

La biblioteca escolar: una confrontación filosófica entre el discurso consensuado de Karl-Otto Apel y el emancipatorio de Jacques Rancière

The School Library: A Philosophical Confrontation Between the Consensual Discourse of Karl-Otto Apel and the Emancipatory Discourse of Jacques Rancière

<https://doi.org/10.54104/papeles.v19n37.2456>

 Juan Diego Taborda Colorado^{1*}
<https://orcid.org/0009-0007-7168-3258>

 Gabriel Alexander Solórzano Hernández²
<https://orcid.org/0000-0001-5590-3010>

 Hernando Blandón Gómez³
<https://orcid.org/0000-0001-5291-1007>

1. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Filosofía, Teología y Humanidades, Grupo de Investigación Epimeleia; Orcid: 0009-0007-7168-3258; juan.tabordac@upb.edu.co
2. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Filosofía, Teología y Humanidades, Grupo de Investigación Epimeleia (grupo de investigación Ética y Antropología Filosófica); Orcid: 0000-0001-5590-3010; gabriel.solorzano@upb.edu.co
3. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Diseño Gráfico, Escuela de Arquitectura y Diseño, Grupo de Investigación de Estudios en Diseño, Grupo de Investigación sobre Estudios Críticos; Orcid: 0000-0001-5291-1007; hernando.blandon@upb.edu.co

* Autor de correspondencia: Juan Diego Taborda Colorado. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Filosofía, Teología y Humanidades, Grupo de Investigación Epimeleia. Medellín, Colombia; Orcid: [0009-0007-7168-3258](https://orcid.org/0009-0007-7168-3258); Circular 1ª n.º 70-01, Campus Laureles, Bloque 6, piso 3; juan.tabordac@upb.edu.co

Para citar este artículo: Taborda Colorado, J.D., Solórzano Hernández, G.A., & Blandón Gómez, H. La biblioteca escolar; una confrontación filosófica entre el discurso consensuado de Karl-Otto Apel y el emancipatorio de Jacques Rancière. (2026). *Papeles*, 19(37), e2456.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v19n37.2456>

Recibido: 18 de abril de 2026
Aprobado: 17 de agosto de 2026
Publicado: 9 de septiembre de 2026

Versión aprobada por pares



Resumen

Palabras Clave
Biblioteca escolar;
consenso; disenso; igualdad;
ética; lectura; política

Introducción: el artículo analiza la biblioteca escolar como espacio de disputa política desde la filosofía de Jacques Rancière. Como complemento, se recuperan algunos elementos de la ética discursiva de Karl-Otto Apel para contrastar dos formas distintas de comprender el lenguaje, la lectura y la comunidad escolar. **Metodología:** una metodología hermenéutica crítica demarca como método la recolección de datos en contexto a partir del análisis de documentos oficiales y de libros de Jacques Rancière y de Karl-Otto Apel, en una crítica que permite repensar la biblioteca escolar desde las normativas estatales y la realidad que les subyace. **Resultados y discusión:** la reducción de la biblioteca a condición de *bodega*, el predominio del libro de texto como instrumento de repetición, la obsolescencia programada del saber y el silenciamiento progresivo del lector configuran un escenario no solo legal, sino pedagógico y filosófico. El artículo sostiene que una crisis de la *biblioteca escolar* podría implicar una falla institucional y de control político que imposibilite la emancipación intelectual. Hay interrogantes críticos sobre su vaciamiento simbólico, sobre su papel en la escuela contemporánea y sobre la fractura que causa la palabra para repensar este espacio. **Conclusiones:** el análisis sugiere que determinadas formas institucionales de organización de la biblioteca escolar pueden limitar las posibilidades de emancipación intelectual y de circulación autónoma de la palabra.

