

ALFABETIZACIÓN Y POSALFABETIZACIÓN DESDE LA BIBLIOTECA PÚBLICA: EXPERIENCIA PERUANA

Anahí Baylón / Carmen Checa / Alfredo Mires

RESUMEN

El analfabetismo en el Perú, a pesar de numerosos intentos abordados desde el sistema educativo formal, sigue siendo uno de los principales componentes de la marginalidad social. Las bibliotecas públicas han proporcionado, desde 1957, diversas muestras de cómo se puede abordar la alfabetización y posalfabetización. Los autores reseñan tres casos: la acción del Fondo San Martín, el Centro Coordinador de Bibliotecas de Piura y las Bibliotecas Rurales de Cajamarca, todos con más de treinta años de experiencia y, por tanto, previos a las propuestas de IFLA¹.

INTRODUCCIÓN

Los sucesivos Manifiestos para las Bibliotecas Públicas de la UNESCO han considerado siempre que estas instituciones tienen un compromiso con la autoeducación de las personas, pero las referencias a la alfabetización son tangenciales, así, por ejemplo, en el *Manifiesto* de 1972² se señala que «la biblioteca pública ha de ser de fácil acceso... para que la utilicen libremente y en igualdad de condiciones todos los miembros de la comunidad, sin distinción de razas, color, nacionalidad, edad, sexo, religión, lengua, situación social y nivel de instrucción». Queda sobrentendido que también los analfabetos deben tener acceso a la biblioteca pública. Lo que no se dijo es que el analfabetismo restringe la posibilidad de acceder a la lectura, por lo que debió proponerse que entre los servicios de la biblioteca pública se considere alguna modalidad que ayude a las personas a superar el analfabetismo que padecen.

El *Manifiesto* de 1994³, en cambio, señala que «los servicios de la biblioteca pública se prestan sobre la base de igualdad de acceso para todas las personas, sin tener en cuenta su edad, raza, sexo, religión, nacionalidad,

idioma o condición social». Desapareció la referencia al nivel de instrucción. Sin embargo, la última de las doce misiones asignadas es la de «prestar apoyo y participar en programas y actividades de alfabetización para todos los grupos de edad y, de ser necesario, iniciarlos». Posteriormente, las *Directrices* del año 2000⁴ de IFLA/UNESCO, publicadas en español en 2002, hacen varias referencias a la alfabetización desde la biblioteca pública. Por ejemplo, la directriz número 3.4.1. menciona, entre los servicios de bibliotecas públicas, la «educación de los usuarios, comprendido el apoyo a programas de alfabetización»; en 3.4.5. sostiene que «debe apoyar las campañas de alfabetización y de adquisición de habilidades básicas para la vida diaria». La directriz 3.4.11. se refiere íntegramente a la promoción de la lectura y alfabetización, y sugiere varias acciones, como «el suministro de materiales adecuados para los analfabetos funcionales», «participar en campañas para promover la alfabetización y mejorar los conocimientos de aritmética», «la promoción de la informática y la formación en este campo».

En estos cuarenta años hemos comprobado, en muchísimos casos, el éxito obtenido a través de una asistencia bibliotecaria amable y empeñosa. Es por ello que apostamos por una alfabetización y posalfabetización desde la biblioteca pública.

El presente artículo señala que en el Perú las bibliotecas públicas se han ocupado de la alfabetización y

¹ Las siglas en inglés pertenecen a la *International Federation of Library Associations and Institutions*, cuya traducción es «Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias». Más información en: <<http://www.ifla.org>>.

² Disponible en <<http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/mani72.pdf>>.

³ Consúltese <<http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/mani94es.pdf>>.

⁴ Véase <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf>>.

posalfabetización varias décadas antes de que las normas de UNESCO-IFLA lo plantearan como temas medulares en países que, como el nuestro, están aún lejos de superar la marginalidad social vinculada al analfabetismo.

1. EL ANALFABETISMO EN EL PERÚ

Una rápida mirada a los censos nos mostrará la real dimensión del analfabetismo en nuestro país:

Censo	Población analfabeta	Tasa
1940	2 070 270	57%
1961	2 185 643	38%
1972	2 062 870	28%
1981	1 737 213	17%
1993	1 784 281	11%

Entre 1940 y 1961, la tasa bajó diecinueve puntos, pero, en términos reales, en ese período nuestro «éxito» consistió en un incremento de 115 373 analfabetos. Entre 1981 y 1993 los programas de alfabetización no lograron impedir que nuestra sociedad generara 47 068 analfabetos más, aunque podemos cuadrar las cifras para tranquilizar nuestras conciencias y decir que la tasa descendió seis puntos. Mientras entre 1940 y 1993 la población se multiplicó casi por diez, en el mismo período solo podemos decir que la cantidad de analfabetos disminuyó en 285 989 personas, a pesar de todas las políticas, reformas, campañas, proyectos y planes aplicados año tras año.

