



I
ARTICULOS

BIBLIOTECAS Y EDUCACION

*Por: Jorge Orlando Melo**

I. EDUCACION Y LECTURA

Al comparar la educación de nuestros países con la de países más desarrollados, la mayor diferencia no está en la diversidad de contenidos, la calidad del equipamiento o la preparación de los maestros. En todos estos aspectos, es cierto, existen grandes atrasos en nuestra educación. Pero la diferencia crucial está en el modelo central, en la concepción básica, en el núcleo de la práctica docente que rige en Colombia. En esencia es un modelo basado en la comunicación oral, y en la utilización del texto escrito ante todo como apoyo para la memorización de contenidos informativos. El texto escrito es a veces elaborado por los estudiantes mismos, que siguen un dictado o toman apuntes, o es un manual escolar único.

Este modelo corresponde a los hábitos culturales de la sociedad colombiana, que nunca llegó a ser una cultura basada en el libro.

Hasta hace pocos años, la mayoría de los elementos de la formación individual se transmitía en forma oral -en la familia, la iglesia, el grupo de trabajo o la escuela-. El alfabetismo de la mayoría de la población es un hecho reciente, y las cifras optimistas de los censos no ocultan que, pese a un alfabetismo nominal del 90%, la mayoría de los colombianos sigue siendo hoy funcionalmente analfabeta. La minoría lectora tiene acceso sobre todo al texto de las publicaciones periódicas: son tal vez unos dos o tres millones de colombianos. El resto aprendió a leer después de tener acceso a la radio y, en los años recientes a la televisión. En resumen, en vez de haber pasado de un predominio de la comunicación oral a una cultura con fuerte presencia del texto, sobre la cual se hubiera impuesto gradualmente el auge de los medios de comunicación audiovisual, como fue la secuencia europea, en Colombia pasamos directamente de la voz viva a la radio y la televisión, sin tiempo para adquirir los hábitos del libro.

Para la vida cotidiana esto no parece crear problemas insolubles: la radio y la televisión hacen innecesario el dominio de la letra, y un analfabeta puede hoy, como hace 1.000 años en Europa, tener casi tanta información sobre las peripecias básicas y elementales del mundo como el más sofisticado intelectual, y un mínimo de capacidad lectora le permite a la mayoría de los colombianos desenvolverse en el medio urbano y seguir las instrucciones mínimas de avisos e instructivos. Muchos analfabetas pueden hoy pasar su vida sin que nadie advierta su limitación, apoyados en la omnipresencia de la información audiovisual.

Sin embargo, debemos preguntarnos si es conveniente para el país seguir apoyándose en un sistema escolar en el que el aprendizaje real de la lectura no es necesidad vital del estudiante, y en el que, por lo tanto, solo ciertos grupos reducidos desarrollan las habilidades ligadas a la lectura en forma amplia. Estos grupos, no sobra decirlo, están formados, salvo excepciones individuales, por quienes provienen de medios familiares en los que la práctica de la lectura es frecuente y donde existe todavía la biblioteca familiar. Y no sobra tampoco decir que el hecho de que la escuela no enseñe a leer —más allá del entrenamiento mecánico básico— hace que sean los sectores más pobres de la población, los que provienen de ambientes en los que la cultura escrita es marginal, los que sigan por fuera del mundo del libro: la incapacidad de la escuela deja la transmisión de este instrumento a otras instancias sociales, y en esa medida conserva la desigualdad en la distribución de los instrumentos culturales.

¿Tiene esto alguna importancia? Mi hipótesis es que sí, aunque en el país no existen estudios empíricos que ayuden a sustentar este argumento. El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que, por supuesto, va mucho más allá de la asociación entre unos signos y unos sonidos. Quien aprende a descifrar estos signos apenas comienza el proceso: la lectura es un ejercicio constante de creación de sentido, de comprensión y de experiencia, en el que entran en juego prácticamente todos los recursos de la inteligencia y la sensibilidad. Sólo el uso reiterado del instrumento desarrolla una capacidad para utilizarlo de manera adecuada, es decir, para comprender textos complejos, comparar argumentaciones, leer entre líneas, evaluar la racionalidad de una exposición escrita, detectar la mentira y el engaño, separar lo importante y relevante de lo secundario y prescindible, captar las sutilezas del lenguaje, advertir las trampas y seducciones de la retórica, escuchar la sonoridad de la palabra y disfrutar el placer del juego verbal. Por ello, la lectura real es en buena medida una herramienta esencial para el desempeño de las funciones sociales relativamente complejas: el político, el organizador y activista social, el científico, el dirigente económico, el periodista, el maestro y el bibliotecario mismos, se reclutan esencialmente entre ese sector de la población que ha tenido acceso a un aprendizaje por lo menos intermedio de las artes de la lectura. A pesar del desarrollo contradictorio del mercado de trabajo, que devalúa unos saberes mientras exige otros, el dominio del texto, aunque parece cada día menos importante en el campo de la comunicación y la recreación, es cada día más necesario para el desempeño

de tareas que hasta hace poco podían apoyarse en otras herramientas¹.

