

**LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE LA
BIBLIOTECA PÚBLICA COMO AMBIENTE EDUCATIVO PARA EL
ENCUENTRO CIUDADANO**

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES
OCTAVA PROMOCIÓN**

MEDELLÍN

2009

**LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE LA
BIBLIOTECA PÚBLICA COMO AMBIENTE EDUCATIVO PARA EL
ENCUENTRO CIUDADANO**

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

Directora:

RUTH ELENA QUIROZ POSADA

Doctora en Ciencias Pedagógicas

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Magíster en
Educación y Desarrollo Humano**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

MEDELLÍN

2009

DEDICATORIA

A quienes nos animaron a llegar para comenzar

AGRADECIMIENTOS

Profundos agradecimientos a todos aquellos que hicieron posible el devenir de esta investigación. A nuestra querida tutora por sus palabras de aliento y por su apertura para vivir esta emocionante aventura del conocimiento. A nuestras familias, amigos y compañeros de viaje por habernos acompañado en el silencio y en la distancia. Al CINDE por su apoyo. A las bibliotecas públicas que participaron y a los niños y a las niñas que nos brindaron sus palabras y nos abrieron sus corazones.

TABLA DE CONTENIDO

<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>7</u>
<u>PARTE UNO. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</u>	<u>14</u>
CAPÍTULO UNO. CONSTRUYENDO EL PROBLEMA	14
1. Situación social en la que se expresa el problema de investigación	15
2. Núcleo central del problema de investigación	18
3. Antecedentes del problema de investigación	21
CAPÍTULO DOS. TRAZANDO EL CAMINO	25
1. Las estrategias e instrumentos para la recolección, registro y sistematización de la información	28
2. La unidad de análisis y la unidad de trabajo	34
3. El sistema de información y comunicación de la investigación	41
CAPITULO TRES: CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN: la comuna uno de la ciudad de Medellín	44
1. Dimensión físico espacial y ambiental	45
2. Dimensión socio – cultural y económica.....	47
3. Dimensión política institucional.....	49
<u>PARTE DOS: CONCEPTOS FUNDAMENTALES INTEGRADOS A LA INVESTIGACIÓN</u>	<u>52</u>
CAPÍTULO CUATRO. LAS REPRESENTACIONES: un modo de conocimiento social que se construye en la interacción y comunicación cotidiana.....	53

CAPITULO CINCO. LOS AMBIENTES EDUCATIVOS: más allá de lo físico está la intención educativa.....	60
CAPITULO SEIS. LA CIUDADANÍA: un asunto que también incumbe a los niños y a las niñas	67
1. De la ciudadanía a las ciudadanías: un camino necesario para reivindicar la presencia plural y diversificada de los ciudadanos	67
2. De la ciudadanía infantil: un tema emergente y urgente	73
CAPITULO SIETE. LA BIBLIOTECA PÚBLICA: nuevas metáforas sociales para comprender su identidad y presencia en la sociedad contemporánea	83
<u>PARTE TRES. ACONTECER DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA.....</u>	<u>99</u>
CAPÍTULO OCHO: LA IDENTIDAD DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: una propuesta de análisis	100
CAPITULO NUEVE: LA BIBLIOTECA PÚBLICA ENCARNANDO LA METÁFORA DEL CAMBIO: una propuesta interpretativa	137
<u>ALGUNAS CONCLUSIONES POSIBLES PARA ANIMAR LA DISCUSIÓN</u>	<u>160</u>
<u>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA EN ORDEN ALFABÉTICO.....</u>	<u>166</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>183</u>
ANEXO 1. GUÍA DEL TALLER: Propuesta de indagación de las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública.....	183
ANEXO 2. FORMATO DE FICHA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS DIBUJOS...	198
ANEXO 3. FICHA INDIVIDUAL PARA CADA NIÑO Y NIÑA	199

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de la investigación titulada “Las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano: un estudio en la comuna uno de la ciudad de Medellín”, desarrollada en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. A modo de agradecimiento, debemos mencionar que la investigación contó con el apoyo del Ministerio de Cultura de la República de Colombia a través del Programa Nacional de Estímulos a la Creación y a la Investigación en la modalidad de beca “Haz tu Tesis en Cultura y Convivencia”. Igualmente, se contó con el respaldo del Grupo de Investigación en Biblioteca Pública de la Escuela Interamericana de Bibliotecología y del Grupo de Investigación COM-PRENDER Didáctica de las Ciencias Sociales y Nuevas Ciudadanías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Hablar de bibliotecas públicas actualmente en el país puede estar al tenor de algunas de las dos siguientes tendencias: la primera tendría que ver con aquel conjunto de personas que, desde un aparente discurso triunfalista, hablan de una visibilidad plena de la biblioteca pública en el contexto nacional. Sin duda, la formulación de los planes nacionales, departamentales y, en algunos casos, locales muestran logros importantes en materia de bibliotecas públicas y de lectura en el país, pero de lejos podremos creer que todo está dicho y, menos aún, que todo está hecho. Por lo tanto, las discusiones en torno a la formulación de políticas de estado, más que políticas de gobierno, deberían hacer posible la emergencia de un auténtico movimiento social que pueda movilizar a la opinión pública alrededor de la biblioteca pública. La segunda tendencia, la menos optimista e, indudablemente, la más cauta, habla del desarrollo de la biblioteca pública como un reto que debe seguir alentando la participación de la sociedad civil en lo que tiene que ver con el desarrollo, la transformación y el fortalecimiento de la biblioteca pública colombiana y los desafíos que encara para hacer de este país un mejor lugar para todos y todas.

Ambas situaciones indican la necesidad de poner en la escena pública el tema de la biblioteca pública lo cual se debe, en parte, a la incorporación de la que ha sido objeto en

los planes de desarrollo de las grandes ciudades colombianas. En estos planes, a las bibliotecas públicas se les reconocen importantes contribuciones en cuanto al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, no sólo porque amplían la oferta de espacios públicos, sino también, porque coadyuvan a la recuperación de la confianza, a la superación del miedo y a la reconstrucción del tejido social. Los ejemplos de ciudades como Bogotá y Medellín se sitúan en esta línea de proyección y posicionamiento de la biblioteca pública. Para el caso de Bogotá están las megabibliotecas, proyecto emprendido en la administración de Enrique Peñalosa Londoño (1998-2000), y de Medellín con los recién construidos Parques Biblioteca, impulsados en la administración de Sergio Fajardo Valderrama (2005-2007). En conjunto, estos proyectos hicieron parte de estrategias de desarrollo directamente asociadas a la intervención en el espacio público para mejorar las condiciones de las comunidades, mediante la resignificación de los escenarios propicios para el encuentro significativo y respetuoso de los ciudadanos que tienen derecho a disfrutar de la ciudad.

En el panorama nacional, hacia el año de 2003 se formula en el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas – PNLB- por parte del Gobierno Nacional. En el contexto departamental y local, aparece en el año 2004 el Plan Maestro para los Servicios Bibliotecarios Públicos, en el cual se contemplaba la construcción de cinco Parques Bibliotecas en aquellos lugares de la ciudad con pocos servicios bibliotecarios y con urgentes necesidades sociales.

Aunque todo lo anterior denota un singular y hasta agitado panorama de desarrollo de la biblioteca pública en Colombia y en Medellín en los últimos años, se hace necesario plantear un conjunto de preguntas asociadas a la manera como se ha valorado, en realidad, los logros obtenidos y los impactos generados en las comunidades, más allá de los estudios cuantitativos, los cuales no logran, ni de lejos, agotar la riqueza de las experiencias y las reconstrucciones simbólicas y sociales que han corrido de la mano de la construcción y arraigo de los proyectos bibliotecarios.

A ello se suma la pregunta por la manera cómo la biblioteca pública se ha integrado al conocimiento y a la experiencia social que los grupos humanos comparten. ¿Será la idea de la biblioteca pública convencional y clásica, que hace alarde del silencio y del culto al

libro, la que se integra a la experiencia colectiva?, o, quizá ¿se hayan instaurado otras formas singulares de concebir a la biblioteca pública en medio de las dinámicas de la multiculturalidad, el pluralismo y la ciudadanía? Estas dos preguntas no pretenden agotar un panorama vasto y complejo de situaciones sociales, políticas, educativas y culturales que están contribuyendo, seguramente, a la transformación de la biblioteca pública en Colombia y en Medellín. Evidentemente, pretende sugerir un escenario de indagación posible en lo que concierne a los impactos que dichos proyectos bibliotecarios han estado o están generando en sus comunidades de influencia, a partir de lo que los niños y las niñas dicen qué es la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano.

Así pues, le atribuimos al estudio de las representaciones sobre la biblioteca pública un importante aporte en la tarea de estimar el impacto de las iniciativas que se han emprendido en los últimos años desde diversos escenarios y bajo el concurso de distintos actores sociales. Esto resulta interesante para que la biblioteca pública pueda valorar cuál es su presencia cotidiana y cuáles son los vínculos que establece con los pulsos socio-históricos y culturales en los cuales se haya inmersa.

Indudablemente, destacamos, como una oportunidad de investigación, la necesidad de indagar más sistemáticamente en la idea de la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano por las alternativas de construcción de identidad política y de vivencia de la ciudadanía que agencia y fomenta. En la biblioteca pública se promueven aprendizajes significativos sobre el ser, sentir, hacer y pensar político en clara sintonía con propuestas de formación social y ciudadana.

Sin duda, esta tarea de investigación conlleva importantes retos. De un lado, tradicionalmente se había concebido a la biblioteca pública como un lugar para realizar las actividades escolares, pues ella se había convertido en una institución apéndice de la escuela y, por lo tanto, depositaria de un proceso de formación social, que muchas de las veces era desarticulado.

Por otro lado, muy tímidamente la biblioteca pública ha incursionado en la reflexión de sus acciones desde perspectivas políticas y ciudadanas, razón suficiente y meritoria para

emprender estudios que contribuyan a caracterizar su expresión como ambiente educativo para el encuentro de las personas que recuperan su voz y su presencia pública.

A la luz de estas situaciones, la investigación se planteó como objetivo general indagar acerca de las representaciones que tienen los niños y las niñas de 9 a 11 años de la comuna uno sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano. Para ello, se identificaron y describieron los contenidos de las representaciones en torno a la biblioteca pública y, seguidamente, se interpretaron los núcleos de sentido que integran estas representaciones.

Debe decirse, en principio, que no es fácil estudiar las representaciones de la biblioteca pública, cuando ella misma está experimentando profundos cambios e intensas transformaciones. Es decir, estamos asistiendo a un periodo de transición de la tradicional idea de la biblioteca pública, a otra renovada y llena de otros símbolos, significados y sentidos. Ya no estamos frente a la clásica biblioteca caracterizada por el orden, el silencio y la disciplina. Ahora nos percatamos de una presencia renovada de la biblioteca en la sociedad que la vincula al juego, a la conversación y al encuentro.

En esta línea, el estudio de las representaciones actúa a modo de retrato, no estático, por el contrario, dinámico de los fenómenos sociales en el escenario vivo de su producción (Banchs, Agudo y Astorga, 2007). Bastante oportuno resulta entonces estudiar las representaciones de la biblioteca pública en el espacio mismo que afecta y transforma su constitución: la biblioteca misma. Las representaciones no son producciones espontáneas del sujeto o imposiciones, al modo de coerciones, del entorno o de la sociedad sobre los sujetos. Muy al contrario, las representaciones son conocimientos prácticos del mundo que el sujeto ha venido construyendo en sus interacciones sociales y comunicaciones cotidianas, las cuales orientan sus acciones, marcan sus pulsos vitales y determinan las fronteras de su identidad respecto del grupo social de referencia.

En lo que se refiere al enfoque, la investigación optó por el interpretativo en el cual el lenguaje, como mediador lingüístico y simbólico, permite no sólo construir el mundo, además, permite acercarse a su expresión interpretativa. Es importante mencionar que el estudio de las representaciones siguió más el curso del enfoque procesual, sugerido por

Banchs (2000). Esto es, el objeto de estudio es concebido en la interacción lingüística y en la búsqueda de las producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en el que viven. Así, nos interesamos más en el carácter instituyente, versátil y diverso de las representaciones, que en su estructura y núcleo instituido, aunque no abandonamos su identificación. Dicho enfoque favorece el reconocimiento de las periferias discursivas que pueden, en un tiempo determinado, modificar o transformar los núcleos fuertes sobre los cuales se han edificado ideas, significados y sentidos en torno a la biblioteca pública. En otras palabras, se quieren hacer visibles otras formas de ser, estar y hacer de la biblioteca pública que se hacen palpables y toman cuerpo en la experiencia de los niños y las niñas.

Sin caer en la promesa mesiánica de una teoría que explique las relaciones biblioteca-sociedad, creemos oportuno construir un sistema conceptual que pueda contribuir a dicho propósito. En este sentido, planteamos la configuración de un marco comprensivo que ayude a entender la expresión educativa de la biblioteca pública que no se aleja de su expresión en el plano social y político.

No siendo menor, el proyecto pretende aportar una base metodológica que pueda orientar posteriores trabajos que integren a la población infantil como sujetos de investigación. Es importante señalar la necesidad de dejar una memoria metodológica que respalde los procesos, procedimientos, actividades y decisiones que acompañaron a la investigación, más aun cuando se trata de procesos que involucran el trabajo con niños y niñas.

Ahora, debemos mencionar el interés personal de las investigadoras por desarrollar una investigación de esta índole. Las casualidades, aparentemente azarosas, se corresponden más bien con búsquedas de conocimiento que convienen en una suerte de intereses investigativos de carácter interdisciplinario. ¿Cómo devenir más pedagógico y educativo el abordaje de la biblioteca pública? En el fondo, este fue el pulso que orientó la conformación de un equipo de investigación diverso y en el que primó el dialogo de saberes tanto pedagógicos como bibliotecológicos.

En lo que se refiere a las consideraciones éticas que orientaron el trabajo de investigación, puede decirse que trataron de garantizar la integridad del proceso, la

responsabilidad hacia los participantes, la pertinencia de las estrategias de recolección y registro de la información, la reciprocidad y la devolución de los resultados de la investigación. Especialmente en esta investigación se tuvieron en cuenta todas aquellas consideraciones relacionadas con las condiciones y particularidades del trabajo con niños y niñas. Así pues subrayamos los siguientes asuntos:

En cuanto a las relaciones de las investigadoras con las personas y grupos (niños, niñas, bibliotecólogos, profesionales, entre otros), se establecieron bajo las premisas del respeto por el otro y lo otro.

En cuanto al suministro de información oportuna y veraz respecto de los objetivos y resultados de la investigación, debe decirse que los niños y las niñas estuvieron al tanto de los objetivos y resultados del estudio.

En cuanto a la participación de los niños y las niñas, estuvo orientada por los preceptos de la libre y espontánea participación. Además, la identidad de los niños y las niñas estuvo protegida por el anonimato y la confidencialidad de la información suministrada. No obstante, debe advertirse que dada las diferencias que puedan surgir respecto de las representaciones que tienen los niños y niñas sobre la biblioteca pública, era preciso dejar en claro desde que experiencia bibliotecaria pública en particular han construido los niños y las niñas dicha representación. Por lo tanto, se guarda absoluta reserva respecto del nombre de los niños y las niñas, pero, por las razones ya comentadas, se hace mención directa de los nombres de las bibliotecas públicas participantes.

En cuanto al retorno social de la información, los niños y las niñas, al igual que las bibliotecas participantes, estuvieron al tanto de los resultados preliminares y finales.

Atendiendo a los requerimientos de presentación de la investigación, este trabajo se ordena en cuatro grandes partes de la siguiente forma:

En la primera, **Planteamiento del problema**, se da cuenta del problema de investigación y de la situación social en la que tiene lugar el desarrollo de la biblioteca pública en Colombia y en Medellín, para pasar, posteriormente, a la descripción del núcleo de interés

constitutivo de la investigación en el campo de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano. Luego, se presenta la memoria metodológica en la que se incluyen los momentos fundamentales de la investigación, las estrategias y los criterios formulados para la selección de los participantes. Y por último, se hace referencia al contexto social en el que tiene lugar el trabajo de investigación.

En la segunda, **Conceptos fundamentales integrados a la investigación**, se desarrollan los principales conceptos que soportaron el análisis y la interpretación de la información, tales como: representaciones, ciudadanía, ambiente educativo y biblioteca pública. Allí fue necesario introducir el concepto de ciudadanía infantil como un importante aporte de la investigación al reconocimiento de la condición de ciudadanos de los niños y las niñas a nivel social.

En la tercera, **Acontecer de la biblioteca pública**, se exponen los hallazgos respecto de las representaciones que tienen los niños y las niñas de 9 a 11 años sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano. Seguidamente, se esboza una propuesta interpretativa en torno a la identificación de los núcleos de sentido que pretenden transformar las representaciones convencionales de la biblioteca pública, favoreciendo el tránsito hacia su reconocimiento como institución social corresponsable de los procesos de formación de las personas como ciudadanos.

En la última parte, **Algunas conclusiones posibles para animar la discusión**, se dedica a la presentación de las conclusiones que pretenden generar otros lugares para la reflexión en torno a la biblioteca pública a partir del reconocimiento de las representaciones de los niños y las niñas. Para terminar, el trabajo incluye la bibliografía consultada y documentos anexos que dan cuenta de la memoria metodológica de la investigación.

Esperamos, para terminar, que el lector pueda encontrar en estas páginas alternativas de reflexión respecto de la biblioteca pública y su condición institucional. Al igual, que pueda trazar otros caminos para atreverse a vivir a plenitud la experiencia social de una nueva biblioteca pública, más puesta en lo ciudadano y en la resignificación de lo público.

PARTE 1
Planteamiento
del Problema



CAPÍTULO UNO. CONSTRUYENDO EL PROBLEMA

1. Situación social en la que se expresa el problema de investigación

Las bibliotecas públicas como escenarios que favorecen la negociación de significados y de sentidos sobre los sucesos del mundo de la vida empiezan a visibilizarse en la esfera social. No son pocas las acciones que en años recientes han promovido las administraciones gubernamentales del orden nacional, departamental y municipal respecto de la creación y fortalecimiento de las bibliotecas públicas como escenarios vitales para el ciudadano.

Importantes proyectos bibliotecarios públicos se han venido integrando a propuestas de planeación del desarrollo social y urbano de las grandes ciudades del país, como por ejemplo: Bogotá, Medellín y Cali, principalmente. Para el caso de Bogotá están las megabibliotecas, proyecto emprendido en la administración de Enrique Peñalosa Londoño (1998-2000), y de Medellín con los recién construidos Parques Biblioteca, impulsados en la administración de Sergio Fajardo Valderrama (2005-2007). En conjunto, estos proyectos hacen parte de estrategias de desarrollo directamente asociadas a la intervención en el espacio público para mejorar las condiciones de las comunidades mediante la resignificación de los escenarios propicios para el encuentro significativo y respetuoso de los ciudadanos que tienen derecho a disfrutar de la ciudad.

En el contexto nacional, es preciso mencionar la publicación de las directrices y lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas – PNLB-, en el año 2003, por parte del Gobierno Nacional. El documento presentó un diagnóstico en materia de bibliotecas públicas, oferta editorial e índices de lectura. Allí se señalaron los problemas que acarreaba el déficit de cobertura de bibliotecas públicas existente en muchos de los municipios (de los 1096 municipios, 300 no tenían biblioteca pública, lo que equivale al 27%), la altísima concentración de los servicios bibliotecarios en los departamentos que hacen parte de la región andina, las dificultades de acceso a servicios bibliotecarios de calidad en las zonas rurales, y los bajos índices de lectura que se reportaban. Según Fundalectura, por ejemplo, hacia el año 2001, de los 6,3 millones de habitantes

declaraban que entre sus lecturas se encuentran libros, sólo 5,8 millones reportan haber leído al menos un libro en el último año.

Por todo lo anterior, era preciso y urgente darle un giro a la manera como se había orientado el desarrollo de la biblioteca pública de cara al reto de impulsar, en igual medida, el desarrollo social y económico de un país asolado por la violencia política, de más de cincuenta años de historia, y víctima de una progresiva corrupción en los niveles más altos de la administración del Estado. En consecuencia, el Plan se concentró en mejorar, sustancialmente, las condiciones de acceso a la información y al conocimiento mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, la promoción y el fomento de la lectura, la ampliación de los sistemas de producción y circulación de libros y la conformación de un sistema de información, evaluación y seguimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas.

En el contexto departamental y local, surgieron propuestas orientadas a otorgarle a la biblioteca pública un lugar más cierto y concreto en la aspiración de avanzar por el sendero del desarrollo social. En el caso de Medellín, se formuló el Plan Maestro para los Servicios Bibliotecarios Públicos en el año 2004. En su formulación participaron la Alcaldía Municipal, la Secretaría de Cultura Ciudadana y otras organizaciones sociales como la Biblioteca Pública Piloto para Medellín y América Latina, la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, y la Red de Bibliotecas Populares de Antioquia – REBIPOA; y agremiaciones profesionales como la Asociación de Egresados de la Escuela Interamericana de Bibliotecología -ASEIBI.

De manera especial, el Plan contempló la construcción de cinco Parques Bibliotecas en aquellos lugares de la ciudad con pocos servicios bibliotecarios y con urgentes necesidades sociales. De este modo, los Parques Biblioteca se plantearon como importantes centros culturales y de encuentro comunitario mediante el acceso a diferentes servicios informativos y formativos, soportado en cuatro ejes fundamentales: información, aprendizaje, conocimiento y cultura. En esta línea, en el Plan se definió a la biblioteca pública como un “*organismo de construcción de sociedad*, que fortalece las identidades culturales, dinamiza la participación, complementa las prácticas y los espacios educativos y culturales, estimulando a las comunidades para que transformen la información en

conocimiento” (2004:10). En esta definición se plantea el sentido de la biblioteca pública como espacio educativo dinamizador de procesos de formación y aprendizaje social y ciudadano. Por lo tanto, la concepción de ciudad educadora, formadora y cultural, se configura como el horizonte de sentido dentro de la cual cabe destacar el lugar atribuido a la biblioteca pública como espacio social, político y cultural para concretar estas aspiraciones sociales de hacer de *Medellín, la más educada*. Evidentemente, estos Parques Bibliotecas representan la otra dimensión del espacio público que rescata escenarios estigmatizados para ponerlos al servicio de sus comunidades, en palabras de Mejía (2007) estas bibliotecas públicas son palimpsestos urbanos que permiten reescribir la historia y recuperar la memoria.

Posteriormente, en la dinámica local se formuló, en el mismo año, el Plan de Lectura “Medellín Sí lee”. La consigna de que Medellín es una ciudad en la que se lee buscaba articularse como propuesta de sensibilización para favorecer la recepción, acogida y apropiación de los Parques Bibliotecas en las comunidades. Ciertamente, el Plan proyectaba como meta que “la lectura se convierta en el gran instrumento para la educación y la cultura, pero sobre todo, para que la gente pueda acceder al ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa” (2004:7).

En razón de las intervenciones generadas en Medellín en años recientes, es posible afirmar la reconfiguración del mapa bibliotecario público, fortalecido por la construcción de cinco Parques Bibliotecas en los últimos tres años. A continuación presentamos las bibliotecas públicas, sistemas y redes de la ciudad:

1. Bibliotecas públicas con financiación estatal:

- Biblioteca Pública Piloto de Medellín para América Latina y sus filiales (6 bibliotecas)
- Red de Bibliotecas Público Escolares del Municipio de Medellín (8 bibliotecas)
- Parques Bibliotecas (5 Parques Bibliotecas)
 - Zona Centroccidental. Parque Biblioteca San Javier “Presbítero José Luis Arroyave”

- Zona Centroriental. Parque Biblioteca La Ladera “León de Greiff”
- Zona Noroccidental. Parque Biblioteca La Quintana “Tomás Carrasquilla”
- Zona Nororiental. Parque Biblioteca Santo Domingo Savio “España”
- Zona Suroccidental. Parque Biblioteca de Belén

2. Bibliotecas públicas con financiación privada:

- Bibliotecas de Comfenalco (5 bibliotecas)
- Bibliotecas Comfama (12 bibliotecas)
- Fundación Ratón de Biblioteca (1 centro de lectura)

3. Bibliotecas públicas de iniciativa comunitaria:

- Bibliotecas públicas de iniciativa comunitaria. Del total de 22 bibliotecas populares identificadas en Medellín, 19 de ellas están adscritas a la Red de Bibliotecas Populares de Antioquia – REBIPOA.

1. Zona nororiental (4)
2. Zona noroccidental (10)
3. Zona centroriental (4)
4. Zona centroccidental (3)
5. Zona suroriental (1)

2. Núcleo central del problema de investigación

Aunque todo lo anterior denota un singular y hasta agitado panorama de desarrollo de la biblioteca pública en Colombia y en Medellín en los últimos años, se hace necesario plantear un conjunto de preguntas asociadas a la manera como se ha valorado, en realidad, los logros obtenidos y los impactos generados en las comunidades.

A ello se suma la pregunta por la manera cómo la biblioteca pública se ha integrado al conocimiento y a la experiencia social que los grupos humanos comparten. ¿Será la idea de la biblioteca pública convencional y clásica, que hace alarde del silencio y del culto al libro, la que se integra a la experiencia colectiva?, o, quizá ¿se hayan instaurado otras

formas singulares de concebir a la biblioteca pública en medio de las dinámicas de la multiculturalidad, el pluralismo y la ciudadanía? Estas dos preguntas no pretenden agotar un panorama vasto y complejo de situaciones sociales, políticas, educativas y culturales que están contribuyendo, seguramente, a la transformación de la biblioteca pública en Colombia y en Medellín. Evidentemente, pretende sugerir un escenario de indagación posible en lo que concierne a los impactos que dichos proyectos bibliotecarios han estado o están generando en sus comunidades de influencia, a partir de lo que los niños y las niñas dicen qué es la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano.

Respecto de este importante inventario, puede decirse que en la biblioteca pública se gestan posibilidades para el encuentro con los otros mediados por el uso del lenguaje. El lenguaje objetiva la realidad y permite la transmisión de los referentes de interpretación y de acción a las siguientes generaciones, responsabilidad que, muy a su manera, asume la biblioteca pública como institución social promotora de experiencias vitales y sociales. Sin lugar a dudas, en el proceso de desarrollo humano, según Bruner y Haste (1990), con la ayuda del lenguaje, las nuevas generaciones “pueden entrar en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Todo esto no se lo inventa el niño; es la moneda corriente de la cultura, el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño” (1990:10). En este sentido, la biblioteca pública, mediante una oferta de servicios y de materiales de lectura, podrá favorecer o, quizá, restringir el acercamiento de estas nuevas generaciones a los universos simbólicos públicamente disponibles y a la adquisición de estrategias de acción cultural para desenvolverse en el mundo social.

Así pues, destacamos como una oportunidad de investigación la necesidad de indagar más sistemáticamente sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano por las alternativas de construcción de identidad política y de vivencia de la ciudadanía que agencia y fomenta. En la biblioteca pública se promueven aprendizajes significativos sobre el ser, sentir, hacer y pensar político en clara sintonía con propuestas de formación social y ciudadana.

Sin duda, esta tarea conlleva importantes retos. De un lado, tradicionalmente se había concebido a la biblioteca pública como un lugar para realizar las actividades escolares, pues ella se había convertido en una institución apéndice de la escuela y, por lo tanto, depositaria de un proceso de formación social, que muchas de las veces era desarticulado. Por otro lado, la biblioteca pública, muy tímidamente, ha incursionado en la reflexión de sus acciones desde perspectivas políticas y ciudadanas, razón suficiente y meritoria para emprender estudios que contribuyan a caracterizar su expresión como ambiente educativo para el encuentro de las personas que recuperan su voz y su presencia pública.

Ahora bien, si estas acciones sociales y estatales mencionadas anteriormente han tenido eco y han recuperado otras alternativas para la biblioteca pública, la pregunta central que orienta esta investigación es *¿cuáles son esas representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano?* En dicha pregunta habrán de surgir, entre otros aspectos, asuntos que tengan que ver con las intervenciones agenciadas por el Estado y por otros organismos y entidades no gubernamentales. En este sentido, habrán de reconocerse, de manera general, aquellas condiciones socio-históricas que auspician la producción y reproducción de dichas representaciones en torno a la biblioteca pública por parte de los niños y las niñas.

Esta pregunta surge a raíz de la inexistencia de estudios acerca de las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano, pues son escasas, entre muchas otras, en primer lugar, indagaciones en torno a la condición de la biblioteca pública como institución corresponsable en el proceso de formación de los niños y las niñas como sujetos jurídicos, culturales y sociales; y, en segundo lugar, investigaciones que estimen las maneras como los sujetos han venido reconstruyendo la imagen, presencia y lugar de la biblioteca pública en la vida social e individual.

Por lo tanto, la investigación se planteó como objetivo general indagar acerca de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano. De modo específico, pretendió identificar los contenidos de las representaciones de los niños y las niñas de 9 a 11 años

de la comuna uno de la ciudad de Medellín sobre la biblioteca pública; e identificar los núcleos de sentido de estas representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano.

3. Antecedentes del problema de investigación

En vista de la inexistencia de trabajo que aborden de manera directa el objeto de estudio de la investigación, las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo, creemos oportuno, no obstante, hacer alusión a un conjunto de trabajos que pueden configurar un interesante panorama alrededor del estudio las representaciones de los niños sobre diversos aspectos del mundo social.

En esta línea, sugerimos la presentación de los antecedentes de la siguiente forma: primero, reconstruir el panorama de las investigaciones en el contexto iberoamericano referidas a los conocimientos sociales construidos por los niños y las niñas; y segundo, dar cuenta de las investigaciones en el campo de las representaciones de los niños y las niñas sobre diversas cuestiones sociales.

En lo que se refiere a las investigaciones en el contexto iberoamericano referidas a los **conocimientos sociales construidos por los niños y las niñas**, debemos resaltar, en primer lugar, las investigaciones de José Antonio Castorina, Alicia Lenzi, Alicia Barreiro y Raquel Kohen en Argentina alrededor de temas como la autoridad y la sanción escolar, los conocimientos políticos y económicos, entre otros.

De modo especial, Castorina y Lenzi (1991) desarrollaron una investigación que indagaba por las ideas iniciales de los niños acerca de la autoridad escolar, realizada sobre las respuestas de 56 niños y niñas pertenecientes a la clase media, hijos de profesionales, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 12 años y asistían a una escuela municipal de la Ciudad de Buenos Aires. Siguiendo el método de exploración clínico-crítico los investigadores plantearon un sistema conceptual que pretendió articular las conceptualizaciones de los niños y las niñas en la forma de una teoría "implícita" de la autoridad escolar. En dicha teoría identificaron dominios sobre lo que piensan los niños

acerca de la autoridad escolar, sistemas de explicación de dichos asuntos y conceptos que la soportan. A modo de conclusión, afirman que la teoría “minimalista” es concebida como una respuesta de los niños a los problemas que les plantea el dominio de la autoridad escolar, en la cual la autoridad se presenta con fuertes rasgos de personalización, esto es, hacen parte de acciones concretas de sujetos sin referencias a la función que ocupan y a la institución que la despliega. Igualmente, resaltan la aparición de una hipótesis bastante original acerca de la existencia del “dueño” como quien atribuye, delega o conforma la autoridad en la escuela.

De otro lado, debemos resaltar las investigaciones de Juan Delval (1989) en España en torno a las representaciones infantiles del mundo social. Su trabajo se esfuerza por establecer la génesis del conocimiento de lo social. Dicho con otras palabras, se ocupa de comprender la manera cómo los niños construyen sus representaciones del mundo social, en todo lo cual, lo social se constituye en objeto de conocimiento. En este sentido, afirma que durante el periodo de desarrollo del niño, éste va formando una representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive, y, aunque esa representación está determinada socialmente, no es el producto pasivo de la influencia que ejercen los adultos sobre sus ideas. Por el contrario, es el resultado de una actividad constructiva que el niño realiza de elementos fragmentados y sobre los cuales, en su propio desarrollo, procura integrar a una estructura más clara y organizada de conocimientos (Delval, 1989). De modo especial, sus trabajos se concentran en dos problemas centrales de la representación social y las cuales giran en torno al orden político y económico, ello por cuanto constituyen una especie de columna vertebral por medio de las cuales organizan otras cuestiones sociales.

En cuanto al concepto de representación, en el sentido planteado por Delval, deben fijarse con claridad algunos asuntos que pueden resultar harto problemáticos. Dicho autor afirma que en la medida que “el sujeto en desarrollo va organizando los elementos dispersos, la información fragmentaria, en totalidades cada vez más coherentes, y el ideal sería que la representación del mundo social constituyera una unidad no contradictoria” (1989:250). Si bien la representación denota un desarrollo progresivo de la actividad intelectual del sujeto y de la creciente capacidad de integrar mayor información y establecer conexiones, la representación como producto no logrará constituirse en una unidad carente de

contradicción. De hecho, tal proceso involucraría más que a la representación en sí misma, a las condiciones sociales de su producción, circulación y apropiación por los miembros de una sociedad. La representación, incluso de lo social como objeto de conocimiento, hace parte de las expresiones contradictorias y paradójicas, que marcan la vida de los hombres en comunidad.

En cuanto a las investigaciones en el campo de **las representaciones de niños y niñas**, queremos resaltar los trabajos adelantados por universidades colombianas. En primer lugar, destacamos la investigación adelantada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas titulada *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*, a cargo de Jairo Hernando Gómez Esteban y Piedad Ramírez Pardo (2000), cuyo objetivo fue caracterizar el contenido de las nociones sociales de nación, dinero y familia en niños de 6-7 años y 8-9 años de la Escuela Pedagógica Experimental. En el trabajo se advierte que las representaciones de los niños se ven influenciadas notoriamente por las ideas transmitidas por la familia y su grupo social inmediato.

En segundo lugar, resaltamos la investigación *Las representaciones sociales de los conceptos económicos en niños que viven en contextos de pobreza* realizada por José Juan Amar Amar, Marina Llanos, Raymundo Abello y Marianela Denegri de la Universidad del Norte, Barranquilla (2000). Dicha investigación tuvo el objetivo de explorar las ideas y explicaciones que construyen los niños de la región Caribe colombiana en torno al origen, función y circulación del dinero, y su incidencia en la representación de la desigualdad social y movilidad social. El estudio concluye diciendo que los niños y las niñas de la región Caribe muestran un incremento del conocimiento y de la comprensión del mundo económico conforme éstos avanzan en su edad, sin embargo, dicho avance está condicionado por la experiencia social, es decir, de aquellas condiciones que les provee el medio para ampliar y estructurar su pensamiento.

En el terreno de los imaginarios sociales, resaltamos la investigación titulada *Ciudadaniñ@s: imaginarios de ciudadanía en niños de Barranquilla* desarrollada por el Grupo de Investigación en Comunicación y Cultura de la Universidad del Norte, Barranquilla (2005). Esta investigación tuvo el objetivo de explorar los imaginarios de ciudad, ciudadano, poder y participación de los niños y niñas, entre los 9 y 11 años de

edad de estratos socioeconómicos bajo, medio y alto de la ciudad de Barranquilla, e identificar el papel de la familia, la escuela y la televisión, en la conformación de esos imaginarios. En dicha investigación, identificaron la emergencia de las siguientes categorías: ser ciudadano, poder y participación.

CAPÍTULO DOS. TRAZANDO EL CAMINO

Dar cuenta de la perspectiva de conocimiento que asumimos en el proceso de investigación no fue una tarea fácil ni sencilla. Dicho esfuerzo se hace necesario explicitarlo pues ello, sin duda alguna, determinó el diseño de la ruta y la vivencia de la propuesta metodológica. La concepción de las preguntas de investigación, la construcción misma del problema, el planteamiento de los objetivos, el diseño de las estrategias de investigación tanto para la recolección como para el análisis, están directamente relacionadas con el modo de concebir el conocimiento ya sea como algo dado (en el cual el investigador actúa como revelador y traductor de la verdad latente en la expresión de los fenómenos) o como un proceso de construcción, en el que intervienen los otros con el concurso del lenguaje.

Contando con el hecho de que partimos de concebir el conocimiento como una construcción mediada por el uso del lenguaje en el que intervienen los otros (la fusión dialéctica del sujeto con el objeto de conocimiento), ya nos pone en una situación especial de comprensión y explicación de los elementos constitutivos del mundo social. El conocimiento como construcción implica, entre otras cosas, la aceptación del vínculo indisoluble entre quien pretende conocer y lo conocido, entre el investigador y la realidad investigada, entre el sujeto investigador y el sujeto investigado. Las separaciones artificiales de un mundo aséptico, el científico, separado del mundo caótico y, muchas veces impredecible como el de la vida cotidiana, han sido superadas por enfoques más sistémicos del mundo social, como es el hermenéutico, en el que prima una búsqueda incesante por el sentido otorgado al mundo social. En este sentido, debe decirse que la investigación se guió por la mirada hermenéutica, de corte interpretativo, en el cual las representaciones, los actores y las instituciones son concebidas como manifestaciones de fenómenos sociales de amplio espectro.

Ahora, es preciso señalar el lugar preponderante del lenguaje en este enfoque para comprender los sentidos vitales de la investigación social situada y afectada por las configuraciones sociales y culturales. La importancia atribuida al lenguaje se debe, en parte, a lo que el lenguaje representa como mediador simbólico para la construcción y representación del mundo. Los fenómenos sociales se estudian con base a las

estructuras e interacciones simbólicas que permiten el establecimiento de relaciones intersubjetivas que, asimismo, determinarán las estructuras internas del sujeto. Esta postura, la interpretativa, pretende, entonces, estudiar “una realidad que se crea y se mantiene a través de las interacciones simbólicas y pautas de comportamiento [...] distingue entre la vida social y el mundo físico [...] atiende a las negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales” (Mardones, 2001: 247). El lenguaje, como forma simbólica, permite la cohesión y el establecimiento de lazos entre individuos, grupos e instituciones, ya que constituye y configura la realidad.

Resaltando igualmente el lugar del lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica, Gadamer lo define como “el medio universal en el que se realiza la comprensión misma [...] la forma de realización de la comprensión es la interpretación” (1984: 467). Así pues, un auténtico entendimiento exige interpretación y toda interpretación quiere decir propiamente interpretación de un lenguaje. Sin embargo, la comprensión, en palabras de Gadamer, va más allá de la interpretación. En esta línea, este autor sugiere entenderla como un ponerse de acuerdo con alguien sobre algo y dicho acuerdo se establece sobre la base del lenguaje como medio para la realización del consenso y el diálogo.

Acotando la construcción del objeto de estudio de la investigación la cual está mediada por la participación colectiva y la mediación lingüística de los sujetos, la investigación sobre las representaciones hace especial énfasis en los procesos inferenciales presentes en la construcción de la realidad social y en la manera como dicha realidad es integrada e incorporada por el sujeto. De ahí que para acceder al conocimiento de las representaciones se deba partir de un abordaje hermenéutico (Araya Umaña, 2005:18), en el cual los sujetos son productores de sentido que se expresa en el lenguaje, esto es, en las interacciones comunicativas.

Dando ahora por sentada la concepción epistemológica de la investigación, no sobra advertir una serie de cuestiones que tienen que ver con el proceso de construcción de los datos. Este proceso es concebido como aquel conjunto de acciones y procedimientos que buscan “conectar las informaciones con la perspectiva teórica y metodológica, recoger, generar, seleccionar, simplificar y transformar las informaciones en datos” (Galeano Marín, 2007:8), en todo aquello que pueda ofrecer indicios, estímulos, vehículos, huellas,

y marcas que permitan reconstruir el significado más próximo y cercano a la realidad de los sujetos sociales y sus representaciones sobre el mundo. La construcción de los datos implicó una reconstrucción del significado y del sentido social del mundo de la vida que poseen los agentes sociales, el cual se logra en la interacción e intercambio comunicativo y dialógico con los sujetos - sus valores, creencias, costumbres, vivencias y acciones, con las teorías en las que se sustentan los investigadores para explicar y comprender las manifestaciones de la realidad social.

Soportar el proceso de investigación en criterios claros de confiabilidad y validez del proceso de generación, análisis e interpretación de la información estuvo orientado por el *análisis lógico por parte de las investigadoras* revisando permanente las categorías, estableciendo nuevas relaciones y contrastando la información obtenida empíricamente con las fuentes teóricas. Paralelamente, se recurrió al *juicio de expertos* para verificar la validez de las relaciones establecidas entre las categorías y su sustento empírico. Concretamente se recurrieron a expertos en el campo de las representaciones, de la biblioteca pública y de la ciudadanía. Posteriormente, la realización de la *prueba piloto* permitió el ajuste a los instrumentos para la recolección de la información. Esta prueba se realizó en la Biblioteca Comfenalco Villa del Sol, ubicada en el municipio de Bello. Por último, *la triangulación* permitió establecer relaciones más fiables entre las categorías por medio de la aplicación de estrategias diversas que facilitaron el acceso a formas variadas de expresión de las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública, además, de su ampliación y profundización.

En lo que se refiere al análisis de la información estuvo siempre orientado por el objetivo general de la investigación. Esto llevó, en principio, a la elección de una ruta analítica que, por demás, considerábamos pertinente para producir nuevas categorías que nos permitieron identificar y describir el contenido de esas representaciones, buscando con ello visibilizar relaciones de significación entre los datos. Las razones que nos llevaron a tomar tal decisión estaban soportadas, de un lado, en las características del enfoque por el que habíamos optado en la investigación, el interpretativo, y, por otro lado, en el planteamiento del objetivo general. Sin embargo, advertimos algunos de los riesgos inherentes al análisis, la fragmentación y descontextualización de los datos, pues el método conlleva la búsqueda, casi a manera de descubrimiento, de las relaciones más

sutiles y, quizás, imperceptibles entre los datos y la significatividad atribuida por los actores sociales. No obstante, hallamos en este modo de proceder con los datos una tarea, tal y como lo llamaron Coffey y Atkinson (2003), heurística, que ofrece modos de interactuar con los datos y de pensar acerca de ellos. Y claro está que la tarea del análisis no termina aquí. Más allá está la interpretación, la cual exige trascender los datos fácticos y explorarlos para generar el significado. Con ello queremos decir que los datos experimentaron un proceso de transformación de datos inconexos a datos significativos, datos con sentido, datos relacionados.

En este sentido, el análisis de los documentos que, para el caso de la investigación, fueron los dibujos, las entrevistas y los murales se hizo con el apoyo del Programa *Atlas/ti versión 5.2*. Dicha versión permite la inclusión no sólo de archivos de textos (.doc, .rtf, .txt), sino también de archivos sonoros (.wav, .mp3), visuales (.jpg, .gif) y audiovisuales. En esta versatilidad del programa, en cuanto a la variedad de formatos, se soportó su elección para el análisis, a más, de sus grandes ventajas para el establecimiento de relaciones y cruces entre diversos códigos y categorías.

Durante el análisis del conjunto de documentos producidos en cada una de las estrategias, el programa Atlas/ti favoreció el cruce de códigos y el establecimiento de las relaciones entre ellos. Aunque la investigación parte del reconocimiento a priori de un conjunto de categorías fundamentales, el análisis en vivo de los documentos permitió la emergencia de otras categorías que ampliaron las posibilidades de análisis e interpretación de la información. Como archivos anexos se encuentran los listados de códigos generados en el proceso de análisis de la información.