Es evidente que la disminución de la tasa de iletrados no mejora las condiciones de pobreza, como se suele sostener, porque no son los analfabetos los que ocasionan la pobreza sino a la inversa: es la pobreza material la que genera escuelas incompletas, exclusión, deserción, repitencia y condiciones de marginalidad. Las consecuencias individuales y colectivas de estos fenómenos afectan la calidad de vida, el acceso al empleo, la posibilidad de participación democrática y otras circunstancias desfavorables que cierran el círculo retroalimentando a la pobreza inicial. Somos personas pobres en países pobres, con escuelas pobres; en países en los que el Estado invierte mucho menos en educación que en armas, y tenemos

maestros pobres que siguen pensando en una educación tan pobre que de cada cien niños que entran a primer grado solo cincuenta terminan el ciclo primario. La mayor deserción se produce antes del cuarto grado (nivel considerado como el «punto de no retorno» al analfabetismo inicial) y solamente llegan diez, de los cincuenta anteriores, al nivel superior.

Pero aún hay más: el analfabetismo censal es absoluto. Se refiere a las personas que no pueden leer ni escribir textos básicos, concepto que muestra apenas la tercera o cuarta parte del iceberg. Esto es el analfabetismo funcional en el que están incluidas todas aquellas personas cuyas competencias para usar y comprender el lenguaje escrito son ínfimas. Ser alfabetizado es mucho más que conocer los códigos del lenguaje escrito, ya que permite la comprensión del mundo y del trabajo, y es útil para enfrentar los problemas de la vida actual.

Emilia Ferreiro, investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, señala que la alfabetización de adultos por sí sola no aportará cambios sustantivos mientras que la escuela primaria siga produciendo analfabetos por exclusión, por repitencia recurrente, por deserción o porque no logra incorporar el objeto enseñado, la lengua escrita, a los intereses vitales de la persona. Son, pues, dos vertientes paralelas: la incorporación real de todos los niños (nivel de prevención), jóvenes y adultos iletrados (nivel de recuperación) a la Galaxia Gutenberg,⁵ como actores que leen y escriben su mundo para participar activamente en él.

2. LA ALFABETIZACIÓN EN EL PERÚ

Consideramos fundamental adentrarnos en la historia pasada e investigar qué se ha pensado en el Perú y qué se ha hecho o pretendido hacer en este campo de la alfabetización y posalfabetización.

⁵ N. del E. Estos son términos acuñados por el filósofo de los medios Marshall McLuhan y designan un período histórico dominado por la escritura, que comprendería desde la difusión de la imprenta hasta las primeras décadas del siglo XIX (McLuhan, 1972)

El profesor Alejandro Rivera,⁶ de quien tomamos la reseña sobre la alfabetización en el Perú, señala que:

...alfabetizar es hoy mucho más que enseñar a leer y escribir y algo de aritmética. Es capacitar al adulto para el uso regular y comprensivo de esas habilidades en su vida diaria, familiar y de relación con la comunidad. También comprende su capacitación o perfeccionamiento en el trabajo y la formación de hábitos de autoaprendizaje (lectura). Todo ello en función de su medio físico y social, respetando sus características y patrones culturales, facilitando un proceso gradual de asimilación de otros provenientes de grupos interrelacionados (interculturalidad).

Así mismo, Alejandro Rivera menciona que antes del año treinta fueron algunas instituciones particulares como «Pro-Indígena» de Dora Mayer de Zulen; grupos de intelectuales en Puno, a cuya cabeza destaca Telésforo Catacora, y seguidores como José Antonio Encinas y Julián Palacios, quienes iniciaron trabajos de alfabetización a favor del indígena y el campesinado en el Altiplano. Más tarde aparecerían movimientos similares en Cusco, Piura y La Libertad. Luego vendrían los movimientos de proyección universitaria, como las universidades populares dirigidas principalmente a los obreros. En esa misma época se creó la Dirección de Educación Rural como órgano de línea del Ministerio de Instrucción, Culto y Beneficencia, dirigida a la educación del campesino y del indígena, que se orientó a la alfabetización y castellanización. En 1944, se lanzó la Primera Campaña Nacional de Alfabetización con pretensiones de movilizar a todo el país en el empeño, iniciativa que pronto se extinguió para ser retomada en 1960 con la elaboración de un Plan Nacional con metas a corto, mediano y largo plazo; y del cual forma parte la Declaración de 1963 («Año de la Alfabetización»). Para cumplirla se crea el servicio cívico alfabetizador que obligaba a todo maestro en servicio oficial a alfabetizar a por lo menos cinco personas. Según testimonios, aún no se superan los logros en matrícula, el número de alfabetizados, y los

contabilizados ese año. Se vivió una etapa de verdadero entusiasmo a la que se sumaron los universitarios, las fuerzas armadas y policiales, el clero, bajo la inspiración del Cardenal Juan Landázuri Ricketts, también los empresarios, la prensa y otros medios de comunicación. La UNESCO oficializó los resultados del Año de la Alfabetización. Este Plan incluyó la producción de abundante material para neolectores. Con fondos del Ministerio de Educación y aportes de la empresa privada se imprimieron periódicos murales, afiches, y se inició la biblioteca para los nuevos lectores. Por primera vez se lanzaron programas por radio y televisión que apoyaron el plan alfabetizador.

Lamentablemente, la historia se repitió. En 1964 se comenzó a desactivar este programa para volver a los esfuerzos parciales y sin continuidad de un Ministerio de Educación signado por sucesivos cambios en la dirección de sus órganos de línea y del *staff* técnico y profesional.

