En particular, ver la obra:
TENZER, Nicolas. La sociedad despolitizada / Nicolás Tenzer. -- Barcelona : Paidós, 1982. 220 p.

años en el medio local, subyacen ciertos sentidos, concepciones y usos de la lectura no claramente reconocidos.

Así pues, en tanto que el trabajo aborda la revisión de las representaciones dadas y las prácticas ejercidas con la lectura dentro de la propuesta de animación sociocultural y política que realiza la Escuela de Animación Juvenil, tiene especial interés en la observación e interpretación de los *modos de producción y consumo textual (MPCTs)* desde los cuales interactúan los sujetos involucrados en la relación pedagógica (propia al modelo de formación ciudadana que plantea la EAJ) con los textos, soportes y fuentes de información. En particular, explora las interacciones que tienen los y las jóvenes así como sus docentes, con las diversas textualidades actualmente presentes en la oferta cultural.

Es oportuno señalar la importancia del estudio para alentar la construcción de estrategias de animación sociocultural (particularmente, de formación ciudadana) más congruentes con los retos que los nuevos modos de producción y consumo textual están trayendo al mundo y, en específico, a los jóvenes.

EL ABORDAJE METODOLÓGICO

El enfoque dado a este trabajo fue el crítico interpretativo. Para ello se partió del desarrollo de lo que podría llamarse, un "aparato crítico - conceptual" que se desarrolló bajo la forma de categorías constituidas, a su vez, por conocimientos teóricos, disciplinares y prácticos que orientaron la investigación pero que no fueron considerados como una construcción cerrada.

En esto hay que destacar que, en lo referente al esfuerzo conceptual, se caminó hacia la conformación de un grupo de proposiciones lógicamente articuladas que

ayudaran, en general, a explicar el lugar de la lectura y la escritura dentro del amplio campo de los estudios sociales y culturales y, en particular, a hacer visibles y sustentables las hipótesis de la validez, pertinencia y oportunidad de las investigaciones que relacionen el campo de lectura y la escritura con los estudios políticos.

A esto se sumó el estudio de un conjunto muy significativo de documentos institucionales de formulación y evaluación de las tareas de la Escuela, y el desarrollo de un conjunto de entrevistas personales y grupales a estudiantes, profesores y directivos de la EAJ.

En particular, se diseñó el aparato teórico interpretativo preliminar (el marco referencial conceptual y las hipótesis de trabajo) y el aparato operativo (estrategias de investigación de campo: revisión documental, entrevistas grupales y entrevistas en profundidad). Se operacionalizó el registros de lectura y tematización de los documentos y entrevistas realizadas (mediante análisis de contenido, principalmente). Se hizo uso continuo del diario de investigación (en la perspectiva del registro metodológico), en el que se consignaron memos, reflexiones, interpretaciones, dudas, preguntas, entre otras cosas surgidas en la marcha de la tarea investigativa. Se redactaron avances conceptuales e interpretativos parciales que fueron discutidos con la directora de tesis, hasta lograr un informe final de investigación que recogiera estructuralmente los logros conceptuales y empíricos.

Con todo, debe advertirse que el desarrollo de este trabajo estuvo marcado por un conjunto de situaciones especiales que le establecieron, de hecho, grandes limitaciones teóricas y prácticas, entre las cuales es oportuno mencionar dos:

- El escaso desarrollo discursivo del área de los estudios políticos de la lectura, que se refunde, prácticamente, con algunas ideas y propuestas de la

pedagogía social, la educación popular y la animación sociocultural. De hecho, son los enfoques críticos los que han puesto más explícitamente el énfasis en la alfabetización como un asunto del orden político, no obstante saberse que el *uso político de la lectura* es un factor (práctico e ideológico) común a todos los lenguajes políticos (desde los liberales a los socialistas, pasando por los conservadores y republicanos) y aun los “antipolíticos”, como el anarquista.

- En correspondencia con lo anterior, la escasa presencia de alusiones explícitas* a la lectura y la escritura en los lenguajes políticos. De hecho, los estudios políticos de la lectura pueden considerarse como un campo emergente en la ciencia política.

* Con el afán y el deber de no caer en posiciones arrogantes, debemos decir que, en el mejor de los casos, los trabajos consultados en la etapa de revisión bibliográfica, daban cuenta de la lectura y lo político, buscando *río abajo*, es decir, ya explorando el problema de la lectura como un factor constitutivo de la ciudadanía (ciudadano alfabetizado), sin abordar una discusión sistemática de los problemas de la formación ciudadana a la luz de la cultura política (partiendo de los aprendizajes sociales) y la formación ciudadana como pedagogía social; o avocando por la formulación de políticas públicas de lectura y escritura (un problema de administración pública) sin dar cuenta de las relaciones que, con todo respeto, creemos son fundamentales para asir la *nuetz del asunto*.

PRIMERA PARTE: PROYECTO DE MODERNIDAD Y DISCURSOS POLÍTICOS SOBRE LA LECTURA

CAPÍTULO UNO: LEER, ESCRIBIR EN EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD OCCIDENTAL⁶.

En el escenario contemporáneo, determinado por la sombra del proyecto de modernidad, la gran mayoría de las personas aceptan con gran rapidez la idea de que la lectura y su correlato, la escritura (o mejor dicho, el binomio *escritura-lectura*), son la mejor adquisición cultural que un individuo puede hacer. Es como un dogma de fe aceptado por la gran mayoría, que tales prácticas representan demasiado para el hombre y que son, por excelencia, índice de desarrollo y civilización. Contundentes insignias que muestran progreso y superación. Pero, *peligrosamente*, leer y escribir se tornan, por este camino, en una rápida manera de *clasificar* a los hombres y a las sociedades entre desarrollados y civilizados, y las que no lo son, uniendo, de paso, como lo denuncia Pattanayak, de manera mecánica, el analfabetismo “... con la pobreza, la desnutrición, la falta de educación y de medidas sanitarias, mientras que [continúa Pattanayk] la cultura escrita suele equipararse con el crecimiento de la productividad, el cuidado infantil y el avance de la civilización”⁷.

De tal manera, se conforma una radical diferenciación social, a partir del leer y el escribir. Así, habrá sociedades ágrafas y, por lo tanto, pobres e incivilizadas; y sociedades con escritura y lectura, por lo tanto, civilizadas y desarrolladas. Sociedades inferiores y sociedades superiores. Leer y escribir se vuelven estandartes de una guerra contra la ignorancia, la violencia y la pobreza. Armas

⁶ Este acápite se construyó a partir del texto:

ALVAREZ ZAPATA, Didier. Algunas consideraciones sobre la vigencia de la lectura y la escritura como prácticas socio culturales. En: Revista Lenguaje y Escuela. No. 1 (Abr. –May. 2002), p. 128-144

⁷ D.P. PATTANAYAK. La cultura escrita: un instrumento de opresión. En: Cultura escrita y oralidad. Barcelona : Gedisa, 1995. P. 145.

contra la *barbarie* que yacen profundamente integrados al imaginario del hombre occidental*. Por todo lo dicho, aceptar la importancia de leer y escribir significa adentrarse en los terrenos de los referentes básicos de la cultura occidental.

En efecto, la lectura en las sociedades occidentales, moldeadas en la matriz de la modernidad europea, realmente ha representado mucho, tanto que desde el período de las grandes revoluciones sociales del siglo XVIII, se les asocia estrechamente a los propósitos de democratización. Es decir, la lectura se vuelve centro y eje del proyecto político, parte de la médula de la sociedad ideada y engendrada por la ilustración como filosofía sustentadora de esa “nueva época” de centramiento en la razón, de invención de la individualidad, llamada modernidad. De esta forma, la lectura como ejercicio recurrente y frecuente (y no tanto la escritura), sería propia de un hombre “mayor de edad”, al mejor estilo kantiano, controlable y ajustado a las necesidades comunes de la sociedad y el Estado. Leer y escribir se vuelven instrumentos de socialización e institucionalización política para el mantenimiento de sistemas políticos “equilibrados” o, mejor, estrategias para el equilibrio democrático.

En el proyecto moderno resalta una fe, casi sin discusión, en el poder de la lectura como práctica de elucidación, de aclaración, de *ilustración de uno mismo*, práctica para formarse como ciudadano (por ejemplo, *ilustrase para participar* es la consigna republicana por excelencia). En todo esto, nótese, resalta una creencia en la fuerza integradora de la lectura. De tal modo, dentro del orden de las ideas del proyecto de modernidad occidental, hacerse lector ha significado salir de la marginalidad y entrar en el ámbito del reconocimiento como tal (un reconocimiento normalmente funcionalista), es decir, ser “mayor de edad”,

* Aun está por deshilvanarse suficientemente todo el esfuerzo civilizatorio, por ejemplo, llevado a cabo en la América Latina en el período posterior a la independencia de la corona española (extendido por todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX).

racional, con fe en el futuro, dueño de una identidad concreta, y con una actividad civil permanente y dinámica. Un ser en autocercioramiento y habilitado como ciudadano que participa racionalmente en la distribución del poder en la sociedad, en la regulación de las relaciones entre sociedad y Estado. Todo el proyecto del hombre moderno (que se hace común a lenguajes políticos tan diversos como el liberalismo y el socialismo).

De cualquier manera, pensamos que en todos estos proyectos resalta la “certeza” en el poder de la lectura como práctica de construcción de sujetos políticos, ya para la integración y control, ya para la defensa de la individualidad o para la disolución de la individualidad en aras de la formación de la unidad sociopolítica. Desde luego que en ello se palpa una visión sobredimensionada de la lectura, llena de ideales de orden, de racionalidades, de esperanzas desmedidas, plenamente integradora y funcionalista en la que el lector no está en proceso de emancipación sino que se subsume dentro de un orden de mundo ya impuesto. Mírese no más la afirmación hecha por un intelectual latinoamericano: “... quien no posee o no ejerce la posibilidad de leer, está aislado de la realidad; es en el sentido más estricto, un marginado”⁸.

Como una consecuencia de toda esta visión, los esfuerzos de los gobiernos en nuestros países se han dirigido a la disminución de las tasas de analfabetismo, invirtiendo cantidades importantes del dinero público y el de la comunidad internacional en campañas (dudosas campañas) para “vencer” la **bestia del analfabetismo**, rebajar las *harapientas masas de iletrados* que empañan la idea de un mundo resuelto políticamente por la razón ilustrada, soñado como una *masa conforme de letrados*, un mundo conquistado y dominado ya no por las puntas de

⁸ VALLEJO, Estuardo. Promoción de la lectura. En: Cuadernos del SINAB. Quito. No. 2 (may-1991), p. 6

la espada y el fusil, la lengua o la cuna, sino ahora dominado por la punta de la pluma*.

Pero el fracaso de la alfabetización es un golpe a la nariz de la modernidad, doloroso y memorable: pérdida enorme de recursos humanos, locativos y financieros dispuestos para que los individuos sean letrados, y que parecen lanzados al vacío, porque en la base persiste una mirada equivocada sobre el leer y el escribir, perpetuación del analfabetismo en otras formas mucho más crueles: el analfabetismo por desuso e insignificancia cultural de las prácticas lectoras y escritoras. Alfabetizados que, en muchísimos casos, nunca requieren la lectura para resolver su problema de vivir dentro de y para sí con los otros. Lectura cercana al día a día. Por este camino, la lectura se ata sospechosamente a la escolaridad y a la escuela, antes extraños a la vida del hogar, de la comunidad, del trabajo colectivo. El mensaje dejado por la institucionalización y enclaustramiento de la lectura (como lo dice Graciela Montes⁹), es claro: Leer y escribir son prácticas de la Escuela, para la Escuela y en la Escuela... y como la vida significativa cada vez más se aleja de la Escuela, también la lectura cae en la redada selectiva de prácticas válidas y no válidas que debe hacer el escolar para poder sobrevivir y llevar su vida.

* Vale la pena desarrollar un poco más esta idea, tomando algunas provocaciones de Daniel Samper. De tal suerte, puede decirse que el mundo ha estado dominado por un mundo ganado desde el poder de las puntas: la **punta del fusil** (La guerra), **la punta de la cuna** (los derechos de nacimiento alegados para dominar), la **punta del púlpito** (la religión como ideología para la dominación), **la punta de la lengua** (la discursividad afilada con que el político domina las masas) y la **punta de la pluma** (el poder del leer y el escribir). Es aquí donde es posible enfatizar el papel hegemónico que leer y escribir han ocupado en el ideario de dominación del proyecto civilizatorio occidental sobre el mundo.

⁹ MONTES, Graciela. La frontera indómita : en torno a la construcción y defensa del espacio poético. México : Fondo de Cultura Económica, 1999. 119 p.

LA HIPÓTESIS DE LA CRISIS DE LA LECTURA

Planteadas ya algunas claves de comprensión de las relaciones entre lectura y modernidad, debe decirse que aquella, entendida como práctica del orden sociocultural y político, vive en sí misma las fuertes tensiones de mundo que hoy son interpretadas por no pocos investigadores como un momento, precisamente, de *crisis del proyecto moderno*. De cualquier manera, y en términos generales, puede afirmarse que la lectura está sometida a las actuales variaciones del horizonte espaciotemporal desde el cual hombres y mujeres ven y quieren ver el mundo. De ello se desprende una idea central en este trabajo: la crisis de la modernidad y la irrupción de nuevas ideas sobre el hombre y el mundo, constituyen un marco ampliamente complejo y útil desde el cual se pueden mirar las maneras como las personas se avocan a redefinir, reconstruir y, en todo caso, a revisar las maneras como se relacionan con la lectura, es decir, la representan y la usan.

Por ello, nos interesa plantear cómo el conjunto de fracturas del horizonte moderno se relaciona directamente con las transformaciones en los modos de producción y consumo textual, esto es, las maneras de relacionarse con la significación y las prácticas de producción de sentido a partir de textualidades distintas. En todo ello se avizoran dos cuestiones centrales:

Primera: La llamada *crisis de la modernidad* se centra en el desajuste, agotamiento y no cumplimiento de los tres principales relatos¹⁰ que la constituían como idea de mundo y proyecto civilizatorio mundial. En cada uno de esos “relatos” se

¹⁰ A partir de un idea expresada en:
OBIOLS, Guillermo A. y Di SEGNI de OBIOLS, Silvia. Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria.
Bogotá : Norma : Kapelusz, c1997. p.43

reclamaba una cierta necesidad y lugar estratégico para la lectura, que hoy está en tensión:

- *La historia como la marcha del espíritu hacia la libertad*, y su propuesta ética: lo real es racional, lo racional es real (Visión Hegelina). En ello, lo *real*, lo *cierto*, se *escribe* (se explicita como parte del acumulado de la razón) y se *debe leer* para poder emanciparse. La historia se escribe y se lee para no repetirse.
- *La emancipación de los trabajadores a través de la lucha de clases* (Visión socialista). En este relato moderno, es central el papel difusor de la lectura asignado a la escuela y a la biblioteca (consideradas como agencias de educación y formación política de los sujetos). A tales instituciones se le asignaba una clara y abierta función de aparatos ideológicos encargados de integrar a los sujetos al sistema mediante la lectura masiva*.
- *La ciencia positiva* registrada, es decir, con discurso acumulado constituido mediante la textualidad escrita, como dadora de un mundo de bienestar (visión positivista). Leer, en esta perspectiva, es representada como herramienta para *conocer* y hacerse a la herencia de los frutos de la razón que investiga el mundo.

En síntesis, puede decirse que la alfabetización (leer y escribir como camino de individuación) es otra de las grandes promesas incumplidas de la modernidad ilustrada.

* O. Chubarian (quizás el último gran *sistematizador* del discurso de la bibliotecología socialista), recogió las vastas y caudalosas ideas bibliotecarias de V. I. Lenin y su esposa N. Kruspkaya para ubicar a las bibliotecas como agencias de educación y formación política de los sujetos en el modelo socialista, asignándoles una clara y abierta función de *aparatos ideológicos* encargados de integrar a los sujetos al sistema mediante la lectura masiva y del acceso a los avances de las ciencias y las técnicas. Al respecto, véase, en especial, los capítulos 1 y 2 de la obra:
CHUBARIAN, O. Bibliotecología general. La Habana : Científico Técnica, 1976. 367 p.

Segunda: Entre las múltiples consecuencias de la crisis del proyecto moderno deben resaltarse como fundamentales para la comprensión de la relación sujetos sociales y lectura, las siguientes:

- La transformación de la relación entre saber y poder. Esto es, descentramiento del saber con relación a los centros y objetos de poder propios y característicos de la modernidad. (*Centro*: la Escuela. *Objeto*: El Libro)
- La deslegitimación de las instituciones hegemónicas que detentaban el conocimiento. Particularmente, crisis de la escuela y de las prácticas que la justificaban (crisis de la lectura escritural, por ejemplo, por las vías de una intensa lectura audiovisual y multimedial).
- La transformación del espacio comunicativo, en virtud del orden que establecen las nuevas tecnologías de producción y difusión de los saberes, y por la aparición de nuevas sensibilidades y estéticas¹¹
- La impugnación, en fin, de la hegemonía de la textualidad escritural como artefacto para el cumplimiento del proyecto civilizatorio moderno, fuertemente anclado en los ideales ilustrados.

Así pues, es pertinente afirmar que, de acuerdo a las ideas anteriormente planteadas, se configura una cierta hipótesis que afirma que, en el contexto de la sociedad globalizada contemporánea, la lectura está viviendo una crisis. Esa crisis se percibiría en dos grandes dimensiones:

¹¹ Estas tres primeras consecuencias son planteadas a partir de la lectura de las ideas de Martín Barbero en: MARTIN BARBERO, Jesús. Cambios culturales, desafíos y juventud. En: Umbrales. Medellín : Región, 1998. p. 34

Una: La crisis de la lectura vista como pérdida o incluso rompimiento (en cualquier caso, variación...) de los sentidos de la circulación social de los materiales de lectura. Esta perspectiva ve una pérdida del sentido “civilizado” y “civilizador” de la lectura, de acuerdo al molde de la cultura centroeuropea. El sentido de la lectura se pierde, principalmente, en dos frentes: en el de las relaciones entre lectura y vida colectiva (lectura como práctica de socialización), y lectura y vida individual (lectura como práctica de individuación).

En efecto, esta visión recoge un temor grande (diríase patético y plenamente vinculado a la desigualdad social y a la exclusión) por el futuro de la lectura. Armando Petrucci, precisamente, plantea como “el porvenir de la lectura está en juego, no donde ésta es una práctica habitual y consolidada, sino donde no lo es”¹². Esta preocupación, alcanza para ver cómo hoy persisten desequilibrios que perturban los cimientos de la cultura occidental fuertemente atada a la lectura como práctica civilizatoria por excelencia.

La crisis de la lectura estaría plasmada en los crecientes niveles de analfabetismo, la baja calidad de la educación lectora, la disminución de la cantidad de “lectores experimentados” y, sobre todo, en la crisis del mercado editorial. Detrás de ello, un asunto más pavoroso aún a los ojos de los críticos: la devaluación pública del canon clásico de lectura que representaban el proyecto civilizatorio de occidente, en aras del anticanon (con tal de que se lea, cualquier cosa es buena)... crisis que se substancializa en lo que Petrucci llama, “leer por leer” o de cómo las personas guardan un actitud supuestamente hedonista hacia la lectura que los lleva al consumo individualizante, y a no reconocer en ella los viejos ideales ilustrados que la presentaban como *herramienta de aprendizaje de cosas socialmente productivas y moralmente validadas*. Ahora, incluso, los lectores rechazan los

¹² PETRUCCI, Armando. Leer por leer: un porvenir para la lectura. En: CAVALLO, Guglielmo et al. Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid : Taurus, 1998. p. 519-520

intentos de condicionamiento y reclaman abiertamente su derecho “inalienable” a leer cualquier cosa, en cualquier parte y de cualquier modo. He ahí, según Petrucci, al lector actual: “posmoderno, anárquico y egocéntrico”.