1. Las estrategias e instrumentos para la recolección, registro y sistematización de la información

En vista del compromiso metodológico que se asume en la investigación, no puede dejar de mencionarse el conjunto de estrategias e instrumentos que se usaron para la recolección, registro y sistematización de la información. En principio, debe advertirse que se conciben a las estrategias como modelos o patrones de procedimientos teóricos y

metodológicos que se ajustan a los requerimientos de la investigación y a las condiciones del contexto social en los que ha de generarse la información (Galeano Marín, 2004:19). En este sentido, las estrategias materializan modos y usos específicos que le darán los investigadores en razón del objeto, de los objetivos y los resultados esperados.

De esta manera, las estrategias se distinguen de las técnicas, por cuanto éstas se refieren al conjunto de herramientas para recoger, generar, registrar y analizar información. Las estrategias pueden integrar un conjunto diverso y heterogéneo de técnicas, sin embargo, la técnica en sí misma ya posee una estructura procedimental bastante fuerte. El instrumento, por su parte, es la concreción de la técnica en el marco de la formulación de la estrategia de investigación. Así que las estrategias son vistas como mediadoras entre los enfoques de investigación y las técnicas para la generación, análisis e interpretación de la información.

En el terreno de la investigación, los instrumentos que permitieron generar la información necesaria y suficiente para cumplir con los objetivos de la investigación, se integran, de manera especial, a uno de los momentos más importantes del proceso: la generación y el análisis de la información. Vale decir que el instrumento supera lo meramente técnico y operativo del proceso de la investigación. Se instala más bien en horizontes reflexivos de carácter concreto que buscan indagar la compleja realidad social.

Para el diseño de los instrumentos se tuvo en cuenta, de un lado, instrumentos ya validados en otras investigaciones afines al objeto de estudio. No obstante, debe advertirse que tales instrumentos se revisaron teniendo en cuenta las perspectivas teóricas y metodológicas, los objetivos y las necesidades de la investigación. Por otro lado, se diseñaron instrumentos que pudieran explorar expresiones especiales de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública. En todo caso, también primó la tradición metodológica que en cierto sentido ha configurado el campo de las representaciones, al decir que dada la complejidad de dicho fenómeno se recurre, con frecuencia, a la triangulación metodológica como el modo de asegurar la validez de los datos y los procedimientos utilizados (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007:234). Por lo tanto, la investigación tuvo en cuenta el uso de diversas estrategias para la recolección, registro, sistematización, análisis e interpretación de la información.

En primer lugar, se contó con la **revisión documental** como una estrategia para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se utilizan como materia prima en la investigación la cual estuvo soportada en las siguientes fuentes de información:

- Según el soporte en impresas, audiovisuales y mediatizadas;
- Según el nivel informativo en primarias (niños y niñas), secundarias (libros, revistas, publicaciones académicas); y
- Según la facilidad de acceso, las publicadas de forma impresa o electrónica y las inéditas (informes de investigación y actas de eventos).

La revisión documental siguió un proceso de normalización de los términos que pretendía clasificar los contenidos de los documentos afines al campo de estudio en lo que concierne a la reconstrucción de los antecedentes y referentes conceptuales de la investigación.

Especialmente, la normalización estuvo soportada en el mapa de las categorías fundamentales de la investigación.

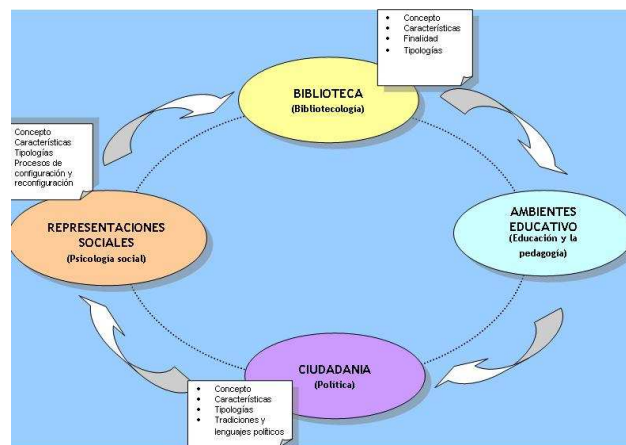


Gráfico: Las categorías conceptuales de la investigación.

Posteriormente, se diseñó un cuadro que desagregó las categorías fundamentales de la investigación levantando un conjunto de descriptores básicos. A continuación, anexamos este cuadro.

CATEGORÍA CONCEPTUAL	DESCRIPTOR
BIBLIOTECA PUBLICA	BIBLIOTECA PÚBLICA - CONCEPTO
	BIBLIOTECA PÚBLICA - CARACTERÍSTICAS
	BIBLIOTECA PÚBLICA -FINALIDAD
	BIBLIOTECA PÚBLICA - FUNCIONES
	BIBLIOTECA PÚBLICA - TIPOLOGÍAS
	BIBLIOTECA PÚBLICA - HISTORIA
AMBIENTE EDUCATIVO	AMBIENTE EDUCATIVO - CONCEPTO
	AMBIENTE EDUCATIVO – CARACTERÍSTICAS
	AMBIENTE EDUCATIVO - FACTORES
	AMBIENTE EDUCATIVO - ELEMENTOS
CIUDADANÍA	CIUDADANÍA - CONCEPTO
	CIUDADANÍA – CARACTERÍSTICAS
	CIUDADANÍA – TIPOLOGÍAS (CLASES)
	CIUDADANÍA – FORMACIÓN
	CIUDADANÍA - COMPETENCIAS
REPRESENTACIONES	REPRESENTACIONES – CONCEPTO
	REPRESENTACIONES – CARACTERÍSTICAS
	REPRESENTACIONES - PROCESOS

En segundo lugar, se acudió al **dibujo** como una estrategia de investigación reveladora de la estructura del pensamiento infantil y sus representaciones del mundo. A través del dibujo fue posible introducirse en la búsqueda de huellas y rastros específicos del surgimiento de ciertos contenidos sociales, comunicativos y cognitivos. Esta estrategia es un medio de expresión y de comunicación de los niños y las niñas, además, es la forma mediante la cual es posible explorar cómo la cultura se ha arraigado en la subjetividad infantil. Mediante el dibujo se quiso explorar las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como espacio en el que se realizan diferentes actividades y se promueven comportamientos sociales asociados a la constitución y vivencia de la ciudadanía.

En tercer lugar, aparece la **entrevista** con la cual se pretendía construir el relato oral de los dibujos y plantear otras alternativas que pudieran ahondar en ciertos contenidos de las

representaciones de los niños sobre la biblioteca: su naturaleza, razones por las que asisten, los deberes o responsabilidades que le atribuyen y actividades que realizan cotidianamente. La entrevista estuvo acompañada de un protocolo general en el cual se identificaban tópicos fundamentales. No obstante, la conversación con los niños y las niñas permitió la emergencia de temas afines a lo que estábamos abordando: la biblioteca pública.

Por último, el **mural** tuvo como objetivo analizar las relaciones de afecto que, mediante las expresiones de gratitud y solidaridad, logran establecer los niños y las niñas con la biblioteca pública. Esta estrategia devino como acto de cierre de todo el proceso de recolección de información. Allí los niños y las niñas tenían dos opciones: realizar un dibujo o escribir algo que quisieran decirle a la biblioteca. Este ejercicio ha develado asuntos que tienen que ver con las valoraciones y los sentimientos que se han suscitado en el marco de las interacciones de los niños y niñas con el personal de la biblioteca y con espacios concretos de la biblioteca. Igualmente, aquí podemos situar referentes básicos para entender las razones que justifican la asistencia regular de estos grupos poblacionales a la institución bibliotecaria.

Debe decirse que las estrategias anteriormente mencionadas fueron desarrolladas en el marco de un **taller** que tenía por objetivo facilitar el proceso de generación de la información a partir del uso de una herramienta dinámica e interactiva que permitiera la recreación del pensar y el sentir de los niños y las niñas respecto de la biblioteca pública. Con este fin, se orientó el diseño de una estrategia que fuera lo suficientemente maleable y sensible como para adaptarla a las necesidades e intereses de la investigación y a las características de los participantes.

Para el diseño del taller, además, se tuvo en cuenta aquellos elementos inherentes al desarrollo de los niños situados en el rango de edad de 9 a 11 años; la representación gráfica y la conversación, las cuales son los puntos de partida para realizar un trabajo intencionado y creativo que potenciaron las expresiones de lo que para los participantes son las bibliotecas públicas.

En cuanto al registro y a la sistematización de la información, debe decirse que se siguieron las siguientes indicaciones:

- El diseño de un conjunto de instrumentos para el registro y sistematización de información que se ajustarán a las características teóricas y metodológicas de la investigación, a los objetivos y las estrategias para la recolección, análisis e interpretación de la información.
- El diseño de un sistema de información y comunicación acorde con las necesidades del proceso de investigación.
- La elaboración de guías de los instrumentos para la construcción de los datos en las diferentes etapas del proceso de investigación (entrevista, revisión documental, diario de campo, fichas de contenido).
- El establecimiento de un sistema unificado y normalizado de descripción bibliográfica de los materiales documentales.
- El registro inmediato o en el menor tiempo posible de la información generada en el trabajo de campo, después de observar y/o participar en las acciones sociales objeto de la investigación.
- La revisión permanentemente de los registros generados en el trabajo de campo con el fin de verificar información y establecer otros puntos de reflexión.
- La identificación de las ventajas y desventajas de utilizar formas de registro de información intrusitas, como filmadoras y/o grabadoras sonoras, y no intrusitas en los encuentros con los niños y las niñas.

Respecto de los instrumentos ligados al registro y a la sistematización, deben puntualizarse en los siguientes:

El **diario de campo** representó la vivencia, hecha narración, por parte de las investigadoras como sujetos que experimentan sentimientos y emociones diversas en las que expone su propia condición humana, vulnerable y susceptible al cambio y la transformación por las interacciones intersubjetivas que tienen lugar en el proceso de investigación.

Los **mapas conceptuales y mentales** son estrategias gráficas para el registro y generación de información como producto de síntesis cognitiva, inherente al proceso de investigación. Los gráficos pueden configurarse como potentes sintetizadores de grandes cantidades de información, por cuanto son estrategias graficas dinámicas e integrales para el registro, análisis e interpretación de la información generada en la investigación. Sin duda, el uso del programa Atlas/ti versión 5.2 favoreció el desarrollo de esta estrategia.

La **ficha de contenido** es un instrumento que permite de manera funcional y organizada, consignar información proveniente de libros, folletos, revistas, periódicos, videos, audiovisuales y en general todo tipo de documento escrito o grabado (Galeano, 2007:95). Las fichas de contenido usadas en la investigación fueron de dos tipos: temáticas y metodológicas. Las primeras permitieron consignar toda aquella información relacionada con el objeto de la investigación y que puede ser recupera a través de diversas fuentes. Las segundas permitieron integrar toda aquella información que contribuyera al levantamiento, revisión y ajuste al diseño metodológico en torno a los enfoques, fases, estrategias, técnicas e instrumentos.

De esta manera, la información generada en el taller se registro en audio y en video. La grabación en audio tuvo lugar durante las entrevistas y la grabación en video durante el desarrollo del taller. Debe advertirse que se procuraron todos los medios para que dichos equipos no perturbaran, condicionarán o limitaran las actuaciones y expresiones de los participantes.

2. La unidad de análisis y la unidad de trabajo

Después del inventario de las estrategias diseñadas para la recolección, el registro y la sistematización de la información, debemos ahora ocuparnos de la unidad de análisis y de trabajo de la investigación.

La unidad de análisis estuvo configurada por las representaciones que los niños y las niñas tienen sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro

ciudadano. Básicamente, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos para analizar las representaciones:

- Naturaleza de la biblioteca pública.
- Razones que tienen los niños y las niñas para asistir a la biblioteca pública.
- Actividades que realizan en la biblioteca pública.
- Razones por las cuales existen las bibliotecas públicas.

La unidad de trabajo estuvo integrada por niños y niñas de 9 a 11 años de la comuna uno de la ciudad de Medellín. Debe aclararse que la investigación se realizó en las tres tipologías de bibliotecas públicas ubicadas en la comuna uno. Dicha clasificación está soportada en los hallazgos del Grupo de investigación en Biblioteca Pública de la Universidad de Antioquia (Jaramillo y Montoya, 2000).

Tipologías de bibliotecas públicas	Descripción
Bibliotecas públicas de iniciativa estatal	Bibliotecas públicas financiadas y sostenidas por el gobierno nacional, departamental o municipal.
Bibliotecas públicas de iniciativa privada	Bibliotecas públicas financiadas y sostenidas por grupos empresariales o con ánimo de lucro. En esta tipología encontramos a las bibliotecas de las cajas de compensación familiar.
Bibliotecas públicas de iniciativa comunitaria	Bibliotecas públicas creadas y sostenidas por las mismas comunidades.

Según los datos del Plan Maestro para los Servicios Bibliotecarios Públicos de Medellín, el libro “Presencia de las bibliotecas públicas en Medellín durante el siglo XX” y el directorio de la Red de Bibliotecas Populares de Antioquia - REBIPOA, tenemos un total de 12 bibliotecas públicas en la zona nororiental de la ciudad de Medellín, a la cual pertenece la comuna uno. A continuación discriminados las bibliotecas públicas de la zona por las tipologías anteriormente descritas:

- Bibliotecas públicas de iniciativa estatal: 5 (Incluyendo el Parque Biblioteca España)¹
- Bibliotecas públicas de iniciativa privada: 3
- Bibliotecas públicas de iniciativa comunitaria: 4

Concretamente en la comuna uno se registra las siguientes bibliotecas públicas:

- Bibliotecas públicas de iniciativa estatal: 1
- Bibliotecas públicas de iniciativa privada: 1
- Bibliotecas públicas de iniciativa comunitaria: 1

Para la integración de los participantes a la investigación, se plantearon los siguientes criterios:

En cuanto a las bibliotecas públicas:

- *Criterio de ubicación geográfica.* Se refiere a la pertenencia de las bibliotecas públicas a la zona de estudio, esto es, a la comuna uno de la ciudad de Medellín.
- *Criterio de regularidad.* Se refiere a las condiciones de las bibliotecas públicas en cuanto a la prestación regular, sin interrupciones en los últimos tres años, de servicios a las comunidades. Sin embargo, debe advertirse el interés que se tenía en integrar una biblioteca pública, Parque Biblioteca España, que sólo contaba, al momento de la investigación, con 8 meses de funcionamiento. Dicha decisión estuvo soportada en el reconocimiento, visibilidad y acogida por parte de la comunidad de este proyecto bibliotecario público.

¹ Sin embargo, debe aclararse que aunque los Parques Biblioteca de la ciudad de Medellín están clasificados en la categoría de bibliotecas públicas estatales, no puede dejarse de lado la mención respecto de su administración, la cual está a cargo de las Cajas de Compensación Familiar ya sea Comfama o Comfenalco. Esto, sin duda, pone en evidencia la dificultad que representó para la investigación optar por dicha clasificación, pues es necesario advertir los riesgos que corren iniciativas estatales que se entregan a entidades del orden privado, en las cuales priman intereses particulares que no necesariamente se ajustan a los intereses comunes y colectivos, a falta de orientación y dirección por parte del Estado.

- *Criterio de oportunidad de acceso a la información.* Se refiere a las condiciones necesarias por parte de las bibliotecas públicas para acceder a la información requerida en el contexto de la investigación.

El siguiente cuadro muestra, entonces, el conjunto de bibliotecas de la comuna uno que se integraron a la investigación:

Tipología de biblioteca pública	Institución
Biblioteca pública de iniciativa estatal	Parque Biblioteca España Santo Domingo Savio*
Biblioteca pública de iniciativa privada	Fundación Ratón de Biblioteca
Biblioteca pública de iniciativa comunitaria	Biblioteca Popular No. 2

En este sentido, debemos mencionar los criterios formulados para la participación de los niños y niñas en cada biblioteca pública participante:

- *Criterio etéreo.* Niños y niñas entre 9 y 11 años habitantes de la comuna uno de la ciudad de Medellín.
- *Criterio de asistencia regular.* Se refiere a la participación regular de niños y niñas en algunas de las actividades de las bibliotecas públicas de la comuna uno de la ciudad de Medellín.
- *Criterio de equidad de género.* Alude a la participación en igualdad numérica tanto de niños y niñas durante el desarrollo del trabajo de indagación. Además, la investigación estaba interesada en constatar si podrían existir diferencias de género en las respuestas ofrecidas por los y las participantes.

* Este Parque Biblioteca se integra más como biblioteca pública de iniciativa estatal por los apoyos económicos que recibe de la Administración Municipal, y no como una biblioteca pública de iniciativa privada, aun cuando sea administrada por una Caja de Compensación Familiar, COMFAMA. Sin embargo, esta situación debe generar reflexiones importantes en cuanto al modelo de desarrollo de la biblioteca pública en Colombia que viene orientándose a la legitimación de la eficiencia y eficacia de la administración de las entidades privadas, entre ellas, a las Cajas de Compensación Familiar, amparadas en la Ley 21 de 1982 conocida como la Ley del Subsidio Familiar.

- *Criterio de oportunidad en la comunicación.* Se refiere a las condiciones necesarias de comunicación para concertar encuentros posteriores con los niños y las niñas participantes. Mínimamente, los niños y las niñas debieron suministrar un número telefónico al cual podría llamárseles para ampliar u ofrecer otra información adicional, así como para concertar un nuevo encuentro.

En cada biblioteca pública participante se conformó un grupo, cuya meta estaba puesta en la participación de, al menos, 5 niños y 5 niñas. En total, se contó con tres grupos. Sin embargo, por razones ajenas a las investigadoras tales como las jornadas escolares y el cambio de domicilio, entre otros, se presentaron dificultades con la participación de algunos de los niños y las niñas convocados previamente.

De modo complementario, se formularon un conjunto de criterios para la aplicación de la entrevista a un grupo más reducido de niños y niñas. Tales criterios fueron:

- *Criterio de equidad de género.* Se prefirió la participación de, al menos, un niño y una niña por biblioteca pública participante.
- *Criterio de diversidad etárea.* Atendiendo a la necesidad de contar con un amplio y variado abanico de respuestas en razón de las edades, se optó por entrevistar a niños y niñas que se ubicaran en el rango determinado por la investigación: 9, 10 y 11 años.
- *Criterio de oportunidad en la comunicación.* Posterior a la consulta con los promotores y empleados de la biblioteca para identificar aquellos niños y niñas que pudieran participar en la entrevista, se les preguntó si estaban interesados en hacerlo. Los niños y niñas consultados accedieron y se concertó con ellos un encuentro individual en las instalaciones de las bibliotecas públicas participantes. Sin embargo, durante la semana previa al encuentro se les confirmó la cita por teléfono.

Habiendo dejado claro los criterios para la integración de los participantes a la investigación, se hace imprescindible presentar la ruta metodológica seguida en el

proceso de investigación. Esta ruta no se concibió de forma rígida ni lineal, por el contrario, se hizo flexible y cíclica en tanto que la interacción con el objeto de estudio y los sujetos de la investigación tienen lugar en escenarios sociales y humanos, los cuales conducen a posibilidades renovadas de exploración e indagación.

En este sentido, la investigación siguió el desarrollo de las siguientes fases metodológicas:

En la primera fase se concretaron todas aquellas actividades tendientes a la reconstrucción de los antecedentes y de los referentes conceptuales y contextuales de la investigación, tales como: la búsqueda en fuentes de información secundaria; el análisis de la información documental; y la construcción de los referentes conceptuales y contextuales y los antecedentes de la investigación.

En la segunda, se contempló el diseño y la aplicación de los instrumentos para la exploración de las representaciones de los niños de 9 a 11 años sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano. En dicha fase, además, se realizó la prueba piloto y se ajustaron los instrumentos con el juicio de expertos.

En la tercera, se desarrollaron las actividades relacionadas con el análisis de la información, lo que incluyó, por ejemplo, la preparación de los documentos, la elección del programa de apoyo, la lectura y codificación de los datos, y la descripción de los hallazgos acerca de las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano.

En la cuarta, se procedió a la configuración de alternativas interpretativas y la construcción de sistemas y redes categoriales que pudieran caracterizar los núcleos de sentido de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano.

En cuanto al trabajo de campo y la aplicación de los instrumentos, a continuación relacionamos el consolidado de asistencia de los niños y las niñas a los talleres programados en la investigación. De modo especial, los grupos de niños y niñas de las

bibliotecas públicas participantes estarían integrados, en principio, por un número máximo de 10 niños y niñas (5 niños y 5 niñas). En estos talleres se acogieron no sólo a los niños y niñas entre 9 y 11 años, sino también a niños y niñas de otras edades, por las dinámicas mismas en las que tuvo lugar el encuentro en la biblioteca pública.

Bibliotecas participantes	Total de niños y niñas asistentes	Total de niños y niñas entre 9 y 11 años
Parque Biblioteca España	15 niñas y 7 niños	9 niñas y 1 niño
Biblioteca Popular No. 2	7 niñas y 8 niños Nota: 2 niños no registran sus edades	5 niños y 1 niña
Centro de Lectura de la Fundación Ratón de Biblioteca	11 niñas y 4 niños Nota: 4 niños no registran sus edades	3 niñas y 1 niño
TOTALES	33 niñas y 19 niños	13 niñas y 7 niños

Debe decirse que, inicialmente, se habían considerado 6 entrevistas, pero en razón de las dinámicas y los encuentros, se realizaron 7. A continuación relacionamos los datos de las entrevistas realizadas:

Bibliotecas participantes	Nombre del niño o niña
Parque Biblioteca España	Niña. 10 años Niño. 11 años Niña. 11 años
Biblioteca Popular No. 2	Niño. 11 años Niño. 11 años Niña. 11 años
Centro de Lectura de la Fundación Ratón de Biblioteca	Niña. 9 años
TOTALES	4 niñas y 3 niños entrevistados

De la información recopilada en el trabajo de campo, podemos mencionar la siguiente:

Tipo de información	Descripción	Cantidades	Criterios de selección
Dibujos	Estrategia de investigación cualitativa en la cual los niños y las niñas dibujaron una biblioteca pública que conocieran.	42 dibujos	20 dibujos los cuales corresponden a los niños y niñas ubicados en el rango de edad de la investigación (9 a 11 años)
Murales	Estrategia de investigación cualitativa en la cual los niños y las niñas expresaban o dibujaban algo relacionado con la biblioteca pública, un mensaje, por ejemplo.	6 murales	Aquellos murales en los cuales los niños y las niñas escribieron mensajes alusivos a la biblioteca pública
Fotografías	Estrategia para el registro de información no sólo de las actividades desarrolladas, sino también del contexto social en el que tienen presencia las bibliotecas públicas.	Centro de Lectura de la Fundación Ratón de Biblioteca: 61 fotografías Parque Biblioteca España: 260 fotografías Biblioteca Popular No. 2: 129 fotografías	
Vídeos	Estrategia para el registro de información, fundamentalmente sobre el desarrollo de los talleres y algunas entrevistas individuales.	3 vídeos cada uno con una duración aproximada de 90 minutos	
Entrevistas individuales	Estrategia de investigación cualitativa en la cual los niños y las niñas expresan opiniones e ideas sobre la biblioteca pública.	7 entrevistas individuales de los niños y las niñas de 9 a 11 años de las bibliotecas públicas participantes	

3. El sistema de información y comunicación de la investigación

No podría terminarse este apartado sin aludir al sistema de información y comunicación de la investigación que buscaba asegurar un adecuado y seguro proceso de

almacenamiento, búsqueda y recuperación de la información. El sistema se concibió como el conjunto de procesos, procedimientos y mecanismos unificados que garantizaron la generación, organización, circulación y difusión de la información producida en el marco de la investigación.

De un lado, el sistema de información integró todos los procesos relacionados con organización, almacenamiento y recuperación de la información generada en la investigación. Especialmente definió los procesos, procedimientos y mecanismos para el registro, sistematización y análisis de la información. Para el registro, almacenamiento y recuperación de la información se acordó el uso de bases de datos bibliográficas y de archivos físicos y digitales de documentos. Para el análisis de la información, el programa Atlas.TI se constituyó en la herramienta central.

Por otro lado, el sistema de comunicación integró todos los procesos de comunicación interna del equipo de investigación asociados a la generación, circulación y difusión del conocimiento. En cuanto a los procesos de comunicación interna, el sistema contempló el uso de la plataforma educativa Moodle y algunas de sus herramientas, tales como foros, agendas, glosarios, novedades, archivos, entre otros.



Sistema de información y comunicación de la investigación - SISINCO

El sistema, en su conjunto, permitió, entre otras cosas:

- Garantizar el acceso oportuno a la información generada en la investigación desde cualquier lugar; facilitar los procesos de comunicación entre los investigadores;
- Favorecer la construcción colectiva de documentos;
- Normalizar los procesos de descripción bibliográfica del material;
- Ingresar la información a repertorios documentales propios de la investigación;
- Contar con estrategias uniformes para el registro de la información;
- Usar herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de análisis e interpretación de la información;
- Promover el uso de herramientas tecnológicas en la investigación social;
- Estar al tanto de las novedades y eventos más significativos afines a la investigación y su objeto de estudio;
- Establecer pautas conjuntas y compartidas en los procesos de generación, registro y análisis de la información;
- Ofrecer alternativas para la publicación periódica de resultados de la investigación;
- Establecer comunicación y visibilidad entre la comunidad científica.

CAPITULO TRES: CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN: la comuna uno de la ciudad de Medellín

Con el fin de dar cuenta del contexto social en el que se desarrolla la investigación, esto es, la comuna uno de la ciudad de Medellín, a continuación se presenta información general del sector a partir de un conjunto de variables sectoriales referidas a la educación, la salud pública, la seguridad alimentaría, la comunicación y el ocio, las cuales se agrupan en cinco dimensiones: socio-cultural, político-institucional, económica, socio-espacial y ambiental. Las fuentes de información consultadas para la reconstrucción de los referentes de la Comuna Uno Popular fueron:

- Diagnóstico del Plan de Desarrollo de la Comuna 2005 – 2015
- Diagnóstico Integral de Ciudad para la Equidad -DICE.
- Encuesta de Calidad de Vida – ECV- del año 2006 realizada por la Alcaldía de Medellín.

En principio, debe decirse que según la ECV, la comuna uno Popular tiene una población aproximada de 132.688 habitantes, lo cual representa el 5.5% de la población total de la ciudad de Medellín. Los habitantes de la comuna uno están distribuidos de la siguiente manera: 71.153 son mujeres y 61.535 son hombres. Respecto de la proporción de niños y niñas en la edad de 5 a 9 años de edad se registran 13.691 (10% de la población total de la comuna), y en la edad de 10 a 14 años de edad se registran un total de 14.884 (11% de la población total de la comuna).

Esta misma fuente informa que el índice de calidad de vida de esta comuna es del 76.20%, siendo uno de los más bajos de la ciudad, cuyo promedio en el año 2006 se sitúa en 83.77%



Mapa de Medellín por comunas. Alcaldía de Medellín.

1. Dimensión físico espacial y ambiental

Según el Decreto N° 997 del septiembre 13 de 1993, los límites de la Comuna uno son los siguientes:

Por el norte: Partiendo desde el cruce de la carrera 46 con la calle 124 y continuando por ésta en curva al suroriente hasta la carrera 42 EE, continua al norte hasta su empalme con la calle 126, y sigue al oriente hasta encontrar la vía que del barrio Santa Rita, en el Municipio de Bello, conduce a la Cantera Sodeca, por esta vía sigue hasta el norte cuando se encuentra con la quebrada La Seca y hacia arriba con el oriente hasta su cruce con la cota 2.100 que marca el perímetro urbano en este sector.

Por el Oriente: Siguiendo por la línea del perímetro urbano o cota 2.100 hacia el Sur hasta su cruce con la quebrada El Zancudo.

Por el Sur: Desde este punto se continúa hacia el occidente por el cauce de la quebrada El Zancudo, con aguas abajo hasta su desembocadura en la quebrada La Rosa.

Y al Occidente: Tomando el cauce de la quebrada La Rosa aguas arriba hacia el nororiente hasta la carrera 42 C, sigue al norte hasta la calle 103 y por ésta al occidente

hasta la carrera 43 A, continúa por esta carrera al norte y luego al nororiente hasta el empalme con la calle 106, por ésta al oriente hasta la carrera 43, por ésta al norte y luego al nororiente hasta su empalme con la calle 106, por ésta la oriente hasta la carrera 43, por ésta la nororiente hasta la intersección con la quebrada Granizal. Por el cauce de ésta aguas abajo hacia el occidente hasta el encuentro con la carrera 46 y por ésta al norte hasta el cruce con la calle 124, punto de partida.

Para efectos del mejoramiento de la organización y participación comunitaria en la comuna, el Consejo Consultivo Comunal ha determinado en su estructura determinar cuatro nodos para la división de su trabajo, agrupando a varios barrios, según su cercanía y los ha distribuido de la siguiente forma:

Nodo 1: Santo Domingo 1, Santo Domingo 2, Santa María La Torre, Nuestra Señora del Rocío y La Avanzada.

Nodo 2: Popular 1, Popular 2, Popular 2 Parte Alta y Nuevo Horizonte.

Nodo 3: El Carpinelo, La Esperanza N° 2, El Compromiso – Aldea Pablo VI, San Pablo y Granizal.

Nodo 4: Santa Cecilia 1, Santa Cecilia 2, Marco Fidel Suárez, Guadalupe Parte Central y Guadalupe Parte Baja.

Adicionalmente, es determinante el impacto social y poblacional que se presenta por la llegada masiva y permanente de población en situación de desplazamiento forzado a la Comuna, provocada por el conflicto armado que sufre Colombia. No se puede desconocer que este fenómeno de la guerra le significa a la Comuna un crecimiento importante de sus habitantes, lo cual significa una creciente demanda de nuevas soluciones a sus problemas.

En lo dimensión físico-espacial de la Comuna uno Popular, es innegable que se han transformando ciertas características, especialmente por la construcción del Metrocable. La creación, ampliación y mantenimiento de vías es otro de los requerimientos

planteados, especialmente mediante implementación del Sistema de Transporte Masivo alrededor de Metrocable. Se requiere implementar un diseño para la intervención futura de modo tal que las micro rutas de transporte cubran el mayor número de lugares posibles. Así mismo se requiere la construcción de andenes y rutas peatonales en diferentes vías.

En relación con el equipamiento colectivo para el disfrute de la cultura, el deporte y la recreación, la Comuna uno Popular es de las comunas de la ciudad que menos equipamiento presenta en tanto que es la más densamente poblada: la escasez de escenarios, placas polideportivas y a los pocos espacios para el desarrollo y disfrute de actividades artístico-culturales corroboran dicha situación.

En el marco del proceso de revisión del Plan de Ordenamiento Territorial –POT- se reafirmaron los siguientes problemas. La contaminación de las quebradas aparece como el principal problema en materia ambiental. El modelo de ciudad que plantea el POT para Medellín, en una de sus principales líneas, está la incidencia en la recuperación de quebradas y micro cuencas alrededor del Río Medellín que atraviesa el Valle del Aburrá. Al respecto no existe una información detallada de cómo se está interviniendo la Comuna uno Popular, ni qué planes y proyectos se tiene con facilidad.

- La recolección de basuras se está convirtiendo en un grave problema de salubridad para los/las habitantes de la comuna 1 -Popular-, aunado al problema de la falta de educación para el manejo de las mismas: no separación de los orgánicos (por ejemplo, sobras de alimentos) de los inorgánicos (artificiales: plástico, metal, vidrio, etc.) genera problemas de salubridad y los malos olores. A esto se suma el arrojado de basuras en lugares cercanos a las cuencas de las quebradas.
- Las terminales de buses y la contaminación auditiva que generan, se han convertido en un problema el cual se ha venido agravando.

2. Dimensión socio – cultural y económica

El DICE clasifica la situación de la Comuna uno Popular en la dimensión sociocultural como muy crítica, pues las franjas de mayor pobreza de la ciudad se encuentran situadas

en este sector. Allí aún persisten situaciones de vulneración a los derechos humanos y se presentan bajas capacidades de cambio.

En materia de educación, la ECV reveló los siguientes datos: de los 132.688 habitantes de la comuna actualmente estudian 37.680, mientras 95.008 no lo hacen. De los que estudian, se encuentran 27.914 en preescolar; 45.415 en primaria; 7.522 en secundaria; 1.064 estudia un nivel técnico y 422 en tecnológico; 394 en la universidad y 85 actualmente estudian un postgrado.

En el sector cultural se encontró uno de los grandes potenciales de la Comuna, expresado, de un lado, en las 12 instituciones culturales con personería jurídica y sede a su nombre y, por otro, en los 51 grupos artísticos. Estas instituciones y grupos presentan diversas modalidades artísticas como son la escénica, las danzas, la música y el conjunto de artes manuales, literatura y medios alternativos de comunicación. Una de las mayores fortalezas en el tema central cultural es precisamente la diversidad de expresiones.

En lo que tiene que ver con los aspectos económicos, el DICE concluye que las comunas con mayor nivel de pobreza son la Uno Popular y la Dos Santa Cruz, con 32% y 22% respectivamente. Estas comunas, sumadas a la de Manrique y Aranjuez son las que presentan mayores índices de pobreza. De modo general, Medellín registra 1,2 millones de personas en situación de pobreza y 300.000 en pobreza extrema.

De la población ocupada se destacan los 10.507 habitantes que trabajan por cuenta propia, los 29.311 empleados u obreros particulares y los 1.682 empleado(a)s doméstico(a)s. Con el gobierno 1.773 y es mínimo el patrón o empleador: 498 personas. De los 31.712 hogares de esta comuna, 2.157 tienen algún negocio.

Durante la realización del Taller de Diagnóstico Zonal Compartido se quiso demostrar la idea según la cual aumenta la oportunidad de empleo para las mujeres en detrimento del empleo de los hombres. Sin embargo, se afirma que estas oportunidades para las mujeres no siempre son dignas.

- Faltan oportunidades de acceso a la educación para el trabajo. Los pobladores no se sienten capacitados y capacitadas para enfrentarse a la vida laboral porque son bachilleres académicos y no tienen iniciación en otra área. No hay una educación que prepare para el empleo. Mientras los hombres tienen menos interés por lo académico, la formación vocacional es más demandada por las mujeres.
- Falta innovación comercial y productiva. Exceso de negocios de remate y expendios de licor. No hay capacidad económica para ofrecer otra variedad. Hay poca oferta de ropa o accesorios para hombres. La maquila no genera condiciones dignas para el empleo.
- La estigmatización social dificulta el acceso al empleo. Quienes poseen mano de obra calificada se cambian de vivienda para obtener mejor trabajo. Hay discriminación en la oferta laboral por razones de género, edad, condiciones socioeconómicas.
- Falta capital para apoyo logístico y mercadeo de productos y servicios. La gente prefiere productos de marca que lo que se produce localmente. Hacen falta comercializadoras de artesanías. A los emprendimientos de la comuna les hace falta promoción y reconocimiento.
- Prevalencia de la economía ilegal. En la comuna se ubican un alto número de empresas de alimentos, confecciones, entre otros, que, a pesar de que son ilegales y poco rentables, generan empleo pero no en condiciones dignas.
- No hay empresas, ni prácticas que fomenten la economía solidaria. Existen pocas experiencias de red para la oferta de algunos productos y/o servicios. Falta de promoción o apoyo a eventos de carácter solidario como intercambios de servicios, trueque, etc.

3. Dimensión política institucional

Esta dimensión es analizada en el DICE desde el enfoque del Estado Social de Derecho y el Desarrollo Humano. De hecho, plantea que el Estado está en el centro de atención del diagnóstico, y a él se le acerca por la vía de la gobernabilidad y la participación. En este sentido, mide la realidad de esta dimensión con la capacidad y credibilidad en los

dirigentes, la atención a las necesidades básicas, la seguridad ciudadana y la convivencia. La participación hace referencia o es entendida con respecto a la toma de decisiones frente al futuro de la ciudad.

En resumen, las condiciones en materia política administrativa de este diagnóstico son las siguientes:

- Hay un alto desconocimiento de los espacios de participación con excepción de las Juntas Administrativas Locales, las mesas barriales y los Consejos Territoriales de Planeación.
- No existe de forma explícita una política de participación.
- El ejercicio de los derechos políticos está mediado por el encuentro entre condiciones de vida, convivencia y cultura política.
- En lo que se refiere a la población en situación de desplazamiento y la seguridad, el DICE cuenta un total de 2.818 personas en esta situación, lo cual reafirma que en esta zona existe mayor presencia de personas en situación de desplazamiento.

En el Taller de Diagnóstico Zonal Compartido se identificaron los siguientes campos problemáticos en la Comuna uno Popular correspondientes a la dimensión política institucional.

- Debilidad y falta de articulación entre las organizaciones de la comunidad. Falta formación. El trabajo al interior de las organizaciones se ve pero el impacto en la ciudad es muy poco. Se ha fortalecido el tejido social pero faltan más oportunidades de participación en las decisiones. Se necesita fortalecer la convocatoria a la Asamblea Zonal.
- Allí hay buena presencia de organizaciones sociales pero presentan una gran dificultad en el plano de la articulación política. Existen 19 Juntas de Acción Comunal casi con el mismo número de semilleros y grupos juveniles, más de 20 grupos de la tercera edad, más de 25 madres comunitarias, cerca de 30 asociaciones de padres de familia, 8 comités de emergencia y aproximadamente 8

cooperativas de diverso tipo. Pese a todo este potencial, aún es difícil el trabajo en red, aunque el Consejo Consultivo ha resuelto en parte la dispersión.

- Desequilibrios entre la participación y poder decisorios de los hombres y las mujeres. La participación de los hombres es más sobresaliente. Las mujeres no son tenidas en cuenta para ejercer altos cargos.
- Falta apropiación de los escenarios para la participación. No se tiene suficiente incidencia. No existen espacios deliberativos. Existe una estigmatización política, pues cuando se le asocia a movimientos subversivos. La participación es un sofisma de distracción. No hay espacios impulsados por la comunidad. Muchos funcionarios no tiene cultura de planeación participativa.

En resumen, el principal problema de la Comuna Uno en la dimensión política institucional es la ausencia de poder político y la falta de representación en las instancias gubernamentales donde se decide sobre las políticas públicas y los planes de desarrollo. Las personas expresan que las prioridades de la Comuna no son las de los dirigentes de la ciudad y el país.

PARTE 2
Conceptos Fundamentales
Integrados a la Investigación



CAPÍTULO CUATRO. LAS REPRESENTACIONES: un modo de conocimiento social que se construye en la interacción y comunicación cotidiana

Las representaciones se sitúan en el punto intermedio en donde se intersectan lo psicológico y lo social. Las representaciones integran la participación activa de un **sujeto cognoscente**, dotado de condiciones biológicas y psicológicas, para apropiarse cognitivamente (en tanto procesos y estructuras) del mundo social del que hace parte. Por ello, las representaciones sociales conciernen “a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (Jodelet, 1988:473). Por lo tanto, las representaciones son una **forma de conocimiento social** que circula en el cúmulo de las interacciones cotidianas de seres humanos que tienen lugar por el lenguaje, las cuales orientan las acciones y determinan el comportamiento social de los individuos.

Antes bien, valdría la pena mencionar que la génesis del concepto de representación se remota al concepto de representaciones colectivas acuñado por el sociólogo francés Emile Durkheim para referirse, en oposición a las representaciones individuales, a todas aquellas ideas compartidas homogéneamente por todos los miembros de una sociedad. Su propósito era subrayar la importancia y preeminencia que la sociedad tiene sobre el individuo. En palabras de Moscovici, para referirse a las representaciones colectivas afirma que:

“Son colectivas en la medida en que están encarnadas en la comunidad donde son compartidas homogéneamente por todos sus miembros. Son comunales, además, porque han sido compartidas por varias generaciones de individuos y ejercen sobre ellos una coerción [...] ya se bajo la apariencia de religiones, mitos o lenguajes, ejercen una influencia sobre los individuos y refuerzan de una manera uniforme sus lazos recíprocos. Las representaciones son entonces equiparadas a la colectividad, en esta concepción hay una representación singular relacionada con un grupo en el cual ninguna otra representación prevalece” (Moscovici, 1988).

De modo particular, Moscovici con la publicación de su trabajo *La psychanalyse: son image et son public* en 1961, recupera el concepto de representaciones colectivas de Durkheim y sugiere entonces un giro en el modo de comprensión de las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento, así como en la base misma de la comprensión del conocimiento social y de sentido común. En esta línea, Moscovici aporta importantes elementos a la sociología del conocimiento de la que se venían ocupando teóricos como Berger y Luckmann (2001) al decir que “[...] una “sociología del conocimiento” deberá tratar no sólo las variaciones empíricas del “conocimiento” en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que *cualquier* cuerpo de “conocimiento” llega a quedar establecido socialmente como “realidad” [...] sostenemos que la *sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad*” (2001:15).

Así que la principal característica de las representaciones es que, desde el punto de vista epistemológico, suponen un rechazo a la escisión clásica entre el sujeto y el objeto de conocimiento, originada en el pensamiento moderno y desarrollada por las teorías del conocimiento racionalista y empirista. De modo contrario, en las representaciones no hay separación entre el “universo exterior y el universo interior del individuo. El sujeto y el objeto no son oscuramente distintos” (Moscovici, 1969:9).

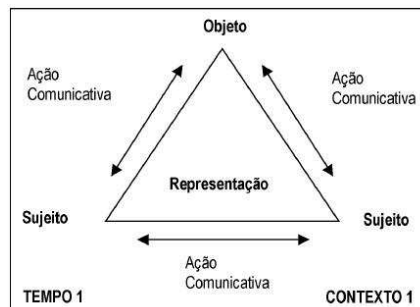
Entonces, cuando nos referimos a las representaciones, no podríamos dejar de lado las menciones que habrían de hacerse respecto de la definición fundamental del acto de representar como un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto mediante la asignación de una imagen (figura) a la que le atribuye un significado y un sentido. Representar, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es *hacer presente algo con palabras o figuras que la imaginación retiene*. En esta primera acepción encontramos los fundamentos de la representación como ejercicio mental – *hacer presente en la mente, en la conciencia*. En este sentido, la representación es la reproducción mental de una cosa: persona, objeto, acontecimiento, entre otros. Sin embargo, tal representación, como producto, es el resultado de la interacción que establece el sujeto con la sociedad y de los modos de apropiación particular que emprende en torno a los objetos de conocimiento que integra a su estructura, experiencia y vivencia. Por otra parte, representar también alude a *sustituir a, estar en lugar de, hacer*

las veces de. En esta línea, la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento o idea.