Abstract

Keywords
School library, consensus,
dissensus, equality, ethics,
politics

Introduction: the article analyzes the school library as a space of political contestation from the perspective of Jacques Rancière's philosophy. Additionally, it draws on elements of Karl-Otto Apel's discourse ethics to contrast two different ways of understanding language, reading, and the school community. **Methodology:** a critical hermeneutic methodology is adopted, with data collection in context based on the analysis of official documents and works by Jacques Rancière and Karl-Otto Apel. This critical approach makes it possible to rethink the school library through both state regulations and the underlying realities that shape them. **Results and discussion:** the reduction of the library to a storage facility, the predominance of the textbook as an instrument of repetition, the programmed obsolescence of knowledge, and the progressive silencing of the reader configure a scenario that is not only legal but also pedagogical and philosophical. The article argues that a crisis of the school library could imply an institutional failure and a form of political control that makes intellectual emancipation impossible. Critical questions emerge regarding its symbolic emptying, its role in the contemporary school, and the rupture



caused by speech and language as a way of rethinking this space. **Conclusions:** the analysis suggests that certain institutional forms of organizing the school library may limit the possibilities for intellectual emancipation and for the autonomous circulation of speech.

1. Introducción

1.1. Las bibliotecas escolares: una disputa de las leyes

Las bibliotecas experimentan hoy múltiples problemáticas que van desde lo estructural hasta el cambio de su esencia (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas [IFLA, por su sigla en inglés] & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco, por su sigla en inglés], 2025): presupuestos insuficientes y falta de priorización en los proyectos educativos institucionales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994); desactualización frente al mundo digital; falta de personas especializadas en su manejo; infraestructura precaria; su uso pedagógico; y el nivel bajo de lectura escolar, como anotan el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) y Unesco para el caso de Colombia (2020) y para el de América Latina (Cerlalc & Unesco, 2025).

Dado que en sus albores la educación en Colombia estuvo bajo la vigilancia de la Iglesia y del Estado, las primeras bibliotecas aparecen custodiadas por estas instituciones (Bedoya Mazo, 2017). Igual que ahora, restringir el tipo de libros que se presentaban a los escolares era una manera de controlar a los próximos ciudadanos (Steiner, 1997). Todavía se escribe, en las investigaciones estatales sobre las bibliotecas escolares, sobre cuál es el concepto de biblioteca escolar (Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2013a), sobre cómo tendrían que ser los espacios físicos (Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [Icontec], 2020), y sobre su dimensión como escenarios para el aprendizaje, la indagación, la creación, y la formación de lectores y escritores (Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2013b). También aparece un interés por la unión de las bibliotecas escolares con las bibliotecas públicas, sobre su funcionamiento y sobre las promociones de lectura (Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación Nacional, 2019), especialmente las que adelanta el mismo Estado. Pero la *biblioteca escolar* no se aborda desde la reflexión filosófica como una forma de reparto de capacidades (Rancière, 2009a): un espacio que divide la población escolar en lectores y no lectores, visitantes y ausentes; en fin, no se escribe sobre la biblioteca escolar como una forma de reparto de lo sensible y de distribución de capacidades, categorías fundamentales en la filosofía política de Jacques Rancière (2007).

Es cierto que exigir la biblioteca escolar a las instituciones educativas es la conquista de un espacio (Decreto 1234, 1982), pero es también una manera de reglamentar los procesos de lectura (Rancière, 2018). Porque desde el surgimiento de las bibliotecas escolares se instituyeron, además, unas representaciones sobre el libro y sobre las condiciones del lector, de los tipos de lectura y las maneras de leer (Luri, 2023). Pero el interés de este artículo no es hacer un recorrido por las formas en que surgieron las bibliotecas escolares en Colombia, ni detenerse en las múltiples problemáticas que se tienen en el orden de lo administrativo y lo pedagógico. En tal sentido, la problemática es de un carácter filosófico-práctico que muestra las implicaciones políticas y éticas que subyacen en



las teorías de Rancière y Apel, en las que las desigualdades no se dan por el *locus* sino por el *situs*, y por el modo de relacionarse en la biblioteca. Se espera, así, que el abordaje permita dimensionar lo que pretende el Estado con las bibliotecas y con la representación de este espacio en los imaginarios escolares y sociales en la actualidad (Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2022).

Así, la manera en que se ha nombrado la biblioteca escolar ha delimitado no solo un tipo de lector y de visitante, pues aunado a ello se instituyen unas maneras de concebirse y de ubicarse no solo dentro de la biblioteca, sino a nivel social (Rancière, 2011b). Si se ponen dos estudiantes en la mitad del patio de recreo, por ejemplo, y uno tiene un libro que está leyendo, no serán percibidos de la misma forma; la sociedad los clasifica (Rancière, 2006). El libro regula un imaginario (Nietzsche, 1980), desprende la idea del conocimiento que le circunda: quien lee, conoce. En este sentido, es preciso preguntarse si las maneras en que se han instaurado las leyes sobre la *biblioteca escolar*, y la manera en que cada institución educativa la ha abordado, solo tienen que ver con la forma en que quienes la administran han dedicado su tiempo a implementar el espacio de la biblioteca escolar, con todo lo que ello conlleva, o si esta ha servido como un medio para limitar el oficio de la lectura a los posibles lectores.

Si se precisa un diálogo crítico para repensar las ideas que emergen de la biblioteca escolar, a la luz de una filosofía que evoque el lenguaje, la lectura y el lugar del libro, y que permiten una discusión con la normativa y con las representaciones escolares, es propicio indagar si las referencias a Karl-Otto Apel permiten delimitar un horizonte teórico alternativo basado en la búsqueda del consenso racional (Apel et al., 1992) o, en cambio, una posición política de la emancipación fundada en la igualdad de las inteligencias, el disenso y la interrupción del orden establecido (Rancière, 2019).

Desde una perspectiva teórica, ponerse en el plano del consenso o del disenso tensa la relación entre las concepciones de igualdad y desigualdad de las inteligencias (Rancière, 2007) y retoma la pregunta por la construcción y por el uso del lenguaje en el discurso social que ronda sobre las bibliotecas escolares en las instituciones educativas. Para Rancière no es fundamental la explicación de las normativas que avalan la validez de la biblioteca como un discurso ético, cosa que Karl-Otto Apel (1991) rechaza desde su ética del discurso, pues es, según él: “Una ética discursiva entendida de modo pragmático-trascendental” (p. 154). Pensar una ética del discurso así conlleva considerar una construcción subjetiva: la moral se funda en una argumentación entre sujetos. Pero en el caso de las bibliotecas escolares, las normas han sido consignadas por el Estado (MEN, 2015, art. 2.3.3.1.6.7) y de ellas se desprenden las maneras de responsabilizarse ante ese espacio en particular.

En Rancière no interesa un análisis de las reglas del discurso, porque no es lo común en el discurso lo que verifica la igualdad; es decir, no es que todos los escolares piensen la biblioteca de la misma manera lo que los posiciona como iguales: la igualdad es una verificación política que emerge en el disenso (Rancière, 2011a). Esto significaría que disentir de la idea de biblioteca es lo que permitiría al estudiante una condición política; entonces, cada escolar causaría su propia versión de la biblioteca, desde su manera de concebirla.

Pensada así, desde una lectura de Rancière, la biblioteca escolar puede convertirse en un dispositivo de reproducción de desigualdades cuando su organización limita la circulación libre de la palabra y de la lectura. Si es el control lo que se busca, la biblioteca escolar está concebida como dispositivo para sostener la desigualdad: por esto aparece una tensión entre quien controla y quien es



controlado, una distancia entre quien lee y quien no lee, y que se sustenta en el poder de la palabra (Barthes, 2018), porque, como plantea Steiner (1982), “vivimos dentro del acto del discurso” (p. 34). Así, el disenso no es para Rancière una despolitización del diálogo; es, en cambio, una manera de pensar otra dimensión de lo político que se funda más en la ruptura del acto comunicativo establecido que en una regulación ética (Rancière, 2005). Desde Apel (1991) se concibe la igualdad, pero se hace desde la presuposición de que el lenguaje se funda en un consenso racional y responsable de los interlocutores. Por eso afirma que:

para resolver el problema de una ética posconvencional de la responsabilidad, solo parece quedar el camino de la ética discursiva: es decir, la cooperación solidaria de los individuos ya en la fundamentación de las normas morales y jurídicas susceptibles de consenso, tal como es posible, principalmente, por medio del discurso argumentativo. Además, la institucionalización política de los *discursos prácticos* que se ha postulado hasta ahora, sería una tarea que estaría sujeta a la cooperación solidaria de todos los individuos corresponsables, y, en este sentido, estaría sujeta también a la crítica de la “opinión pública” mediante los discursos. (pp. 148-149)

Es precisamente la cooperación solidaria del discurso escolar lo que ha establecido una serie de actos de habla que se configuran en la idea de *biblioteca* (Barthes, 2018). La idea que se distribuyó en las instituciones educativas, y que ha puesto el lugar del espacio y de los libros que contiene, se ha consolidado como un imaginario compartido. Para Apel, los actos de habla son producto de reflexión porque son normativos y se vinculan a una comunidad ideal en el acto del discurso; por eso plantea que “La ética del discurso delega en los propios afectados la fundamentación concreta de las normas, para garantizar un máximo de adecuación a la situación y, simultáneamente, la máxima utilización (*Ausschöpfung*) del principio de universalización referido al discurso” (Apel, 1991).

Rancière se interesa por tomar la palabra como fundamento de lo político: en la palabra se dimensiona la verificación de la igualdad de las inteligencias (Rancière, 2007), por lo cual no es de su interés el discurso común sobre la biblioteca, sino que su enfoque radica en cómo la palabra irrumpe y altera las lógicas comunes con las que se concibe la biblioteca en el espacio escolar. Rancière concreta la importancia del discurso en la dimensión del disenso, la complejidad pragmática y ética del discurso mismo no está en un primer plano. El habla sigue siendo fundamental, pero no con la pretensión de una teoría exhaustiva del análisis del lenguaje escolar, sino con una postura política de igualdad/desigualdad —no de análisis lingüístico—, ontológico-política, no en su condición exclusivamente pragmática. Por ello se centra en la distribución de las capacidades, dejando fuera —de manera consciente, parece— la descripción de los actos lingüísticos desde una perspectiva pragmática, pero asumiendo el habla como el pilar del desacuerdo que funda el acto político. Por ello plantea Rancière (1996) que:

Por desacuerdo se entenderá un tipo determinado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro. El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco, pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura. (p. 8)



Es importante revisar el acercamiento que ha tenido la pedagogía al discurso sobre la biblioteca escolar, pues es un espacio logrado dentro de las instituciones educativas y rige a su población. El acercamiento podría develar que la pedagogía escolar ha privilegiado históricamente formas de organización discursiva orientadas a la construcción de acuerdos compartidos. Esta tendencia puede contrastarse con la preocupación de Apel por las condiciones del entendimiento racional, aunque no debe identificarse sin más con las políticas estatales concretas. Así como Apel, la pedagogía crítica, en la figura de Freire (2008), parte de una perspectiva pedagógica y política, y problematiza el habla como acto lingüístico, pero también como praxis dialógica orientada a la humanización. Freire articula, en la palabra, la praxis (acción y reflexión): la palabra es emancipadora si se presenta como un diálogo ético en el que las relaciones no sean verticales, sino fundadas en el respeto, la esperanza y la responsabilidad frente al otro, por lo cual dice Freire (2005):

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven estos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres. (p. 111)

No hay un desarrollo formal de una teoría sobre el discurso ni en Freire ni en Rancière. Pero Freire es cercano a la idea de Apel de los compromisos éticos y del reconocimiento solidario que conlleva el acto de habla. Ni Apel ni Freire parecen interesarse en la verificación de la igualdad que plantea Rancière, sino que insisten en la construcción colectiva del discurso dialógico que haga posible una transformación desde la palabra (Freire, 2005). El habla en Freire no se agota en la irrupción política del decir, se despliega como proceso educativo y comunitario orientado a la transformación social (Freire, 1998). En concordancia con Freire, Apel sostiene que es primordial “la designación del discurso argumentativo como medio imprescindible para la fundamentación de normas morales y del derecho susceptible de consenso» (Apel & Dussel, 2005, p. 46). Estas ideas revelan la manera en que el Estado ha logrado cercar el discurso sobre la biblioteca escolar, para que sea asumido por una población que terminó distanciándose de ella. A partir de lo anterior, la pregunta que orienta este trabajo es: ¿cómo puede comprenderse la biblioteca escolar como espacio de emancipación intelectual y verificación de la igualdad de las inteligencias desde la filosofía de Jacques Rancière?

2. Metodología

El artículo se asienta en un enfoque cualitativo de tipo documental, con alcance interpretativo-crítico. Su propósito es analizar la *biblioteca escolar* en Colombia a partir de una lectura filosófica sustentada en la hermenéutica crítica, entendida no solo como un ejercicio de comprensión de textos, sino como una práctica-reflexión en contexto (Gadamer, 2002) que problematice las representaciones sobre biblioteca escolar, consenso, disenso, ética de la lectura, de igualdad de las inteligencias y de emancipación intelectual.

En este artículo se buscó, desde de la tradición interpretativa (Gadamer, 1998), un análisis orientado principalmente desde las categorías filosófico-políticas de Jacques Rancière (2007). Los planteamientos de Apel (1991) y Apel y Dussel (2005) se incorporan de manera secundaria como marco de contraste respecto del lenguaje, la comunidad y la racionalidad comunicativa. Pensados



así, ni la biblioteca escolar, ni la norma ni el sujeto lector se consideran neutrales; en cambio, son pensados en unas condiciones históricas y unas relaciones de poder (Freire, 1998). El escrito, entonces, aborda (desde la filosofía, la pedagogía crítica y el discurso normativo del Estado) la manera en que se tensan, en la biblioteca escolar, las representaciones de la lectura, el consenso, el disenso y la igualdad de las inteligencias. Así, se reinterpretan los sentidos que articulan lo político y la emancipación intelectual, pues la biblioteca no se limita a un espacio, sino a unas condiciones de reparto de capacidades.

En conjunto con las normas que rigen la biblioteca escolar en Colombia, el análisis en el escrito está constituido por una selección de obras de autores que permiten contrastar en el tema de abordaje los discursos filosófico, legal y educativo. Para este texto fue fundamental la perspectiva de la política emancipatoria de Jacques Rancière, postura que se contrasta con las de autores como Paulo Freire (1998, 2005, 2008), Hans-Georg Gadamer (1998), Heidegger (1989, 1990) y George Steiner (1982, 1997), y con la de consenso, ética y política de Karl-Otto Apel. La pertinencia en la reflexión es lo que sustenta la elección de los libros. Lectura, igualdad de las inteligencias, emancipación intelectual y biblioteca escolar no solo fueron conceptos de análisis, sino la guía de las lecturas que permitieron la confrontación entre el discurso filosófico y las políticas que el Estado instaló sobre ella.

Se tuvo como ruta metodológica, en primer lugar, la búsqueda de la normativa sobre la biblioteca escolar en Colombia y, en segundo lugar, la selección y delimitación de los autores y los libros que sirvieron para confrontar la normativa. En tercer lugar, se hizo un rastreo analítico en las lecturas, con el fin de encontrar las categorías de análisis y los conceptos que se problematizarían. Luego, se hizo una interpretación crítica de los contenidos, se establecieron puntos de encuentro y distancias entre los autores, la normativa y las representaciones que tenían los escolares (maestros y estudiantes) de la biblioteca escolar. Por último, se confrontaron las posturas de los autores y las normativas sobre esta, con el objetivo de hallar las tensiones, continuidades y rupturas en los discursos en torno al tema en cuestión.

Desde Rancière, la crisis de la biblioteca escolar puede interpretarse como una limitación de las posibilidades de emancipación intelectual y de verificación de la igualdad de las inteligencias. La biblioteca deja de ser únicamente un espacio administrativo para convertirse en un lugar donde se disputa la circulación legítima de la palabra. Se encontró que hay un interés del Estado —afanzado en sus normativas— en que la biblioteca escolar sea un lugar consensuado y no repensado como un espacio disruptivo donde puedan emerger otras lecturas no condicionadas o en el que pueda circular la palabra sin la coacción de las figuras de autoridad en la escuela. La biblioteca escolar ha servido como parte de la estructura que ratifica y reproduce la desigualdad de las inteligencias. Así, puede trascender su función de depósito de libros, para convertirse en un espacio donde emerja lo político y fundar la igualdad de las inteligencias en los sujetos escolares.

3. Resultados y discusión

3.1. Resultados: la biblioteca escolar como espacio de emancipación intelectual

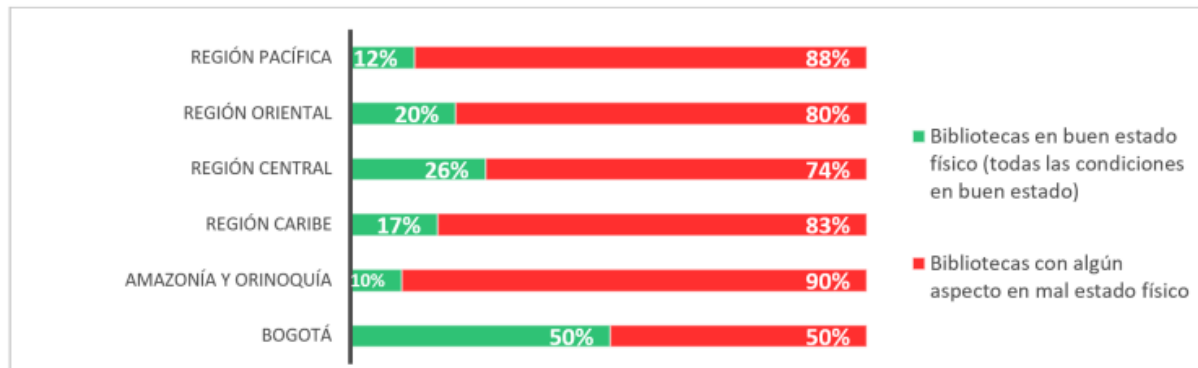
La biblioteca escolar trasciende la consideración de un mero espacio físico, no es solo un espacio de consulta. La idea de biblioteca demanda una posibilidad de comunicación y evoca la condición que, para Karl-Otto Apel, es fundante de la racionalidad humana: el consenso (Apel & Dussel,



2005). Posicionar la biblioteca como espacio en una comunidad educativa demanda una serie de actos lingüísticos y presupone un reconocimiento válido y aceptable para los interlocutores que participan. Reconocer la validez de la biblioteca como espacio conlleva, implícitamente, la aceptación de un espacio que demanda una verdad y una normativa. La verdad que está condicionada a la percepción de los libros —la manera de nombrarlos— y la normativa que está condicionada por su parte a la manera de su uso conllevan unas representaciones. Aceptar la biblioteca demanda unas maneras de hablar, de leer o interpretar no solo el espacio, sino los textos que contiene, los encuentros subjetivos que se constituyen alrededor. Por lo tanto, la biblioteca escolar es un texto que implica una responsabilidad ética frente a los otros (Apel, 2007).

Si se da razón a Apel, la lectura de la biblioteca como espacio, en consecuencia, tiene que inscribirse en una práctica discursiva regulada. Leer supone comprender un texto de manera argumentable, justificar interpretaciones y responder por los sentidos producidos. Pero no es posible saber si la biblioteca escolar sea un espacio institucional destinado a garantizar las condiciones materiales y simbólicas para la participación en la racionalidad comunicativa. Por lo menos no desde el interés del Estado colombiano, pues se exige a las instituciones educativas que tengan el espacio, no importa cuáles sean las condiciones, mientras esté nombrado (figura 1) (Congreso de la República de Colombia, 1994). Es decir, que en general las comunidades educativas reconocen que para tener biblioteca es suficiente tener un cuarto con un letrero que la nombre.

Figura 1. *Porcentaje de establecimientos educativos que calificaron como buenas todas sus condiciones o que calificaron como regular o malo algún aspecto de la biblioteca, por regiones*



Fuente: tomado de Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2022, p. 36). En el dominio público.

Desde la perspectiva de Jacques Rancière, el lenguaje no se limita a normas trascendentales que precedan a su uso, por lo cual la biblioteca no se puede restringir a un espacio cerrado lleno de libros. En cambio, el lenguaje que se usa para referirse a la biblioteca es un campo de disputa política (Rancière, 2014). Naturalizar la distribución que se ha hecho de la biblioteca escolar (con las maneras de nombrarla y de representarla; en consecuencia, en palabras de Apel, de consensuarla) explica cómo se ha causado una manera de enclaustrar las percepciones de la lectura. Si se reconocen los planteamientos de Rancière y de Foucault (2005), no hay una distribución natural de las palabras con que se nombra la biblioteca ni de las capacidades para comprenderlas, pero hay una intención del Estado. No obstante, el espacio de la biblioteca escolar podría ser,

como todo aquello que se puede nombrar, reapropiado, desplazado y resignificado por cualquiera, lo que conlleva “un nuevo régimen de presentación e interpretación” (Rancière, 2013, p. 287).