Por otra parte, es una cuestión abierta, aceptado el argumento anterior, cuál pueda ser para el país, para su productividad cultural y económica, el impacto de tener una población cuyas competencias lectoras son tan limitadas: recordemos que en Colombia se vende menos de un libro al año por cada adulto, y que las bibliotecas colombianas no prestan a los usuarios ni siquiera un libro por cada 50 habitantes, cuando en Europa el préstamo de libros por habitante oscila entre 3 y 12 libros por año: es decir entre 15.000% y 60.000% del uso colombiano.

Además, el problema no se reduce a la simple capacidad de lectura: ésta es totalmente coherente con los elementos centrales de nuestra educación. En efecto, es justamente la ausencia de lectura la que lleva a que toda la educación se centre en un proceso memorístico y pasivo. El desarrollo de capacidades críticas, de formas de pensamiento creador, de sentido de la investigación, de una visión de la ciencia y el conocimiento como proceso abierto y creador, de la habilidad para formular y definir problemas, de estructuras rigurosas de pensamiento lógico, se ve frustrado porque es muy difícil (aunque no imposible: Sócrates mostró que puede educarse rigurosamente con solo la palabra oral, pero se requiere prácticamente un gran maestro por cada discípulo) educar y formar en estos campos sin recurso a la lectura. Y a pesar de la locuacidad reinante en el país, la calidad de la comunicación es muy baja y el idioma oral, escasamente apoyado por la experiencia de ampliación del lenguaje

que da la lectura, se llena de estereotipos, lugares comunes, anfibologías, imprecisiones y torpezas.

Adicionalmente, debe destacarse el hecho de que el aprendizaje de lectura no puede ser independiente del de la escritura, que tampoco se aprende en la escuela colombiana. Quienes llegan a escribir bien lo hacen otra vez como consecuencia de factores no escolares, (con excepción de lo que ocurre en unos pocos colegios) y son una minoría de la población. Este es un campo en el que la comparación con otras experiencias educativas sería bien ilustrativa: uno podría decir que el objetivo central del sistema escolar francés, hasta la secundaria, es enseñar a los estudiantes a escribir bien, y esto lo muestra el tradicional examen del bachillerato, que se centra en la capacidad de hacer una composición literaria. En Inglaterra, el eje del trabajo universitario es la escritura de ensayos que son sometidos a la crítica minuciosa del profesor: todo lo que se está buscando es estimular los procesos de razonamiento y escritura.

En Colombia, por el contrario, la escuela no se preocupa realmente por esto. Los resultados son obvios: al ingreso a la universidad, la mayoría de los estudiantes no saben escribir, y generalmente identifican el proceso de escritura, la redacción de un informe, un análisis, un argumento o una narración, con la formación de un *collage* de trozos copiados de distintas partes, burdamente conectados entre sí. Por supuesto, el sistema ni siquiera se preocupa por detectar esto, y los exámenes de admisión a las universidades eluden cortésmente verificar si quienes con-

testan con habilidad las preguntas de elección múltiple son capaces de desarrollar un argumento coherente por escrito.

Un sistema escolar en el que no se lee ni escribe genera entonces en forma inevitable una educación centrada en la información y en la que no hay mecanismos adecuados para estimular el desarrollo de la capacidad crítica, de la búsqueda independiente de conocimiento, del espíritu de investigación.

De este modo, se va conformando un círculo de hierro en el que los intentos de reformar la educación para adecuarla a las necesidades de nuestra sociedad y para convertirla en un proceso activo y creador de formación de los estudiantes, en el que estos aprendan a aprender y no se dediquen a memorizar información, han resultado siempre frustrados, porque los cambios en enfoque educativo, en contenidos docentes o en estrategias pedagógicas resultan inocuos frente a la carencia central del sistema: el hecho de que ni profesores ni estudiantes han ingresado a la cultura del texto escrito.

Por ello, las reformas preconizadas desde comienzos del siglo para superar este modelo han acabado reproduciéndolo. En escuelas de nivel intermedio, por ejemplo, se ha intentado promover lo que se denomina "investigación", que raras veces supera un ejercicio de comparación y transcripción de materiales tomados de textos escolares o enciclopedias. En otros casos, la formulación de alternativas pedagógicas más activas ha reconocido implícitamente las barreras con las que tropezaba y sus proponentes han hecho de necesidad virtud: no debe extra-

ñar a nadie que ahora muchos innovadores propongan la reevaluación de la cultura oral o la incorporación de la televisión al salón de clase, o como herramienta o como objeto de una especie de vacuna preventiva contra ella misma: clases para aprender a ver críticamente televisión. Igualmente, se comprueba que un sistema que no estimula cosa diferente a la memorización fracasa incluso en este terreno, pues los estudiantes que debían saber algo no saben casi nada: frente a esto la solución es llevar al extremo la crítica a la memoria y eliminar todo lo que la desarrolle, como si esta no fuera una parte esencial del crecimiento integral de las capacidades intelectuales.