En esto hay que advertir que, precisamente, los jóvenes son vistos, en medio de esa supuesta crisis de la lectura, como los consumidores más débiles y manipulables culturalmente. A la vez, objetivo y causa de la irracional avalancha de imágenes y sonidos que están desplazando la “lectura” (de lo escritural), o mejor, reconfigurándola en unas prácticas lectoras fragmentadas, diluidas y carentes de reglas (...de las reglas del canon*).

Dos: La crisis de la lectura se da en razón del descentramiento de la textualidad escritural en relación con las otras textualidades emergentes (audiovisual y multimedial). Más recientemente, y dentro de un supuesto agotamiento e "inutilidad" de las ideas marxistas, algunos autores interesados en la investigación sociológica, cultural, comunicacional e histórica de la lectura (Roger Chartier, Jesús Martín Barbero, Armando Petrucci, Luis Bernardo Peña **, entre otros) aluden a la existencia de un cierto conjunto de fenómenos asociados con los cambios (pasados y presentes) en las maneras de leer. Pero tales alusiones, a nuestro parecer, suelen ser confusa conceptualmente e insuficiente ante la complejidad dentro de la cual se ubican los fenómenos de cambio en las textualidades.

* El problema del “canon” es un asunto que cada vez más toma las perspectivas de una discusión pública. Para ello sólo basta mirar la creciente demanda de guías de lectura y de recomendados disponibles en la prensa, las librerías y las bibliotecas. Hay, sin duda alguna, temor mortal porque de que se lea cualquier cosa aun cuando la oferta editorial es, abiertamente, promotora de esa lectura “descuidada”. De todo ello es buen ejemplo el trabajo del profesor Bloom y sus respuestas a ¿cómo leer y por qué?. Véase:

BLOOM, Harold. *Cómo leer y por qué*. Bogotá : Norma, 2002. 337 p.

** De la larga lista de trabajos de estos autores, remitiremos a los lectores a los que mejor podrían mostrar la idea que exponemos aquí. Se encuentran descritos en la bibliografía de este trabajo.

En síntesis, esta perspectiva de la hipótesis de la existencia de una crisis de la lectura, ve en la aparición de nuevas tecnologías del texto (hipertexto) y de *nuevos modos de leer*, la *pedra de toque* de la crisis actual de la lectura.

De hecho, cada una las dos perspectivas presentadas, trata de resolver la supuesta crisis de la lectura, diciendo que, por el lado de la crisis como pérdida de sentido, el libro debe permanecer como *último bastión del pensamiento crítico* en oposición del hipertexto (libro multimedial) en tanto que fuente y objeto de *espectacularización y masificación*. Por su parte, la visión del descentramiento del libro afirma que la crisis se resuelve a través de la aceptación de las *inimaginables* posibilidades de ampliación de las funciones de la lectura que trae el hipertexto.

De cualquier manera, utilizando la bella imagen de Beatriz Sarlo¹³, tanto la lectura lineal (lectura del libro) con orden fijo y regular, y la lectura esférica (la lectura hipertextual) sin orden ni centro fijos, permanecen y permanecerán en virtud de su necesidad y posibilidades.

Al respecto, creemos que es posible ver todos estos fenómenos de la crisis a través de un concepto amplio (y necesario) que abarque los extensos problemas que se incrustan en la reflexión actual de la lectura. Por ello, queremos ahora mencionar el concepto de *Modo de Producción y Consumo Textual*¹⁴.

¹³SARLO, Beatriz. Del plano a la esfera: libros e hipertextos. En: MARTÍN BARBERO, Jesús y LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Cultura, medios y sociedad. Bogotá : CES : Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá, 1997. p. 65-76

¹⁴ Las ideas referentes a Modo de Producción y Consumo Textual, provienen del texto: ALVAREZ ZAPATA, Didier. Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: ideas fundamentales de una categoría en construcción. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín. (Ene. –Jun. 2002); p. 135-152

En términos generales, el Modo de Producción y Consumo Textual es una determinada organización histórica del sistema de uso social de la información, esto es, de las maneras de producir, registrar, conservar, difundir y consumir información en una determinada época por sujetos y grupos sociales específicos.

Todo Modo de Producción y Consumo Textual surge, se configura y reconfigura, por las vías de la mezcla o disolución en otros, por el desgaste cultural, o por las vías de la evolución tecnológica o "muerte" (por el desuso que puede sufrir de alguno o algunos de sus elementos, por ejemplo) dentro de unas determinadas condiciones socio históricas. Así, El Modo de Producción y Consumo Textual es un elemento esencial en la sociabilidad política, en tanto que mediador central en las maneras que tienen los sujetos de informarse* (visto esto como práctica vinculada a la construcción de sentidos del mundo político en una sociedad determinada). Dicho de otra manera, informarse es una práctica de carácter sociocultural y política, mediada por las maneras como se produce, comunica y consume información (es decir, por los diversos Modos de Producción y Consumo Textual).

En este sentido, es posible reconocer diversos tipos de Modo de Producción y Consumo Textual, que aunque con tendencia hegemónica de alguno de ellos sobre los otros, resultan interactuando bajo principios de complementariedad en un momento histórico determinado:

Modo de Producción y Consumo Textual ORAL : Principalmente vinculado a las culturas donde la escritura no existe o es utilizada por una elite (religiosa,

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

SOARES DANTAS, Suzyneide y DE ALBUQUERQUE AQUINO, Mirian. Ler e escrever: (in)informacao de leitores na alfabetizacao de adultos. En: Informacao e Sociedade. Paraimba. Vol. 11, no. 1 (2001), p. 215-230

intelectual, económica) o no es generalizada en la cotidianidad de la familia, la escuela, el trabajo, los gremios, etc., como herramienta vinculada a la vida.

Modo de Producción y Consumo Textual ESCRITO: Vinculada a culturas en las que los niveles de alfabetización, la postalfabetización y, sobre todo, de uso cotidiano y vital de la lectura y la escritura, presentan como base característica la predilección por la textualidad escrita. Normalmente pueden encontrarse aquí las sociedades integradas con fuerza a la modernidad.

Modo de Producción y Consumo Textual AUDIOVISUAL: Vinculado a las sociedades contemporáneas en las que el componente icónico es central. Puede decirse que en un mundo globalizado como el actual existe una fuerte tendencia a la lectura de imágenes y sonidos. Los soportes característicos de este modo pueden ser reconocidos en la televisión, el vídeo, el cine, los videojuegos.

Modo de Producción y Consumo Textual MULTIMEDIAL: Caracterizado por la integración múltiple de lenguaje oral, escrito, icónico y táctil. Se encarna en el computador como artefacto, el disco óptico y CD-ROM como soportes.

CAPÍTULO DOS: LOS DISCURSOS POLÍTICOS DE LA LECTURA

Es en el plano de los lenguajes políticos (o corrientes intelectuales políticas) donde es posible ver tanto las salidas que históricamente se han dado a la lectura y a la escritura en tanto que prácticas asociadas con el poder y el orden políticos, y vinculadas con las propuestas pedagógicas. Por eso es necesario detenerse, al menos por un momento, en reconocerlos.

En esto, debe advertirse, que los **Discursos Políticos sobre la Lectura** son productos de los diversos **lenguajes políticos**, esto es, según Colom González¹⁵, de aquella sedimentación e institucionalización de conceptos y categorías propios a la discusión política (con sus fuentes, posibles influencias y efectos) que se desenvuelven en un contexto constituido por el lenguaje como un todo, y que son portadores de sentidos históricamente construidos y ubicables. Por lo tanto, de la misma manera como los grandes discursos políticos pueden establecer direccionamientos y modelos específicos de formación ciudadana, puede decirse que también dan un lugar particular a la lectura dentro de esos ideales y modelos.

En esta investigación partimos de considerar que los discursos políticos construidos en cualquier época sobre la lectura reflejan y moldean, simultáneamente, los imaginarios, los sentidos y las intencionalidades característicos de esa época. Podría hablarse, en consecuencia, de la existencia de **Discursos Políticos sobre la Lectura** que configuran las dimensiones sociales, educativas, culturales y económicas del momento histórico en que se producen y lanzan sus efectos al futuro. En particular, podría decirse que tales **discursos**

¹⁵ COLOM GONZÁLEZ, Francisco. La "cultura" y los lenguajes políticos de la modernidad. En: _____ . Razones de identidad. Barcelona : Anthropos, 1998, p.66

acompañan, justifican y sustentan ideológicamente la integración de la lectura como medio y vehículo en los procesos de formación ciudadana.

En particular, en el panorama de los discursos que sobre la lectura se han tejido, pueden verse operando, en específico, tres discursos: el discurso funcionalista liberal, el discurso republicano y el discurso crítico o emancipatorio. Veamos rápidamente cada uno de ellos:

EL LENGUAJE FUNCIONALISTA LIBERAL DE LA LECTURA:

En términos generales, y en primer lugar, en este lenguaje *leer* representa un dispositivo fundamental de la socialización política entendida como la plena expresión de las libertades individuales, la racionalización y la diferenciación intersubjetiva. Por ello, la lectura se concibe y promueve como una supuesta dadora de identidad individual y se mitifica como aventura intimista, se vuelve “reino de la libertad absoluta”. En segundo lugar, tal lenguaje percibe a la lectura y a la escritura como estrategias centrales en los propósitos (ideológicos, evidentemente) de transmitir e inculcar las actitudes, valores y prácticas propias de las sociedades modernas asentadas en la democracia liberal.

Pero si la lectura se promueve como práctica de consumo, la escritura se mitifica como práctica de creación estética, reservada a algunos sujetos especialmente dotados para ello. Sobre la lectura se ejerce, así, un control social y político más estrecho: La lectura para todos, la escritura para las élites ilustradas que tienen como tarea la reproducción misma del sistema. Por ello, esta visión o enfoque liberal individualista de la lectura deviene en funcionalismo en tanto que su afán se agota, por lo común, en habilitar para la reproducción cultural y no tanto para la producción. El lector no se representa como un sujeto social sino como un

individuo aislado disuelto en un ejercicio estético de corte *onanista* que consume lo que otros escriben dentro de las claves estéticas y de ciencia que la sociedad legitima como los válidos. En ello, valga decirlo, se quieren actualizar principios básicos del liberalismo¹⁶ como el *pluralismo razonable*, en tanto que a través de la lectura y la escritura los ciudadanos, supuestamente, proponen (escriben) y consumen (leen), en la *arena pública*, ideas y propuestas productos de las múltiples doctrinas morales, religiosas y filosóficas que “son todas razonables pero inconmensurables y conflictivas”. Este pluralismo, valga decirlo, ha devenido (según la queja de muchos) en *pluralismo libertino*. De hecho, la crítica más fuerte es que las personas hoy leen por leer, no dentro de las claves que lo llevan a hacerse un ciudadano normalizado por las vías de la lectura de “cosas serias”, sino que la lectura se banaliza convirtiéndose en una práctica más de alienación. Por esta vía, se cultiva una subjetividad aislada y alienada: Lectura vendida como acto privado pleno de alusiones a la libertad individual sin marco alguno, parto del fuero individual en el que “todo vale”.

Se trata, pues, en mucho, de edificar la imagen del lector como consumidor (si es voraz, todavía mejor) de discursos e imágenes emblemáticas de su *propia vida* que es, al fin y al cabo, una vida repetida por muchos y que se nutre de ciertos *slogans* de rebeldía dados a cuenta gotas. La lectura, así, se vuelve una supuesta marca de diferenciación social, que, no obstante, y después de todo, hace individuos funcionalmente iguales: los lectores del *bestseller*, los lectores del tema de moda, los lectores del autor de ocasión.

El reconocido investigador social, Ezequiel Ander-Egg, dirige certeramente su crítica al lugar funcional de la lectura dentro del sistema liberal capitalista, al verla atada a la frenética pulsión por la diversión masificada que no hace otra cosa que

¹⁶ ZAPATA-BARRERO, Ricard. Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social. Barcelona : Anthropos Editorial, 2001, p. 59

atar a las personas a nuevas formas de control social del *tiempo libre*, a través del consumo cultural (y entre esto, a través de la lectura). En efecto, Ander-Egg, permite ver como el capitalismo de corte democrático liberal :

“... ha transformado el tiempo libre en tiempo de consumo [...] Un tiempo que pretende ser libre, pero que no les. Es cierto que algunos dedican ese tiempo a leer, a pintar, a escuchar música, a gozar de la naturaleza, pero ello no es la tónica general. En estos casos habría que preguntarse [incluso] qué leen, qué música escuchan, etcétera, porque una actividad no es en sí misma una forma que ayuda al propio desarrollo. Algo tan “inocente” como los comics o historietas, también son medios para influir ideológicamente en quienes se dedican a su lectura.”¹⁷

En particular, puede decirse que el lenguaje funcional liberal de la lectura tiene tres principales derivaciones o vertientes teóricas que, en palabras de Freire, serían el “*enfoque utilitario de la lectura*”, el “*enfoque desarrollista cognitivo de la lectura*” y el “*enfoque romántico de la lectura*”.

La primera de estas vertientes (*enfoque utilitario de la lectura*), tendría como principal objetivo “formar lectores que cumplan con los requisitos básicos de la sociedad contemporánea”¹⁸. En efecto, según Freire, este enfoque hace énfasis en el aprendizaje mecánico de la lectura,

¹⁷ ANDER EGG, Ezequiel. Metodología y práctica de la animación sociocultural. Buenos Aires : Humanitas, 1984, p. 90

¹⁸ FREIRE, Paulo. La alfabetización y la pedagogía crítica. En : FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetización : lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Paidós, 1989, p. 148

“sacrificando el análisis crítico del orden social y político que genera en primera instancia la necesidad de leer. Esta postura ha provocado el desarrollo de “personas alfabetizadas funcionalmente”, acicaladas básicamente para satisfacer los requisitos de nuestra cada vez más compleja sociedad tecnológica”¹⁹.

Henry Giroux, por su parte, también señala las características básicas de esta vertiente, al decir que:

“En el marco de esta perspectiva, la alfabetización está orientada a convertir a los adultos en trabajadores y ciudadanos más productivos dentro de una sociedad determinada. A pesar del atractivo del progreso económico, la alfabetización funcional reduce el concepto de alfabetización y pedagogía en que se inserta a las exigencias pragmáticas del capital; consecuentemente, las concepciones críticas de pensamiento, cultura y poder desaparecen bajo los imperativos del proceso laboral y la necesidad de acumular capital”²⁰

Un ejemplo de la manera “oficial” que desde este enfoque utilitario se representa a la lectura, es el discurso de la UNESCO²¹ frente a la alfabetización. Nótese el afán de hacer aparecer a la lectura y a la escritura como prácticas fundamentalmente dirigidas a la integración funcional de las personas a un sistema capitalista puesto ya en una crisis de expansión y globalización:

¹⁹ Ibid., p. 148.

²⁰ GIROUX, Henry. Teoría y resistencia. Citado en: Ibid., p. 149.

²¹ UNESCO. Informe UNESCO 1976. Citado por: MARTÍNEZ, María Cristina. El discurso escrito, base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico. En: Entre la lectura y la escritura : hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 1997. p. 133

“El proceso mismo de aprendizaje de la lectoescritura debe convertirse en una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada inmediatamente para mejorar los niveles de vida; la lectura y la escritura no deben llevar tan solo a un saber general elemental, sino a una preparación para el trabajo; a una mayor productividad, mayor participación en la vida civil y mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo finalmente el camino al conocimiento humano básico”

La segunda de estas vertientes (*enfoque desarrollista cognitivo de la lectura*), según Freire, “da importancia a la construcción de significados, por lo cual los lectores llegan a una interacción dialéctica entre ellos mismos y el mundo objetivo”. Pero el modelo*

“evita criticar las concepciones académicas y utilitarias y no logra analizar el contenido de lo que se lee y si bien se destaca un proceso que permite que los estudiantes analicen y critiquen cuestiones que surgen en el texto con un nivel de complejidad creciente [...] ignora el patrimonio cultural de los estudiantes -es decir, su experiencia vital, su historia y su lenguaje-, rara vez puede emprender una reflexión crítica profunda respecto de su propia experiencia práctica y de los fines que los mueven[...]²²”

La tercera de estas vertientes (*enfoque romántico de la lectura*), según palabras de Freire,

* Podría decirse que esta perspectiva encuentra resolución en las corrientes sicolingüísticas contemporáneas que, no obstante, empiezan a cuestionarse al respecto de las críticas de alejamiento de los móviles sociales y políticos de la lectura y la escritura. Buen ejemplo de ello son las últimas obras de autores como Frank Smith, Emilia Ferreiro y Delia Lerner, .

²² FREIRE, Op. Cit., p. 149

“destaca enormemente lo afectivo y concibe la lectura como la realización del yo y una experiencia jubilosa [este enfoque] no llega a concebir la problemática de los conflictos de clase o las desigualdades de género o raza. Más aún, el modelo romántico ignora totalmente el patrimonio cultural de los grupos sometidos y proclama que todo el mundo disfruta del mismo acceso a la lectura, o que la lectura es parte del patrimonio cultural de todo el mundo [...] el modelo romántico tiende a reproducir el patrimonio cultural de la clase dominante, al cual está íntimamente ligada la lectura”²³

Precisamente, desde esta última idea, el enfoque romántico tiende a traslaparse y hasta confundirse estratégicamente con el *lenguaje republicano de la lectura*, que a continuación abordamos.

EL LENGUAJE REPUBLICANO DE LA LECTURA:

En esta visión hay un fuerte énfasis en las relaciones entre los cánones clásicos de la lectura (originados y promovidos hegemónicamente por la sociedad mayor) y la pertenencia del sujeto a la comunidad y a la tradición. La subjetividad se construye en el ámbito de unos referentes comunitarios de largo alcance histórico y cultural que moldean al sujeto como *perteneciente* a una comunidad, con lo que se pretende que ese sujeto, primero que todo, se gobierne a sí mismo. En este sentido, la lectura se promueve como virtud pública: práctica ejemplar y emulable; un deber ciudadano dador de sentido; un bien público que ayuda a construir la ciudadanía considerada como *auténtica naturaleza o virtud*. La escritura, por su parte, se vuelve fuente de unificación que se opone a la *diáspora cultural individualista* de

²³ Ibid., p. 149-150

los sujetos que auspicia el liberalismo individualista. Escribir es narrar y narrarse dentro de un marco de largo aliento que hunde sus raíces en el mito y se extiende a un futuro prometido. Escribir es enseñar, guiar, una práctica de magisterio.