Los elementos que integran la representación son, a juicio de Jodelet (1988), aquellos que tienen que ver con el *contenido* y con el *sujeto* portador de la representación. Del primero debe decirse que alude al conjunto de informaciones, opiniones y actitudes relacionadas con el objeto representado. Del segundo, esto es del sujeto (en tanto individuo, familia, grupo o clase), concibe a la entidad humana productora y portadora del conjunto de informaciones, opiniones y actitudes asociadas a un objeto social. En consecuencia, debe decirse que toda representación lo es de algo y es de alguien. Sin duda,

“[...] Las representaciones expresan identidades y afectos, intereses y proyectos diferenciados, refiriéndose así a la complejidad de las relaciones que definen la vida social. Entender su conexión fundamental con los modos de vida significa entender la identidad posible que un sistema de saberes asume en un momento histórico dado. Ahora bien, es solamente en relación con la alteridad, con los otros [...] que podremos entender y explicar esa identidad” (Jovchelovitch, 1998)

Cabe destacar que el objeto no se construye totalmente por el concurso del objeto en sí mismo que se muestra al sujeto con interés de apropiarlo e integrarlo a su estructura, sin duda, el sujeto participa activamente del proceso de conocimiento del objeto, proyectándole parte de su identidad, afecto, emoción e intereses. Por lo tanto, la relación del sujeto con el objeto es completamente singular y particular, pues denota una forma específica de interacción de un sujeto en una situación y de un objeto en una posición. Sin embargo, en dicha relación también participan otros quienes intervienen en el proceso de construcción social del objeto mediante actos comunicativos que tienen lugar en la vida cotidiana. En dichos actos se producen y reproducen las representaciones, las cuales están determinadas por las condiciones socio-históricas y espacio-temporales en las que surgen y se establecen. Tal y como lo grafica Jovchelovitch (2004: 23):



Debe subrayarse, además, que las representaciones no son un reflejo de la realidad, “sino su estructuración significativa, de modo tal que se convierten para los individuos en la “realidad misma”” (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007:215). Las representaciones son producidas por alguien respecto de algo, un objeto de conocimiento, inmerso en un contexto social e histórico que los determina a ambos: al sujeto con el conjunto de sus situaciones, creencias, valores, intereses, posiciones y actuaciones; y al objeto y sus formas de expresión y manifestación. De suyo, las representaciones, como producciones, surgen en la interacción y en la comunicación social entre los sujetos, a la vez que son expresiones del sujeto respecto del lugar que ha construido en el mundo y de su posición en él. Por ello, “a la par que el individuo se constituye y constituye sus representaciones también constituye su mundo social y construye y reconstruye permanentemente su propia realidad social y su propia identidad personal” (Banchs, 2000).

Sin duda, las representaciones también permiten la comunicación “al proveer un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos del mundo y de la historia individual y grupal” (Moscovici, 1973 citado por Banchs, Agudo y Astorga, 2007:64). En este sentido, las representaciones configuran marcos de interpretación lingüística entre los miembros de la sociedad para asegurar procedimientos y canales que permitan el establecimiento de acuerdos entre ellos. Indudablemente, el lenguaje se integra al proceso de *construcción social de la realidad*, de aquella construcción simbólica que es eminentemente una *construcción narrativa* de la realidad tejida en la intersubjetividad de las relaciones sociales (Mèlich, 1996: 33).

Las representaciones poseen un contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano (Jodelet, 1988: 476).

Por consiguiente, la representación se caracteriza por:

- Siempre es la representación de un objeto, no es el objeto es sí mismo, es la idea que se ha construido de él;
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- Tiene un carácter simbólico y significante, esto es, de sentido y de orientador de las acciones y los comportamientos;
- Tiene un carácter constructivo, esto es, de construcción de una idea, objeto o relación;
- Tiene un carácter autónomo y creativo, pues aunque la representación contiene un núcleo fuerte invariable, es posible su cambio. Castorina, Barreiro y Toscano (2007) plantean tres modos de producción y cambio de las representaciones sociales: a) a través de la divulgación de los avances científicos a la comunidad leiga (Moscovici, 1961); b) a través de las prácticas sociales; y c) a través de las confrontaciones sociales entre los grupos sobre aspectos conflictivos de la vida social.

A las representaciones, como una forma de conocimiento social, se les atribuye un conjunto de características fundamentales que tienen que ver con la orientación de las acciones y de los comportamientos, en su sentido pragmático básico:

- Las representaciones son elaboraciones de grupos sociales que participan del interés socio-histórico de hacer coherente el mundo social como producción colectiva para asegurar su lugar en él. Por lo tanto, las representaciones son formas del conocimiento práctico contextualizado por medio de los cuales los sujetos orientan las acciones, producen y reproducen los marcos de interpretación y, por consiguiente, delimitan las experiencias individuales y colectivas.
- Las representaciones tienen un carácter implícito ya que los sujetos no tienen conciencia de su existencia, pues se trata de “producciones colectivas que al ser

socialmente compartidas desbordan la conciencia individual, y en tal sentido decimos que son tácitas” (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007:219). Por lo tanto, las representaciones, si bien son producciones colectivas, de las cuales también participa el sujeto respecto de su apropiación, proceden de manera tácita en la forma como el sujeto las integra a su experiencia cognitiva y social.

- Las representaciones conllevan un fuerte carga de “incuestionable realidad” del mundo social atado al interés de hacerlo comprensible desde unos ciertos lugares discursivos y desde unas ciertas maneras de ser, hablar, sentir y estar. Dicho con otras palabras, a las representaciones se les atribuyen ciertas funciones en el marco de un mundo social que pretende hacerse comprensible y real para el conjunto de sus miembros, pues es por medio de ellas que se trata de configurar un conjunto de clasificaciones significativas que se producen y las cuales buscan “salvar” al mundo de las fisuras en la cultura o de conjurar aquel temor en la concepción griega del mundo de “horror al vacío” (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007:220).

Ahora bien, los procesos por medio de los cuales es posible la representación como producto y proceso de la elaboración psicológica y social de la realidad son: la *objetivación* y el *anclaje* (Jodelet, 1988). Estos procesos aluden a la elaboración y al funcionamiento de una representación, pues muestran la interdependencia de los procesos psicológicos y las condiciones sociales y culturales en las que tiene lugar su producción, reproducción y cambio.

En primer lugar, la *objetivación* se entiende como el proceso por medio del cual los conocimientos relativos a un objeto se materializan, esto es, adquieren la propiedad de hacerse concretos e inteligibles al pensamiento social y al sentido común. Dicha objetivación transcurre desde la selección y descontextualización de los elementos complejos y abstractos de un objeto, hasta su naturalización en la estructura de conocimientos compartidos por un grupo social, pasando por la formación de un núcleo figurativo, esto es, de la estructura de una imagen que reproducirá de manera visible una estructura conceptual, consistente y “real”. De la estabilización del núcleo figurativo dependerán las maneras como los sujetos se relacionen consigo mismo y con los otros,

en el marco de un conjunto de significados, sentidos e interpretaciones que orientaran sus percepciones y juicios en torno a la realidad construida socialmente.

En segundo lugar, se encuentra el *anclaje* que se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, a su inserción orgánica dentro de un pensamiento construido. En el marco de la relación dialéctica que establecen los procesos de objetivación y anclaje se hayan las tres funciones básicas de las representaciones: la función cognitiva de integración de la novedad, esto es, hacer propio y familiar algo que no lo es mediante el concurso del lenguaje y de las categorías que poseemos para nombrar el mundo; la función de interpretación de la realidad, es decir, conferir sentido y significado al mundo que habitamos y que acogemos como propio, cercano e inteligible; y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales, en todo lo cual los actos y las relaciones entre los sujetos se establecen de acuerdo a los estereotipos existentes.

Cabe destacar la dualidad inherente a las representaciones en su doble carácter de innovación y rigidez, esto es, las representaciones pueden ser “tanto movientes como permanentes” (Jodelet, 1988:490). Ellas encarnan simultáneamente la estabilidad y el movimiento del mundo social no sólo porque se reproducen cotidianamente en las interacciones sociales y las comunicaciones cotidianas, sino también porque pueden animar la producción y la renovación de mundo social. En cuanto a la estabilidad, denotan la estructura fija y fuerte del núcleo que constituye a las representaciones como referentes para la construcción de la realidad social ya que tienen un estatus simbólico. En cuanto a la innovación, las representaciones son el resultado de procesos creativos de generación de contenidos nuevos y significativos que albergan la transformación de configuraciones sociales y psicológicas en contextos sociales determinados, puesto que las representaciones están siempre en el proceso de devenir.

CAPITULO CINCO. LOS AMBIENTES EDUCATIVOS: más allá de lo físico está la intención educativa.

Debe decirse que cuando se alude al ambiente, normalmente se asume como el ámbito físico que rodea la relación humana. Algunos han afirmado que el ambiente puede entenderse como el producto de la interacción del hombre con el entorno natural, pues se trata “de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre la de los otros, en relación con el ambiente” (Duarte, 2003:98).

Procurando ir más allá de la concepción física, el ambiente también es concebido como el “conjunto de factores internos – biológicos y químicos- y externos – físicos y psicosociales- que favorecen y permiten o dificultan y entorpecen la vida en relación” (Grupo de Epidemiología Psiquiátrica y Psiquiatría Comunitaria de la Universidad de Barcelona). En síntesis, el ambiente no se agota en lo físico, involucra también las condiciones internas – biológicas y químicas- y sociales que determinan las interacciones de los hombres con otros hombres.

Desde esta perspectiva, el ambiente denota una integralidad vital que habla de la posibilidad que ofrece para la relación y la interacción humana. En primer lugar, como *entorno natural* en el cual tiene lugar la vida y las interacciones creativas y diversas entre los seres humanos; se trata principalmente de superar la idea del ambiente restringido a lo físico para abrirse a otras oportunidades de relación con el ambiente como construcción significativa de la cultura.

En segundo lugar, como *escenario* que acoge a los sujetos y es testigo de la interacción que tiene lugar entre ellos. El escenario es el contenedor de la interacción, razón suficiente para considerar su importante influencia en la manera como éste se configura y desarrolla. Bastante razón tienen Berger y Luckmann (2001) al decir que el proceso por el cual se llega a ser hombre “se produce en una interrelación con un ambiente. Este enunciado cobra significación si se piensa que dicho ambiente es tanto natural como humano” (2001:68).

La mención que hacemos acerca del ambiente, debe ahora llevarnos a encontrar los puntos de conexión con el ámbito formativo en donde tiene expresión lo educativo, lo instructivo y lo desarrollador. Y, ¿qué relación existe entre el ambiente y la educación?, ¿cómo deviene la pregunta por los entornos que se conforman y transforman las interacciones sociales de carácter educativo, instructivo y desarrollador?

En esta línea, creemos conveniente decir que la educación se concibe como el proceso social a través del cual los sujetos se integran a la cultura. A este respecto, Durkheim define a la educación como la acción ejercida por una generación sobre otra, es decir, la educación es entendida como el proceso mediante el cual las generaciones adultas transmiten a las jóvenes generaciones los patrones de pensamiento y acción reconocidos como legítimos. Para entender mejor esta definición, Durkheim alude al ser individual y al ser social y su interrelación:

“En cada uno de nosotros, puede decirse existen dos seres que, no son separables sino por abstracción, pero son distintos. Una está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal: es el que se podría llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, sentimientos y hábitos que reflejan no nuestra personalidad sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase, su conjunto forma el ser social” (1979:71)

Por lo tanto, la educación le permite a las jóvenes generaciones integrarse a un entramado de símbolos, significados y sentidos que se ha decantando por el concurso histórico-cultural de otras generaciones. En esta misma medida, tiene razón Arendt (2003) cuando define a la educación como un ejercicio de acogida y de bienvenida al recién llegado, esto es, de hospitalidad para y con el otro que se integra a una colectividad humana.

En este sentido, la educación, como proceso social, permite a los sujetos su plena integración a la cultura, a la apropiación del bagaje y la herencia simbólica de sus comunidades, y al acceso de formas alternativas para la producción, resignificación y

reinención de la cultura, como co-construcción del mundo de la vida y de la experiencia colectiva del hombre con otros hombres, con la naturaleza y con las diversas realidades.

Es importante resaltar que el concepto de educación no puede restringirse, en su esencia, a la consideración de adaptación “pasiva” de los individuos a la sociedad en la que tienen que vivir, tal así a un modo de determinismo social. Contrariamente, la educación debe concebirse como el proceso social que permite a los sujetos el reconocimiento y la reinención de las relaciones e interacciones sociales, de las condiciones de vida interna y externa y de la transformación de aquello que lo somete, lo oprime, lo oculta y lo silencia.

Así pues, la educación debe entonces comprometerse con favorecer la potenciación social, cognitiva, afectiva y emotiva de los individuos para encarar los retos que trae consigo la vida individual y social. Por lo tanto, el horizonte de la educación es “favorecer en las personas la adaptación estratégica al mundo social y cultural. Este es un objetivo que demanda el desarrollo y uso eficaz de los instrumentos cognitivos tanto del individuo como de la sociedad, de tal forma que se pueda abordar con ellos la cantidad de información y adquirir la formación necesaria para transformar el medio y a sí mismos, en procura de mejores condiciones de vida” (Díaz Monsalve y Quiroz Posada, 2005:12).

Cabe destacar que la educación también la concebimos como una acción ética, esto es, como una acción responsable frente al otro en la cual decidimos si amamos lo suficiente al mundo como para transformarlo y generar acontecimientos gestados en el nacimiento de nuevos seres, nuevas ideas y nuevos proyectos que interrumpen la cotidianidad carente de novedad. Seres que no desdican del pasado, de su herencia, de aquella que los exhorta a ser fielmente infieles a la tradición. Esto implica un *estallido de sentido* (Bárcena, 2004:78), un cambio de rumbo, *una fractura, un quiebre, una herida en el tiempo* de la herencia misma para trasladarla, comprenderla y reinterpretarla desde otro lugar: desconocido, incierto e impredecible. A bien decir de Arendt (2003):

“La educación es el punto en que el decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la

educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (2003:208)

Igualmente, la educación es una actividad que nos ayuda a “contarnos” a nosotros mismos, a protagonizar el relato de nuestra propia existencia. La educación transcurre entre el deseo de narrar y la narración del deseo, esto es, en la búsqueda incesante que nos instala en el horizonte del relato como posibilidad para transformar, rehacer y trascender nuestra historia. De manera especial, Mèlich se refiere a la educación como

“una praxis de dominio de la contingencia. Toda praxis pedagógica tiene, desde esta perspectiva, la función de dotar al recién llegado de un aparato simbólico con el que pueda hacer frente a lo indisponible de la existencia humana, a todas aquellas cuestiones imposibles de eludir que nunca pueden responderse técnicamente: el dolor, la muerte, el mal, el sentido de la vida..., es decir, la contingencia” (2002:88-89).

Por estos caminos, la educación debe comprometerse con ampliar los márgenes de expresión y despliegue de la auténtica libertad del hombre como ser, como esencia viva y presencia inquietante. La libertad es una de las finalidades de la educación, pues es preciso crear escenarios que le permitan a los sujetos la expansión de la libertad, esto es, que favorezcan y promuevan su ejercicio en toda su dimensión. Por ello,

“[...]enseñar es resistir” y educar un acto político consistente en hacerse garante (autor) de lo indeterminado, de la capacidad humana de comenzar algo nuevo, experiencia de la cual es la libertad política” (Cornu, 2005:247)

Bajo esta perspectiva, y atendiendo al esfuerzo de integrar la idea de ambiente como escenario que favorece las relaciones humanas y la educación como proceso social de integración de los sujetos, entendemos por ambiente educativo al “conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas entre otras, que permiten y favorecen o dificultan y entorpecen el que los seres humanos aprendan y enseñen, es decir que construyan e intercambien conocimientos y/o experiencias” (CINDE, 2007). Por lo tanto, el ambiente educativo

integra condiciones propias del sujeto, de la interacción social y del espacio que los acoge.

En esta línea, el ambiente educativo se refiere, en primer lugar, a los *sujetos* que establecen la interacción para habitar y significar el espacio. El sujeto no se encuentra frente al ambiente sometido a sus particulares caprichos, por el contrario, participa activamente de su conformación y transformación, de la mano del sentido que le atribuye y de la importancia que le otorga en relación al desarrollo de su propia condición humana y a la vivencia que acuerda con los otros.

En segundo lugar, el ambiente educativo alude a la *relación* de sujetos en las que la interacción favorece intensos intercambios y negociaciones de sentidos, valores y significados. Así que no basta con que seres humanos estén frente a otros seres humanos. La relación va más allá de esto, pues se pone en la inter-acción. Interactuar significa actuar recíprocamente con otros y coordinar las acciones con arreglo a fines comunes y compartidos.

En tercer lugar, aparece el *espacio* como un elemento central de la concepción del ambiente educativo. El espacio va más allá de lo físico, de tal forma que se le atribuye una influencia notable y decidida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no son otra cosa que interacciones humanas dirigidas a la formación de los sujetos. Dicho con otras palabras, el ambiente en su dimensión espacial busca “promover la preparación integral del individuo en interacción social y bajo las circunstancias del contexto histórico y cultural en el que se encuentra, de tal manera que pueda aproximarse al mundo científicamente y articularse activamente a la sociedad” (Díaz Monsalve y Quiroz Posada, 2005:62)

En efecto, el ambiente transforma al sujeto así como también el sujeto transforma y re-crea el ambiente. A bien decir de Roldán e Hincapié, “es la dinámica de la reciprocidad, es ser parte y conformar, es la vida de relación; una relación simbiótica que asegure el crecimiento de los que interactúan, es la vinculación con lo universal, es educar el ambiente y ser educado por él” (Roldán e Hincapié, 1999:15). Por lo tanto, el sujeto es afectado por el ambiente, como el ambiente es condicionado por el sujeto, de lo cual

podemos decir que el ambiente transforma al sujeto, pero a su vez, el ambiente es transformado por la acción de éste.

El ambiente educativo no sólo subraya la importancia de los asuntos contextuales y sociales que determinan la interacción humana, sino que también le otorga al sujeto un lugar importante en su particular configuración. A este respecto, Roldán e Hincapié (1999) identifican tres factores importantes que integran al ambiente educativo desde esta concepción:

- El factor bio-químico asociado a la estructura biológica y química que soporta la existencia de los ambientes educativos, esto es, al ser humano con su estructura orgánica.
- El factor físico ligado a la materialidad geográfica y física en donde se instala la interacción de los sujetos.
- El factor psicosocial relacionado con la existencia de un ser humano con pensamiento, lenguaje y capacidad de acción. Sobre este ser humano recaen situaciones de variada intensidad y acento, a saber: sociales, económicas, psicológicas, culturales, emocionales, afectivas, entre otras.

Dado el carácter formativo atribuido al ambiente, éste está integrado por: los *escenarios*, es decir, los referentes espaciales que marcan los límites que han de mantenerse entre los individuos; los *actores* y su historia cultural, que configuran el ambiente como posibilidad de aprendizaje e intercambio simbólico; y los *contenidos*, lo que provoca y suscita el encuentro entre los actores en los escenarios, esto es, el tema que demanda discusión o justifica la escucha.

Si bien ha sido la escuela la protagonista de estas reflexiones relacionadas con los ambientes educativos, podemos afirmar que el estudio de otros ambientes considerados educativos ha venido ganando terreno, pues como acertadamente lo afirman Roldán e Hincapié (1999), otros ambientes “recobran el estatus de espacios educadores totales, aunque poco reconocidos, por la supremacía que la escuela ha tomado, a pesar del cumplimiento de su misión calladamente” (1999:13). A este respecto, han ganado terreno

las investigaciones sobre ambientes favorablemente determinantes en los procesos de aprendizaje tales como la calle, la esquina y el parque, entre otros.

Indudablemente, el ambiente educativo debe propiciar la creación de espacios que favorezcan la comunicación y el encuentro de las personas en donde los materiales y las actividades estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo. Además, dichos espacios deberán permitirles a las personas la expresión libre de ideas, expectativas, intereses y necesidades en una relación ecológica con la cultura, la sociedad en general y consigo mismos. Este ambiente debe estimular la libertad como un ejercicio vital de la condición humana que se expresa en la relación con los otros. Así pues, compartimos la idea de que el ambiente educativo es “esa red viviente, agenciadora de ideas, afectos y acciones que podría constituirse en factor determinante en la formación del estudiante si proveyese y posibilitase al niño la exploración y el enriquecimiento de las experiencias necesarias para la construcción de un marco de acción vital” (Moreno, Molina y Segura, 1993:17).

CAPITULO SEIS. LA CIUDADANÍA: un asunto que también incumbe a los niños y a las niñas

1. De la ciudadanía a las ciudadanías: un camino necesario para reivindicar la presencia plural y diversificada de los ciudadanos

Referirse al tema de la ciudadanía requiere, de entrada, la revisión de algunas ideas básicas que ayuden a entender no sólo su génesis, sino, sobre todo, su desarrollo a lo largo de la historia. Por lo anterior, puede afirmarse que la ciudadanía no es un concepto homogéneo o inequívoco, es, por el contrario, un territorio determinado por las tensiones, las emergencias, las luchas y las contradicciones que lleva consigo la vida en sociedad, los rumbos inesperados que toma el poder y la manera como los hombres se autodeterminan a sí mismos.

De modo general, la ciudadanía en la antigua Grecia se concebía como la condición básica de la que gozaba el individuo que, liberado del mundo de las necesidades de la especie y de la vida doméstica (*el oikos*), podía participar plenamente en la esfera pública. Esta condición le permitía pertenecer a la comunidad política (*la polis*). Ya en la arena pública, el ciudadano “aparecía” ante los otros, quienes gozaban de igual condición, para usar la palabra y emprender la acción; “la ciudadanía era en este sentido la participación en una actividad pública que tenía un valor en sí misma y era considerada incluso como la vida buena por oposición a la simplemente orientada a la satisfacción de necesidades” (Cheresky, 2006:84-85).

En esta línea, Arendt asegura que desde el ejercicio mismo de la ciudadanía era posible asegurar la realidad del mundo, del mundo común que nos cobija, y de los hombres, como quienes compartimos el mundo, ya que “la presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos, y puesto que la intimidad de una vida privada plenamente desarrollada, [...] siempre intensifica y enriquece grandemente toda la escala de emociones subjetivas y sentimientos privados, esta intensificación se produce a expensa de la seguridad en la realidad del mundo y de los hombres” (1993:60).

Nuevamente desde Arendt, seguidora de las ideas políticas aristotélicas, sólo en lo público era posible la emergencia de la ciudadanía, pues la verdadera vida humana no puede estar privada de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, ni “estar privado de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, [ni] de estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida” (1993:67).

En esta perspectiva, cabe destacar que lo público era, en primer lugar, el espacio para el encuentro con los pares, para el foro y el debate, para la visibilidad del sujeto que se encarna en la palabra (*lexis*) y se materializa en la acción (*praxis*). La esfera pública le daba al sujeto la posibilidad de vivir una segunda vida, diferente a la vida privada del *oikos*, para pertenecer, también a la *polis*, la vida del *bios políticos*. Por el contrario, la esfera privada era considerada el lugar de expresión plena de la necesidad, relacionada con el trabajo y la labor, es decir, con el imperativo de la supervivencia y la continuidad de la especie. Por consiguiente, era en dicha esfera donde “[...] los hombres vivían juntos llevados por sus necesidades y existencias. Esa fuerza que los unía era la propia vida [...] que, para su mantenimiento individual y supervivencia de la especie, necesita la compañía de los demás” (Arendt, 1993:43). En consecuencia, en la esfera doméstica no se concebía la libertad, pues sus miembros estaban sujetos a las necesidades básicas de la existencia.

Así que la vivencia de lo público estaba asociada a la “buena vida” del ciudadano, y que indicaba una vida libre de las apremiantes y penosas necesidades ligadas al proceso biológico de la supervivencia, subsistencia y continuidad de la especie. Liberarse, en este sentido, significaba sobreponerse a las cadenas biológicas y emanciparse en pro de la búsqueda de la felicidad auténtica y plena, que estaba garantizada en el ejercicio de la ciudadanía. Esa búsqueda también significaba la excelencia que solo cabría esperarse de la aparición de los hombres en la esfera pública. Así pues, la excelencia humana sólo podrá existir entre iguales, no podría ser posible entre inferiores.

En este sentido, la ciudadanía condensaba la pertenencia y la participación para deliberar y elegir de manera directa frente a los asuntos que se presentaban en el plano público.

Sólo bastaban estas dos condiciones para asegurar la existencia misma de la comunidad política como colectivo, pues se aseguraba la existencia de un mundo común y, por lo tanto, su perdurabilidad en el tiempo, escapándose a la mortalidad de la vida. Sin embargo, un poco más adelante algunas de estas ideas serán puestas en discusión.

No podríamos dejar pasar por alto, en este apartado, los planteamientos en torno a la ciudadanía abordados por Thomas H. Marshall (1998). Para este autor la “ciudadanía es un status que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (1998:37). Distingue tres elementos fundamentales de la ciudadanía: el civil, el político y el social. El elemento civil está vinculado a los derechos de los que debe gozar una persona para lograr su libertad individual. Tales derechos tienen que ver con la libertad de pensamiento, la libertad religiosa y de los derechos a la propiedad privada, a establecer contratos y a la justicia. El elemento político está relacionado con el derecho a participar en el ejercicio del poder político ya sea como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de los miembros para integrar tales cuerpos. El derecho social incluye importantes temas tales como el derecho al bienestar, a la seguridad económica, a compartir con el resto de la comunidad la herencia social y a vivir la vida como un ser civilizado de acuerdo con los estándares prevalecientes en la sociedad. En este mismo sentido, Marshall identificó los períodos históricos en los que se configuró y desarrolló el reconocimiento de los derechos. Tales períodos corresponden al siglo XVIII en el que se reconocieron los derechos civiles; al siglo XIX en el que lo fueron los derechos políticos y al XX en el que se reconocieron los derechos sociales.

Desde esta perspectiva, el planteamiento de Marshall respecto de la ciudadanía como un ideal normativo de identidad compartida que impulsa la integración de los individuos en el Estado, implica, de un lado, la relación recíproca que existe entre los individuos y el Estado y, por otro, está fundamentada en la igualación de los derechos para los individuos y en el reconocimiento de sus deberes y responsabilidades. La ciudadanía propuesta por Marshall hace un especial énfasis en la igualdad como su condición fundamental, al margen de las realidades que ayudarían a materializarla de ese modo.

Respecto de la igualdad como la base para la constitución de la ciudadanía, queremos resaltar los planteamientos críticos de Nancy Fraser (1997). Aunque esta autora no crítica frontalmente los planteamientos de Marshall, si sugiere que es imposible, en la constitución de lo público y, sea dicho de paso, de la ciudadanía, poner entre paréntesis las diferencias estructurales que subyacen en las estructuras sociales y creer, desde la metáfora de lo político, que todos y todas somos iguales. Dicha aspiración ignora las diferencias estructurales que se ven impelidas a una disimulada suspensión, tamizándolas en la esfera pública de igualdad coyuntural con poca –o nula- resonancia en el establecimiento de acuerdos. Asimismo, este poner entre paréntesis las diferencias socava la posibilidad de emergencia y visibilidad de otros públicos, contra-públicos. Al parecer, la esfera pública se hace singular y rechaza, de tajo, cualquier idea de pluralizarla, pues no es deseable y compromete el progreso mismo de lo público como resultado del raciocinio de sus miembros. Y como si ello no bastará, esta pretensión quebranta cualquier posibilidad de reconocer, aún en medio de las dificultades y carencias, la emergencia de otras prácticas, ejercicios y realizaciones de la ciudadanía.

Alrededor de estas agitadas discusiones, surgen posiciones que buscan poner entre dicho la realización de la ciudadanía sólo en el plano de los derechos políticos, sin una clara alusión a la determinación de los derechos sociales como condiciones sin las cuales no es posible su realización. En este sentido, Peña (2000) afirma que, los individuos no son ciudadanos por la mera existencia de derechos políticos, sino por el acceso a una condición que los represente en sus derechos sociales. Esto da lugar al concepto de ciudadanía social que aborda, además de los derechos políticos, las condiciones básicas de vida digna, como el acceso al empleo, la salud, la educación, y la vivienda entre otros. En suma, tal estatus de ciudadanía vincula un reconocimiento de las diversidades culturales, de género y clases sociales. De estas ideas surge que la ciudadanía –y el carácter de ser ciudadano- no existe sólo a nivel de régimen que se auto postule como tal, sino que deben existir las condiciones materiales y legales para que los pobladores participen como ciudadanos. (Citado por Quiroz y otros, 2007:5-6)

Mientras no se garanticen la realización de los derechos sociales, como derechos básicos que determinan la vida y la existencia, hablar de ciudadanía significará ponerse en los límites de un discurso abstracto que poco o nada tiene que decir sobre el mundo de la

vida cotidiana. Por ello, más allá del marco jurídico de la ciudadanía como “un título que sirve para reconocer las pertenencias de una persona a un estado y su capacidad individual como miembro activo de éste”, es menester acoger una concepción mucho más amplia de ciudadanía que la conciba como una “cualidad moral, es decir, [que] posee una especial *dignidad*” (Bárcena, 1997:152).

Así pues, la concepción homogénea, regular e inalterable de la ciudadanía ha sido cuestionada. Ahora surgen y se legitiman alternativas a los estereotipos identitarios políticos que invitan al reconocimiento de la emergencia de ciudadanía mestizas (Uribe, 1998) que se configuran en medio de las tensiones y de las resistencias cotidianas que rechazan la homogenización como opción comprensiva del ser, hacer y sentir político. Estas ciudadanía están “atravesadas por diferentes sistemas de pertenencia y diversas identidades, que ponen en medio de las relaciones entre el Estado y los individuos una gama amplia de tradiciones, orígenes y trayectorias reivindicadas como legítimas; es decir, esas nuevas ciudadanía han implicado la puesta en marcha de una necesaria reinención de los sujetos sociales de la política” (García y Serna, 2002:37).

Como bien lo han señalado diferentes autores, el concepto de ciudadanía no es un concepto ahistórico, descontextualizado e incontestable. Para Bárcena, por ejemplo, los diferentes usos del término de ciudadanía se pueden reagrupar de acuerdo con dos categorías conceptuales básicas. De un lado, se define la ciudadanía “mediante la atribución de un conjunto de rasgos y características, que en su conjunto toman como punto de referencia el marco jurídico-normativo de un Estado concreto. Desde este punto de vista, se refiere a la “*ciudadanía legal*”, es decir, aquella que corresponde a un estatus o título que se otorga al conjunto de individuos de una nación específica” (1997). Por otro, está el concepto de ciudadanía que se expresa como un “sentimiento común de pertenencia que no puede establecerse mediante leyes y en el que la cultura desempeña una función imprescindible” (1997)

Por lo tanto, la ciudadanía se refiere más que al estatus que se les otorga a los individuos dentro de un grupo social y político, a la posibilidad de hallar condiciones suficientes, necesarias y dignas para realizar el proyecto de vida individual y colectiva que desea y estima como el mejor. En estos términos, la ciudadanía tendría que ver con el espacio

discursivo, de la palabra, desde el cual se hace posible esta construcción individual y colectiva, de la acción social coordinada para lograr realizar esos ideales de vida digna y buena. En consecuencia, “es indispensable pasar de la ciudadanía como un estatus que se adquiere a determinada edad -18 años- y que conlleva una serie de derechos y deberes como el de elegir y ser elegido – a una idea de que las nuevas ciudadanía se construyen mucho antes en el ejercicio de relacionarse con los demás en diferentes planos (social, político, económico, educativo)” (Quiroz y Arango, 2006:34).

En suma, creemos particularmente estimulante asumir una concepción de ciudadanía que coadyuve a pensarlas más como categorías constestables, reivindicatorias y plurales que hablan de identidades políticas variadas. Pues a bien decir de Bárcena, “[...] puede pensarse en la ciudadanía como un concepto que jamás debería perder su naturaleza esencialmente contestable. Y una manera de lograrlo es repensarla como un espacio de memorias y luchas donde las identidades colectivas juegan un papel principal. Se trata de un espacio en el que los ciudadanos descodifican determinados lenguajes y prácticas, un espacio de memoria dotado de determinados simbolismos (como la constitución), signos (tradiciones de derechos), ritos (celebraciones nacionales), mitos (unidad nacional) e instancias de rememoración (celebraciones). Vista así, la ciudadanía es una empresa hermenéutica, la práctica de una realidad textual y narrativa, una forma de discurso y tradición y por ello de memoria y rememoración crítica.” (1997:150)

Desde esta perspectiva, es importante tratar de definir un tipo de ciudadanía que nos interesa en este trabajo de investigación, y que tiene que ver con ciudadanía infantil que busca reivindicar la presencia de los niños y las niñas en el mundo de la vida. Sin embargo, abordar esta categoría implica hacer visibles otros asuntos que indagan por los referentes culturales y sociales a partir de los cuales se ha construido la idea de infancia a lo largo de la historia y como se viene reconfigurando en la contemporaneidad. Por lo tanto, los siguientes apartados se dedicarán al abordaje del tema de la ciudadanía infantil como parte del trabajo de reivindicación de la presencia de los niños y las niñas en la esfera pública.

2. De la ciudadanía infantil: un tema emergente y urgente

2.1. Un nuevo referente de comprensión de la infancia

Inscribir a los seres humanos en un ciclo de vida específico es una relación que va más allá de lo meramente biológico, y que bordea otras esferas fundamentales en el devenir de todo individuo. En esta línea, es preciso hacer algunas observaciones que amplíen la comprensión de la infancia, la cual sigue siendo considerada como una condición marginal del derecho y de la política, y como un tema de segunda categoría cuando se trata desde la perspectiva de los derechos humanos.

Cuando se presenta el concepto de infancia como un proceso natural de aprendizaje y desarrollo, con niveles normales de inmadurez, se le reconoce a los niños y a las niñas una experiencia bastante compleja en la medida en que tienen que afrontar los cambios propios de su condición biológica, y aproximarse a la comprensión de un mundo nuevo en medio de fuertes restricciones para explorar, descubrir, participar, aprender, compartir, aparecer y reafirmarse como sujetos, características de la perspectiva adultocéntrica (Roldán, 2006:105). Con esto, pretendemos considerar el desarrollo infantil, al igual que el de la infancia, como una noción social más que biológica (Fundación Bernard Van Leer. 2005:32), por lo cual se hace necesaria la visibilización, desde los primeros escenarios familiares y sociales, la existencia de condiciones que favorezcan el crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas para la conformación de su propia subjetividad.

En el marco de los documentos internacionales, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 se entiende por niño al periodo comprendido desde el nacimiento hasta los 18 años, el cual a su vez reconoce una franja temporal que subdivide este periodo de acuerdo a la evolución de sus facultades. Para nuestro contexto particular, el concepto de infancia se define como aquella etapa “que corresponde a la primera década de la vida y comprende los años que transcurren mientras se posibilita la vida autónoma, el crecimiento, y la maduración de las funciones esenciales, la apropiación de las bases psíquicas y el aprendizaje básico de los valores sociales”. (Plan País Decenal de Infancia para Colombia 2004-2015).

Con esto tenemos que la primera infancia delimita a los seres humanos desde su gestación hasta los 6 años de edad; y la segunda infancia se distingue por la franja etárea que va de los 6 y 12 años de edad. En suma, la primera y segunda infancia se valoran como el tiempo de la niñez que sintetiza los primeros 12 años de vida en las cuales se abarcan momentos fundamentales en la evolución de las facultades de todo individuo.

Este trabajo de investigación se concentra en el periodo de la segunda infancia, la cual presenta características particulares que la posicionan en forma diferente con respecto a las etapas anteriores. Allí se presentan mayores competencias en el niño y la niña, incluso en comparación con un adulto medio cuando se trata de tomar decisiones basadas en la elección de lo más razonable, puesto que el niño y la niña son capaces de tomar en consideración hasta la existencia de órdenes sociales y políticos alternativos, justificándolos mediante la consecuente aplicación de principios².

Sin embargo, no puede olvidarse que las concepciones y representaciones de la infancia han estado determinadas por el elemento biológico que todavía no trasciende la mirada de un alto porcentaje de padres y cuidadores. Estas representaciones invisibilizan el verdadero potencial de la infancia cuando la consideran como un momento en la vida de un ser humano carente de sentido político, social y emocional, sosteniendo que la niñez es aquel “largo periodo de dependencia en el cual los niños son receptores pasivos de la protección, formación, sabiduría y orientación de los adultos los cuales son incapaces de contribuir activamente a su ambiente social”. (Lansdown, 2005a:10)

Si bien es posible emplear criterios biológicos para la clasificación de los seres humanos en adultos y niños, la infancia es un concepto que trasciende esta reducida

² Por ejemplo, las investigaciones llevadas a cabo por Mayall (2000) con niños de 9 a 12 años revelaron que los niños eran sumamente críticos no sólo respecto a la incapacidad de los adultos de reconocer las responsabilidades asumidas por los niños, sino también en cuanto a las dudas que las personas mayores manifestaban acerca de la existencia de una conducta moral autónoma en los niños. Asimismo, este investigador descubrió que los niños percibían una clara distinción entre el grado de respeto que se manifestaba por sus capacidades en el hogar y en la escuela. Sin duda, en muchas situaciones del mundo de la vida, los niños y las niñas demuestran mucha más confianza en sus propias capacidades de aceptar responsabilidades y actuar autónomamente que los adultos. Igualmente Hart (2005) explica que alrededor de los 11 años los niños y niñas comienzan a ser capaces de entender el punto de vista de terceros, es decir, que los niños y las niñas están en condiciones de reconocer los diferentes sentimientos que pueden expresar las personas respecto de una misma cosa.

representación y la concibe como parte de una construcción cultural. Así pues, es preciso entender a la infancia como una construcción social que varía de acuerdo al *tiempo* y la *cultura*. Esto nos permite reconocer la ingerencia en las diferentes demandas del desarrollo que son impuestas a cada niño y niña en relación directa a la temporalidad y a los ambientes que los determinan. Paralelamente, estos elementos tienen tendencias que pueden demarcar variaciones en una misma sociedad. Estas adiciones tienen que ver con las condiciones geográficas (niños y niñas de origen rural o urbano), con punteadas diferencias entre clases sociales y oposiciones entre géneros.

Con la emergencia de este concepto, y el despliegue interdisciplinario tendiente a explorar cada vez más el desarrollo de las facultades del niño, se plantean tres marcos conceptuales basados en los derechos de las facultades de los niños propuesto por Lansdown (2005b): la evolución, la participación o emancipación, y la protección. Alrededor de estas tres nociones se puede advertir un tratamiento integral cuando se refiere al respaldo necesario para el desarrollo de los derechos de los niños y las niñas desde sus primeros ciclos de vida. Un escenario fundamental para dicho desarrollo es la familia, cuando ella actúa favoreciendo la inserción del nuevo integrante al mundo, a partir de la constitución de un horizonte propicio para el ejercicio y la vivencia de su propia subjetividad y ciudadanía.

2.2. ¿Es posible hablar de ciudadanía infantil?

Resulta una tarea compleja abordar el tema de la ciudadanía infantil, no sólo por la escasa literatura existente que hace difícil el reconocimiento de la naturaleza y los elementos que la constituyen, sino, además, por las características de un contexto como el colombiano, en el que parecen haber ganado mayor legitimidad social variadas expresiones que indicarían un “vacío ético” (Alvarado y Botero, 2007), y que tiene consecuencias, entre otros fenómenos, en la invisibilidad cada vez más alarmante de la mujer y de los niños y las niñas, el crecimiento de la pobreza y todas sus manifestaciones, el madresolterismo adolescente, el desempleo, la inequidad, la violación a los derechos humanos, la represión, la discriminación social, la violencia intra y extra familiar, la corrupción política y administrativa, y que, sin duda, afecta de modo creciente a los más

vulnerables y desfavorecidos. En suma, puede constatarse la falta de compromiso del Estado y la sociedad para materializar los acuerdos jurídicos y sociales que se han establecido para garantizar la existencia de unos mínimos de convivencia y respeto. En este sentido, resulta bastante paradójico encontrarse con discursos grandilocuentes y extensos documentos que no logran concretarse en la cotidianidad de las personas y, mucho menos, en la cotidianidad de los niños y niñas expuestos permanentemente a situaciones que vulneran sus derechos fundamentales a la vida, a la dignidad, al buen trato, a la protección y a la participación, por ejemplo.

Entonces, poner en la agenda de la opinión pública el tema de la ciudadanía infantil representa un esfuerzo no solo conceptual, sino también legal, jurídico, social y cultural. Se trata de encarar la cuestión de poder que subyace a todo discurso sobre la llamada ciudadanía, debido a que reelaborar una práctica que se quiera ciudadana desde los niños y niñas, es un proceso cargado de tensiones, de complejidades y de conflictos. En efecto, la ciudadanía es una manera de entender las relaciones sociales en igualdad y libertad, no determinadas o condicionadas por el sometimiento o la dependencia, y que se va configurando no sólo dentro de coordenadas históricas complejas, sino en tejidos culturales variantes (Cussiánoch, 2005).

De modo especial, y teniendo en cuenta las propuestas de Lansdown (2005a) y Hart (2005), la ciudadanía infantil está directamente ligada a la participación que logran los niños y las niñas en el ámbito público. Allí se hace indispensable la comunicación como una posibilidad de convocatoria y de interrelación que permite dar voz y lugar al niño y a la niña para fortalecer su propia identidad y ratificar su pertenencia a la comunidad que los recibe y acoge³.

Adicionalmente, la ciudadanía se constituye en un derecho de los niños y las niñas, por lo cual es necesario “romper el estrecho cerco legal de la ciudadanía ligada a la mayoría de edad y remitirnos a lo que algunos han llamado la ciudadanía social o más ampliamente

³ Esta correspondencia se puede constatar en algunos estudios realizados por Humberto Maturana en Chile, de los cuales se indica que lo que hace a un ciudadano es la capacidad, en compañía de otros, de crear o recrear el orden social que él o ella quieren vivir, aceptar, proteger y fortalecer, cosa que es posible y además necesaria para ser legitimados en su totalidad en cada instante y no como seres en tránsito hacia la vida adulta. (Citado por Roldán, 2006:19).

cultural, la misma que no está fundada en el formal reconocimiento de “derechos”, sino en el estatus, en el lugar, en la función, en el tipo de ubicación que en las relaciones sociales de producción material y espiritual se asignan al niño en un determinado colectivo y en coherencia con una cosmovisión específica, con tradiciones, creencias y costumbres”. (Cussiánovich, 2005:20). Así pues, la ciudadanía infantil implicaría la reivindicación de la presencia de los niños y las niñas por las vías del reconocimiento de sus derechos sociales y culturales, esto es, de la lucha por la existencia de todas aquellas condiciones sociales que favorezcan su desarrollo, protección y bienestar con personas, sujetos y ciudadanos.

En este sentido, deben tenerse en cuenta algunas condiciones fundamentales que contribuyen al fortalecimiento de la capacidad discursiva y de acción de los niños y las niñas en diversos escenarios de cara a su configuración como ciudadanos. Concretamente se deberá garantizar la existencia de todas aquellas condiciones que permitan implementar, con toda su fuerza, el artículo 5 de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, promulgada en 1989, y su respectiva expresión en la nueva Ley de Infancia y Adolescencia en Colombia que tienen que ver con la obligación que asume el Estado y la sociedad en su conjunto de proporcionar las herramientas necesarias para que el niño y la niña puedan ejercer sus derechos por cuenta propia, lo cual obliga a todos los adultos a ofrecerle a cada individuo un amplio campo de acción, donde se puede potenciar de manera adecuada todo su proceso evolutivo, bajo la lente responsable del margen jurídica, social y afectiva.