Lo más curioso de esta situación, sin embargo, es que no parece existir mucha conciencia del problema. Por supuesto, no es raro que maestros que no saben leer, como son la mayoría de los del país, no se sientan atraídos por una metodología que ignoran. ¿Cómo invitar a unas prácticas que no son capaces de seguir? En este campo, ocurre algo similar a lo que pasa con los laboratorios de ciencias -la otra gran debilidad del sistema escolar colombiano- muchos de los cuales se mantienen cerrados porque el maestro, que salió de una normal hace dos o tres décadas, no se arriesga a manejar unos instrumentos que no conoce bien. Si el maestro no es lector, ¿cómo enseñar a leer? Pero lo que sí es extraño es que en los diagnósticos de todo tipo el tema apenas se toque. Voy a dar unos pocos ejemplos recientes: el volumen con el informe de síntesis de la llamada Comisión de Sabios, que presentó un plan y unas propuestas sobre la educación colombiana al presidente Gaviria, ignora el

tema en forma casi completa, y evoca brillantemente una educación creadora, liberadora, activa, etc., pero no advierte en ninguna parte que para lograrla sería importante que los estudiantes entraran en el mundo del libro². Y el libro, excelente por lo demás, de Hernando Gómez Buendía, sobre los problemas educativos, es igualmente consistente en no advertir que el instrumento central de la educación y la formación individual en todo el mundo, el libro, está ausente del sistema escolar colombiano, y en hacer una serie de propuestas que, para funcionar, requerirían justamente que la educación colombiana descubriera el libro. Tampoco este problema tuvo un lugar destacado en las campañas presidenciales ni en las propuestas generadas por los expertos convocados por *El Tiempo*.

Puede pensarse que exagero. Que en todas las escuelas se usa en alguna medida el libro. Pero las cifras no invitan al optimismo: sin contar esas enciclopedias que ahora vienen con los periódicos, en 1997 en Colombia se publicaron unos 30 millones de ejemplares de libros, incluyendo los textos escolares. Estos son, probablemente, más de la mitad de la oferta total. Pero aún así, son menos de dos libros por año por estudiante, y sabemos que se concentran en los colegios urbanos mejores, donde el estudiante utiliza seis u ocho textos. Y el texto y la enciclopedia, que son en general los únicos libros que se conocen en la mayoría de los colegios, son los productos editoriales más ajenos a la lectura: no son libros para leer, sino apenas para consultar brevemente. Más que desarrollar la capacidad de lectura, refuerzan los defectos de nuestro sistema, pues

son invitaciones a utilizar el libro no como un texto que se comprende sino como un simple depósito de información factual, de datos para copiar, fotocopiar o memorizar y que acaban identificados por el alumno con el conocimiento y la verdad.

II. LAS BIBLIOTECAS INEXISTENTES

La indicación más brusca de que nuestro sistema escolar tiene relaciones muy hostiles con el libro es, ya lo he dicho, que en nuestras escuelas y colegios no existen y no se usan los libros. ¿Cuántas de nuestras 40.000 escuelas elementales tienen bibliotecas, es decir, colecciones de libros diferentes a los de texto y a las enciclopedias? Creo que no llegan a una de cada cien. ¿Y cuántos de los 2.000 colegios de secundaria tienen bibliotecas que sirvan realmente en el proceso escolar y de formación del estudiante? Quizás, aunque no existen ni estadísticas ni estudios para afirmar algo serio sobre esto -¿cómo dedicar algo de los recursos que se destinan en Colombia a investigación educativa a analizar un problema tan invisible como el del libro?- un 10%, siendo tolerante con la calidad y actualización de las colecciones y con la calidad de los servicios que se prestan. Tampoco existen bibliotecas públicas que suplan en forma adecuada las carencias de los colegios: en la mayoría de las ciudades colombianas ni siquiera existe una biblioteca pública decente, y donde existen (Medellín sobre todo, y Bogotá, Tunja, Cartagena o Pasto) resultan en todo caso insuficientes para la demanda general y estudiantil, y no pueden prestar los servicios especializados que corresponden a la biblioteca escolar³.

Por otra parte, el uso que se hace de las bibliotecas, cuando existen, tiende a generar una relación de rechazo por parte de los estudiantes y a imponer conceptos errados sobre la función y sentido del libro. Los profesores, incapaces de promover procesos de reflexión o investigación, o de guiar al estudiante en la comprensión de textos literarios o ensayos de ciencia social o natural, han adoptado la estrategia compensatoria de enviar a los estudiantes a “investigar”, lo que en realidad consiste en buscar y transcribir un artículo de una enciclopedia. Con ello los estudiantes adquieren una idea errada de la actividad central de creación del conocimiento, la investigación, y sacan a la enciclopedia de su papel de referencia complementario para convertirla en el depositario del saber. Estas tareas, aunque en el mejor de los casos pueden desarrollar alguna habilidad de búsqueda de información que es parte esencial -y que tampoco se promueve- de la formación escolar, van contra la promoción de los hábitos de lectura, que deberían ser el centro del trabajo de la escuela.

Las posibilidades de corto plazo de que esta situación cambie son muy limitadas, a menos que se presente una transformación radical e inesperada en la lógica de los dirigentes de la educación. Los recursos presupuestales que se asignan en el sector público a las bibliotecas escolares son risibles, y muchas veces están amarrados a una preferencia errada por el texto escolar y más recientemente, por el computador como herramienta mágica de aprendizaje.