2.1. Los Núcleos Escolares Campesinos

Dentro de los esfuerzos oficiales para alfabetizar, en especial al poblador de las zonas andinas, el Proyecto de los Núcleos Escolares Campesinos es uno de los más logrados. Surge en 1946, en momentos en los que en todo el mundo se reclamaban diversos cambios a favor de los sectores menos favorecidos gracias al Acuerdo de Cooperación con el Perú (Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación - SECPANE) y, con la adhesión de Bolivia, fueron establecidos los Núcleos Escolares Campesinos. Creados para las comunidades del altiplano peruano-boliviano, se basaban en una idea original cuya filosofía era elevar la calidad de vida del poblador de la región a través de un sistema educativo que incluía prácticamente a toda la familia dentro del servicio escolar y sus proyecciones. Se proponía como metas la alfabetización y la castellanización de los pobladores, la capacitación para el trabajo, la salud y el desarrollo comunal.

⁶ N. del E. Puede revisarse el siguiente texto: *Plan nacional de alfabetización y educación de adultos: informe final presentado por Alejandro Rivera Ramírez*. Lima: [S.P.I.], 1963.

Con la ayuda técnica y económica del SECPANE, los Núcleos pudieron ofrecer servicios básicos como refectorio escolar, donde además se aprovechaban los frutos del huerto y la granja trabajados por los alumnos; provisión de útiles escolares, abundante material de lectura preparado especialmente por pedagogos y autores de la zona, impresos por SECPANE y, asimismo, funcionaron las Bibliotecas Móviles (una maleta grande con libros básicos para el docente y alumnos que se intercambiaban entre las escuelas seccionales).

2.2. Convenio de Educación Rural Perú-UNESCO

El PEIFEDER (Proyecto Especial Integrado sobre la Función de la Educación en el Desarrollo Rural) de la UNESCO en colaboración con el Ministerio de Educación, después de realizar un estudio socio-económico en la zona de Sicuani (Cusco), consideró entre sus planes más urgentes la organización de las Bibliotecas de los Núcleos Educativos Comunes de Sicuani y Maranganí. Cumpliendo con este Proyecto, se estableció contacto en 1971 entre el PEIFEDER y la Oficina Nacional de Bibliotecas Populares Municipales, capacitando durante tres meses a dos profesores miembros del PEIFEDER en la Central de Procesos de Bibliotecas Públicas, en donde prepararon ellos mismos la colección seleccionada y fueron adiestrados en las diferentes funciones, dando énfasis al servicio de lectura y a la función educativa que en todos los niveles cumple la biblioteca pública dentro de la comunidad.

En 1972, a pedido del PEIFEDER, se efectuó una visita de supervisión a las Bibliotecas de Sicuani y Maranganí en calidad de seguimiento, así como un curso de capacitación para los encargados de bibliotecas de la zona. La evaluación de los logros y la experiencia positiva que se da en las bibliotecas de Sicuani y Maranganí permiten asegurar que la biblioteca cumpla su

más cabal realización cuando está al servicio pleno de la Comunidad.⁷

2.3. De ALFIN al siglo XXI

ALFIN fue el programa de Alfabetización Integral llevado a cabo entre 1973 y 1976 en el marco sociopolítico del gobierno de las Fuerzas Armadas, que durante la llamada Segunda Fase comenzó a languidecer. Se sustentaba en la teoría y la práctica de la educación liberadora promovida por Paulo Freire.

El Plan Nacional Multisectorial de Alfabetización 1981-1985 se caracterizó por el impulso dado a las publicaciones escritas y audiovisuales, aunque sus logros cuantitativos no fueron satisfactorios. No obstante, vemos que la R.M. N°. 1384-84-ED del Ministerio de Educación creó Bibliotecas Comunes como medio de posalfabetización en el ámbito rural de las Direcciones Departamentales y Zonales de Educación.

El Plan de Desarrollo Educativo Prioritario de Alfabetización y Posalfabetización 1986-1990 contó con el apoyo de UNICEF y puso en marcha el Proyecto de Atención Integral a Comunidades Rurales y Urbano Marginales (PAICRUM), cuya población objetivo fueron las mujeres y los niños.

A partir de 1990, el Ministerio de Educación se limitó a aprobar la estructura curricular de alfabetización y posalfabetización. En 1997, la función alfabetizadora fue transferida al Ministerio de la Mujer y del Desarrollo Humano para regresar poco después al Ministerio de Educación. Ni los censos ni la vida cotidiana muestran logros significativos en los sucesivos programas de alfabetización de nuestro país.

A partir del decenio fujimorista, la alfabetización en el Perú no pasa de ser una sumatoria de actos repetidos año tras año, cuya principal limitación reside en la evidente

⁷ Miyashiro, 1972-1973.

incapacidad de abordar el tema en forma integral, más aún si tomamos en cuenta que las metas anuales de alfabetización escasamente llegan al 10% del total de iletrados y sin abordar la posalfabetización.

3. LA ALFABETIZACIÓN EN LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS DEL PERÚ

3.1. El Bibliobús del Fondo San Martín

El Bibliobús atendió, desde agosto de 1957 hasta fines de 1980, a los trabajadores de las fábricas de Lima. Este servicio de lectura se pensó y realizó como una forma de alfabetización integral, cuyo objetivo principal era la mejora de la calidad de vida. No solamente se beneficiaron los lectores que llevaban por una semana el libro a su casa y podían, vencido el plazo, devolverlo o continuar con el préstamo, de manera absolutamente gratuita. También se beneficiaron y motivaron profesionalmente decenas de alumnos de la Escuela Nacional de Bibliotecarios de la Biblioteca Nacional que realizaban parte de sus prácticas en el Bibliobús. No conocemos otro tipo de biblioteca similar donde se tomara contacto con esos lectores. En cierto modo se ayudó a la integración.