Como podemos observar, al reconocer la participación infantil como un derecho sustantivo podemos recrear el interés superior de los niños y las niñas el cual se acerca a la petición de ser escuchados y tomados en serio. Al mismo tiempo, al concederle importancia a la participación infantil como un derecho procesal, los niños pueden intervenir para promover y proteger la realización de otros derechos. Sin duda, el artículo 12 de la misma Convención Internacional ha desencadenado, en la última década, un incremento significativo en la toma de conciencia acerca de la importancia de la participación infantil.

Igualmente, la misma Convención Internacional insta a la promoción y fortalecimiento de la participación infantil cuando establece que los Estados partes garantizarán las condiciones de formarse un juicio propio donde el derecho de expresar su opinión libremente tenga en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y la madurez del niño [...] Finalmente, este artículo exige que se les reconozca como protagonistas activos, con el derecho de participar en las decisiones que afectan su vida (Lansdown, 2005a:20).

Algunos autores han planteado escalas que buscan valorar el nivel de participación posible de los niños y las niñas. Lansdown (2005a) propone cuatro niveles de participación en el proceso decisorio:

- Ser informado;
- Expresar una opinión informada;
- Lograr que dicha opinión sea tomada en cuenta;
- Ser el principal responsable o corresponsable de la toma de decisiones

Como punto central en todo el proceso de participación, en el cual se haga visible la infancia, se alcanza a partir de programas en los que se reconozcan los derechos de los niños y las niñas y sus responsabilidades, se le atribuya un rol activo en la vida familiar y la comunidad, así como la visibilidad de sus puntos de vista y sus prioridades; esto no implica desconocer las necesidades e intereses superiores de los niños por parte del adulto o cuidador, sino que, al contrario, se extiende con esto la responsabilidad de no perder de vista la necesidad de respeto y de reconocimiento de sus necesidades evolutivas. Siguiendo a Alvarado y Ospina (2007), se apoya tal planteamiento cuando exponen que los programas participativos tienen que desarrollarse con criterios democráticos y con perspectivas de género y de derechos, es decir, deben desarrollarse sin discriminaciones a los niños y las niñas por su etnia, género, edad, habilidad o nivel socio-económico (equidad y aceptación activa de las diferencias), llevando al mismo horizonte de atención y protección que éstos requieren.

En esta línea, si la primera infancia fuera respetada como aquella época donde el ser humano es un sujeto doblemente preferencial de derechos, la condición de sujeto de

derechos continuaría en sus posteriores etapas evolutivas. Esta condición, vale la aclaración, es necesaria desde el nacimiento puesto que ello implica reconocer al niño y la niña desde su periodo neonatal como sujeto de derechos y, por lo tanto, como ciudadano en proceso de formación y desarrollo. Mientras una sociedad como la nuestra continúe desconociendo estos principios básicos de respeto, no podremos, por mucho tiempo, aspirar a una sociedad formadora de ciudadanos en donde se garantice el pleno reconocimiento de los derechos humanos fundamentales. A todas luces, es necesario reconstruir una sociedad responsable y respetuosa, que otorgue plena protección, bienestar y cuidado a los niños y las niñas.

No obstante, debe decirse que existe una precaria concepción de la participación de los niños y las niñas por parte de los adultos que pueden ser nominadas de minoritarias, aplazatorias y proteccionistas de la infancia. En primer lugar, la concepción minoritaria se presenta cuando se concibe a los niños y niñas como simples empleados, o trabajadores, que no merecen educación, amor, protección, salud y recreación, sino que son cosificados como menores en periodo laboral, que reciben una respuesta económica por una labor realizada. En segundo lugar, la concepción aplazatoria involucra a los adultos y cuidadores cuando conciben a este tránsito evolutivo con una mirada distante que no requiere intervención ni atención temprana, es decir, se posterga este reconocimiento cuando perciben a los niños y a las niñas como ciudadanos de baja intensidad o excluidos, con acceso a algunos derechos políticos, desconociendo con esto, la necesidad de vivir en pleno el ejercicio ciudadano, la totalidad de sus derechos políticos y la experiencia democrática. Por último, la concepción proteccionista va orientada hacia la victimización y el abuso de la protección, con esto se asume el derecho como una responsabilidad social procedente de la solidaridad religiosa, que pasa por la caridad privada, el filantropismo religioso y la exagera institucionalización, desconociendo así la atención integral que requieren los niños y las niñas en sus primeras etapas evolutivas. Todo esto se traduce, en una necesidad que trasciende lo puramente nutricional, dirigiendo con esto su atención al proceso de desarrollo integral que ellos y ellas reclaman y merecen, y no al desmedro de sus necesidades cuando se les atiende de manera rezagada, como en situaciones de vulnerabilidad, o como reductos de un conflicto, momento en el cual, en la mayoría de los casos, son tenidos en cuenta y se les otorga el cuidado y protección que requieren permanentemente por el simple hecho de existir.

Es imprescindible en el camino de ampliación de la participación infantil, transformar las concepciones respecto de ella. De acuerdo con Ackerman (2003), algunos enfoques entienden a la participación en su carácter transformativo e instrumental, que está orientado al empoderamiento de los niños y las niñas para asumir un mayor control sobre sus vidas y su historia, además de participar como miembros activos en la construcción de cambios sostenibles, a nivel civil y político, basados en interacciones pacíficas, equitativas y de reconocimiento a la diferencia (Citado por Roldán, 2006:20). Este planteamiento frente a participación infantil pretende socavar las concepciones que invisibilizan a la niñez correspondiente a la negación de sus derechos, a la restricción del ejercicio ciudadano, a la percepción de incapaces, al desconocimiento de los asuntos públicos, y a la exclusión de la vida social.

Ahora bien, en todo este asunto de la ciudadanía infantil es necesario aludir, así sea brevemente, al tema de la subjetividad política de los niños y las niñas. Dicha subjetividad surge en el marco de las acciones desplegadas en los procesos de socialización política del niño y la niña. De acuerdo con Alvarado y Ospina (2007:82) en la configuración de la subjetividad política en niños y niñas, la socialización política juega un papel preponderante en tanto permite las oportunidades y condiciones a partir de las cuales los niños y las niñas pueden recuperar y explicitar el sujeto político, que en nombre de su minoría, vulnerabilidad e incapacidad, les ha sido arrebatado.

Así pues, se entiende por socialización política al proceso de construcción y fortalecimiento de las competencias políticas que los niños y las niñas poseen para participar como ciudadanos activos en la construcción de la democracia y justicia social. Para ampliar esta definición, Cubides (2004) precisa diciendo que la socialización política como proceso formativo de las subjetividades políticas, en el contexto colombiano, no puede darse por fuera de las preguntas básicas sobre la equidad y la justicia social, la ampliación de la democracia y el fomento del ejercicio ciudadano (Alvarado y Ospina, 2007:85). A este planteamiento se suma Lechner (1999), cuando afirma que la formación ciudadana es el espacio propicio para habitar la socialización política ya que permite articular procesos de reconfiguración de sus sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social. Estos sentidos implican procesos de autorreflexión sobre la conformación

de la confianza social, la representación en la consolidación de lazos de cooperación entre niños y niñas de acuerdo a las normas de reciprocidad en sus contextos primarios de actuación, y en la construcción de redes de acción social y política de acuerdo al bien común, que permitan oportunidades reales para desplegar su subjetividad política, como ciudadanos plenos.

De acuerdo a esto, la socialización política, como práctica social, sólo puede darse en el ámbito de la colectividad y de los intereses sociales (Alvarado y Ospina, 2007:96), los cuales están cifrados en la variedad o pobreza de oportunidades de participación, otorgadas por aquellos agentes primarios de socialización donde se desenvuelven los niños y las niñas.

Dada estas condiciones será posible desarrollar y configurar la subjetividad política entre los niños y las niñas, la cual deberá estar soportada, según Alvarado y otros (2007:61) en cuatro ejes fundamentales:

- Eje potencial afectivo. Está referido a la capacidad de equidad y aceptación activa de la diferencia, que tiene en su base la configuración de nuevos sentidos en los que niños y niñas puedan reconocerse a sí mismos, reconocer a otros y dar y recibir afecto, consolidando redes de interacción en las que se acepte y valore la diferencia, en condiciones de equidad.
- Eje potencial creativo. Se caracteriza por el uso de la razón, del pensamiento, de la capacidad de generar ideas para identificar y entender las raíces de los conflictos y generar alternativas dialógicas de resolución que permitan la convivencia pacífica basada en el reconocimiento y no en la dominación.
- Eje potencial ético-moral. Alude a la aceptación concertada de ciertos marcos éticos-morales de regulación de la intersubjetividad.
- Eje de potencial político. Comprende la configuración de niños y niñas en ciudadanía plena, sujetos políticos, autónomos, reflexivos, participando en procesos de

construcción democrática en sus contextos primarios de actuación: la familia, la escuela, el barrio y ahora la biblioteca pública.

La participación efectiva no es un hecho que se pueda darse por sentado. De la misma manera que los adultos, los niños construyen su competencia y confianza en si mismos mediante la experiencia directa. Lo que impulsa el desarrollo del niño es la intervención directa en actividades compartidas, tanto con adultos como a sus pares, donde se ponga de manifiesto la suposición de que tienen la habilidad necesaria para ejecutar una tarea con éxito. Tales habilidades no son innatas ni tampoco aparecen forzosamente como consecuencia de la madurez social. Se desarrollan en función de la experiencia, de la preparación de los adultos respecto a las competencias de los niños y de los niveles de responsabilidad que les asignemos.

Por ello, la participación no es solamente un medio que sirve a los niños para efectuar cambios, sino que les brinda a los niños y las niñas la oportunidad para iniciar la construcción de su autonomía e independencia, además de aumentar su competencia social y capacidad de adaptación. La participación activa en la vida hogareña, escolar y comunitaria es fundamental en un enfoque centrado en los derechos humanos. Aunque no debe esperarse que los niños ejecuten tareas o carguen con responsabilidades superiores a sus capacidades, si tienen el derecho de asumir responsabilidades para las cuales cuenten con la competencia necesaria. (Lansdown, 2005a:42).

CAPITULO SIETE. LA BIBLIOTECA PÚBLICA: nuevas metáforas sociales para comprender su identidad y presencia en la sociedad contemporánea

Si bien la biblioteca pública es un sistema determinado por la relación que establecen diferentes elementos entre sí (usuarios, colecciones, servicios) y con el entorno, los cuales comparten el objetivo de satisfacer las necesidades de información de las comunidades, es preciso identificar los niveles de expresión de dicho sistema en la esfera social.

Así que como parte de un ejercicio en construcción, se sugiere considerar a la biblioteca pública en tres dimensiones básicas de su ser, queriendo con ello proponer una comprensión sistémico-estructural de sus elementos, relaciones e interacciones con el entorno. En otras palabras, la biblioteca pública como institución enterada de los procesos de la transferencia social de la información, se expresa en órdenes diferenciados y necesariamente complementarios en lo social, lo educativo y lo político. Esta comprensión diferenciada, más no fragmentada y reduccionista, permite avanzar en el reconocimiento de los sentidos institucionales (en proceso) e institucionalizados (en productos) de los cuales la biblioteca pública se ha revestido para explicar lo que hace en la sociedad con la lectura y la información.

Así pues, dichas dimensiones institucionales de la biblioteca pública se corresponden con órdenes, disposiciones y modos de expresión, a saber: como institución social, como ambiente educativo y como escenario socialización política, las cuales desarrollaremos a continuación.



Gráfico: Las dimensiones fundamentales de la biblioteca pública.

En el gráfico, puede notarse que la base de la pirámide está constituida por idea de la biblioteca pública como institución social que atiende demandas y requerimientos del conjunto de la sociedad para la conservación de sus estructuras sociales y para el establecimiento de sus procesos y procedimientos discursivos. La manera como la biblioteca pública participa tiene que ver no sólo con la conservación de la memoria documental, también lo es respecto de la difusión de las ideas. En el siguiente nivel, hallamos a la biblioteca pública como ambiente educativo que, de manera intencionada, despliega un conjunto de acciones de carácter educativo buscando la integración de los sujetos en la sociedad. Por último, en la cúspide se sitúa la idea de la biblioteca como escenario de socialización política en cuanto los sujetos, además, se forman una identidad política que configura su presencia ciudadana en la esfera pública.

No obstante, debe advertirse que las alusiones a lo social, lo político y lo educativo, no agotan o ignoran otras consideraciones, igualmente necesarias, respecto de la acción que la biblioteca pública podría ejercer en lo económico y en lo cultural. Así que advertimos la necesidad de completar el abanico de comprensiones de las relaciones biblioteca pública-sociedad. Este ejercicio en mención se concentra en los aspectos sociales, políticos y educativos de la biblioteca pública.

En primer lugar, para aludir a **la biblioteca pública como institución social**, es preciso acordar una definición de lo que se entiende por institución. Así que, a bien decir de Scott, citado por Rodríguez de Rivera (2007), institución es:

“el conjunto de estructuras y actividades cognitivas, normativas y reguladoras, que suministran estabilidad y sentido al comportamiento social. Las instituciones son soportadas por distintos factores – culturas, estructuras y rutinas – y operan en distintos niveles de jurisdicción. [Las instituciones] se interpretan como estructuras de definición y estabilización de las formas de proceder del ser humano en el marco social. Estos procedimientos institucionalizados ayudan a la continuidad y estabilidad de las sociedades o de sus subsistemas” (Scott citado por Rodríguez de Rivera, 2007).

La condición institucional de la biblioteca pública está soportada en la estructura social y organizacional de que dispone para actuar en la sociedad. En la estructura social habrán de existir aquellos procesos y mecanismos por medio de los cuales se hace visible y deseable la acción de la biblioteca en la sociedad: el Estado como garante y gran difusor de sus ideas, proyectos y servicios; y las instituciones sociales como mediadoras e impulsoras de la experiencia social que se construye desde las bibliotecas al tenor de acciones sociales sistémicas. En la estructura organizacional se alude al conjunto de actividades normativas y reguladoras que garantizan el cumplimiento de las funciones sociales de la biblioteca: conservación, preservación, organización y difusión de la información. Los procesos administrativos, tales como la planeación, la organización, la dirección y el control, acogen al conjunto de actividades que, al interior de la organización, deben ordenarse y articularse para el logro de sus objetivos. Así pues, mientras que las funciones aluden a la manera como la sociedad le demanda a la institución el cumplimiento de ciertas tareas sociales, el objetivo se refiere a la traducción que de esas funciones hace la biblioteca y que la conducen al despliegue de un conjunto de acciones y la disposición de los recursos para cumplir con dichas demandas sociales.

En este sentido, se hace necesario dejar en claro los dos niveles de operación de la biblioteca en tanto **institución social** y **organización**. Mientras que la primera estaría aludiendo a todos aquellos procesos que hablan de la biblioteca pública como agente que determina el lugar, la presencia y la identidad de las personas en los sistemas sociales,

esto es, que los niveles de operación y jurisdicción de la biblioteca afectan las representaciones, los comportamientos, las ideas, las creencias, y los valores de las personas para garantizar la definición y la estabilidad social. La segunda, de otro lado, estaría dando cuenta del conjunto de procesos y actividades que determinan la efectiva disposición y uso de los recursos humanos, físicos, tecnológicos, económicos e informacionales para lograr los objetivos que garanticen la satisfacción de las necesidades asociadas a la información.

En efecto, el carácter institucional de la biblioteca pública tiene que ver con asegurar la continuidad del sistema social, esto es, de las ideas, significados, sentidos, valores, creencias y costumbres que han de estimarse por el conjunto de la sociedad. Es por ello que la biblioteca pública, además, es "portadora y recreadora de valores articulados y congruentes con el entorno cultural y social en el que se desenvuelve" (Ríos Ortega, 2003). La biblioteca pública procura, desde su especificidad institucional e histórica, promover comportamientos, ideas, prácticas, imágenes, significados y sentidos sobre el hombre y el mundo social. Por lo tanto, la biblioteca pública, como producto histórico ligado a la dinámica de la vida en sociedad, se instala en los márgenes simbólicos para ejercer el control y garantizar el mantenimiento del orden social, o para procurar sus desarrollos.

En razón de la forma como se asume lo social, respecto de la pregunta por la institucionalidad de la biblioteca pública, no estaría de más dejar en claro aquellas premisas que lo integran. Así pues retomamos las ideas planteadas por Agulla (1972) cuando se refiere a lo social en su esfuerzo por definir el comportamiento. Para este autor, en primer lugar, lo social del hombre es algo adquirido en la convivencia. Así pues, toma distancia de la concepción clásica del hombre y su naturaleza social (Aristóteles y el hombre como animal social, *zoon politikon*, repetida por Tomás de Aquino y la Escolástica). Al contrario, plantea que el hombre nace con una predisposición a la sociabilidad (apoyándonos también en Berger y Luckmann, 2001). Por lo tanto, lo social se adquiere en la interacción que los sujetos establecen con otros, reconociendo la peculiaridad de la naturaleza humana. Dicho con otras palabras, el sujeto no puede ser definido y pensado sin los otros o al margen de su determinación, por lo cual el hombre es un ser-con, el *Mit-sein* de Heidegger. En segundo lugar, afirma que lo social afecta las

estructuras del hombre en cuanto biológicas, psicológicas y sociales. En efecto, el desarrollo humano atribuye una influencia notable a lo social respecto de la evolución y crecimiento de los órganos biológicos del hombre y la complejización de sus procesos psicológicos. En tercer lugar, lo social no agota al hombre, pues el hombre también participa de la conformación y la transformación que se agencia desde el comportamiento social. Aquí estarían las fronteras respecto de que lo humano no se agota en lo social.

En suma, en los pliegues de lo social se gesta el surgimiento de las instituciones como garantes de la perdurabilidad del estado de las cosas. En ello, los otros ayudan a reafirmar esa realidad como realidad instituida e incuestionable. En efecto, “el hombre es una naturaleza abierta a las cosas y a los hombres, porque éstos se le ofrecen como instancias para que “haga” y como recursos para que “se haga” (Agulla, 1972:23). La realidad se construye socialmente ya que se comparte con otros que, igualmente, la hacen suya desde sus especificidades más profundamente humanas.

En razón de lo anterior, resulta importante señalar que a la biblioteca pública se le vincula con dos dimensiones fundamentales de la vida social: de un lado, la relacionada con la constitución del sujeto individual y, por otro, con la integración de esos sujetos a estructuras superiores de acción y pensamiento. Mientras la primera alude a los procesos de constitución interna del sujeto, en lo que muchos han llamado la personalidad; la segunda permite el reconocimiento de la acción formativa de las instituciones – la socialización, y la interacción jerarquizada de los miembros en la estructura social. Por la integración e intermediación de estas dimensiones, el sujeto se incorpora a sistemas de pensamiento y lenguaje que le otorgaran un lugar en esa estructura y determinarían sus límites de acción.

Sin duda alguna, la acción de la biblioteca pública permite a los sujetos, en su condición individual, ingresar al mundo social mediante el acceso y la apropiación de contenidos culturales (integrados a los materiales bibliográficos), esto es, a los universos simbólicos⁴

⁴ Entendemos por universo simbólico al “conjunto de esquemas de significado socialmente objetivados que se refieren, por un lado, al mundo de la vida cotidiana, y por otro a un mundo que se experimenta como trascendente”

Tomado de: LUCKMANN, Thomas. *La religión invisible*. Salamanca: Sígueme, 1973; p. 53

públicamente disponibles que pretenden legitimar prácticas sociales esperadas y deseadas (el leer, por ejemplo). Este control respecto del acceso a los universos simbólicos representa el poder que encarna la institución biblioteca ya sea para favorecer o restringir la construcción de horizontes específicos, los cuales determinan, de un lado, la configuración de la imagen del sujeto mismo – la personalidad, y comunes de sentido y de acción – la cultura y la sociedad, por otro.

La institucionalidad de la biblioteca pública también está fundamentada en el proceso mediante el cual se ha revestido de una facticidad que se presenta al sujeto como una realidad propia, tangible y cargada de un incuestionable sentido de existencia por sí misma, para que pueda ejercer el control y legitimarse socialmente. Tal y como lo afirman Berger y Luckmann (2001):

“Un mundo institucional, pues, se experimenta como una realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera, y existiría después de su muerte. Esta historia de por sí, como tradición de las instituciones existentes, tiene un carácter de objetividad. La biografía del individuo se aprehende como un episodio ubicado dentro de la historia objetiva de las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a voluntad. Resisten a todo intento de cambio o evasión; ejercen sobre él el poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de los mecanismos de control habitualmente anexos a las más importantes.” (2001:82)

Con todo, podemos decir que la acción de la biblioteca pública en la sociedad es del orden simbólico, puesto que opera, más que con materialidades, con significados y sentidos construidos y legitimados socialmente. Sin duda, la acción bibliotecaria es una acción eminentemente simbólica pues se tramita en el espacio social, se construye por la acción mediadora de los otros y de lo otro, se fundamenta en referentes del mundo de la vida que se instalan como preexistentes y aproblemáticos, y circula en la estructura buscando afincarse como realidad posible, deseada y segura.

Desde esta perspectiva, la biblioteca favorece o restringe el acceso a expresiones lingüísticas diversas. La biblioteca pública es una institución del lenguaje, en la que se privilegia la cultura escrita como la más pura y excelsa expresión de la civilización. Esta cultura se considera superior respecto de otras expresiones que son subestimadas y consideradas inferiores. De este modo, la biblioteca pública experimenta, en su condición, la tensión inherente al lenguaje, como objeto de poder. Bastante razón tenía Freire (1989) al establecer una íntima relación entre lenguaje y poder, puesto que el lenguaje, tal y como él lo definiera “desempeña un rol activo en la construcción de la experiencia y en la organización y legitimación de las prácticas sociales disponibles para los diversos grupos existentes en la sociedad. El lenguaje es la “verdadera materia prima” de la cultura y constituye tanto un *terreno de dominación* como un campo de *posibilidad*” (1989 32).

En esta línea, los materiales bibliográficos son los productos de la cultura y, por lo tanto, portadores de contenidos simbólicos – esquemas de interpretación, que la biblioteca pública selecciona, organiza y pone a disposición de las comunidades. Esta idea está en sintonía con lo que Orera Orera (1996) define como los tres elementos básicos que integran a la biblioteca: la colección, la organización y la disponibilidad. En este sentido, la biblioteca es “un sistema para la transmisión de información” (1996:65).

Por este camino, se devela la estrecha relación que existe entre lenguaje y sistema, entre lenguaje y poder político. La lucha y posesión de contenidos simbólicos, en lo que media el uso del lenguaje como parte del capital lingüístico y cultural, se caracteriza por el tipo de relaciones que establecen los sujetos en la estructura social, a manera de campo (Bourdieu)⁵, el cual configura un sistema de posición donde los agentes sociales se encuentran interrelacionados y en el que se determina, además, la condición de los sujetos como productores, reproductores y consumidores de bienes simbólicos. La biblioteca pública, en este sentido, participa en los procesos de producción, circulación y

⁵ Siguiendo a Bourdieu, un campo es un sector determinado de la actividad social (estructuras simbólicas), en el que los individuos participantes desarrollan actividades similares que hacen posible la existencia del campo. Téllez Iregui, comentador de la obra de Bourdieu dice que los campos son “espacios sociales estructurados de posiciones o puestos jerarquizados; es decir, como sistemas de posiciones donde todos los agentes sociales se encuentran interrelacionados de manera durable”. TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002; p. 117

recepción de los bienes simbólicos que públicamente se han puesto a su disposición y alcance para salvaguardar el orden social. Bien lo decía Foucault (2001), “en toda sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tiene por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”. En cierto modo, esta forma de control es promovido por la biblioteca pública que al decidir, esto es, al seleccionar de la cultura aquello que debe ofrecer a una comunidad de usuarios/lectores, está contribuyendo a la conservación o a la transformación de la estructura.

De modo complementario, se identifican otros acercamientos igualmente significativos en torno al concepto de biblioteca pública. Concretamente señalamos el trabajo de Aguirre que define a la biblioteca pública como “una *formación social de conocimiento y saber organizado y ordenado*, que tiene como objetivo general brindar a las distintas comunidades que integran una sociedad, el conocimiento milenario y la cultura” (Aguirre, 2006: 5). Esto es, la biblioteca pública es una de las instituciones sociales creadas para cumplir ciertas funciones sociales relacionadas con la preservación y difusión del conocimiento y el saber social acumulado a lo largo de la historia vital de la humanidad. La biblioteca pública funge como una institución que preserva la memoria social registrada en un soporte, cuyo conocimiento se integra a esquemas de ordenación que buscan ponerlo en relación con los potenciales lectores y sus necesidades de información y formación.

Antes de dar cuenta de **la biblioteca pública como ambiente educativo**, deben mencionarse algunas cosas acerca de su función educativa. El ambiente solo podrá encontrar asiento en tanto se haya definido, con algún margen suficiente de claridad, esta función en la biblioteca pública. En esta línea, recurrimos a las ideas propuestas por Álvarez (2005), el cual afirma que:

“[...] las funciones educativas de la biblioteca pública aluden a lo que espera la sociedad que haga la biblioteca en términos del desarrollo social integral. Estas funciones no pueden ser asumidas como restringidas al apoyo a la Escuela, sino que deben ser entendidas, ante

todo, como el despliegue bibliotecario hacia la educación social de las personas en su condición de ciudadanos, lectores y usuarios consumidores de información” (2005:11).

Sin duda alguna, la formación de las personas tiene lugar en razón de la acción diferenciada de las instituciones, de los procesos involucrados y de su formalización. Por lo anterior, es posible decir que existe la educación formal y la educación en otros contextos sociales. *La educación formal* comprende las instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura educativa graduada, jerarquizada y oficializada. Esta ligada fundamentalmente a la escuela y al diseño de estructuras curriculares fácilmente reconocibles y observables. *Las otras educaciones* tienen que ver con el conjunto de instituciones y objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal, y que ofrecen alternativas complementarias a la educación formal. Los medios que integran estos tipos de educaciones están asociados a la educación permanente y de adultos, la educación para el tiempo libre y la animación sociocultural, por ejemplo, diferentes al formal.

Podríamos situar a la biblioteca como un escenario de educación diferente al formal pues allí las personas ingresan a una red de interacciones sociales y lingüísticas con fuertes intercambios simbólicos y materiales. Dichos intercambios provocan, directa o indirectamente, cambios en las estructuras psicológicas de los sujetos puestos en la interacción, favorecen aprendizajes estratégicos para desenvolverse en el mundo social y los prepara (o podría no hacerlo) “para la opinión y participación pública en torno al bien colectivo y persona, teniendo en cuenta el aspecto afectivo y emocional” (Díaz Monsalve y Quiroz Posada, 2005:63).

En esta misma línea, es preciso identificar todos aquellos elementos y factores que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje social, por lo cual la biblioteca pública habrá de orientar sus acciones y disponer de los recursos en pro de dicho propósito: la integración de las personas al mundo social y la reflexión crítica de las condiciones sociales que les impiden alcanzar niveles más dignos de vida.

Es por ello importante reconocer las condiciones que hacen de la biblioteca un lugar propicio para el aprendizaje de las personas más allá de las ofertas formales educativas.

A este respecto, valdría la pena mencionar, por ejemplo, las tareas que Shera (1990) le atribuye a la biblioteca. Para este autor son la conservación, la educación, la autoeducación y la promoción de la lectura los cuatro roles fundamentales que asume la biblioteca pública. En cuanto a la educación, subraya la responsabilidad que tiene la biblioteca pública de transmitir activamente el contenido intelectual de la cultura de generación en generación. El cúmulo de la cultura está condensado en los libros, por lo cual se hace absolutamente necesario conservarlos y preservarlos para garantizar su utilidad inmediata y futura, responsabilidad que, de suyo, asume la biblioteca pública con las generaciones venideras. En cuanto a la autoeducación, este mismo autor afirma que:

“la biblioteca pública ha sido desde hace mucho un organismo para la autoeducación o la educación de adultos, que se diseñó para servir a los intereses potenciales de lectura e información *individuales* de la población adulta de la comunidad, o de algún segmento especificado de ella” (1990:149).

En esta línea, la biblioteca pública se suma a la tarea de mejorar los niveles educativos de las personas, entendiéndose también su promoción y ascenso en la escala social. En efecto, en la educación se depositan esperanzas de mejoramiento y de cambio individual y social, buscando saldar aquellas deudas sociales que recaen sobre la inmensa mayoría de la humanidad, privadas no sólo de condiciones de vida digna sino puestas al margen de posibilidades reales para superar estas condiciones.

Puede afirmarse que la educación ha sido el estandarte de la civilización occidental que cifra su presente y futuro en la “eficacia de la palabra impresa para mejorar los males sociales humanos” (Shera, 1990:150). En este sentido, la biblioteca pública yace como la salvadora del mundo de los más infames y despiadados males: la ignorancia, el olvido y la muerte. Por ello, no se cree conveniente dudar de la efectividad de la biblioteca pública para tratar de superar estos problemas que aquejan a la humanidad.

Sin embargo, debe advertirse en ello un grave problema: el convencimiento pleno de que la educación, en sí misma, no debía conducirse y orientarse, por lo tanto, la lectura y la discusión en sí mismas también son consideradas buenas independientemente de que hubiera ausencia de dirección o falta de idoneidad en la guía. De hecho, aquí puede

hallarse el origen de la confusión respecto de la función educativa de la biblioteca pública, una función que se asume sin criterio, convicción y conocimiento. Además, no logra concretarse en la conciencia del bibliotecólogo y del personal bibliotecario la responsabilidad formativa que tienen en el conjunto de la sociedad.

Por otra parte, no son pocas las alusiones y exhortaciones que en el contexto mundial ha recibido la biblioteca pública con respecto a su función educativa. Por ejemplo, los Manifiestos de la UNESCO, especialmente el del año 1994, reitera al apoyo institucional que debe dar la biblioteca a una “educación satisfactoria” para lograr los ideales de “participación constructiva” y la “consolidación de la democracia” que exige el mundo contemporáneo.

En todo este escenario, si concebimos al ambiente educativo como el “conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas entre otras, que permiten y favorecen o dificultan y entorpecen el que los seres humanos aprendan y enseñen, es decir que construyan e intercambien conocimientos y/o experiencias” (CINDE, 2007), puede decirse que la biblioteca pública se comporta como un ambiente educativo por cuanto allí podemos identificar el despliegue de un conjunto de acciones educativas intencionadas que se ajustan a las necesidades y requerimientos del orden social para su mantenimiento y conservación, de un lado, pero también para la transformación y la renovación, por otro. Esta contribución se traduce en la disposición de la oferta bibliográfica, esto es, en la selección de materiales bibliográficos, en la prestación de servicios que se consideran suficientes para inculcar en los sujetos referentes y esquemas para ser, en la disposición de espacios para el encuentro de educación y promoción de los lectores.

Concretamente, la biblioteca como ambiente educativo integra:

- La presencia y la participación de los *sujetos* en el contexto de la interacción social: sujetos capaces de acción, sujetos congregados ante la materialidad del texto (relación lector-texto-autor) para intercambiar significados, construir sentidos y legitimar o transformar estructuras sociales.

- La *interacción* de los sujetos que se encuentran en el espacio bibliotecario. El establecimiento de acciones coordinadas con otros: del personal bibliotecario y de los usuarios/lectores.
- El *espacio bibliotecario* no sólo en términos físicos, sino también simbólicos y culturales. Dicho con otras palabras, la biblioteca se configura en un escenario que aunque delimitado físicamente, a su vez está habitado simbólicamente por las representaciones sociales que comparten una comunidad de lenguaje y de acción

En efecto, la biblioteca pública como ambiente educativo permite la producción, reproducción y circulación de *contenidos* que se activan mediante los procesos de selección, adquisición, organización, difusión y conservación de la información. Estos contenidos circulan mediante la puesta en marcha de procesos y acciones educativas que buscan integrar a los sujetos en particulares dinámicas sociales, las cuales están legitimadas por el acceso a universos simbólicos públicamente disponibles y a la adquisición de ciertas herramientas de acción cultural que les permiten a los individuos desempeñar ciertos roles, usar ciertos símbolos, asumir ciertas posiciones y hablar desde ciertos lugares.

En suma, decimos que la biblioteca pública es una institución en la que se configuran ambientes educativos, pues ella dispone de un conjunto de recursos no sólo físicos, sino también humanos, simbólicos, económicos y tecnológicos que están en función de favorecer los procesos de aprendizaje y de enseñanza que tienen lugar en ese escenario de intercambio cultural y de interacción social: la biblioteca pública.

Ahora bien, partimos de afirmar que **la biblioteca es un escenario de socialización** de los sujetos. Esta afirmación implica la identificación y comprensión de todas aquellas relaciones que configuran un espacio adecuado para la interacción, la negociación y la objetivación de los nuevos sentidos y lugares sobre los cuales se configura la identidad individual y colectiva de los sujetos.

La socialización se refiere a un conjunto de acciones de inculcación de prácticas, conocimientos, estereotipos y contenidos que su promueven en escenarios específicos de

realización, expresión y, por supuesto, legitimación. La socialización a la que se expone el sujeto durante la construcción de su identidad frente al otro y al mundo, es de dos tipos: la *socialización primaria* y la *socialización secundaria* (Berger y Luckmann, 2001). La primera se refiere a la relación que establece el sujeto con otros significantes cercanos al entorno inmediato, sobre todo, de tipo familiar. La huella de la socialización primaria en el sujeto, en la que intervienen fuertes dosis emocionales, se complementa con la presencia de otros sujetos significativos que lo introducen en un marco inicial de acción y lenguaje. En esa medida, el proceso de aprehensión del mundo objetivo prosigue hacia la internalización en la conciencia del sujeto de la existencia no sólo de seres concretos, sino de una generalidad, de una sociedad, el otro generalizado⁶. Todo este proceso implica comprender que “lo que es real “por fuera” se corresponde con lo que es real por dentro” (Berger y Luckmann, 2001:167-168). En este momento, el sujeto incorpora un relato singular del mundo social que coincide con el de los adultos significativos.

La segunda socialización, por su parte, alude a la vivencia del sujeto en relación con las instituciones sociales que le permiten su integración en la plenitud de la vida social. En esta etapa, el sujeto confronta su identidad con otras identidades, individuales y colectivas, las cuales emergen en medio de las imposiciones o negociaciones identitarias que las instituciones legitiman como válidas y que están a acordes con la estructura social. De igual modo, aquel relato singular del mundo se ve erosionado por la emergencia de otros mundos, hasta ahora desconocidos e imperceptibles, que lo pluralizan.

Especialmente a la biblioteca pública la situamos, como escenario, en los procesos de socialización secundaria en el cual los sujetos se incorporan al mundo de las instituciones sociales, como aquellas que asumen la responsabilidad de inculcar las prácticas y representaciones del mundo objetivo construido social y simbólicamente. La biblioteca, en general, es un escenario de socialización que, en la mayoría de los casos, es promovido por la escuela. Sin obstar, la biblioteca ha venido desempeñándose como un escenario de socialización secundaria, no siempre promovido desde la escuela, sino por

⁶ El concepto del “otro generalizado” es tomado tal cual lo sugiere Mead en sus trabajos teóricos.

otras situaciones que generan relaciones sociales que sólo podrán tener lugar y sentido en el espacio bibliotecario.

Con la ayuda del concepto de socialización, nos introduciremos ahora en el de socialización política para afirmar que la biblioteca pública es un escenario en el cual los sujetos se integran a esquemas y referentes de acción política. Esta afirmación implica la identificación y comprensión de todas aquellas relaciones que configuran un espacio adecuado para la interacción, la negociación y la objetivación de los nuevos sentidos y lugares sobre los cuales se configura la identidad política de los sujetos y la constitución de la esfera de lo público.

La socialización política entraña un proceso de integración histórica del sujeto mediante el reconocimiento de un pacto social que lo acepta como miembro y como parte de una unidad social y política y que, a su vez, el sujeto incorpora como referente para el ejercicio del poder y de aceptación de las relaciones de dominación. Esta integración histórica reafirma el carácter dinámico de la estructura social y obliga a la revisión simbólica del referente valorativo de cada época, esto es, sobre la manera como concibe el ideal de ser sujeto en el plano de lo político, y la manera con las instituciones favorecen la expansión y aceptación de esta idea en la sociedad.

Cabe anotar que la comprensión de la socialización política debe partir de la reflexión de asuntos más gruesos, como el de la cultura política. En esta línea, entendemos por cultura política al:

“conjunto de conocimientos, sentimientos, representaciones, imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos de determinados grupos sociales, partidos o movimientos políticos dominantes o subalternos, con relación al funcionamiento de la acción política en la sociedad, a la actividad de las colectividades históricas, a las fuerzas de oposición, a la relación con el antagonista político” (López de la Roche, 2001:46).

Así pues, la socialización política involucra procesos de incorporación y construcción subjetiva del mundo objetivo, mediante el ejercicio de la enseñanza y del aprendizaje de ideas, sentimientos, actitudes y comportamientos social y políticamente valorados como

apropiados y que están en consonancia con aquellos ideales educativo-políticos de una sociedad. En esta línea, la educación supone la puesta en escena de las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para incorporar conocimientos, valores, creencias, sentimientos, predisposiciones y actitudes de los sujetos ante lo político y sus manifestaciones; de hecho, todo ello configura las bases necesarias para la integración del sujeto a una cultura política, esto, la incorporación de conocimientos, valores y creencias asociadas a la política y su afección por ella.

De cualquier manera, la formación del ciudadano “se plantea como uno de los mecanismos que posibilita la inserción del individuo dentro de las formas de organización social y de participación política en las sociedades de las cuales hace parte” (Canivez citada por Herrera y Pinilla, 2001:67). La formación ciudadana favorece la integración del sujeto en ciertas representaciones, prácticas, creencias y valores políticos, esto es, la incorporación del sujeto a cierta cultura política que determina su identidad social y política – ciudadanía.

Sin duda, en la incorporación de pautas de acción y de conocimiento consideradas necesarias para constituir referentes de la vida colectiva, interviene la biblioteca pública; esto se explica en tanto ella está comprometida con la formación de ciudadanos a partir de la dinamización de aquellos aprendizajes que el sujeto realiza, en su permanente relación con la realidad y los diferentes espacios, desde los cuales se emiten los enunciados e interpretaciones que configuran su identidad política. Sin embargo, tal responsabilidad no es exclusiva de la biblioteca pública, en este proceso, igualmente, intervienen otras instituciones como la familia y la escuela.

Para terminar, puede decirse que la biblioteca pública es un escenario de socialización política por cuanto es posible identificar los siguientes asuntos:

Primero, la *instrucción* ligada a los *contenidos y saberes* está integrada a la oferta de materiales bibliográficos y a una gama de servicios informativos ofrecidos por la biblioteca pública a diferentes usuarios que influyen en la incorporación de conocimientos, valores y creencias en torno a lo político.

Segundo, el *desarrollo* de ciertas *formas de participación social* y de recuperación de la voz de las personas en el espacio bibliotecario, todo ello, claro está, por la intermediación consciente de la biblioteca pública comprometida con propuestas de formación crítica de los lectores.

Tercero, la *educación* que tiene lugar por la experiencia del sujeto en ambientes que propician el encuentro, el diálogo y el respeto por el otro y por lo otro, lo que compromete un cambio cualitativo en las estructuras internas del sujeto que significan la acomodación cognitiva a nuevas formas de comprensión del mundo y que orientaran sus actuaciones y actitudes.

PARTE 3
Acontecer de la
Biblioteca Pública



CAPÍTULO OCHO: LA IDENTIDAD DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: una propuesta de análisis

En este apartado se presenta el análisis que se hizo de la información generada en la investigación acerca de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano. Debemos advertir que el análisis de dicha información integró, en muchos casos, interpretaciones del equipo de investigación avalado en su experiencia y sensibilidad respecto de los sujetos y del campo de investigación. No fue posible, incluso quizá no deseable, postergar la formulación de ideas y supuestos, así fueran preliminares, de la información objeto de revisión y análisis. No obstante, este trabajo contempla un apartado dedicado exclusivamente a la interpretación y al establecimiento de relaciones más estructurales entre la información generada, lo que conduce, en el mejor de los casos, a la formulación de estructuras y a la identificación de núcleos conceptuales críticos respecto de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública.

Como dato adicional, debemos decir que aunque la intención preliminar de la investigación consistió en abordar las representaciones de los niños de acuerdo al género, al momento de aplicar los instrumentos, que estuvieron condicionados por la convocatoria, no logramos equilibrar la cantidad de participantes. De tal manera que se orientó el análisis más por el criterio etáreo (de 9 a 11 años) que por el de género. Igualmente algunas investigaciones en las que se aborda el tema de la participación infantil, no presentan diferencias marcadas en sus hallazgos con respecto a las respuestas de los niños y las niñas, lo que corrobora un nivel de representación relativamente similar de acuerdo al género. Y si bien, el título de la investigación hace una marcada referencia a los niños y las niñas, con eso pretendemos reconocer la condición física y social delimitada entre ellos y ellas.

Enseguida, daremos cuenta del proceso de análisis de los dibujos, de las entrevistas y de los murales. En primer lugar, la revisión de los dibujos arrojó un conjunto bastante disperso de códigos. Sin embargo, el proceso de reducción permitió la agrupación de dichos códigos en cinco categorías nucleares: sujetos, objetos, ambientes, interacciones y

expresiones. Dichas categorías, por su parte, agrupan un conjunto de subcategorías que las describen.

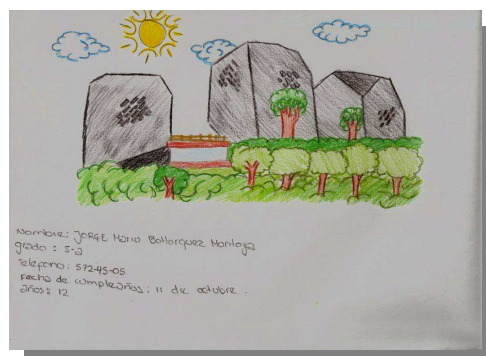
En cuanto a los sujetos, encontramos la aparición de los siguientes casos: niño, niña y personal de la biblioteca. Normalmente los niños y las niñas se dibujan a sí mismos como parte del proceso de identificación que han establecido con aquello que se les ha solicitado representar. El sujeto no puede desprenderse fácilmente de la realidad a la que pretende captar en su esfuerzo de objetivación del mundo social del que hace parte. Ello es especialmente visible en el caso de los niños, para quienes el proceso de objetivación, esto es, el tránsito de lo vivido a lo conceptual, está directamente relacionado con aquellas condiciones o restricciones inherentes a los procesos de conocimiento social, en donde entra en escena el sujeto con un objeto social. Dichas restricciones están asociadas, en parte, a las acciones desplegadas por las instituciones y a las interacciones logradas entre los sujetos y el objeto de conocimiento. Todas ellas, en conjunto, tratan de regular los comportamientos y las comprensiones que podrían intentar los sujetos para explicarlos (Castorina, 2000)

En lo que respecta al personal de la biblioteca, normalmente aparecen aquellas personas con quienes se establecen contactos más directos, esto es, con los promotores de la lectura y el personal a cargo del servicio de referencia. Debemos mencionar que en los dibujos de los niños y las niñas no hay alusiones concretas a la presencia de personas distintas a las ya mencionadas, lo cual llama bastante la atención y sugiere la especialización misma de los espacios al interior de las bibliotecas públicas donde cohabitan públicos diversos, al igual, que la presencia particular del personal a cargo de ciertas tareas en la biblioteca pública. En efecto, la biblioteca ha debido diseñar ambientes para los niños y las niñas, alejados de los espacios que son pensados y habitados por los adultos.