Además, las formas actuales de la cultura se oponen en gran parte a la experiencia del

libro y la lectura: la biblioteca infinita de textos del pasado se ha desvalorizado frente a la inmediatez repetitiva de la narrativa audiovisual. Los niños habitan en casas que los padres han llenado de televisores, aunque se quejen de que sus hijos no hacen otra cosa que mirarlos. En la educación primaria y secundaria la referencia a la tradición que conocemos como humanística -la tradición de los grandes escritores y pensadores- es ocasional y el contacto del estudiante con esos textos e ideas es casi inexistente: hoy lo que importa es el aquí y el ahora, de los hechos y experiencias vividas o de una ciencia cuyo horizonte es más bien el futuro de los descubrimientos y del progreso que la relación, usualmente ignorada, con su trasfondo histórico. Todo esto, como es lógico, desvaloriza el libro en la escuela, en forma paralela a su relativa desvalorización en la sociedad.

Es, pues, posible, como lo señalan muchos analistas sociales, que la experiencia del libro como la conocieron los últimos quinientos años esté en camino de ser desplazada y reemplazada por una nueva forma de relación con los productos simbólicos, centrados en la imagen. Algunos inclusive plantean que la defensa del libro es expresión de una visión nostálgica o de una negativa a admitir las formas de vida de los jóvenes. Si esto es así, la defensa de la lectura a la luz de su capacidad para transformar la vida, es al mismo tiempo excesiva conceptualmente e ineficaz socialmente⁴.

Sin embargo, aun en el campo más estrecho de un argumento puramente utilitario, la lectura debería seguir siendo el centro de la educación en la medida en que en ella se

desarrolla el núcleo de habilidades esenciales para la incorporación de conocimiento y para el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje. En efecto, los que dominan la lectura adquieren la capacidad para actualizar su información y su saber, así sea este limitadamente instrumental y técnico, a lo largo de la vida. La lectura independiza de la escuela y del maestro, porque de alguna manera sigue siendo la entrada a una escuela infinita, en la que se reúnen todos los maestros, sin horarios ni cupos limitados.

III. COMO LOGRAR LA LECTURA

¿Qué podría, pues, hacerse para que el texto gane peso dentro del proceso escolar? La estrategia óptima para esto debería ser global y atacar el problema simultáneamente desde varios ángulos. En el largo plazo, el proceso debe pasar por un mejoramiento de la calidad de las escuelas de educación, que licencian hoy docentes en su gran mayoría ajenos a la lectura. Menos pedagogía y un mejor conocimiento de las materias que van a enseñar, un dominio realmente amplio de los principales textos del área científica de especialidad, y un conocimiento suficiente de la literatura pertinente, son condiciones necesarias para que en la escuela los maestros puedan guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje activo. Hoy se produce en este campo una sombría paradoja: aunque los profesores han aprendido teóricamente, con una amplia concentración de materias pedagógicas, la necesidad de estimular la iniciativa de los estudiantes, de llevarlos a una construcción personal de las ciencias, esto no puede desarrollarse porque el profesor

usualmente es un muy pobre científico y él mismo no es un lector⁵. No puedo comprender cómo puede dictarse una buena clase de literatura o de historia si el profesor no es él mismo un apasionado de estos temas, que ha olvidado los manuales en los que aprendió para mantenerse abierto a la información y a los debates y a las creaciones de los autores principales.

La lectura del profesor es esencial si quiere superar una enseñanza rutinaria. Es posible dictar la clase de historia o de español con base en un manual que el profesor domina y ha memorizado. Sin embargo, es casi seguro que no podrá transmitir a los estudiantes ningún entusiasmo, ninguna apertura a ámbitos de conocimiento nuevo, ninguno de los elementos que hacen del aprendizaje una aventura creadora: se limitará a reforzar el patrón memorístico. ¿Cómo enseñar español si uno no ha leído a García Márquez, a Cervantes, a León de Greiff, a Caballero Calderón, a Fernando Vallejo o a William Ospina? ¿Cómo enseñar historia de Colombia si solo se conocen los manuales, pero nunca se ha leído una controversia a fondo, un estudio monográfico en el cual adquiera cierta noción de los métodos de investigación y creación de la ciencia? ¿Y cómo enseñar física si el profesor apenas domina los conocimientos definidos en el currículum, si no sabe nada de Hawkins o de Stephen Gould, o de Antonio Vélez o al menos, de Isaac Asimov o Carl Sagan? Los profesores que no leen se encuentran, para enseñar cualquier materia, en la situación de un maestro de natación que conociera toda la teoría necesaria pero no supiera nadar.

Pero no es este el momento oportuno para debatir el problema de la formación de docentes, que por lo demás sólo producirá un impacto en la escuela en un plazo mediano o largo. Para la acción inmediata, lo esencial es poner los libros en las escuelas. Sin libros no se va a dar lectura, y sabemos que no están ni en las casas ni en las escuelas. Por ello, la mayor urgencia del sistema educativo colombiano es, en mi opinión, desarrollar un proceso consistente y de largo plazo de dotación de libros para el sistema escolar.

La biblioteca no necesita ser muy grande: pero es necesario que en toda escuela haya libros que vayan más allá del horizonte de los contenidos prescritos de clase: libros, así sean pocos, en los que los niños puedan disfrutar el mundo de la literatura, encontrar discusiones sobre problemas científicos atractivos, ampliar su conocimiento de los problemas del país.