Todavía se recuerda una anécdota exquisita con relación a la lectura en el Bibliobús. Era un mes de enero del setenta y se anunciaba en el periódico que en la Escuela Normal de Monterrico se brindaría clases, con certificados en los grados de Primaria, a los choferes de la Empresa Municipal de Transporte de la Municipalidad de Lima (APTL). Como coincidía con la filosofía del Bibliobús, el personal se acercó inmediatamente a las religiosas responsables de esta enseñanza a adultos. Hubo mucha reticencia por parte de las maestras, pues aducían que solo iban a estudiar los primeros grados y que no necesitaban otros libros.

Como era de esperarse, la oferta era llevar el Bibliobús cargado de libros técnicos de

distintas especialidades, de cultura general y de textos peruanos. A pesar de las objeciones, se llevó el Bibliobús ni bien terminado el almuerzo. Había una treintena de hombres, de alrededor de cuarenta años, sentados en la mesa de estudio frente a libritos propios para niños de primeros grados. Sus caras sin resplandor y sus miradas sin luz mostraban el poco entusiasmo que esas clases les provocaban. El personal del Bibliobús les dijo: «Hemos sabido que están estudiando y les hemos traído el Bibliobús con libros para que escojan y lean». No se podrá olvidar nunca la mirada iluminada de todos ellos, era como si se hubiera encendido un reflector. A uno de ellos se le preguntó qué libro quería y dijo: «Mitología griega». El segundo contestó: «Yo, motores Diesel». Y, naturalmente, no hubo más preguntas. Se les condujo hacia donde se hallaba estacionado el Bibliobús, en el cual permanecieron hasta que se acabó la luz del día, ya que la del Bibliobús no era muy potente para seguir leyendo. Se les veía afanosos estudiando tablas complicadísimas de fotografía o cálculos sobre calderos, aire acondicionado o sobre la naciente TV a colores.

A lo largo de los años 1962-1988, el Perú entero, representado por capitales de departamentos, provincias, distritos y pueblos aledaños, nos enseñó sus necesidades, sus recursos y cómo deberían ser tratados. Numerosas anécdotas sustentan este solo pensamiento: leer para educarse, educarse para crecer e integrarse para lograr una nación. Tuvimos y seguimos teniendo el convencimiento de que en nuestro puesto de bibliotecarios tenemos la posibilidad de participar en el adelanto del país. Y, pese a que el Perú en materia de educación viene dándole la espalda a la lectura, en la Biblioteca Pública seguiremos insistiendo en nuestra tarea. Por ello se ha tratado de no dejar cabos sueltos: atender a las zonas fronterizas, a las cooperativas azucareras expropiadas, a los niños trabajadores y a las mujeres trabajadoras del hogar.

3.2. El Centro Coordinador de Piura

La Biblioteca Pública Provincial de Piura trabajó desde 1964 bajo la orientación de Zoila Salas Ceroni, quien fortaleció sus servicios gracias a su vinculación con la ciudadanía a través de la promoción de la creación de nuevas bibliotecas. En 1969 el Ministerio de Educación designó a esta biblioteca como Centro Coordinador de Bibliotecas Públicas de Piura.

Esta labor idónea, que trascendía del hecho de poner en manos del lector el libro indicado, provocó ahondar en los distintos niveles de comprensión lectora e hizo surgir el anhelo de brindar acceso a la lectura y contribuir al desarrollo integral que ella implica, en especial en los sectores geográfica y económicamente marginales.

Entre 1988 y 1991, se ejecutó un Proyecto de Investigación gracias al apoyo de CONCYTEC titulado «Impacto del libro en la formación integral del niño de 0 a 7 años», que consistía en ofrecer un servicio de lectura personalizado, diferente. Como era natural, muy pronto aprendimos que los niños de 0 a 3 años tendrían que acudir a la biblioteca pública con su madre, ya que no están en edad de ser llevados por sus hermanos. Surgió, pues, el segundo Proyecto de Investigación «Alfabetización Integral Madre - Niño, 1992-1993», que fue aprobado y apoyado por UNICEF. El mismo accionar nos brindó otra lección: los padres requerían de una bibliografía adecuada para ellos.

En 1994-1995 se elaboró el Proyecto de Investigación «Alfabetización familiar o Lectura para la Vida», que fue auspiciado por UNICEF y ejecutado en las bibliotecas de Micaela Bastidas, Los Algarrobos y Tacalá. Los principales objetivos fueron:

- Forjar hábitos de lectura en las participantes y los miembros de su familia, especialmente los hijos.
- Establecer vínculos sólidos entre las señoras y las bibliotecas, y demostrarles en la

práctica que gran parte de sus problemas son, en el fondo, producto de la falta de información, y que, por lo tanto, la biblioteca es el lugar donde pueden encontrar las respuestas requeridas.

- Probar un método de alfabetización y posalfabetización alternativo a los tradicionales en el Perú: la cartilla, las líneas de acción diferenciadas en lenguaje, matemática y ciencias sociales.
- Probar la eficacia del libro infantil como instrumento de alfabetización.