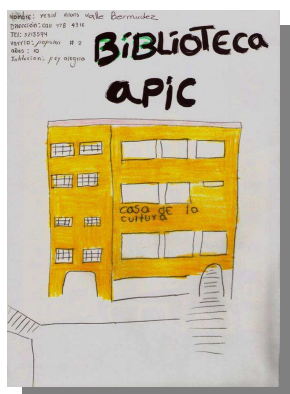
En cuanto a la clasificación de los objetos, optamos por la propuesta de Brown Cesar (1996) derivada de su trabajo de investigación de corte fenomenológico sobre la biblioteca, en el cual define tres tipos de objetos: *de entorno*, *de proximidad*, y *de apropiación*. Los objetos de entorno los hemos clasificado a su vez en dos: aquellos que se refieren a la naturaleza y los ambientes, tales como: soles, nubes, estrellas, aves,

árboles, hierba, globos, mariposas, calles, carros y corazones; y aquellos que tienen que ver con el espacio físico exterior de la biblioteca, tales como: puertas, ventanas, techos, puentes, escaleras, estanterías y ascensores. Por su parte, los objetos de proximidad hacen referencia a las mesas, sillas y computadores. Por último, los objetos de apropiación estarían directamente relacionados con los libros y otros materiales de lectura.

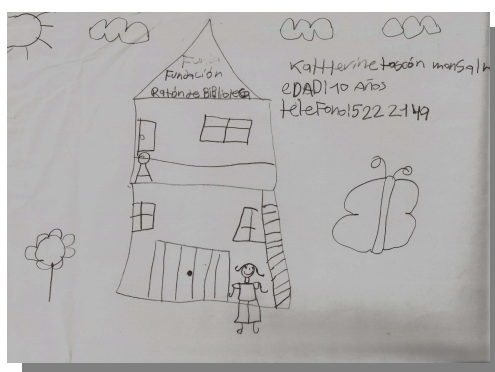
En lo que se refiere a los ambientes, identificamos dos tipos de tendencias en los dibujos. La más marcada tendría que ver con la representación de la infraestructura física, esto es, el edificio de la biblioteca rodeado, en la mayoría de los casos, de un ambiente natural variado. Esta tendencia se hizo bastante visible en el grupo de niños y niñas del Parque Biblioteca España, para quienes la biblioteca pública emerge como monumento y nueva centralidad urbana barrial. De todas maneras, los dibujos de tres de los niños participantes, uno del Parque Biblioteca España Santo Domingo Savio, otro de la Biblioteca Popular No.2, y un último de la Fundación Ratón de Biblioteca, confirman dicha tendencia:



Dibujo. Niño 11 años. Parque Biblioteca España



Dibujo. Niño 11 años. Biblioteca Popular No.2

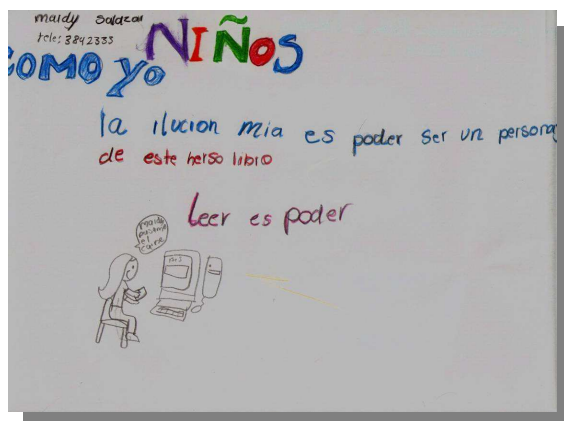


Dibujo. Niña 10 años. Fundación Ratón de Biblioteca

Sin embargo, puede notarse en los anteriores dibujos que junto a la biblioteca no aparecen otras edificaciones tales como casas, locales comerciales, iglesias, entre otros. Al respecto, podrían surgir muchas inquietudes. Por ahora, basta decir que la biblioteca requiere, con urgencia, salir de las cuatro paredes que parecen limitarla y reducirla. La biblioteca habrá de convertirse no sólo en lugar de encuentro, sino también en lugar que invita a la resignificación de otros espacios que concurren en los contextos urbanos.

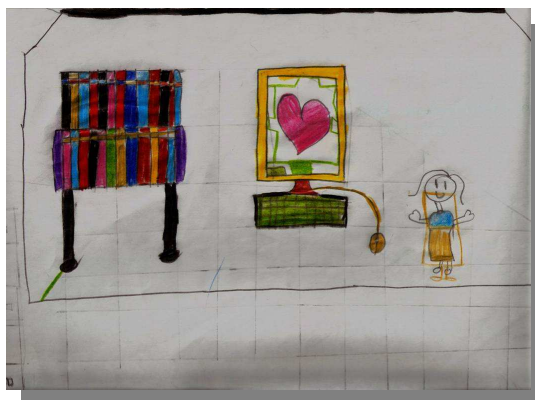
De otro lado, está la tendencia, menos marcada, de los ambientes interiores. Dichos ambientes muestran las actividades que realizan cotidianamente los niños y las niñas en la biblioteca como: leer y estudiar, consultar los materiales bibliográficos, usar los computadores y los espacios ofrecidos por la biblioteca. Sin embargo, también se muestran, en algunos casos, las actividades desarrolladas por el personal de la biblioteca,

como es el caso del siguiente dibujo en la que aparece el personal de referencia usando el computador:



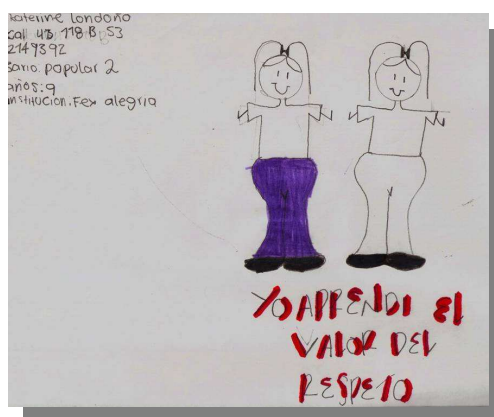
Dibujo. Niña 9 años. Fundación Ratón de Biblioteca

En lo que concierne a las interacciones, podemos clasificarlas en dos tipos: de los sujetos con los sujetos y de los sujetos con los objetos. Normalmente, es la segunda la más aludida y representada por los niños y las niñas, ya que es bastante clara y contundente la relación que establecen los sujetos, por ejemplo, con los libros y los materiales de lectura, así como con los computadores. El dibujo de una de las niñas participantes de la Fundación Ratón de Biblioteca, lo confirma:



Dibujo. Niña 10 años. Fundación Ratón de Biblioteca

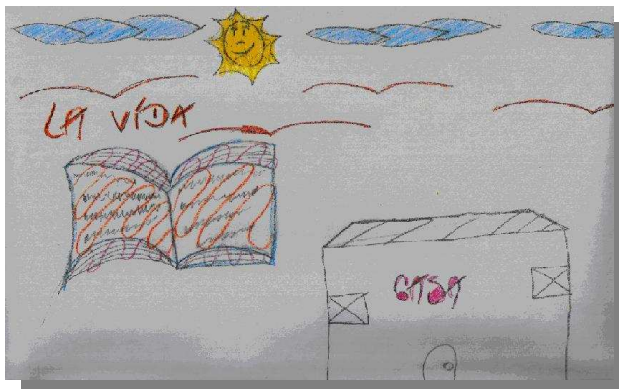
Para el primer caso, en la mayoría de los dibujos donde aparecen personas sólo aparece una. En los casos donde aparecen dos o más, no se establecen interacciones directas. En un solo dibujo aparecen dos personas (niñas) muy próximas. No obstante, la atención está concentrada en el aprendizaje del respeto como un valor fundamental.



Dibujo. Niña 9 años. Biblioteca Popular No. 2

Cabe decir, en este caso, que dicho respeto no iguala, por el contrario, es el yo que se hace distinto del otro, otro con el cual es posible el encuentro, el acontecimiento y la existencia. La diferencia está en la base del respeto como valor fundamental para la construcción de las democracias, la vivencia de las ciudadanías y la constitución de la intimidad. Resulta oportuno mencionar otros valores que, a juicio de los niños y niñas participantes, son fundamentales para el establecimiento de las relaciones humanas. Dichos valores tienen que ver con el amor, la solidaridad, el cuidado de la naturaleza y el cuidado de sí mismo.

Llama bastante la atención, la alusión, desde el dibujo, a la definición de la biblioteca pública como el hogar. No habríamos de sorprendernos este hecho. Para muchos niños y niñas de la comuna uno de la ciudad de Medellín es en la biblioteca donde reciben un trato diferenciado, de cariño y respeto, en comparación con otros ámbitos, por ejemplo la familia en donde hay mal trato y desatención.



Dibujo. Niña 11 años. Parque Biblioteca España

Por último, las expresiones aluden a aquellos textos que acompañan al dibujo y ofrecen información adicional que, a juicio del autor (los niños y las niñas), consideran imprescindible. Más allá de los datos básicos ofrecidos por los niños y las niñas, en la mayoría de los dibujos aparece el nombre de la institución. En este caso: Parque Biblioteca España, Fundación Ratón de Biblioteca y Biblioteca Popular No. 2. En algún caso, se expresan deseos (la ilusión mía es poder ser una persona de este hermoso libro), mensajes de cariño o palabras simples (casa, vida)

Matriz de análisis de los dibujos

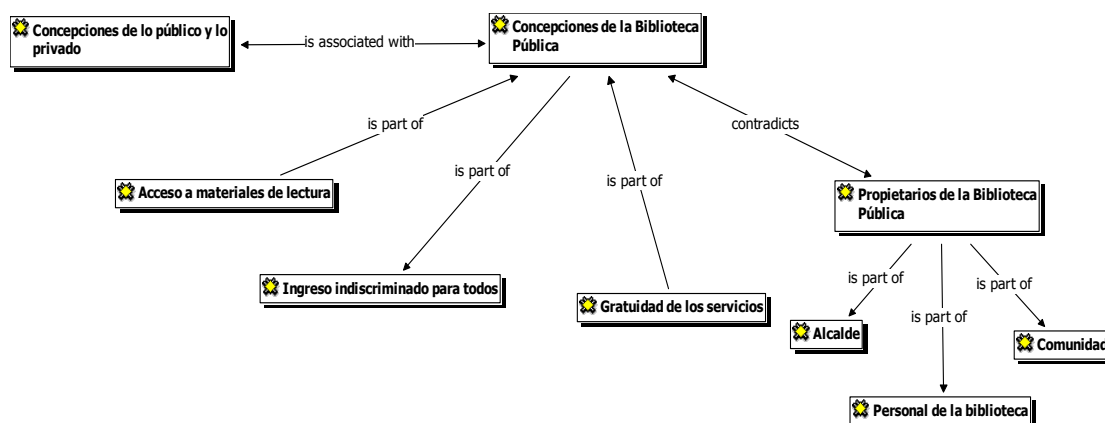
CATEGORÍA	PREGUNTAS	SUBCATEGORÍA	NIÑOS Y NIÑAS DE 9 A 11 AÑOS
Sujetos	¿Aparecen personas en el dibujo? ¿Quiénes son?	<i>Niño</i>	Aparecen niños (por lo general se dibujan a sí mismos).
		<i>Niña</i>	Aparecen niñas (por lo general se dibujan a sí mismas).
		<i>Personal de la biblioteca</i>	Aparecen personas que trabajan en la biblioteca, normalmente aquellos con quienes establecen contactos más directo.
		<i>Otros</i>	No aparecen personas adultas, distintas al persona bibliotecario
Objetos	¿Aparecen objetos en el dibujo? ¿Qué tipo de objetos aparecen?	<i>Objetos de entorno</i> (de la naturaleza y del espacio propiamente)	De la naturaleza: soles, nubes, estrellas, aves, árboles, hierba, globos, mariposas, calles, carros y corazones

	(Se sigue la propuesta hecha por Brown Cesar, 1996)	bibliotecario)	Del espacio propiamente bibliotecario: puertas, ventanas, techos, puentes, escaleras, estanterías y ascensores.
		<i>Objetos de proximidad</i>	Mesas, sillas y computadores.
		<i>Objetos de apropiación</i>	Libros y materiales de lectura.
Ambientes	¿Qué tipo de ambientes son dibujados?	<i>Interiores</i>	Los interiores muestran las actividades que realizan cotidianamente los niños y las niñas en la biblioteca como leer y estudiar, usando los computadores, consultando los materiales bibliográficos, usando los espacios ofrecidos por la biblioteca y las actividades desarrolladas por el personal de la biblioteca.
		<i>Exteriores</i>	Se hace un especial énfasis en la infraestructura física, esto es, el edificio de la biblioteca, rodeada de un ambiente natural variado. Esta situación se hizo bastante visible en el grupo de niños y niñas del Parque Biblioteca España.
Interacciones	¿Qué hacen las personas en el dibujo?	<i>Actividades</i>	Se representan las siguientes situaciones: niños y niñas estudiando y leyendo; personas usando los computadores;
	¿Qué tipo de interacciones establecen?	<i>Entre los sujetos</i>	En un solo dibujo aparecen dos personas (niñas) muy próximas. No se podría especificar el tipo de interacción que establecen. En la mayoría de los dibujos donde aparecen personas sólo aparece una. En los casos donde aparecen dos o más, no se establecen interacciones directas.
		<i>De los sujetos con los objetos</i>	Las interacciones de los sujetos con los objetos están asociadas, normalmente, a las actividades de lectura, consulta de materiales bibliográficos y uso de los computadores.
Expresiones	¿Hacen uso de textos en el dibujo? ¿Qué tipo de textos?	<i>Nombre y datos personales de los niños y las niñas</i>	Nombre y apellidos; edad; número telefónico y, en algunos casos, la dirección de sus

			casas.
		<i>Nombre de la biblioteca</i>	Parque Biblioteca España, Fundación Ratón de Biblioteca y Biblioteca Popular No. 2
		<i>Mensajes y deseos</i>	La ilusión mía es poder ser una persona de este hermoso libro ; Fernanda, la mejor del 2007
		<i>Palabras simples</i>	Casa, vida y biblioteca
		<i>Alusión a aprendizajes</i>	Aprendí el valor del respeto.

En segundo lugar, el análisis de las entrevistas permitió la identificación de cuatro categorías fundamentales, a saber: naturaleza de la biblioteca, deberes de la biblioteca, razones que justifican su existencia, y las actividades realizadas en sus espacios.

La naturaleza de la biblioteca pública



Mapa de la categoría: Naturaleza de la biblioteca pública

Los niños y las niñas definen a la biblioteca pública como aquel lugar al que pueden acceder todas las personas sin restricción o discriminación alguna sea de raza, etnia, condición sexual, social, económica, política y religiosa. Adicionalmente, la conciben como aquella que ofrece acceso a diversos y variados materiales bibliográficos y de lectura.

“Una biblioteca pública es la parte donde hay varios libros que cualquier persona puede prestar y a la que puede entrar”. Testimonio de un niño, 10 años. Biblioteca Popular No. 2

“Porque allá tienen literatura juvenil, literatura así para adultos y literatura así infantil, tiene literatura así, eh aparte eso allá es muy ordenado”. Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

En esta línea, puede notarse la presencia de un núcleo fuerte a partir del cual se ha conformado históricamente la biblioteca pública como institución dado en el acceso que ofrece a los bienes culturales. Sobre la base de este núcleo, la biblioteca pública ha configurado su identidad institucional y su lugar social. Ello podemos constatarlo, por ejemplo, en los Manifiestos de la UNESCO (1949, 1972 y 1994) y en la Declaración de Caracas, documento surgido en el seno de la Reunión Regional sobre el Estado Actual y Estrategias para el Desarrollo de las Bibliotecas Públicas en América Latina y el Caribe en el año 1985. En ellos es recurrente la idea de la biblioteca pública como una institución al servicio de la democracia y de la cultura, que debe garantizar el acceso de las personas a los bienes culturales en diversos soportes, formatos y lenguajes.

“Una biblioteca pública, es un lugar donde se le permite la entrada de todo tipo de personas..., por ejemplo, un pelaito [niño o niña] de la calle, un gamincito y que nadie le va a decir: no, usted no puede entrar acá que porque usted no y ya. Pública también, porque uno si quiere puede entrar a la sala infantil y no hay ningún libro que a uno le dicen: usted no puede leer ese libro que porque ese libro solamente está para adultos”. Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

Por otro lado, la accesibilidad está ligada a la pertenencia y propiedad colectiva de los bienes que custodia y difunde la biblioteca. Estos bienes que custodia pertenecen a todos los miembros de esa sociedad por cuanto favorecen la emergencia y consolidación de los procesos de identificación colectiva e individual. En dichos grupos se comparten creencias, tradiciones, costumbres, imaginarios y prácticas sociales. Por lo tanto, la biblioteca pública no sólo debe garantizar su conversación y preservación, en este caso de la memoria social, debe, sobre todo, ponerla a disposición de la comunidad pues allí se

concentra la génesis de su identidad como colectivo y como grupo humano histórica y espacialmente constituido.

“Es un lugar público, para toda, toda la comunidad.” Testimonio de un niño. Parque Biblioteca España

“[La biblioteca pública es donde] tienen libros, tienen muchas cosas para consultar”.
Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

En la definición de la biblioteca pública como institución custodia de la memoria colectiva se subraya el origen primigenio de esta institución en la sociedad, al comprometerse con la conservación y preservación de la memoria. Siguiendo a Shera (1990), cuando alude a los roles de la biblioteca pública en la sociedad, exalta la función de conservación como la más importante designación social que sobre ella recae. Así pues, “la sociedad, entonces, no creó la biblioteca como salida para su adquisividad; acumuló y preservó los registros de su saber contra los estragos del tiempo y las depredaciones de los hombres” (1990:142). Por ello, atribuye a la biblioteca la categoría de institución pública que denota la máxima expresión de la conciencia social, en contraste con la biblioteca privada que se erige como símbolo de distinción social. La base pública de la biblioteca no sólo está soportada en el acceso de más personas a los registros gráficos, materiales bibliográficos, lo es más en razón del derecho colectivo que los asiste a conservar y preservar la memoria social, de aquello que los articula a proyectos comunes.

“La biblioteca es un lugar muy importante para el barrio pues allí la gente puede estudiar y leer”. Testimonio de un niño, 11 años. Parque Biblioteca España

Este interés de conservación de la memoria se hace a fin de garantizar el sentido vinculante de un sujeto con respecto a un pasado, a una historicidad determinante de su propia condición humana. Por ello se hace indispensable la conversación de la memoria histórica documental, de la cual se ocupa la biblioteca, que consiste en “los más variados registros y trazos del pasado que se encuentran virtualmente disponibles para cualquier miembros de la sociedad, en museos y bibliotecas, bajo la forma de monumentos

públicos, y así sucesivamente” (Pereira de Sá Citado por Banchs, Agudo y Astorga, 2007:82).

Sin duda, la biblioteca pública también está asociada a la gratuidad de sus servicios. Ello es percibido por los niños y las niñas con bastante claridad, pues al establecer las diferencias entre lo privado y lo público señalan que son las condiciones económicas las que determinan el acceso a ciertos bienes culturales. Bien lo dice un niño al afirmar que:

“[...] la biblioteca así, privada, es realmente para gente que tiene plata y que puede pagar, así como decir la entrada. En cambio biblioteca así, que son públicas, no es que sean para pobres, sino para gente que quiera ir”. Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“Porque unas son privadas y no lo dejan entrar a uno, sería mejor que las quitaran, sino lo dejan entrar a uno, entonces, ¿para qué?” Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

En la raíz de estas distinciones entre lo privado y lo público, no obstante, aparecen otro tipo de diferenciaciones más profundas y menos visibles. Estas dos esferas, constitutivas sin duda de lo humano, están caracterizadas por Rabotnikoff (2002:136) y resaltan su carácter dicotómico: lo individual *versus* lo colectivo; lo cerrado, lo clausurado, que se sustrae a la disposición de otros (Arendt, 1993) *versus* lo abierto, lo accesible; y lo secreto, lo oculto, lo sustraído a la mirada (Arendt, 1993) *versus* lo transparente. Justamente, esta tensión entre lo privado y lo público tiene sus repercusiones en la biblioteca pública que ahora es presa fácil de oleadas privatistas que buscan sustraerla de la mirada de todos, de la auscultación del colectivo, para recluirla en las lógicas eficientistas que no a lugar a la observación, intervención, reclamación y veeduría por parte de los ciudadanos.

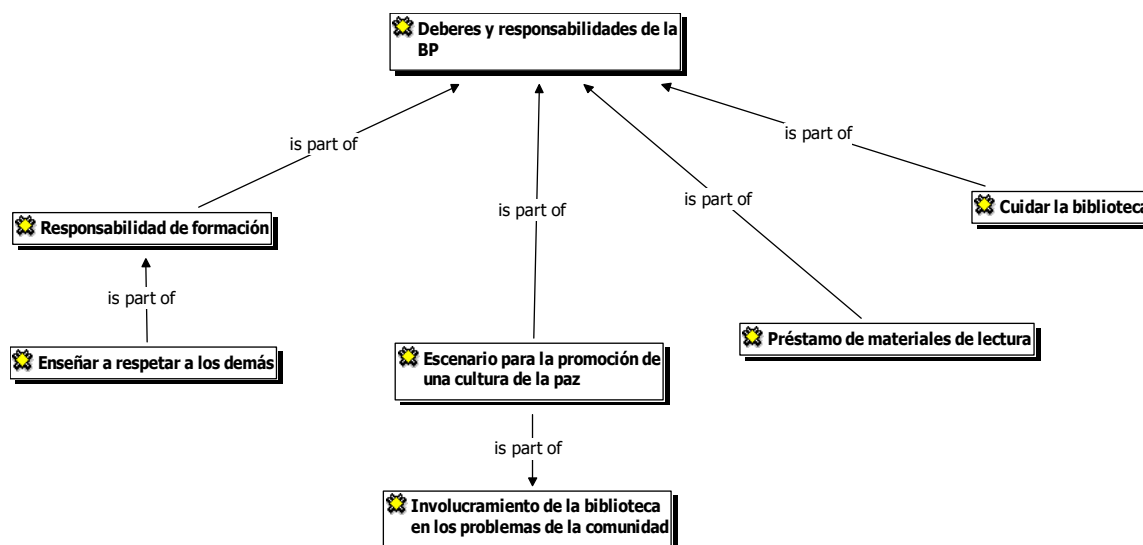
“Donde vienen toda la gente, a veces así por ejemplo, esta biblioteca es una biblioteca pública, allá muchas veces nos hacen recreación en siempre nos recrean hay clases de música de todo eso. También puede entrar el que quiera”. Testimonio de una niña, 12 años. Biblioteca Popular No. 2

Incluso para los niños y las niñas no tendría sentido alguno que la biblioteca pública cobrará sus servicios, pues con base a este argumento han construido su representación de ella como una institución que presta servicios gratuitos, en contraste con aquellas que no son públicas precisamente porque el acceso está condicionado al pago, ya que dicho pago restringe las posibilidades de uso de los materiales de lectura y demás.

Antes bien, no podríamos continuar sin referirnos, de manera concreta, a un grupo de respuestas ofrecidas por los niños y las niñas respecto de la propiedad de las bibliotecas públicas. Esta pregunta, no obstante, surge a raíz de algunas intervenciones de los niños en las que aseguraban que las bibliotecas públicas tienen dueños. Así nos encontramos que dicha propiedad estaba atribuida al *alcalde* o al *personal de la biblioteca*. Para el primer caso, las razones que expresan para justificar su respuesta están en que el alcalde fue quien construyó las bibliotecas y compró los libros, por lo cual, tendría sentido darle la categoría de dueño. Para el segundo caso, dicen que los empleados son los dueños pues ellos siempre están velando para que la biblioteca esté en buenas condiciones.

Sin duda, estas respuestas deben llamar la atención tanto de las autoridades locales, en este caso del orden municipal, como de los administradores y personal de la biblioteca pública. El surgimiento de la idea de la propiedad de la biblioteca en los niños y las niñas puede ser un indicador de varios fenómenos sociales en curso y con amplio arraigo cultural. No podrían dejarse de lado las alusiones que no sólo hacen los niños, sino también algunos adultos, acerca de las posibilidades de acceso (reales e imaginadas) que tienen a las bibliotecas públicas ya que muchos de ellos consideran que no tienen derecho a gozar de servicios bibliotecarios, o que muchas de las bibliotecas solo son para los niños o los escolares. Todos estos factores inhiben las posibilidades de desarrollo de los sentidos de pertenencia social de la biblioteca como bien colectivo y público.

Los deberes de la biblioteca pública



Mapa de la categoría: Deberes de la biblioteca pública

Antes que nada, los deberes de la biblioteca pública remiten al reconocimiento de su condición de institución comprometida con un conjunto de cosas que le encarga la sociedad. Es importante decir que el deber está ligado a la obligación que se contrae ya sea en lo social, lo moral, lo afectivo o lo económico. El deber conlleva al cumplimiento irrestricto, y no a lugar a la renuncia. El deber, entonces, puede comprenderse como aquello a lo que está obligada la biblioteca pública a cumplir, y dicha obligación emana, sobre todo, de los mandatos, entiéndase demandas, que la sociedad asigna y delega en dicha institución. El deber lo asigna la sociedad y la biblioteca pública lo cumple mediante el despliegue de un conjunto de iniciativas que involucran la preservación, el acceso, la difusión y divulgación de bienes culturales portadores de contenidos simbólicos.

Todo deber conlleva la ascensión de la responsabilidad, definida como la capacidad de aceptar y reconocer las posibles consecuencias de los hechos realizados o de las acciones emprendidas. Por lo tanto, el deber conlleva a la responsabilidad. A todas luces, la biblioteca pública asume un conjunto de deberes en razón de su conformación histórica como institución social. Dichos deberes constituyen la base de la expresión institucional

de la biblioteca pública, soportada en el reconocimiento diferencial y articulado que hace de sus deberes sociales, políticos y educativos.

Claramente, los deberes sociales están vinculados fuertemente a la identidad institucional e institucionalizada de la biblioteca pública en la vida social y que está centrada en garantizar la circulación y el préstamo de los materiales de lectura a la comunidad. El testimonio de un niño así lo confirma:

“La biblioteca es un lugar muy importante para el barrio pues allí la gente puede estudiar y leer”. Testimonio de un niño, 11 años. Parque Biblioteca España

De modo concreto, los niños y las niñas le atribuyen deberes sociales a la biblioteca pública, aunque en niveles distintos de comprensión y acuerdo, ligados a la resolución de los problemas de la comunidad. Por ejemplo, los niños y las niñas señalan el problema del manejo de las basuras y los residuos sólidos. Respecto de ello, la biblioteca pública no podría ignorar esta situación y evadir alguna ingerencia posible en este asunto. Por el contrario, habría de esperarse de su parte una acción contundente y cooperada, con otras instituciones, para la atención oportuna e integral del problema mencionado, puesto que los niños y las niñas están convenidos de que la biblioteca pública debería ofrecer alternativas para la promoción de un manejo adecuado de las basuras.

“[La biblioteca pública] debería colocar carteles o debería colocar partes donde no se pudiera colocar la basura. Y colocar: Por favor, no arrojar basuras”. Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

No obstante, en otros asuntos, algunos niños y niñas afirman que la biblioteca pública no tiene porque intervenir en la búsqueda de soluciones a los problemas que tiene la comunidad, concretamente cuando se refieren al tema de la violencia social. Así, por ejemplo, los testimonios de dos niños lo ratifican:

“No, porque la biblioteca solamente es así, para leer, investigar y buscar tareas. La biblioteca no tiene nada que ver en esto”. Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“Porque es que biblioteca solamente, pues la biblioteca no está en esto, la biblioteca está pa’ prestar libros, pa’ uno leer”. Testimonio de un niño, 10 años. Biblioteca Popular No. 2

Enfáticamente, otro de los deberes sociales de la biblioteca pública es hacer que la gente sea socialmente más inteligente. Entiéndase que la inteligencia social está asociada a la capacidad de una sociedad para resolver adecuadamente sus problemas mediante el uso y aprovechamiento del conocimiento al que tiene y puede tener acceso; esto es, a las condiciones no sólo sociales, sino además culturales, políticas y educativas que posea un colectivo para el procesamiento, evaluación, almacenamiento y uso de la información en aras del mejoramiento de las condiciones de vida. En la biblioteca pública no basta sólo con favorecer el acceso, debe propender, además, por la preparación – formación- de los sujetos para el uso de los recursos de información puestos a su disposición.

Por otra parte, los niños y las niñas afirman que en la biblioteca pueden ejercitar y mejorar aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura, además, del vocabulario y la ortografía. De modo complementario, los niños y las niñas afirman que en la biblioteca pública les enseñan a respetar a los demás, así como a cuidar la naturaleza, a valorar y promover la paz. Dichos aprendizajes son animados por la conversación alrededor de temas diversos y cotidianos como lo son el amor, el respeto, la solidaridad y la familia, entre otros. Así tenemos el testimonio de un niño en este sentido:

“[...] la biblioteca le enseña a hacer la paz, a cuidarnos, nos enseña a no pelear [pelear], no decirle apodos a los demás y que si me van a respetar, respetemos a los demás.” Testimonio de un niño. Parque Biblioteca España.

Llama bastante la atención que sea la conversación el procedimiento a través del cual los niños, las niñas y el personal bibliotecario eligen y discuten los temas. Este encuentro, aparentemente espontáneo, no puede confundirse, ni de lejos, con la improvisación que conlleva la falta de consciencia e intencionalidad de las acciones que emprende la biblioteca pública en este campo. Así pues, la pregunta de rigor estaría ligada al reconocimiento mismo que pudiera la institución bibliotecaria tener respecto de su carácter formativo.

Finalmente, los niños y las niñas dicen que en las bibliotecas públicas les enseñan a cuidar los libros y otros objetos, todo ello a la luz del sentido de pertenencia y responsabilidad que deben adquirir frente a los bienes colectivos. Aquí la norma no se impone desde el adulto, encarnado por el personal de la biblioteca, o la existencia de reglamentos preestablecidos que condicionan las relaciones posibles no sólo entre los sujetos sino, también, de los sujetos con los objetos. Muy por el contrario, la norma surge como resultado de la negociación social y cultural en torno a lo que es considerado un bien colectivo del cual todos resultarán beneficiados y que, por lo tanto, deberá cuidarse con esmero para asegurar su uso y disfrute prolongado. El testimonio de un niño de la Biblioteca Popular No. 2, al referirse a los deberes educativos de la biblioteca, afirma que:

“y el otro deber [de la biblioteca pública es] ayudarlo a formar a uno como persona, como ser humano.” Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

En sintonía con los aprendizajes adquiridos, los niños y las niñas emiten juicios respecto de los comportamientos que son valorados y señalados en la biblioteca pública. Los comportamientos valorados y aprobados por los niños y las niñas tienen que ver con aquello para lo cual, según ellos, existe la biblioteca pública: para leer y estudiar. De la mano de esta idea, se instalan otras paralelas tales como: hacer silencio, respetar a los demás y cuidar los libros. Estos comportamientos están ligados a las formas como socialmente circulan los significados y sentidos de la biblioteca pública. Se cruzan las ideas convencionales de una lectura silenciosa con aquellas que aluden a la relación íntima del lector con el libro, sumergido en sus propios mundos, quizá, buscando sustraerse de ellos por considerarlos caóticos y vertiginosos. La lectura, en estos términos, se concibe con un acto individual, solitario y distante, por cuanto el lector interactúa, de una manera sutilmente egoísta, con un mundo hecho a la medida de sus propias fantasías.

“Por ejemplo yo tengo ese libro y muchos más lo necesitan, entonces yo lo abro y todos leemos.” Testimonio de una niña, 11 años. Parque Biblioteca España.

“Porque hay gente que viene acá a rayar los libros, las mesas, todo y lo dañan y eso es de todos y uno lo debe cuidar.” Testimonio de una niña, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“Pues, primero que todo, deben hacer silencio a las personas que están leyendo, otros estudiando, o sea que hay que respetar a las demás personas.” Testimonio de una niña. Parque Biblioteca España

De otro lado, están los comportamientos señalados y rechazados por los niños y las niñas, los cuales están ligados a: rayar los libros y las mesas, correr por todos lados, ubicar mal los materiales de lectura, hacer ruido, pelear con los otros niños y decir malas palabras. Normalmente, estos comportamientos son descalificados por la biblioteca pública pues contradicen su invocación al silencio como condición, al cuidado como requisito y al buen trato como virtud.

“No, hay unos que vienen es a gritar, a jugar aquí, que a correr por todos lados y yo les digo que la biblioteca no es para correr, sino para leer y que no se hace bulla”. Testimonio de un niño, 10 años. Biblioteca Popular No. 2

“Le diría que se comportara bien o sino... que no utilizara los servicios de la biblioteca porque sino dañarían los libros, entonces, uno qué tendría para leer.” Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“Dar, dar ejemplo es como, usted es ser grosera y yo no, y por ejemplo usted dice palabras y uno le dice: aquí no se dice palabras o no vuelva a decir palabras.” Testimonio de una niña, 11 años. Parque Biblioteca España

Complementariamente, los deberes políticos tienen que ver con la dinamización de la presencia del sujeto en la vida ciudadana. Ligada a la expresión educativa de la biblioteca pública, estaría la expresión política. Mientras que la educativa se pregunta por los sentidos, las razones y las intencionalidades que tiene la biblioteca pública respecto de la formación de las personas para su integración a la vida social, la política indaga por las maneras como la biblioteca ofrece a los sujetos alternativas diversas para construir una

identidad política con despliegue y presencia en la esfera pública, en el orden del poder y en la toma de decisiones.

En los testimonios de los niños y las niñas es posible advertir su precaria comprensión de lo político de la biblioteca pública, a la vez, que su escasa implicación como ciudadanos en los asuntos que directamente los involucran y afectan. A este respecto, no puede negarse que existe una tendencia muy difundida que supone que los adultos son competentes y que los niños, al contrario, se caracterizan por la falta de competencia para tomar sus propias decisiones. Desafortunadamente, los niños y las niñas han sido considerados “menores” de edad, es decir, sujetos carentes de autonomía y de decisión. Las decisiones sobre la vida de los niños y las niñas han sido delegadas a un adulto que funge como tutor y protector del niño o la niña. Esta suposición generalizada frecuentemente impide a los adultos ver lo que en realidad los niños y las niñas son capaces de comprender o de lograr.

No obstante, es preciso transitar hacia nuevas formas de concebir a los niños y a las niñas como sujetos en proceso de formación, igualmente con opciones de opinar y tomar decisiones sobre el rumbo de sus vidas. El papel del adulto será, entonces, el de garantizar que el niño y la niña pueda llegar a ser (Mélích, 2002; Van Manen, 2004), reconociendo su dignidad, capacidad y potencialidad. El favorecer las posibilidades para que los niños puedan llegar a ser, debe fundarse en el reconocimiento de las condiciones de desarrollo que poseen para la evolución de sus facultades por cuanto el medio social debe proveer opciones en este sentido. Los adultos deberán facilitarles, desde la conversación, el diálogo y la escucha, condiciones de posibilidad para que desarrollen sus propias capacidades, habilidades y competencias personales y sociales.

Así que la biblioteca pública tiene un reto, no sólo el de promover el ejercicio de la ciudadanía en los adultos. Además, deberá propender por la promoción y visibilización de la condición ciudadana de los niños y las niñas, al igual que ofrecer espacios en los cuales sea posible su ejercicio. En todo ello, tendrá lugar la configuración de diversos espacios de participación para que los niños y las niñas puedan desarrollarse y expresarse plenamente asumiendo el papel de protagonistas de sus propias vidas. Tal y como lo reza el artículo 31 de la Ley para la Infancia y la Adolescencia: “los niños, niñas y

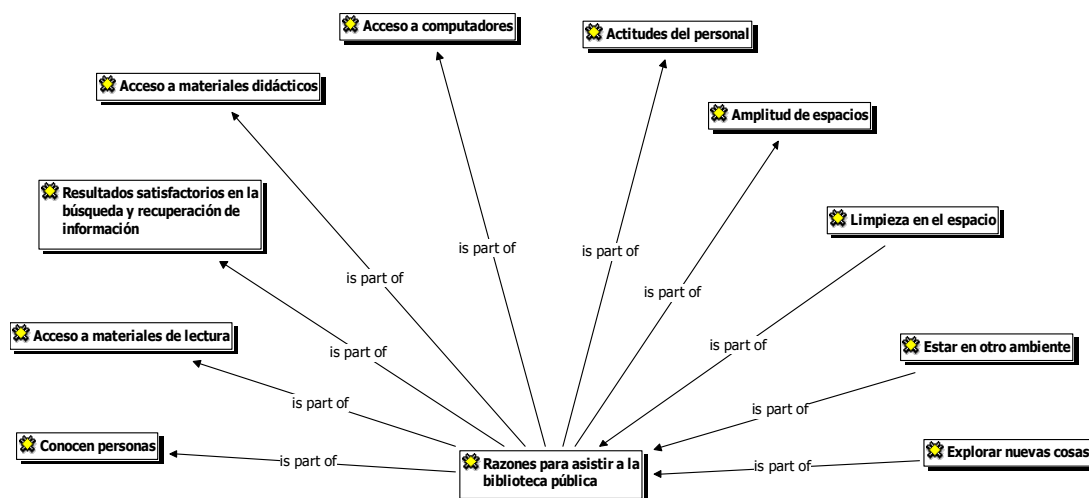
adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés". Por lo tanto, el Estado y la sociedad deberán entonces propiciar la participación activa de los niños, niñas y adolescentes.

"Me gusta venir a la biblioteca porque aquí puedo hacer cosas, aquí me dejan hacer cosas" Testimonio de una niña, 11 años. Parque Biblioteca España.

"Eh, lo que más me gusta de la biblioteca para mí es el trato que nos ofrecen los trabajadores". Testimonio de una niña, 10 años. Parque Biblioteca España

Además, no puede perderse de vista que el derecho a la participación "se ve vulnerado cuando los niños, niñas y adolescentes no pueden ser partícipes de la vida familiar, comunitaria o social por condiciones de marginación y pobreza familiar, concentradas en unas zonas en las que se excluye a las familias de procesos económicos y sociales que les limitan desarrollar su proyecto de vida" (Sen, 2000:44). En este sentido, el derecho a la participación está determinado por la existencia de posibilidades reales para su ejercicio, razón por lo cual la sociedad debe dirigirse hacia un proyecto de desarrollo más humano, incluyente y justo. En defensa de lo anterior, este mismo autor nos sugiere contundentemente que la libertad, y en nuestro caso la participación, requieren de la existencia de oportunidades sociales que favorezcan el ejercicio del sujeto libre, en cuanto su acción no podrá estar constreñida por la privación social y económica.

Las razones que aducen los niños y las niñas para asistir a las bibliotecas



Mapa de la categoría: Razones para asistir a la biblioteca pública

Respecto de las razones, entiéndase por ello los motivos que llevan a los niños y las niñas para asistir a las bibliotecas públicas, pueden señalarse las siguientes:

- Acceso a materiales de lectura, computadores y materiales didácticos
- Obtención de resultados satisfactorios en la búsqueda y recuperación de información
- Actitudes del personal bibliotecario
- Exploración de nuevas cosas
- Confortabilidad de los espacios
- Condiciones para conocer e interactuar con personas, sobre todo, con los pares

Sin duda, las razones que más llevan a los niños y las niñas a asistir a las bibliotecas públicas están asociadas al acceso que les ofrece a los materiales de lectura, a los computadores y a diferentes materiales didácticos. Esto es congruente con lo señalado por ellos sobre lo que son las bibliotecas públicas como instituciones que deben ofrecer el acceso a materiales de lectura. Sin embargo, es contundente la predilección que manifiestan los niños y las niñas respecto al acceso a los computadores, como un

atractivo que les ofrece la biblioteca pública⁷. Así que atendiendo a los retos sociales de mejorar las condiciones de vida de las comunidades, el acceso no sólo a los computadores, sino, sobre todo, a Internet se configura como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de vida⁸.

Por otro lado, debemos advertir las menciones que se hacen respecto de las tareas escolares, como una de las actividades que determina el tiempo de permanencia de los niños y las niñas en la biblioteca pública, pues la obtención de resultados satisfactorios en la búsqueda y recuperación de información está en directa relación con la atención que se les brinda para la resolución de las consultas escolares. Esta es, sin duda, una de las principales razones que motivan a los niños a regresar a la biblioteca pública.

“Haber, todo, pues sí me gusta, no es que no me guste nada si, porque allá nos enseñan mucho, porque allá siempre viven pendiente de los niños, eh aunque esa biblioteca no es así como ésta, sino que es un espacio más chiquitico, pero allá nos enseñan mucho y se mantienen pendientes de uno.” Testimonio de una niña, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“Porque uno se mete a Internet y uno nunca encuentra la solución, ni Encarta ni nada. Entonces, uno no lleva la tarea. Entonces uno le dice a la profe: Profe no la encontré, y me tocaría entonces ir por ejemplo a San Pablo a la biblioteca y yo no tenía la posibilidad y acá

⁷ En este sentido, valdría la pena comentar que las posibilidades de acceso de estos niños y niñas a los computadores es realmente bajo. La comuna uno de la ciudad de Medellín reporta un muy bajo acceso a estos equipos. Según la Encuesta de Calidad de Vida del año 2006, de los 31.712 hogares de la comuna uno, sólo 1.554 reportan tener un computador lo que equivale al 5%, con respecto a los 30.157 hogares que no tienen. En adición, el acceso privado a Internet es igualmente bajo, pues, según los datos de la Alcaldía de Medellín, se estima un acceso aproximado del 5%. Esto significa que del total de 1.554 computadores registrados en la comuna, sólo el 5% tiene acceso a Internet.