La dotación de libros, dada la situación real colombiana, hay que hacerla buscando el costo más bajo posible, para lograr el mayor impacto con los limitados recursos que pueden conseguirse. Por esta razón, la estrategia debe orientarse a que exista al menos una biblioteca en casi todas las localidades pequeñas, que conjugue las funciones de biblioteca escolar y biblioteca pública y comunitaria. Sea que esté localizada en la casa de la cultura, en alguno de los centros docentes, en un centro deportivo o social o en otro sitio, debe estar abierta tanto para los estudiantes como para el resto de la comunidad, con horarios que no coincidan con los de las jornadas escolares y con apertura los sábados y domingos.

La provisión de los servicios de biblioteca es una obligación pública, y solo pueden desplazar al Estado en algunos casos especiales algunas fundaciones y entidades que reciben ingresos fiscales o parafiscales. Esto plantea interesantes problemas administrativos, que no se han estudiado mucho: mi impresión es que en este terreno las entidades territoriales y locales deben hacer la mayoría del gasto, ojalá con fondos de contrapartida del gobierno nacional para las inversiones iniciales. También debería el gobierno nacional generar los mecanismos para que llegue a todas las bibliotecas un sistema de catalogación central, distribuible en formato electrónico, de los libros que configuren las colecciones básicas de las bibliotecas públicas y definirlos⁶. Debe prepararse también una lista de los documentos recomendados para estas instituciones: los 200 ó 300 libros que deberá haber en cada escuela elemental, los 2.000 ó 3.000 libros de una biblioteca de barrio o de una institución de educación básica, los 8.000 ó 10.000 libros de una biblioteca municipal o de un núcleo de servicios para colegios de secundaria. Por encima de eso, las bibliotecas departamentales (que se puede esperar tengan entre 30.000 y 150.000 títulos) deben hacer sus propias selecciones.

Hay dos reglas casi inviolables en sus servicios: deben ser bibliotecas abiertas, donde el usuario tenga entrada a los estantes de libros -hay que acabar con las bibliotecas en las que un mostrador o una puerta separa las mesas de lectura de las estanterías- para que pueda ojear, seleccionar bien, escoger mirando el libro y evaluando las alternativas afines. Y deben ser bibliotecas en las que la

mayoría de los libros pueden ser retirados por los usuarios para lectura en la casa.

En cuanto a sus contenidos, esta biblioteca escolar tiene una función central: ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ampliar su experiencia cultural mediante la lectura. Esto quiere decir que el eje de su colección debe ser lo que desborde las exigencias del currículum escolar prescrito. En ella pueden haber textos escolares, pueden existir enciclopedias, pero este es un material complementario y secundario, aunque muchas veces los profesores creen que son lo principal. No hay biblioteca escolar cuando se tiene una simple sala de textos y materiales de referencia.

La lectura es esencialmente desciframiento, comprensión y construcción de sentido de un texto: no importa que esté sobre un papel o en una pantalla. Sin embargo, todavía hoy la mayoría de los textos que son importantes para una biblioteca solo pueden adquirirse y consultarse de manera adecuada en forma de libro o revista. La idea de que es posible tener bibliotecas únicamente a base de computadores es muy prematura: lo que está disponible para ser leído en computador son ante todo enciclopedias, materiales de referencia y juegos, que no tienen gran importancia en la formación de los estudiantes. Además, aunque ya comienzan a aparecer en CD-ROM o en la red obras literarias, libros de divulgación científica, trabajos sobre asuntos sociales, su lectura no es atractiva en el computador. Por otra parte, un computador es un instrumento que en la escuela solo puede ser utilizado para la lectura por una persona a la vez: con lo que

cuesta es posible tener 200 libros para ser leídos al tiempo por todos los estudiantes. Mientras cada estudiante no tenga acceso a un computador, su utilización educativa es muy limitada. Por ello, el computador se está convirtiendo en herramienta educativa en los hogares acomodados, pero a pesar de que llevamos cerca de 15 años de anuncios estatales sobre computadores en las aulas todavía es más una fantasía que una realidad

Sabemos que hoy, en muchos sitios del país, las autoridades están más dispuestas a dar un computador a la escuela que unos libros. Aunque esto es equivocado, y sigue siendo más importante para la educación el libro que el computador, éste es parte muy útil de la biblioteca escolar. Probablemente no será en él en el que se realicen experiencias significativas de lectura por parte de los alumnos, pero su función en el acceso a textos de información y en el aprendizaje de la lógica de búsqueda de bases de datos y redes es ya un aspecto pragmático esencial en la educación, y sólo las bibliotecas pueden ofrecer la oportunidad de dominarla en las zonas donde el computador casero, como la biblioteca casera, están casi por completo descartados. Lo ideal es que los computadores de la escuela estén en la biblioteca, o en los pasillos, para que no se desperdicien en las llamadas aulas de informática, en clases en las que se enseña a manejar un procesador de palabra, que tengan un buen lector de multimedia, así como conexión a una línea telefónica (para enviar y recibir archivos) y, en las ciudades donde exista el servicio, a una cuenta de Internet, que permitirá el acceso a textos culturales completos y a catálogos de las bibliotecas de la ciudad y el país.

Aunque el computador es un instrumento poco eficiente en términos de las necesidades de una escuela, pues solo puede ser usado en forma real por una persona a la vez, permitir el uso libre y secuencial a los estudiantes, es la manera más eficaz de que aprendan a manejarlo. Donde haya conexión a Internet, servirá también, mientras no existan muchos computadores, para que los docentes impriman materiales que no se encuentren en la biblioteca local para uso en las clases: textos literarios y científicos, mapas, ilustraciones, etc.⁷.