Finalizado el Proyecto, que se desarrolló exclusivamente en zonas urbano-marginales, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Existe un número considerable de mujeres analfabetas que rechazan toda propuesta de asistir a un curso de alfabetización. En los casos de quienes nunca habían asistido a la escuela, no encontramos una constante vinculada a la edad ni a la procedencia geográfica.
- Quienes asistieron al curso lo hicieron por motivaciones personales de superación, en ningún caso se acudió al canje por alimentos ni por ningún otro incentivo.
- Las mujeres «adoptaron» la biblioteca como espacio propio y siguieron acudiendo, aun terminado el proyecto.

Una vez formados los grupos, la principal dificultad derivó en las animadoras (estudiantes de pedagogía), que no lograban centralizar la actividad en la lectura acompañada. Daba la impresión de que para los profesores el libro no era un instrumento básico sino accesorio. Se resistieron a servir de guías para el autoaprendizaje y prefirieron transmitir información. Aun así, la necesidad de libros terminó imponiéndose: las señoras hacían uso del préstamo domiciliario. Al principio, motivadas por las bibliotecarias y, finalmente, por iniciativa propia, de sus hijos o de otros miembros del grupo familiar.

En plena Guerra del Cenepa se solicitó ayuda a la UNICEF para trabajar por la

«Alfabetización familiar en la zona fronteriza peruano-ecuatoriana» (1995-1996). Finalmente, cuando las aguas desataron su furia sobre Piura por el fenómeno de El Niño en 1998, UNICEF financió el Proyecto «Lectura en el Niño».

En abril de 1996, cuando estaba por realizarse la Reunión Regional de Bibliotecas Públicas en Piura, el Documento de Trabajo, preparado por Anahí Baylón, Carmen Checa de Silva y Laura Hurtado Galván, tenía como eje la alfabetización y posalfabetización desde la biblioteca pública. Esta posición, sustentada en las experiencias previas ya mencionadas, no fue acogida por la dirección del evento. Fue una mala política dado que la experiencia del Perú durante tantos años en la labor constante dentro de la biblioteca pública garantizaba una tesis de esta naturaleza. Este hecho lo consideramos lamentable, mucho más cuando poco tiempo después la misma IFLA levantó la bandera de la **Alfabetización desde la Biblioteca Pública**.

En marzo de 1997, un año después de esta Reunión Regional, la Biblioteca Pública Municipal de Piura, Centro Coordinador de Bibliotecas, fue presentada como candidata al Premio de Alfabetización «Guust van Wesemael», basándose en los siguientes argumentos:

- * Por haber ensayado, a partir de estudios, diversas estrategias para captar a lectores adultos y por incentivar la lectura placentera y recreativa en niños y jóvenes.
- * Por las acciones de apoyo al Ministerio de Educación en cuanto a alfabetización y posalfabetización. La Dirección de Cultura Municipal (vía Biblioteca Pública) acordó con la Dirección de Alfabetización del Ministerio de Educación iniciar una campaña de alfabetización conjunta, tomando de la experiencia de acciones bibliotecarias lo siguiente:

- La alfabetización no puede separarse de la posalfabetización.

- Se debe incorporar a los analfabetos por desuso y funcionales.
- La alfabetización tiene que vincularse a la biblioteca pública.
- El cuento infantil y la lectura para la vida deben considerarse instrumentos básicos.

IFLA otorgó a la Biblioteca Pública de Piura el premio «Guust van Wesemael», que se dedicó al Proyecto «Alfabetización y Mejoramiento de Lectura para Mujeres en tres comunidades fronterizas: Olleros, Túnel VI y Pocitos», enmarcado en el Programa Permanente de Alfabetización y Posalfabetización, en el que está empeñada la Biblioteca Pública de Piura desde 1988.

- * La Biblioteca de Olleros, ubicada en la provincia de Ayabaca (Piura), se creó a iniciativa de la comunidad campesina del mismo nombre. Esta comunidad ha demostrado interés en la biblioteca, pese a cambios de autoridades, lo que no sucede frecuentemente en el Perú.
- * La Biblioteca Comunal del Túnel VI, ubicada en el distrito de Paimas, provincia de Ayabaca, departamento de Piura, fue producto de la iniciativa del Comité de Rondas Campesinas.
- * La Biblioteca Comunal de Pocitos, ubicada en el caserío del mismo nombre, departamento de Tumbes, se llevó a cabo gracias a la junta de desarrollo del pueblo.

Problema común a estos lugares es el elevado índice de analfabetismo, muy por encima del promedio regional (bordea el 40% sobre la población total: 70% en el caso de las mujeres, esto sin contar a los analfabetos funcionales). Así mismo, los niveles de pobreza no son extremos, lo que parece señalar que no siempre existe una relación de causa-efecto entre el analfabetismo y la pobreza.

3.3. Las Bibliotecas Rurales de Cajamarca

En 1971, los sacerdotes ingleses Juan Medcalf y Miguel Garnett viajaron a Bambamarca para

hacerse cargo de la Parroquia, donde se encontraron con un campesinado necesitado del bienestar que provoca la lectura. Conjugando sus experiencias de vida europea con el afán de ayudar a las humildes poblaciones, idearon un modelo de Bibliotecas Rurales que tendría la central en Bambamarca y cuyos puntos de servicio serían las propias casas de los campesinos. Así, sin locales ni remuneraciones, esta iniciativa se fue repitiendo y extendiéndose; hoy lleva treinta y cuatro años y sigue creciendo.

En agosto de 1985, el Fondo San Martín llevó a la Pre-Conferencia de IFLA, en Chicago, una ponencia titulada «La Biblioteca Pública como parte de un acceso integrado al desarrollo», que describía la historia y realidad de las bibliotecas rurales de Cajamarca. En las conclusiones de dicha Pre-Conferencia se recomendó considerar como uno de los ejemplos la Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca.

En octubre de 1985, se realizó el Seminario sobre Bibliotecas Públicas Rurales en América Latina y el Caribe, en el marco de lo aprobado en la Conferencia General de la UNESCO (22ª Sesión) y en los objetivos del Proyecto Principal de Educación. En la Declaración de Cajamarca, los países se comprometieron a reconocer el valor de estas experiencias y facilitar el acceso de la población rural a los servicios bibliotecarios.

Hemos solicitado a Alfredo Mires, actual asesor ejecutivo de la Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca, la siguiente reflexión testimonial de esta invalorable experiencia:

La Red de Bibliotecas Rurales acompaña el proceso de los campesinos cajamarquinos en su afán por agenciarse de información y datos para ir sabiendo. Folletos, recortes de periódicos y revistas, novelas varias van rotando de mano en mano y las ganas van ganando ganas: bajo cada sombrero se va derrotando la prepotencia que siempre incubó la palabra escrita. Una palana sirve para abrir

surcos o para excavar sepulturas; el libro, depositario de la ajénidad agresora, otrora siempre en manos de quienes detentaban el poder, se va perfilando como otro pozo de donde ir bebiendo. Lo que fue usado para enyugar puede ahora ser usado para liberar.

El libro entró a la historia de nuestros pueblos con alardes de prepotencia. La imagen de Atahualpa arrojando el libro que le alcanzaron aquella tarde del 16 de noviembre de 1532 es más que simbólica: no arrojaba el libro como tal, sino el mundo que se le imponía y representaba.

Luego, la palabra escrita era ley, no importaba cuán injusta o inapropiada fuera. Un documento escrito certificaba que alguien podía ser dueño de la tierra donde los pueblos habían vivido desde milenios. La ajénidad agresora de la palabra escrita, del libro como depositario de saberes externos y privilegio de pudientes, empezó a trastocarse cuando los propios comuneros podían revertir las conquistas que les cernieron.

Cuando una niña en los Andes aprende a hilar su primer ovillo, va hacia el río, se sienta en la orilla, hace una oración y ofrenda su obra arrojándola a la corriente. El río entonces le regala en reciprocidad la velocidad y la destreza, así será una hiladora diestra y capaz. Del mismo modo, muchos niños, jóvenes o mayorcitos de las comunidades donde se instalan las Bibliotecas Rurales van también a la orilla de los ríos a ofrendar su primera lectura: así podrán leer como el caudal que nada ni nadie detiene.

Fogones, velorios, trabajos comunitarios y conversaciones personales volvían a ser los semilleros que garantizaban la transmisión de los saberes. Pero no para congelarlos, sino para recuperar en la vida personal y comunitaria, en la concepción y la práctica, toda aquella sabiduría que nos permitió siempre vivir en salud y armonía con la madre tierra, con el ánimo ancestral y con la generosa capacidad del trabajo agrícola. Considerados incapaces

de aportar al desarrollo de sus pueblos, los indígenas no solo carecían de libros, sino que les estaba condenada su ausencia: «Ustedes solo valen para trabajar la tierra —nos decían—, ustedes no han nacido para estudiar».

Hoy miles de ejemplares sobre plantas, piedras, animales, bailes, vestimenta, herramientas, música, medicina, comida, mundo «sobrenatural», etc. son leídos y digeridos en cientos de comunidades cajamarquinas por miles de pobladores, canjeando el libro y conversando lo que cada quien, persona a persona o en colectivo, va aprendiendo y desaprendiendo.

No fue fácil. Volver cansado y mal comido luego de las faenas del campo no daba tiempo para mucho más que tratar de descansar un poco. Tramontar la muralla del libro como bien inapropiado, frío conjunto de letras ajenas e inservibles, una suerte de baluarte de los que siempre mandaban, era poco más que un desafío para la población campesina. Pero había la necesidad y la demanda. Los libros podían estar ahí, en la propia casa. Y estaba la capacidad innata de la curiosidad y del amarse.

En esta experiencia hubo de entenderse que no bastaba con contar con este instrumento de discernimiento que es el libro, sino poder amansarlo de acuerdo a nuestras necesidades: así como hemos adaptado el arado, como hemos enseñado al trigo, como hemos acondicionado la guitarra.

Así se amansó a los toros, así se crió la cebada, así se recreó el arpa y se domeñó al caballo. A las páginas con que se abatió a los pueblos, los mismos pueblos las cultivan ahora para seguirse fortaleciendo. Esa fue una de las consignas: «Si podemos amansar a los toros bravos para que nos ayuden a arar la tierra, ¿cómo no vamos a enseñarle al libro para que nos cuente lo que sabe y nos apoye en nuestras marchas?».