⁸ De la mano de una amplia estrategia de conectividad, por ejemplo, se cuenta en la ciudad con el Programa Medellín Digital que busca fomentar y facilitar el buen uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en la comunidad, con énfasis en la Educación, el Emprendimiento y el Gobierno, apoyado en una estrategia de Conectividad y otra de Apropiación (capacitación y sensibilización en TIC). Sobre todo, lo que se busca es reducir las amplias brechas digitales en aquellos contextos sociales en los que se dificulta el acceso a las tecnologías de la información. A este programa se integran las bibliotecas públicas de la red metropolitana mediante la dotación de 1200 computadores y 350 computadores para niños y niñas, además, de importantes dotaciones e infraestructura para las instituciones educativas. Esta iniciativa cuenta con el respaldo de la Alcaldía de Medellín, de los Ministerio de Comunicaciones y Educación, y de entidades privadas como UNE-Telecomunicaciones de las Empresas Públicas de Medellín, la Cámara de Comercio de Medellín, Comfama, entre otros aliados. Para mayor información puede consultar el sitio web: <http://www.medellindigital.gov.co/>

me quedaba más cerquita para venir y hacer las tareas.” Testimonio de una niña. Parque Biblioteca España

Debemos enfatizar, además, que las actitudes del personal se constituyen en un factor determinante que condiciona la asistencia de los niños y las niñas a la biblioteca pública. Así pues, podríamos clasificar dichas actitudes en favorables y desfavorables. Las primeras se corresponden con el buen trato, la buena disposición para el diálogo, el reconocimiento de capacidades y potencialidades de los niños y las niñas, la asertividad para la satisfacción de las necesidades de información, las manifestaciones de cariño, y la aprobación para la realización de labores propias del personal bibliotecario. Por ejemplo, el testimonio de una niña del Parque Biblioteca España muestra la aprobación que, después de varios llamados de atención, recibe de parte del personal bibliotecario para realizar algunas labores bibliotecarias. Esta modalidad de participación, hace que ella se sienta útil y quiera regresar nuevamente a la biblioteca:

“Yo, yo les ayudo a organizar, por ejemplo, cuando hay muchos libros y yo veo que ellos están muy ocupados, yo empiezo a organizar con ellos también, primero me regañaban, ya no”. Testimonio de una niña, 11 años. Parque Biblioteca España

“Ella me dice: Ay andá ayúdame, ay andá haceme esto, cuando está muy ocupada quisiera hacer algo de la hora del cuento, entonces, o sea que le da mucha dificultad cortar y ella estar haciendo otra cosa, entonces me dice: Vení ayúdame y cortá esto. O cuando yo ya los organizo... los organicé y ya hice la estadística, ella me da una parte de libros para mí, para yo organizarla y ella otra.” Testimonio de una niña, 11 años. Parque Biblioteca España

Sin embargo, las manifestaciones de cariño ocupan un lugar fundamental y son determinantes en dos sentidos: para el establecimiento de la relación entre el personal y los niños y las niñas, y para augurar la presencia regular y constante de los niños y las niñas en el espacio de la biblioteca. El cariño denota la implicación emocional de los sujetos: está aquel que despliega atenciones que son depositadas en alguien, susceptible de tal expresión y receptor dispuesto a recibirlas. El afecto involucra a dos sujetos que se sienten implicados en una relación de reciprocidad, en una relación donde la presencia del otro reafirma su propio ser y la recuperación del rostro:

“Eh, lo que más me gusta de la biblioteca para mí es el trato que nos ofrecen los trabajadores”. Testimonio de una niña, 10 años. Parque Biblioteca España

“Ella es muy compartida, ella es muy especial conmigo, por ejemplo cuando yo empecé a venir mucho ella, yo le traía un mecate, algo y ella la otra vez me trajo a mí como un barniz y un moño.” Testimonio de una niña, 11 años. Parque Biblioteca España

De modo complementario, el reconocimiento que reciben los niños y las niñas en la biblioteca pública es un factor latente que los convoca cada día a habitar el espacio de la biblioteca. El reconocimiento está ligado a la percepción que el otro tiene de mí en tanto otro y distinto de él, pero que no se queda sólo en la percepción. Va hacia el enterarse del otro, darse cuenta del otro, esto es, percibir su presencia, acoger su palabra y permitir la expresión de su ser. Dicho reconocimiento sólo podrá surgir y emerger en la cotidianidad que alberga la diferencia como factor que enriquece el encuentro, anima el diálogo e implica al yo en la expresión del ser del otro.

“Nos brindan muchas atenciones, por eso me amaño mucho.” Testimonio de una niña. Parque Biblioteca España

Las segundas, las actitudes desfavorables, están asociadas al uso de tonos altos y agresivos (gritos) y el trato despectivo hacia los niños y las niñas. La actitud sea de un caso o del otro determina, de manera contundente, la asistencia y permanencia de los niños y las niñas en la biblioteca pública. Es por ello importante hacer esfuerzos cada vez más conscientes respecto de la forma como se establecen las relaciones del personal de la biblioteca con la comunidad, en este caso, con los niños y las niñas. La hostilidad, con mucho pesar, caracteriza a algunos de los empleados de la biblioteca pública. En el testimonio de otra de las niñas lo confirmamos:

“[...] ella ve muchas niñas, ella como que se estresa, grita, ella nos grita. Por ejemplo, la otra vez, yo me iba a subir al ascensor, porque yo estaba cansada de subir y ella dijo: no, ustedes están todavía muy jóvenes para montarse en ascensor y hay mismo nos hizo subir las escalas”. Testimonio de una niña, 11 años. Parque Biblioteca España

Por otro lado, identificamos un conjunto de razones que están ligadas a la confortabilidad de los espacios como determinantes en la asistencia y permanencia de los niños y las niñas en la biblioteca pública. Estar en un lugar agradable, limpio y amplio, permite el disfrute pleno de las actividades que se realizan. Así pues, los espacios cumplen con condiciones mínimas que pueden albergar interacciones sociales variadas e intensas tan simples como la luminosidad, la ventilación y la disposición de muebles que inviten a la conversación y al disfrute.

“Me gusta la biblioteca porque no tiene las paredes rayadas, las paredes están muy bien pintadas”. Testimonio de un niño, 10 años. Biblioteca Popular No. 2

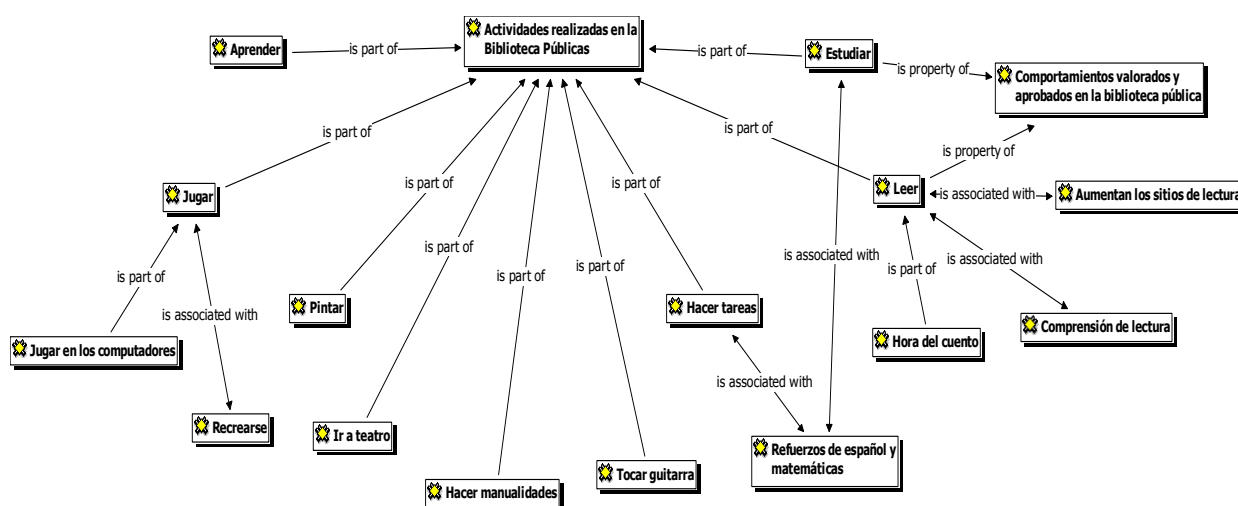
De modo complementario, no podría dejar de mencionarse que la biblioteca pública asume, en alguna medida, el carácter de nueva centralidad urbana, esto es, se configura como lugar polisémico, integrador de la diferencia, multifuncional y simbólico en las localidades de su directa influencia. Dicha centralidad viene asociada a la necesidad que tienen las comunidades de contar con lugares que puedan integrar sentidos colectivos y ciudadanos y que puedan, a más de lo anterior, aminorar los devastadores efectos de la violencia y del miedo del que han sido objeto. Es por ello imprescindible que la biblioteca pública emerja como escenario de interacción discursiva y de encuentro con el otro, materializando un nuevo sentido de lo público, en el que prime la reconstrucción del vínculo social como muestra de la recuperación de la presencia de los sujetos en lo público y que insta a la superación del miedo, la desconfianza y la desazón que han estado ligadas a la fragmentación y la segregación de la vida social.

Las transformaciones que acontecen en los territorios implican cambios sustanciales en las maneras de percibir y representar el espacio, la vida y las prácticas. Se transforma la morfología, la gramática y la sintaxis del espacio que no sólo se ocupa, sobre todo, que se habita y se hace propio. Así pues, resulta revelador el testimonio de un niño de la Biblioteca Popular No. 2 cuando se refiere a la biblioteca pública como símbolo del cambio de su barrio, de la imagen de violencia que los había caracterizado desde hacia algunas décadas. Ahora, la percepción que tienen otros habitantes de la ciudad ha cambiado:

“En qué la mejora, en que la gente dice, por ejemplo, que el barrio Popular No. 2, que no que ese barrio que es un hueco y por ejemplo, que hay una biblioteca, entonces, dicen que ve que allá, allá que como así, que en el barrio Popular No. 2” Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“Mejor, porque mejora pues la comunidad, pues esas casas se las pagan entonces, se van a vivir a otra parte mejor y ahí construyen la biblioteca y es mucho mejor porque mejoran la comunidad y hay más pues más” Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

Las actividades realizadas en la biblioteca pública por los niños y las niñas



Mapa de la categoría: Actividades realizadas en la biblioteca pública

Son variadas las actividades que realizan los niños y las niñas en las bibliotecas públicas, entre las cuales mencionamos: hacer tareas, leer, estudiar, aprender, jugar, pintar, asistir a funciones de teatro, tocar guitarra, hacer manualidades y participar en grupos de teatro.

“Uno viene a la biblioteca a hacer las tareas, a leer, a aprender y para aprender teatro, hacer figuras y ya”. Testimonio de un niño, 9 años. Biblioteca Popular No. 2

“Ah, juego en los computadores, hago tareas, pero una vez me puse a chatear y hay mismo me apagaron el computador, no pude chatear”. Testimonio de un niño. Parque Biblioteca España

“Vengo a hacer las tareas y vengo también a compartir” Testimonio de una niña, 10 años.
Parque Biblioteca España

“La gente viene a la biblioteca a leer”. Testimonio de una niña, 9 años. Fundación Ratón de Biblioteca

“Yo siento que acá, en este barrio, hacía falta un lugar para uno ir a buscar tareas y aquí se encuentra lo que necesite”. Testimonio de un niño. Parque Biblioteca España

Las primeras cuatro actividades (hacer tareas, leer, estudiar y aprender) justifican las razones básicas que los niños y las niñas aducen para asistir a la biblioteca pública; el acceso a materiales de lectura y a los computadores, así como también como a la obtención de resultados satisfactorios en la búsqueda y recuperación de información.

Valdría la pena comentar aquellas dos actividades que suelen realizar los niños y las niñas en la biblioteca pública, *hacer tareas* y *estudiar*. Esto, sin lugar a dudas, representa un grueso nudo para la biblioteca ante la carencia y ausencia de infraestructura bibliotecaria escolar en la ciudad. Debe advertirse que varios autores han denominado a este fenómeno como la escolarización de la biblioteca pública (Castrillón, Álvarez, Yepes, Betancur), lo que ha puesto en riesgo su función social, y que tiene especial arraigo en Colombia. Este fenómeno surge como una especie de colonización de los escolares hacia la biblioteca pública, lo que, de lejos, desborda su capacidad y, puede, sin duda, disminuir su impacto social. Siguiendo a Castrillón:

“la sociedad pierde cuando prescinde de la biblioteca pública como institución independiente de la biblioteca escolar (...) cuando las escolares no son suficientes ni bien dotadas por el sistema educativo, las segundas sufren una invasión permanente que poco a poco las convierte en escolares, sólo que separadas del aula” (2001:31)

Así que esta carga bastante pesada, la asume la biblioteca en medio de los aplazamientos históricos que el Estado ha perpetuado para dotar a las instituciones educativas de buenas bibliotecas escolares. Y ante la ausencia y precarias condiciones de desarrollo de estas bibliotecas, los estudiantes no tienen más remedio que asistir

masivamente a la biblioteca pública en su afán de resolver las tareas escolares. No obstante, habría que preguntarse por la posibilidad de ofrecerles, a estos mismos estudiantes, otras alternativas que vayan más allá del deber escolar.

Atención especial merece la actividad *leer* que dicen los niños y las niñas realizar en la biblioteca pública. No debería sorprendernos el número de alusiones que los niños y las niñas hacen respecto de esta actividad. Todos los niños y niñas se refieren al leer como una actividad que ocupa la mayor parte de su tiempo en la biblioteca.

“[Uno viene a la biblioteca pública] A leer, a explorar cosas nuevas, otro ambiente, mirar otras cosas.” Testimonio de una niña, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“Además que les gusta venir también a conocer y a aprender, porque ellos deben aprender algo en la lectura, por ejemplo Vicky que no sabe casi leer. Con la señora Paula, allá...ella la pone a hacer el abecedario, dice que letra es esa, entonces las va juntando y le va diciendo que cómo se lee y eso también les ayuda mucho a los niños.” Testimonio de una niña, 11 años. Parque Biblioteca España

“También para cuando ya estamos muy estresados venimos acá a leer cuentos”. Testimonio de una niña. Parque Biblioteca España

Sin embargo, la práctica de leer se ha venido asociando fuertemente a las consignas del placer, en oposición a la rigidez y obligatoriedad que encarna la escuela. *Leer es un placer* se convierte en la carta de presentación que difunde la biblioteca pública, quizás, buscando sacudirse ella misma de su más lapidaria imagen. La lectura se puso así en el territorio de lo blando, de lo demasiado blando que no representa ningún riesgo.

“Porque uno puede aprender otras cosas y uno puede aprender leyendo eehhheee, cuentos, leyendo así libros importantes que... yo tengo que leer algo en mi colegio y entonces vengo y lo leo acá”. Testimonio de una niña, 10 años. Parque Biblioteca España

“Uno aprendería mucho la comprensión de lectura y uno tendría los libros así los que uno escogería, los libros que uno le gusta, que podemos leer y los otros que uno no le gustan y

uno los puede colocar así, ordenar y uno los va leyendo y a medida que los va leyendo va aprendiendo sobre ellos". Testimonio de un niño, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

Sin embargo, leer va más allá del placer producido o del conocimiento adquirido en la compenetración lograda entre el lector y el texto. En palabras de Ghiso, leer "no es un fenómeno natural, sino un proceso, una práctica social ligada a los sentidos, intenciones e intereses que mueven y condicionan la cognición, los esfuerzos por vivir y las actuaciones políticas" (2005:53). Por lo tanto, el leer, como practica social de apropiación, genera y ejerce condiciones especiales para la producción, diseminación y uso del conocimiento, al situarse en momentos históricos y contextuales determinados.

Aludir a la biblioteca pública como un lugar para aprender, necesariamente la pone en sintonía directa con las preguntas por la formación de las personas. En el contexto de la investigación, los aprendizajes que afirman los niños y las niñas vivenciar en la biblioteca pública tienen que ver, fundamentalmente, con la lectura, la escritura, el vocabulario, la ortografía, y el teatro. Muchos de estos aprendizajes tienen lugar, primeramente, en la escuela como su escenario fundamental de adquisición. Sin embargo, por algunas de las razones ya expuestas en apartados anteriores, como la escolarización de la biblioteca pública, por ejemplo, ella se ha visto impelida al despliegue de acciones y a la destinación adicional de recursos para atender estas necesidades. Por otro lado, los niños y las niñas afirman que en la biblioteca pública aprenden cosas como el respeto, la familia, el amor y las normas de la biblioteca.

No es un secreto que los niños y las niñas de la comuna uno de la ciudad de Medellín, ante la ausencia casi total de los padres (que deben trabajar largas jornadas) o de cuidadores, se refugian en la biblioteca pública para hacer un "uso productivo" de su tiempo libre, participando en diferentes actividades que van desde el juego y la lectura hasta su colaboración en labores que son propiamente responsabilidad del personal bibliotecario, como lo es la ubicación del material y el control de las estadísticas. Justamente, las bibliotecas públicas ofrecen variadas alternativas para que los niños y las niñas usen provechosamente su tiempo libre. Allí puede estar surgiendo alguna modalidad sutil de control social que ejerce la biblioteca pública ofreciéndoles a los niños

y a las niñas actividades por doquier que buscan ocupar su tiempo para protegerlo de situaciones sociales “malsanas”.

“Pues como allá... primero nos enseñaban clases de español, pues refuerzo de español y matemáticas, ya no nos enseñan solamente matemáticas, ahora también nos enseñan música, a tocar guitarra, manualidades y pintura.” Testimonio de una niña, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“Aquí también nos enseñan por ejemplo, aquí nos llaman cuando va haber algo y... los de teatro más que todo, viven también pendientes de los de teatro y nos llevan pa’ distintas partes.” Testimonio de una niña, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

Además, los niños y las niñas exponen un conjunto bastante amplio de razones que los motivan a asistir a las bibliotecas públicas (jugar, pintar, asistir a funciones de teatro, tocar guitarra, hacer manualidades y participar en grupos de teatro). Estas razones muestran una importante característica de la biblioteca pública, en parte, compensatoria respecto del proceso de escolarización extendida y en progreso de otros espacios sociales. Los niños y las niñas reconocen que las bibliotecas públicas son, además, espacios que dan lugar al juego, a la diversión y al uso productivo del tiempo libre. La biblioteca pública se opone a la rígida postura que se adopta en la escuela, cuya imagen es el pupitre, y acoge la del juego divertido, siendo el almohadón el símbolo que la distingue. No obstante, podría estar la biblioteca pública caminando en medio de un sendero oscuro, sino logra entender que representa el juego en el espacio de la biblioteca pública; baste decir, por demás, que posiblemente lo que ha venido haciendo la biblioteca con el juego es promover el jugar por jugar, sin un sentido claro de lo que representa el juego como ejercicio para construir lugares de y para sí en el mundo.

Otros testimonios de los niños y las niñas niegan esa posibilidad de despliegue en la biblioteca pública con respecto al juego. Esto podría demostrar el arraigo cultural de aquella idea clásica de la biblioteca como templo del saber y del bibliotecario como el oficiante del ritual sagrado del orden y el control. A bien decir de Radford, la biblioteca representó, y quizás aún lo siga siendo en su forma institucional, “[...] el último logro de un lugar donde cada ítem en su interior tiene un lugar fijo y ocupa su lugar en relación a priori

con cada uno de los otros ítems. La racionalidad de la biblioteca representa, en muchos sentidos, la descripción de naturaleza idealizada por las instituciones de la ciencia positivista” (1998:616-634). El orden a priori expresado en las clasificaciones y la existencia de los índices, los catálogos y otros sistemas de recuperación de información actúan como mapas que guían, por ese mundo de conocimiento racional e inalterable, a los incautos usuarios perturbadores potenciales del orden objetivado del mundo y del cual los bibliotecólogos son sus guardianes y centinelas. En este caso, el testimonio de una niña de la Biblioteca Popular No. 2, lo confirma:

“Esa es la biblioteca de Jesús de Nazaret que queda por la casa, allá van todos a hacer tareas, ponen reglas, porque allá más que todo es que entran muchos niños y es a jugar y entonces no se puede eso porque en una biblioteca no se puede jugar.” Testimonio de una niña, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

“No, porque la biblioteca más que todo es para estudiar y para leer cuentos, libros...” Testimonio de una niña, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

Concebir a la biblioteca como un lugar para encontrarse y hacerse con otros está ligado a las respuestas que los niños y las niñas ofrecen respecto de las razones que tienen para asistir y permanecer en la biblioteca pública, esto es, las condiciones que ella ofrece para conocer e interactuar con otras personas, sobre todo, con los pares. En esta línea, Ghiso resalta el carácter de la biblioteca pública como espacio social pues es “en el encuentro que los sujetos sociales acuerdan que ese espacio y sus dinámicas no sólo sirven para diseminar y apropiar conocimientos, sino que también, pueden ser ambientes de ocio, descanso, juego y amistad, en los que se aprende a reconocer los conflictos y los vínculos, las necesidades y sus satisfactores” (2005:55). La idea del espacio, tal y como los hemos señalado, remite a las condiciones, más que físicas y ambientales, si a las sociales y culturales de aquellos lugares que se llenan de sentido, que propician el encuentro y que animan la reafirmación plena del ser en tanto ejercicio de búsqueda, liberación y encuentro consigo mismo.

“Conocemos a otras niñas. Por ejemplo, a niñas del barrio que yo no conocía en la escuela”. Testimonio de una niña, 11 años. Biblioteca Popular No. 2

De ahí que la biblioteca pública se conciba como un lugar de encuentro, “construido desde la posibilidad de tránsito, encuentro y contacto de los múltiples sujetos con los diversos bienes culturales y de las personas (lectores-no usuarios) entre sí” (Ghiso, 2005:54). El encuentro con el otro implica, entonces, un descentramiento del yo que se pone en relación de reciprocidad con otro, distinto de sí.

Matriz de análisis de las entrevistas

CATEGORÍA	PREGUNTA	SUBCATEGORÍA
Naturaleza de la biblioteca pública	¿Qué es para ti la biblioteca pública?	De la biblioteca pública como <i>lugar de acceso de todas las personas a los materiales de lectura</i>
		De la biblioteca pública como <i>institución custodia de la memoria colectiva</i>
		De la biblioteca pública como <i>institución prestadora de servicios gratuitos</i>
		De la biblioteca pública como <i>institución que es propiedad de alguien</i>
Deberes de la biblioteca pública	¿Para qué existe la biblioteca pública?	Los <i>deberes sociales</i> de la biblioteca pública
		Los <i>deberes educativos</i> de la biblioteca pública.
		Los <i>deberes políticos</i> de la biblioteca pública.
Razones de asistencia a la biblioteca pública	¿Por qué vienes a la biblioteca pública?	La asistencia a la biblioteca pública ligada al <i>acceso a los materiales de lectura y a los computadores</i>
		La asistencia a la biblioteca pública ligada a la <i>obtención de resultados satisfactorios en la búsqueda y recuperación de la información</i>
		La asistencia a la biblioteca pública ligada a <i>las actitudes de personal</i>
		La asistencia a la biblioteca pública ligada a <i>la confortabilidad de los espacios</i>
Actividades realizadas en la biblioteca pública	¿Qué haces en la biblioteca pública?	La biblioteca pública como un <i>lugar para hacer las tareas escolares</i>
		La biblioteca pública como un <i>lugar para practicar la lectura</i>
		La biblioteca pública como un <i>lugar para aprender</i>

		La biblioteca pública como un <i>lugar para jugar</i>
		La biblioteca pública como un <i>lugar para encontrarse y hacerse con otros</i>

En tercer lugar, en el análisis de los murales pudimos identificar la concurrencia de tres categorías: sujetos, objetos y ambientes, con lo cual fue posible establecer algunas comparaciones generales. La cuarta categoría, en razón de los objetivos del mural y de las instrucciones dadas a los grupos de niños y niñas, estuvo más orientada a la manifestación de mensajes de diversa índole.

En cuanto a los sujetos, en este caso, aparecen las figuras de los niños y las niñas. En este ejercicio ya no son visibles los adultos o el personal de la biblioteca. Posiblemente esto pueda explicarse en razón de la personalización del ejercicio pues estuvo dirigido a darles la voz (o la palabra) a los niños y a las niñas. Sin embargo, en los mensajes los destinatarios directos son, obviamente, el personal de la biblioteca. Los siguientes dibujos así lo confirman:



Mural. Grupo de niños y niñas. Parque Biblioteca España



Mural. Grupo de niños y niñas. Parque Biblioteca España

En lo que concierne a los objetos, son bastante visibles los objetos del entorno asociados a la naturaleza. Esto coincide con los dibujos elaborados individualmente por los niños y las niñas en cuanto a la presencia tan marcada de elementos de la naturaleza que rodean los escenarios en donde tienen lugar las interacciones sociales.

Por su parte, los ambientes interiores no se recrean en los murales. Sin embargo, abundan los elementos de la naturaleza, como se mencionó anteriormente. En este ejercicio pareció primar el elemento exterior, quizá, como expresión de la distancia que habrían de tomar los niños y las niñas para decirles cosas a la biblioteca. Predominaron las alusiones a las interacciones entre los sujetos y los espacios que habitan, los cuales se correlacionan con la biblioteca. Igualmente, surgen elementos decorativos particulares: manitos de colores, globos, líneas punteadas, por ejemplo.

Para terminar, los mensajes ocuparon gran parte de los murales realizados por los niños y las niñas. Dichos mensajes los hemos clasificado de la siguiente forma: mensajes de agradecimiento en donde se reconocen y valoran los aprendizajes promovidos desde la biblioteca pública, mensajes de solidaridad, mensajes de cariño, mensajes de exaltación por la labor del bibliotecario, mensajes acerca de sugerencias y recomendaciones y mensajes de reconocimiento a la labor de la biblioteca.

Para el caso de los mensajes de agradecimiento en donde se reconocen y valoran los aprendizajes promovidos desde la biblioteca pública, podemos mencionar que muchos de ellos resaltan el aprendizaje de valores tales como el respeto hacia los demás y hacia sí mismos. Igualmente, reconocen el aprendizaje del valor de los libros como parte de la memoria cultural de los pueblos. Algunos de los mensajes ubicados en esta categoría son:

Biblioteca he aprendido a compartir. Gracias; Ayuda a la comuna uno a no ser tan grosera; La biblioteca es algo muy especial porque podemos estudiar, leer y muchas cosas y nos enseñan a respetar las cosas que tenemos; Cuidemos la naturaleza.
Parque Biblioteca España.

Los mensajes de solidaridad están relacionados con la exhortación que hacen a que la biblioteca contribuya a la superación de la ignorancia, a más, de la superación de los conflictos: Manitos de paz para que la biblioteca ayude a la gente mediocre.

Los mensajes de cariño subrayan la carga emocional y afectiva de las interacciones que establecen los niños y las niñas con el personal de la biblioteca: Los(as) queremos mucho. Dichas expresiones podemos constatarlas con la información suministrada en las entrevistas, como se mencionó anteriormente, en donde los niños y las niñas aducen que una de las razones que tienen para asistir a las bibliotecas está relacionada con el buen trato que pudieran recibir de parte del personal. Sin embargo, en dichas respuestas hallamos asuntos más profundos que tendrían que ver con lo afectivo. Sin duda, los niños y las niñas buscan afecto y en dicha búsqueda encuentran sujetos receptivos o no a esa búsqueda, no necesariamente explícita. En todo ello emerge el reconocimiento como una necesidad de los niños y las niñas en contextos signados por la invisibilidad de los actores, del silencio como imperativo y del miedo como realidad.

Los mensajes de exaltación por la labor del bibliotecario, en relación con el anterior, resaltan la importancia de las personas como dinamizadoras de las acciones de las instituciones: La biblioteca es muy pero muy buena y todos, sobre todo Lina son muy chéveres

Los mensajes de sugerencias y recomendaciones aluden a los cambios, más físicos, que promoverían los niños y las niñas en la biblioteca pública: Yo le cambiaría a la biblioteca que fuera más grande y que cambiará de color, más posibilidades de Internet; yo le cambiaría las escalas que sean más corticas; Yo le cambiaría a la biblioteca que tuviera más libros.

Los mensajes de reconocimiento a la labor de la biblioteca están orientados a la valoración de la biblioteca como una institución fuerte e importante para la comunidad, en los cuales se constatan ideas sociales profundamente asociadas a la satisfacción de las necesidades escolares, con lo cual estaríamos reafirmando que la biblioteca pública padece de un fuerte proceso de escolarización, a falta de buenas bibliotecas escolares en los planteles educativos:

Es una de las mejores bibliotecas de la ciudad (Biblioteca Popular No. 2); Me gusta mucho por su gran diversidad de actividades; La biblioteca me parece muy buena porque podemos encontrar las tareas que necesitamos y podemos aprender el teatro, el origami y nos enseña a que no debemos rayas las mesas ni las sillas y a respetar a los demás.

Matriz de análisis de los murales

CATEGORÍA	PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	NIÑOS Y NIÑAS DE 9 A 11 AÑOS
Sujetos	¿Aparecen personas en el mural? ¿Quiénes son?	<i>Niño</i>	Aparecen niños (por lo general se dibujan a sí mismos)
		<i>Niña</i>	Aparecen niñas (por lo general se dibujan a sí mismas)
Objetos	¿Aparecen objetos en el mural? ¿Qué tipo de objetos aparecen?	<i>De entorno</i>	De la naturaleza: soles, nubes, árboles, flores, hierba y aves Del espacio físico exterior de la biblioteca: puertas, ventanas, techos, escaleras y puentes.
		<i>De apropiación</i>	Libros
Ambientes	¿Qué tipo de	<i>Interiores</i>	No se recrean los espacios

	ambientes son dibujados?		interiores de la biblioteca pública
		<i>Exteriores</i>	Es muy frecuente la alusión a la naturaleza. Ahora es importante resaltar las interacciones entre los sujetos y los espacios que habitan. Igualmente, surgen elementos decorativos particulares: manitos de colores, globos, líneas punteadas, por ejemplo.
Mensajes	¿Qué dicen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública?	<i>Mensajes de agradecimiento en donde se reconocen los aprendizajes</i>	Biblioteca he aprendido a compartir. Gracias Ayudar a la comuna uno a no ser tan grosera La biblioteca es algo muy especial porque podemos estudiar, leer y muchas cosas y nos enseñan a respetar las cosas que tenemos.
		<i>Mensajes de solidaridad</i>	Manitos de paz para que la biblioteca ayude a la gente mediocre
		<i>Mensajes de cariño</i>	Los(as) queremos mucho
		<i>Mensajes de exaltación de la labor del personal de la biblioteca</i>	La biblioteca es muy pero muy buena y todos, sobre todo Lina son muy chéveres
		<i>Mensajes acerca de sugerencias y recomendaciones</i>	Yo le cambiaría a la biblioteca que fuera más grande y que cambiará de color
		<i>Mensajes de reconocimiento a la labor de la biblioteca</i>	Es una de las mejores bibliotecas de la ciudad (Biblioteca Popular No. 2) Me gusta mucho por su gran diversidad de actividades

CAPITULO NUEVE: LA BIBLIOTECA PÚBLICA ENCARNANDO LA METÁFORA DEL CAMBIO: una propuesta interpretativa

Atendiendo a la necesidad de plantear abordajes más estructurales en torno al conjunto de representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública, nos damos a la tarea de esbozar un modelo interpretativo de la identidad social de la biblioteca pública en la contemporaneidad. Muy seguramente, osamos enfrentar un reto temerario, pero creemos que es preciso identificar y caracterizar aquellos modos de ser de la biblioteca pública que coexisten en la actualidad. Sin duda, este ejercicio de interpretación denota la reconciliación entre lo particular y lo universal, “pasando de lo único de un caso individual o de un ambiente individual a la comprensión de cómo funciona un proceso general” (Coffey y Atkinson, 2003:196). En esta línea, la interpretación se asume como el proceso mediante el cual se busca reconstruir la lógica subyacente a la expresión de los fenómenos objeto de investigación. Además, dicha interpretación no pone entre paréntesis las subjetividades de las investigadoras, al contrario, las reconoce como determinantes en el proceso y las hace visibles como alternativas para la construcción dialéctica de la situación social, de la manifestación del fenómeno y de sus posibilidades de comprensión y transformación.

Para explicar las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano, consideramos oportuno relacionar los contenidos de las representaciones al tratar de reconocer los núcleos que los integran y las fuerzas que los determinan. Por lo anterior, nos aplicaremos a la tarea de identificar aquel conjunto de representaciones estructuradas, por las vías de la producción “fuerte” y determinada de los cánones instituidos en la biblioteca pública, así como también la emergencia de nuevos modos de ser de la biblioteca en la actualidad.

A continuación, se mencionan aquellas estructuras fuertes y emergentes alrededor de las cuales se ha venido configurado la identidad variable y en tensión de la biblioteca pública en la contemporaneidad. Debemos decir que es una identidad variable por cuanto se ha transformado desde su conformación primera hasta la forma como actualmente se enfrenta a los retos que le impone las nuevas tecnologías y las nuevas formas de relación social. E incluso, es conveniente advertir la ambivalencia de la identidad de la biblioteca

que se debate entre la tradición y la innovación, entre lo de ayer y lo de hoy, entre la certeza y la incertidumbre.

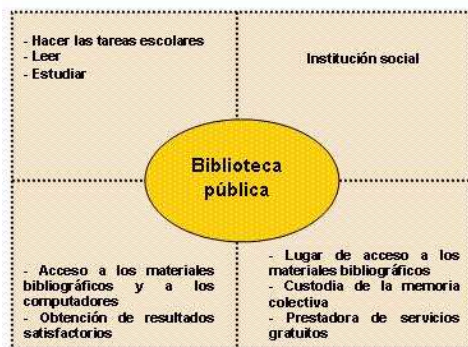


Gráfico: El campo de constitución de la biblioteca pública como institución social: el núcleo fuerte.

De modo especial, los niños y las niñas aluden, con algunos acuerdos y diferencias, al conjunto de deberes sociales que asume la biblioteca en su condición de institución social. Claramente, los deberes sociales están vinculados fuertemente a la identidad institucional e institucionalizada de la biblioteca pública en la vida social y que está centrada en garantizar la circulación de los materiales de lectura. Indudablemente, la identidad de la biblioteca como institución está puesta en los requerimientos de un sistema social que busca producir sus estructuras y autoproducirse en las interacciones que acometen sus miembros, pues, a bien decir de Álvarez, a la biblioteca:

“[...] se le vincula fuertemente con los propósitos de reproducción del orden social y político propio de las sociedades modernas. Esta condición ha hecho que la biblioteca constituya una cierta identidad histórica que le otorga específicos sentidos en los proyectos sociopolíticos que se pueden entender como deberes e incluso mandatos que la misma sociedad propone a la biblioteca para poder mantener su orden y reproducirse simbólicamente” (2006:22).

Por otro lado, los deberes sociales que le atribuyen los niños y las niñas, aunque en niveles distintos de comprensión y acuerdo, es el de involucrarse en la resolución de los problemas de la comunidad e intervenir en problemas de violencia en sus diversas modalidades. Al parecer, la biblioteca pública no podría ignorar estas situaciones y evadir alguna ingerencia posible en este asunto. Por el contrario, habría de esperarse de su

parte una acción contundente y cooperada, con otras instituciones, para la promover acciones preventivas y formativas. No obstante, en asuntos más gruesos y sensiblemente dolorosos en el contexto urbano local, vinculados a la violencia en diferentes modalidades (familiar, social, política), otro grupo de niños y niñas afirma que la biblioteca pública no tiene porque intervenir en la búsqueda de soluciones a los problemas que tiene la comunidad.

Estas tensiones palpables, sentidas y arraigas en las representaciones respecto del nivel de intervención de la biblioteca pública en los asuntos sociales, denotan reducidas ideas acerca de la biblioteca como institución social. Así pues, podemos decir que esta forma de representación de la biblioteca como un lugar en el cual sólo se lee, investiga y hace tareas, al margen de los contextos sociales en los cuales se desatan dichas prácticas humanas, podría refrendarse en lo que Chubarian (1976:13) señalaba, en oposición a la bibliotecología anglosajona, como una ciencia intrabibliotecaria, es decir, de una bibliotecología que se ocupa, principalmente, de los asuntos internos que aseguren la organización y acceso a las colecciones, pero con escasas reflexiones en torno a los problemas relativos a la circulación social de los libros y sus efectos. En este sentido, encontramos bibliotecas públicas que se ocupan demasiado de sí mismas y se olvidan de la comunidad y lo que las aqueja.

Mientras persista esta idea de la biblioteca pública como una institución que solo asegura el acceso a los materiales de lectura, y que poco o nada tiene que ver con alentar la búsqueda de condiciones distintas para resolver los problemas y necesidades sociales de la comunidad, se le restará opciones de participación no sólo a los sujetos sino también a la biblioteca en la constitución y dinamización de la vida social y ciudadana. La biblioteca pública no sólo vela por la conservación de los bienes culturales, ante todo, busca ofrecer condiciones de posibilidad que puedan asegurar mejores condiciones de calidad social.

En sintonía con lo anterior, vale la pena aludir a lo que los niños y las niñas dicen respecto del leer como una de las principales actividades que se realizan en la biblioteca pública. Sin lugar a dudas, la biblioteca está asociada a la lectura, al leer y a los libros. Esta triplete sintetiza una experiencia colectiva que se ha venido decantando a lo largo de la historia: la biblioteca es un lugar donde se conserva la memoria de la humanidad

dispuesta para su acceso y conocimiento. El leer es la práctica social y cultural por medio de la cual accedemos, esto es, habitamos la dimensión simbólica de la lectura, constitutiva, a su vez, de la cultura escrita (Álvarez, 2006). Así que leer es más que pasar los ojos por una hoja de papel o la decodificación, es, ante todo, una práctica intencionada que va tras la búsqueda y reconstrucción del sentido del texto, determinado por las dinámicas históricas del devenir humano y social.

Sin embargo, la práctica de leer se ha venido asociando fuertemente a las consignas del placer, en oposición a la rigidez y obligatoriedad que encarna la escuela. *Leer es un placer* se convierte en la carta de presentación que difunde la biblioteca pública, quizás, buscando sacudirse ella misma de su más lapidaria imagen. Sin duda, esto se hace evidente con lo que, a bien decir de Graciela Montes, representa la literatura ligada al placer en la sociedad actual: “[...] muy rápidamente, el juego se convirtió en consignas de juego. Las consignas, en *actividades*. Y las *actividades* terminaron resumiendo lo que se entendía por juego, mientras en las bibliotecas, los blandos *almohadones* simbolizaban la facilidad, en contra de los viejos y duros pupitres.” (1999: 57) La lectura se puso así en el territorio de lo blando, de lo demasiado blando que no representa ningún riesgo.

Sin embargo, leer va más allá del placer producido o del conocimiento adquirido en la compenetración lograda entre el lector y el texto. En palabras de Ghiso, leer “no es un fenómeno natural, sino un proceso, una práctica social ligada a los sentidos, intenciones e intereses que mueven y condicionan la cognición, los esfuerzos por vivir y las actuaciones políticas” (2005: 53). Por lo tanto, el leer, como práctica social de apropiación, genera y ejerce condiciones especiales para la producción, diseminación y uso del conocimiento, al situarse en momentos históricos y contextuales determinados.

El leer, como práctica, tiene menos que ver con la idea de la sustracción, evasión y ocultamiento de la realidad social, y más con la recreación y la reinención de mundo, pues, a bien decir de Yunes, “leer no es sólo un recurso para producir eficazmente, sino una condición para reinventar el mundo” (2002:103). Razones estas suficientes para que la biblioteca pública le permita a los sujetos ejercer su legítimo derecho a la lectura, esto es, su ingreso, en condiciones renovadas y enriquecidas de relación, de un lector con el

texto, en el cual no se anulan las expectativas, intereses y requerimientos del sujeto y su particular disposición respecto del mundo.

Esta mirada anima la idea de que la biblioteca pública debe impulsar un proceso de democracia cultural en todo lo cual las personas puedan interrogarse y avanzar “en la comprensión de las claves desde las que construyen la realidad social, dándole sentido al encuentro y al acto comunicativo caracterizado por preguntas y respuestas, que perfilan argumentos comprensivos, explicativos que permiten proponer acciones capaces de transformar situaciones sociales” (Ghiso, 2005:54). Así pues, el leer como práctica social deviene acción intencionada que promueve la pregunta y la problematización, y, por ende, la búsqueda de alternativas que auspicien una verdadera transformación individual y social, más auténtica y menos alienante.

Enfáticamente, otro de los deberes sociales de la biblioteca pública es hacer que la gente sea socialmente más inteligente. Entiéndase que la inteligencia social está asociada a la capacidad de una sociedad para resolver adecuadamente sus problemas mediante el uso y aprovechamiento del conocimiento al que tiene y puede tener acceso; esto es, a las condiciones no sólo sociales, sino además culturales, políticas y educativas que posea un colectivo para el procesamiento, evaluación, almacenamiento y uso de la información en aras del mejoramiento de las condiciones de vida. En la biblioteca pública no basta sólo con favorecer el acceso, debe propender, además, por la preparación – formación- de los sujetos para el uso de los recursos de información puestos a su disposición.

De cualquier forma, la inteligencia social reconoce el surgimiento de ideas renovadas del desarrollo humano, las cuales están en sintonía con el desarrollo social y con el mejoramiento de las condiciones de vida que permitan la expansión de la libertad, no sólo como ideal del ser ciudadano, sino como realidad vital de la vida ciudadana.

La biblioteca pública debe defender esta posibilidad de acceso libre a la información y ofrecer condiciones de posibilidad en concordancia con esta tarea. Si bien, el desarrollo debería ser concebido, tal y como lo afirma Max-Neef, de las personas, no de las cosas, la biblioteca deberá propender por el despliegue de iniciativas que rescaten estos

mínimos para la construcción de sociedades auténticamente democráticas y libres. Pues a bien decir de Castrillón, la biblioteca pública debe asumir:

“[...] de manera más comprometida y activa un acompañamiento del individuo y de la comunidad organizada en una lectura crítica de la realidad, mediante el debate público sobre los temas que la afectan, con miras a una participación consciente en su transformación. Es decir, que contribuya a crear ciudadanos mejor formados” (2001:110).

De cualquier modo, no sólo es la información insumo, es también capital integrado al conjunto de relaciones, medios y circuitos para su producción, distribución y acceso en la estructura social. El acceso a la información favorece las posibilidades de emergencia de otras condiciones para el mejoramiento de la calidad de vida, que están íntimamente asociadas a la capacidad de informarse e informar, y que pueden potenciar la participación de las personas en los asuntos públicos y en la autodeterminación de sus propias vidas.

El binomio información-participación integra un importante modo de intervención y orientación de la acción de los sujetos en la sociedad. A bien decir de Yunes, “para llegar a una sociedad participativa se hace necesario una toma de conciencia de los problemas, una reflexión sobre los posibles caminos a seguir, una valoración de las estrategias, y un análisis global de las condiciones para actuar” (2002:101), lo cual sólo podrá lograrse con el concurso de dos situaciones: de un lado, en tanto se acceda a información veraz, confiable y pertinente; y, por otro, en cuanto el sujeto esté dotado de todas aquellas condiciones cognitivas, sociales, políticas, económicas, educativas y culturales que le permitan hacer uso de dicha información. No basta entonces con el acceso a la información si el sujeto no posee condiciones para hacer un uso enriquecido, diferenciado y crítico de ella. He ahí la crucial paradoja a la que enfrenta la biblioteca: más allá del acceso está la formación de los lectores y de los usuarios en su condición de ciudadanos que requieren de la información para conformar su presencia en la esfera pública desde la responsabilidad (Cortina), la autenticidad (Taylor) y la deliberación racional (Habermas).

En síntesis, la conformación del núcleo de las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como institución social estaría dando cuenta de los siguientes asuntos:

- *La biblioteca pública es una institución social* inmersa en las dinámicas de la vida social, en cuanto a su mantenimiento y conservación, encargada de garantizar la circulación, el uso y la apropiación de los contenidos simbólicos integrados a las materiales bibliotecológicos y documentales que conserva, preserva y difunde.
- *La biblioteca pública es una institución de la lectura* (Álvarez, 2006) responsable de ofrecerle al lector oportunidades “reales” y “concretas” para habitar las dimensiones culturales de la lectura y la escritura que integran a la cultura escritura como “[...] una condición social y un estado mental, con sus propios niveles de lenguaje y cognición expresables por escrito” (Havelock, 1995:27). Las oportunidades no sólo están cifradas en el acceso a materiales de lectura “de calidad” y en cantidad, sobre todo, lo están en favorecer la formación, léase también desarrollo, instrucción y educación (Díaz Monsalve y Quiroz Posada, 2005), de un lector crítico, responsable y reflexivo que concibe al leer como una práctica social vinculante, contextualizada y dialógica.
- *La biblioteca pública es una institución social* que debe promover en las personas el uso de la información de manera crítica, autónoma y responsable para que consoliden su voz y su presencia en la arena pública.