Un punto esencial del sistema de bibliotecas escolares es que tenga una asignación predecible para la adquisición de nuevos libros. En vez de grandes sumas sorpresivas, lo que se requiere es un flujo constante de recursos, así sean reducidos. Una biblioteca sin libros nuevos es como un restaurante en el que no venden sino comida de ocho días: al poco tiempo nadie vuelve a ella, y se convierte en una prueba de que las bibliotecas no sirven para nada porque nadie las usa⁸. Y hay que quitar a los funcionarios la ilusión de que es posible hacer una biblioteca con base en donaciones de libros viejos o publicados por el gobierno. Estas donaciones son útiles para bibliotecas intermedias o grandes, que tienen interés en tener colecciones más o menos amplias de libros de interés para investigadores. Para una biblioteca escolar o de una pequeña comunidad, usualmente solo sirve algo lo que se recoge de literatura. Y lo que publica o regala el gobierno no es sistemático: son 100 ó 150 títulos que no pueden incluir sino muestras poco representativas de lo más importante que se publica en el país⁹.

Por supuesto, si existe la biblioteca hay que tratar de que las estrategias docentes estimulen su uso. Para ello, lo primero es eliminar los peores hábitos actuales. Deberían suprimirse por completo las tareas centradas en la enciclopedia, para dar a esta el verdadero valor de material de referencia, de complemento informativo. Cuando un estudiante puede contestar su tarea mirando unos cuantos artículos en una enciclopedia, la tarea está mal formulada. Y hay que dejar de llamar "investigación" a cualquier ejercicio de búsqueda de información que pueda contestarse usando manuales y enciclopedias.

Igualmente, hay que reducir al mínimo las lecturas obligatorias. La lectura debe ser esencialmente voluntaria, algo que se hace o porque es una actividad placentera o porque es una etapa indispensable para el conocimiento de un tema. En particular, debe desterrarse la lectura de textos literarios acompañada de obligaciones analíticas precisas. Cuando un estudiante lee un cuento o una novela con la obligación de responder un cuestionario sobre los personajes, los argumentos, las tramas, el lenguaje, etc., la actividad rompe con la lógica de la lectura literaria, que es experiencia de sentido y no esfuerzo de disección analítica. En la clase es posible discutir luego aspectos del texto, pero ojalá sin calificaciones ligadas a saberes muy precisos. Creo que en los primeros 5 ó 6 grados de la escuela es conveniente volver al viejo método, de colegios de monjas e internados, de leer en voz alta algunos libros bien seleccionados. Dedicar media hora del día a la lectura de novelas apropiadas me parece un antídoto contra la fascinación de las telenovelas, mucho mejor que dedicar tiempo escolar a

discutirlas y a aprender a verlas más críticamente. Y esto no requiere profesores con calificaciones muy especiales: basta que lean y disfruten lo que leen, y que la biblioteca tenga libros para entregar a los que se interesen por ellos.

Por otra parte, es esencial que el proceso de aprendizaje de la lectura sea pedagógicamente adecuado. Colombia ha adoptado, con resultados muy discutibles, un modelo en el que crecientemente, en los que se consideran son los mejores colegios, los estudiantes aprenden a leer primero en otro idioma. Este es un acto de subordinación cultural que no aceptaría ningún residente en los países avanzados: incluso en los Estados Unidos, y con muy buena razón, muchos inmigrantes latinoamericanos luchan porque sus hijos aprendan a leer y escribir en primer lugar en español. La razón es psicológica: los niños que aprenden a leer en un idioma distinto al materno tienen mayores problemas para el dominio real de su lengua. Según un informe de la Comisión sobre Problemas de Lectura de la Academia de Ciencias de los Estados Unidos, las investigaciones en este campo tienden a concluir que “aunque la instrucción en la lectura de un segundo idioma puede ser exitosa, arrastra consigo un mayor riesgo de problemas de lectura y de un dominio de la lectura inferior al que se logra cuando la enseñanza a leer se hace inicialmente en el primer lenguaje”, y que “estos riesgos pueden reforzar los riesgos asociados con pobreza, bajos niveles de educación paterna, deficiente escolaridad y otros factores similares”¹⁰. El dominio muy pobre del idioma -inevitablemente asociado con debilidades en la calidad del

razonamiento- que se encuentra inclusive en medios profesionales -basta escuchar al Congreso de la República o leer los periódicos para advertirlo- no es ajeno al auge de los colegios bilingües. Es cierto que en otros aspectos educativos -y en parte por la disponibilidad de recursos que les da la opción *snob* de la población con capacidad alta de pago- estos colegios ofrecen la mejor calidad de educación.

Como resultado final, Colombia ha logrado dañar su educación para todas las capas sociales. Los pobres deben ir a escuelas y colegios sin recursos, sin laboratorios ni bibliotecas y con un profesorado cada vez de menor calidad¹¹. Los ricos, que usan las pocas oportunidades de buena educación, las encuentran acompañadas sistemáticamente de un deterioro en las habilidades lingüísticas de sus hijos y de una formación en valores culturales usualmente muy antisocial: se forman niños que no sueñan sino en consumir y en vivir en los Estados Unidos¹².

Para resumir, en una formulación que tiene algo de extremo, puede sostenerse que muchos de los problemas que hoy enfrentan los colombianos provienen de un sistema escolar muy deficiente, y que fracasa ante todo en dos grandes tareas, estrechamente ligadas entre sí: el desarrollo de la capacidad de dominio del idioma y el desarrollo de la capacidad para razonar en forma rigurosa.

Poco sabemos los colombianos sobre esto. La evaluación de los resultados de la educación es muy limitada y sólo en los últimos años se han hecho algunos esfuerzos, todavía limitados, para medir el avance de los

escolares en forma comparable¹³. Por supuesto, existe el examen del ICFES, aplicado a la gran mayoría de los estudiantes colombianos (aunque en los colegios populares la proporción de los que lo toman es más baja que el promedio). Pero el examen no parece muy bien diseñado, aunque las pruebas de comprensión y razonamiento que incluye servirían para análisis muy útiles. Infortunadamente, el ICFES se ha negado a permitir que esta información se conozca, más allá del reporte de cada estudiante y de una clasificación inocua de colegios que impide utilizar un esfuerzo tan inmenso como un insumo analítico para la mejora de la educación.

Sin embargo, las pruebas que hay muestran que la situación es crítica. Como existe una gran correlación entre los resultados en razonamiento abstracto, razonamiento matemático y manejo del idioma, los resultados de matemáticas pueden servir de indicador del problema de conjunto. La matemática es esencialmente un ejercicio en rigor en la demostración y el razonamiento, y esto es algo que se aprende primero como uso del lenguaje. Y en este terreno, recordemos que Colombia obtuvo el puesto 41 en el programa internacional TIMSS-Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (y no sacó un nivel más bajo porque, finalmente, tuvimos la suerte de que solo hubiera 42 participantes: sólo superamos a Sudáfrica)¹⁴.

IV. ALGUNAS PALABRAS DE CONCLUSION

Esta presentación ha querido desarrollar en forma extremista una idea simple: la mala educación que da el sistema escolar colombiano es el principal elemento de discriminación social que hace el país con su población de menores recursos, y condena a los hijos a estos grupos a entrar al mercado laboral y al mundo social y político del siglo XXI sin las habilidades necesarias para enfrentarlos. Y el principal factor de esa mala educación es la incapacidad de la escuela para enseñar a leer. Y en el corto y mediano plazo, una condición necesaria y una de las herramientas más eficaces y menos costosas para mejorar la calidad de la educación y su capacidad para enseñar a leer es poner en servicio un sistema de bibliotecas amplio y eficiente.

Es poco probable, sin embargo, que esto se haga, porque prácticamente los diagnósticos del problema educativo van por lados distintos: computadores, ciencias, mejoramiento de los docentes. Todo esto es necesario, pero sin libros va a ser otro gran engaño, pues sin ellos no puede existir una educación que permita a los colombianos entrar al mundo del texto, de la lectura, la investigación y el descubrimiento, y que haga de la escuela un sitio donde se aprenda a leer, a razonar, a pensar críticamente y, sobre todo, donde se aprenda a aprender para toda la vida.

* Director del Departamento de Bibliotecas y Artes del Banco de la República.

NOTAS

- ¹ En el debate muy activo que se ha dado en los Estados Unidos alrededor de estos problemas, el libro de John Bruer *Escuelas para Pensar* (Barcelona, 1993) desarrolla en detalle, con base en las más recientes investigaciones en sicología cognitiva, el argumento de que la falla central de la escuela y la que mayores consecuencias tiene sobre la preparación para la vida de los ciudadanos y sobre la desigualdad social es la diferencia en las capacidades de lectura. La diferencia en el vocabulario de quienes logran ingresar a la universidad, por ejemplo, (que requieren reconocer unas 50.000 palabras) y la mayoría de la población son abismales. En Colombia la situación debe ser similar, pero con la diferencia de que Breuer y los demás analistas ni mencionan las bibliotecas, porque dan por sentado que existen en las escuelas o las comunidades y se usan. Quienes analizan la educación en Colombia, y que se apoyan usualmente en estos estudios en los que nunca se menciona una biblioteca, dan por supuesto que no son necesarias y no advierten su inexistencia.
- ² Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. *Informe Conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad*, Bogotá, 1955. Hernando Gómez Buendía, *Educación, agenda siglo XXI*, Bogotá, 1997.
- ³ El número de libros en las bibliotecas escolares del país no debe llegar a un libro por cada 3 ó 4 estudiantes. En las zonas mejor dotadas, como Antioquia, la proporción es de un poco menos de un libro por estudiante. Y muchas veces esto incluye los textos escolares.
- ⁴ La idea del libro que transforma, y que corresponde en buena parte a la experiencia central y más formativa de la lectura, es brillantemente evocada por Kafka: "Si el libro que leemos no nos despierta como un puño en el cráneo, ¿para qué leemos? ¿para qué nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros y podríamos, si fuese necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la maía muerte y que nos perturban profundamente como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro". La cita la trae George Steiner, *Lenguaje y Silencio*, 101. Un buen análisis del papel de la lectura en la tradición occidental y de las críticas contemporáneas se encuentra en Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura* (Barcelona, 1995). La polémica ha sido amplia y la bibliografía inmensa. Cito, también es de Steiner, "El lector infrecuente", en *Pasión Intacta*, (Bogotá, 1996), donde se esboza la relación entre la "atrofia de la memoria" como rasgo cultural y la pérdida de vigencia de la lectura.
- ⁵ No conozco ningún estudio sobre hábitos lectores de los maestros colombianos. El tema es central en cualquier diagnóstico de los problemas de calidad de nuestra educación, y sin embargo, no parece haberse investigado.
- ⁶ En este momento existe una catalogación disponible en formato electrónico, a través de Internet o en CD-ROM: el catálogo de la Luis-Angel Arango, que tiene unos 800.000 registros.
- ⁷ Pensando en esta perspectiva, la Biblioteca Luis-Angel Arango ha instalado en Internet una biblioteca virtual con textos completos sobre diversos aspectos de la cultura colombiana: historia, literatura, arte, geografía, medio ambiente, etc. Sin embargo, el acceso desde el sistema escolar es aún casi inexistente.
- ⁸ La experiencia colombiana es que donde hay una buena biblioteca su uso desborda inmediatamente todas las previsiones. La última etapa de la biblioteca Luis-Angel Arango, se construyó para atender unos 5.000 usuarios por día, una cifra que se consideraba extraordinariamente elevada en 1985: en la actualidad hay días en los que debe atender 23.000 usuarios. El caso de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, a pesar de estar abandonada por la absurda política cultural que ha seguido en los últimos años la administración municipal, es similar, y el de muchas bibliotecas de las cajas de compensación. Las bibliotecas que no están llenas es porque tienen una colección pobre, o no tienen un buen catálogo, o adoptan políticas de servicio que impiden o bloquean el acceso a los usuarios. Esta experiencia, y cualquier comparación internacional demuestran que la demanda de estos servicios es mucho mayor que la capacidad actual de atenderla. Recordemos que en Bogotá se presta por habitante menos del 1% de los libros que se prestan en Inglaterra.

-
- ⁹ Las colecciones editoriales publicadas por los diversos gobiernos no se han diseñado con la escuela en mente y, aunque deben ir a sus bibliotecas, no pueden reemplazar la necesidad de una colección comprada y seleccionada para promover el acceso a la lectura.
- ¹⁰ National Academy of Science's Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children (Snow *et al.*, 1998), p. 223.
- ¹¹ El proceso es inevitable con la valoración actual de la educación y la cultura. Los estudiantes que se han venido formando como educadores han sido desde hace dos o tres décadas los que no logran, por el bajo resultado de su examen de estado, ingresar a otras carreras con mayor reconocimiento social o económico. Usualmente, su bajo resultado en el ICFES refleja problemas de fondo en su formación y debilidades radicales en el manejo del idioma y del razonamiento. Estos estudiantes son los maestros del futuro y no puede esperarse mucho de ellos: sus estudiantes tendrán sus mismos problemas, probablemente con un cubrimiento mayor. Y para evitar que los estudiantes con exámenes del ICFES más bajos sean los que entren a las escuelas de educación, la solución es obvia: cambiar el examen o eliminarlo del todo, pues es discriminatorio.
- ¹² Y la calidad de estos colegios privados, además, debe mantenerse frente al intento permanente del gobierno nacional de impedirles que inviertan en mejorar la educación, al prohibir que reciban de los padres de familia los aportes que el gobierno no da siquiera a los colegios públicos. Como quien dice, es mejor que todos estemos en el suelo: si el gobierno no tiene plata o no quiere gastarla en los colegios públicos o en bibliotecas, que prohíba a los más ricos gastar en educación, para que gasten su dinero en otras cosas y no se promueva tanto la desigualdad social que crea la diferencia en calidad educativa. Una idea de la valoración real que tiene el Estado de esto lo da el cálculo de los recursos que deben emplearse en las escuelas: según la Misión Social ("Cálculo de la Unidad de Pago-UPC de la Educación Básica", Dic., 1966) la canasta educativa "óptima" debe incluir un gasto por alumno—además de los textos escolares— de 1.250 pesos para material bibliográfico para el plantel, en la escuela nueva de primaria, y de 1.939 pesos en secundaria. Así, una escuela de 500 estudiantes estaría en capacidad de comprar ¡unos 50 libros por año!
- ¹³ A finales de 1997 se aplicó una prueba a estudiantes de 3° y 4° de primaria de 400 instituciones en 100 municipios del país. Además, desde 1991 se han realizado las pruebas llamadas SABER, aplicadas en 3°, 5°, 7° y 9° grado. Véase Ministerio de Educación Nacional, Servicio Nacional de Evaluación, *Evaluación de logros. Áreas de lenguaje y matemáticas. Resultados en Grados 3°, 5°, 7° y 9°, 1992-1994*, Bogotá, 1997.
- ¹⁴ La situación no tiene mucho que ver con el nivel de riqueza del país. Como lo destacan Javier Eduardo Báez y Gustavo Duncan Cruz, "El estado de la educación básica y media en el Caribe: una perspectiva para el desarrollo" (Ponencia presentada en el Primer Simposio sobre la economía de la Costa Caribe, Cartagena, octubre de 1998), el 5% de los colombianos de mayor nivel—que probablemente proviene de los colegios más ricos— estuvo por debajo del 5% más bajo de los alumnos de Singapur.