En este enfoque, la lectura se representa como la práctica educativa por excelencia, desde un evidente retorno al humanismo clásico, y por medio de lo cual la palabra escrita se vuelve tótem. Por esta vía, el lenguaje republicano de la lectura, se traslapa con los discursos conservadores y románticos de la cultura y la educación. Según Jorge Larrosa, al evocar un tiempo ya ido en el que las cosas funcionaban *con fortuna* para la lectura dentro de una modelo societal humanista, (nosotros diríamos conservador y romántico),

“En la lectura, el lector establecía una relación con el tiempo de la tradición y la cultura. Por eso la educación humanística, la educación entendida como lectura, implicaba una temporalidad diferente de la temporalidad de la vida [...]La dimensión temporal en la que la educación tenía sentido no era el tiempo biológico e individual de una vida particular, sino el tiempo histórico y colectivo de la cultura. Y eso porque el libro era, fundamentalmente, un relato, es decir, un traer al presente, un mantener lo dicho en el tiempo para que fuera infinitamente repetido y renovado [...] y, en esa relación con la palabra, el lector se formaba a sí mismo. Por eso la experiencia de la lectura estaba ligada a la constitución de la memoria del lector.”²⁴

En este marco, la lectura de un *canon de lecturas* públicamente validado por la acción cultural y político educativa de las elites, antes que diferenciar, unifica, aproxima a las personas al *origen* mismo del grupo social al que pertenece. En

²⁴ LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura : estudio sobre literatura y formación. Barcelona : Aertes, 1998, p. 433-434

efecto, hay el afán de “construir” y promover un cierto repertorio de lectura en el que se refleje la tradición, la igualdad en el origen (normalmente mítico) y un destino común (normalmente revelado). Leer se vuelve al igual que en liberalismo (... pero por otros caminos ideológico políticos distintos) tremendamente funcionalista.

Por este camino, en tanto que virtud pública, la lectura se hace herramienta de construcción de una cierta ciudadanía adosada y respetuosa de la tradición, referida a un *summum* de ideas, representaciones y sentidos de la vida y el hombre, muy bien recogidas y promovidas en el canon.

Pero, en general, en el modelo republicano, se necesita participar con intensidad en la vida política y para ello hay que estar “informado” y “formado”, en lo que la lectura y la escritura se hacen herramientas centrales. Este es el más común de los discursos, que puede verse en muchos pensadores y personajes vinculados directamente a la esfera de la ideas republicanas, como por ejemplo, en George Ticknor²⁵ y sus proclamas como impulsor de la primera biblioteca pública "como tal" en Estados Unidos de América (Boston, 1854). Ticknor afirmaba que era indispensable desarrollar los medios de información y motivar a leer al mayor número de personas para que supieran de las cuestiones que los afectaban a ellos mismos y al orden social; sobre estos hechos debían tomarse continuamente decisiones, lo que exigía, para poder ser enfrentados, del "conocimiento que aleja de la ignorancia".

²⁵ Destacado hispanista estadounidense, autor, por cierto, de la primera historia de la literatura española en sentido moderno. (1791 - 1871). Sus ideas son citadas por

ESCOLAR SOBRINO, Hipólito. Historia de las bibliotecas. Madrid : FGSR, 1997. 541 p.

EL LENGUAJE CRÍTICO EMANCIPATORIO DE LA LECTURA:

Este lenguaje está enraizado, históricamente, en los trabajos de teoría política de autores como Gramsci, Bakhtin y Volosinov. Y, más contemporáneamente, en los de investigadores de la cultura y la pedagogía como Giroux, Flecha, Colom, Macedo. Y, sobre todo, en los trabajos de diseño y aplicación de la alfabetización para la emancipación propuestos por Paulo Freire. Debe decirse que, en lo que respecta a sus relaciones con la pedagogía, el lenguaje crítico de la lectura, se vincula, a través de la pedagogía crítica, con la Escuela de Frankfurt y su *teoría crítica*

En general, puede decirse que el discurso crítico de la alfabetización, enfoca como centro de la acción alfabetizadora (del leer y el escribir...) la *habilitación política*. Tal cual lo permite ver Henry Giroux al comentar las ideas de Antonio Gramsci:

“Gramsci, verdadero maestro de la dialéctica, consideraba la alfabetización como concepto y práctica social, como vinculada históricamente, por un lado, a las configuraciones del conocimiento y el poder, y por el otro lado, a la lucha política y cultural en torno al lenguaje y la experiencia. Para Gramsci, la alfabetización era un argumento de doble filo: podía esgrimirla tanto con el propósito de lograr la habilitación individual y social, como para perpetuar las relaciones de opresión y dominación [...] como ideología, la alfabetización debía construirse como una construcción social siempre implícita en la organización de nuestra visión histórica, presente y futura [...] en otras palabras, en tanto construcción radical, la alfabetización debía estar enraizada en un espíritu crítico y un proyecto de posibilidad que capacitara a las personas para participar en la

comprensión y la transformación de su sociedad. En tanto control de habilidades específicas y formas particulares de conocimiento, la alfabetización tenía que convertirse en una precondition para la emancipación social y cultural”²⁶.

Así pues, en síntesis, en esta visión se otorga un especial papel a la lectura y a la escritura como actos de emancipación, es decir, a la habilitación política de las personas desde la base de la recuperación de su memoria y de su voz históricas. Se trata de permitir la asunción de la ciudadanía como un acto de cuestionamiento de las hegemonías que han determinado el orden social injusto y excluyente. Leer y escribir son, en consecuencia, prácticas para la participación, el impulso de la inclusión social y política de las personas y facilitadoras del autogobierno. “La alfabetización es para Freire, un proyecto político por el cual los hombres y las mujeres sostienen su derecho y su responsabilidad no sólo a leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también a reconstituir su relación con la sociedad toda”²⁷

Desde esta perspectiva, la alfabetización ha de tornarse en un intercambio dialógico en el que hay de por medio una intensa negociación cultural de significados en el que la oralidad (hablar – escuchar) se vincula profundamente con la escritura y la lectura.

Con todo, hecha esta revisión, debe advertirse que más allá de estudiar la lectura y la escritura desde los discursos políticos, somos conscientes de la necesidad de emprender el diseño de un programa de investigación que permita su resignificación política en lo que, de cualquier manera, debería abordarse los por qué, los para qué y lo qué se lee y escribe.

²⁶ GIROUX. Op. Cit., p. 25-26

²⁷ Ibid., p. 31

CAPÍTULO TRES: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR LEER?: ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

En este trabajo enfatizamos la idea de que, con todo y su riqueza explicativa, las perspectivas sicolingüísticas de la lectura y la escritura deben ser complementadas por un enfoque sociocultural y político de éstas. Al respecto pensamos que debe haber una renovación de los estudios sobre la lectura, de forma que pase a ser comprendida como una *práctica de orden sociocultural y política*, y no como una acción restringida al uso de habilidades y competencias sicolingüísticas. De hecho, en una *visión sociocultural de la lectura* se hace énfasis especial en *los por qué, para qué y qué se lee* como preguntas centrales de comprensión de la práctica lectora. En este sentido, entenderemos la lectura como una práctica de orden sociocultural y política que habilita a las personas para interactuar con un texto (en cualquiera de sus modalidades o conformaciones: oral, escritural, audiovisual o multimedial) y producir significado, dentro de un contexto sociocultural, político e histórico preciso. De tal manera, leer se asume como el *proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo e interactivo entre el mensaje expuesto en el texto (que no sólo es el escrito) y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector, dentro de contextos sociales, culturales, políticos e históricos determinados*. La lectura se perfila como una práctica que requiere del esfuerzo intencionado de las personas por construir sentido sobre el mundo y sobre ellas mismas como sujetos presentes en el mundo, en la perspectiva de su propia elucidación y emancipación de factores alienantes y auto alienantes. Esto es lo que en nuestro trabajo llamaremos *práctica lectora*, en tanto que se sostiene que la lectura se desenvuelve como práctica social con sentidos, intenciones, contextos y tendencias determinadas históricamente. De esta manera, podemos ver en la *práctica lectora* la coexistencia de tres elementos centrales²⁸:

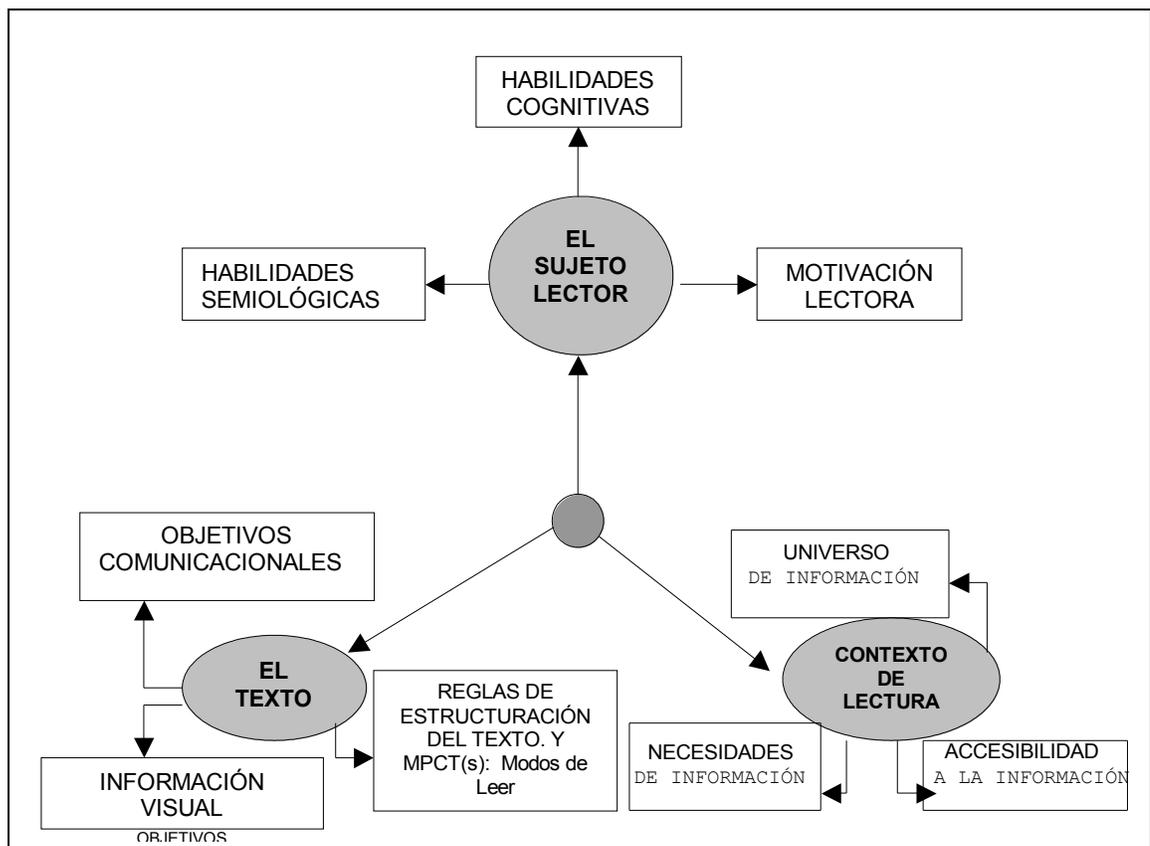
²⁸ Estas ideas desarrollan algunas propuestas teóricas hechas en el trabajo de investigación: ALVAREZ Z., Didier; BETANCUR B., Adriana y YEPES O., Luis Bernardo. Diagnóstico de la promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín y el Valle de Aburrá. Medellín : Universidad de Antioquia.

El sujeto lector, que puede ser considerado como sujeto individual o sujeto colectivo.

Las distintas textualidades, asumidas como productos socioculturales e históricos, que sufren grandes reconfiguraciones contemporáneas.

El contexto de lectura, visto como la conformación de mundo específica en la cual se desarrolla la práctica de la lectura

Gráfica 1. Factores que constituyen la práctica lectora



La gráfica 3 muestra los tres elementos principales que interactúan en la práctica de la lectura, entendida como práctica del orden sociocultural y política, así como algunos factores que, a su vez, los constituyen:

El lector:

El sujeto individual o el sujeto colectivo vistos desde las conformaciones específicas de pensamiento, habilidades semiológicas (construcción simbólica) y motivación lectora (necesidades de información). Cada una de estas conformaciones está atravesada por las tramas culturales en las cuales los sujetos despliegan su vida.

Desde esta perspectiva, comprenderemos al *lector como todo sujeto capaz de hacer construcciones de sentido a partir de la interacción simbólica con un texto, y dentro de contextos sociales, culturales, políticos e históricos determinados*. El lector construye sus motivaciones lectoras a partir de la dinámica que la doble espiral de vida interna y vida colectiva le imprime. Por lo tanto, el lector construye su propia individualidad y su presencia pública dentro de tramas culturales y sociales específicas y diferenciables.

Del “texto” a las textualidades

El concepto actual de texto se incubó al amparo de las discusiones que sobre hombre, cultura y sociedad marcaron la segunda mitad del siglo XIX y todo el siglo XX. Durante un buen tiempo, el concepto de texto se había vinculado, casi exclusivamente, a la dimensión lingüística, en específico, a lo escritural centrado en lo literario. El texto como producto de la escritura, en oposición al discurso como el producto del lenguaje oral. Más tarde el texto como objeto de estudio es puesto en un escenario más amplio de análisis. El pensamiento de Barthes es un buen ejemplo de ello. En su obra “El susurro del lenguaje” afirma certeramente que “... si

la reflexión sobre el texto comienza en la literatura no se detiene forzosamente en ella”²⁹, y luego entra a plantear una cuestión fundamental que pone en relevancia la relación estrecha entre texto y la dimensión humana que lo soporta: la significación. Dice Barthes que “... en cualquier lugar en que se realice una actividad de significación de acuerdo con unas reglas de combinación, de transformación y de desplazamiento, hay texto: en las producciones escritas, por cierto, pero, por supuesto, también en los juegos de imágenes, de signos, de objetos...”³⁰. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que no hay una textualidad única, lo que se da son muchas textualidades construidas a partir de lenguajes diversos, que requieren competencias y habilidades decodificadoras y comprensivas, también diversas, que se cruzan, asemejan y diferencian recíprocamente.

En otro sentido, aunque confluyentemente, puede decirse que las textualidades, como conjuntos o matrices de información y conocimiento*, se convierten en el discurso que da razón de las prácticas, a la vez que son el medio de producción de significaciones. Estas significaciones se dan en la comprensión de los órdenes que rigen al mundo, y son una producción porque se elaboran mediante la práctica de la lectura**. "Lo cual no quiere decir que la relación de significación entre texto y mundo sea traslúcidas, en principio, es obvio que ningún texto, ni siquiera el mas 'objetivo', tiene una relación trasparente con la realidad que capta"³¹. Así, el texto

²⁹ BARTHES, Rolan. El susurro del lenguaje : más allá de la palabra y la escritura. Buenos Aires : Paidós, 1994.; P. 57

³⁰ Ibid., p. 58

* Aquí resulta importante hacer la consideración de que, desde la Ciencia de la Información, el texto está portado en el documento que lo contiene. El texto contiene información que sólo puede ser convertida en conocimiento cuando se le “agrega valor” desde las expectativas e intereses, competencias y habilidades del lector.

** Leer aquí, entonces, desborda la idea tradicional de relacionamiento comprensivo con el texto escrito. Se pueden leer todos los textos, todas las textualidades.

³¹ CHARTIER, Roger. El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación. Barcelona : Gedisa,1992, p.40:

no es un simple reflejo del mundo, por el contrario, la información del mundo plasmada en el texto es opaca, debido al juego simbólico que se entabla entre los dos. Así, en las textualidades aparecen las multiplicidades interpretativas del mundo, un conglomerado de información simbólica del mundo, que se vuelve juego cuando es leído por alguien.

En este sentido, con la ampliación de los estudios de la textualidad en el siglo XX, se empieza a constituir un universo más vasto de comprensión para el texto (artefacto en tanto que producto de la cultura), y para las textualidades (fenómenos de significación en los que se sustenta la cultura).

Ahora bien, aceptado que el texto no se restringe a lo escritural, entonces se le vincula al estudio del signo: la semiótica. Este campo investiga la estructura de todos los sistemas de signos y el papel que desempeñan en la creación y percepción de patrones (o significados) en la conducta sociocultural. En esta perspectiva, el texto se libera de la visión hegemónica que sobre él había establecido la lingüística. Se torna, por lo tanto, en un objeto de estudio omniabarcante que cobija la comunicación humana apreciable en todas sus formas: sonora, visual, táctil, gustativa, olfativa. Un campo fuertemente agitado, puesto sobre una profusa cantidad de palabras y conceptos destinados a nominar una complejidad que no se deja asir fácilmente: Lógica escritural, nuevas *alfabetidades*, cultura escrita, cultura audiovisual, multimedia, hipertexto, metatextualidad, artefactos del texto, soportes, medios, multitextualidad, etc.

Desde una perspectiva más explícita, entenderemos **Texto** aquí, en un sentido operativo, como la concreción y expresión tangible de la información que se estructura en unidades significativas de acuerdo a unos objetivos

"La relación del texto con la realidad (que tal vez podamos definir como aquello que el texto mismo plantea como real al constituirse como un referente fuera de sí mismo) se construye según modelos discursivos y divisiones intelectuales propias de cada situación de escritura".

comunicacionales, unas reglas textuales y del sistema de signos (de acuerdo con el Modo de Producción y Consumo Textual que se use) y un conjunto de fenómenos (signos) visibles, audibles, palpables o gustativos.

El Contexto de la lectura

Si bien, como ya se ha dicho, el contexto de lectura es siempre un ámbito espaciotemporal específico marcado por particulares condiciones socioculturales, políticas, económicas e históricas, resulta interesante volver sobre la idea de los contextos informativos dentro de los cuales se desarrollan las prácticas lectoras. Nos parece que las ideas bibliotecológicas exploradas ya antes en alguno de nuestros trabajos³², al respecto de los contextos lectores, siguen teniendo valor comprensivo. Por ello, trataremos de ir un poco más allá con esas ideas.

Al respecto, debe decirse que el problema de los contextos de lectura es mirado desde dos claves que son, a su vez, complementarias: la primera, referida al *contexto* como *universo de necesidades, ofertas y condiciones de acceso a la información*. La segunda (que se desarrolla en un acápite anterior de este trabajo), referida a la comprensión de la lectura desde su devenir histórico y que la aborda a partir de la *hipótesis de su crisis en el mundo contemporáneo*.

En cuanto a la primera clave, debe decirse que el “universo” cultural actual está fuertemente determinado por el fenómeno llamado “explosión de la información” y por la representación de la sociedad contemporáneo como “sociedad de la información”. Ambas nominaciones aluden a un espacio / tiempo en el que la información se le representa y promueve como “el” recurso estratégico dentro de los procesos de consolidación de una salida a la crisis tardía del capitalismo. En

³² Op. Cit., ALVAREZ Z., BETANCUR B, y YEPES O.; p.54

efecto, de las sociedades industrializadas se ha pasado a las sociedades informatizadas y, de estas, se anuncia el salto a las sociedades del conocimiento.

Pero, más allá de las discusiones que ponen el acento en estos temas (como los son las propias de la sociología política que quiere entender los fenómenos de la modernidad incompleta, modernidad tardía, sociedad del riesgo, por ejemplo*), nos interesa en este trabajo, aludir al hecho de que los lectores son, también, porque ante sí, en el espacio cultural, encuentran un cierto cúmulo potencial de información que puede ser leído, en relación con sus propias necesidades de información y, sobre todo, con diferentes posibilidades de accesibilidad a la ya enorme cantidad de información socialmente disponible (aunque no abiertamente asequible). De hecho, en esto se entrecruzan asuntos como los problemas de la oferta lectora, la circulación social de los materiales de lectura, sus valoraciones culturales, la *lecturabilidad* de los textos, los niveles de *alfabetización informativa* que tengan las personas, las políticas institucionales y públicas de lectura y escritura, entre otros factores.