Por otro lado, identificamos un conjunto de representaciones de la biblioteca pública que podrían ayudarnos a decir cosas sobre su condición educativa. Al respecto, debe decirse que los deberes educativos de la biblioteca pública están puestos al servicio de la formación de las personas por fuera del sistema formal de educación. Aunque también debe ponerse en escena sus amplias, y a veces confusas, relaciones con el sistema educativo formal. A este respecto, debe decirse más abiertamente, y sin menos prevenciones, lo que pasa entre la biblioteca pública y escuela.

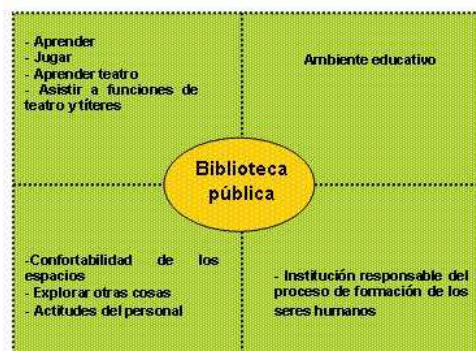


Gráfico: El campo de constitución de la biblioteca pública como ambiente educativo: la fuerza emergente.

En los relatos de los niños y las niñas es posible identificar la presencia de elementos que ayudarían a dibujar un panorama más claro para que la biblioteca pública se asuma como ambiente educativo. Dichos testimonios asignan lugares específicos para la biblioteca pública en términos de favorecer la integración de las personas a los sistemas sociales y a la cultura, especialmente a la cultura escrita. Así que la biblioteca agencia, desde su intervención lectora, formas variadas de habitar y significar las dimensiones culturales de la lectura y la escritura (Álvarez, 2006). La intervención lectora se entiende, entonces, como el conjunto de prácticas sociales (intencionadas, planeadas, organizadas, dirigidas y evaluadas) relacionadas con la promoción social de la lectura y que tienen un soporte discursivo, estructural y procedimental por parte de la institución que las despliega (Álvarez y Giraldo, 2008).

En esta línea, los niños y las niñas afirman que en la biblioteca pueden ejercitar y mejorar aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura, además, del vocabulario y la ortografía. Esto, sin lugar a dudas, confirma la relación tan estrecha que existe entre la escuela y la biblioteca pública. Sin embargo, tales relaciones deben configurarse con base al reconocimiento pleno de las singularidades institucionales que las integran y conforman. De un lado, está la escuela con sus propuestas de educación formal y, por otro, se haya la biblioteca pública con sus propuestas de educación social y ciudadana. Sin querer ahondar las confusiones y malos entendidos, antes que nada, la biblioteca pública debe reconstruir sus relaciones con la escuela, pues mientras persistan las pretensiones de colonización y subordinación de una respecto de la otra, no será posible

construir horizontes amplios de trabajo cooperativo y solidario fundados en la convicción compartida de ampliar los márgenes de expresión de la libertad de los sujetos ya sean considerados como personas y ciudadanos.

Sin desconocer estas situaciones, la biblioteca pública estaría, más allá de la escuela y de las dificultades asociadas a la falta de bibliotecas escolares, enterada de los procesos sociales de formación de las personas en las comunidades, esto es, del proceso mediante el cual las personas, en los intercambios cotidianos, se ven impelidas al cambio y a la transformación de sus estructuras tanto internas (no sólo psicológicas, sobre todo íntimas) como externas (asociadas al contexto y a las situaciones sociales). Dicho con otras palabras, la biblioteca pública emprende acciones conscientes y deliberadas que surten efectos o consecuencias en las personas con respecto a sus propias vidas y a la vida con los otros.

Sin embargo, tanto la biblioteca pública como la escuela se integran, diferencialmente, a los procesos de socialización de las personas en la cultura escrita, esto es, que las acciones educativas que emprenden cada una de ellas le están permitiendo a las personas habitar, con sentido, unos lugares y espacios en torno a lo que pueden hacer con la lectura y la escritura en sus vidas íntimas, privadas y públicas. Por lo tanto, la socialización de las personas en la cultura escrita no sólo se esfuerza por hacerlas parte del acumulado que heredan y recrean de la cultura, sobre todo, debe encaminarse a las reconstrucción de sentidos más plenos en cuanto a las relaciones que las personas establecen consigo mismo, con los otros más cercanos y con los otros más lejanos, la sociedad.

En suma, la alusión al núcleo de las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como ambiente educativo, podría decirnos cosas como las siguientes:

- *La biblioteca pública es un ambiente educativo* encargado de garantizar la existencia de condiciones físicas y psicosociales que favorecen la creación de escenarios propicios para la enseñanza y el aprendizaje social de las personas. La existencia de estas condiciones sólo podrá hacerse posible en tanto la biblioteca pública asuma con responsabilidad, conciencia y compromiso la tarea formativa que tiene entre sus manos.

- *La biblioteca pública*, en razón de lo anterior, *asume funciones sociales educativas* que hablan de la tarea de contribuir a la formación social de las personas. No sólo es la escuela la responsable, también la biblioteca pública, junto con otras instituciones sociales, tienen la responsabilidad de favorecer la integración de las personas a los universos simbólicos públicamente disponibles y a la adquisición de las herramientas de acción cultural. En este sentido, la biblioteca pública tiene la corresponsabilidad de favorecer la integración de las personas en la cultura escrita.

Otro núcleo importante en emergencia es aquel que habla del carácter político de la biblioteca pública. Este núcleo está constituido por el conjunto de representaciones de los niños y las niñas alrededor de las cuales se asoman otras posibilidades comprensivas respecto de la biblioteca pública en la vida social y ciudadana. En este sentido, los niños y las niñas señalan un conjunto de deberes que hemos calificado de “políticos” y que tienen que ver con la dinamización de la presencia del sujeto en la vida ciudadana.

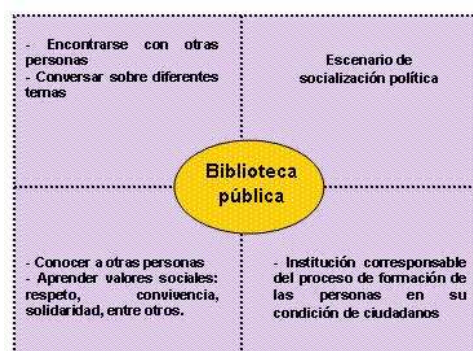


Gráfico: El campo de constitución de la biblioteca pública como escenario de socialización política: la fuerza emergente.

Así pues, la formación de los sujetos no sólo compete a la escuela, ahora más que nunca, los sujetos están expuestos a una variedad de lenguajes, sentidos, valores, prácticas y sentimientos que promueven, formal o informalmente, ideas sobre el ser, hacer y sentir político, que tienen lugar en espacios y tiempos alternativos, desinstitucionalizados e invisibles. Al respecto, Herrera y Pinilla comentan que es necesario “redimensionar experiencias provenientes no sólo de las lógicas institucionales y del ámbito político

estatal, sino de los diferentes espacios en donde los individuos y grupos sociales han venido generando respuestas y lógicas alternativas, resignificando otros escenarios de actuación” (2001:69). En este sentido, las relaciones entre educación y cultura política y los procesos de formación ciudadana tienen lugar y cobran sentido en múltiples escenarios de socialización (familia, escuela, grupos e instituciones políticas, ONG, organismos de gobierno, medios de comunicación, bibliotecas)

Sin embargo, puede decirse que la biblioteca pública en América Latina adolece de serios problemas discursivos, asociados, en primer lugar, a una aguda “pobreza” teórica, sin precedentes, que la subsume en el desprecio por lo “teórico” como aquello que se aleja del hacer cotidiano⁹. En segundo lugar, del asalto de la oleada activista, que profundiza dicho desprecio y acrecienta las brechas entre la teoría y la práctica. Y en tercer lugar, tal y como lo afirma Álvarez “la biblioteca pública sigue siendo representada en América Latina como una institución con muy bajos perfil e intensidad políticos” (2007:22). Conjugados todos estos factores, se reducen las posibilidades de reflexión y ampliación de la base comprensiva del carácter institucional de la biblioteca, además, de restarle oportunidades de acción más amplias y diversas en el conjunto de la sociedad.

Aún en medio de estos precarios reconocimientos comprensivos de la biblioteca sobre su hacer en la sociedad, debe decirse que ella se convierte en un escenario que promueve el aprendizaje ciudadano pues, desde su configuración institucional y organizacional, dispone de un conjunto de recursos que facilitan: de un lado, el acceso a una oferta de materiales bibliográficos y de lectura y a una gama de servicios y productos informativos y; por otro, la circulación de un conjunto de ideas, imágenes, sentidos y significados del hombre y del mundo social. Todas estas acciones están favoreciendo la incorporación de estrategias de acción y conocimiento consideradas necesarias para constituir referentes de la vida colectiva.

⁹ Al respecto, vale la pena mencionar la discusión que introduce el profesor Héctor Guillermo Alfaro López (2008) con su trabajo titulado “*El obstáculo epistemológico y la Biblioteca*”, al decir que la práctica empírica de la biblioteca está impidiendo la construcción abstracta de la Biblioteca. Sin duda, la voracidad práctica de la que son víctima la mayoría de las bibliotecas, por las vías del cumplimiento de los indicadores, reduce cualquier posibilidad o asomo de reflexión en cuanto a la biblioteca como entidad abstracta que se construye y revitaliza desde la revisión conceptual y la confrontación teórica. Esto se sintetiza en que la práctica bibliotecaria se erige como un obstáculo epistemológico para la construcción conceptual y teórica de la Biblioteca.

En razón de la toma de consciencia que logre la biblioteca pública sobre este asunto, deberá comprometerse con la formación de ciudadanos, en otras palabras, deberá diseñar y desplegar todas aquellas estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyan a la dinamización de los aprendizajes que el sujeto realiza en su permanente relación con la realidad y los diferentes espacios desde los cuales se construyen interpretaciones y sentidos que configuran su identidad política.

Podemos identificar esta aspiración de formación ciudadana en la biblioteca pública en lo que Páez Urdaneta denominó la triple estrategia para el redimensionamiento de la misión social de la biblioteca pública en América Latina y el Caribe: capitalización, inteligenciación y cuidadanización (Páez Urdaneta, 1991:12). Por capitalización se entiende el mejoramiento de los recursos involucrados en la producción y prestación de servicios: los recursos financieros, tecnológicos, físicos, y humanos para incrementar los niveles de eficacia, eficiencia y efectividad. En la biblioteca pública urge una mirada sensata sobre la forma como se usan y disponen los recursos para obtener su máximo provecho.

En cuanto a la inteligenciación, la biblioteca pública existe para que la gente sea socialmente más inteligente. Dicho con otras palabras, la inteligencia social se refiere, de un lado, a aquello que está asociado a la capacidad de una sociedad para resolver adecuadamente sus problemas mediante el uso y aprovechamiento del conocimiento al que tiene y puede tener acceso, la inteligencia; y, por otro, a que ella misma adquiere información, la procesa, evalúa, almacena y usa para la acción en lo social, lo colectivo, es decir, lo público.

En la biblioteca pública no basta sólo con favorecer el acceso, debe propender además por la preparación – formación- de los seres humanos para el uso de los recursos de información puestos a su disposición. En este sentido, compartimos la idea de Páez Urdaneta de entender la acción de la biblioteca pública sobre la base de contribuir a la configuración de una “sociedad conocedora”, término acuñado por el norteamericano R. Lane en 1966. Es decir, una sociedad que busca resolver sus problemas sobre la base

de lo que conoce o puede conocer, es decir, sobre lo que necesita para garantizar el desarrollo social sostenible y sustentable.

En lo que concierne a la ciudadanización, Páez Urdaneta alude a que es necesario ciudadanizar la biblioteca pública, en otros términos, la biblioteca pública debe hacerse responsable, junto con otras instituciones sociales, de formar a los sujetos en su condición de ciudadanos: “formar ciudadanos modernos significaría facilitar el acceso de la gente a los ambientes informaciones que adecuadamente incentiven la adquisición de las conductas deseables en un individuo más epistémico-inteligente, tecno-sensitivo, socio-liderizador y culturalmente feliz” (1991:16).

Aunque evidentemente la biblioteca funge como institución formadora de los sujetos en su condición de ciudadanos, pues se asume como escenario de socialización e integración de las personas a una cierta cultura política marcada por la afirmación de una identidad y su pertenencia a una comunidad política, también debemos decir que esta idea monolítica de ciudadanía moderna, más puesta en los ideales liberales, debe matizarse, pues ahora más que nunca asistimos, como lo habíamos mencionado, a la emergencia de ciudadanías mestizas, término acuñado por Maria Teresa Uribe de Hincapié, esto es, a “nuevas ciudadanías [que] están atravesadas por diferentes sistemas de pertenencia y diversas identidades, que ponen en medio de las relaciones entre el Estado y los individuos una gama amplia de tradiciones, orígenes y trayectorias reivindicadas como legítimas; es decir, esas nuevas ciudadanas han implicado la puesta en marcha de una necesaria reinención de los sujetos sociales de la política” (García Duarte y Serna Dimas, 2002:37). La biblioteca pública, en esta medida, debe reconocer el carácter múltiple y plural de la categoría de ciudadanía que ahora se transforma en ciudadanías, en múltiples maneras de expresión del ser ciudadano.

En efecto, la biblioteca pública debe contribuir a la formación de ciudadanos críticos que estén en condiciones de reconocer los espacios, las tensiones y contradicciones inherentes a la vida social. Por ello la formación de un ser político implica aceptar la materialización en la cotidianidad de acción política de los sujetos, esto es, del otorgamiento y ejercicio del poder, tal y como lo expresan Giroux y Flecha:

“Un ser político no debe definirse como... un abstracto y aislado portador de derechos, privilegios y exenciones, sino como una persona cuya existencia se sitúa en un lugar determinado y obtiene su sustento a partir de relaciones circunscritas: la familia, los amigos, la iglesia, el vecindario, el ámbito laboral, la comunidad, el pueblo, la ciudad [, la biblioteca]. Dichas relaciones constituyen las fuentes de las que los seres políticos obtienen el poder – simbólico, material y psicológico- que les permite estar unidos. El verdadero poder político implica no sólo actuar de modo que se lleven a cabo cambios decisivos, sino también que supone la capacidad de recibir poder, de aceptar reacciones contrarias a dicho poder, de cambiar y de ser cambiado. Desde una perspectiva democrática, el poder no constituye simplemente una fuerza que es generada; el poder es experiencia, sensibilidad, sabiduría, incluso melancolía destilada de las distintas relaciones y círculos en los que nos movemos” (1992 Citado por Herrera y Pinilla, 2001:68).

Sin duda, la biblioteca pública debe constituirse en un espacio que permita superar los modelos autoritarios de convivencia cotidiana, cultivar una actitud dialógica en los sujetos para el manejo de las relaciones interpersonales que lleve a la práctica del reconocimiento del otro y sus diferencias, a partir del enfrentamiento del conflicto, no para eliminarlo, sino para promover opciones creativas para el ejercicio de la ciudadanía y de la convivencia alimentada por la diferencia y la diversidad de criterios y opciones.

Sin embargo, estamos de acuerdo en que el sentido de la democracia no se aprende en cursos sobre democracia, a bien de decir de Martín-Barbero, “uno no aprende a ser democrático en cursos sobre democracia, uno aprende a ser democrático en familias que admiten padres e hijos no convencionales, en escuelas que asumen la disidencia y la diferencia como riqueza, con medios de comunicación capaces de dar verdaderamente palabra a los ciudadanos” (1998:8), a lo que agregaríamos que, uno aprende a ser democrático con bibliotecas públicas que estimulen el encuentro entre los sujetos y en las cuales se promueva la diferencia, el respeto, la tolerancia, la paz y la convivencia. Igualmente en bibliotecas públicas que favorezcan el acceso a la información como un bien público, como aquello que estimula el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, la biblioteca pública debe promover una reconquista de lo público: como espacio, como bien, y como foro de expresión. Por lo tanto, la biblioteca pública deberá iniciar un trabajo amplio de reflexión en torno al auténtico carácter público que la reviste, esto es, desentrañar lo público de la biblioteca pública.

En torno al ejercicio de reconocimiento de la expresión política de la biblioteca pública, tendría lugar mencionar el tema de lo público. Con el ánimo de ampliar el sentido de lo público de la biblioteca, creemos oportuno entenderla como foro de expresión de la ciudadanía, y, en consecuencia, como un lugar para el encuentro ciudadano. Lo abierto, lo visible y lo accesible están en la base de aquello que caracteriza a la biblioteca como espacio que favorece el encuentro y la aparición del ser político, a través de la palabra y la acción.

Si lo público designa el mundo común, sin duda, la biblioteca deberá contribuir a la reconstrucción del nosotros (Lechner, 2004:45) como condición esencial para la existencia de la democracia. Actualmente, nos enfrentamos a la debilidad creciente del vínculo social que se ahonda por el incremento de la desconfianza y el deterioro de la imagen común que tenemos acerca de un nosotros. Los acelerados procesos de individualización, la marcha de una globalización interiorizada, la sociedad de mercado de la mano de consumo desmedido, la mediatización de la comunicación social, la debilidad de los imaginarios colectivos, entre otros, se suma el desencanto social respecto de una metáfora que ya nada tiene que decirnos acerca de lo que somos: la sociedad¹⁰.

Ante la pregunta, ¿será posible reconstruir un “nosotros” en tiempos de franca incertidumbre e intensa desazón?, la biblioteca pública ha de proveer las condiciones que alienten la reconstrucción deteriorada no sólo que tenemos de los otros sino, además, de nosotros mismos. La sensación de pérdida, de desorientación y de levedad deberá combatirse con la misma fuerza que nos invade. Esta lucha deberá: reintroducir la subjetividad en la vida social, esto es, la aparición de sujetos diversos que establecen relaciones singulares entre sí para la determinación del rumbo de sus vidas individuales y colectivas; la reconstrucción de los imaginarios democráticos, es decir, la construcción de una imagen que pueda contener la pluralidad de sentidos que nos articula a un mundo que compartimos; la refundación del espacio público como el lugar en donde las personas salen a la luz pública, se comunican y entablan debates públicos acerca de lo que los

¹⁰ Bien lo afirma Lechner: “Antaño, ella se imaginaba a la sociedad como un cuerpo coherente y cohesivo. En comparación con entonces, ahora siente que “todo es posible y nada es seguro”. Nadie y nada le ofrece una idea verosímil de la totalidad social” (2004: 49)

hace comunes, el nosotros, pero también singulares; y en la ampliación de los referentes temporales, en donde el futuro sea posible como proyección de la vida presente.

Sin embargo, dicha necesidad de reconstrucción del nosotros, representa para la biblioteca pública un desafiante reto: garantizar la deliberación sobre el interés común, permitiendo la expresión de aquellos contra-públicos (Fraser, 1997). Los otros públicos, por lo general, nacen en la periferia, en el seno de la exclusión de las que han sido objeto, y se convierten en espacios discursivos paralelos en donde los miembros de las clases subordinadas inventan y hacen circular otros discursos. Así, pues, los contra-públicos contribuyen a extender el espacio discursivo, por lo cual tendría sentido decir que la esfera pública, desde esta perspectiva, puede concebirse como el “escenario estructural en donde tienen lugar la competencia o la negociación cultural e ideológica entre una variedad de públicos” (Fraser citando a Eley, 1997:117). Las posibilidades de emergencia de los contra-públicos, como voces y relatos, encarna para la biblioteca pública la necesidad de incluir otros materiales, otros lenguajes y otros soportes de información a través de los cuales surjan expresiones diversas de los que han sido invisibilizados y excluidos de la producción masiva de discursos. Tal vez, en la base de los servicios de información local encontraríamos algún interés de este tipo y en la declaración de la defensa, por parte de las bibliotecas, de las minorías étnicas y lingüísticas.

Así que no es posible ni deseable deliberar sobre el interés común definido a priori sin el concurso de los afectados. Dicho en otras palabras, es necesario promover las voces de los contra-públicos, o los públicos en competencia, respecto del ejercicio de negociar los intereses. Aún valorando lo deseable de este procedimiento, sabemos de las dificultades reales y fácticas que implicaría este modo de proceder en la esfera pública. No obstante, valdría la pena intentar el tránsito hacia opciones más incluyentes en torno a la diferencia y la pluralidad, no con el ánimo de anularlas, sino de reconocerlas para el enriquecimiento de la vida humana. En este sentido, la biblioteca pública deberá contribuir a fortalecer la atmósfera social que permita la determinación amplia y participativa de todos los afectados e interesados.

Lo que será definido como interés común será el producto de la confrontación discursiva, en la cual habría de garantizarse la oportunidad para que las minorías puedan convencer

a otros de que aquello que en el pasado no era público, ahora deba serlo. He ahí a la biblioteca pública, como foro para la expresión de las diferencias y de las pluralidades en tensión, que fortalece la presencia de los contra-públicos que son determinantes para la definición del interés común.

En este sentido, a bien decir de Castrillón, en su crítica a la manera como los medios de comunicación controlan a la opinión pública, advierte una responsabilidad para la biblioteca pública:

“[...] Si bien es cierto que el individuo necesita información puntual para satisfacer necesidades particulares, también lo es que el servicio que la biblioteca pública preste a la sociedad civil organizada, podría tener mayores repercusiones en cuanto a la búsqueda de soluciones democráticas amplias de las que se puedan beneficiar volúmenes más importantes de la comunidad” (Castrillón, 2001:110)

Igualmente, la biblioteca pública deberá poner en escena la discusión sobre las diferencias estructurales que se repliegan en la configuración de la esfera pública. En este punto, atención especial merece la consideración de Habermas sobre la esfera pública como un cuerpo de personas privadas reunidas para discutir asuntos de interés común. Dicha discusión se funda en la racionalidad posible y necesaria a todo diálogo para el establecimiento de acuerdos. No obstante, debe mencionarse, tal y como lo advierte Fraser, que en esta definición de la esfera pública se anula o minimiza el problema de las diferencias estructurales para darle, sin otras condiciones, lugar pleno a la palabra como el procedimiento que garantiza la constitución del interés común. El supuesto de que los interlocutores en la esfera pública pongan entre paréntesis sus diferencias de clase, género y raza socava la posibilidad de superar las diferencias sistemáticas y formales de la exclusión social. De hecho, ponerlas entre paréntesis significa negarlas y ocultarlas a la luz de las discusiones públicas. Por lo tanto, es un error sustraerse de las diferencias de condición, en sociedades altamente estratificadas, pues esto sólo puede contribuir a conservar las relaciones de dominación de unos y la subordinación de otros. Una esfera pública que es de todos y que, a la vez, no puede ser de nadie, y que tampoco es una esfera igual para todos, ni puede ser dominada por la diferencia de algunos, correría el riesgo de parcializarse ante la reducción de su capacidad de convocatoria y convergencia.

Tales riesgos de parcialización de la esfera pública, pueden ser promovidos por los medios de comunicación. Aunque la realidad, en efecto, va más allá de lo que transmiten los medios de comunicación masiva. La ilusión de la participación apuntalada en la idea del acceso a la información, en tiempo real y sin demora, configura el vano espejismo de las sociedades democráticas y el pleno ejercicio de la ciudadanía. El ciudadano, bajo esta óptica, simula una actitud participativa sentado cómodamente frente a la pantalla de la televisión o del computador, opinado y criticando públicamente y haciendo parte de la población hipnotizada por la magia de la imagen, los efectos especiales y el sonido (Giraldo, 2005:2).

En esta línea, la biblioteca pública deberá estar atenta al ofrecimiento de otras alternativas de reflexión y discusión:

“[...] Sin embargo, la biblioteca tendría mucho que hacer tanto en facilitar el acceso de la población a la información científica, cultural y artística, con lo que el ciudadano sólo tiene contacto mediante la simplificación trivial que de ella hacen los medios, comprometiéndose la biblioteca tanto en la divulgación respetuosa de la misma, como en brindar la posibilidad, mediante el debate de los temas de actualidad que los medios tratan o niegan, de efectuar una mirada más a fondo de la realidad individual y colectiva, local y universal” (Castrillón, 2001:107-108)

En síntesis, la biblioteca pública como foro de expresión habrá de ofrecer condiciones de posibilidad para:

- La reconstrucción de la vida íntima como condición sin la cual no sería posible la presencia plena del sujeto en lo público: hacerse consciente y responsable de sí.
- La reconstrucción del nosotros en medio de las tensiones generadas por la fragmentación de la vida social, la inseguridad social impuesta y difundida, la individualización extrema y la pérdida de los imaginarios colectivos democráticos.
- La emergencia y reconocimiento de los contra-públicos como grupos alternativos que son necesarios para ampliar los márgenes de la esfera pública como espacio que a lugar a la pluralidad de voces, experiencias y sentidos.

- El reconocimiento de las diferencias estructurales que habrán de discutirse en la esfera pública como impedimentos para la configuración y vivencia de la democracia.
- La discusión amplia de los temas que nos atañen como colectivo humano para hacer visibles las alterativas de solución.

Ahora bien, afirmar que la biblioteca pública es un lugar de encuentro significa reconocer como soporte conceptual la idea de la biblioteca como ambiente educativo. Así, el ambiente es una construcción que se configura en el ir y venir de los sujetos que habitan y significan el espacio social, es decir, se constituye en un ejercicio de apropiación y de sensibilidad que hacen los sujetos sociales para habitar, transitar, vivir y dar sentido a las vivencias y experiencias que tienen lugar en relación consigo mismo y con los otros. En este sentido, Restrepo sugiere entender al ambiente educativo “como un clima cultural, campo de agenciamientos simbólicos que nos inscribe en ese medio de cultivo específicamente humano que es el lenguaje” (1993:21). El ambiente educativo comporta una expresión sensible, calificada por este autor como estética social, es decir, como aquella forma de sensibilidad que alberga la experiencia colectiva de afección que comparten los grupos y que determina, de una u otra manera, el curso del comportamiento social.

Antes bien, el ambiente educativo debe propiciar la creación de espacios que favorezcan la comunicación y el encuentro de las personas con materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo y en donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general. Este ambiente busca estimular la libertad como un ejercicio vital de la condición humana que se expresa en la relación con los otros. Así pues, compartimos la idea de que el ambiente educativo es “esa red viviente, agenciadora de ideas, afectos y acciones” (Moreno, Molina y Segura, 1993:17).

En suma, el ambiente educativo es una construcción compartida y consciente de los sujetos sociales para mejorar las condiciones físicas, biológicas, sociales, culturales, educativas, emocionales, afectivas, entre otras, que animen el encuentro, el diálogo, la

interacción y la participación de los sujetos en escenarios estimulantes y enriquecidos por la diversidad, la creatividad y la imaginación. En este orden de ideas, la biblioteca emerge como institución en la que se configuran ambientes educativos acorde con su especificidad orgánica y cultural, con su sentido especial de relación con el mundo social y sus estructuras, y con las posibilidades que ofrece para la reproducción y la producción social mediante el ofrecimiento de alternativas de actuación cultural, social, política y educativa.

Sin duda, la biblioteca pública debe constituirse en un espacio que permita superar los modelos autoritarios de convivencia cotidiana, cultivar una actitud dialógica en los sujetos para el manejo de las relaciones interpersonales que lleve a la práctica el reconocimiento del otro y sus diferencias, a partir del enfrentamiento del conflicto, no para eliminarlo, sino para promover opciones creativas para la convivencia alimentada por la diferencia y la diversidad de criterios y opciones.

En este sentido, la biblioteca pública debe convertirse en un lugar que estimule el encuentro de los ciudadanos, en donde lo público “hace referencia a la arena en la cual la gente trata de tomar decisiones a través de la conversación y de la tematización sobre asuntos que sobrevienen a las personas: riesgos, aventuras y temores comunes.” (Botero y Alvarado, 2007:12). En otras palabras, la biblioteca pública integra la esencia de lo público en tanto lugar que anima la negociación de variados sentidos, significados e intereses.

Sin embargo, ante la evidencia de espacios públicos reducidos, las bibliotecas públicas no sólo hacen parte de los proyectos educativos y sociales de la ciudad, además, son espacios públicos urbanos que se configuran como ámbitos fundamentales para la organización de la vida de la comunidad y como referentes simbólicos del cambio y de la transformación social en marcha¹¹. La biblioteca pública avanza hacia su integración en

¹¹ Tal alusión surge de manera directa con respecto a la construcción de cinco Parques Biblioteca en la ciudad de Medellín entre los años 2006 y 2008, los cuales han sido promovidos como espacios para el encuentro ciudadano. De modo particular, la investigación contó con la participación de uno de ellos, el Parque Biblioteca España, ubicado en la comuna uno de Medellín.

las dinámicas de la comunidad, en tanto escenario para la discusión, la deliberación y la toma de decisiones que los afectan como colectivo.

Por otra parte, la biblioteca pública asume, en alguna medida, el carácter de nueva centralidad urbana, esto es, se configura como lugar polisémico, integrador de la diferencia, multifuncional y simbólico. Dicha centralidad viene asociada a la necesidad que tienen las comunidades de contar con lugares que puedan integrar sentidos colectivos y ciudadanos y que puedan, a más de lo anterior, aminorar los devastadores efectos de la violencia y del miedo. Es preciso que la biblioteca pública emerja como escenario de interacción discursiva y de encuentro con el otro, encarnando un nuevo sentido de lo público, en el que prime la reconstrucción del vínculo social como muestra de la recuperación de la presencia de los sujetos en lo público y que insta a la superación del miedo, la desconfianza y la desazón que han estado ligadas a la fragmentación y la segregación de la vida social.

Respecto de estos nuevos sentidos, la biblioteca pública no sólo es un espacio que se usa, es, sobre todo, un lugar que se habita, que se llena de sentido, que se construye en la cotidianidad y en el que se reconstruyen los vínculos subjetivos e intersubjetivos a través de la palabra. Ante ello, es evidente el resurgimiento de lo público de la biblioteca pública como lugar de encuentro en donde el sujeto puede usar la palabra y emprender la acción, esto es, donde los ciudadanos pueden hacerse visibles, aparecer frente a los otros y construir realmente el nos-otros.

Así las cosas, la biblioteca pública, como lugar de encuentro, cumple con condiciones que permiten asegurar la emergencia de espacios públicos renovados, tal y como lo sugiere Carrión (2004:13-14):

- Simbólico. La biblioteca pública encarna un lugar no sólo físico, sino, además, simbólico por cuanto allí es posible construir referentes comunes y compartidos para la organización de la vida con los otros y la expresión de las identidades.
- Simbiótico. La biblioteca pública es un lugar para el encuentro con los otros, mediados por el texto y animados por la palabra.

- Intercambio. La biblioteca pública, sin duda, es un lugar para el intercambio y la circulación de la información entre los miembros de una comunidad interesados en definir sus referentes compartidos y actuar en consecuencia.
- Ciudadano. La biblioteca pública es un espacio para la expresión de la ciudadanía, no sólo por cuanto allí se reconoce el estatus jurídico del sujeto, sino, sobre todo, como vivencia plena del ser que se hace con otros, con quienes delibera y argumenta en torno a los asuntos que los hace reconocibles como colectividad.

En resumen, dar cuenta de la configuración de una fuerza emergente alrededor de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como escenario de socialización política, permite afirmar lo siguiente:

- *La biblioteca pública como escenario de socialización política* despliega un conjunto de estrategias y dispositivos que permiten la inserción del sujeto en ciertas formas de organización social, participación política y legitimación de las estructuras de poder.
- *La biblioteca pública como escenario de socialización política* pone en escena la relación entre educación y cultura política lo que, sea dicho de paso, reactualiza las tensiones históricas que entre ellas han existido. La educación favorece la incorporación del conjunto de representaciones, prácticas, valores, imaginarios, sentimientos, conocimientos, costumbres y comportamientos de las personas respecto de las relaciones de poder, las modalidades de participación, las jerarquías sociales que se establecen entre ellos y las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos de la historia.
- *La biblioteca pública como escenario de formación ciudadana* deberá permitir el reconocimiento y la difusión de otras maneras de ser ciudadano, más puestos en los territorios inestables y contradictorios de la vida social que se alejan de los ideales normativos de la ciudadanía. Así pues, la biblioteca pública deberá procurar, en medio de las tensiones y las resistencias cotidianas, agenciar la expresión de ciudadanía mestizas y emergentes, tales como las ciudadanía infantiles y juveniles, que se instalan como

contra-públicos (o públicos periféricos que entran en tensión con los hegemónicos) y que contribuyen a la constitución de la esfera pública desde el discurso y la acción.

- *La biblioteca pública como escenario de formación ciudadana* deberá comprometerse con la promoción de lo humano y la resignificación de lo público, es decir, con ampliar los márgenes de expresión de la libertad y del reconocimiento de las características inherentes a las comunidades para la negociación que conlleva la formulación del interés común.
- *La biblioteca pública como un lugar* en el que se promueve la deliberación racional de aquello que se considera estimable y que deberá asumir una postura ética y política más clara y decida en la promoción de lo humano como el mayor valor estimado por la humanidad.

ALGUNAS CONCLUSIONES POSIBLES PARA ANIMAR LA DISCUSIÓN

Después de haber dado cuenta de la diversidad y heterogeneidad de representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como institución social, ambiente educativo y escenario de socialización política, no queda más que reconocer la multidimensionalidad que integra a la biblioteca pública y su importancia para el desarrollo de la sociedad.

A partir de las representaciones de los niños y las niñas, podemos concluir que la biblioteca pública es:

- **Una institución social** inmersa en las dinámicas de la vida social, de su mantenimiento y conservación, encargada de garantizar la circulación, el uso y la apropiación de los contenidos simbólicos integrados a los materiales bibliotecológicos y documentales que conserva, preserva y difunde.
- **Un ambiente educativo** encargado de garantizar la existencia de condiciones físicas y psicosociales que favorezcan la creación de escenarios propicios para la enseñanza y el aprendizaje social de las personas. La existencia de estas condiciones sólo podrá hacerse posible en tanto la biblioteca pública asuma con responsabilidad, conciencia y compromiso la tarea formativa que tiene entre sus manos.
- **Un escenario de formación ciudadana** que deberá permitir el reconocimiento y la difusión de otras maneras de ser ciudadano, más puestos en los territorios inestables y contradictorios de la vida social que se alejan de los ideales normativos de la ciudadanía. Así pues, la biblioteca pública deberá agenciar, en medio de las tensiones y las resistencias cotidianas, la expresión de ciudadanía mestizas y emergentes, tales como las ciudadanía infantil, que se instalan como contra-públicos (o públicos periféricos que entran en tensión con los hegemónicos) y que contribuyen a la ampliación de la esfera pública desde el discurso y la acción.

Con relación a estas ideas, es posible advertir la conformación institucional y la presencia institucionalizada de la biblioteca pública en la sociedad, amparada en los procesos de cognición social que sobre ella se construyen y legitiman en las interacciones y comunicaciones sociales. Esto da cuenta del núcleo fuerte que caracteriza a las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública como una institución social, de carácter público, encargada de garantizar el libre acceso y sin restricciones a todos los miembros de la sociedad a la memoria que se encuentra registrada en cualquier soporte o formato. En esta misma línea, es una institución que debe promover el acceso a las ideas y contenidos simbólicos a través de la promoción de las prácticas de leer y escribir como opciones para la resignificación de la vida íntima, privada y pública. En efecto, la lectura y la escritura son dimensiones culturales, constitutivas de la cultura escrita, que se configuran en alternativas para ampliar los márgenes de expresión y vivencia de la libertad.

No obstante, es posible percibir la emergencia y reconfiguración de otros núcleos periféricos que le plantean nuevos retos a la biblioteca pública y que encierran otras opciones comprensivas para ella no sólo como expresión empírica, sino, además, como entidad abstracta que se reflexiona a sí misma y que genera conocimiento de y sobre ella. En este sentido, hallamos las ideas, en gestación y expansión, de la biblioteca pública como ambiente educativo concebido y vivido para la promoción, vivencia y encuentro de la ciudadanía. Lo anterior se constata en que la biblioteca pública es un lugar que facilita el encuentro entre los sujetos, favorece el intercambio cultural y promueve el respeto por el otro y lo otro. La biblioteca pública facilita la formación y consolidación de una base ciudadana fundamental para la construcción de lo público, de la experiencia colectiva, a partir del reconocimiento de la otredad. En otras palabras, esta institución permite la vivencia consciente del nosotros, como pilar básico de la ciudadanía y de la reconstrucción del sentido de lo público, con miras a la concreción de los ideales de una democracia real.

En este sentido, la biblioteca pública debe convertirse en un lugar que estimula el encuentro de los ciudadanos, en donde lo público “hace referencia a la arena en la cual la gente trata de tomar decisiones a través de la conversación y de la tematización sobre asuntos que sobrevienen a las personas: riesgos, aventuras y temores comunes.”

(Alvarado y Botero, 2007:12). En otras palabras, la biblioteca pública integra la esencia de lo público en tanto lugar que anima la negociación de variados sentidos, significados e intereses.

Sin embargo, ante la evidencia de espacios públicos reducidos, las bibliotecas públicas no sólo hacen parte de los proyectos educativos y sociales de ciudad y país, además, son espacios públicos urbanos que se configuran como ámbitos fundamentales para la organización de la vida de la comunidad y como referentes simbólicos del cambio y de la transformación social en marcha. La biblioteca pública avanza hacia su integración en las dinámicas de la comunidad, en tanto escenario para la discusión, la deliberación y la toma de decisiones que los afectan como colectivo.

Ahora bien, la biblioteca pública solo podrá pensarse como ambiente educativo en cuanto haya reflexionado críticamente respecto de la manera como ha asumido su función social educativa. Mientras ello no ocurra, cualquier cosa que se diga caerá en terreno estéril y no apto para el crecimiento de las ideas y la transformación de las prácticas bibliotecarias. Instamos a la biblioteca pública a que amplíe sus horizontes comprensivos que la ponen más del lado de lo humano, de la vida y de las personas.

Indudablemente, la biblioteca pública deberá comprometerse con la formación de los niños y las niñas en su condición de ciudadanos a través de nuevas formas de relación con la lectura y la escritura como prácticas políticas que permiten la recuperación de la voz y de la palabra. Por lo anterior, deberá generar nuevos acercamientos y comprensiones sobre el leer y el escribir como prácticas políticas que potencian el ejercicio ciudadano de los niños y las niñas; y crear ambientes educativos favorables en la biblioteca pública que les permitan a los niños y a las niñas acercarse comprensivamente al significado de ser ciudadano mediante la promoción de nuevas prácticas lectoras y escritoras. Mientras que la infancia no recupere su palabra, estará la humanidad privada de generar los nuevos acontecimientos que auguran el cambio de los tiempos, pues, como bellamente lo dice Bárcena, “la palabra es lo que ha de conquistarse en la infancia como un *devenir hacia*. Cada nacimiento constituye la posibilidad de surgimiento de un mundo” (2004).

En efecto, es indispensable en el proceso de formación ciudadana de los niños y las niñas, transformar todas aquellas concepciones adultas que impiden percibirla como una posibilidad real y concreta en el mundo de la vida cotidiana. En este sentido, es absolutamente necesario favorecer la participación infantil más orientada al empoderamiento de los niños y las niñas para asumir un mayor control sobre sus vidas y su historia, además de participar como miembros activos en la construcción de cambios sostenibles, a nivel civil y político, basados en interacciones pacíficas, equitativas y de reconocimiento a la diferencia. (Citado por Roldán, 2006:20). Este planteamiento frente a participación infantil pretende socavar las concepciones que invisibilizan a la niñez correspondiente a la negación de sus derechos, a la restricción del ejercicio ciudadano, a la percepción de incapaces, al desconocimiento de los asuntos públicos, y a la exclusión de la vida social.

Por ello, la participación no es solamente un medio que sirve a los niños para efectuar cambios, sino que les brinda la oportunidad para iniciar la construcción de su autonomía e independencia, además de aumentar su competencia social y capacidad de adaptación. La participación activa en la vida hogareña, escolar y comunitaria es fundamental en un enfoque centrado en los derechos humanos. Aunque no debe esperarse que los niños ejecuten tareas o carguen con responsabilidades superiores a sus capacidades, si tienen el derecho de asumir responsabilidades para las cuales cuenten con la competencia necesaria. (Lansdown, 2005: 42).

Por estos caminos, creemos que se requiere una educación desde la biblioteca pública que les permita a las personas “la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esa problemática. Que lo [advierta] de los peligros de su tiempo, para que, conciente de ellos, [gane] fuerza y coraje de luchar, en vez de ser llevado y arrastrado a la pérdida de su propio “yo” sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo [ubique] en permanente dialogo con el otro. Que lo [disponga] a revisiones constantes, al análisis crítico de sus hallazgos” (Freire, 1976). En este sentido, necesitamos una biblioteca pública que estimule el pensamiento crítico, que fomente el encuentro con el otro, con la diferencia, que promueva lecturas alternativas del mundo, que actúe como catalizadora de la diferencia, del reconocimiento, de la autenticidad, de la solidaridad, del diálogo, de la

búsqueda, de la inquietud, y de la pregunta por otras posibilidades, menos alienantes y más emancipadoras, del ser humano.

Para terminar, es importante plantear algunas preguntas que pueden animar el desarrollo de una línea de investigación en el campo de relaciones biblioteca pública, ciudadanía y educación:

En cuanto a las representaciones sobre la biblioteca pública:

- ¿Cuáles son las representaciones que tienen otros actores y miembros de la comunidad sobre la biblioteca pública?
- ¿Qué procesos sociales, históricos, culturales, políticos y educativos han contribuido a la formación de dichas representaciones?

En cuanto al proceso de institucionalización de la biblioteca pública:

- ¿Cómo se han entrecruzado los desarrollos sociales con el proceso de institucionalización de la biblioteca pública en América Latina?
- ¿Qué actores e instituciones han determinado el proceso de institucionalización de la biblioteca pública en América Latina?

En cuanto al proceso de formación ciudadana:

- ¿Es posible garantizar el ejercicio de la ciudadanía infantil en los espacios vitales que habitan los niños y las niñas?
- ¿Qué actores o instituciones promueven la participación infantil desde sus primeras manifestaciones?

- ¿Qué procesos históricos, sociales, culturales, políticos y educativos han influido en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos? ¿A partir de qué acontecimientos históricos y sociales se ha desatado la configuración de la categoría de ciudadanía infantil en la contemporaneidad?
- ¿Cómo pueden los ambientes educativos aportar elementos sustantivos para promover la participación infantil?

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA EN ORDEN ALFABÉTICO

Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires.

Aguirre, C. (2006) *El diálogo bibliotecología – sociología para el estudio de la relación bibliotecas y sociedad*. Extraído el 10 de febrero de 2007 desde http://eprints.rclis.org/archive/00008320/01/EL_DIALOGO_BIBLIOTECOLOGIA_SOCIOLOGIA.pdf

Agulla, J.C. (1972). *Los conceptos sociológicos*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Alexandre, M. *Representação social: uma genealogia do conceito*. Extraído el 14 de Julio de 2008 desde <http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum23/Artigo7.pdf>

Alfaro López, H. G. (2008, Abril). *El obstáculo epistemológico y la biblioteca*. Ponencia presentada en el V Seminario Hispano Mexicano de Investigación en Bibliotecología y Documentación. México, D.F.

