

*Sección uno: Ensayo **Lectura y sociedad***

## **Ler con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura**

Read with others. Contributions to the social dimension of reading

Dr. Juan Mata Anaya

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Granada

[jmata@ugr.es](mailto:jmata@ugr.es)

### **Resumen**

Destacar la naturaleza social de la lectura, separándola del carácter básicamente escolar que se le asigna normalmente, es el objetivo del presente artículo. En él se critican algunas de las habituales prácticas académicas en torno a la lectura que tanto contribuyen a desvirtuar su sentido primigenio, que es conocer y reconocer el mundo social a través del mundo íntimo del escritor y a la vez hacer de los textos literarios y filosóficos una vía de comprensión de la propia vida de los lectores. Comprender un texto literario es siempre un intento de dar sentido a la propia existencia y, tal como ponen de manifiesto numerosos autores, esa búsqueda de significado a través de los textos se hace mejor mediante el diálogo, en compañía de otros lectores. Los grupos de lectura son manifestaciones del deseo de conocer y comprender en comunidad. El artículo pone de manifiesto asimismo el relevante papel social que, en circunstancias de catástrofe colectiva o aflicción individual, pueden jugar los libros, la lectura y las bibliotecas públicas.

### **Abstract**

The aim of present paper is to stress the social character of reading, avoiding consider it only as school activity. In this paper some academics reading practices are criticized, because they contribute to distort the original meaning of the literary reading, which is to understand and recognize the social world through the intimate world of the writer, and at the same time to use the literary and philosophical texts as a way of understanding of own life of readers. Understand a literary text is always an attempt to make sense of the existence and, as numerous authors point out, that search of meaning is makes better through the dialogue, in company of others readers. Reading groups are expressions of the desire of know and understand within a community. This article also highlights the important social role of books, reading or public libraries in collective disaster or individual affliction situations.

**Palabras clave:** Lectura, Grupos de lectura, Bibliotecas públicas, Intervención social, Comprensión dialógica.

**Keywords:** Reading, Reading groups, Public libraries, Social intervention, Dialogic understanding

## Introducción

La posibilidad de leer a solas, sin la tutela de clérigos, guías o expertos, al margen de las normas del clan o el grupo de pertenencia, puede considerarse una de las grandes conquistas de la humanidad, un gesto extraordinario de rebeldía y libertad. Las sociedades modernas fueron el fruto de la larga lucha por la autonomía de pensamiento, por el reconocimiento de la lectura soberana, heterodoxa o herética. Poder leer aisladamente, con plena independencia, sin la obligación de responder ante nadie, de acuerdo con ritmos y objetivos propios, sigue siendo uno de los fundamentos de la subjetividad y una de las garantías primordiales de la democracia. Ese logro, cuya defensa nos compete a todos, no debería ocultar o desvirtuar sin embargo la dimensión pública de la lectura, su proyección social, que tiene que ver en primer lugar con las *posibilidades y las oportunidades*.

Si se piensa en la lectura<sup>1</sup> considerando a todos los habitantes del planeta, deberíamos admitir que esa práctica individual y solitaria de la lectura no es universal. A millones de personas les resulta imposible, aunque quisieran, llevarla a cabo. Ni sus entornos ni sus tiempos ni sus condiciones materiales la favorecen. El acceso a los bienes culturales sigue siendo muy desigual y en muchos casos hace de la lectura una quimera. No afecta tanto a las formas de leer como a las posibilidades de leer. Comenzando por la alfabetización. En las sociedades letradas, en las que saber leer y escribir marca la frontera entre la integración y la exclusión, no saber hacerlo se convierte en un estigma. Y si aceptamos que la posibilidad de leer es anterior a la voluntad o a la forma de leer deberíamos admitir el carácter político y social que la lectura posee. Las sociedades modernas son impensables sin el concurso de la lectura y la escritura. La presente revolución tecnológica no ha prescindido, más bien al contrario, de esas capacidades, aunque los usos o los formatos se estén alterando profundamente. La lectura y la escritura ocupan el centro de la vida social, de modo que el analfabetismo sigue siendo una causa determinante de exclusión social. Un infortunio que se anuncia de modo precoz en los propios centros escolares. Muchos problemas de conducta en las aulas están relacionados incluso con la competencia lingüística y específicamente con el insuficiente dominio de la lectura y la escritura (Halonen *et al.*, 2006; Clegg *et al.*, 2009; López-Rubio Martínez *et al.*, 2010).

Promover la alfabetización general y el acceso fácil a los libros es una manifestación de justicia social, de inclusión y de ciudadanía. La lectura aparecería así como un derecho elemental (Argüelles, 2013). Es la garantía del acceso al vasto mundo de los otros no a través de la voz sino de los textos, no desde la proximidad sino desde la distancia. Conviene recordar que los proyectos de animación a la lectura, que tantas y tan contradictorias variantes poseen en la actualidad, fueron en su origen tentativas de hacer llegar los libros a la mayoría de los ciudadanos, de hacer de la lectura un medio de transformación social (Mata, 2008). Las organizaciones y movimientos políticos que a mediados del siglo XX pugnaban en Francia por abatir los obstáculos que impedían a tantos ciudadanos acceder a los bienes culturales otorgaban a las prácticas de animación

<sup>1</sup>Salvo que el contexto indique lo contrario, el término lectura se usa en este artículo como sinónimo de lectura literaria.

sociocultural, y entre ellas la animación a la lectura, una importancia capital. La lectura se consideraba una experiencia emancipadora.

### Censuras, prohibiciones y miedos

Paradójicamente, el valor social de la lectura se aprecia más en épocas de prohibiciones o escasez de libros que en tiempos de libertades y abundancia. Es decir, cuando las oportunidades de leer se restringen o se anulan.

En todos los países del mundo y en las épocas más diversas leer ha sido una forma de resistencia contra las tiranías, las dictaduras o las teocracias. Siempre que los gobiernos han intentado regular las lecturas, bien mediante censuras o a través de imposiciones y obligaciones, leer lo proscrito o lo no oficial se ha considerado un acto primordial de desobediencia. Los libros prohibidos o sospechosos se convierten de inmediato en objeto de deseo y leerlos, en una forma de acción política. La satisfacción íntima de la lectura se prolonga así en la satisfacción de la participación pública. En esas circunstancias, leer aparece como una forma de insumisión paralela al acto de escribir, que deja de ser un simple acto de desahogo o placer y se postula como un acto combativo y con voluntad de intervención social.

La censura, la destrucción o la quema de libros es un reconocimiento de que leer y escribir tienen un efecto real en la sociedad. Al prohibir la edición o la lectura de determinados libros, los poderes públicos admiten tácitamente su potencial influencia. La historia de la humanidad es, en ese sentido, pródiga en ejemplos de barbarie contra los libros (Báez, 2004). Desde la más antigua noticia que se tiene de una quema pública de libros, la que llevó a cabo el emperador chino Qin Shi Huangdi en el 213 a. n. e., hasta el presente no ha habido época sin su correspondiente hoguera. El siglo XX ha agregado numerosos e infames ejemplos a la ya larga lista de quema pública de libros considerados subversivos, obscenos, blasfemos, ofensivos o simplemente incomprensibles. Y aún siguen llegando noticias de países en los que algunos grupos islámicos se emplean a fondo en destruir bibliotecas antiguas como símbolo de poder y ruptura con el pasado.