Las relaciones entre leer y escribir

Ahora bien, dentro de este contexto de discusión, resulta oportuno decir que las relaciones entre la lectura y la escritura se constituyen en un territorio tan atractivo como escabroso y oscuro. En principio, hay que afirmar que escribir y leer no son “operaciones” que puedan ser resueltas mediante la fácil ecuación, comúnmente recurrida, de que son *operaciones inversas*, es decir, un simple juego de imágenes y contraimágenes. La representación más contemporánea de las relaciones entre

* En estos temas, resultan sumamente ilustrativos los trabajos de Giddens, Beck y Lash. Véase por ejemplo, del primero, su libro “Un mundo desbocado”; y, de los tres, “Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno”.

lectura y escritura, las considera como **correlatos** dentro de un complejo proceso de producción y consumo social de información y conocimiento (estético, común y científico). Todavía más, y como lo anota Martínez, las prácticas del leer y el escribir “están dirigidas a posibilitar la interacción entre personas. La interacción es entendida como la solución del problema de cómo planes de acción de varios actores pueden coordinarse entre sí”.³³

En este sentido, ni la escritura es un simple proceso de codificación, ni la lectura es un proceso plano de descodificación. Podría decirse que la construcción de significación es el elemento unificador de la lectura y la escritura. Leer y escribir significativamente es un ideal cultural que reivindica a la lectura como un hecho tan productivo de sentido como lo es la escritura. Dicho de otra manera más simple, los vínculos productivos de la lectura y la escritura (desde esta perspectiva dinámica-correlacional) se hacen evidentes en tanto que la cultura vivida como construcción de sentido, exige leer para escribir y escribir para leer.

Así pues, enfatizamos que nuestra idea de escritura está más allá de mostrarla como una simple codificación de ideas. Desde una perspectiva sociocultural, escribir es un acto por medio del cual se hace uso de la voz que como sujeto se tiene y usa culturalmente. Por tanto, la escritura tiene y ha tenido una consideración sociocultural y política hartamente distinta y distante de la lectura. En efecto, escribir se representa como voz, y leer se significa como escucha. Escribir es tener presencia y perdurabilidad, leer es vivir presentes normalmente anónimos e intimistas. Por todo ello, debemos proponer que nuestra idea de escritura es la de una práctica correlacional de la lectura, no su consecuencia, no su corolario, sino su par dialéctico dentro de una díada que permite a las personas tener voz, recuperar (se)

³³ MARTÍNEZ, María Cristina. El discurso escrito, base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico. *En*: Entre la lectura y la escritura : hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 1997. p. 153

y contar (se) en su historia. Por ello son, ante todo, prácticas del orden sociocultural y político.

Al respecto de la última afirmación, debe aclararse que cuando calificamos a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, se está haciendo alusión a un conjunto de hechos y situaciones en ellas y por ellas suscitados relacionados con los efectos socializantes y simbólicos que tienen (funciones, finalidades, valoraciones, usos), referidos a por qué se lee, para qué se lee, cómo la lectura ayuda a construir una imagen o presencia social y política de los sujetos. Y en segundo lugar, que cuando se alude a la lectura como *práctica*, se les está refiriendo como una acción intencionalmente dotada de valores y sentidos sociales, culturales y políticos variables. Esta doble caracterización es asumida, evidentemente, por algunas corrientes teóricas anglosajonas que, al hablar de la *Literacy* (Literacia, en la cada más difundida equivalencia española), abordan la lectura y la escritura desde sus aspectos socioculturales e, incluso, desde sus efectos económicos (véanse los trabajos de Pierre y de Roberts, citados por Musialek³⁴). En la dimensión sociocultural de la lectura, resultan también interesantes los trabajos de psicología social, pedagogía social y formación política adelantados en diversas partes del mundo, como por ejemplo, los estudios realizados por Michele Petit³⁵ con jóvenes inmigrantes argelinos en el París de los años noventa; los trabajos de Jesse Shera³⁶ sobre la lectura y las bibliotecas públicas en la época de la inmigración europea a las grandes ciudades de los EEUU durante las primeras décadas del siglo XX; los muy numerosos trabajos teóricos de Vladimir Ilich Lenin (y su esposa, bibliotecaria, Nadia Kruspkaya)³⁷ sobre la lectura y las bibliotecas como sustentos

³⁴ MUSIALEK, Daniele S. (1998). Literacias y prácticas lectoras. En. *Lingüística y Literatura*. Medellín. Vol. 19, no.33 (Ene. – Jun. 1998); p. 170-189

³⁵ PETIT, Michele. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México : Fondo de Cultura Económica, 1999. 199 p.

³⁶ SHERA, Jesse. *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. México : CUIB, 1990. 520 p.

³⁷ Estudiados en:
CHUBARIAN, O. *Bibliotecología general*. La Habana : Científico Técnica, 1976. 367 p.

del proyecto socialista; los trabajos de Francoise Xavier Guerra³⁸ y el papel de la lectura en las sociabilidades políticas en Hispanoamérica durante el siglo XIX; las iniciativas políticas de la *alfabetización sandinista* en la Nicaragua de los años 80; entre otros. Pero de hecho, el mayor y más difundido esfuerzo en este campo lo constituyen los trabajos de Paulo Freire, en el campo de la "alfabetización crítica"³⁹, y sus preguntas sobre la necesidad de renovación del discurso alfabetizador, más allá de la mecánica instrucción en las técnicas descodificadoras, y en la perspectiva de una educación para la liberación.

En este sentido, es apenas lógico pensar que una revaloración política de la lectura pasa por comprenderla como práctica sociocultural antes que como mera herramientas sicolingüísticas o, todavía más, *dispositivo didáctico*, es decir, como simple elemento de *interfase* entre los objetivos de formación y el aprendizaje o la movilización de *contenidos cognitivos* en las personas. Muy al contrario, las reflexiones de orden político de la lectura y la escritura (su lugar dentro de los esfuerzos de educabilidad política de las personas, por ejemplo), deben darse dentro de amplios marcos de reflexión histórica y sociocultural. Más particularmente, dentro de amplias comprensiones de las relaciones (diferenciadoras y complementarias) entre *leer y escribir* como correlatos, *entre lectura, escritura y alfabetización* como actos no idénticos, a la luz de los móviles de la integración y la habilitación política de las personas.

Al respecto de este llamado a desarrollar estudios socioculturales y políticos de la lectura y la escritura, habría que decir que la lectura ha ocupado un lugar central dentro de los proyectos políticos de occidente y se le ha considerado como

³⁸ GUERRA, Francoise-Xavier. Una modernidad alternativa. En: _____. _____. Modernidad e independencia. México: MAPFRE : Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 143 175

³⁹ Esta expresión es usada por Freire en su libro:

FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetización : Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Paidós : M.E.C, 1989.

herramienta propia de un hombre que se ajusta y puede operar dentro de específicos contextos de cultura política. Mas, la escritura, por su parte, no ha corrido igual suerte. De hecho, vale la pena ilustrar nuestra observación, con esta reveladora cita de Armando Petrucci,⁴⁰:

“En el último siglo, casi todas las campañas de alfabetización de masas, conducidas a niveles nacionales o mundiales [...] han incidido fundamentalmente en potenciar y difundir la capacidad de leer, no la capacidad de escribir[...]En realidad, en la base de tal elección universal, común a todos los gobiernos y a todos los poderes, hubo algo más: la conciencia de que la lectura era, antes de la llegada de la televisión, el medio más adecuado para determinar la difusión de valores e ideologías y ,además, el que más fácilmente se podía regular[...] mientras que la escritura es una capacidad individual y totalmente libre, que se puede ejercitar de cualquier modo y en cualquier lugar, y con la que se puede producir lo que se quiera, al margen de todo control e incluso de toda censura”.

En este sentido, debe decirse que abordar desde enfoques socioculturales y políticos a la lectura y a la escritura, exige considerar que son:

- Prácticas de orden sociopolítico, no reducibles a la función de dispositivo didáctico.
- En consecuencia, fenómenos históricos fuertemente cargados de contenidos ideológicos, normativos y prescriptivos y, por lo tanto, delineables (y efectivamente, delineados) por los diversos discursos políticos.

⁴⁰ PETRUCCI, Op.cit., p. 525-526

- Herramientas culturales que sirven a las personas para poder hacerse y construir ciertas estrategias de acción cultural (en una perspectiva de sociabilidad, es decir, de vínculos sociales construidos y reconstruibles), y como medios de construcción de su propia vida íntima (en una perspectiva de individuación).
- Prácticas que no representan lo mismo que la *alfabetización*. Este territorio conceptual se agita desde ya hace mucho tiempo. La idea de alfabetización como más que leer y escribir, si bien es aceptado por “todos”, se vuelve motivo de grandes disputas políticas cuando se le mira, precisamente, desde la perspectiva de la cultura política y la formación ciudadana (asuntos que más adelante se desarrollan).
- Objetos de investigación transdisciplinar y, en específico, objetos diferenciados en los estudios culturales, referidos al comportamiento social (en tanto que en estos, más que hablar de *hábitos de lectura*, se habla de *comportamiento lector*)
- Prácticas socioculturales que se vinculan a un universo interinstitucional amplio y complejo. Universo que sirve, de hecho, como referente ineludible de los programas de formación ciudadana.
- Prácticas socioculturales que están determinadas por las maneras que los sujetos tienen de representarlas, así como por las intencionalidades culturales y políticas con la que aquellos las difunden y la enseñan.
- Prácticas socioculturales que están determinadas, aun más en específico, por los diseños pedagógicos y didácticos en los que los sujetos involucrados en los procesos de educación lectora (animadores y animados) se ven

interactuando. De hecho, las personas pueden leer y escribir desde perspectivas productivas o reproductivas, transformativas o sustentadoras de un cierto orden de cosas.

- Prácticas socioculturales determinadas por las relaciones que se tejen, entretejen y destejen en la interacción de los sujetos con las diversas textualidades que hoy día son múltiples y que llevan a preguntarse por los **nuevos modos de leer** y sus tensiones históricas, culturales, educativas y políticas.
- Prácticas socioculturales determinadas por los efectos de la experiencia de la masificación urbana, acelerada y traumática que vivida en los últimos 50 años (en específico, el caso colombiano).

Estos factores constituyen el marco sociológico y político dentro del cual se debería entender el papel de la lectura en la formación de ciudadanía en Colombia.

SEGUNDA PARTE: CULTURA POLÍTICA, FORMACIÓN CIUDADANA Y LECTURA

CAPÍTULO CUATRO: LOS DISCURSOS DE LA CULTURA POLÍTICA: PARA REPENSAR LA FORMACIÓN CIUDADANA

EL CONCEPTO DE CULTURA POLÍTICA

Empezaremos por revisar algunas definiciones de cultura política, tratando de ver en tales ideas sus componentes afines y sus puntos de fuga. Para el profesor López de la Roche⁴¹, cultura política es el

“Conjunto de conocimientos, sentimientos, representaciones, imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos de determinados grupos sociales, partidos o movimientos políticos o subalternos, con relación al funcionamiento de la acción política en la sociedad, a las fuerzas de oposición, a la relación con el antagonista político, etc.”

Para Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, la cultura política es:

“Conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación que tienen dentro de él los diferentes sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tiene lugar en diversos momentos históricos.

⁴¹ LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Aproximaciones al concepto de cultura política. En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Jilmar. Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional : Plaza y Janés, 2001; p. 32

Este conjunto de prácticas y representaciones se configura a través de la estructuración de una matriz cultural en la que se articulan diversas significaciones en torno a los aspectos anteriormente señalados, la cual obra como marco referencial para las interacciones que tienen lugar en la vida social e individual y que atañen a aspectos relacionados con las esferas política y pública en general. Puede decirse que la cultura política es el resultado de la socialización primaria, de la educación, de la exposición a los medios masivos de comunicación y, en general de las experiencias respecto a las actuaciones gubernamentales, sociales y económicas. Igualmente, la cultura política tiene una relación dinámica con la estructura del sistema social y las actuaciones gubernamentales, “condicionándolas, aunque no determinándolas, porque su relación causal fluye en ambas direcciones”⁴².

Para María Luz Morán, la cultura política es el:

“Conjunto de significados compartidos de la vida política. Es decir, el conjunto de recursos empleados para pensar sobre el mundo político, lo que significa que es algo más que la suma de opiniones privadas de los individuos. La forma en que la gente construye su visión del sistema político y determina su posición dentro del mismo es, por consiguiente, el fundamento de la propia definición de los individuos como actores políticos y se ubica, así, en la base de la idea de ciudadanía.”

⁴² Citado en:

LLERAS, Francisco. Enfoques en el estudio de la cultura política. En: DEL CASTILLO, Pilar y CRESPO, Ismael (editores). Cultura Política. Valencia : Tirant lo Blanch, 1997; p. 59.

Morán propone, acudiendo a una idea compleja de cultura, que más que una cultura política, lo que hay es *culturas políticas* que “pueden entenderse como aquellos marcos que dotan de significados (compartidos) a los acontecimientos políticos concretos; son, pues, [dice Morán] los elementos que permiten la definición de situaciones que alientan o inhiben la acción colectiva”⁴³

En términos sintéticos, la cultura política alude al conjunto de significados compartidos que permite a las personas representar y practicar la vida política en una sociedad determinada. La vida política se refiere, en esta definición, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación que tienen dentro del sistema las personas y los grupos sociales, a los roles y juegos de jerarquía que se establecen entre ellos y a las confrontaciones de poder y orden políticos que tiene lugar en diversos momentos históricos. La cultura política es, por ello, más que la suma de las actitudes de las personas.

Más allá de las visiones disciplinarias de la cultura política señaladas anteriormente, interesa ahora revisar, preliminarmente, los tres grandes paradigmas que han marcado el hacer en este campo. Con todo, debe advertirse que éstos no constituyen *tipos puros*, es decir, construcciones alejadas unas de otras, de forma que aún queda mucho por entender en cuanto a la manera como se entrecruzan en el plano de lo fáctico y más allá de lo ideológico. Por ejemplo, es claro pensar que el problema de la elección racional (propio del segundo paradigma) está presente tanto en el problema de la promoción de valores cívicos (propio del primer paradigma) y en las formas como se estructuran las lógicas de ciertas estrategias de acción cultural (problema propio del tercer paradigma).

⁴³ MORÁN, María Luz. Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural. *En*: Zona Abierta No.76-77 (1996-1997), p. 7

LA CULTURA POLÍTICA COMO CULTURA CÍVICA

Este paradigma es resultado de las necesidades de resolución práctica de los modelos liberales de democracia propios de las sociedades capitalistas (especialmente la norteamericana) de la segunda mitad del siglo XX. De hecho, surge como campo de estudio después de los sucesos de devastación (social y político) generados por los sucesos europeos de las décadas 20' 30' y la segunda guerra mundial. En este paradigma, la “cultura cívica” se vuelve una teoría de las relaciones entre **cultura política** (reducida, según lo permite entender Morán, como un *conjunto homogéneo y bien trabado, de actitudes, valores y creencias acerca de la realidad política que es compartido por el conjunto de la población y que es funcional para el propio mantenimiento de la estabilidad del sistema político*) y la **estabilidad democrática** (entendida como el producto de un ejercicio homeostático del sistema político tendiente a mantenerse en un cierto estado ideal de equilibrio).

Más que una gran teoría (o la menos una teoría inédita), la cultura cívica en tanto que comprensión de la cultura política, se plantea como un *modelo susceptible* de científicidad, para ello se apoyo en el instrumental positivista de la ciencia política norteamericana y por eso sus métodos son preferentemente cuantitativos de campo: Muestreo, encuestas de opinión, observación, es decir, estudios empíricos como base de la construcción de teoría.

Para desarrollar sus ideas y prácticas, el paradigma de “cultura cívica”, asume una visión clásica de la cultura como factor central en los procesos de integración social (desde un enfoque estructural - funcionalista). Y la hace aparecer como sustento de la estabilidad política (democrática en específico). En esta perspectiva, cree que la cultura explica todas las otras estructuras sociales y políticas, aun cuando acepta

que también puede ser influida por las otras estructuras. En cuanto al sujeto, lo ve portador de valores que, por la experiencia de socialización, pueden ser moldeados para integrarlo al sistema. Por ello, esta es una visión de normalización del sujeto por el sistema, en la perspectiva de la estabilidad política. Es decir, un proceso por medio del cual el sujeto introyecta los valores necesarios para la vida política, y se subsume en lo público, casi disolviéndose. De tal forma, la cultura cívica es una visión determinista del accionar del sujeto en el espacio político.

Por este camino, el concepto que de cultura política tiene el paradigma de cultura cívica, está integrado por las propensiones cívico políticas, las cualidades y el carácter de las personas, es decir, la características morales e intelectuales que se suponen hegemónicamente deseables dentro de lo que se llama la “virtud cívica”. Esa “cultura cívica”, se ejerce a través de un conjunto de valores, actitudes y experiencias de socialización política deseables, recomendables y públicamente disponibles pero hegemónicamente construidas desde grupos de elite.

Reiterándolo, la cultura cívica cree que los valores, sentimientos y creencias de las personas influyen significativamente sobre el comportamiento político, y que estos mismos se puede *desarrollar* a través de la socialización (la educación, prioritariamente*) vista como una acción dirigida a garantizar la estabilidad democrática. En ello, como ya puede haberse visto, parte de la idea (bastante ingenua) de un pluralismo político instrumental, que busca mitigar los efectos de la sociedad de masas a través de la estrategia del gobierno mixto, es decir, un gobierno que se aleje de la *tiranía de las mayorías* y concilie con una necesaria dirección de un gobierno de elites preparadas para ello.

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

Se trata, entonces, de desarrollar en las personas ciertos valores, creencias, sentimientos “positivos” respecto al sistema, con un evidente afán de *rentabilidad democrática y contando con el moldeamiento individual y colectivo posible a través las experiencias de socialización*. Por ello, sus autores** usan una gran cantidad de palabras/ideas que están en relación con la supuesta condición del sujeto de portador potencial de condiciones para la vida política o "competencias cívicas": Propensiones, cualidades, carácter, actitudes, valores, experiencias, virtudes, sentimientos, pasión, moralidad, costumbre, opinión, espíritu, naturaleza, afecto, instinto. Todas estas ideas se convertirían en algo así como variables subjetivas que deberían polarizarse positivamente para poder lograr la estabilidad social y política.

Las ideas de Almond expresan con plena claridad estas pretensiones, al decir que en la cultura cívica “existe un consenso substancial sobre la legitimidad de las instituciones políticas y la dirección y contenido de las políticas públicas, una tolerancia general hacia la pluralidad de intereses y creencias en su reconciliabilidad y una sensación general de confianza en las aptitudes políticas de los ciudadanos...”⁴⁴

** Los más visibles exponentes de este paradigma son los teóricos e investigadores Gabriel Almond, Sydney Verba, Lucian Pye y B. Powell. En especial, Gabriel Almond que aboga a este paradigma un supuesto derecho de herencia de una serie de tradiciones intelectuales diversas de *cultura cívica* que ve en progresión desde la remota democracia griega, hasta las más cercanas experiencias políticas de la revolución francesa y la revolución norteamericana. De hecho, estos autores aceptan en esa tradición diversas influencias liberales, sicoantropológicas, sociológicas y políticas específicas.