Alvarado, S. V y Botero, P. (2007). *Socialización política y construcción de subjetividad*. Módulo del Área de Desarrollo Humano de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales. Colombia.

Alvarado, S. y Ospina, F. (2007). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: Desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. En: Vasco, E. y otros. comps. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Universidad de Manizales; CINDE.

Alvarado, S. y otros (2007). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas en sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. En: Vasco, E. y otros comps. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Universidad de Manizales; CINDE.

- Álvarez Zapata, D. (2005) *Biblioteca pública y currículo: algunas ideas para comprender las relaciones entre educación y proyecto bibliotecario*. Extraído el 25 de febrero de 2008 desde <http://eprints.rclis.org/archive/00004072/01/Didier.pdf>
- Álvarez Zapata, D. (2006). *Siete ensayos para una bibliotecología de la lectura*. Medellín. Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia, 2006.
- Álvarez Zapata, D. (2006). *Una revisión de las funciones sociales de la biblioteca pública*. Memorias. Congreso Nacional de Lectura. Bibliotecas, lectores y lecturas. Fundalectura. Bogotá.
- Amar Amar, J. J. (2002). *Las representaciones sociales de los conceptos económicos en niños que viven en contextos de pobreza*. Universidad del Norte. División de Humanidades y Ciencias Sociales Barranquilla. Colombia
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO. Extraído el 26 de Junio de 2008 desde <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona, España: Paidós.
- Arendt, H. (2003). *La crisis de la educación*. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona. España: Península.
- Arruda, Á. *Teoria das representações sociais e teorias de gênero*. En: Cadernos de Pesquisa. No. 117 (Nov. 2002), p.127-147. Extraído el 14 de julio de 2008 desde <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>
- Ávila Penagos, R. (2002). *Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu*. *Revista Colombiana de Sociología*. Vol. 7, no. 1; p.p. 9-26.

- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*. 9, p.p. 3.1 – 3.15. Extraído el 26 de Junio, 2008 de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Banchs, M. A. Agudo Guevara, Á y Astorga, L. (2007). *Imaginarios, representaciones y memoria social*. En: Arruda, Ángela y de Alba, Martha, coords. *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. p.p. 47-95. División Ciencias Sociales y Humanidades. Barcelona: Anthropos; México: UAM – Iztapalapa.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.
- Berger, P L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Berman, y Philips, D. (2001, May). Information quality. *Aslib Proceedings*. 53, 5. 179-188.
- Bernal, J. y Álvarez, L. (2005). *Democracia y Ciudadanías*. Medellín: Corporación Región.
- Bonilla Castro, E y Rodríguez P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. 2 Edición. Bogotá: Norma. Universidad de los Andes.
- Borja Sebastia, J. (1996, Agosto). La ciudad conquistada: un punto de vista desde la sociología. *Desde la región*. 21. 4-11. Medellín.
- Borja Sebastia, J. (2001, Diciembre). Centros y espacios públicos como oportunidades. *Perfiles latinoamericanos*. 115-130. México

- Borja Sebastia, J. (2004 Septiembre). La ciudad, aventura de libertad. *Revista Foro*. 51. 95-104. Bogotá.
- Brown Cesar, J. (1996, Septiembre - Diciembre). Primera investigación fenomenológica sobre la biblioteca. *Bibliotecas y Archivos*. Vol.1, no. 3.
- Bruner, J y Haste, H, comp. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Carrión, F. *Espacio público: punto de partida para la alteridad*. Extraído el 28 de Abril, 2008 de <http://www.bogotacapitaliberoamericanadelacultura.gov.co/descargas/Conferencia%20Fernando%20Carrion.pdf>
- Castorina, J. [et al.].(2001, Marzo). El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales. *Revista Irice*. 15. p. p. 31-54. Rosario, Argentina.
- Castorina, J, Kohen, R. y Zerbino, M. (2000). Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social. *Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. comps. La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. p.p. 135-154. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J, y Lenzi, A. M., comps. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. Barreiro, Alicia y Clemente, F. (2004, Septiembre). La impronta del pensamiento piagetano en la teoría de las representaciones sociales. *Revista Irice*. 18. p.p. 5-30. Rosario, Argentina.
- Castorina, J, Barreiro, A y Toscano, A. G. (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. *Castorina, J. A. comp.*

Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. 2 Edición. p.p. 205-238. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. Clemente, F y Barreiro, A. (2007). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. *Castorina, José Antonio, comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad.* (2 Edición). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castrillón, S. (2001). Bibliotecas públicas y bibliotecas público-escolares. *Agudo, Álvaro et al. Bibliotecas públicas y escolares.* Bogotá: Fundalectura.

Castrillón, S. (2001, Julio – Diciembre). ¿Crea la biblioteca ciudadanos mejor informados? *Revista Interamericana de Bibliotecología. Vol. 24, no. 2.* p.p. 103-111. Colombia.

Castro, J. E. (1999, Junio). El retorno del ciudadano: los inestables territorios de la ciudadanía en América Latina. *Perfiles latinoamericanos. Vol. 8, no. 4.* p.p. 39-62. México.

Cheresky, I, comp. (2006). *Ciudadanía, sociedad civil y participación política.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Chubarian, O. S. (1976). *Bibliotecología general.* Editorial Científico Técnica. La Habana, Cuba

Cifuentes Traslaviña, M. T. comp. (2005). *Memorias Cátedra Democracia y ciudadanía.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Coffey, A y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.

- Colombia. (2003). *Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*. Departamento de planeación. Documento CONPES 3222. Bogotá: Departamento de Planeación Nacional.
- Colombia. (2005-2006). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE*. Censo general. Bogotá: DANE.
- Colombia. (2006, Octubre). *Ley de infancia y adolescencia*. Extraído el 2 de abril, 2008 de <http://www.unicef.org.co/Ley/2.htm>
- Corman, L. (1961). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico pedagógica*. Paris: Kapelusz.
- Cornu, L. Antígona, (2005). Precursora invisible. *Frigerio, Graciela y DIKER, Gabriela*, comps. Educar ese acto político. p.p. 241-251. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Cussianovish, A. (2005, Noviembre) *Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo*. Ponencia presentada en el II Congreso Mundial de Infancia y Adolescencia *Ciudadanía desde la niñez y adolescencia y exigibilidad de sus derechos*, Lima, Perú. Extraído el 3 de septiembre, 2008 de http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. *Turiel, Elliot, Enesco, Il. y Linaza, J*, comps. El mundo social en la mente infantil. p.p. 245-328. Madrid: Alianza.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Duarte J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios pedagógicos*. 29 p. 97-113. Valdivia. Extraído el 28 de junio, 2007 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci_arttext

Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo.

Echeverría R., M C y Rincón P, A. (2000). *Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia: CEHAP.

Farr, R. M. (1988). Las representaciones sociales. *MOSCOVICI, Serge. Psicología social. Pensamiento y vida social II*. p.p. 495-506. Barcelona: Paidós.

Fraser, N. (1997). Iustitia interrupta. *Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Universidad de los Andes, Facultad de Derecho. Santafe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Freire, P. (197?). *Educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Editorial América Latina.

Freire, P y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER. (2007). *Guía a la observación general no 7. "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. La Haya, Países Bajos: Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: Fundación Bernard Van Leer.

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE. (2007). *En que estamos con los derechos de la niñez y la adolescencia, diálogos y compromisos. Visión desde las concepciones y las prácticas. Documento preliminar*. Medellín: Alcaldía de Medellín: CINDE.

Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- Galeano Marin, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Galeano Marin, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- García Duarte, R y Serna Dimas, A. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano: problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, B. Gonzáles S y Ghiso Cotos, A, asesor. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ghiso, A. (2005). Otras lecturas sobre lectores y bibliotecas. *De Antología No. 4*. p. p. 51-58. Bogotá: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura.
- Ghiso, A. *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Extraído el 15 de mayo de 2007 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31600907>
- Giraldo Giraldo, Y. N. *De la doctrina del pensamiento único y la construcción de una nueva ética ciudadana. Reflexiones en torno al papel del bibliotecólogo*. Extraído el 25 de febrero de 2008 desde <http://www.inforosocial.net/ponencias/eje06/23.pdf>
- Giraldo Giraldo, Y. N, Otálvaro González, D. E y Moncada Patiño, J. D. (2006, Enero – Junio). La deconstrucción de las relaciones entre bibliotecología y educación: una dialéctica de la alteridad. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 29, no.1. p. p. 63-83. Medellín.
- Gobierno Nacional Colombiano. Plan País Decenal de Infancia para Colombia 2004-2015. Documento borrador para discusión nacional. Extraído el 18 de Mayo, 2008 de http://www.icbf.gov.co/Nuestros_programas/Documentos/plan-pais

- Gómez Esteban, J. H. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, G. (2002). *El taller reflexivo*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). Registrar y organizar información. *Etnografía: métodos de investigación*. p. p.182. Barcelona: Paidós.
- Hart, Roger (2004). Sección 3. Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos. En *La evolución de las facultades del niño*. (2005). Italia: UNICEF: Save de Children. Centro de investigaciones Innocenti.
- Havelock, E. (1995). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. *Olson, David R. y Torrance, Nancy, comp. Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Herrera, M. C. y Pinilla, A. V. (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. *Herrera, Martha Cecilia y Díaz, Carlos Jilmar, comps. Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. p.p. 59-92. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Plaza & Janés.
- Herrera, M. C. y Pinilla, A. V. Infante Acevedo, R. y Díaz Soler, C. J. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hurtado Galeano, D. P. y [et al.]. (2003). *Exploraciones sobre la formación de ciudadanía. Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos de urbanización. Informe final*. Medellín: Instituto de Estudios Políticos. Universidad de Antioquia.
- Hurtado Galeano, D. P y Álvarez Zapata, D. (2006, Julio – Diciembre). La formación ciudadana en contextos conflictivos. *Estudios Políticos*. No. 29. p. p. 81-96. Medellín.

- Jaramillo, O y Montoya Ríos, M. (2000, Enero – Diciembre). Revisión conceptual de la biblioteca pública. En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 23. 1-2. p. p. 13-56. Medellín.
- Jaramillo, O [et al.]. (2004). *Presencia de las bibliotecas públicas en Medellín durante el siglo XX*. Medellín: Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia. Multimedia.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Moscovici, Serge. Psicología social. Pensamiento y vida social II*. p. p. 469-494. Barcelona: Paidós.
- Jovchelovitch, S. (2004) *Psicología social, saber, comunidad e cultura*. Extraído el 14 de julio de 2008 desde <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>
- Lansdown, G. (2005a). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, No. 36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Lansdown, G. (2005b). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: UNICEF: Save de Children. Centro de investigaciones Innocenti.
- Lechner, N. (1992, Mayo – Agosto) La búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina. *Sociología*. Vol. 7, no. 19. p. 11-29. México
- Lechner, N. (1997). El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. *Winocur, R, coord. Culturas políticas a fin de siglo*. p. p. 15-35. México: Juan Pablos Editor.
- Lechner, N. (2000, Junio). Hay gente que muere de miedo. *Desde la región*. No. 31 p. p. 4-11. Medellín.

- Lechner, N. (2004, Sep.), ¿Cómo reconstruimos un “nosotros”? *Revista Foro*. 51. p. p. 42-58. Bogotá.
- Lipson, J G. (2002 Diciembre). Ética en la investigación etnográfica. *Revista Utopía Siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*. No. 8. p. p. 61. Universidad de Medellín.
- López de la Roche, F. (2001). Aproximaciones al concepto de cultura política. *Herrera, Martha Cecilia y Díaz, C. J. comps. Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. p. p. 46. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Plaza & Janés.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Mardones, J. M. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Marín Pérez, C. (2005). Biblioteca pública: bitácora de vida. *Colección Biblioteca Pública Vital*, 5. Medellín: Comfenalco Antioquia.
- Marín Pérez, C. (2004, Octubre. – 2005, Abril). Los programas bibliotecarios para jóvenes en el contexto de la guerra urbana. *Nuevas Hojas de Lectura*. 6. p. p. 35-41. Bogotá.
- Marin Viadel, R. *El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares*. Extraído el 13 de abril de 2007 desde <http://www.ucm.es/info/mupai/actasind.htm>
- Marti, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas expertos de representación*. Madrid: Machado Libros.
- Martín-Barbero, J. (1999, Enero – Abril). Retos culturales de la comunicación a la educación. *Gaceta Colcultura*. 44-45. p. p. 5-11.

Marshall, T. (1998). Ciudadanía y clase social. Extraído el 30 de abril, 2008 de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/ciudadan%Eda/marshall.pdf>

Maya Betancourt, A. (1996). *El taller educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Medellín. Alcaldía. (2004, Noviembre 9 de 2004). *Diagnostico Integral de Ciudad para la Equidad -DICE-* Convenio interadministrativo Municipio de Medellín - Departamento Administrativo de Planeación y Universidad Nacional Sede Medellín – Facultad de Arquitectura – Escuela de Hábitat (CEHAP). Medellín.

Medellín. Alcaldía. (2004). Secretaria de cultura ciudadana. *Plan Maestro para los Servicios Bibliotecarios Públicos*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Medellín. Alcaldía. (2004). *Plan de Lectura “Medellín Sí Lee”*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Medellín. Alcaldía. (2006). *Diagnóstico del Plan de Desarrollo de la Comuna 1 Popular*. Medellín: Corporación Con-Vivamos, Asocomunal Comuna Uno, Municipio de Medellín.

Medellín. Alcaldía. (2008). Plan de Desarrollo 2008-2011 “*Medellín es solidaria y competitiva*”. Medellín: La Alcaldía.

Medellín. Alcaldía. *Encuesta de calidad de vida de Medellín 2006*. Extraído el 10 de junio de 2008 desde http://www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/modulos/N_admon/index.jsp?idPagina=763

Mejía Arango, J. (2007, Febrero 11). Palimpsesto urbano. Las nuevas bibliotecas de Medellín y su trascendencia social y cultural. *El Colombiano. La Metro*. p. 6-7

Melich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós.

- Melich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Meneses, F. (2005, Julio – Diciembre). Bibliotecas y sociedad: reflexiones desde una perspectiva sociológica. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 28. 2. p. p. 117-133.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita, en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1988). *Psicología social. Pensamiento y vida social II*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, G. Molina, A. y Segura, D. (1993). El ambiente educativo. *Planeamientos en educación*. Vol. 2. p. p. 17. Bogotá.
- Nunes, T. (1994). El ambiente del niño. *Ocasional paper No. 6*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Orera Orera, L. (1996). La biblioteca. *Manual de Biblioteconomía*. p.p. 63-76. Madrid: Síntesis.
- Oficina del alto comisionado para los derechos humanos (1989). Convención sobre los derechos del niño. Extraído el 16 de abril, 2008 de http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- Ospina, H. F. y Alvarado, S. V. (1998). *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Páez Urdaneta, I. (1992, Enero – Junio). Bibliotecas públicas: la tercera oleada. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 15, no. 1. p. p. 7-28 Medellín

- Pardo Ramírez, P y Gómez Esteban, J. H. (2000) *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas.
- Peña, A. y Cano, H. (2002). *Las bibliotecas públicas populares y el conflicto urbano en Medellín y el Área Metropolitana 1980 – 2002*. Medellín: Escuela Interamericana de Bibliotecología. 233 h. (Tesis para optar al título de Bibliotecólogo)
- Prado de Souza, C. (2007). Representaciones sociales y el imaginario de la escuela. *Arruda, Ángela y de Alba, M. coords. Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. p. p.199-231. Barcelona: Anthropos; México: UAM – Iztapalapa. División Ciencias Sociales y Humanidades.
- Quiroz Posada, R. E. y Arango Correa, L. M. (2006). La educación en la construcción de nuevas ciudadanías. *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol. 6, no. 3 p. p. 59-66. Medellín.
- Quiroz Posada, R. E. y otros. (2007). La formación ciudadana como proceso de posibilidad de dignificación de la condición humana. *Memorias: Primer Coloquio de Ciudadanía*. (Ed). *Medellín, Colombia, 17-18 mayo*. SIU. Universidad de Antioquia.
- Rabotnikoff, N. (2002). El espacio público: caracterizaciones teóricas y expectativas políticas. *Quesada, Fernando. Filosofía política I. ideas políticas y movimientos sociales*. (2 Edición). Madrid: Trotta.
- Radford, G. P. F. (1998, Spring). Foucault and the Bibliotheque Fantastique: toward a postmodern epistemology for library science / Liliana Melgar, trad. *Library Trends*. 46. 4. p. p. 616-634.
- Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo: crisis de fin de siglo*. Madrid: Editorial Debate.

- Ramonet, I. (2003, Abril – Agosto). Impacto de la globalización en los países en desarrollo. *Debates*. 35 p. p. 9-15. Medellín.
- Reguillo, R. (2002, Octubre). Miedo al otro: comunicación, poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada. *Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación*. 1. p. p. 51-66. Medellín.
- Restrepo, L. C. (1993); *Ambiente educativo y estética social. Planeamientos en educación*. Vol. 2. 2 p. p. 21-26. Bogotá.
- Restrepo, J. D. (2002, Septiembre – 2003, Marzo). La liberación de lo público. *Debates*. 34. p. p. 48-52. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Ricoeur, P. (1986). El modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto. *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos Ortega, J. (2003) La biblioteca pública: un lugar de valores. *Memorias: Segundo Encuentro Internacional de Bibliotecas Públicas*. En Modelos de Biblioteca Pública en Iberoamérica, (Ed.), *Puerto Vallarta, Jalisco, México*, 21-23 agosto. (p. p. 311-322). México: CONACULTA, Gobierno de Jalisco.
- Rodríguez de Rivera, J. *Introducción al enfoque de las teorías del Neoinstitucionalismo económico sobre la organización*. Extraído el 20 de febrero de 2007 desde http://www.alcala.es/estudios_de_organización/temas_organizacion/teor_organiz/introduccion_neoinstitucionalismo
- Roldán, O. (2006). *La institución educativa: Escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Manizales: CINDE, Universidad de Manizales. 150 p. (Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud)

- Roldán Vargas, O. (2006). Multiplicadores(as) em situações de conflito escolar: alternativa de inclusão social e formação política. En: *Rizzini, Irene. et al. Crianças, adolescentes, pobreza, marginalidade e violência na América Latina e Caribe: relações indissociáveis?*. p. p. 117-136. Rio de Janeiro: Editora 4mãos: Faperj.
- Roldán Vargas, O. e Hincapié Rojas, C. M. (1999). Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. *Educación, el desafío de hoy*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Shera, J. (1990). *Fundamentos de la educación bibliotecológica*. México: UNAM.
- Skliar, C. (2005). La educación (que es) del otro. Notas acerca del desierto argumentativo en educación. En: *Memorias. Seminario Experiencia y Alteridad. Derrida y la educación*. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Steiner, G. (1990). La distribución del discurso. En: *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial,
- Suaiden, E. J. (2003). El impacto social de las bibliotecas públicas en la lectura. *De Antología No. 2*. p. p. 81-90. Bogotá: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura.
- Taylor, Ch. (1997). *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Téllez Iregui, G. Bourdieu, P. (2002). *Conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO. Manifiesto sobre la biblioteca pública 1949. Extraído el 28 de abril, 2008 de <http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/mani49.htm>

UNESCO. Manifiesto sobre la biblioteca pública 1972. Extraído el 28 de abril, 2008 de <http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/mani72.htm>

UNESCO. Manifiesto sobre la biblioteca pública 1994 Extraído el 28 de abril, 2008 de <http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/mani94es.htm>

Uribe de Hincapié, M. T. (1998, Enero – Junio). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. En: *Estudios Políticos*. 12. p. p. 25-46. Medellín.

Uribe de Hincapié, M. T. (2001, Julio – Diciembre). Esfera pública, acción política y ciudadanía. Una mirada desde Hannah Arendt. En: *Estudios Políticos*. 19. p. p. 164-184. Medellín

Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero. Compiladores. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. Universidad de Manizales y CINDE. Manizales, Colombia.

Vega, M. J. y García, L. H. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? *Investigación y Desarrollo*. 13, 2. p. p. 296-317 Barranquilla.

Yunes, E. (2002). Información y ciudadanía en la América Latina. *De Antología*. 1. p. p.99-103. Bogotá: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura.

ANEXOS

ANEXO 1. GUÍA DEL TALLER: Propuesta de indagación de las representaciones de los niños y las niñas sobre la biblioteca pública

CONSIDERACIONES GENERALES

Cuando se asume la tarea de investigar la realidad social, especialmente aquella concerniente a las percepciones y significados construidos por las personas sobre el mundo en el que viven, sienten y habitan, nos hace reconocer que en ello tiene lugar, ante todo, el diálogo con lo humano y, desde luego, con la diferencia que en ellos habita. Ubicarnos en esta perspectiva para desarrollar nuestro proyecto de investigación sobre las representaciones que tienen los niños y las niñas de la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano, nos avoca a interrogarnos sobre la adopción de una estrategia interactiva que permita desbordar un marco antiguo de referencia meramente técnico e instrumental, donde normalmente se inscriben las investigaciones de este mismo orden, para promover alternativas diversas y dinámicas de encuentro con el otro en escenarios vitales de conversación.

Fue así como surgió, en el marco de la investigación, la necesidad de diseñar herramientas dinámicas que permitieran recrear la realidad, el ser y el sentir, de cada uno de los participantes de la investigación, esto es, de los niños y niñas entre 9 y 11 años de edad de la comuna uno de la ciudad de Medellín.

En este orden de ideas, diseñamos un instrumento que nos permita evidenciar, de forma dinámica, el trabajo interactivo que sugerimos para el desarrollo de la investigación. En este sentido, fue el taller el dispositivo que nos permitió generar la información en un escenario en el que el juego se presentó como una posibilidad de disfrute, goce, y diversión, a partir del cual los participantes pudieron expresar y plasmar sus ideas, sentimientos y valoraciones sobre la biblioteca pública.

En el taller tuvo lugar el dibujo y la entrevista como estrategias vitales para la exploración de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la biblioteca pública. De esta manera, le dimos protagonismo a los elementos inherentes al desarrollo de los niños situados en el rango de edad de 9 a 11 años; la representación gráfica y la conversación, las cuales son los puntos de partida para realizar un trabajo intencionado y creativo que potenciaron las expresiones de lo que para los participantes son las bibliotecas públicas.

Metodológicamente, fueron tres fases las que integraron el taller, a saber: planeación, realización y devolución de los resultados. Específicamente, para la realización se identificaron tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Este concepto de cierre tiene dos posibilidades, la de clausura del primer taller y una opción de apertura para otro encuentro, la devolución de los resultados, que cumplirá la misión de retornar socialmente la información, para lo cual se hace indispensable reunir nuevamente a todos los participantes del proceso y presentarles los hallazgos de la investigación.

Principios básicos que orientaron el taller

Se parte del principio del respeto por el otro y su palabra. Ante todo se busca generar un ambiente propicio para el uso de la palabra y la escucha atenta por parte de los participantes en el taller

Las facilitadoras deben estar dispuestas a resolver las inquietudes de los niños y las niñas y estar atentas a las recomendaciones que ellos y ellas puedan expresar. Por demás, deben evitar inducir las respuestas o plantear sus puntos de vista. Lo que se pretende es que los niños y las niñas puedan conversar sobre el tema sin sentirse juzgados y señalados por sus ideas y opiniones.

Criterios básicos para el trabajo con niños y niñas

En primer lugar, se pretende crear un ambiente estimulante, que invite a los asistentes al despliegue, en grandes cantidades, de creatividad. Para ello se dispuso de un espacio que reuniera algunas características básicas: buena iluminación y ventilación, poco ruido, aireado y con suficiente espacio para el desarrollo de las actividades.

En segundo lugar, las facilitadores estuvieron atentas a cualquier señal de distracción que pudiera entorpecer el trabajo. Fue importante contar con estrategias para reanimar la concentración durante el trabajo con los niños y las niñas.

Criterios básicos de acuerdo a la edad de los niños y las niñas

Según la información suministrada por el Observatorio de Niñez de Medellín en su más reciente estudio titulado “Diagnostico Social Situacional En qué estamos con los derechos de la niñez, diálogos y compromisos”, retomamos las características identificadas para el ciclo vital de la segunda infancia, de 8 a 11 años, en el cual se encuentra ubicada nuestra población objeto de estudio, los niños y las niñas de 9 a 11 años. A continuación, mencionamos tales criterios:

1. Suelen agruparse por sexos.
2. Es necesario llegar a acuerdos claros con los niños y las niñas para realizar el trabajo.
3. Disfrutan el trabajo en grupo ya que buscan permanentemente interactuar con sus pares.
4. Tienen la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y dar cuenta de las situaciones que él o ella viven en esa condición.
5. Es de vital importancia reconocerles su trabajo públicamente, pues aunque ya cuestionan la norma quieren ser reconocidos y valorados.
6. Las explicaciones deben ser, además de sencillas y claras, lógicas y con sentido.
7. Para la generación de información puede ser útil explorar sus facetas de lectores y escritores.
8. Ya están en capacidad de reconocer las causas y los efectos de las cosas, así que pueden formularseles preguntas que traten de indagar en el por qué de las situaciones.
9. Aunque aún no es conveniente plantearles preguntas que conlleven complejas abstracciones, es conveniente hacerles preguntas que partan, en principio, de su experiencia inmediata y cotidiana.

TALLER

“TRAS LAS HUELLAS DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA”

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Descripción general:

Pretendemos realizar diversas actividades que nos permita sensibilizar e indagar acerca de las representaciones que poseen los niños y las niñas de 9 y 11 años de la zona nororiental de Medellín sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano. En este instrumento se contempla la descripción de las fases de planeación, ejecución y evaluación del taller, con el fin de obtener una mirada amplia de los diferentes momentos que lo constituyen.

Objetivo:

Generar información sobre las representaciones que tienen los niños y las niñas de 9 a 11 años de la zona nororiental de Medellín sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano

Lugar:

En las tres (3) bibliotecas públicas de la zona nororiental de la ciudad de Medellín

Características de los espacios:

El taller se desarrollará en espacios amplios que permitan movilidad, sensibilidad y espontaneidad para las expresiones de los participantes.

Total de participantes:

3 grupos focales, 30 niños y niñas en total, pertenecientes a la zona nororiental de la ciudad de Medellín

Distribución:

10 niños y niñas por cada grupo situado en una de las bibliotecas públicas de la zona seleccionadas.

Cronograma general del taller

CRONOGRAMA		
1ª Fase: PLANEACIÓN	2ª Fase: REALIZACIÓN	3ª Fase: RETORNO INFORMACIÓN
Agosto-Octubre 2007	Octubre - Noviembre 2007	Junio 2008

PRIMERA FASE PLANEACIÓN Y SESIÓN INTRODUCTORIA

Descripción:

Consiste en la identificación de las actividades previas de sensibilización, reconocimiento mutuo (niños, niñas, instituciones participantes e investigadoras) y negociación de acuerdos mínimos de trabajo e intercambio de información entre los participantes y el equipo de investigación.

Para llevar a cabo este primer momento del taller, se desarrollarán las siguientes actividades:

- Visitar las bibliotecas públicas que podrían participar
- Elegir las bibliotecas públicas participantes
- Identificar y establecer contactos con las bibliotecas elegidas e identificar la información de los coordinadores y las actividades de las mismas.
- Concertar encuentros con los directores y personal a cargo de los programas infantiles de las bibliotecas seleccionadas
- Preparar la información y documentación necesaria para presentar la propuesta, entre ellos: resúmenes ejecutivos, comunicaciones escritas
- Diseñar el cronograma de los encuentros y realizar el presupuesto.
- Realizar los encuentros con los coordinadores y personal a cargo de las salas infantiles, planteándoles estrategias para el desarrollo de las actividades. Esto

incluye: la concertación de cronogramas, la declaración de las características específicas de los niños participantes, y la asignación de responsabilidades y compromisos. Dentro de los compromisos de las instituciones participantes, se les solicitará una comunicación por escrito en donde manifiesten su interés y respaldo al trabajo de campo.

- Realizar actividades previas a los talleres para seleccionar a los niños y niñas participantes.
- Realizar una reunión previa con los niños y las niñas y sus padres de familia con el propósito de presentarles los objetivos, los procedimientos, los compromisos y las responsabilidades que asumirían si deciden hacer parte de la investigación.

GUIÓN PARA EL DESARROLLO DEL ENCUENTRO PRELIMINAR

Participantes: niños y niñas de 9 a 11 años, padres de familia, promotor(a) de la lectura e investigadoras

Duración: 30 minutos

1. Saludo y bienvenida. 3 minutos. A cargo del promotor(a) de la lectura
2. Dinámica para romper el hielo. 5 minutos. A cargo de las investigadoras
3. Presentación de la investigación. 10 minutos. A cargo de las investigadoras. Ver Guión.
4. Declaración de compromisos recíprocos. 5 minutos.
5. Firma del consentimiento informado. 5 minutos.
6. Diligenciamiento de la ficha para cada niño y niña. 5 minutos. A cargo de las investigadoras
7. Despedida. 2 minutos. A cargo de las investigadoras

Las investigadoras serán previamente presentadas por la persona encargada de la biblioteca elegida, y, posteriormente, ellas asumirán la responsabilidad para el desarrollo de las demás actividades.

En este momento Yicel liderará el encuentro ampliando rápidamente la información sobre nuestros nombres y nuestra formación profesional. Especialmente aludirá al interés que compartimos por indagar lo que piensan, sueñan o se imaginan cada uno de ellos y ellas sobre la biblioteca pública. Ese lugar que, como hoy, los y las ha acogido en muchos momentos.

Yicel: *¿Por qué elegimos realizar este trabajo con niños y niñas de esta edad?*

Nosotras decidimos trabajar con los niños y niñas de 9 a 11 años, porque consideramos que son niños y niñas mucho más grandes, pilosos y responsables, los cuales empiezan a hacer un mayor uso de la biblioteca pública.

Para realizar este trabajo con aquellos que quieran participar, el día XX a las XX horas en este mismo lugar, se desarrollará un taller donde jugaremos, dibujaremos y pintaremos sobre todo lo que se les ocurra sobre este tema.

¿Que les parece? , ¿Tienen alguna pregunta?

¿Se animan a realizar el taller con nosotras y a pasar un rato divertido?

En caso de aceptación del grupo, Gloria conducirá la actividad para indicarles lo siguiente:

Gloria: *Muy bien, ahora que han aceptado queremos pedirles que escuchen, muy atentamente, la lectura del permiso que ustedes nos conceden para trabajar mañana, en el cual quedará constancia, por escrito, de que los niños y niñas que asistan al taller hacen parte de este trabajo. ¿Están de acuerdo?*

Entonces se les entregará el consentimiento informado a cada niño y niña para su respectiva firma. Este trabajo se realizará de manera personalizada para recopilar las firmas y los datos básicos personales.

Terminada esta actividad, invitaremos a todos los asistentes a formar un círculo tomados de las manos para realizar una corta actividad lúdica llamada “*La Vaca*”.

Al introducir la actividad lúdica, se preguntara a los asistentes si conocen la actividad con el fin de pedirles que nos colaboren con su difusión.

Este estribillo ira acompañado de una historia que será narrada en tres segmentos: antes, durante y después, y en una serie de cuatro repeticiones del verso, donde cada repetición será diferenciada de la anterior por los gestos, la emoción, el volumen y tono de la voz que se imprima al recitarlo, de acuerdo al episodio en el que se encuentra la historia.

La historia cuenta sobre una vaca muy arrebatada que fue a encontrarse con su novio (el toro), en el parque del amor, para lo cual se fue muy arreglada (*primera serie*), pero pasa el tiempo y ella espera impaciente, y así sucesivamente experimenta diversos estados de animo que son aprovechados por nosotros para recitar de nuevo el verso y variar su emoción.

Primero, la vaca muy molesta (*segunda serie*) y luego muy triste (*tercera serie*) porque su amado no llega a la cita, finalmente él se presenta al parque con la excusa de que su vehiculo se había pinchado y ese era el motivo de la tardanza para encontrarse con su amada, finalmente la vaca se siente muy dichosa (*cuarta serie*) y todos recitaremos la ultima serie del estribillo de la manera mas alegre y divertida posible.

La primera parte tiene como finalidad la participación grupal donde se les consulta a todos sobre: Quién es el “novio” de la vaca, quién es el “hijo” de la vaca y el toro, y cuál es el sonido onomatopéyico propio de cada uno.

Antes de realizar la serie de cuatro repeticiones, se recita la primera vez el verso para familiarizar a los asistentes con el texto, y paralelamente, se les enseña en conjunto de movimientos y gestos que acompañaran a cada línea del verso. Por ejemplo, en las primeras dos líneas donde dice: *Mi mamá tenía una vaca que era muy arrebatada*. Todos deberán seguir al moderador para levantar el dedo índice derecho, como quien cuenta

una anéctoda, y luego doblaremos nuestro cuerpo hasta el suelo entre rápidos movimientos simulando lo “arreatada”, que podría ser aquella vaca.

El estribillo será repetido por todos después del moderador, el cual reza de la siguiente manera:

*Mi mamá tenía una vaca
que era muy arreatada,
se bañaba,
se peinaba,
se ponía un hermoso traje
y un lindo cinturón,
para verse con su novio
en el parque del amor.*

Cada línea tiene un movimiento y un gesto particular que hará mas divertida la actividad, y donde podremos integrar el grupo, distencionarlo e iniciar un clima ameno y cordial para continuar con los demás encuentros que desarrollaremos posteriormente con este grupo de niños y niñas.

Esta será la parte final del encuentro, con esto nos despediremos, les recordaremos el siguiente encuentro y les agradeceremos la participación y asistencia.

SEGUNDA FASE

EXPLORACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE LA BIBLIOTECA PÚBLICA

Descripción:

Consiste en el desarrollo de las estrategias que permitan la exploración de las representaciones de los niños y las niñas de 9 a 11 años sobre la biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano.

En esta fase se identifican tres momentos específicos: preámbulo, desarrollo y cierre. En primer lugar, se realizará un *preámbulo* (saludo, bienvenida, diseño de las escarapelas, se consultará por sus expectativas y se realizará la construcción conjunta de las normas básicas para su desarrollo). En segundo lugar, se harán las observaciones necesarias para el desarrollo del *dibujo libre* sobre la biblioteca pública, mediante la explicación breve y sencilla del procedimiento. Se entregará el material (papel, colores y demás), y se distribuirán los espacios para que cada niño y niña pueda desarrollar su creación a partir de la pregunta dinamizadora: *dibuja una biblioteca pública que conozcas*. En tercer lugar, cada participante entregará y socializará su trabajo gráfico. Posteriormente, los niños y las niñas pasarán al *mural de los sueños*, donde plasmará con pintura lo que quisieran en la biblioteca pública. Para terminar, se evaluará en conjunto el taller.

Duración total: 120 minutos

EL PREÁMBULO

Objetivo: Cautivar el interés de los niños y las niñas

Descripción: Para desarrollar este primer momento se orientarán las actividades de manera colectiva, procurando la construcción de un ambiente adecuado para el encuentro y la comunicación. Se tendrán en cuenta las expectativas de los participantes para darle cabida a otras opciones para la configuración de ambientes propicios y estimuladores.

Actividades:

- Saludo y bienvenida
- Presentación de la sesión explicando de uno de los momentos y de manera colectiva se establecerán los acuerdos básicos y la construcción de los parámetros normativos para el desarrollo de las actividades
- Diseño de las escarapelas por parte de los participantes
- Indagación sobre las expectativas de los participantes
- Actividad de sensibilización y acercamiento:

Mientras se sostiene una bomba inflada deberá entonar el siguiente estribillo y luego pasarla al compañero que haya elegido sin dejar caer la bomba:

“Quién se comió las galletas del tarro de galletas de mi mamá, fue Pedro.

(Responde Pedro). Yo no fui.

Entonces quién?. (Pregunta el grupo).

Paula. (Responde Pedro).

Paula se comió las galletas del tarro de galletas de mi mamá, fue usted? (Pregunta el grupo).

(Paula responde) Yo no fui,

¿Entonces quién? (pregunta el grupo).

Fue Mateo. (Responde Paula)”.

Y así sucesivamente, deberá continuar el recorrido de la bomba y la entonación del estribillo, hasta haber retomado cada nombre de los asistentes.

Duración: 30 minutos, aproximadamente

Recursos materiales: papel, colores, lápices, sacapuntas, borradores, marcadores, figuras en fomi, colbón.

EL DIBUJO Y LA SOCIALIZACIÓN

Técnica de investigación: El dibujo

Objetivo: Permitir que los niños y las niñas de 9 a 11 años expresen gráficamente sus ideas sobre la biblioteca pública y compartan sus dibujos con sus compañeros de grupo.

Descripción:

Se distribuirán los espacios y materiales para el diseño de cada dibujo, procurando no interrumpir este momento creativo, y sólo intervenir sólo si el niño lo requiere. Posteriormente, cada niño y niña, de manera espontánea, hablará sobre su dibujo. Todos los niños y niñas deberán narrar sus dibujos.

Actividades

- Pregunta dinamizadora: *Dibuja una biblioteca pública que conozcas*
- Distribución y asignación de los espacios
- Entrega de material para la realización del dibujo
- Socialización de los dibujos por cada niño y niña

Duración: 60 minutos aproximadamente

Recursos materiales: papel y colores

EL CIERRE

Técnica de investigación: El mural de los sentimientos

Objetivo: Evaluar colectivamente el desarrollo del taller por parte de los niños y las niñas

Descripción:

A los niños y niñas se les presentará un mural –en papel crac- y vinilos de colores para realizar un taller de dactilopintura, donde ellos expresaran, en grupo, sus sentimientos sobre la biblioteca pública. Posteriormente esto dará lugar a una conversación colectiva para expresar sus ideas y evaluar el taller. En esta actividad tienen total libertad para dibujar o escribir en el mural.

A continuación cada niño expresará sus comentarios y opiniones respecto al desarrollo del mural de los sentimientos y la sesión en general.

Para el desarrollo de la evaluación, se tendrán en cuenta preguntas tales como:

- ¿Qué cosas dibujaron o escribieron en el mural de los sentimientos?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintieron en el taller?
- ¿Qué les gusto del taller?

- ¿Qué no les gusto del taller?

Finalmente los niños recibirán un dulce como muestra de agradecimiento por su participación.

Es importante manifestar que con los niños se pactarán estrategias para la devolución de sus dibujos y de los hallazgos de la investigación. Para tal devolución se invitará a todos los participantes de la investigación a una exposición de los dibujos realizados en las tres bibliotecas públicas participantes, evento que podría realizarse con el concurso del Parque Biblioteca Santo Domingo Savio, según los acuerdos que puedan establecerse.

Se pretende sugerir la réplica de la estrategia del mural de los sentimientos, en las tres bibliotecas públicas participantes, para que las instituciones puedan adoptar esta actividad como una estrategia importante para indagar sobre las representaciones que tienen no sólo los niños y de las niñas sobre la biblioteca pública, sino otros miembros de la comunidad.

Duración: 30 minutos aproximadamente

Recursos materiales: papel, vinilos, papel crac, cinta de enmascarar, marcadores.

LA ENTREVISTA

Técnica de investigación: La entrevista semiestructurada

Descripción

Se elegirán por biblioteca pública a dos o tres niños y niñas para la entrevista, teniendo en cuenta su desempeño y participación en el taller. La idea es seleccionar a estos niños del grupo de 10 niños y niñas con los cuales se desarrolla cada taller.

El objetivo de la entrevista es reconstruir el relato de los dibujos realizados por los niños y las niñas de 9 a 11 años sobre la biblioteca pública. La entrevista se diseña teniendo en cuenta una construcción categorial previa, la cual es el resultado de un proceso de

indagación documental de tipo conceptual y metodológico. Fundamentalmente la entrevista busca construir el relato del dibujo que los niños y las niñas elaboraron de una biblioteca pública que conocieran.

La entrevista define un conjunto de dimensiones tales como:

- Sujetos: niños, niñas, profesores, padres de familia, personal de la biblioteca, entre otros.
- Objetos: materiales de lectura, sillas, mesas, computadores, entre otros
- Interacciones entre los sujetos y de los sujetos con los objetos: (sujetos - sujetos) niños – padres de familia, niños – personal de la biblioteca, niños – niños; (sujetos - objetos) niños – materiales de lectura, niños – computadores.
- Ambientes de interacción y de encuentro consigo mismos: salas infantiles, salas de computadores, zonas verdes cercanas, entre otros.
- Sensaciones: miedo, alegría, tristeza, ansiedad, entre otras
- Actividades: leer, estudiar, escribir, jugar, consultar, correr, por ejemplo.
- Valoraciones: esto es, maneras de apreciar lo que viven y experimentan en las bibliotecas públicas como espacios para realizar actividades diversas

La entrevista está dirigida a los niños y niñas de 9 a 11 años que integran el grupo seleccionado en las tres bibliotecas públicas de la zona nororiental de la ciudad de Medellín.

Las características de la entrevista son:

- Es de tipo semiestructurado. Se tendrán en cuenta las dimensiones que constituyen la entrevista como dispositivo que orienta el proceso de indagación y de construcción del relato del dibujo sobre una biblioteca pública que conozcan
- Es individual, está dirigida a cada niño y niña.
- Las preguntas son abiertas, pues los niños y las niñas deben responder con sus propias palabras.

La entrevista será individual y podrá tener una duración de 20 minutos por cada niño y niña y estará a cargo de las investigadoras.

Cabe anotar que el derrotero de preguntas está sujeto a la variación en su orden y sentido, puesto que cada entrevistado asumirá este intercambio de manera espontánea, y durante su desarrollo se pueden plantear situaciones inesperadas, y preguntas emergentes según los relatos de cada participante.

De igual manera, se torna indispensable la descripción de cada situación que plantee el niño o la niña, puesto que puede presentarse la situación donde el o la participante narré situaciones que no dibujó, y que de igual forma poseen un valor de gran relevancia para la investigación.

Duración: 60 minutos, aproximadamente

Recursos materiales: grabadora.

TERCERA FASE

RETORNO SOCIAL DE LA INFORMACIÓN

Objetivo: Realizar la devolución social de la información a los participantes (niños, niñas e instituciones) sobre las reflexiones y hallazgos de la investigación.

Descripción

Se pretenden desarrollar varias actividades que, de manera general, permitan divulgar abiertamente los hallazgos obtenidos.

Concretamente, se realizarán reuniones para concertar fechas y espacios adecuados para la divulgación de los resultados de la investigación. Se diseñaran comunicaciones escritas para reunir, invitar y promocionar los eventos para la socialización de la información.

Especialmente, con los niños y niñas participantes se realizarán reuniones para la devolución de los dibujos y de los hallazgos preliminares. Finalmente se le entregará a cada participante un reconocimiento por sus valiosos aportes al proyecto.

ANEXO 2. FORMATO DE FICHA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS DIBUJOS

Nombre: _____	
Edad: _____	
Sexo: _____	Lugar y fecha: _____

ANEXO 3. FICHA INDIVIDUAL PARA CADA NIÑO Y NIÑA

INFORMACIÓN BÁSICA	
Lugar:	Fecha:
Nombre del niño (a):	Fecha de nacimiento:
Género: F _____ M _____	Grado de escolaridad:
Nombre de la institución donde estudia:	Dirección de residencia (Barrio):
Teléfono:	Personas con quien vive: