

IV. La praxis bibliográfica en el pensamiento ético-político-pedagógico de Paulo Freire

Felipe MENESES TELLO

IV.1 Introducción

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), conocido alrededor del mundo como Paulo Freire, nació en Recife, Brasil. Tuvo sus primeras experiencias como profesor de educación superior en la Escuela de Servicio Social en la Universidad de Recife. En 1959 alcanzó el grado de doctor en Filosofía e Historia de la Educación, para el cual defendió la tesis *Educación y actualidad brasileña*. Se dedicó con especial empeño a la alfabetización de adultos en zonas de su país con un elevado índice de marginación y analfabetismo. Ocupó varios cargos docentes. Participó en el XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (João Pessoa, PB, Brasil, 1982) con la conferencia “A educação de adultos e bibliotecas populares”. Publicó, entre otros títulos citados a lo largo de este texto, *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1969), *Educación y cambio* (1976), *Pedagogía de la esperanza* (1992) y *Pedagogía de la autonomía* (1997), fomentando así una educación humanista y una filosofía de la educación innovadora, pues apuntó hacia un proceso educativo que permitiese estimular la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política del educador y educando. Le fue otorgado el título de doctor *Honoris causa* por veintisiete universidades de diferentes países, y obtuvo varios premios por su labor intelectual en materia educativa. De acuerdo con los escritos biográficos, a Paulo Freire se le considera como uno de los más relevantes pedagogos del siglo XX. Sus ideas continúan teniendo un gran influjo entre los estudiosos de una gran variedad de disciplinas, entre ellas la bibliotecología.

El pensamiento escrito de Paulo Freire sigue siendo una veta inagotable de conocimiento porque, por ejemplo, la problemática en torno a la bibliografía, como técnica y método en el marco de las tareas que implican estudio y lectura entre el binomio educadores-educandos, es un asunto pedagógico-bibliotecológico inexplorado en el terreno del análisis y estudio del razonamiento freiriano. Así, desde la publicación de sus primeras obras en la década de los sesentas y setentas del siglo recién pasado, el fenómeno sobre la importancia de diversos problemas inherentes a la bibliografía comenzó a hacerse evidente en el pensar de aquel pedagogo brasileño. No obstante, el hincapié ético-pedagógico que hizo él acerca de los problemas que entrañan el uso

y el reconocimiento de los recursos bibliográficos como instrumentos esenciales en la esfera del acto estudiar-leer, impregnada por la relación libertad-liberación, no se encontró un análisis que sondee o interprete esta línea de investigación. En la obra intitulada *Paulo Freire: una biobibliografía* (Gadotti, 2001), entre otros indicios de la bibliografía referente a la pedagogía freiriana (Graceffo, 2001, pp. 113-118), no se localizó una referencia alusiva a lo que en esta ocasión se valora; asimismo, en la obra colectiva *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (Saul, 2002), el tema de la bibliografía pasa prácticamente inadvertido, a no ser por la breve alusión que en uno de los artículos se hace acerca de “la noción de bibliografía presentada por Freire” (Santiago, 2002, p. 147). La misma omisión se presenta en los libros *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (Araújo, 2004) y *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Torres, 2001). En las bases de datos especializadas en ciencias sociales y humanidades, tales como *Educational Resources Information Center* (ERIC), *Library Science and Information Abstracts* (LISA) y *Library Literature* (LL), entre otras, tampoco se halló texto alguno acerca del tópico que nos ocupa; en internet, si bien existen también varias interpretaciones sobre su obra pedagógica, particularmente en la Biblioteca Digital Paulo Freire, el resultado fue el mismo. Esto evidencia que las percepciones de Freire, en relación con el fenómeno de su “praxis bibliográfica” que nos heredó, han pasado inadvertidas en monografías, revistas, conferencias, congresos, coloquios, etcétera. *Praxis*, no como sinónimo de práctica, sino como un proceso de reflexión-acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo; *praxis social* que conduce a la necesidad, mediante la contemplación reflexiva conectada con la contemplación de la realidad vivida, de socavar estructuras dominantes y mecanismos opresores para construir un mundo más justo.

¿Por qué a los bibliotecólogos nos debe interesar la percepción de Freire en cuestiones de bibliografía? Porque la *bibliografía* es un problema concreto de análisis y estudio de la bibliotecología y no sólo de la pedagogía; porque, en el calidoscopio bibliotecológico, es posible interpretar esa noción desde diferentes esferas cognitivas, entre ellas la docente (Meneses, 2007, pp. 128-129); porque, por ejemplo, a partir de las teorías educativas críticas de Freire es factible sugerir que hay una clara necesidad de transformar los servicios de referencia o consulta que ofrecen las instituciones bibliotecarias con el fin de mejorar, apoyándose en las tecnologías innovadoras, la situación que implica satisfacer las necesidades sociales de información de los usuarios de hoy (Doherty, 2006), tanto en su calidad de profesores como de estudiantes; porque el conocimiento sobre la pedagogía de la pregunta, por un lado, y la pedagogía de la respuesta, por el otro, es necesario entre los bibliotecarios referencistas, pues el proceso dual pregunta-respuesta exige el respeto de saber escuchar y contestar, buscar y localizar referencias y documentos, y porque el saber y la práctica de valores éticos en el obrar docente de la bibliografía son esenciales también en el ejercicio bibliotecario que entraña quehacer bibliográfico profesional. Intentemos, pues, trazar algunas nociones referentes a una pedagogía freiriana en torno de la bibliografía. Pedagogía que sin duda puede orientar al *bibliotecólogo docente*.

Algunas de las citas textuales extraídas de los libros de Paulo Freire, mismas con las que principalmente se fundamenta la presente investigación, son más que elocuentes para afirmar que existe la evidencia teórico-práctica para dilucidar en torno de lo que se denomina en este escrito como *praxis bibliográfica en el pensamiento ético-político-pedagógico freiriano*, concepto que nos ayudará a plantear la noción *praxis ético-bibliográfica freiriana*. De tal manera que para llenar el vacío de apreciaciones acerca de esta temática, el presente análisis ha sido sistematizado en los siguientes rubros:

1. La bibliografía como recurso intelectual para acceder al conocimiento.
2. La responsabilidad ética de quien elabora y sugiere la bibliografía.
3. La dimensión ético-pedagógica en el uso del método bibliográfico.
4. La bibliografía como problema ético en la investigación temática.
5. El sentido ético de recurrir a las fuentes bibliográficas de referencia.
6. El factor ético-pedagógico cantidad/calidad en materia de lectura-bibliografía.
7. La unidad lectura y bibliografía en el universo de la praxis ético-pedagógica.
8. La noción ético-política de la lectura crítica de los recursos bibliográficos.

Cabe advertir, en consecuencia, que se trata de una serie de razonamientos mediante los cuales el autor interpreta de forma directa el pensamiento de Freire respecto al problema aludido. Es decir, se emplea el método de seleccionar textualmente párrafos esenciales al tema.

IV.2 La bibliografía como recurso intelectual para acceder al conocimiento

Paulo Freire se refirió a la bibliografía como un recurso intelectual necesario en los complejos procesos de adquisición, asimilación y comprensión de conocimientos. De tal modo que nuestro autor hace explícita la integración entre el *saber y la bibliografía* al advertir: “Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta en quienes la reciben el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental” (Freire, 2003, p. 47). Ese nexos conceptual, en la perspectiva freiriana, se configura en praxis en la medida en que apunta hacia la reflexión y la acción. En este sentido, la noción de *bibliografía* en Freire se transforma en la herramienta cognitiva esencial que ofrece al sujeto más información bibliográfica, por ende, más alternativas de autores, títulos y temas. Aunque en la visión freiriana, el problema no es, como observaremos más adelante, de cantidad, sino más bien de calidad en el mejor sentido de este contraste. Desde este punto de vista, el proceso de saber, articulado al de enseñanza-aprendizaje, demanda de la competencia capaz de generar el encuentro entre el estudiante y el documento, el educando y la lectura, el lector y el autor, el usuario

y la biblioteca. Consecuentemente, la conexión *educación y bibliotecas* puede estar implícita en esta apreciación, pues el alcance de bienes bibliográficos requiere sin duda de servicios bibliotecarios eficaces en las diversas esferas del obrar educativo, no en balde a la institución bibliotecaria se le confiere una relevante función educativa.

La concepción de la bibliografía en el pensamiento freiriano es una especie de matriz ética que da sentido a una educación crítica que no puede ser efectiva ni eficaz, sino en la medida que los educandos y educadores tomen parte activa en ella, a través del uso libre y crítico de esa herramienta documental. La bibliografía es así un recurso esencial en la conquista que logran esos dos sujetos para adquirir, interpretar y producir conocimientos simples y complejos. De tal modo, el concepto en cuestión es, acorde con Freire, un medio para excitar la curiosidad y creatividad entre los sujetos que forman el nexo profesor-alumno en las esferas del conocer y saber; en el plano del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la bibliografía es para él un elemento didáctico alternativo eficaz en ese proceso dialéctico, puesto que puede ayudar a curar la enfermedad de la narración que padece en exceso la educación (Freire, 1977, p. 79). La bibliografía como producto de actos de estudio, análisis, investigación y conocimiento, exige para su elaboración y sugerencia de una educación bibliográfica crítica. Se observa así que el universo de la teoría-práctica docente bibliográfica está estrechamente vinculado con el de la teoría-práctica bibliotecaria, pues como apunta nuestro autor: “La buena práctica no rechaza la teoría ni ésta rechaza la práctica. No hay práctica auténtica ni verdadera teoría fuera de la unidad dialéctica entre teoría y práctica” (Freire, 2006, p. 207). Se puntualizan estas ideas en los siguientes apartados.

IV.3 La responsabilidad ética de quien elabora y sugiere la bibliografía

Una de las proyecciones éticas del autor de la *Pedagogía del oprimido* se identifica cuando se refiere a la persona que elabora la bibliografía. Al respecto apunta: “Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo”. Esta responsabilidad ético-pedagógica, configurada en respeto, significa para Freire que:

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no a leerlos por encima, como si apenas los hojease (Freire, 2003, p. 47).

En esta perspectiva ética se puede inferir que el docente debe tener un conocimiento concreto respecto a la temática que se pretenda cubrir con la bibliografía. Desarrollar un instrumento cognitivo de esta naturaleza implica, consecuentemente, conocer y saber,

por parte del docente, de los temas centrales y temas conexos o periféricos que abordan los contenidos de las obras, de la rigurosidad bibliográfica y el prestigio académico de los autores. Se trata, en todo caso, de evitar, como a veces sucede con las bibliografías básicas y complementarias de algunas asignaturas de ciertos planes de estudio, presentar a los educandos una bibliografía hecha con evidente descuido, demostrando así el escaso conocimiento y precario uso de los servicios bibliotecarios y de información. Evitar esto es de suma importancia si consideramos que de ese recurso didáctico puede depender en gran medida el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje entre el educador-educando/educando-educador.

Concerniente a quien va dirigida la bibliografía y, por ende, quien hará uso de ella, Freire estima que ese recurso debe representar, en virtud de la calidad del mismo, un reto que induzca a las y los estudiantes a practicar una lectura sistemática y concienzuda; no una lectura al vapor, no una lectura superficial, pues esta manera de *estudiar* no ayuda a la comprensión cabal de lo que nos dicen los autores, lo que significa que el educando estaría haciendo un uso indebido y no sólo limitado de la literatura propuesta por el docente. Acorde con esto, el respeto debe ser mutuo entre el educador y el educando. En suma, si toda esta proyección ética se cumple, se evitará, como afirma Freire, que “la bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdido en los cajones de los escritorios” (Freire, 2003, p. 47). Situación que tanto el docente como el estudiante deberán evitar en su condición de sujetos éticos en el contexto del proceso dicotómico de enseñar y aprender. El problema que implica *sugerir bibliografía* no se limita al papel que desempeña el educador frente al educando, pues si el primero se apoya en el bibliotecario referencista es natural pensar que también es responsabilidad del personal de la biblioteca esa importante tarea que involucra, de una u otra manera, a quienes hacen el desarrollo de colecciones, la organización de los acervos y las herramientas necesarias de recuperación de registros bibliográficos. La expresión *bibliografía sugerida* se asocia a servicios bibliotecarios de referencia eficientes.

La ética del profesor, como el sujeto que sugiere una determinada bibliografía para la consulta de sus alumnos, Freire la distingue como un elemento relevante que no está divorciado de la seriedad del quehacer del docente y de la rigurosidad que este sujeto debe asumir con la responsabilidad debida en el universo de la academia. En este sentido, nuestro autor es categórico al advertirnos: “Una cosa es hablar de seriedad de la docencia, del rigor académico, de la necesaria ética, y otra es poner en la bibliografía sugerida a los alumnos libros citados en obras recién publicadas, pero aún no leídas” (Freire, 1997a, p. 144) por parte de quien tiene el compromiso de enseñar. El ejercicio didáctico, con perspectiva ética, mismo que implica elaborar referentes bibliográficos para apoyar el acto de estudiar, el cual conduzca y oriente al educando-lector al acto de leer-escribir, se debe limitar estrictamente a lo que en realidad haya leído el docente y no sólo con base en la lectura parcial de los documentos o, peor aún, con la simple lectura del título de las obras y los rubros que constituyen el esquema de los mismos. La honestidad y humildad intelectual en el proceder ético del pedagogo va más allá cuando escribe en una de sus cartas respecto a su obra clásica: “Las citas que tú haces,

cuyos libros desafortunadamente no conozco, coinciden mucho con algunos pasajes y con el mismo espíritu de *Pedagogía del oprimido*” (Freire, 2006, p. 227). La idea freiriana en este sentido es: el docente que cita obras no leídas son lecturas que no conoce, por ende, debe reconocer con modestia esta laguna; no hacerlo entrafía sugerir una bibliografía carente no sólo de meticulosidad sino también de honestidad. Admitir debilidades en el terreno bibliográfico es un paso necesario para lograr elaborar y sugerir una bibliografía de calidad a los educandos y colegas.

Una aproximación al rubro que nos ocupa es en el momento en que se afirma: “El concepto de bibliografía [en Freire] se toma como núcleo de las discusiones cuando se busca en su perspectiva tridimensional: la de ‘quien sugiere’, la de ‘quien escribe’ y la de ‘quien realiza la lectura’, recalcando más el trato epistemológico que el aspecto formal y obligatorio que caracteriza la programación del trabajo docente” (Santiago, 2002, p. 147). Esta percepción radica principalmente en el papel que desempeña el docente en relación con el acto de estudiar, pues es él o ella quien, en su calidad de profesor(a), debe leer material bibliográfico para elaborar y sugerir a las y los estudiantes las lecturas de libros u otros documentos, mismos que conformen lo que él consideraría bajo una serie de expresiones, tales como: *referencias bibliográficas* (Freire, 1990, p. 120), *rica bibliografía* (Freire, 1993a, p. 65), *sugerencias bibliográficas* (Freire, 1993b, p. 148), *bibliografía necesaria*, *bibliografía fundamental*, *bibliografía básica* (Freire, 1996a, pp. 185, 190, 191), *relación bibliográfica* (Freire, 1977, p. 46; 1996b, p. 46), *bibliografía sugerida* (Freire, 1997a, p. 144) y *buena bibliografía* (Freire, 2006, p. 235). Aunque, como se observa, la dimensión ética en esa interpretación no es considerada por Santiago. Ahondemos en la temática.

IV.4 La dimensión ético-pedagógica en el uso del método bibliográfico

El vocablo *método* proviene del griego *métodos*: *meta*, fin, objetivo; y *odós*, camino. De tal modo que la raíz etimológica de la palabra “método” significa el camino para alcanzar un fin, es decir, el conjunto de procesos para desarrollar una actividad. Desde la perspectiva intelectual, método es: “Manera formal como se estudia la ciencia con un modo sistemático y general de trabajo a fin de lograr la verdad científica” (Tamayo, 1988, p. 141). Así, para obtener, comprender y generar conocimiento nuevo se recurre de manera especial al *método científico*, y la base y columna de éste es una serie de métodos específicos, entre ellos el *método bibliográfico*. Este método se articula con el *método de la investigación documental* no solamente en el plano de los métodos de investigación científica, sino también en las tareas que implican el proceso formal de enseñanza-aprendizaje, puesto que sobre éste se funda la formación de los futuros docentes, científicos y técnicos, autores de documentos escritos, tales como artículos y libros. Desde esta arista, el método bibliográfico alude a disponer ordenadamente de una gran variedad de recursos: catálogos de bibliotecas, bases de datos, colecciones

organizadas de libros, revistas, entre otros tipos de acervos e instrumentos de búsqueda y localización respecto a referencias y piezas bibliográficas pertinentes. Lo importante en este sentido es elegir los objetos bibliográficos necesarios para auxiliar el trabajo que se lleva a cabo en el contexto de los diferentes niveles de la educación. En esta esfera de percepción se vislumbra la función documental de la biblioteca, pues esta institución social es la proveedora de bienes y servicios que apoyan el uso del método bibliográfico de educadores y educandos, de lectores y autores, el cual, a la luz de la perspectiva de Freire, no está al margen de referentes éticos.

La práctica metodológica que entraña el ejercicio de citar determinada bibliografía para fundamentar la argumentación que tejen los documentos elaborados por los educadores, cobra particular fuerza ética en el pensamiento freiriano. Así, en relación con el método bibliográfico para elaborar escritos académicos, Freire apunta: “Nuestro testimonio de seriedad en las citas o en las referencias que hacemos a autores con los que no estamos de acuerdo o sí estamos de acuerdo, o por el contrario nuestra irresponsabilidad en el tratamiento de los temas y de los autores, todo esto puede interferir negativa o positivamente en la formación permanente de los educandos” (Freire, 1996c, p. 70). Práctica que implica, entonces, actos de respeto y responsabilidad por parte de las y los docentes, en su calidad de autores, hacia dos grupos de personas: 1) los lectores en su cualidad de alumnos, y 2) los autores en su posición de emisores de conocimiento a través de sus textos que sirven de recurso material-intelectual para diseñar, por un lado, la *cita bibliográfica* en el cuerpo de un nuevo discurso y, por el otro, la *referencia bibliográfica*, unidad de registro que conforma el aparato bibliográfico de los escritos en forma de libro, artículo, ensayo u otros tipos de documentos. Desde este vértice, el uso del método bibliográfico no sólo es relevante para el profesional de la bibliografía, sino también, con otros fines, para docentes y estudiantes. Y la práctica ética de este método, tanto por parte de los bibliógrafos como aquellos sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin perder de vista a los implicados en el campo docente de la bibliotecología, es un plano especial de la dimensión técnico-metodológica de la bibliografía (Meneses, 2007, pp. 109-112) que se observa desde diferentes ángulos, entre ellos el referente a la construcción de aparatos bibliográficos en el universo académico-científico.

La cita bibliográfica tiene que ser, en relación con la temática que se trata, una fórmula concreta y necesaria para enriquecer, matizar, aclarar y explicar lo que pretendemos dar a conocer a través del acto de la investigación. Así que la selección de la cita textual que entresacamos de los documentos significa para Freire un asunto de suma seriedad en el uso del método bibliográfico, pues, como él señala: “Citar no puede ser un artificio para alargar nuestro texto con retazos de textos de otros” (Freire, 1996c, p. 71). Asimismo, el pedagogo brasileño no está de acuerdo que las citas y referencias bibliográficas sean meramente un reflejo de falsa erudición, pues para él: “Citar, realmente, no puede ser pura exhibición intelectual, ni remedio para la inseguridad” (Freire, 1996c, p. 71). De tal suerte que tanto la calidad como la cantidad de las citas-referencias bibliográficas deben guiarse mediante preguntas tales como: ¿es en realidad necesaria esta o aquella

cita bibliográfica? Si aplicamos esta interrogación, no sólo con habilidad sino también con ética, esto es, con honestidad intelectual, entonces evitaremos las citas y las referencias bibliográficas innecesarias en nuestros trabajos académicos. En el marco de esta postura ética, para nuestro autor “leer un libro en la traducción brasileña porque no dominamos la lengua materna del autor, pero citarlo en su lengua original, es un procedimiento poco ético y nada respetable” (Freire, 1996c, p. 71). En esta última situación negativa, lo que se pretende es que citemos únicamente aquellas obras que hayamos podido no sólo consultar, sino también leer sin barreras lingüísticas.

Proceder de manera ética en la esfera que nos ocupa, exige conocer cabalmente el contenido del documento, por lo que es necesario realizar una lectura atenta y crítica en torno de lo que escribe el autor. Acerca de esta posición Freire es categórico al razonar que es preciso “procurar, con rigor, conocer el objeto de nuestra crítica”, ya que “no es ético ni riguroso criticar lo que no conocemos” (Freire, 1996c, p. 67). Se trata de emprender con esmero el análisis y estudio de los diversos puntos de vista que nos aporta el escrito. Sólo de esta manera es posible, a juicio de Freire, superar el mal hábito de todo aquello que refleja actitudes carentes de ética en materia de producir conocimiento. En este sentido, quien escribe un libro, un artículo para una revista, entre otros documentos que exigen citas textuales, es prudente que evite exponer testimonios deformantes, es decir, los inherentes a “criticar, minimizar a un autor, imputarle afirmaciones que nunca hizo o distorsionar las que realmente hizo” (Freire, 1996c, p. 71). De lo que se trata en este terreno, es aquilatar el significado fundamental de las citas para darle la importancia ética relevante que tiene el citar sólo obras que los educadores, en su papel de investigadores, hayan en realidad leído de manera cuidadosa, pues en cierto momento del proceso de escribir, afirmaría Freire, “los críticos se apoyan tan sólo en lo que oyen, y no en lo que leen o investigan”. Hay que evitar esto, pues “la crítica fácil, ligera, se extiende irresponsable y no es raro que se pierda en el tiempo” (Freire, 1996c, p. 71). Así las cosas, todo autor crítico, honesto con su público lector y consigo mismo, tiene el deber ético de no criticar lo que no conoce. De hacerlo sin la debida investigación, fundado este importante proceso en el ejercicio ético del método bibliográfico, se estaría tergiversando las ideas originales que los autores plasman en sus obras publicadas; se estaría, por lo tanto, mintiendo. En suma, Freire defiende, como un imperativo ético de elevada prioridad en el proceso de aprendizaje, el derecho a criticar, pero también el deber de no mentir al criticar las obras de los autores. La crítica seria, entonces, va de la mano de la lectura seria, y ésta conduce al proceso de investigación seria que produce, consecuentemente, conocimiento nuevo sobre bases intelectuales realmente minuciosas y pulcras.

Sobre las críticas de segunda mano, tales como las citas o referencias inválidas sin antes haber verificado concienzudamente lo cierto o lo falso de ellas en las obras criticadas, Freire las matiza en el tiempo que escribe: “En muchos casos ni siquiera hemos leído a la autora o al autor: hemos leído acerca de ella o él y aceptamos las críticas que se les hacen sin ir directamente a sus textos. Las asumimos como nuestras” (Freire, 1993a, p. 73). El meollo del asunto es que no es válido basarse en la crítica no

verificable que hacen otros sobre la obra de un determinado autor, pues, como afirma Freire: “Lo fundamental, sin embargo, es que no se crítica a un autor o a una autora por lo que se dice sobre él o ella, sino por la lectura seria, dedicada, competente que hacemos de sus textos. Sin que esto signifique que no debemos leer lo que se ha dicho y se dice sobre él o ella, también” (Freire, 1993a, p. 73). El trabajo ético, entonces, en el plano que nos ocupa, se estructura con actos de búsqueda, localización y consulta de material bibliográfico en las bibliotecas, entre otros bienes y servicios públicos, que permitan realizar una lectura analítica con un acendrado espíritu ético. En torno de esto, Freire apreciaría que la actividad de “leer textos seriamente termina por ayudarnos a aprender cómo la lectura, como estudio, es un proceso amplio, que exige tiempo, paciencia, sensibilidad, método, rigor, decisión y pasión por conocer” (Freire, 1993a, p. 73). Recursos y cualidades que se requieren en la praxis ético-pedagógica inherente al uso del método de investigación científico-social que respalda y nutre la labor del docente, pues el nivel ético al que hace alusión Freire en el terreno de la lectura crítica se asocia con la relación *conocimiento existente/conocimiento nuevo*, esto es, con los dos momentos que conforman el “ciclo del conocimiento” que él distingue en su *Pedagogía de la esperanza* al afirmar que “toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia” (Freire, 1993a, p. 184). Así, los fenómenos de los actos de indagación, curiosidad y creatividad en la perspectiva freiriana, sintetizan las acciones de conocer, aprender y saber, por lo que unos y otras están articulados, de una u otra manera, con la práctica de las citas y referencias bibliográficas, pues ellas reflejan el dominio de esos actos y acciones.

Con base en la visión freiriana, es posible formular el concepto de *cita-referencia bibliográfica necesaria*, la cual sugiere que el docente incluya solamente las citas esenciales, esto es, acorde con la naturaleza de la temática; así como sólo las obras importantes y publicadas, es decir, las referencias de importancia secundaria no deben abarrotar la sección de referencias u obras consultadas. Esta valoración cualitativa se entiende mejor cuando se aprecia: “La construcción del pensamiento pedagógico de Freire prescinde de la erudición bibliográfica [pero], no ignoraba la bibliografía pertinente sobre los problemas que le preocupaban” (Rosas, 2004, p. 147). Así, esa noción teórica, acorde con las interpretaciones expuestas, adquiere una triple dimensión ética en la perspectiva freiriana: 1) deberes en relación con los autores que el docente-investigador critica y cita, 2) deberes respecto a los lectores a quienes va dirigido el documento o escrito crítico y 3) deberes con nosotros mismos. De tal manera que el pedagogo brasileño infiere que el objetivo esencial es no mentir, o sea: “No mentir acerca de lo que se critica, no mentir a los lectores ni a nosotros mismos” (Freire, 1993a, p. 67). Ideas éticas que, como factores de trabajo intelectual, los educadores en el campo de la bibliotecología y estudios de la información debemos cultivar e inculcar entre la comunidad de nuestros educandos y colegas. Penetremos a continuación en torno de estos asuntos.

IV.5 La bibliografía como problema ético en la investigación temática

El espíritu ético en el plano del método bibliográfico, concretamente el inherente al momento de la *investigación temática*, también se observa en Freire. Así, tanto el alumno como el profesor que se ocupan de indagar temas centrales para sus respectivos análisis y estudios, les compromete, con la seriedad debida, a desarrollar los actos de documentarse sistemática y permanentemente entre ellos. La articulación explícita entre el tema de investigación y la bibliografía lo hallamos cuando él infiere que “el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud” (Freire, 2003, p. 52), por lo tanto de los servicios bibliotecarios que tiene a su alcance. Esto implica tener en consideración la necesidad y el compromiso de los estudiantes, sí, pero también de los docentes, de hacer búsquedas bibliográficas en las fuentes y unidades de información documental, mismas que les ayuden a identificar, seleccionar, discutir, delimitar y esquematizar los rubros temáticos del trabajo de investigación. En este sentido, en el marco de la especificación temática, indicaría el pedagogo brasileño la elaboración de “pequeños ensayos a ser escritos sobre el tema”, esto es, escritos a los que se agreguen “sugerencias bibliográficas” como “valiosas ayudas para la formación de los educadores-educandos” (Freire, 2003, p. 148). Así que en el proceso de la indagación de información documental, la búsqueda de bibliografía en la visión de Freire es asumir una postura activa en torno de la investigación temática, por lo que la tarea de buscar bibliografía es la base esencial que permite la identificación de una *temática significativa*, constituida ésta por una serie de temas articulados en relación con un tema generador, referente a la problemática del estudio y análisis. Estar al tanto de la bibliografía respecto al tema es mantener el esfuerzo de lo que significa estar actualizado en torno de lo que se edita y publica, es una forma de estimular en los educandos el gusto por el conocimiento, la emoción por el preguntar, la pasión por el saber, la alegría por la curiosidad y el placer por el contrastar y crear ideas, en suma, es fomentar la práctica del uso frecuente y permanente de las bibliotecas, en consecuencia, es impulsar la consulta metódica de las fuentes secundarias de información, tales como los catálogos y las bibliografías, instrumentos esenciales para la investigación temática realizada con esmero. Así, la práctica de la bibliografía se nos muestra con una dimensión relevante para apoyar, desde una perspectiva liberadora, el proceso creativo de enseñanza-aprendizaje. Esfera pedagógica que los bibliotecólogos podemos relacionar, como se ha inferido, con el uso sistemático y asiduo de los centros bibliotecarios insertos en el aparato de educación.

En este orden de ideas, nuestro autor afirma: “La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico” (Freire, 1993b, p. 129), consecuentemente, la exploración bibliográfica es, desde luego, un proceso riguroso de averiguación de información para entender y generar el conocimiento que va abonando el terreno de la creación, del descubrimiento y encadenamiento de otros temas con elevadas y sólidas dosis de significado para la interpenetración de

los problemas immanentes a la realidad objetiva, esto es, de la investigación temática los alumnos y profesores arriban al momento de la *tematización*, o sea, a la codificación y descodificación de esos temas para buscar el significado social, y haciendo conciencia entre el ser en el mundo que viven y el deber ser del mundo al que aspiran esperanzados vivir. Así que *la ruta de la investigación del universo temático* a la que se refiere Freire en su *Pedagogía del oprimido* involucra la necesidad de la *lectura de textos*, en consecuencia, la investigación bibliográfica está presente en los cuadrantes de la investigación temática significativa. De tal modo que la noción de *bibliografía temática* en el pensamiento de Freire está implícita cuando se refiere a la práctica de la lectura de los recursos didáctico-bibliográficos y documentales (libros, revistas, periódicos, fotografías diapositivas, filmes, carteles, etcétera), es decir, a las *lecturas previas sobre la temática* que permiten llegar al estadio pleno de la *tematización*. Plano de reflexión afianzado mediante el método tanto de lecturas preparatorias como avanzadas.

Podemos discernir que cuando los educandos y educadores alcanzan el nivel de la lectura crítica, se llega al grado de la *problematización* para que ellos adquieran una visión crítica con el fin de que puedan transformar el contexto en el que viven. Desde esta óptica, el *Método Paulo Freire* (investigación temática + tematización + problematización = transformación de la realidad) no se ciñe a una pedagogía únicamente libresca, sino, como hemos apreciado, a una pedagogía de la liberación en la que conjunta teoría y práctica; no se adhiere así a una educación desprovista de su dimensión sociopolítica, sino a una educación capaz de transmitir valores y significados diferentes a los intereses de la clase dominante. No se trata, entonces, de un método adherido a enfoques tradicionales de alfabetización, lectura y estudio (Freire y Macedo, 1989, pp. 143-159), sino a una educación progresista para la liberación, la cual exige “como imperativo ético la desocultación de la verdad” (Freire, 1996c, p. 102). Si ese método no está desligado de los servicios que ofrecen las instituciones bibliotecarias; si el acto de conocimiento-investigación-temática que se cultiva entre docentes y estudiantes hace referencia a la unidad *bibliografía y bibliotecas*, ¿de qué forma las bibliotecas y sus bibliotecarios pueden comprometerse en esta tónica de educación? ¿El análisis de la función de educación que se atribuye comúnmente a las bibliotecas podría ser una vía para aproximarse a la comprensión del fenómeno pedagógico que implica al universo temático del pueblo?, ¿en qué sentido los actos de educar y educarse en las esferas de la tematización se pueden convertir en actos de praxis bibliotecaria? El poder transformador que tiene la educación se determina por el poder de conquistar el conocimiento a través de la palabra escrita que permite formular temas, contenidos éstos en libros, revistas, periódicos y otros tipos de documentos. Así, con base en esta articulación, los centros bibliotecarios se convierten en recintos necesarios para la conquista del acceso a la información temática. Este punto de vista infiere que la *praxis bibliográfica* se complementa y perfecciona con la *praxis bibliotecaria*, expresión de la *praxis social* del ser humano (Targino, 1997, pp. 26-28); quehacer bibliotecario integral que entrecruza el acto dialéctico de pensamiento-acción para objetivar la transformación de la realidad en provecho de la sociedad.

En torno al problema que atañe elaborar una tesis, el autor de la *Pedagogía de la autonomía* estimaría la relación que debe existir entre el asesor y el asesorado. Concretamente, tomando como punto de interés las fuentes bibliográficas para ambos, él subraya: “El papel del orientador es viabilizar fuentes de información variadas sobre la temática del orientando, llamar su atención hacia tal o cual documento más raro, es estimular y mediar encuentros del orientando con otros intelectuales del mismo campo [...] es ayudar al orientando a que se ayude” (Freire, 1996a, p. 186). De tal modo que el acto de documentar tiene una doble función: la de documentarse a sí mismo y la de documentar a otros. Así que la práctica de la socialización de la bibliografía entre profesores(as) y alumnos(as) debe ayudar a pulir la calidad de la investigación en relación con la temática en cuestión. En este terreno intelectual, la bibliografía en la percepción freiriana es un elemento esencial de quien realmente asesora y una herramienta que mueve tanto a la quietud como a la inquietud del asesorado. Así, el pedagogo discurre:

Aquietar con la respuesta segura, con la sugerencia oportuna, con la bibliografía necesaria que lo llevarán igualmente a una nueva inquietud. La quietud no puede ser un estado permanente. Sólo en relación con la inquietud cobra sentido la quietud. La vida, que es constante movimiento de búsqueda, no puede ser inmovilizada en ninguno de sus múltiples momentos, como aquel en el que escribimos disertaciones o tesis (Freire, 1996a, p. 185).

Por esto, las relaciones entre el orientador y el orientando deben ser, además de académicas, afectivas y respetuosas en las situaciones cruciales que implican “las dificultades que el orientando enfrenta en el trato con su tema, en la consulta de la bibliografía, en el propio acto de leer o de estudiar” (Freire, 1996a, p. 186), incluso respecto al conocimiento y uso adecuado de los bienes y servicios que ofrecen los centros bibliotecarios.

La implicación ética en este plano por parte de quien asesora una tesis es evitar una postura autoritaria, es decir, el papel de quien orienta “no será para imponer al orientando su forma personal de estudiar, de analizar, de consultar o de citar documentos, sino para apoyar los procedimientos del orientando” (Freire, 1996a, p. 186) en relación con la investigación científica del tema. Mientras que el compromiso ético de quien desarrolla la tesis es “leer bien y bastante, a lo que corresponde escribir con respeto por el tema, con elegancia y belleza” (Freire, 1996a, p. 188), sin desmedro de la claridad del texto, pues, como Freire señala, “no existe antagonismo entre escribir con rigor y escribir bonito” (Freire, 1996a, p. 188), por lo que el hábito de leer en el educando deberá complementarse con el hábito de escribir cotidianamente comentarios, por ejemplo, acerca de la lectura hecha respecto a un libro o un artículo de revista o periódico. En esto estriba la importancia de incluir a la *lectura indispensable*, para lograr fundamentar sólidamente la tesis, la lectura de material bibliográfico de reconocida calidad sobre la temática. Aquí el factor calidad se impone, nuevamente, al elemento condicionante de cantidad respecto a asuntos de bibliografía.

El valor de la responsabilidad es explícito en la perspectiva freiriana al apreciar que “es preciso que el o la estudiante en proceso de orientación asuma responsablemente su papel”, pues, “escribir es un quehacer placentero pero exigente” porque “no es posible escribir lo que no se sabe”, consecuentemente, afirmaría Freire, “sin el estudio de una bibliografía básica que cerque mi tema, es imposible escribir la tesis” (Freire, 1996a, p. 191). En este sentido, todo trabajo de tesis, como cualquier otro texto académico-temático, requiere de: 1) la búsqueda de recursos bibliográficos en diversas fuentes secundarias de información para extraer de ellas las referencias bibliográficas de libros y artículos, 2) la lectura crítica de la literatura y, consecuentemente, 3) el uso de servicios bibliotecarios, entre otras actividades que permitan delimitar el campo de la investigación temática y avanzar con seguridad el discurso. Así, si toda investigación implica lectura y escritura, este proceso también exige de objetos bibliográficos y sistemas bibliotecarios idóneos. El compromiso que implica realizar investigación documental para escribir una tesis, entre otros documentos creados en la esfera de la obtención de títulos y grados académicos, es una tarea que entraña corresponsabilidad entre el asesor y el asesorado. Precisemos estos puntos de vista en el siguiente rubro.

IV.6 El sentido ético de recurrir a las fuentes bibliográficas de referencia

La noción de *lectura seria* adquiere un peso ético cuando nuestro autor reflexiona acerca de la necesidad de recurrir a las fuentes de referencia pertinentes para aclarar dudas respecto al contenido de un determinado libro. Para Freire, en este sentido, los educandos y educadores que no se esfuercen por entender cabalmente un texto, con el auxilio de esas obras de consulta, no lograrán practicar la disciplina indispensable que demanda la ética del trabajo intelectual cuidadoso, pues el entendimiento del contenido de un escrito es un quehacer esencialmente responsable. De tal modo que él nos advierte: “Leer un texto es algo más serio, que exige más. Leer un texto no es ‘pasar’ en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde y decidido” (Freire, 1993a, p. 72). En el fondo de esta visión lleva entonces implícita la práctica de la indagación de vocablos, la cual, a su vez, apunta a la búsqueda, localización y uso de una gran variedad de material bibliográfico de consulta que ayude a encontrar definiciones lingüísticas, terminológicas y ontológicas por parte de quien estudia (educador y educando), pues, como infiere Freire, el acto de “leer, como estudio, es un proceso difícil, incluso penoso a veces, pero placentero también. Implica que el lector o la lectora se adentren en la intimidad del texto, para aprehender su más profunda significación. Cuanto más hacemos este ejercicio en forma disciplinada, tanto más nos preparamos para que las futuras lecturas sean menos difíciles” (Freire, 1993a, p. 72). Idea que colige que el proceso cognitivo de la lectura se caracteriza por ser un acto dinámico que transita de lo sencillo a lo complejo; camino hacia el saber en el

que se mezcla satisfacción y gusto, pero también fatiga y dificultad. De tal modo que el acto de leer, consecuentemente también el de estudiar, para nuestro autor son quehaceres exigentes en cuyos procesos se experimenta sucesiones de dolor y placer, de sensaciones de victoria y derrota, de dudas y alegría, motivo por el que leer como técnica de estudio implica el cultivo paulatino y decidido de trabajo disciplinado, mismo que ayude a forjar en el cuerpo consciente de educadores y educandos las habilidades o capacidades necesarias para el estudio-lectura eficaz. Así, no hay práctica educativa seria, ética consecuentemente, que escape a la necesidad de orientación y ayuda que permiten las obras de consulta con riguroso contenido y estructura.

En las perspectivas inherentes a la lectura crítica, investigación de vocabulario, percepción de conceptos, aprehensión de significados e interpretación crítica de los textos, teniendo como base ética la práctica del estudio responsable, Freire deduce que “nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil, por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra *epistemología*, por ejemplo” (Freire, 1996b, p. 36). Desde esta arista, podemos pensar que si el estudio es verdadero, no existe proceso de estudiar sin investigar ni acto de investigación sin estudio. Es posible aseverar, así, que el cesar una lectura por la dificultad que implica el significado de vocablos y locuciones es una actitud que debemos evitar bajo el argumento que el autor de la obra es demasiado complicado en su forma de expresar su conocimiento, pues, como bien apunta Freire, “*leer, estudiar*, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde de que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas al autor o la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo” (Freire, 1996b, pp. 37-38). Así surge en el pensamiento freiriano la necesidad relevante de consultar fuentes de referencia como una forma de poder entender lo complicado de ciertos libros u otros documentos. A este respecto, Freire es enfático al señalar:

Hay muchas personas para quienes detener la lectura de un texto en el momento en que surgen las dificultades para su comprensión, a fin de recurrir a instrumentos de trabajo corrientes —diccionarios, incluyendo los de filosofía y ciencias sociales, los etimológicos, los de antónimos, las enciclopedias, etcétera—, es una pérdida de tiempo. No. Por el contrario, el tiempo dedicado a la consulta de diccionarios y enciclopedias para elucidar lo que estamos leyendo es tiempo de estudio, no tiempo perdido (Freire, 1993a, p. 72).

En este sentido, para el autor de la *Pedagogía de la autonomía* los diccionarios y las enciclopedias figuran como fuentes de consulta formidables que apuntan a resolver barreras de entendimiento entre el lector y el autor, por lo que al recurrir a esas obras no es una tarea secundaria en el proceso dialéctico de la lectura-estudio-educación.

De modo que Freire, echando mano de su experiencia, insistirá: “Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudar-

me en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir” (Freire, 1996b, p. 37). Por lo tanto, la idea que a veces se tiene de que acudir al servicio de consulta que ofrecen las instituciones bibliotecarias, para escudriñar, con la ayuda del bibliotecario referencista, los significados de algunas palabras que desconocemos en relación con el contenido del texto, es innecesario, pensando que retrasamos o interrumpimos nuestra lectura, la debemos desechar. De ahí que el pedagogo insista con particular vehemencia, “para la lectura de textos necesitamos ciertos instrumentos auxiliares de trabajo como diccionarios de varios tipos y enciclopedias” (Freire, 1996b, p. 76). Inferimos así que la consulta esmerada de esos recursos bibliográficos en las bibliotecas o colecciones personales representa, en la práctica pedagógica freiriana, un índice de debida adquisición de cultura lingüística, advirtiéndonos que este factor tiene un peso específico cualitativo que no se debe descuidar en el orden intelectual de la lectura que rechaza u omite la *educación bancaria*.

Asumir la responsabilidad que nos impone la tarea de estudiar e investigar, de leer y escribir con perspectiva crítico-analítica, por lo tanto, con la seriedad que exige el proceso de la lectura sistemática y la escritura decorosa, implica la necesidad y el deber, en el educador y educando, de ir aumentado, en concordancia con la investigación temática, su vocabulario general y especializado mediante el uso frecuente de esos *instrumentos de trabajo* intelectual. Así que para Freire no es posible concebir la labor académica del binomio educador-educando sin la relación entre lectores y fuentes de consulta, es decir, entre alumnos y profesores estudiosos e instrumentos bibliográficos de referencia. En esta plano de reflexión, Freire estimaría que

[...] el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales, sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios, entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos, manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos, enciclopedias. La lectura comparativa de textos de otro autor que trate el mismo tema o cuyo lenguaje sea menos complejo (Freire, 1996b, p. 37).

De tal suerte que el arsenal bibliográfico de referencia que se halla en las salas de consulta de las bibliotecas debe ser, para todos aquellos alumnos y profesores, respetuosos de la implicación ética del acto de estudiar, una vía de conocimiento imprescindible, de disciplina intelectual para lograr habilidades que demanda el estudio crítico y serio, o sea, para mejorar cada día la capacidad de estudiar con acierto.

Si para Freire *no es posible leer sin escribir; ni escribir sin leer*, podemos inferir, acorde con su visión en torno de esas fuentes de uso auxiliar que nos facilitan la obtención de información rápida y concisa, que tampoco es posible estudiar ni investigar sin recurrir a esas obras de referencia, las cuales son clasificadas en: 1) *obras de conjunto*: diccionarios, glosarios, léxicos, terminologías, vocabularios, enciclopedias, cronologías; 2) *obras particulares*: monografías, ensayos, manuales, tratados, biografías, actas de congresos; 3) *obras periódicas*: anuarios, repertorios, bibliografías, almanaques, indi-

ces, guías, resúmenes analíticos, directorios, y 4) *obras gráficas*: mapas o atlas, planos, dibujos, gráficos, estadísticas, tablas numéricas, etcétera (Martínez de Sousa, 1989, p. 521). Herramiental bibliográfico que tiende a facilitar la tarea de comprender lo escrito por los autores. Esta facilidad, sin embargo, no se da de manera espontánea, pues se requiere poner en juego diversas habilidades de búsqueda-localización para encontrar la información pertinente. Es decir, como nos advierte Freire: “La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor” (Freire, 1996b, p. 37). O sea, tanto el educador como el educando deben saber usar, de manera habitual, lo que él denomina *instrumentos auxiliares de trabajo* o *instrumentos fundamentales* de consulta. Desde esta arista, las bibliotecas con sus colecciones de información primaria y secundaria, servicios de consulta y personal referencista pueden cobrar particular preponderancia en la praxis bibliográfica de Freire. En este ámbito, el educador y el educando deben figurar explícitamente como lectores/usuarios de centros bibliotecarios.

En suma, en el marco del estudio serio, por ende responsable, no debemos concedernos tregua alguna ante la necesidad de buscar la información indispensable, porque la cultura de consulta de ese instrumental auxiliar está ligada, según la percepción freiriana, al dominio de la lectura y escritura; a los procesos esenciales de la educación e investigación, esto es, al contexto de la formación académica y la generación de nuevo conocimiento. La sensibilidad ética en el pensamiento de nuestro autor se percibe cuando él sugiere superar algunas actitudes negativas que obstaculizan ese dominio al valorar que es menester vencer “la concesión que nos hacemos a nosotros mismos de no consultar ningún instrumento auxiliar de trabajo como diccionarios, enciclopedias, etcétera” (Freire, 1996b, p. 46). Esta valoración significa no conformarse con entender a medias o leer entre líneas el contenido de un libro, o lo que es peor, formarnos la idea falsa que estamos entendiendo el mensaje del autor sin someternos a previa prueba de que así es en efecto. Esta postura significa involucrarse, consecuentemente, en un proceso ético de enseñanza-aprendizaje, dispuesto a abatir las barreras que impiden los actos de saber y conocer. La comprensión-construcción del conocimiento, producto del estudio formal, exige, por lo tanto, un comportamiento ético por parte de los educadores y educandos en los momentos en que están empeñados en la comprensión de lo que leen para escribir, motivo por el que, a juicio de Freire: “Deberíamos incorporar a nuestra disciplina intelectual el hábito de consultar estos instrumentos a tal punto que sin ellos nos resulte difícil estudiar” (Freire, 1996b, p. 46). En este tono reflexivo, es pertinente insistir en el hábito que denota usar las bibliotecas como sistemas esenciales de búsqueda-localización de material bibliográfico de referencia.

La propuesta pedagógica freiriana, en torno al asunto que nos ocupa, se vincula con el reconocimiento del nivel de entendimiento de los lectores respecto al nivel de conocimiento que han alcanzado los autores en la exposición de sus discursos. Acerca de esto, Freire estima que “hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos

niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector” (Freire, 1996b, p. 38). Reconocer esta dualidad de niveles es tener conciencia de lo que se lee y de la posibilidad de entender más y mejor las ideas de los autores con el apoyo de una colección suficiente de instrumentos bibliográficos de consulta. De ahí que el papel del educador sea esencial en relación con la sugerencia de referencias bibliográficas que él hace con el propósito de apoyar el acto creador de leer-escribir entre los educandos. En este sentido, la elaboración de una bibliografía, como instrumento para respaldar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una actividad docente mecánica; como no es un asunto menor el recomendar a los alumnos diccionarios y enciclopedias de reconocida calidad, fuentes que sean una oportunidad real para lograr disminuir la brecha de conocimiento entre el autor y el lector. Desde esta arista, tanto el acto de educar o de enseñar como el acto de ser educado o de aprender se asocia con la necesidad de acudir a las obras de consulta que ofertan las bibliotecas porque, como apuntara Freire, “nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo” (Freire, 2003, p. 115). Idea que nos permite pensar que, en efecto, nadie se salva de la necesidad, cuando se trata de estudios concienzudos, de recurrir a diccionarios y enciclopedias, entre otras obras de consulta. Se trata, entonces, que los profesores y alumnos reconozcamos con humildad nuestro nivel de conocimiento frente a los contenidos de los libros y otros tipos de documentos, generales o especializados. En consecuencia, la responsabilidad del educador no lo autoriza a enseñar lo que no sabe; mientras que la responsabilidad del educando no lo autoriza a afirmar que ha entendido el mensaje del autor cuando en realidad no ha logrado comprenderlo. En ambos casos se trata de asumir un compromiso honesto en la esfera del proceso enseñanza-aprendizaje, y reconocer plenamente el influjo que tienen los servicios bibliotecarios y de información en esta esfera.

Asimismo, para Freire no pasaron inadvertidas las condiciones materiales que requieren los profesores y alumnos durante el acto de conocimiento que entraña la utilidad frecuente de las fuentes de consulta. De tal suerte que él sostuvo: “El tema del uso necesario de instrumentos indispensables para nuestra lectura y para nuestro trabajo de escribir, trae a colación el problema del poder adquisitivo del estudiante y de las maestras y maestros en vista de los costos elevados para obtener diccionarios básicos de la lengua, diccionarios filosóficos, etcétera” (Freire, 1996b, p. 38). Pero el costo de esas obras fundamentales no debe ser un óbice para utilizarlas, pues existen alternativas institucionales de bien común público, previamente desarrolladas y organizadas, que deben ofrecer el servicio de referencia, nos referimos a las *bibliotecas escolares y académicas*. Así, en la perspectiva del pedagogo brasileño: “El poder consultar todo este material es un derecho que tienen todos los alumnos y maestros, al que corresponde el deber de las escuelas de hacerles posible la consulta, equipando o creando sus bibliotecas con horarios realistas de estudio. Reivindicar este material es un derecho y un deber de los profesores y alumnos” (Freire, 1996b, p. 38). El reclamo de estos bienes bibliográficos y servicios bibliotecarios en la mentalidad freiriana gira en nombre de la democracia, de la libertad, del respeto a la cosa pública, por ende, de la responsabilidad ética ciudadana.

Es así como en el raciocinio freiriano, la biblioteca que se destina para asistir a educadores y educandos se destaca, con sus respectivos acervos de fuentes de referencia, como el sistema bibliográfico público que permita hacer viable el *derecho* de acceso al conocimiento y, por ende, como un *deber* de su existencia en el ámbito de los planteles educativos. En todo caso, la creación de esos tipos de bibliotecas para Freire tiene una connotación ética en tanto que la comunidad de usuarios tiene también el derecho-deber de reclamar la existencia y mejora de ellas a la autoridad correspondiente. Este encuadre cobra un importante compromiso entre el educador y el educando, particularmente en un ambiente escolar que se distinga por impartir educación democrática, pues no se puede dudar sobre el derecho que tienen, en el caso de las escuelas de educación básica, las niñas y los niños de disfrutar de eficientes servicios bibliotecarios, los cuales les permitan, en las mismas condiciones de igualdad y libertad, un pleno acceso a las fuentes de consulta. Así, reinterpretando a Freire, las bibliotecas son las instituciones idóneas que reúnen tres condiciones relevantes: la colección de objetos bibliográficos de referencia, el servicio de consulta y los sujetos orientadores (bibliotecarios referencistas). La visión ética de nuestro autor respecto a los recursos materiales indispensables para la labor del educando se advierte cuando él escribe: “Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva a la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes” (Freire, 1993a, p. 79). Estas palabras infieren que los profesores y profesoras deben pugnar por la creación, el desarrollo y la mejora de la biblioteca escolar en el plano de la educación básica, y de la biblioteca académica en el terreno de la educación superior, sin menoscabo de las bibliotecas públicas, populares o comunitarias, que tienen también una importante función de educación permanente que desempeñar en el seno de la sociedad.

IV.7 El factor ético-pedagógico cantidad/calidad en materia de lectura-bibliografía

El factor cantidad/calidad en torno al tema que nos ocupa adquiere un particular interés en Freire, pues para él en una bibliografía, como compilación o lista de referencias bibliográficas, con miras a que sea verdaderamente un medio pedagógico desafiante de lectura para los educandos, es el carácter cualitativo el que debe predominar sobre el cuantitativo. Así, respecto al número de lecturas que los docentes estiman deben hacer quienes asumen el papel de estudiantes valoraría:

Creo que mucha de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes “lean”, en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha a las vueltas con extensas bibliografías que eran mucho más para ser “devoradas” que para ser leídas o estudiadas (Freire, 2003, p. 102).

Lo que implica que la cantidad en materia de bibliografía como recurso orientador de lecturas, durante un semestre, no corresponde necesariamente a la calidad que el acto de leer exige para comprender a cabalidad el conocimiento que los autores vierten en sus obras. Situación negativa que Freire consideraría como “lecciones de lectura en el sentido más tradicional de esta expresión”, a la que se ven sometidos los estudiantes en aras de una formación académica sujeta bajo el proceso cuestionable de la rendición de cuentas que se hace mediante el “control de lectura” para evaluar el acto de leer de los(as) alumnos(as). En virtud de esta situación, él advirtió: “La insistencia en la cantidad de lecturas, sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar” (Freire, 2003, p. 102).

Freire no estuvo de acuerdo en que los docentes señalemos en nuestras indicaciones de lecturas, en cuanto a libros se refiere, determinados rangos de páginas. De tal modo que él anotó a pie de página en una de sus obras: “Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos” (Freire, 1993b, p. 80). En este mismo plano, la crítica de Freire es más explícita cuando observa en algunas “relaciones bibliográficas, indicaciones sobre páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: ‘De la página 15 a la 37’” (Freire, 2003, p. 102). Práctica que no compartió porque a su juicio inhibe el poder de saber y conocer más sobre el fenómeno u objeto de estudio; práctica que dificulta, además, la percepción de nuevas perspectivas de conocimiento. Consecuentemente, ese proceder obstaculiza la praxis bibliográfica que debe apuntar hacia la reflexión y la acción liberadora de las mujeres y los hombres, dispuestos a transformar el mundo. La restricción de lecturas a determinado número de páginas es una especie de barrera que apunta a apoyar la alienación de los estudiantes, máxime si la bibliografía propuesta para determinado curso no cumple con la calidad necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje que exige un conjunto de unidades articuladas que conforman la estructura cognitiva de la asignatura o materia.

Acorde con lo anterior, Freire nos advierte: “En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los ‘conocimientos’, en el denominado ‘control de lectura’, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica y así sucesivamente, existe siempre la connotación ‘digestiva’ y la prohibición de pensar” (Freire, 1993b, p. 80). En este sentido, la bibliografía como recurso didáctico de la educación y ésta como práctica de la libertad, en la visión freiriana la indicación de obras representa una alternativa eficaz, la cual posibilita al educando la aproximación al ejercicio dialéctico del pensar y percibir la realidad. Pero como sucede con el proceso de enseñanza-aprendizaje, una compilación de títulos de libros, entre otros tipos de documentos, puede ser una práctica auxiliar para favorecer la dominación de mujeres y hombres, o puede ser también una práctica para impulsar la liberación de ellas y ellos. Ese proceso de compilación implica así una selección previa que oriente sobre la cantidad/calidad existente de publicaciones registradas en los catálogos y disponibles en las estanterías de las bibliotecas. El momento teórico de leer textos necesariamente

requiere la base del momento práctico en relación con la búsqueda-localización sistemática de información bibliográfica en las instituciones bibliotecarias.

La colisión entre cantidad *versus* calidad en la perspectiva freiriana se precisa cuando nuestro autor escribe: “Leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo. Leer veinte libros, treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto” (Freire, 1997b, p. 29). Así, poco o nada tiene que ver el proceso de la lectura crítica con el número de libros a leer sobre tal o cual autor o tema. Se trata en todo caso de practicar una lectura cualitativa que ayude a la percepción de los problemas que entrañan el estancamiento del orden social, cuyo análisis de los mismos sirva de incentivo para alcanzar la liberación y, por ende, permita superar la dominación que padecen los oprimidos. La visión freiriana remite al docente, consecuentemente, a la práctica de una postura ética en el momento de sugerir indicaciones bibliográficas que a las y los estudiantes les sean verdaderamente útiles para descubrir el mundo de la opresión, con el fin de que ellas y ellos se vayan comprometiendo en el proceso que implica permanente liberación, asunto que matizaremos más adelante. De modo que para Freire, en torno a esta dualidad: “El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre” (Freire, 2003, p. 53). Visión que no debemos perder de vista en nuestra labor bibliográfico-docente dentro de las escuelas de bibliotecología. Pensamos que, en todo caso, el buen juicio por parte de quien enseña, es el que debe predominar y orientarle entre la cantidad y la calidad de lecturas de textos que procura a sus alumnos(as). En esta perspectiva, se tiene que establecer con claridad la línea divisoria que existe entre lo que es *bibliografía básica* y *bibliografía complementaria*. Básica en el sentido de *bibliografía núcleo* que no debe faltar, por ende, fundamental; complementaria respecto a *bibliografía periférica* estrictamente necesaria. Destaquemos, desde otro ángulo, estas ideas.

IV.8 La unidad lectura y bibliografía en el universo de la praxis ético-pedagógica

El nexo entre *lectura* y *bibliografía* se distingue cuando, por ejemplo, la primera es posible practicarla más sistemáticamente con el apoyo de la segunda. Es decir, el acto de leer requiere de uno y varios objetos bibliográficos manifiestos en una relación o lista (bibliografía) de publicaciones referentes a uno o varios títulos, temas o autores. Invertiendo la relación: *bibliografía* y *lectura* equivale a la necesidad de contar primero con los registros bibliográficos para luego proceder a seleccionar y obtener el objeto pertinente de lectura y así a la práctica de leer el contenido del mismo. La *referencia bibliográfica*, como el conjunto de elementos (autor, título, año de publicación, lugar de edición, editorial, etcétera) suficientemente detallados que permite la identificación de la pieza documental impresa de la que se extrae la información, figura como la llave de acceso, en el cuerpo de la bibliografía, para llegar a la fuente que el lector

precisa. Asimismo, si la bibliografía con tal apreciación se articula con la relación satisfacción-necesidad de la conexión información-conocimiento que se logra obtener mediante el vínculo lectura-escritura, entonces el recurso de referencias que ofrece la bibliografía hace comprensible mejor el enlace entre ésta y la acción de leer.

La bibliografía en la praxis pedagógica de Freire constituye un recurso didáctico concreto para orientar la lectura no sólo de textos sino también de contextos. Es decir, la lectura de libros, artículos de revistas, entre otros tipos de documentos, debe ir aparejada con la lectura de la realidad concreta que permita descubrir y comprender, desde diversas aristas, el mundo. Estamos ante una relevante unidad pedagógico-dialéctica: *la lectura del texto y la lectura del mundo*, a la que con énfasis recurre a menudo Freire en algunas de sus obras. Se trata entonces de sustituir el proceso de la lectura puramente mecánica por el proceso de la lectura crítica, analítica y, en consecuencia, predominantemente dialéctica, la cual logre despertar la curiosidad de los educandos para ampliar y profundizar, con base en la orientación bibliográfica por parte del docente y del personal bibliotecario en activo, sobre determinadas temáticas articuladas con la realidad. Así, la praxis bibliográfica en el pensamiento de nuestro autor subyace en su praxis pedagógica que apunta al desarrollo de prácticas educativo-críticas. En esta tesitura, mediante el recurso de la bibliografía Freire nos da a entender que es necesario transformar la *curiosidad espontánea* en *curiosidad epistemológica*. Transformación que exige rigor metódico, mismo que es y debe ser aplicado al método bibliográfico, considerando a éste como una de las vías metódicas auxiliares en el proceso de adquisición y generación de nuevo conocimiento. De tal suerte que la unidad *bibliografía y lectura* adquiere particular peso, pues, como valora Freire, “la práctica de leer textos seriamente termina por ayudarnos a aprender cómo la lectura, como estudio, es un proceso amplio, que exige tiempo, paciencia, sensibilidad, método, rigor, decisión y pasión por conocer” (Freire, 1993a, p. 73), y por supuesto sistemas bibliotecarios de calidad que funjan como la base de ese recurso-proceso que llevan a cabo docentes y alumnos.

En la visión de Freire la dimensión docente de la bibliografía no se limita a la ecuación satisfacción-necesidad del binomio información-conocimiento que se logra obtener mediante la unidad lectura-escritura. La perspectiva freiriana alude, además, al fenómeno vital de la “curiosidad”. Empero, reconoce que las expresiones de curiosidad son como eslabones de las necesidades del ser humano, al aseverar: “La curiosidad vinculada a la acción está forjada por la necesidad. La necesidad es forjadora de la curiosidad y del fenómeno del conocimiento” (Freire, 2006, p. 149). Con base en este razonamiento, se advierte que la práctica de la curiosidad puede madurar a través de las tareas que implican los nexos *escuelas y libros*, por ende, *bibliografía y bibliotecas*. Así, si “la curiosidad es uno de los motores fundamentales de la producción del conocimiento” (Freire, 2006, p. 159), el ejercicio de la bibliografía y el uso de las bibliotecas son los engranajes que engendran y activan la exploración, la experimentación, el aprendizaje, la creatividad y la investigación. De tal modo que la unión bibliografía-bibliotecas proyecta el recurso-sistema de lectura pública que faculta a docentes y estudiantes, en el complejo universo de la educación, a buscar y localizar información bibliográfica para

asimilar y generar conocimiento; para argumentar y contra-argumentar en torno de lo que se lee y escribe. Desde esta perspectiva, si “no hay educación sin libro y sin otras fuentes de información” (Whertein, 2006, p. 155), podemos pensar que tampoco hay una formación integral si no se tiene al alcance colecciones bibliográficas y servicios bibliotecarios de calidad, pues como sea afirma con certeza: “El futuro del libro está en la educación universal, y su gran fuente se sitúa en la colección de la biblioteca escolar, donde los niños pueden aprender el gusto por la lectura” (Whertein, 2006, p. 155). En este entramado de ideas, la figura del *bibliotecario escolar* recupera particular resonancia para hacer efectivo el placer y la satisfacción que entraña entre estudiantes y docentes dar rienda suelta a la curiosidad, la cual conduce a la indagación de autores, títulos y temas.

A Freire le preocuparía la habilidad respecto a las búsquedas bibliográficas que deben realizar por cuenta propia las y los estudiantes, al señalar: “Sería una buena tarea para un fin de semana proponer a un grupo de alumnos que registrara, cada uno por su lado, las formas de curiosidad más sobresalientes que les hayan asaltado... Si en el proceso curioso consultaron fuentes, diccionarios, computadoras, libros, si hicieron preguntas a otros” (Freire, 1997b, p. 84). En este razonamiento, como se puede advertir, Freire articula el uso de los materiales bibliográficos con el fenómeno de la curiosidad que es posible cultivarlo a través del estudio autónomo y consistente. Modo de estudio que cobra importancia en el sentido que, a juicio de él, “el ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser” (Freire, 1997b, p. 85). En efecto, quien ejercita el método bibliográfico como base esencial de la unidad bibliografía y lectura, por ende, relación esencial en la esfera de la educación, sabe que enseñar exige crítica, que la crítica demanda lectura, que la lectura requiere de *bibliografía material* y que ésta, concebida como una colección organizada de libros, revistas, periódicos, etcétera, se puede hallar en el universo de las bibliotecas y los centros de información y documentación disponibles en el complejo entramado conocido como *estructura social*, la cual está constituida, según la visión sociológica, por tres elementos esenciales: los grupos sociales, las instituciones sociales y las relaciones sociales. Forma integral de estudio que invita a ser parte de los grupos de usuarios/lectores asiduos a las instituciones bibliotecarias, determinadas éstas por las relaciones sociales entre esos grupos y el personal profesional y auxiliar que hace funcionar esos espacios con visión institucional. Profundicemos la perspectiva crítica en el siguiente rubro, puesto que es una de las ideas más vehementes de Freire.

IV.9 La noción ético-política de la lectura crítica de los recursos bibliográficos

Freire no concibió el acto de leer, consecuentemente tampoco la acción de estudiar, si no es a través de la destreza de la lectura crítica, por ende, de la práctica educativo-crítica.

Así, el concepto de *lectura crítica* lo antepone al de *lectura mecánica*. El primer acto se trata de una obra de *lectura liberadora*, pues pone en juego siempre habilidades para interpretar y escribir, reinterpretar y re-escribir lo leído; es asumir una acción de lectura seria y atenta para lograr comprender problemas en torno a cosas y hechos que observamos; es crear y recrear conocimiento; es un acto dialéctico que practica el sujeto frente a la palabra y a la realidad, frente al lenguaje y al mundo. La segunda se refiere a una tarea de *lectura domesticadora*, es decir, se limita a repetir lo que dice el autor, el lector no interpreta ni crea ideas, pues es un ejercicio meramente maquinal de algunos fragmentos del texto que tiende a fortalecer el hábito de memorizar, o sea, que impide a razonar sobre lo que se lee, motivo por el que al lector lo incapacita para el esfuerzo crítico de la realidad, por ende, para intervenir con eficacia en su entorno. De tal suerte que, como él distingue en torno de la alfabetización política como proceso lingüístico, la lectura “puede ser una práctica para la ‘domesticación’ de los hombres, o una práctica para la liberación” (Freire, 1977, p. 25) de ellos. Este pensamiento infiere la carga ideológica que tienen los libros, en consecuencia también las escuelas y bibliotecas, instituciones que penetran el entramado de la sociedad y del Estado. Acorde con estas ideas, el espíritu crítico, cultivado a través de la pericia de leer recursos bibliográficos, se distingue porque: “La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 2003, p. 94), esto es, entre la *lectura crítica de la palabra* y la *lectura crítica del mundo*; y porque: “Un texto para ser leído es un texto para ser estudiado. Un texto para ser estudiado es un texto para ser interpretado” (Freire, 1977, p. 25) en contraste con la situación circundante. Desde esta perspectiva, la lectura crítica, como práctica fundamental del acto de leer-estudiar-interpretar con rigor y atención, exige concentración, meditación, curiosidad y disciplina. Exigencias que los centros bibliotecarios pueden ayudar a cultivar entre su comunidad de usuarios/lectores.

El leer críticamente es un momento que se vincula con el conocimiento de la existencia, por lo que la lectura crítica apunta al crecimiento de los educandos y educadores en el ejercicio de la curiosidad para ejercitar las capacidades de preguntar y preguntarse, de dudar y hacer dudar, de formular hipótesis, de sugerir nuevas ideas, de escudriñar racionalmente los fenómenos, de pensar el conocimiento, de reflexionar el qué, el contra quién, el a favor de qué, de quién, el contra qué, el contra quién de las cosas, etcétera. La asunción ética, a juicio de nuestro autor, adquiere una importancia fundamental en el marco de este proceso de lectura, pues en cualquier práctica educativa sólo una criticidad radical tiende a producir cambios en la sociedad. Es decir, si estamos a favor de la paz y no de la guerra, de la justicia y no de la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad del más fuerte, del respeto del diferente y no de su negación en el seno de la sociedad, entonces es menester disminuir la distancia que existe entre lo que leemos y hacemos, y no únicamente entre lo que decimos y hacemos. La praxis de la lectura, vista desde este vértice ético, no es para adaptarse o resignarse a vivir en un mundo injusto, sino para convertirlo cada día en más justo para todos, particularmente para aquellos seres en situación de vulnerabilidad social, quienes no deben estar al margen

de los servicios bibliotecarios que les procuren suficiente material de lectura. De ahí que Freire apreciara que la “constatación crítica y rigurosa de los hechos nos estimula o desafía en el sentido de la posibilidad de intervenir en el mundo”, en consecuencia, afirmaría: “Consto para cambiar y no para acomodarme” (Freire, 2001, p. 93).

Así, la dimensión ética de la lectura crítica en el pensamiento freiriano se centra en la promoción de una educación política, la cual fomente posturas que permitan, a los sujetos que tienen la responsabilidad de enseñar y aprender, comprometerse en los procesos sociales y políticos que apuntan a la transformación radical del mundo. La lectura crítica, entonces, a diferencia de la lectura meramente mecánica, es, en la percepción freiriana, una tarea de acción político-pedagógica; es una actividad que adquiere responsabilidad social y política, pues esa forma de leer no debe prescindir del ejercicio de pensar críticamente la palabra en consonancia de lo que acontece en la sociedad. Desde este punto de vista, la lectura crítica en torno del conocimiento que contienen los objetos bibliográficos impone el importante acto de filosofar, esto es, ejercitar la razón mediante la crítica. Visión que nuestro autor hace explícita en sus *Cartas a Guinea Bissau* (Freire, 1998, p. 34-37). La idea de la lectura liberadora se asocia al punto de vista: “el libro es un arma pacífica y liberadora de los espíritus” (Buonocore, 1976, p. 84); la percepción respecto a la lectura domesticadora se comprende cuando se asevera: “Mucho maestros y alumnos... no son conscientes del grado en que sus libros, planes de estudios y exposiciones en clase apoyan al *status quo*” (Harris, 2006, p. 299). A juzgar por la literatura inherente a la historia de los libros y las bibliotecas, tanto unos como otras han sido y son, en efecto, un arma cultural de doble filo en el plano de la *lucha de clases*. Fenómeno que advierte el conflicto de intereses entre las diferentes clases sociales; donde el antagonismo esencial de toda sociedad estratificada es el referente a clases dominadas/clases dominantes.

En este corte dialéctico reside la atención que el pedagogo brasileño dedicó a la lectura crítica de una gran variedad de recursos bibliográficos, tales como libros, revistas y periódicos. Proceso dinámico de interpretación-compresión, recuperación-aprehensión de información que entrelaza la capacidad de lectura de textos con la posibilidad de lectura en estrecho vínculo con la realidad. Así es como Freire subraya, sin omisión de los recursos audiovisuales, “la importancia de la lectura de periódicos y revistas, estableciendo conexiones entre los hechos comentados, sucesos, desmanes, y la vida de la escuela” (Freire, 1996b, p. 126). Observación que se asocia con el *recurso didáctico* que él advierte al afirmar que: “dentro de una visión problematizadora y ‘no bancaria’ de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros, empezando por trozos simples”, con la idea de que antes “de empezar la lectura del artículo o del libro se hablaría también de su autor”, dando paso al “debate en torno al contenido de la lectura” (Freire, 1993b, pp. 151-152). En esta tesitura, la lectura crítica de textos, orientada por la investigación temática, conduce a la práctica de la lectura generadora de discusión de problemas. Se trata de una lectura, en efecto, de debate que permita articular la reflexión con la acción. En relación con esta idea medular, éste es el momento que alcanza el mayor perfil de “praxis bibliográfica”

en el pensamiento ético-pedagógico freiriano o, dicho de otra manera, el perfil de una “praxis ético-bibliográfica freiriana”.

Praxis ceñida a fines y valores, a la relación de diálogo que impulsa la lectura de textos entre los lectores y autores, al desarrollo de la concientización crítica respecto a las condiciones que vive la sociedad y, en consecuencia, a la formación de sujetos críticos. Todo esto con miras a la comprensión de lo que implica el acto de estudiar para adquirir el conocimiento indispensable, el cual apunte, mediante la fuerza de la razón del oprimido, a la transformación fundamental del entorno real. Alrededor de estas ideas es posible contrastar la concepción *bancaria* con la concepción *problematizadora* de la educación. La primera se adhiere a la naturaleza de la lectura mecánica; la segunda responde al significado de la lectura crítica. Por lo tanto, la práctica de la educación bancaria es la piedra angular de la *pedagogía del opresor*; mientras que la práctica de la educación problematizadora es el cimiento sólido de la *pedagogía del oprimido*. Las instituciones bibliotecarias, orientadas mediante fundamentos y valores que respondan a una bibliotecología para servir a las clases populares, deben existir para apoyar la segunda opción. Para tal efecto, es preciso pensar y actuar respecto de lo que hace tiempo se postuló: “La bibliotecología necesita de una revolución cultural” (Depallens, 1987, p. 7) que favorezca, a nuestro juicio, a esa segunda categoría pedagógica; idea que se vincula con la postura en torno de la necesidad de contar con bibliotecarios al lado del pueblo (Vergueiro, 1988, p. 207). Plano de reflexión que se liga con el juicio: “es urgente transformar al bibliotecario en instrumento de la democratización de la información”, lo que implica dejar de ser sólo en la práctica “agentes de la burguesía”, situación que “impide que alcancemos, de inmediato, posiciones de vanguardia en la sociedad” (Targino, 1997, p. 32). Esta perspectiva profunda, como expresara el pedagogo, “implica necesariamente estar con el mundo y con los otros” (Freire, 2002, p. 22). En razón de esto es lo que motiva pensar que la tétada escuelas-bibliotecas-libros-lecturas no es neutra, nunca lo ha sido ni lo será porque el objeto institucional de estudio de la bibliotecología —la biblioteca como sistema de poder cultural— no está desvinculado de los problemas político-ideológicos que atañen o afectan a la sociedad.

Resulta significativo que sea en su *Pedagogía del oprimido* en el que Freire valora esos objetos bibliográficos como recurso didáctico importante, pues es en esa esfera pedagógica que la lectura crítica de textos la distingue como una práctica educativa que prioriza las necesidades de conocer y saber en torno de los intereses de clase, por ende, los ubica en un cuadrante de lucha política de contrarios, esto es, entre opresores y oprimidos, por lo tanto en un contexto social y político de opresión *versus* liberación. En este sentido, la relación *bibliografía y lectura* se expone de manera clara en las coordenadas del *oprimido*, categoría política que a Freire le permitirá entrelazar el acto de leer tanto en y para la *práctica de la libertad* como en y para el *proceso de liberación*. De tal modo que en su libro *La educación como práctica de la libertad* reflexiona en torno del nexo *lectura y libertad*; y en su obra *La importancia de leer y el proceso de liberación* destaca la unidad *lectura y liberación*. Es con base en estos enlaces conceptuales por el que la propuesta central en el universo político-pedagógico freiriano es la relación

libertad-liberación, en la que el saber, a través de la lectura crítica del mundo y de la palabra, tiene un papel predominantemente emancipador. Acorde con esta percepción, se advierte la necesidad que, desde la arista de la práctica liberadora, el educador y el educando “cuenten con los medios concretos para la producción creativa de soluciones a los problemas sociales que los aquejan” (Gutiérrez, 1993, p. 160), es decir, recursos de carácter material e institucional, tales como los libros y las bibliotecas, entre otros satisfactores materiales y espirituales. Desde este punto de vista, es menester considerar la posible “discusión de la biblioteca como sitio de efervescencia y producción de nuevos conocimientos, como *desordenadora* de ideas” (Vergueiro, 1988, p. 208) que orienten para fraguar un mundo más equitativo, para forjar un mañana más equitativo.

La destreza de la lectura crítica, asociada al de la práctica educativo-crítica, se halla inmersa en la perspectiva de la pedagogía de la concientización del oprimido, y ésta en la óptica de la pedagogía crítica, o sea, en la propuesta de una filosofía humanista de enseñanza-aprendizaje que intenta ayudar a los educandos a cuestionar y desafiar los sistemas de ideas dominantes y las prácticas funcionales y estructurales que generan una serie de lacras sociales. En este plano, los docentes trabajan, con el apoyo de libros y bibliotecas, para guiar a los estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas consideradas opresivas, con la finalidad de crear así respuestas liberadoras en los niveles tanto personales como comunales, las cuales ocasionen cambios sustanciales en torno de sus condiciones de vida. De ahí que se afirme que Freire “cree que lo que los filósofos han dicho sobre el ‘hombre’ durante dos mil quinientos años es válido para los pobres de América Latina: que son animales racionales y políticos y que tiene capacidad para gozar y ejercer la libertad” (Berryman, 2003, p. 38). Visión político-pedagógica que se mueve hacia una noción más avanzada: la *pedagogía revolucionaria*, misma que “no es una metodología, ni tampoco un conjunto de procedimientos a seguir”, sino que es “ante todo una filosofía, una sensibilidad, un modo de entender el mundo que vivimos... La pedagogía revolucionaria es, entonces, la orientación filosófica de las prácticas de enseñanza que nos ayuda a conseguir la justicia social, cultural, de género y sexual” (Huerta-Charles y Pruyun, 2007, p. 39). Pedagogía implícita en el punto de vista freiriano, puesto que se percibe en su método “una agenda política que puede llamarse revolucionaria” (Berryman, 2003, p. 38). Así, el enfoque pedagógico revolucionario se ciñe a la idea de la praxis de Freire, pues el espíritu de esta línea en el campo de la pedagogía es el de generar una revolución cultural, es decir, la pedagogía revolucionaria, según se afirma, “debe procurar ayudar a la gente a adquirir una cultura [...] con el fin de hacerlos capaces de cambiar las condiciones de su mundo” (Huerta-Charles y Pruyun, 2007, p. 40). Matriz conceptual en la que es viable fundamentar el valor de *cambio social* que desde hace tiempo se le viene atribuyendo a la relación libros-bibliotecas-lectura. Unidad necesaria para llevar a cabo con eficacia el proceso crítico-reflexivo, el cual apunte hacia una *acción reflexiva*.

El desarrollo de la crítica a través de la lectura de los rotativos también figura en la obra de Freire. Así, él advertiría: “Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, un análisis del contenido de los editoriales de prensa a propósito de un

mismo acontecimiento”, con el propósito de preguntar: “¿Por qué razón los diarios se manifiestan en forma tan diferente sobre un mismo hecho? Que el pueblo, entonces, desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios... lo haga ya no pasivamente, como objeto de los ‘comunicados’ que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse” (Freire, 1993b, p. 152). Idea que nos permite pensar en el influjo que la sección de hemeroteca que desarrollan las bibliotecas públicas puede tener en la práctica de la lectura de una determinada serie de noticias en una variedad de rotativos locales, nacionales e internacionales. En esta perspectiva, es como nuestro autor piensa que el acto de estudiar, por ende, el de leer críticamente, “es una actitud frente al mundo”, por lo que la relación estudio-lectura no se puede ni debe limitar a la relación abstracta o inocua lector-libro, o lector-texto (Freire, 2003, p. 51) que la educación bancaria inculca con la práctica de la lectura mecánica entre el educando y el educador, pues si la *tesis* es la lectura de la palabra y la *antítesis* es la lectura del mundo, la *síntesis* en el pensamiento freiriano es la lectura de la palabra-mundo, vinculada estrechamente al nexo político libertad-liberación. Desde esta arista, la pedagogía radical de la lectura crítica rechaza el *enfoque utilitario* que persigue la formación de lectores(as) ajenos(as) al verdadero contexto que ellos(as) viven, pues “este enfoque insiste en el aprendizaje mecánico de la capacidad de leer, sacrificando el análisis crítico del orden social y político que genera en primera instancia la necesidad de leer” (Freire y Macedo, 1989, p. 148). De tal modo que la lectura crítica de los recursos bibliográficos no apunta a la satisfacción de las necesidades meramente económicas que imponen, en beneficio de sus intereses de capital, los grupos dominantes a los grupos sometidos en el seno de la sociedad contemporánea. Ese acto de lectura, al practicar la crítica de lo que sucede en el orbe y crear así la problemática que involucra todo tipo de conflictos de clase, desigualdades e inequidades estructurales, a los lectores los concibe como sujetos críticos del contexto social.

IV.10 Conclusiones

La *praxis ético-bibliográfica freiriana* está inserta tanto en la esfera ético-pedagógica como en el plano del binomio educación-política. En este sentido, la bibliografía desde la perspectiva del pedagogo brasileño se determina para desafiar a quienes pretenden enseñar y aprender, por ende, a quienes se empeñan con inteligencia a reflexionar y dialogar, y con denuedo a interrogar y actuar en el contexto que les rodea. De tal modo que la praxis bibliográfica en cuestión dimensiona al educador y educando como sujetos críticos de su propia formación y autoformación, procesos que deben ellos ejercer con rigor, frecuencia e intensidad. Individuos dispuestos a defender valores y asumirse como seres sociales e históricos. Así, en Freire la bibliografía se distingue como una categoría teórica fundamental de su pensar pedagógico; consecuentemente, la cualidad ética en la relación teórico-práctica de la bibliografía se presenta como un proceso de método ético, capaz de enriquecer los recursos didácticos de los profesores(as) y

alumnos(as) y, por lo tanto, apunta a dimensionar a la pedagogía en general y la praxis bibliotecaria en particular.

Acorde con el análisis expuesto, el autor de la *Pedagogía del oprimido* observa, con diversas miradas, a la *bibliografía* como una herramienta didáctica fundamental, y como un fenómeno pedagógico básico para comprender el acto educativo en general, y el acto de estudiar en particular. En esta tesitura, la relevancia de la bibliografía en Freire es incitar a los educadores y educandos a la reflexión y a la acción en el universo del nexo educación y estudio. De tal suerte que la bibliografía en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva freiriana, está vinculada con el largo proceso que implica la observación-inquietud-pregunta-indagación-búsqueda-localización-lectura-interpretación del saber y conocer del mundo y lenguaje. Y en este marco, para nuestro autor, “la tarea fundamentalmente de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente” (Freire, 2004, p. 27). Asunto que debe considerarse en el quehacer del bibliotecólogo docente, sin menoscabo del bibliotecólogo administrador/gestor de centros bibliotecarios.

El concepto de *lectura crítica*, estrechamente relacionada con el universo teórico-práctico de la praxis bibliográfica, cobra un importante significado en el pensamiento freiriano en tanto que ese acto, en comparación con el de la *lectura mecánica*, habilita a las personas para el desarrollo de prácticas sociales que apunten a impulsar el cambio emancipador y la lucha por la democracia como forma de vida, gobierno y Estado. Su contrario tiende a inhabilitar a las personas porque sólo ayuda a reproducir el *status quo cultural* que privilegia a las clases dominantes. Desde esta óptica, la lectura de los diversos recursos bibliográficos es vista por nuestro autor como una práctica dialéctica, esto es, ya sea para liberar o para domesticar a mujeres y hombres. Así, la lectura crítica es una práctica de concientización, es un acto humanizante; la lectura mecánica es una práctica que, en consecuencia, imposibilita la concientización, por ende, es una acción deshumanizante. Acorde con esta percepción, el espíritu pedagógico de la lectura crítica en Freire es de carácter eminentemente ético-político. En este sentido, la práctica de la lectura crítica de libros, entre otros tipos de textos, beneficia a los grupos oprimidos; la práctica de la lectura mecánica favorece a los grupos opresores. Estamos, entonces, en un cosmos teórico de una pedagogía emancipadora que los bibliotecólogos de América Latina no debemos pasar inadvertida en nuestro pensar y hacer profesional en tanto que la bibliografía como fenómeno general también es tema de estudio de la bibliotecología.

La bibliografía en la mirada freiriana se constituye en un recurso que apoya la relación educación-estudio-lectura con la posibilidad de superar el estado de opresión, es decir, la praxis bibliográfica en la visión de Freire se percibe como el factor importante en los cuadrantes de las luchas libertarias y liberadoras, porque los educadores y educandos, como lectores de libros, revistas y periódicos, consecuentemente como usuarios de bibliotecas, están en posibilidades de comenzar a reflexionar sobre su condición de seres que viven en un mundo de contradicciones entre opresores y oprimidos. Esta praxis, comprometida con la transformación de la realidad social entre dominantes y dominados, se podría constituir como la base para pensar en torno de una *pedagogía*

freiriana de la bibliografía. En la construcción de esta pedagogía radical se lograría presentar y entretrejer las dimensiones teórica, metodológica y didáctica, por un lado, social, política y cultural, por el otro, pero orientadas todas ellas mediante la relevante dimensión ética, tan descuida u olvidada por el enfoque académico positivista de la bibliografía que se cultiva en las escuelas de bibliotecología o biblioteconomía, el cual prima en especial el refinamiento metodológico y la apreciación historicista, ciñéndose así a los imperativos del dominio técnico y a la predicción histórica.

A estas alturas se está en condiciones de concluir que la bibliografía, como importante recurso didáctico y bibliotecario que apoya el acto de estudiar, adquiere, desde diversas aristas, una dimensión amplia y profundamente ética en el pensamiento freiriano. Los actos de educar, de estudiar, de investigar, de preguntar, de informar, de leer y escribir críticamente están vinculados estrechamente con los *actos de documentarse a sí mismo y documentar a otros*, los cuales apuntan hacia la adquisición del conocimiento necesario tanto por parte de los educadores como de los educandos. Escenarios de acción que requieren, en efecto, de los recursos materiales-intelectuales indispensables (instituciones bibliotecarias de diversos tipos) pero, como actos humanos en todo caso también exigen la práctica de valores éticos de, por ejemplo, los *bibliotecarios referencistas*, responsables directos sobre el manejo de las fuentes secundarias de información para hacer efectivos esos actos. No olvidemos que la ética es una ciencia práctica que está pensada en el universo filosófico para ser encarnada en la conducta humana. En este sentido, los problemas inherentes al fenómeno de la bibliografía en el mundo de la pedagogía adquieren un interés primordialmente ético en la mentalidad freiriana, pues en el proceder de esos actos intervienen por lo menos dos facultades: la inteligencia y la voluntad de profesores y estudiantes. La didáctica bibliotecológica y práctica bibliotecaria, por lo que se ha expuesto, no deben estar al margen de esta visión. El mundo de educadores y educandos en el campo teórico-práctico de la bibliotecología también requiere de la reflexión-acción axiológica que permita ejercer una praxis ético-bibliográfica ajustada a valores positivos.

IV.11 Referencias

- ARAÚJO FREIRE, A. M. (Coord.). (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- BERRYMAN, P. (2003). *Teología de la liberación: los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares*. México: Siglo XXI.
- BUONOCORE, D. (1976). *Diccionario de bibliotecología*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- DEPALLENS, J. (1987). La bibliotecología necesita de una revolución cultural. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 10 (1), 7-14.
- DOHERTY, J. J. (2006). Reference interview or reference dialogue? *Internet Reference Services Quarterly*, 11 (3), 97-109.

- FLECHA, R. (1989). Llibres de Paulo Freire. *Temps d'Educació*, (1), 111-115.
- FREIRE, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- FREIRE, P. (1977). *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*. Buenos Aires: Editor 904.
- FREIRE, P. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1990). *La educación como práctica de la libertad*. 40a. ed. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993a). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993b). *Pedagogía del oprimido*. 44a. ed. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996a). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996b). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2a. ed. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996c). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997a). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1998). *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. 9a. ed. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- FREIRE, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial.
- FREIRE, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 15a. ed. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica: CREFAL.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización: la lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- GADOTTI, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- GADOTTI, M. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. México: Siglo XXI.
- GRACEFFO, M. (2001). Literacy to liberate: a bibliography of Freirean pedagogy. *Collection Building*, 20 (3), 113-118.
- GUTIÉRREZ, F. (1993). *Educación como praxis política*. 6a. ed. México: Siglo XXI.
- HARRIS, M. (2006). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- HUERTA-CHARLES, L y PRUYN, M. (Eds.). (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución: ensayos para comprender a Peter McLaren*. México: Siglo XXI.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1989). *Diccionario de bibliología y ciencias afines*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MENESES TELLO, F. (2007). Dimensiones cognitivas de la bibliografía. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 30 (1), 107-134.

- ROSAS, P. (2004). Reflexiones sobre la construcción de la pedagogía del oprimido. En A. M. Araújo Freire (Coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp. 147-149). Barcelona: Graó.
- SANTIAGO, M. E. (2002). La práctica pedagógica en la universidad con base en la pedagogía freiriana: relato de una experiencia. En A. M. Saúl (Ed.), *Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México: Siglo XXI.
- SAÚL, A. M. (Ed.). (2002). *Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México: Siglo XXI.
- TAMAYO Y TAMAYO, M. (1988). *Diccionario de la investigación científica*. 2a. ed. México: Limusa.
- TARGINO, M. das G. (1997). Praxis bibliotecaria. *Informação & Sociedade: Estudos*, 7 (1), 26-33.
- TORRES, C. A. (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Agencia Sueca de Desarrollo Internacional.
- VERGUEIRO, W. de Castro S. (1988). Bibliotecario e mudança social: por um bibliotecario ao lado do povo. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 16 (2), 207-215.
- WERTHEIN, J. (2006). O direito à educação como direito público: implicações para o livro e a leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 153-157.