La palabra escrita, casi siempre ausente o enemiga de las poblaciones indígenas, empezó a ser criada y potenciada a través de la lectura colectiva, para aportar los conocimientos propios y para afirmar la identidad y dignidad de los pueblos. No para asimilarse, sino para recuperarse, para discernir y separar la paja del grano. No con la imposición que usa el sistema educativo oficial, sino como un acto de libertad, por la voluntad soberana de saberse creciendo.

En medio de las hambres de los ninguneados, este esfuerzo significa más de lo que puede sospecharse para quienes ya nacen con un pan o un libro bajo el brazo. En la medida que los libros regresan al campo para completar el circuito, el resultado es también como mirarse en un espejo, viendo lo que se había contado: es ver nuestros propios nombres y nuestro mundo escrito en un elemento que siempre había sido intencionalmente negado. El ánimo de revivir y vigorizar tiene una razón más para verse remozado. La lectura se fue convirtiendo en un proceso comunitario de afirmación de la dignidad y la soberanía.

Unos dicen 3 000 y otros que son unos 6 500 idiomas los que hoy se hablan en el mundo, pese al entusiasta genocidio «civilizador». Lo cierto es que siempre han sido muchos los paisajes que en el mundo han anidado y, entonces, muchas las maneras de enunciarlo. De estos miles deben ser unos 78 idiomas los que tienen una literatura activa, basada en algunos de los 106 alfabetos creados para que el decir sea escrito. Un cálculo simple nos dice que las voces tienen una fiereza que la escritura no ha alcanzado a equiparar.

Si las primeras manifestaciones escritas datan de 3500 años a. C., la llamada oralidad abarca tranquilamente un período veinte veces mayor; la diferencia se agranda si tomamos como referencia la invención de la tipografía en 1440, y se acentúa si nos referimos a la llamada «revolución informática».

Así, debemos tener mínimamente cuidado cuando alguien nos ofrece aquello que supuestamente no tenemos. Porque sí lo tenemos y es necesario precisar si de lo que se trata es suplir o potenciar, reemplazar o incrementar, desplazar o acompañar a la cultura que ya poseemos.

Cultura es una cosa e instrucción es otra, y el desequilibrio creciente entre tradición oral y escritura tiene mayor relación con el propósito colonizador y uniformizante de la instrucción que con las posibilidades enriquecedoras de afianzar la cultura. En toda escritura subsiste una oralidad fundadora, de manera que su contacto no tendría por qué implicar supresión; por el contrario, la enunciación de la escritura podría revestirse de los atributos intraducibles de la oralidad: el gesto, los movimientos del cuerpo, la risa, el llanto, la mueca, la mirada, etc.

Potenciar la oralidad no es una consideración programática o circunstancial: es una urgencia impostergradable. Son los pueblos que la viven los que padecen el riesgo de morir con ella. No se trata de convertir en partitura los saberes o museizar el conocimiento, no se trata de congelar la gracia ni de fosilizar la cultura. Se trata de que los pueblos vivan y ejerzan el derecho de vivir con su lengua y sus decires. Por eso, el rescate de los saberes propios y su conversión colectiva en palabra escrita es en sí misma una metodología para potenciar las lecturas del texto y del contexto. La memoria se convierte en fortaleza, la recuperación en reivindicación, el redescubrirse en reafirmarse y su práctica en una franca aplicación.

No puede aceptarse lo que el libro reza como camisa de fuerza. Tampoco como ser inerte, como museo de cera. Al margen de la obra física, de los libros como tales, cuando la propuesta de las Bibliotecas Rurales y el Proyecto Enciclopedia Campesina ingresó en una etapa de evaluación para revisar aciertos y desaciertos y el camino a seguir recorriendo, los campesinos participantes del núcleo denominado Equipo Campesino de

Investigaciones, arribaron a una conclusión irrefutable: «Hemos perdido el achichín». El achichín es la expresión del temor, de la vergüenza; cuando alguien de la ciudad llegaba a una comunidad o casa en el campo, el achichín se expresaba: «Maten cuyes, compren arroz, arrégdense bonito para darles de comer a esos señores». Pero perdido el achichín, la reacción es otra: «Si nosotros somos dignos, nuestra comida también es digna: que coman lo que nosotros comemos. No tenemos de qué avergonzarnos». Son incontables los casos, como el que ocurrió en Paucapata:

A la comunidad llegaron de bruces, en medio de una asamblea, el juez, el gobernador y dos policías de la provincia. Interrumpieron sin aviso previo. «Desde la próxima semana, ustedes empezarán a trabajar abriendo la carretera», dijeron. Los comuneros se preocuparon: «Son como 30 kilómetros, jefe, entre quebradas y peñas, ¿van a pagarnos por nuestro trabajo?» «No —dijeron—, ustedes están en la obligación de trabajar». Lo que los señores no estaban diciendo era que el juez tenía un camión y quería entrar a Paucapata para sacar a precio de miseria las papitas y los maíces. «Si no nos van a pagar, ¿nos irán a dar alimentos o por lo menos herramientas, señor?», preguntó la gente. «¡Nada —respondieron—, ya les hemos dicho que ustedes tienen la obligación por ley de trabajar en esto!». Entonces se levantó don Erasmo, el viejito bibliotecario rural de la comunidad: «Pido la palabra —dijo—. No se enojen, señores, pero nosotros no les vamos a hacer su carretera. Regresen tranquilos nomás a sus casas». Don Erasmo se levantó el poncho y en su mano en alto tenía un libro de la Constitución Política del Estado. «En este librito dice que ningún ciudadano peruano está obligado a trabajar forzosamente o sin remuneración alguna. Ustedes no mandan sobre esta ley ni sobre este pueblo». Los señores se fueron amenazando, diciendo que los indios estábamos alzados.

Cuando se discutió en asamblea la posibilidad de adaptar libros al «lenguaje campesino», los participantes de la Red dijeron: «¿Para qué necesitamos libros ajenos sobre Botánica si nosotros conocemos sobre plantas?, ¿para qué de Zoología si nosotros sabemos de los animales? ¡Ya es hora que empecemos a escribir las cosas como nosotros las entendemos! Está bien que aprendamos de los demás, pero primero debemos apreciar lo nuestro». El libro entonces dejó de ser solo un elemento referencial para ser una herramienta de discernimiento. No se trataba de poner en manos de los campesinos un elemento ajeno: «Ahora no solo leemos los libros, sino que los hacemos».

Los libros de la Enciclopedia Campesina han sido elaborados sobre la base de testimonios recogidos directamente por los campesinos en las comunidades de Cajamarca. Ancianos, niños, mujeres y hombres de los Andes norteños continúan afianzando un movimiento cultural con el rescate y la afirmación de su sabiduría, en aras de revitalizar la salud de su propia comunidad, de su propia cultura.

Para que una planta de papa crezca fuerte y dé más fruto es menester aporcarla: agregar tierra de alrededor, si no se va en tallo y las papas quedan pequeñas. La memoria, asediada por la compulsión de los olvidos, la muerte de los ancianos que supieron siempre guardar los recuerdos y una educación que no contempla ni respeta los saberes de los pueblos también necesita aporques. Aquel abismo de olvidos, que se impone cuando la memoria es secuestrada, demanda de puentes cuyas páginas sean asideros reales, adecuados a la vida de cada espacio y cada tiempo, no para volver atrás sino para recuperar lo que nos hizo posibles y nos fortalezca para lo que queremos seguir siendo.

En la escuela nos obligan a leer. Y la lectura es como el matrimonio: si es obligado, fracasa. Este enamoramiento, este generoso compadrazgo, ha de ser por puro gusto. No la eferencia habitual, esa suerte de mecánica que

ocurre desde el libro a la cabeza, sino la posibilidad de la recreación y el despertar de los sentimientos. Que la lectura divierta realmente en la medida que sirve y anima. A partir de los libros leídos, muchos comuneros han mejorado sus oficios de carpinteros, sastres, apicultores, albañiles, etc.

En la agricultura es donde se nota más: en muchas comunidades se han organizado para construir andenes y recuperar laderas que se estaban desgastando con la erosión. Pero más aun, se ha detenido la pérdida de semillas nativas despreciadas por la intromisión de semillas ajenas que al principio rendían fruto, pero que después se malograban y demandaban ingentes cantidades de fertilizantes químicos.

Una característica en este movimiento cultural es el caminar, porque se camina muchísimo para llegar a las comunidades. Quienes conocen los Andes han de imaginar lo que significa subir a los cerros y bajar a las quebradas. Esto ha determinado algo que nosotros pensamos que está en el *summum*, en la esencia de las Bibliotecas Rurales. Casi podríamos hablar de una cultura del caminante. El transitar de un lugar a otro, el percibir olores diferentes, el saludarse con la gente en el camino, el ascender y descender y poder contemplar los paisajes desde la cima, el poder sentir los pálpitos y los pulmones henchirse y los pies mojados por los riachuelos otorgan el sentido de la meditación carnalizada, no racional. Y pensamos que esta particularidad ha tenido gran influencia y ha determinado la forma cómo la Red de Bibliotecas Rurales se sigue sustentando.

Para llegar a una comunidad a visitar una biblioteca rural, a veces se tiene que viajar primero hacia una provincia a siete horas en bus y luego caminar dos días, de seis de la mañana a seis de la tarde cada vez. El llevar los libros en alforjas a las casas de las familias de lectores es de por sí una metodología de promoción de la lectura. Y ese andar ratifica, al mismo tiempo, el que no hay libro abierto

más rico que el mundo ni forma más profunda de leerlo que caminando.

Gaceta Bibliotecaria del Perú. Lima, Sistema Nacional de Bibliotecas - Biblioteca Nacional del Perú. N° 22-23. p. 1

Bibliografía

IFLA, UNESCO

2001 *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*, 94 pp. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf>>

MCLUHAN, Marshall

1972 *La Galaxia Gutenberg: génesis del «Homo Typographicus»*. Madrid : Aguilar.

MIYASHIRO, Marta

1972-1973 «Convenio de Educación Rural Perú - UNESCO y la Oficina Nacional de Bibliotecas Populares Municipales». En:

RIVERA RAMÍREZ, Alejandro

1963 *Plan nacional de alfabetización y educación de adultos: informe final presentado por Alejandro Rivera Ramírez*, Lima: [S.P.I.].

UNESCO

1994 *Manifiesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública*. Disponible en: <<http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/mani94es.pdf>>

1972

Manifiesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública. Disponible en: <<http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/mani72.pdf>>