Los intentos de coartar o prohibir las lecturas de los ciudadanos siguen funcionando, de modo directo o simulado, en todos los países del mundo. Esas intromisiones no son, sin embargo, exclusivas de los gobiernos tiránicos o dictatoriales, sino que se producen incluso en sociedades formalmente democráticas. Uno de los últimos y más grotescos episodios de censura de libros tuvo lugar en Venecia en el verano de 2015, cuando el alcalde de la ciudad decidió arbitrariamente retirar de las escuelas públicas un total de 49 álbumes ilustrados que, a su juicio y el de sus correligionarios, trataban cuestiones impropias de la infancia, como podrían ser la composición de las nuevas familias o el papel insumiso de las nuevas protagonistas femeninas. Consideraba que ciertos asuntos socialmente controvertidos no debían ser objeto de lectura o conversación en las escuelas, por lo que el mejor modo de evitar la tentación era retirando de las bibliotecas los libros que pudieran servir de excusa. El despropósito afectó a libros más o menos previsibles, como *Tres con Tango* o *Jean a deux mamans*, y también a libros como *Nadarín* o *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*, ambos de Leo Lionni, cuyo ‘peligro’ solo puede ser advertido por mentes afectadas por el fanatismo o la estulticia.

Las denuncias y las sanciones por escribir, incluso en los espacios digitales, comentarios o chistes que alguien considera ofensivos o simplemente molestos son habituales y asimismo sigue siendo objeto de persecución la publicación de documentos secretos que afectan a los ciudadanos de todo el mundo. Baste recordar al respecto las filtraciones recientes protagonizadas por Julian Assange, Bradley Manning o Edward Snowden. En esos y en otros casos, la lectura se considera una actividad socialmente peligrosa y subversiva, que es necesario vigilar y restringir. Cuando los gobiernos de todo el mundo se afanan en ocultar o limitar información a los ciudadanos de sus respectivos países, cuando tratan de impedir unas lecturas e imponer otras, defender el derecho de cualquier persona a conocer lo que le afecta, a leer todo lo que tenga que ver con su vida, es una exigencia irrenunciable. Leer libremente todo lo que cada cual quiera es un derecho elemental que debe asegurar, promover y defender contra toda clase de limitaciones, vetos o censuras. El derecho a leer, y específicamente el derecho a leer sin trabas, adquiere así una dimensión política.

Todas las personas deberían, por encima de todo, saber leer y escribir y a la par tener la garantía y la oportunidad de poder practicar esas capacidades de modo soberano. No obstante, muchos ciudadanos del mundo, aun teniendo incluso la oportunidad, prefieren no hacerlo. Temen o les incomoda usar esa soberanía. Las creencias propias o las presiones del poder les impiden hacer lecturas o interpretaciones diferentes a las fijadas por la tradición, los dogmas o las leyes. No son libres de leer como quieran. No es una cuestión de posibilidad sino de voluntad, de oportunidad frustrada. No se trata en estos casos de saber leer sino de poder y querer leer, sobre todo de manera autónoma.

### Lectura y prácticas escolares

La identificación de la lectura con el ámbito escolar es un lastre que dificulta asimismo el entendimiento del valor social de la lectura. Es realmente difícil desvincular la lectura de las prácticas lectoras en las aulas, pues todas las personas, aunque no las hayan continuado fuera de ellas, las han conocido. Y son los recuerdos de esas experiencias, satisfactorias o frustrantes (más bien las segundas), los que suelen marcar el significado de la lectura. Para una gran mayoría, la lectura es lo que se hace primordialmente en la escuela o el instituto.

Por lo general, y aunque se trabaja en compañía de otros, en las aulas se practica una lectura endógena, funcional e instrumental. Se lee sobre todo con fines escolares: aprender algo provechoso (valores, sobre todo), lograr objetivos académicos, evaluar conocimientos, controlar el comportamiento... Pocas veces se lee de un modo gratuito, sin objetivos utilitarios o solo pensando en las vivencias de los propios lectores o en la vida que transcurre al otro lado de las ventanas y las paredes del aula. Muchos docentes se sienten incómodos con esa modalidad de lectura o la consideran incompatible con los programas escolares, que exigen aprendizajes concretos y verificables. Y ello a pesar de los permanentes llamamientos a promover el deseo de leer por placer, por puro gusto, por afición. Llamamientos que están incrustados incluso en leyes, decretos, normas e instrucciones. El caso es que pocos de los miles de alumnos y alumnas que egresan cada año del sistema escolar se sienten impulsados a continuar leyendo en su vida cotidiana, en su vida social. La mayoría considera que su vínculo con la lectura finaliza cuando obtienen sus correspondientes certificados de estudios.