⁴⁴ ALMOND, Gabriel. La historia intelectual del concepto de cultura política

LA CULTURA POLÍTICA COMO ELECCIÓN RACIONAL Y PREFERENCIAS

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

Este paradigma tiene parte de la idea del análisis económico de la política, que afirma que la interacción estratégica entre individuos e instituciones inhibe ciertos cursos de acción y facilita otros. Los individuos buscan maximizar su utilidad con elecciones para el logro de sus propios fines. Este proceso siempre opera bajo condiciones de incertidumbre en tanto que las propias decisiones dependen de las estrategias y decisiones de otros. El paradigma acepta que en todo ese proceso de toma de decisiones hay restricciones materiales e institucionales, por lo que pueden suceder disrupciones del equilibrio. A esta visión se le corresponden, entonces, construcciones teóricas como la teoría matemática de la información de Shannon de la cual se desgaja la idea de información como reducción del nivel de incertidumbre

*

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

frente a un problema; y los desarrollos más instrumentales de la teoría general de sistemas dados por las corrientes cibernéticas (control de sistemas) que originan, a su vez, la administración y la gerencia contemporáneas.

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

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

LA CULTURA POLÍTICA COMO CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO.

Este paradigma parte de la necesidad de impulsar un nuevo enfoque en los estudios de la cultura política. De tal forma, y según palabras de Morán, busca comprender “... las complejas relaciones existentes entre la estructura social, el sistema político y los marcos culturales con los que los individuos interpretan la realidad que los rodea, y mediante los cuales guían sus ideas.”⁴⁵ Esta perspectiva se apoya en una nueva teoría de la cultura en la que se ve como interdependientes a los valores y a las relaciones sociales, de forma que se borra la frontera entre el hecho social mismo y el valor que tiene. En este sentido, hace un llamado a superar tanto las visiones de la cultura política como mera cultura cívica (es decir, como un problema de introyección social de ciertos valores, creencias y sentimientos para garantizar cierto tipo de democracia) en tanto que separa hecho de valores; y a trascender las ideas de corte económico racionalistas que el segundo paradigma de

⁴⁵ Op. Cit. Morán; p. 3

la cultura política (cultura como intereses y preferencias), pone como móviles de la acción de los individuos, vistos como *egoístas* que buscan su propio beneficio.

Este paradigma, por tanto, asume la cultura como dimensión simbólica o expresión de la conducta social, en la cual se encuentran las formas simbólicas públicamente disponibles por los sujetos y con las cuales experimentan, construyen y reconstruyen sus representaciones y prácticas de mundo. La cultura se hace un sistema de signos que va construyéndose socialmente en el mismo momento en que los signos son interpretados. Dicho de otra manera, y de la mano de Ann Swidler, “la cultura es un conjunto de herramientas (*tool kit*) compuesto de símbolos, historias, rituales y visiones del mundo que la gente puede usar en diferentes configuraciones para resolver distintos tipos de problemas”⁴⁶. La cultura, dentro de esta imagen, está compuesta de vehículos simbólicos de significados (sentimientos, prácticas rituales, formas de arte y ceremoniosa) y de las prácticas culturales informales (como el lenguaje, el comadreo, historias y rituales de vida diaria)

Así pues, desde estas nuevas ideas de cultura, es posible renovar la idea misma de cultura política, de forma que se le vea como una herramienta fundamental en los propósitos de comprensión de los fundamentos de los sistemas políticos.

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

⁴⁶ SWIDLER, Ann. La cultura en acción: símbolos y estrategias. En: Zona Abierta. Madrid. No. 77/78 (1996/1997), p.127- 162

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

En este paradigma, se alude, en consecuencia, al cambio social como un elemento central. La cultura juega, en efecto, un papel central en el cambio social contemporáneo, y se separa del móvil integracionista, homeostático y de rentabilidad democrática de gobierno mixto en que la considera el paradigma de cultura cívica. De igual forma, y al respecto de la idea de cultura como intereses y preferencias, desde este paradigma de la cultura como construcción de sentido, es posible superar las ideas de intereses y preferencias como meros factores económicos para verlos en la dirección del análisis cultural de la política. Esto es, que en tanto que los significados del mundo y del hombre (cultura) son compartidos socialmente, los intereses son productos de las relaciones sociales mediados por esos significados comunes. Los sujetos construyen su cultura en el proceso de toma de decisiones y toda decisión es una elección de cultura. En ello, debe entenderse que los actores sociales no son solamente los individuos sino que los son también las naciones, los partidos, por ejemplo. Estos actores, todos, defienden identidades culturales que les permiten realizar elecciones y expresar preferencias.

CAPÍTULO CINCO: LA FORMACIÓN CIUDADANA. RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Una visión amplia y contemporánea, nutrida desde las actuales reflexiones de la cultura, entiende la formación ciudadana como el conjunto de representaciones y prácticas político educativas propuestas y desarrolladas dentro de una sociedad, con la intención de que las personas puedan reconocer y construir estrategias de acción, por medio de las cuales puedan incluirse y participar, hacer y rehacer sus lugares y presencias en el plano de lo político.

Por este camino, la formación ciudadana toma la dimensión de una práctica de pedagogía social dirigida al logro de la ciudadanía plena. Desde esta perspectiva, la formación ciudadana se entiende como un trabajo de intervención sociocultural y educativo dirigido a impulsar un cambio en las representaciones y prácticas de la ciudadanía que una sociedad tiene. Dicho de otra manera, se representa a la formación ciudadana como un campo comprometido con el impulso de la reflexión, la revalorización, la transformación y la construcción de los sentidos, idearios y prácticas de la ciudadanía, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones. Para ello, buscaría fortalecer a las personas como actores sociales, para que sean capaces de afrontar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos que se les presentan. La formación ciudadana, de tal forma, partiría del reconocimiento de las problemáticas de la vida individual y de la vida colectiva, dando a la ciudadanía el valor histórico que le corresponde, y enfatizando en su íntima relación con la cultura.

De cualquier manera, debe advertirse que la formación ciudadana ha dependido, como propuesta de intervención sociocultural y educativa, de las visiones mismas que de la ciudadanía tienen los agentes encargados (tanto estatales como privados) de adelantar esos programas. Por ello, con frecuencia, en esos programas, de

hecho, han primado las perspectivas que ven la formación ciudadana como un problema, fundamentalmente, de educación en valores y creencias que se asumen como los necesarios universalmente para poder vivir en un sistema democrático: participación, tolerancia, solidaridad, respeto. Se trata, pues, de esta manera, de la inculcación (enseñanza) e introyección (aprendizaje) de ciertas pautas de comportamiento, de específicas actitudes para poder relacionarse con el sistema político. Por este camino, la ciudadanía se hace reglamento y ejercicio vigilado de éste.

La idea de formación ciudadana se presenta como un amplio tejido de conceptos provenientes, principalmente, de dos grandes campos: uno, el de la *formación*, relacionado con la educación como hecho social, la pedagogía como reflexión de la educación (la pregunta por la *educabilidad*), el aprendizaje como arduo proceso de composición y recomposición cultural y social de las estructuras cognitivas y lingüísticas de las personas, la enseñanza como territorio de procesos de selección cultural y transferencia de conocimiento, y la didáctica como pregunta por la *enseñabilidad*. Otro, el relacionado con la política, la sociabilidad política, y, con mucho más interés para este trabajo, la cultura política.

Dicho de otra manera, la formación ciudadana se nutre del campo de las relaciones concretas y potenciales entre educación y política. Es decir, en las intersecciones conceptuales y prácticas entre la educación como territorio de reflexión de los ideales de formación de las personas, y la política como espacio de discusión y realizaciones del poder y el orden político en la sociedad. En los cruces dados entre estos dos territorios discursivos y fácticos, precisamente, es desde donde es posible hablar hoy tanto de *ideales educativos políticos*, es decir, de lo que se promueve (desde ciertas moralidades públicas) en las personas para que puedan estar y participar en el espacio político; como de *pedagogías ciudadanas* (las reflexiones y las estrategias de intervención educativa en la sociedad con la

perspectiva de educar en ciertos ideales educativos políticos). Esto significa la coexistencia de dos supuestos básicos: por un lado, que es posible educar a las personas para que puedan construir estrategias de acción (en relación con ciertas moralidades públicas) para actuar en el mundo de lo político (vida cotidiana y sistema) y, por el otro, que es posible tanto *enseñar* como *aprender* esas estrategias de acción.

Así pues, una perspectiva de estudio de la formación ciudadana como la que se propone (que se nutre de la comprensión de la cultura como construcción colectiva de sentido, y en la que hay un arduo y contestado campo de selección de estrategias de acción social...*) obliga a aceptar que la formación ciudadana tiene en su base los problemas relacionados con la **pedagogía** y con la **didáctica**:

Con la pedagogía, en tanto que la formación ciudadana está mediada por *actos de comunicación* y por *negociaciones culturales* entre los sujetos involucrados en ella (quienes forman y quienes son formados). Esos actos de comunicación, vinculan el **lenguaje** (como construcción histórica, simbólica e ideológica) y la **cognición** (como producto cultural determinado por fuertes cargas ideológicas) en contextos históricos específicos. Por su parte, las *negociaciones culturales*, exigen, como ya se ha dicho, la selección de ciertos “contenidos” de la cultura en un proceso valorativo fuertemente determinado por la ideología y los móviles políticos. Los sujetos involucrados en el proceso de formación ciudadana (formadores y formados) entran, por lo tanto, en un territorio de disputas culturales. Los móviles de esta disputa (no siempre explícita y declarada) son, precisamente, las representaciones y las prácticas políticas en que unos y otros,

* No puede olvidarse que todo proceso de formación (incluido, por tanto, el de la formación ciudadana), conlleva una ardua tarea de selección de los “contenidos” culturales que deben “enseñarse” y “aprenderse”. Ningún acto de formación puede prescindir de ello.

diferencialmente, afinan su percepción del orden político, el poder y las decisiones políticas y las maneras de representar y representarse la vida en lo público.

Y con la **didáctica**, en tanto que los contenidos culturales y las estrategias de acción cultural política seleccionadas, deben ser trasladados del espacio social en el que transcurren, al espacio “controlado” en que se enseñan. Esto es lo que algunos teóricos, como Delia Lerner, llaman *transposición didáctica** (que puede parecer lo mismo que, de alguna manera, ya se nombrada antes como *didactización*). Esta *transposición didáctica*, precisamente, es un proceso de “desnaturalización” de las estrategias culturales que fluyen en los cauces de la vida social para poderlas intervenir y reproducir en el espacio del aula (formal o no formal). Ese ejercicio se expresa, particularmente, como un proceso de *re-ordenación, re-visión y re-planteamiento* de las relaciones sistémicas existentes socialmente entre los sujetos, los contenidos culturales y los propósitos de sus acciones para volverlas sujetos de formación, contenidos pertinentes y válidos (de acuerdo a las lógicas de las morales públicas existentes) y objetivos de enseñanza. A esto se agregan los métodos de enseñanza y, con especial interés para este trabajo, las valoraciones y usos (representaciones y prácticas) dados a los *mediadores culturales* que se emplearán en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (principalmente, a las prácticas de la lectura y la escritura).

Así pues, desde la clave comprensiva política que anima este trabajo, es necesario afirmar que hablar hoy de **formación ciudadana**, remite a un conjunto intrincado de representaciones y prácticas asociadas con los *aprendizajes sociales*

* La transposición didáctica como proceso de migración a la escuela de los contenidos culturales de las prácticas sociales, no puede confundirse con el proceso, ya común en el argot pedagógico como didactización. Este se refiere al acto por medio del cual se ordena algo para poderlo enseñar. Es por ello que puede decirse que en la epistemología contemporánea se hace énfasis en la *enseñabilidad* de las ciencias y se pregunta por los procesos de *didactización*, por ejemplo.

y las *pedagogías ciudadanas*, a la luz, valga decir, de ciertos discursos y lenguajes políticos. Estas representaciones y prácticas, encuentran su confluencia educativa en dos grandes ámbitos de formación de las personas:

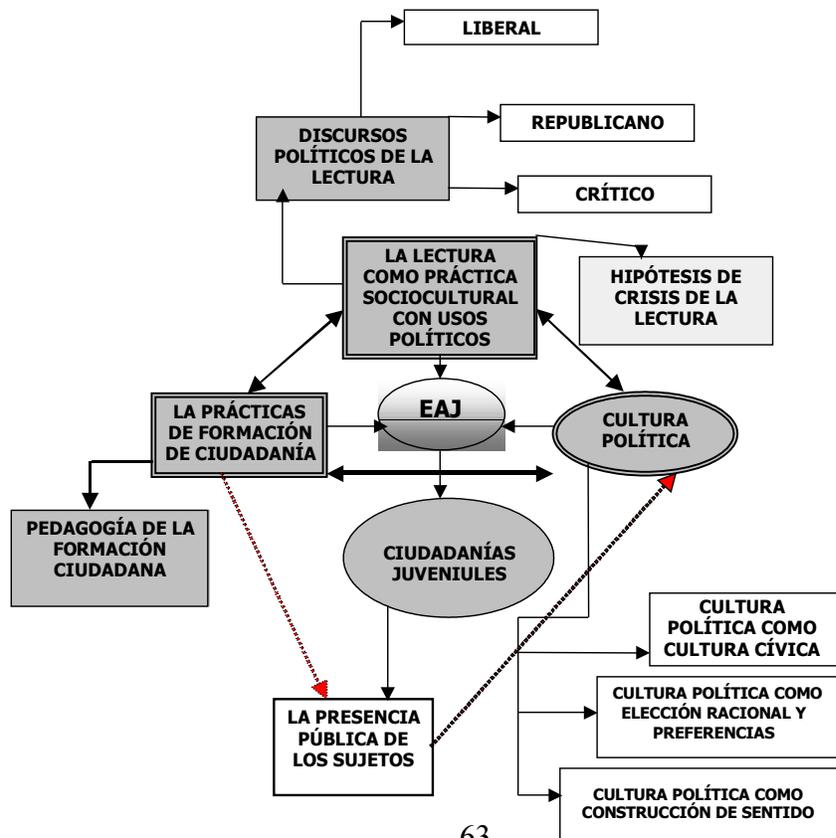
- La *escuela* como institución social formalmente creada para integrar a las personas a la sociedad y a las formas (normalmente hegemónicas...) de uso y configuración del poder y el orden político. En este espacio se da el desarrollo de la pedagogía como acto de reflexión de la educación asociado a la escuela formal; y de la didáctica como ámbito de reflexión y desarrollo del proceso docente educativo, dentro del ámbito escolar.
- Las propuestas no escolares que buscan, por su parte, la formación de las personas desde el seno mismo de la sociedad y, en muchos casos, en contravía e impugnación a la escuela tradicional. Este es el territorio, precisamente, de la *pedagogía social*, de la *animación sociocultural* y la *educación popular*.

CAPÍTULO SEIS: CONEXIONES ENTRE CULTURA POLÍTICA, FORMACIÓN CIUDADANA Y LECTURA.

En su desarrollo, el trabajo aborda las siguientes categorías conceptuales que creemos conveniente presentar a través de un mapa de ideas. En particular, para estudiar las propuestas de formación ciudadana de la EAJ se eligió el camino del entrecruzamiento de tres núcleos discursivos: la lectura y la escritura, la formación ciudadana y la existencia de diversas culturas políticas.

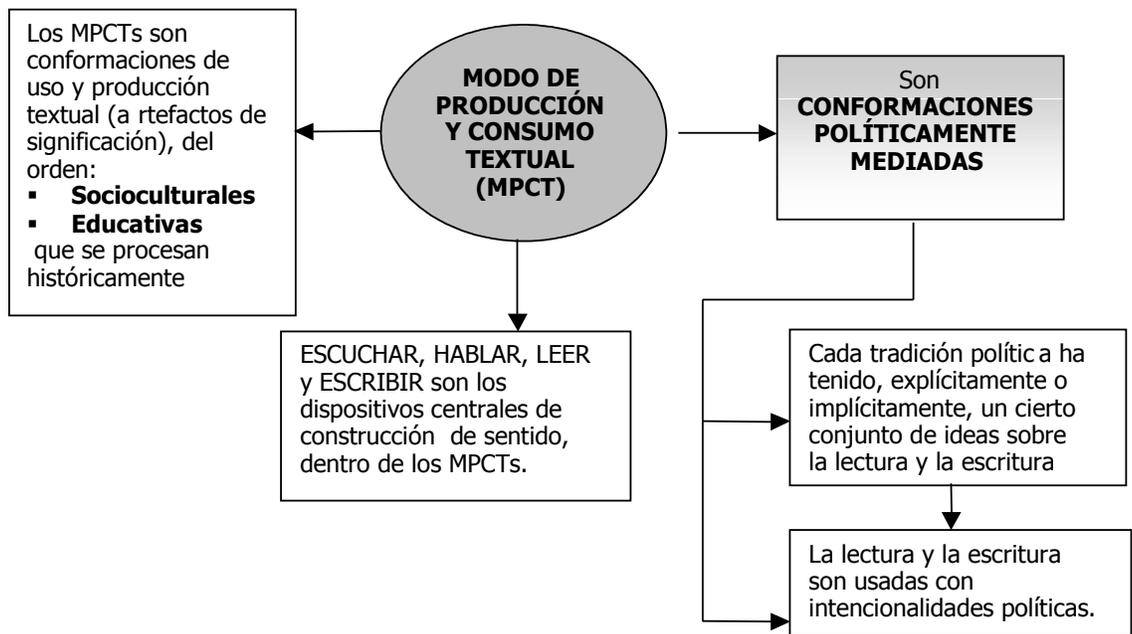
La lectura y la escritura. Entendidas como prácticas complejas, vistas desde una perspectiva que quiere superar enfoques mecánicos, tradicionales o, en el mejor de los casos, muy sesgados y que no favorecen acercamientos complejo a ellas como fenómeno en reconfiguración y representado y usado políticamente dentro de

GRAFICA 2. Categorías básicas de relación



ciertos ideales de cultura política. En términos generales, se ve a la lectura y la escritura atadas a un teoría más amplia en configuración, que es la de los Modos de producción y consumo textual MPCTs, cuyas afirmaciones teóricas más importantes se recogen en la gráfica no. 2.

Gráfica 3. Los modos de producción y consumo textual



La **formación ciudadana** como una práctica de animación sociocultural y educación popular en la que se integran problemas asociados con la pedagogía y la didáctica, con la cultura política y con el consumo y producción de información (a través, precisamente, de la lectura y la escritura) dentro de procesos de aprendizajes ciudadanos y de socialización política. Para ello se revisan tanto el concepto de formación ciudadana, como las relaciones entre formación ciudadana y lectura.

La existencia de diversas **culturas políticas**, como factor crítico de revisión de las propuestas de formación ciudadana. Debe decirse que en este tema se asume a la cultura política como las maneras en que las personas representan y practican la vida política en el marco de una sociedad determinada. En ello, se pasa revista a los tres principales “paradigmas” de cultura política, históricamente observables; y a los *discursos políticos de la lectura* que están, a nuestro parecer, estrechamente vinculados con las diversas elecciones *pedagógicas* que alientan la propuesta de *formación ciudadana*.

TERCERA PARTE: RELACIONES ENTRE LA LECTURA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS PROPUESTAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y POLÍTICA DE LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL

CAPÍTULO SIETE: LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL Y SU PROPUESTA DE FORMACIÓN CIUDADANA

“La Escuela de Animación Juvenil concibe los procesos de formación ciudadana, como el reconocimiento de un proyecto de ciudad que es capaz de incluir a los diferentes actores desde una perspectiva generacional; en esta medida, y desde su condición de joven, la lente a través de la cual observan al mundo es la cultura, en tanto ella es el escenario que permite su articulación con el mundo y, más específicamente, las estéticas juveniles que se constituyen en el nodo a través del cual circulan las diversas representaciones que constituyen sus propios mundos y los otros de los cuales hacen parte. Por ello, un acercamiento a los temas de reflexión que dinamiza la Escuela, nos permite comprender la lógica con la que los jóvenes construyen ciudadanía.”⁴⁷

IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL (EAJ)

⁴⁷ ZAPATA, Carlos. [Descripción de la Escuela de Animación Juvenil]. Medellín : 2002. Trabajo desarrollado para la investigación:
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS. GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS POLÍTICOS. LÍNEA CIUDADANÍA, CULTURA Y PRÁCTICAS POLÍTICAS Y CIUDADANÍA. Op. Cit.

La Escuela de Animación Juvenil (EAJ), es un proyecto concertado entre entidades* gubernamentales, no gubernamentales y mixtas que comparten intereses comunes en el campo de los procesos de formación juvenil en la ciudad de Medellín y el Valle de Aburrá.

“[...] es una propuesta de formación integral en el ámbito de la animación juvenil, dirigida a personas, organizaciones e instituciones interesadas en cualificar sus prácticas y formas de interacción con los jóvenes, y en construir y renovar permanentemente una visión compartida sobre la condición juvenil.”⁴⁸

“La Escuela de Animación Juvenil [...] nace a finales de la década [de los años noventa] como respuesta a la necesidad sentida de dar organicidad a un amplio y diverso trabajo con jóvenes, expresado en varios cientos de organizaciones juveniles y en un número importante de instituciones que trabajan con jóvenes y sus organizaciones, desde las cuales se han acumulado conceptos, experiencias y metodologías.”⁴⁹

El proyecto trata de enfrentar y superar un conjunto de circunstancias adversas que en la ciudad han limitado el desarrollo de propuestas sistemáticas y de largo de

* Entidades participantes en el proyecto:

Oficina de la Juventud del Municipio de Medellín, Comfama, Comfenalco, Corporación Contexto Urbano, Corporación Región, Corporación Presencia Colombo Suiza, Corporación Ecológica Penca de Sábila, Corporación de Promoción Popular, Universidad Pontificia Bolivariana, Fundación Universitaria Luis Amigó, Corporación Paise Joven.

⁴⁸ ARANGO CUARTAS, Marta Eugenia Una acción educativa : entre la apuesta política y la propuesta pedagógica. En: Jóvenes : Revista de Estudios sobre la Juventud. México. Vol. 6, no. 16 (Ene.-Jun. 2002), p. 92

⁴⁹ ZAPATA, Carlos. Op. Cit. cit.

aliento en el campo del trabajo de animación juvenil. Entre ellas se destacan, tal cual lo recoge la socióloga Dormery Jaramillo⁵⁰, las siguientes:

- La limitada capacidad de aprendizaje institucional, con poca capacidad para recoger y procesar información referente a los programas e iniciativas de trabajo con jóvenes.
- La dispersión de la oferta de formación para los que tiende a ser dispersa, no especializada y con poca atención a sus necesidades e intereses
- Prevalencia de enfoques de beneficencia o instrumentalistas que ponen al joven al servicio de interés que no los suyos.
- Activismos institucional en el campo de la formación de jóvenes
- Dificultades metodológicas en el trabajo con jóvenes (esto es, dificultades del orden pedagógico y didáctico)
- Deficiente manejo gerencial, inestabilidad financiera y baja remuneración de los profesionales que trabajan con juventud.
- Escasos programas de formación especializados para el personal que trabaja con jóvenes

⁵⁰ JARAMILLO, Dormery. [la Escuela de Animación Juvenil]. Medellín. 2002. 10 h.

Al respecto de la estructura formulativa del proyecto de EAJ, consideramos pertinente, inicialmente, transcribir algunos apartes del trabajo de síntesis y presentación de la Escuela, elaborado por Carlos Zapata:

“La Escuela de Animación Juvenil aporta al desarrollo social integral de la juventud mediante la transformación de las representaciones sociales adultocéntricas que priman en las ofertas para los jóvenes y mediante un análisis crítico de la condición juvenil para favorecer su empoderamiento y su participación como ciudadanos y ciudadanas, asumiendo la diversidad cultural. Se propone la cualificación de las prácticas desarrolladas con los jóvenes, para los jóvenes o con los jóvenes. Esta misión se correlaciona con el objetivo superior de la escuela que aparece esbozado mas abajo.”⁵¹

LOS PROPÓSITOS DE LA EAJ

***Objeto de la escuela:** cualificación de la oferta del trabajo con jóvenes, de practicas de los jóvenes entre sí y de las prácticas de aquellos que interactúan con ellos. Por otro lado es un espacio de formación y de intercambio de experiencias y saberes. En la coyuntura actual es la transformación de las representaciones sociales y el análisis critico de la juventud.”⁵²*

OBJETIVOS⁵³

⁵¹ ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Propuesta curricular 2001. Medellín : La Escuela, 2001, p. 5

⁵² Ibid., p. 7

⁵³ SIERRA, Juan. Resultados del taller para elaborar las líneas de plan estratégico 2.002 – 2003. [Escuela de Animación Juvenil]. [Memoria]. Medellín : Escuela de Animación Juvenil, 2002, p. 13

Sobre el objetivo superior

Contribuir a que las y los jóvenes reafirmen su condición juvenil desarrollando sus proyectos individuales y colectivos, consolidándose como actores sociales autónomos, críticos y comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida asumiendo la diversidad cultural, que hace referencia a lo simbólico, lo actitudinal, lo subjetivo, las mentalidades; constituye no una parte de lo social sino un nuevo modo de aproximación a lo social.

OBJETIVO GENERAL

Aportar al mejoramiento del conjunto de las ofertas juveniles comprendidas en los planes, programas, proyectos y actividades de organizaciones, grupos e instituciones, a través de la formación y cualificación de personas jóvenes y adultas involucradas en estos ámbitos de actuación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS⁵⁴

- *Ofrecer cursos regulares de formación de Promotores y Dinamizadores para la Animación Juvenil, que contribuyan a cualificar las prácticas y ofertas juveniles reflejadas en planes,*

⁵⁴ ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Perfil de proyecto y presentación de la experiencia. Febrero de 2002.P. 14

programas, proyectos, actividades y todo tipo de intervenciones en el ámbito juvenil.

- *Prestar servicios especiales de capacitación, asesoría y acompañamiento en los campos relacionados con las identidades, los mundos juveniles, y la gestión para la animación juvenil, dirigidos a personas, grupos y organizaciones que desarrollan experiencias de trabajo con jóvenes.*
- *Sistematizar y reflexionar críticamente la práctica educativa cotidiana, para mejorar y cualificar el proceso pedagógico a partir de la formulación de preguntas y la construcción colectiva de nuevos conocimientos, articulados a líneas de investigación.*
- *Participar en los espacios de debate, concertación, planificación y decisión de políticas, programas y proyectos que afecten la calidad y la condición de vida de los y las jóvenes”*

En este sentido, la EAJ contempla tres grandes áreas de intervención educativa:

- *Formación como dinamizadores a jóvenes que trabajan con jóvenes y tienen alguna relación con las instituciones.*
- *Formación como dinamizadores a funcionarios vinculados a instituciones que trabajan con jóvenes*
- *Desarrollo de líneas de investigación sobre jóvenes”*

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA EAJ

Los referentes teóricos: son fundamentalmente de la pedagogía autogestionaria, una rama de la escuela (Freinet); del socialismo utópico (Fourier y Proudhon); y del socialismo libertario (Bakunin).

“La propuesta curricular se construye en la vía de acercamiento y convergencia entre dos modelos pedagógicos ampliamente conocidos en el ámbito pedagógico: el desarrollista y el social. Estos dos modelos conciben el currículo como un proceso dinámico, mutable en el cual la práctica busca desarrollar el entendimiento humano en la acción. Acuden a los sistemas axiológicos de la filosofía para la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones, de emitir juicios de valor.

Este modelo pedagógico de convergencia desarrollista-social, es profundamente activista y se fundamenta especialmente en las corrientes empirista y pragmática de las ciencias, en las cuales, la construcción del conocimiento se concibe como una experiencia individual de contacto directo con los objetos del mundo real y asumen, como criterio de verdad, la utilidad.

Desde la perspectiva social, recoge el hacer práctico de la escuela, el aprender a pensar, el centrarse en los proyectos de aprendizaje intencionado a la transformación del mundo de la vida para el bien de

la comunidad. Pedagogía autogestionaria, que nace como una rama de la escuela activa, del brazo de Freinet.

El origen eminentemente social, político e ideológico de este modelo pedagógico convergente, encuentra sus raíces en el pensamiento de Rousseau (Contrato Social), Fourier y Proudhomme (socialismo utópico) y Bakunin (Socialismo libertario o anarquismo).

Además se deriva de esta convergencia, una pedagogía autogestionaria fundamentada en la responsabilidad del estudiante frente a su propio proceso de aprendizaje; en la toma de conciencia para tomar las decisiones de su devenir político, ideológico y social. En este sentido, el proceso formativo se orienta hacia valores sociales tales como: la creatividad, la autonomía, la afectividad, la participación colectiva y la proyección de cambio social”⁵⁵

Los enfoques y propuestas de la acción política: Toma de conciencia para tomar las decisiones del propio devenir político.

La promoción de las subjetividades y de la ciudadanía: Ciudadanía juvenil.

La cualificación de la intervención sociocultural y política: “identificación, comprensión e instrumentación de formas, procesos, metodologías y técnicas propias de la animación de procesos de participación social de los y las

⁵⁵ ZAPATA, Op. Cit.;

jóvenes, y en las formas de actuación innovadoras y radicalmente diferentes de las formas tradicionales”⁵⁶

Las metodologías y didácticas usadas en las propuestas de formación en la EAJ:

“MEDIACIONES: Lenguajes como mediadores, diversos, múltiples.

CÓMO: partir de la recuperación del código cultural que contienen las prácticas. Seminarios, encuentros pedagógicos, grupos de discusión. Aprender haciendo y hacer aprendiendo. Reconocimiento de prácticas

PROCESOS MECANISMOS: integración y potenciación de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir)

ESTRATEGIAS. Diseño de currículo por líneas generales, alimentados por proyectos construidos desde núcleos de interés, develados a partir de las características de las prácticas. Construir hipótesis que articulen líneas. Ejes problematizadores.”⁵⁷

“El método se concibe como una *deliberación práctica* [...] En la forma, el proceso de aprendizaje prima sobre el de enseñanza. El estudiante es el centro del proceso y se forma en le aprender a pensar. Y el docente es le guía que facilita al estudiante el desarrollo de las estructuras de pensamiento”⁵⁸

“el eje fundamental es aprender haciendo. La experiencia hace progresar, desarrollarse, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más

⁵⁶ ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Elementos de la evaluación pedagógica año 2000 a tener en cuenta en la definición de contenidos y tiempos para propuesta curricular año 2001 : LA Escuela, 2000. p. 14

⁵⁷ Ibid., p. 9

⁵⁸ Ibid., p. 10

elaborados. El método se concibe como un proceso de deliberación práctica. Tanto los medios como los fines son concebidos como problemas concretos; con multiplicidad de alternativas para seleccionar el mejor camino pero no el único correcto. Es decir de la información hacia el conocimiento construido.

En la forma el proceso de aprendizaje prima sobre el de la enseñanza; el alumno es el centro del proceso y se formará en el aprender a pensar; el docente es guía que facilita al estudiante el desarrollo de las estructuras de pensamiento; la evaluación se desarrolla por procesos y es cualitativa”.

En cuanto a los momentos metodológicos, se proponen tres:

“Recuperación de saberes: consiste en sacar a la luz los conceptos y conocimientos construidos por los participantes antes de ingresar a l diploma, con relación a cada uno de los núcleos de interés y sus temáticas.

Confrontación de saberes: consiste en le reconocimiento de otros conceptos y teorías derivadas también de prácticas sociales específicas, en tiempos y espacios diversos y que han sido sistematizados en el ámbito de las ciencias y saberes sociales [...]

Recreación de saberes: Es un momentos de recontextualización de las prácticas juveniles cotidianas. [...]”⁵⁹

⁵⁹ Ibid., p. 16

Los contenidos de formación:

Mundos juveniles

Gestión para la acción juvenil

Los efectos y logros de esas propuestas

Buscan, en general, la producción de conocimiento socialmente válido y pertinente a las necesidades de la promoción social, el aprender haciendo, la reconstrucción social, el autoaprendizaje. A través de:

Diagnóstico

Recuperación de saberes

Diálogo de saberes (oralización de la experiencia y la conciencia)

Sesiones tutoriales organizados en módulos temáticos

Las intencionalidades políticas de la formación

- El agenciamiento de la cultura política como construcción de sentidos
- El fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento, autovaloración e identificación de los jóvenes
- Desarrollo de las potencialidades subjetivas
- Transformación del espacio político por las vías de la concientización la organización y la participación de los jóvenes como sujetos sociales y políticos

CAPÍTULO OCHO: SIGNIFICADOS Y USOS DE LA LECTURA EN LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL: HIPÓTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Si bien se trata en este trabajo de impulsar la tesis de que la lectura ocupa un lugar central en las propuestas de formación ciudadana (en particular, en la propuestas de formación ciudadana de los jóvenes), se debe advertir, también, que ello se hace sabiendo que tiene, como ya se ha insinuado, una historia de poca consideración dentro de los estudios sociales y políticos, y que ha tendido a verse como un asunto secundario, de utilería o ambientación en comparación con otras prácticas “mayores” (más *importantes*, porque son más visibles...). Por este camino, en el medio local, la lectura permanece invisibilizada, supuesta y subordinada en los estudios pedagógicos* o, en el peor de los casos, ignorada por completo. Sólo algunos estudios de historia de la pedagogía se han acercado a la reflexión política de la lectura pero, en general, puede decirse que ha habido poco interés en explorar la lectura desde los intereses de la ciencia y la filosofía política o, de forma viceversa, en nutrir a la reflexión política con estudios socioculturales sobre la lectura, en temas tan actuales y críticos como, por ejemplo, el de la formación de opinión pública y de comunidades lectoras, las relaciones de la lectura con la formación de ciudadanía y participación política, entre otros.

Pero todavía más, en la sociedad latinoamericana a la lectura se le ha representado, normalmente, como una práctica reducida a la lectura de textualidades

* Parece que eso se corresponde y encuentra su origen en el hecho de que las prácticas lectoras y escriturales han tendido a ser cooptadas por la Escuela que, con todo su poder normalizador a ella asignado dentro del proyecto de modernidad, se ha vuelto casi por completo su dueña. Este es un fenómeno ya estudiado con el nombre de "escolarización de la lectura y la escritura". En este sentido, sería valioso tratar de revisar los discursos sobre la lectura en la perspectiva de apreciar en ellos no sólo el lugar e impacto de la institución escolar sino también el peso y dinámica de otras instituciones sociales y culturales como las bibliotecas, librerías, tertulias, etc. desde el lugar que se les asigna en el ideario político.

escriturales, lejana a las textualidades orales y aun mucho más distante a las textualidades audiovisuales y multimediales⁶⁰. Luis Bernardo Peña lo señala con claridad, cuando dice que

"el verbo leer ha estado asociado toda la vida con los textos escritos. El diccionario todavía lo define como "pasar la vista por lo escrito o impreso (...) Enseñar a leer significa iniciar al niño en la lectura alfabética, esto es lo que quiere decir literalmente alfabetizar(...)"⁶¹

Por las vías de la reducción y enclaustramiento de la lectura a la escrituralidad, se llega al encerramiento, también, de la lectura en la escuela. En efecto, si la escuela ha sido la dueña de la escrituralidad, la lectura, consecuentemente, ha de ser también una posesión de la escuela. De tal forma, leer aparece como un "algo" común y sobre lo cual hay muy poco que preguntarse, más allá de lo que ya haya preguntado y respondido la pedagogía. De alguna manera, este *centramiento escolar* de la lectura (que, por lo común, se queda en la *pose didactizante*) es causa de que con demasiada frecuencia se le vea como un *instrumento*, y jamás se pregunte en qué consiste como *hecho* sociocultural y cuál, entonces, es su importancia dentro del vínculo político.

⁶⁰ Con todo y sus aportes, la mayoría de los trabajos sobre la lectura tampoco se han preocupado por estudiarla como categoría teórica en reconfiguración dentro del convulso contexto mundial actual, determinado muy fuertemente por la aparición de nuevas textualidades audiovisuales y multimediales (impulsadas, a su vez, por los vertiginosos avances tecnológicos en la informática y la telemática). De hecho, el nuevo contexto sociocultural, con la misma fuerza con que exige el desarrollo de nuevas competencias y habilidades lectoras, inducen insospechados cambios en las maneras de operar que tiene las personas con las textualidades de primer orden (oralidad), de segundo orden (escrituralidad) y de tercer y cuarto orden (audiovisualidad y multimedialidad, respectivamente). Es decir, cambios en los juegos, si quiere, entre las textualidades centrales de la antigüedad - modernidad (oralidad - escrituralidad) y las de la llamada posmodernidad (audiovisualidad - multimedialidad).

⁶¹ PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. Saber leer otros lenguajes. *En: Alegría de Enseñar*. No. 40 (Jul.- Sep. 1999), p. 39

En este contexto de ideas, precisamente, creemos que en las propuestas de formación ciudadana que emergen en la dinámica de los últimos diez años la Colombia, subyacen unas lógicas que construyen, deconstruyen y reconstruyen el lugar de la lectura y la escritura dentro del ámbito de la formación de la ciudadanía. En esas lógicas, para ser un poco más atrevidos, podría verse la existencia de un tejido discursivo común en el que se engarzan todas las tentativas políticas de modernización de la sociedad colombiana en el siglo XX. En efecto, parece ser que en cada propuesta de formación ciudadana hecha en este período existen unas iniciativas más o menos explícitas y comunes (a pesar de las grandes diferencias ideológicas que tienen entre sí, en otros campos) dirigidas a la inclusión de la lectura y la escritura. Ese hipotético tejido discursivo común y continuo sobre la lectura, se extendería desde las tempranas tentativas de "culturización" de los primeros años de la década de los noventa (dadas bajo las banderas de renovación de la relación de los ciudadanos con la ciudad, bajo la bandera de "ciudad educadora"), al momento de reflexión actual.

En este contexto, son pues, muchas las razones que podríamos argüir para sustentar la necesidad de una revisión de los discursos sobre la lectura dentro de las propuestas de formación ciudadana. Pero en este trabajo queremos presentar dos de carácter central. La primera se refiere a que, en tanto que una práctica de orden cultural, social, educativo y político, la lectura ha exigido o se ha acompañado de un cierto discurso que la justifica, la organiza y la informa como área o campo de desempeño de muchas disciplinas. Esto se hace especialmente evidente cuando se le ve atada a la animación sociocultural y sus responsabilidades educativas, sociales y culturales. De hecho, en su relación con la ASC, la lectura entra a participar de una tradición discursiva específica, vinculada con un conjunto disciplinario de conceptos, hipótesis, teorías y paradigmas que constituyen diversas concepciones del mundo.

La segunda razón se refiere a un orden mucho más acotado y práctico que el de la primera razón expuesta, es decir, con las necesidades discursivas de un sector de los animadores socioculturales (que trabaja en promoción y animación a la lectura), y que se ve impelido, con cada vez con mayor fuerza, a tener que dar cuenta de sus prácticas. Y para ello debe hacerlo discursivamente.

En este sentido, tratando de atender tanto de los retos discursivos que la demanda por explicaciones de las prácticas de los animadores traen, así como de la necesidad de impulsar una revisión del discurso de la lectura en la animación sociocultural y la formación política, este trabajo avanza en la sistematización de algunas ideas sobre ésta. En una supuesta discursividad de la formación ciudadana sobre la lectura, se estarían cruzando febrilmente nuevas y viejas ideas que se entretajan en un manto más o menos confuso de nociones, conceptos, hipótesis y teorías que más se asemeja a girones de ideas a medio enunciar, a medio revisar, que a verdaderos enunciados disciplinarios. Esta es, queramos o no, la situación actual del área.

Tanto lo referencial conceptual como lo referencial institucional esbozado en los capítulos 1 a 7 este trabajo, se propuso para tratar de enmarcar nuestro interés por comprender, en clave de cultura política, los lugares que la lectura tiene en las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil EAJ). En este sentido, plantearemos a continuación el conjunto de hipótesis que condujeron nuestro trabajo. Las hipótesis con las cuales se abordó el trabajo, se asociaron en dos grandes bloques:

A: Hipótesis que exploraban las relaciones entre formación de ciudadanía y lectura dentro del marco de las propuestas de la EAJ.

HIPÓTESIS A

Hay una escisión entre la representación de la lectura y las prácticas de la lectura en la EAJ. Así, la lectura es representada como un dispositivo / instrumento con el que, simultáneamente, se puede hacer:

1. Ilustración política
2. Racionalización de la experiencia política
3. Animación de una ciudadanía juvenil constructiva

Pero en sus prácticas pedagógicas (y especialmente en sus diseños didácticos), la EAJ acoge visiones liberales tradicionales de la lectura, es decir, visiones que la dirigen a la promoción de una presencia pública de los sujetos como “ciudadanos ilustrados”.

B: Hipótesis que exploraban las *relaciones entre cultura política y lectura* dentro del marco de las propuestas de la EAJ.

HIPÓTESIS B:

En la EAJ La lectura es representada pedagógicamente como medio para promover una cultura política entendida como construcción de sentido y favorecer así la vivencia de ciudadanías juveniles. No obstante, las prácticas pedagógico didácticas de la lectura, no se corresponden con las representaciones e ideales que de ella se hacen como práctica constructiva, dentro de las corrientes pedagógicas que acoge la EAJ. Esto lo que hace es apoyar la formación de los animadores dentro de prácticas de la lectura asociadas con la *ciudadanía cívica*: la lectura es una virtud públicamente promovida pero dejada al fuero particular de cada persona.

SUBHIPÓTESIS:

B1: Las continuidades, reconfiguraciones y quiebres que el concepto de cultura política ha traído a los programas de formación ciudadana, no se corresponden con un más claro **lugar conceptual de la lectura** dentro del modelo pedagógico de la EAJ.

B2: En la propuesta de formación de la EAJ se ve la existencia de un tejido discursivo de cultura política complejo en el cual se quieren sustentar altos ideales de vida ciudadana (democratización, emancipación, activa y dinámica vida civil y promoción de ciudadanías juveniles) pero en las cuales, y con respecto al **uso pedagógico** de la lectura, sobreviven prácticas propias de la "educación tradicional".

En general, creemos que estas hipótesis se vieron corroboradas, en buena parte, en la realidad estudiada.

En efecto, en un contexto de ciudad en el que leer y escribir (desde tiempo atrás y en las iniciativas de educación popular), viene representándose como algo que está mucho más allá de un proceso mecánico de descodificación y que está atravesado por móviles políticos diversos (enfocados con las posibilidades reales de una vida ciudadana auténtica y no alienante)*, la EAJ aun no establece un claro lugar para estas prácticas dentro de su propuesta pedagógica, al menos, en lo que respecta a la formulación de su modelo pedagógico y a los lineamientos curriculares. Esta situación puede ser entendida, creemos, a partir de la interconexión de las siguientes situaciones básicas:

*Uno: En la propuesta pedagógica de la EAJ parece haber una carencia de resignificación y actualización de las propuestas que sobre el lenguaje (leer y escribir, en específico) constituyen, precisamente, uno de los más valiosos elementos del bagaje y la herencia de la educación popular en América Latina. En efecto, no creemos equivocarnos al decir que ningún otro lenguaje político como el crítico**, resalta tanto las iniciativas dirigidas a ver el lenguaje (hablar, escuchar leer y escribir) como un territorio de disputas y arduas negociaciones culturales del poder y de la acción política, es decir, de la formación del ciudadano. En específico, por ejemplo, en las propuestas de alfabetización freiriana es muy claro el afán por*

* CLEBA, por ejemplo, acoge desde mucho tiempo atrás, tales ideas emancipatorias de la alfabetización.

** En este trabajo entendemos que bajo el calificativo de "lenguaje político crítico" se pueden arropar las comprensiones que de la sociedad y del hombre contemporáneos hacen, desde contextos diversos, la Animación Sociocultural, la Pedagogía Social y la Educación Popular, entendidas como iniciativas de intervención emancipatorias.

la recuperación de la palabra y de la voz de las personas vinculadas a los procesos de educación para la emancipación.

Sin embargo, resulta interesante observar cómo en las prácticas pedagógicas de la EAJ, parece haber una alusión sutil a las ideas críticas de la lectura como un acto de profunda vinculación del mundo y el signo. La muy citada idea de Freire de que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra⁶², se hace presente en una doble espiral en la EAJ:

En primer lugar, en la insistencia, de la práctica didáctica, en la oralidad como el principal espacio de construcción textual desde el cual se puede dar cuenta del sí mismo en el mundo, y como la forma adecuada (o al menos la predilecta) para promover la recuperación de los saberes previos y las sensibilidades de los alumnos ante las temáticas de formación como animadores juveniles. Esta preferencia y elección explícita por el modo de producción y consumo textual oral, tiene, de hecho, grandes implicaciones y efectos en la sustentabilidad del modelo pedagógico de la EAJ, en tanto que la relación de lo oral con los otros modos de producción y consumo textual, aparece anacrónico. Pero es que no resulta exagerado decir que la EAJ vive, dentro de su modelo pedagógico y sus prácticas didácticas, las tensiones que toda América Latina sufre entre la persistencia histórica de la oralidad como principal medio de relación social (lo que algunos, desdeñosamente, llaman, el *lastre oralista*, y que supuestamente nos mantiene en *sociedades premodernas*), y un ímpetu alucinante de la audiovisualidad y la multimedialidad*.

⁶² FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. 13 ed.. Sao Paulo: COAEZ Editora: Autores editores, 1986, p. 11.

* Resulta interesante recordar que un punto central en el debate actual de la lectura, es el referido a las tensiones que se presentan entre oralidad, escrituralidad y multimedialidad, que en el contexto de América Latina resultan ser neurálgicas al momento de entender las relaciones entre lectura, cultura y política. En efecto, nuestro continente es frecuentemente representado como un espacio cultural rico en oralidad y pobre en escrituralidad, en el que las nuevas tecnologías informáticas y *massmediáticas* resultan ser apropiadas de maneras inéditas o, que al menos, traen nuevos retos de orden cultural y político. De hecho, para algunos investigadores (entre los que hay que resaltar a Emilia Ferreiro y a Jesús Martín Barbero), los “saltos” culturales que debe dar América Latina tras el uso globalizador de las nuevas tecnologías, retan

La escritura, ciertamente, queda rezagada en esa tensión, apareciendo como un producto residual de la actividad de aprendizaje, no como una práctica recurrida socialmente en la construcción y negociación de los sentidos públicamente disponibles sobre el mundo y el hombre. Sino como una actividad puntual, cuyo utilidad está en la elaboración de un producto escrito ya de control de lectura o la elaboración final de un texto.

Por esta ruta, parece consolidarse una contradicción entre las formulaciones teórico pedagógicas (cercanas a la idea de cultura como construcción de sentido y al lenguaje político crítico de la lectura) que orientan el modelo de formación ciudadana de la EAJ, y sus prácticas didácticas (cercanas a la cultura política como cultura cívica, y al lenguaje político liberal de la lectura). En el modelo, ciertamente, se expresa una orientación a la idea de la lectura y la escritura como prácticas que permiten construir (se) y dar cuenta de sí en los espacios de lo público. Esto es claro cuando se afirma que la EAJ debe comprometerse con la integración y potenciación de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir). Pero, en la práctica didáctica, no hay una aplicación directa y explícita de la lectura y la escritura. Incluso, hay una actitud general a creer que la lectura y la escritura son una responsabilidad privada de los estudiantes. De hecho, no existen estrategias claras y estructuradas de seguimiento de lo leído y de lo escrito, consolidándose en ello, lo que algunos estudiantes de la actual cohorte del diplomado, llaman un “uso tradicional de la lectura y la escritura”. Esto es, un espacio pedagógico orientado desde la oralidad como principal dispositivo de comunicación, una lectura (normalmente no hecha,

profundamente las *estrategias de acción cultural* cimentadas en una oralidad activa y exigen a las personas rehacer la idea de la palabra, de la lectura y de la escritura. De hecho, intensos usos comunicativos de la palabra en una oralidad de este tipo (tradicional y vinculante: de primer nivel), se ven hoy replicados por otros usos de la palabra en una oralidad de segundo nivel: la oralidad *autoritaria de la escuela* y la *oralidad trunca*, de la radio y la televisión, por ejemplo.

aunque sí asignada por el profesor) y un proceso de escritura residual y terminal, es decir, al final del proceso.

Precisamente, esa situación impide que la experiencia de formación de la EAJ, ayude a los jóvenes a confrontar (y por tanto, a desarrollar) un uso más complementado y situado histórica y culturalmente de la oralidad, en relación con el leer y el escribir, esto es, un uso que de cuenta de la relación de co-construcción (correlatos) de la oralidad con lo escrito, lo audiovisual y lo multimedial, en tanto que diversos Modos de Producción y Consumo Textual que favorecen la consolidación de su memoria, de sus discursos, de sus subjetividades, identidades colectivas y retos de época.

En segundo lugar, la concepción que de la lectura y la escritura se tiene dentro de la Escuela, parece responder a un sentido amplio del leer tal cual lo formula el lenguaje crítico, es decir, como un proceso de construcción del sentido de las cosas del mundo y de los fenómenos sociales. De hecho, es frecuente el uso didáctico de la expresión “leer” como una forma de referirse al proceso por medio del cual los alumnos y los profesores se dedican a observar, conocer y analizar un cierto fenómeno. Podría creerse, buenamente, que esta alusión está empapada y determinada por ese lenguaje político crítico de la lectura, y que hay, en las prácticas educativas de la EAJ, una estrecha relación pedagógica y didáctica entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra (y que, además, esta relación es promovida explícitamente como práctica de emancipación). Pero no creemos que esto sea completamente cierto. En las propuestas de alfabetización crítica, las relaciones entre leer y el mundo son plenamente intencionadas, críticas y emancipatorias. De tal forma, se lee y escribe para comprender y transformar el mundo. Por tanto, quien lee la palabra (oral y escrita) está leyendo también el mundo, para problematizarlo. En este sentido, la palabra escrita es el mundo contado por otros (con ciertas visiones, con ciertos poderes) y también por quien lo

lee, porque se vuelve un co-constructor de ese discurso. La idea de que la lectura es un acto de construcción de sentido en que se interactúa con el pensamiento de otro y un contexto, es una idea plenamente vigente en la educación popular. En esto hay que advertir, por otra parte, que “leer el mundo” es un acto comúnmente representado como accesible por todos, pero que requiere una cierta “alfabetización” posible desde, principalmente, la lectura de la palabra, es decir, desde los acumulados históricos registrados (mediante la tradición oral vuelta memoria colectiva, o la palabra escrita vuelta libros, o la imagen vuelta signo que comunica y señala realidades) con los cuales cuenta la comunidad.

En las resoluciones didácticas planteadas por la EAJ, en efecto, la alfabetización necesaria para poder dar cuenta de una adecuada lectura de la realidad, normalmente se vehiculiza a través de la lectura de textos con una intencionalidad discursiva científica o de una práctica reflexiva fundada, es decir, que son producto de una racionalización de la experiencia que casi siempre se expresa de forma escrita (y se vuelve tres cosas: discurso acumulado históricamente en publicaciones reconocidas, comunidad reflexiva que se representa en esa producción, utilización social de esos saberes). Tal cosa se hace evidente en la propuesta pedagógica de la EAJ, en tanto que, como ya lo señalábamos atrás se propone una “deliberación práctica”, como forma de recuperar, confrontar y recrear saberes.

Por este camino, leer la realidad no es más que construir sentido del mundo por las vías de la recepción, la asimilación y crítica de un cierto discurso ya construido por otros en otros momentos, quizás con otras necesidades. Esto, obviamente, nos vincula con la idea de cultura como construcción de sentido, y nos lleva a pensar que la lectura de la realidad lo que hace es permitir la co-construcción, asimilación y reactualización de ya existentes estrategias de acción social y política. Esto desemboca en un mar de preguntas para la EAJ, en el cual resalta, por su dinámica, la que llama a entender las profundas relaciones entre lectura como acto de

significación y la cultura como elemento diferenciador de la presencia pública de los sujetos jóvenes (ciudadanías juveniles).

De cualquier modo, el frecuente uso metafórico del leer como construcción del sentido del mundo en que viven y conviven animadores y jóvenes en la EAJ, no parece corresponderse con una comprensión clara de la lectura de la palabras (para seguir en la clave freiriana) como práctica sociocultural y política por medio de la cual los sujetos jóvenes se empoderan y pueden construir presencias ciudadanas. Las ideas freirianas al respecto de la alfabetización, tan propias de los lenguajes críticos de la lectura y la escritura y referentes necesarios de mucha de la historia de la educación popular en América Latina y Colombia, no están presentes en los discursos de directivos, maestros y alumnos.

Dos: No hay un desarrollo premeditado de la idea de lectura y escritura dentro de la propuesta de formación ciudadana de la EAJ.

En efecto, la idea central de que es posible impulsar desde la EAJ la *ciudadanía juvenil*, es decir, hacer un reconocimiento y promoción de los jóvenes como “sujetos de derecho capaces de participar en la construcción de lo político, entendido como espacio de tramitación de lo social y democratización de la vida colectiva”, creemos pasa por entender (en la clave de las tensiones culturales y políticas presentes en la interacción de diversos Modos de Producción y Consumo Textual - MPCTs) el lugar que la lectura y la escritura ocupan en los actos de comunicación y procesos de negociación cultural que se dan entre los sujetos involucrados en las propuestas de formación ciudadana. Ya se había dicho que esos *actos* vinculan el lenguaje y la cognición en contextos históricos específicos, y desde posiciones político-ideológicas específicas.

Por otra parte, las *negociaciones culturales* en las que se sustenta el acto formativo ciudadano exigen, a su vez, una cierta y determinada elección de contenidos culturales para poderlas realizar. La pregunta que surge, ante esto, es si es posible una activa y democrática negociación cultural (dirigida a la toma de conciencia, hacia el empoderamiento, hacia el autorreconocimiento y autovaloración de los jóvenes) sin la posibilidad de acceder autónomamente (a través de competencias de lectura y escritura formadas y activas) a la información que pueda ayudar a autorreconocer y satisfacer las necesidades de información que los jóvenes tienen frente al mundo social, cultural y político. Dicho de otra manera, los esquemas de dependencia y heteronomía de la sociedad mayor, del *mundo adulto ilustrado**, que con frecuencia traen los jóvenes a la EAJ puede verse fortalecido en virtud de una escena pedagógica que no cuestiona explícitamente, y de manera fundada, los mecanismos por los cuáles se establece (y ahí la lectura y la escritura, lo que se lee y escribe). Esto es, que no critica los procesos de perpetuación de la exclusión cultural y la pérdida de la memoria colectiva por las vías de la negación del leer y la elitización del escribir. En esto podría decirse que es que la EAJ no ve agotarse las posibilidades de construcción de significación en la lectura del texto escrito, pero es que tampoco tiene construidas pedagogías ni didácticas precisas de apropiación y construcción de lo audiovisual y lo multimedial (y como respuesta a las tensiones culturales, educativas y políticas de la coexistencia de diversos Modos de Producción y Consumo textual).

* El concepto de *mundo adulto ilustrado*, lo utilizamos para representar aquella expresión de la sociedad mayor que, con un cierto discurso estructurado en la formación académica y científica, sirve para integrar al joven al mundo adulto, por las vías de la "imposición" pedagógica de ciertas explicaciones del mundo, normalmente de corte "científico oficial" y que se difunden, principalmente, por la Escuela y los medios masivos de comunicación. En esto se actualiza y perpetua la idea moderna de la ciencia como dadora de sentido y de construcción de la imagen del mundo que debe ser inculcada a las nuevas generaciones. Por cierto, debe decirse que ese substrato ideológico científico, sigue radicado principalmente en la escrituralidad. Sobre este tema, véase el libro.

SANMARTIN E, José. Los nuevos redentores : reflexiones sobre la ingeniería genética, la sociobiología y el mundo feliz que nos prometen. Barcelona : Anthropos Editorial, 1994. 234 p.

Nos parece que en ello pervive la mitificación del joven como un sujeto fundamentalmente oral y audiovisual (un mito que bien ha capitalizado la industria cultural masificadora...). Esa representación del joven, lo pone, de entrada, en tensión con lo escritural y alienta los procesos de escolarización de la lectura y la escritura que ya en un capítulo anterior señalábamos.

Podría señalarse, además, que los fundamentos teóricos de carácter pedagógico político de las propuestas de formación de la EAJ, en tanto que vinculados con las corrientes activa, libertarias y contractualistas, afilian implícitamente una dimensión activa de la lectura y la escritura en los procesos educativos. En efecto, si se revisan las ideas pedagógicas de Freinet⁶³, por ejemplo, se verán profusas alusiones y usos de la lectura y la escritura como prácticas centrales de una escuela activa. Las ideas libertarias, por su parte, estuvieron plenamente vinculadas a la posibilidad de los sujetos de poder acceder por sí mismos al conocimiento a través de la lectura pública (recuérdese a los anarquistas españoles y sus ideas sobre la lectura de periódicos).

⁶³ Las ideas de Freinet sobre la lectura y la escritura eran, en efecto, claras en cuanto a la necesidad de una presencia activa de ellas en la formación de los alumnos. Mirémoslo en algún pasaje biográfico, frecuentemente recordado de este pedagogo:

“[...] la observación de sus clases le hace darse cuenta de que no hay continuidad entre el pensamiento del niño y el texto definitivo, puesto que los episodios interesantes, escritos, leídos y copiados en la pizarra no dejan rastro alguno. Es así como se le ocurre que la solución está en imprimir el pensamiento del niño. Se inicia entonces Freinet en todo lo relacionado con la imprenta, cuyo manejo de las letras le da grandes esperanzas para los niños.”

Tomado de: Perfil biográfico y humano de Célestin Freinet. En: [http:// didac.unizar.es/jlbernal/frein3.html](http://didac.unizar.es/jlbernal/frein3.html) - 13k [consultado el 8 de Julio de 2003]

ALGUNAS IDEAS DE SALIDA

En este trabajo se ha querido explorar un área emergente en los estudios políticos, cual es la constituida por las relaciones de la lectura y la escritura con la formación ciudadana. Para ello abordamos las ideas de lectura y escritura desde algunas claves comprensivas de la modernidad y en los discursos de tres grandes lenguajes políticos (el liberal, el republicano y el crítico). Así también, nos adentramos en el ámbito de la formación ciudadana considerada como práctica pedagógica dentro de específicos contextos de cultura política. A todo esto se le trató de encontrar asiento empírico en el estudio de los significados y usos de la lectura en la experiencia de formación ciudadana con jóvenes que desarrolla la Escuela de Animación Juvenil (Medellín).

Como corolario del esfuerzo hecho en nuestro trabajo, debe decirse que, obviamente, y en virtud de las características particularmente retadoras del área de los *estudios políticos de la lectura y la escritura*, no nos atrevemos a proponer **conclusiones**. Más justo nos parece hablar de **advocaciones**, es decir, de ideas que puedan impulsar, animar a la comunidad de investigadores vinculados a la ciencia política y las ciencias sociales, a ver en la lectura y la escritura más que una herramienta del orden sicolingüístico o una posesión exclusiva de la pedagogía, un territorio lleno de inéditas preguntas y temas de investigación. Entre esas ideas, debemos resaltar algunas que formulamos en forma de interrogantes:

- ¿Cómo las transformaciones de los Modos de Producción y Consumo Textual están afectando la sociabilidad política.?

- ¿Cómo el leer y el escribir han sido resueltos dentro de los diversos lenguajes políticos y sus propuestas de desarrollo y mantenimiento del orden político, los sistemas y regímenes políticos.?
- ¿Cómo, por ejemplo, la cultura política entendida como construcción colectiva de sentidos públicamente disponibles sobre el plano de lo político, asume la idea de la lectura y la escritura, como prácticas sociales de construcción de significación y transformación de la realidad?
- ¿De qué manera las propuestas de formación ciudadana presentes en el medio local pueden transformar las representaciones y usos del leer y el escribir, haciendo de ellas prácticas de emancipación y transformación?

Queda, en fin, mucho por hacer pero también el compromiso palpitante de empezar a resolverlo mediante la formulación de un programa de investigación que, a largo plazo, se adentre en los campos esbozados en este trabajo (y en muchos otros temas relacionados que ahora mismos no son ni siquiera visibles para nosotros). Sólo sabemos que tal empresa exigiría equipos multidisciplinarios de investigadores que asuman el leer y el escribir como un problema altamente enriquecedor de las ciencias humanas y sociales, así como de la ciencia política.

BIBLIOGRAFÍA ALFABÉTICA

- ALMOND, Gabriel A. La historia intelectual del concepto de cultura cívica. En: La democracia en sus textos. Madrid : Alianza, 1998; p. 366-367.
- ALVAREZ ZAPATA, Didier. Algunas consideraciones sobre la vigencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. En: Revista Lenguaje y Escuela. No. 1 (Abr. –May. 2002); p. 128-144
- ALVAREZ ZAPATA, Didier. Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: ideas fundamentales de una categoría en construcción. En: Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín. (Ene. –Jun. 2002), p. 135- 52
- ANDER EGG, Ezequiel. Metodología y práctica de la animación sociocultural. Buenos Aires : Humanitas, 1984. 154 p-
- ARANGO CUARTAS, Martha Eugenia. Sistematización del proceso de cooperación institucional : un análisis desde la coordinación técnica del proyecto [Escuela de Animación Juvenil]. Medellín : Escuela de Animación Juvenil, 2001. 52 h.
- ARANGO CUARTAS, Marta Eugenia Una acción educativa : entre la apuesta política y la propuesta pedagógica. En: Jóvenes : Revista de Estudios sobre la Juventud. México. Vol. 6, no. 16 (Ene.-Jun. 2002); 91-101
- BARTHES, Rolan. El susurro del lenguaje : más allá de la palabra y la escritura. Buenos Aires : Paidós, 1994. 134 p.
- BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid : Alianza, 1997. 275 p.
- COLOM GONZÁLEZ, Francisco. La “cultura” y los lenguajes políticos de la modernidad. En: _____. Razones de identidad. Barcelona : Anthropos, 1998; p.53- 72
- CHARTIER, Roger, comp. Historia de la Lectura en el mundo occidental. Barcelona : Alianza, 1994; p. 123
- CHARTIER, Roger. El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación. Barcelona : Gedisa,1992. 236 p.

CHUBARIAN, O. Bibliotecología general. La Habana : Científico Técnica, 1976. 367 p.

DE REMIES, Alain. Elección racional, cultura y estructura: tres enfoques para el análisis político. En: Revista Mexicana de Sociología. Vol. 63, no. 1 (Ene.- Mar. 2001); 41- 70

EDER, Klaus. La paradoja de la "cultura". Más allá de una teoría de la cultura como factor consensual. En: Zona Abierta No.76-77 (1996-1997); p. 95-126

ESCUELA DE ANIMACIÓN CULTURAL. La realidad sobre la que queremos incidir. Medellín : LA Escuela, [ca. 2001]. 32 h.

ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Taller docentes No. 4 del 8 de septiembre de 1999: construcción de la propuesta curricular. [Memoria]. Medellín : La Escuela, 1999. 23 h.

ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Propuesta curricular 2001. Medellín : La Escuela, 2001. 36 h.

ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Discusión con docentes de junio 15 de 2001. Propuesta de modificación currículo curso de dinamizadores. [Memoria]. Medellín, La Escuela, 2001.

FIOROVANTI, Eduardo. El concepto de modo de producción. 3. Ed. Barcelona : Ediciones Península, 1983; 284 p.

FREIRE, Paulo. A importancia do ato de ler: em tres artigos que se completam Paulo Freire. Sao Paulo : COAEZ Editora : Autores editores, 1986. 235 p.

GIROUX, Henry. La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En: FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetización : lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Piados, 1989. p. 25-50

GALEANO HURTADO, Deicy y NARANJO GIRALDO, Gloria. Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia. Medellín : [mimeo], 2002. 19 h.

GOODY, Jack, WATT, Ian. Las consecuencias de la cultura escrita. En: Cultura escrita en sociedades tradicionales. Barcelona : Gedisa, 1996, p. 75-92

GUERRA, Françoise-Xavier. Una modernidad alternativa. En: _____.
_____. Modernidad e independencia. México: MAPFRE : Fondo de Cultura
Económica, 1993, p. 143-175

HAVELOCK, Eric. La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad
moderna. En: OLSON, David R. y TORRANCE, Nancy, comp. Barcelona : Gedisa .
1995; p. 27

HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ , Carlos Jilmar. Acercamientos a la relación
entre cultura política y educación en Colombia. En: _____. Educación y
cultura política: una mirada multidisciplinar,. Bogotá : Universidad Pedagógica
Nacional : Plaza y Janés, 2001; 59-94

HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ et al. Reflexiones en torno a la construcción de
cultura política en el escenario educativo en Colombia durante la década del 90.
Bogotá : [mimeo], 2002. 15 h.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura : estudio sobre literatura y
formación. Barcelona : Alertes, 1998; 494 p.

LÓPEZ DE LA ROCHE , Fabio. Aproximaciones al concepto de cultura política.
En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ , Carlos Jilmar. Acercamientos a la relación
entre cultura política y educación en Colombia. Bogotá : Universidad Pedagógica
Nacional : Plaza y Janés, 2001; p. 29-58

MARGULIS, Mario et al. Viviendo a toda : jóvenes, territorios culturales y nuevas
sensibilidades. Santafé de Bogotá : Siglo del Hombre, 1998. 340 p.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Descentramiento del libro y estallido de la lectura. En:
CONGRESO NACIONAL DE LECTURA . LECTURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.
(3º : 1997 : Santafé de Bogotá). Ponencia del III Congreso Nacional de Lectura.
Santafé de Bogotá, 1997, p. 155, 157

MARTIN BARBERO, Jesús. Cambios culturales, desafíos y juventud. En:
Umbrales. Medellín : Región, 1998; p. 34

MARTÍNEZ, María Cristina. El discurso escrito, base fundamental de la educación
y la polifonía del discurso pedagógico. En: Entre la lectura y la escritura : hacia la
producción interactiva de los sentidos. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio,
1997. p. 143-162

MEJÍA J., Marco Raúl. Educación y escuela en el fin de siglo. Santafé de Bogotá :
CINEP, 1995. 192 p.

MIKSA, Francis L. La bibliotecología y la ciencia de la información: dos paradigmas. En: Revista Interamericana de bibliotecología. Vol. 22, no. 2 (Jul. - Dic. 1999); p. 67-68

MORÁN, María Luz. Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural. En: Zona Abierta No.76-77 (1996-1997); p. 1-29

OBIOLS, Guillermo A. y Di SEGNI de OBIOLS, Silvia. Adolescencia postmodernidad y escuela secundaria. Santafé de Bogotá : Norma : Kapelusz, c1997. 240 p.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. El Tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. Santafé de Bogotá: Fundación FES : Colciencias : TM editores, 1995. p 129

D.P. PATTANAYAK. La cultura escrita: un instrumento de opresión. En: Cultura escrita y oralidad. Barcelona : Gedisa, 1995. P. 142-152.

PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. Saber leer otros lenguajes. En: Alegría de Enseñar. No. 40 (Jul.- Sep. 1999), p. 39

PETRUCCI, Armando. Leer por leer: un porvenir para la lectura. En: CAVALLO, Guglielmo Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid : Taurus, 1998, p. 519-550

SARLO, Beatriz. Del plano a la esfera: libros e hipertextos. En: MARTÍN BARBERO, Jesús y LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Cultura, medios y sociedad. Bogotá : CES : Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá, 1997; p. 65-76

SHERA, Jeese. Los fundamentos de la educación bibliotecológica. México : CUIB, 1990. 520 p.

SIERRA, Juan. Resultados del taller para elaborar las líneas de plan estratégico 2.002 – 2003. [Escuela de Animación Juvenil]. [Memoria]. Medellín : Escuela de Animación Juvenil, 2002

SMITH, Frank. La comprensión de la lectura: análisis sicolingüístico de la lectura / Frank Smith. -- México: Trillas, 1989. -- p. 95

SOARES DANTAS, Suzyneide y DE ALBUQUERQUE AQUINO, Mirian. Ler e escrever: (in)informacao de leitores na alfabetizacao de adultos. En: Informacao e Sociedade. Paraímba. Vol. 11, no. 1 (2001); p. 215-230

SWIDLER, Ann. La cultura en acción : símbolos y estrategias. En: Zona Abierta. No. 77-78 (1996-1997); p. 127-162.

TENZER, Nicolas. La sociedad despolitizada. Barcelona : Paidós, 1992.

TRILLA BERNET, Jaume. Las otras educaciones: ASC, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona : Antrophos, 1993.

ZAPATA-BARRERO, Ricard. Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social. Barcelona : Anthropos, 2001; p. 59

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratizacáo da leitura. En: HEITOR BARZOTTO, Valdir, comp. Estado de leitura. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associacáo de Leitura do Brasil, 1999. p. 31

BIBLIOGRAFÍA POR TEMAS

CONCEPTO DE LECTURA Y LA LECTURA EN LA MODERNIDAD

ALVAREZ ZAPATA, Didier. Algunas consideraciones sobre la vigencia de la lectura y la escritura como prácticas socio culturales. En: Revista Lenguaje y Escuela. No. 1 (Abr. –May. 2002); p. 128-144

ALVAREZ ZAPATA, Didier. Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: ideas fundamentales de una categoría en construcción. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín. (Ene. –Jun. 2002), p. 135-152

ALVAREZ Z., Didier; BETANCUR B., Adriana y YEPES O., Luis Bernardo. Diagnóstico de la promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín y el Valle de Aburrá. Medellín : Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología, 1994.

ANDER EGG, Ezequiel. Metodología y práctica de la animación sociocultural. Buenos Aires : Humanitas, 1984; p. 90

BARTHES, Rolan. El susurro del lenguaje : más allá de la palabra y la escritura. Buenos Aires : Paidós, 1994.; P. 57

CHARTIER, Roger. Del códice a la pantalla: trayectorias de lo escrito. En: Quimera. No. (1997)

CHARTIER, Roger, comp. Historia de la Lectura en el mundo occidental. Barcelona : Alianza, 1994; p. 123

CHARTIER, Roger. El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación. Barcelona : Gedisa, 1992. p.40:

CHUBARIAN, O. Bibliotecología general. La Habana : Científico Técnica, 1976. 367 p.

FIOROVANTI, Eduardo. El concepto de modo de producción. 3. Ed. Barcelona : Ediciones Península, 1983; 284 p.

FREIRE, Paulo. A importancia do ato de ler: em tres artigos que se completam / Paulo Freire. -- 13 ed. -- Sao Paulo: COAEZ Editora: Autores editores, 1986. -- (Colecao polémicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. La alfabetización y la pedagogía crítica. En : FREIRE, Paulo y MACEDO, Donald. Alfabetización : lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Paidós, 1989; p. 144

GIROUX, Henry. La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En: FREIRE, Paulo y MACEDO, Donald. Alfabetización : lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Paidós, 1989. p. 25-50

GOODY, Jack, WATT, Ian. Las consecuencias de la cultura escrita. En: Cultura escrita en sociedades tradicionales. Barcelona : Gedisa, 1996. P. 67

GUERRA, Françoise-Xavier. Una modernidad alternativa. En: _____. _____. Modernidad e independencia. México: MAPFRE : Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 143 175

HAVELOCK, Eric. La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En: OLSON, David R. y TORRANCE, Nancy, comp. Barcelona : Gedisa . 1995; p. 27

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura : estudio sobre literatura y formación. Barcelona : Alertes, 1998; p. 433-434

MARTÍN BARBERO, Jesús. Descentramiento del libro y estallido de la lectura. En: CONGRESO NACIONAL DE LECTURA . LECTURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS. (3º : 1997 : Santafé de Bogotá). Ponencia del III Congreso Nacional de Lectura. Santafé de Bogotá, 1997, p. 155, 157

MARTIN BARBERO, Jesús. Cambios culturales, desafíos y juventud. En: Umbrales. Medellín : Región, 1998; p. 34

MARTÍNEZ, María Cristina. El discurso escrito, base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico. En: Entre la lectura y la escritura : hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 1997. p. 153

MIKSA, Francis L. La bibliotecología y la ciencia de la información: dos paradigmas. En: Revista Interamericana de bibliotecología. Vol. 22, no. 2 (Jul. - Dic. 1999); p. 67-68

D.P. PATTANAYAK. La cultura escrita: un instrumento de opresión. En: Cultura escrita y oralidad. Barcelona : Gedisa, 1995. P. 145.

PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. Saber leer otros lenguajes. En: Alegría de Enseñar. No. 40 (Jul.- Sep. 1999); p. 39

PETRUCCI, Armando. Leer por leer: un porvenir para la lectura. En: CAVALLO, Guglielmo et al. Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid : Taurus, 1998. p. 519-550

SARLO, Beatriz. Del plano a la esfera: libros e hipertextos. En: MARTÍN BARBERO, Jesús y LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Cultura, medios y sociedad. Bogotá : CES : Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá, 1997; p. 65-76

SHERA, Jeese. Los fundamentos de la educación bibliotecológica. México : CUIB, 1990. 520 p.

SMITH, Frank. La comprensión de la lectura: análisis sicolingüístico de la lectura / Frank Smith. -- México: Trillas, 1989. -- p. 95

SOARES DANTAS, Suzyneide y DE ALBUQUERQUE AQUINO, Mirian. Ler e escrever: (in)informacao de leitores na alfabetizacao de adultos. En: Informacao e Sociedade. Paraímba. Vol. 11, no. 1 (2001); p. 215-230

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratizacao da leitura. En: HEITOR BARZOTTO, Valdir, comp. Estado de leitura. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associacao de Leitura do Brasil, 1999. p. 31

FORMACIÓN CIUDADANA Y CULTURA POLÍTICA

ALMOND, Gabriel A. La historia intelectual del concepto de cultura cívica. En: La democracia en sus textos. Madrid : Alianza, 1998; p. 366-367.

BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid : Alianza, 1997.

COLOM GONZÁLEZ, Francisco. La “cultura” y los lenguajes políticos de la modernidad. En: _____ . Razones de identidad. Barcelona : Anthropos, 1998; p.66

DE REMIES, Alain. Elección racional, cultura y estructura: tres enfoques para el análisis político. En: Revista Mexicana de Sociología. Vol. 63, no. 1 (Ene.- Mar. 2001); 41- 70

EDER, Klaus. La paradoja de la "cultura". Más allá de una teoría de la cultura como factor consensual. En: Zona Abierta No.76-77 (1996-1997); p. 95-126

GALEANO HURTADO, Deicy y NARANJO GIRALDO, Gloria. Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia. Medellín : [mimeo], 2002.

HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ , Carlos Jilmar. Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En: _____. Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar,. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional : Plaza y Janés, 2001; 67

HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ et al. Reflexiones en torno a la construcción de cultura política en el escenario educativo en Colombia durante la década del 90. Bogotá : [mimeo], 2002.

LÓPEZ DE LA ROCHE , Fabio. Aproximaciones al concepto de cultura política. En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ , Carlos Jilmar. Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional : Plaza y Janés, 2001; p. 32

MEJÍA J., Marco Raúl. Educación y escuela en el fin de siglo. Bogotá : CINEP, 1995. 192 p.

MORÁN, María Luz. Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural. En: Zona Abierta No.76-77 (1996-1997); p. 1-29

OBIOLS, Guillermo A. y Di SEGNI de OBIOLS, Silvia. Adolescencia postmodernidad y escuela secundaria. Bogotá : Norma : Kapelusz, c1997. 240 p.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. El Tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. Bogotá: Fundación FES : Colciencias : TM editores, 1995. p 129

SWIDLER, Ann. La cultura en acción : símbolos y estrategias. En: Zona Abierta. No. 77-78 (1996-1997); p. 127-162.

TENZER, Nicolas. La sociedad despolitizada. Barcelona : Paidós, 1992.

TRILLA BERNET, Jaume. Las otras educaciones: ASC, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona : Antrophos, 1993.

ZAPATA-BARRERO, Ricard. Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social. Barcelona : Anthropos Editorial, 2001; p. 59

LA ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL

ARANGO CUARTAS, Marta Eugenia Una acción educativa : entre la apuesta política y la propuesta pedagógica. En: Jóvenes : Revista de Estudios sobre la Juventud. México. Vol. 6, no. 16 (Ene.-Jun. 2002); 91-101

ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. La realidad sobre la que queremos incidir. Medellín : LA Escuela, [ca. 2001].

ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Elementos de la evaluación pedagógica año 2000 a tener en cuenta en la definición de contenidos y tiempos para propuesta curricular año 2001 : LA Escuela, 2000. 21 p.

ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Taller docentes No. 4 del 8 de septiembre de 1999: construcción de la propuesta curricular. [Memoria]. Medellín : La Escuela, 1999.

ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Propuesta curricular 2001. Medellín : La Escuela, 2001.

ESCUELA DE ANIMACIÓN JUVENIL. Discusión con docentes de junio 15 de 2001. Propuesta de modificación currículo curso de dinamizadores. [Memoria]. Medellín, La Escuela, 2001.

MARGULIS, Mario et al. Viviendo a toda : jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá : Siglo del Hombre, 1998. 340 p.

SIERRA, Juan. Resultados del taller para elaborar las líneas de plan estratégico 2.002 – 2003. [Escuela de Animación Juvenil]. [Memoria]. Medellín : Escuela de Animación Juvenil, 2002

ZAPATA, Carlos. [Descripción de la Escuela de Animación Juvenil]. Medellín : 2002.