La lectura académica promueve además un tipo de práctica centrada en el texto más que en el lector. Es el texto lo que de verdad importa: su estructura, su lenguaje, sus antecedentes, su retórica, su estética... La educación lectora, en todos sus niveles, desde primaria a la universidad, permanece anclada en una tradición que privilegia lo formal frente a lo emocional o vivencial. Conforme se avanza de curso se van relegando, hasta desaparecer casi por completo, los pensamientos o los sentimientos de los lectores, que pasan paulatinamente de constructores activos de significados a receptores de interpretaciones u opiniones de expertos. El saber literario suele concebirse como una forma de acceso al territorio especializado de la filología y la crítica literaria y no como una posibilidad de conocimiento de determinadas verdades sobre la vida humana, como plantea Martha Nussbaum (2005). Las frustraciones o la desafección que ocasionan esas prácticas lectoras suelen considerarse daños colaterales, pues poco importa que miles de alumnos acaben detestando la lectura si al cabo unos cuantos de ellos se incorporan a la élite de los especialistas.

Suele ocurrir, sin embargo, que las causas de ese desinterés se atribuyen a los alumnos mismos, a sus desdías, sus caprichos o su insensibilidad. Pocas veces se adjudica la responsabilidad a los programas o los métodos escolares. Se da por hecho además que la lectura literaria siempre será una opción minoritaria y que por tanto no hay que esforzarse demasiado en repensar o cambiar las estrategias. El objetivo no sería, desde luego, lograr un unánime interés de los alumnos a la lectura literaria, pero sí evitar al menos la antipatía de los jóvenes hacia todo lo que tenga que ver con los libros o las lecturas al término de su escolaridad, una circunstancia que no es exclusiva de España. Afecta a muchos países, que, aun con sistemas educativos diferentes, comparten los mismos modos escolásticos de enseñanza de la literatura (Gallagher, 2009; Luperini, 2006; Todorov, 2009).

La lectura académica, sin embargo, no es la única posible, ni siquiera la más significativa. Es, eso sí, la más practicada, porque, como ya he señalado, es la que básicamente realizan todos los alumnos y, sobre todo, es la más determinante, pues se produce en el tiempo de los descubrimientos elementales y la formación de los gustos. Es por ello lamentable que la insistencia en esas prácticas malogre tantas oportunidades de formar lectores para la pos-escolaridad. La lectura en el ámbito escolar debería tener asimismo una proyección social. Se lee de muchas maneras y con muchos fines, tanto profesionales como personales, pero incluso en las aulas es preciso concebir la lectura como un medio de entendimiento de la realidad, como un modo de estar en sociedad. Como defendía Paulo Freire (1989) la lectura de la palabra debería ser una ocasión para aprender a leer la realidad. Es más, la lectura de la realidad debe preceder siempre a la lectura de la palabra.

### **Leer junto a otros**

La dimensión social de la lectura no suele ser objeto de atención, pues se la sigue considerando una práctica fundamentalmente individual y privada, sin conexiones relevantes con la vida comunitaria, lo que impide comprender en toda su complejidad el acto de leer. La mayoría de los estudios de sociología de la lectura se han centrado en temas tales como la desigual distribución de los bienes culturales, los tipos de libros o los índices de lectura y solo en las últimas décadas se ha comenzado a dar la

importancia debida al lector y sus modos de leer. Como señala Bernard Lahire (2004), a efectos de una más clara comprensión del significado social de la lectura, resulta más significativo centrar la atención en las modalidades de apropiación de los bienes culturales, esto es, en las experiencias reales de los lectores con los libros. Aun contemplando la posibilidad de un acceso igualitario al libro, no todos los lectores realizarían las mismas lecturas o darían a los textos idénticos significados, por lo que junto al conocimiento de las presencias o ausencias de los libros es necesario prestar atención a las formas de leer.

Una de las prácticas lectoras que evidencia con más claridad el carácter social de la lectura es la de los grupos de lectura (Hartley, 2002; Allington y Swann, 2009; Hyder, 2013). Pese a su extensión y su vigor en todos los países del mundo, no se les suele conceder la atención debida a esos encuentros libres y voluntarios de lectores. Algunos de los prejuicios hacia esos grupos provienen del ámbito académico, donde se suele pensar que lo que en ellos se hace en torno a una novela, un poemario o un libro de cuentos no posee la altura intelectual suficiente para considerarlo una vía fiable de conocimiento literario.

A diferencia del ámbito académico, que privilegia el ‘mundo del texto’ frente al ‘mundo del lector’, por utilizar la terminología de Paul Ricoeur (1995), en los grupos de lectura es el mundo del lector el que se impone al mundo del texto. O dicho de otro modo: el mundo del texto es la justificación para que se manifieste el mundo del lector. Y esa peculiaridad, lejos de ser considerada una anomalía o una degradación de la *verdadera* lectura literaria, es una manifestación de la soberanía del lector, de su capacidad y libertad para hacer con el texto lo que mejor considere. Esa libertad de apropiación e interpretación de los textos literarios o filosóficos es la principal virtud de un lector, que lee siempre e inevitablemente desde su propia experiencia vital, entrelazando las palabras del texto con sus recuerdos, sus conocimientos, sus sensaciones, sus ideas... Un proceso recíproco entre texto y lector que Louise M. Rosenblatt (2002) denomina ‘transacción’, que viene a significar que el sentido no está en el texto solo ni únicamente en el lector, sino en la mezcla continua y recurrente de las contribuciones de ambos.

En los grupos o clubes de lectura, el encuentro del mundo del texto y el mundo del lector se produce de una manera abierta y desprovista de prejuicios. Las lecturas no se realizan con un propósito académico o crítico, sino como un acto de recepción hospitalaria de lo que el texto dice o, por mejor decir, de lo que el texto dice a quien lo lee. Para muchos lectores, la lectura, aparte de una dimensión estética, posee una dimensión ética. Son lectores que cuando leen una novela, un cuento, un poema o una obra teatral no dan prioridad a los rasgos estilísticos sino a los personajes, los acontecimientos o las conductas. Anteponen sus vivencias o sus sentimientos a la forma o a las figuras literarias. Un mismo texto puede ser leído, puede ser apropiado, de muy diversas maneras y la percepción estética no es la más extendida ni siempre es la mejor o la más necesaria. A diferencia de la lectura académica, que privilegia la forma del texto frente al contenido, el análisis frente a la recepción, la lectura que realiza la mayoría de los lectores tiende a insertar lo leído en su vida cotidiana y esa transferencia tiene para ellos una dimensión ética.

La experiencia de lectura que proporciona los grupos de lectura es siempre dialógica, tal como sucede por otra parte en los momentos iniciales de la alfabetización, en los que se

aprende en un continuo diálogo con las madres que leen cuentos por las noches, con los maestros que enseñan las letras o con los compañeros de clase que trazan las primeras palabras. Esa forma de leer y aprender en unión de otros tiene por lo demás conexiones con los proyectos de la pedagogía crítica que han defendido la dimensión social y dialógica del aprendizaje: la pedagogía sociocultural de Lev Vigotsky (1979), para quien el aprendizaje en la infancia se produce siempre en contextos culturales y sociales determinados y como resultado de una serie de interacciones con personas más capaces de su entorno próximo o en cooperación con algún semejante; los ‘círculos de cultura’ de Paulo Freire (1975), concebidos como espacios en los que las personas que aprenden a leer y escribir se reencuentran con otros y en los otros en un proceso de comunicación y diálogo que les permite a la vez entender y recrear críticamente su propio mundo; la ‘indagación dialógica’ de Gordon Wells (2001), pensada como una actividad colaborativa de enseñantes y estudiantes en la que todos se estimulan y apoyan mutuamente y en la que la interacción y la reciprocidad dan sentido al hecho de aprender, o las ‘tertulias literarias dialógicas’ de Ramón Flecha (1997).

Las ‘tertulias literarias dialógicas’ se inscriben en un proceso de aprendizaje en el que los participantes se sitúan en un plano de igualdad y en el que todos aceptan que pueden enseñar tanto como aprender. Los conocimientos no se transmiten unilateralmente sino que se generan en el propio grupo, de manera que el profesor actúa como un acicate, como un miembro más del grupo que aprende y enseña. Ese aprendizaje dialógico y comunitario se sustenta en siete principios —diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias— que en conjunto otorgan al acto de aprender el carácter de una construcción en compañía de iguales, de apertura al mundo de los significados a través de la conversación. Al aceptar que todos poseen inteligencia y capacidades, que todos están en condiciones de enseñar a otros, desaparecen las barreras personales, culturales o sociales que impiden la comunicación. En ese contexto, leer, y específicamente leer obras literarias clásicas, pretende, a partir de un diálogo igualitario y reflexivo, dar la palabra a quienes habitualmente no la expresan o sienten que están privados de ella. Las palabras surgen cuando se tiene la seguridad de que no van a ser menospreciadas, sino que serán acogidas y estimadas por los demás. Leer y compartir lo leído en un clima de mutuo respeto e interés se revela como un tipo de socialización liberadora y transformadora. Y no solo en el ámbito de la educación de adultos. Las tertulias literarias dialógicas se han ido incluyendo como práctica lectora en las aulas y bibliotecas escolares en todos los niveles educativos, con la implicación frecuente de las familias en las lecturas y la conversación (Loza, 2004). Prácticas semejantes de conversación colectiva en torno a libros en un contexto escolar están presentes asimismo en muchos otros países (Raphael, 1994; Chambers, 2007).

### Lectura, diálogo y sociedad

En los grupos de lectura el diálogo en torno a los libros se convierte en el fundamento de la experiencia lectora. El valor de la lectura se desplaza de la reflexión íntima y silenciosa a la reflexión pública y participativa. El uso del diálogo como medio de comprensión literaria está sustentado en las reflexiones de un relevante sector de la teoría literaria contemporánea. Mijail Bajtin (1982) defendió al respecto que una obra literaria busca la respuesta comprensiva de otros y descubre su sentido más profundo en

el encuentro con otros sentidos, que se relacionan como réplicas de un continuo diálogo, por lo que la comprensión literaria es siempre radicalmente dialógica. Por su parte, Stanley Fish (1992) habló de ‘comunidades interpretativas’ para referirse al hecho de que, como sucede en cualquier ámbito de la actividad humana, la elaboración de significados literarios es siempre competencia de los lectores insertos en una comunidad y en un tiempo histórico determinados, los cuales juzgan siempre de acuerdo a un conjunto de supuestos y creencias que no son idiosincráticas sino comunitarias y convencionales.

Aunque la concepción habitual de la lectura suele incidir en la idea de soledad y ensimismamiento, lo cierto es que la podemos considerar asimismo un medio de intervención social, de elaboración colectiva de los significados de un texto, que es a la par una elaboración de significados de la propia vida. En determinadas situaciones sociales —catástrofes naturales, marginalidad, desplazamiento de poblaciones, guerra, violencia urbana...— la lectura compartida puede cumplir un papel reparador no solo en el campo individual sino en el social (Petit, 2009). O dicho de otro modo: los efectos de la lectura en las personas pueden adquirir un sentido social. Las prácticas de lectura en común sirven de paliativo, resistencia o esperanza. Contribuyen al bienestar de personas concretas pero a la vez generan procesos colectivos que atenúan los efectos de crisis colectivas. En todos esos casos, sean mediante sesiones de lectura en voz alta o a través de encuentros estables de lectores, la lectura actúa como bálsamo y estímulo. Compartir lecturas adquiere en esos contextos traumáticos un sentido comunitario que trasciende el beneficio personal. No solo adquiere importancia el efecto en cada lector u oyente sino lo que ocurre en su entorno. Las lecturas crean espacios de hospitalidad, protección y aliento. En situaciones de crisis o vulnerabilidad, las actividades de lectura compartida ayudan a crear nuevos lazos sociales, lo cual ayuda a aliviar estados de ansiedad, estrés o crisis emocional. Esos procesos de socialización pueden tener lugar también en lugares cerrados o restringidos, como pueden ser los centros penitenciarios (Billington, 2011; Fernández Avagliano, 2015). En esos casos, los grupos de lectura permiten a los participantes entrar en contacto con un lenguaje diferente al carcelario, promueven otro tipo de relaciones gracias a las ideas y las emociones compartidas, ayudan a habitar con más fortaleza un espacio inhóspito.

En comunidad, escuchando y conversando con otros lectores, la lectura adquiere una dimensión pública que refuerza su dimensión social. La mediación literaria favorece nuevas sociabilidades. En lugar de aislar, como suele ser usual, las prácticas colectivas de lectura convocan, agrupan. Y esos agrupamientos, no mediados por el provecho personal, generan procesos colectivos que dan sentido y coherencia a la propia identidad como ciudadanos. Los libros penetran en el espacio social y lo habitan, lo transforman. Muchas iniciativas en torno a la lectura generan a su vez procesos que tienen una proyección social: creación de bibliotecas o centros comunitarios, organización de cursos o encuentros, visitas culturales, reivindicaciones políticas. Las actividades de lectura actúan como instrumentos de cohesión e integración, pero también como estímulos de acción social. Tienen un efecto civilizador, crean nuevos espacios de participación y de relaciones comunitarias.

Es el caso asimismo de las bibliotecas públicas, que sobre todo a partir del siglo XIX vienen siendo consideradas medios de democratización y de integración social (Escolar,

1985; Petit, 1999; Muddiman *et al.*, 2000; Barbier, 2015). Las últimas Directrices de la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas, dadas a conocer en 2001, inciden en la relevante función social de las bibliotecas públicas, entendidas a la vez como espacios receptores de las necesidades de la comunidad e impulsoras de nuevas relaciones sociales. Numerosos proyectos de reconstrucción social, asistencia o acogida han puesto las bibliotecas públicas en el centro de sus acciones, como ha ocurrido en lugares tan dispares como la ciudad colombiana de Medellín, afectada por la violencia urbana y las secuelas del narcotráfico (Peña Gallego, 2011), en ciudades norteamericanas dañadas por catástrofes naturales (Jaeger *et al.*, 2006) o en algunas ciudades europeas con motivo de la llegada de refugiados sirios (IFLA, 2015). En todos los casos, las bibliotecas públicas y la lectura han sobrepasado el cumplimiento de satisfacciones personales y han actuado como símbolos y promotoras de acciones colectivas de reparación y construcción.

## Conclusión

La dimensión social de la lectura no anula la intimidad o el placer personal asociados por lo general al acto de leer, sino que los integra en el proceso colectivo de elaboración de significados y de búsqueda del bienestar común que caracteriza a los seres humanos como seres sociales. Es conveniente reconocer que la lectura, aunque sea realizada por individuos de modo aislado, posee siempre una proyección social. Es una práctica cultural que de modo indirecto se manifiesta a través de los lectores en tanto que ciudadanos: sus pensamientos, sus actos, sus relaciones o sus sentimientos están inevitablemente impregnados de lecturas. Otras veces, en cambio, la lectura tiene desde el principio una voluntad de intervención pública. Sostiene entonces la agitación política, la rebeldía social, la inclusión de los excluidos, el reconocimiento colectivo o el consuelo de los desfavorecidos. En todos esos casos, la lectura entrelaza de modo fluido el mundo de lo privado y el mundo de lo público.

## Referencias Bibliográficas

- Allington, D. y Swann, J. (2009). Researching literary reading as social practice. *Language and Literature*, 18(3), 219–230.
- Argüelles, J. D. (2013). *¿Es la lectura un derecho? 45 respuestas a una pregunta que muy pocos se formulan*. México, D.F.: Solar Editores.
- Báez, F. (2004). *Historia universal de la destrucción de libros. De las tablillas sumerias a la guerra de Irak*. Barcelona: Destino.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D. F.: Siglo XXI.
- Barbier, F. (2015). *Historia de las bibliotecas: de Alejandría a las bibliotecas virtuales*. Buenos Aires: Ampersand.
- Billington, J. (2011). Reading for Life: prison reading groups in practice and theory. *Critical Survey, Special Issue, Reading and Writing in Prisons*, 23(3), 67-85.
- Clegg, J. et al. (2009). Language abilities of secondary age pupils at risk of school exclusion: A preliminary report. *Child LanguageTeaching and Therapy*, 25(1), 123-140.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Escolar, H. (1985). *Historia de las bibliotecas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Fernández Avagliano, G. (2015). *Efectos de la lectura compartida en un grupo de mujeres en prisión. Un estudio realizado en el Centro Penitenciario de Albolote*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Granada. [<http://cort.as/qIH1>]
- Fish, S. (1992). *Práctica sin teoría: retórica y cambio en la vida institucional*. Barcelona: Destino.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gallagher, K. (2009). *Readicide: How Schools are Killing Reading and what You Can Do about it*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Halonen, A. et al. (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 517-534.
- Hartley, J. (2002). *The Reading Groups Book. 2002-2003 Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyder, E. (2013). *Reading Groups, Libraries and Social Inclusion. Experiences of Blind and Partially Sighted People*. Farnham: Ashgate.
- IFLA (2015). *Responding - Public Libraries and Refugees*. [<http://cort.as/qIHk>]
- Jaeger, P. T. et al., (2006). The 2004 and 2005 Gulf Coast Hurricanes: Evolving Roles and Lessons Learned for Public Libraries in Disaster Preparedness and Community Services. *Public Library Quarterly*, 25(3/4), 199-214.
- Lahire, B. (2004). Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria. En Bernard Lahire (Comp.). *Sociología de la lectura* (p. 179-197). Barcelona: Gedisa.
- López-Rubio Martínez, S. et al., (2010). Lenguaje y conducta: determinantes del fracaso académico y social. Una revisión de la literatura. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 30(3), 144-150
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 66-69.
- Luperini, R. (2006). *Insegnare la letteratura oggi*. S. Cesario di Lecce: Manni.
- Mata, J. (2008). *Animación a la lectura. 10 Ideas Clave*. Barcelona: Graó.
- Muddiman, D. et al., (2000). *Open to All? The public library and social exclusion: executive summary*. London: The Council for Museums, Archives and Libraries. Library and Information Commission. Research Report 84.
- Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Peña Gallego, L. E. (2011). Las bibliotecas públicas de Medellín como motor de cambio social y urbano de la ciudad. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 27 (desembre). [<http://cort.as/Qiif>]. DOI: <http://cort.as/qII7>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Raphael, T. E. y McMahon, S. I. (1994). *Book Club: An alternative framework for reading instruction*. *The Reading Teacher*, 48(2), 102-116.

- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.