Si cualquiera puede nombrar la biblioteca, reapropiarla y resignificarla, el libro no pertenece a una comunidad en particular ni a quienes presumen de un discurso ya construido. Que todos en la comunidad educativa nombren la biblioteca con el fin de reconocerla no es lo que la posiciona para que el sujeto pueda leer y luego politizarse; al contrario, que el sujeto sepa que puede resignificar el espacio, aunque los demás no lo nombren, es el principio de lo político, y “esta igualdad destruye todas las jerarquías de la representación” (Rancière, 2009a, p. 13). Esta es una diferencia determinante para comprender el sentido de la lectura no solo de la biblioteca escolar como texto, sino de todos los textos que contiene o que la circundan. Así, mientras el Estado ha procurado asegurar condiciones normativas con miras a que las instituciones educativas tengan una biblioteca y para que sea reconocida —según Apel, un consenso en su representación—, se insiste en que el espacio hace parte del reparto de capacidades, pues es, según Rancière y Bassas (2019), “La identidad entre un reparto material y un reparto simbólico” (p. 123), pero su potencia no está en el consenso, sino en la potencia de la palabra de irrumpir y de la capacidad que tiene de circular sin autorización (Rancière, 2007).

3.2. Hermenéutica, texto y autoridad del sentido

Según los planteamientos de Apel, el uso de la biblioteca escolar demanda una explicación hermenéutica. Es indispensable, entonces, reconocerla en una tradición que le procura un sentido histórico, pero se tendría que insistir en la necesidad de criterios de validez intersubjetiva: el encuentro entre individuos es inevitable (Apel & Dussel, 2005). No es arbitraria la interpretación, pero se tendría que justificar ante una comunidad ideal de comunicación. La biblioteca escolar como texto exigiría respeto por su coherencia interna, su contexto y su pretensión de verdad. Visto así, el desuso de las bibliotecas escolares podría interpretarse como una ruptura en la transmisión de la tradición cultural y en la formación de lectores capaces de interpretar críticamente los textos. En palabras de Apel, se ha infringido el consenso (Apel, 2007).

En Rancière, en cambio, la lógica hermenéutica sufre una transformación: aunque la intención del autor puede ser importante, leer trasciende esa intención que autoriza la escuela por tradición: leer es reconstruir, traducir, repensar, tomar postura respecto a lo leído. Así, la biblioteca escolar, en este trabajo, es una categoría espacial y cultural (Duque Cardona, 2017); la lectura, una práctica mediante la cual los sujetos se relacionan con ese espacio; y la emancipación intelectual, un posible efecto político de dicha relación (Castillo & Miramontes Arteaga, 2020).

En consecuencia, el libro no es una categoría independiente de la biblioteca escolar, sino el medio a través del cual se verifica la experiencia de lectura. Mientras la biblioteca representa el espacio cultural y político donde circulan las palabras, el libro constituye el objeto que posibilita la relación del sujeto con esas palabras. Desde la perspectiva de Rancière, la emancipación intelectual no se produce por la mera existencia de la biblioteca ni por la presencia de una normativa institucional, sino por la posibilidad efectiva de que cualquier sujeto se apropie de los libros, los interprete y produzca sentidos propios. Por ello, la reflexión sobre la biblioteca, la lectura y el libro forma parte de un mismo problema filosófico relacionado con la igualdad de las inteligencias; pues, según Rancière (2007): “El libro es la igualdad de las inteligencias” (p. 72), y la igualdad no se demuestra



por la interpretación, sino por la capacidad que tiene cada sujeto de interpretar; es decir, la capacidad de contextualizar las ideas y de sostener la palabra como pilar del argumento.

En este sentido, la biblioteca escolar no es solo un espacio donde la tradición es custodiada, sino un lugar donde se potencia la emancipación intelectual, porque en ella se permiten encuentros con los libros que no se derivan de una programación escolar. Cuando la biblioteca se convierte en bodega, no solo se pierde el acceso a los libros, sino la posibilidad misma de que surjan lecturas imprevistas (Rancière, 2009b). La relevancia filosófica de la biblioteca no radica, entonces, únicamente en su existencia física ni en su regulación institucional, sino en las posibilidades de encuentro con la lectura que habilita o restringe. Así, la reflexión sobre la normatividad adquiere importancia solamente en la medida en que influye sobre las condiciones de acceso, circulación y apropiación de la palabra, y sobre cómo se instituye el libro dentro de la biblioteca.

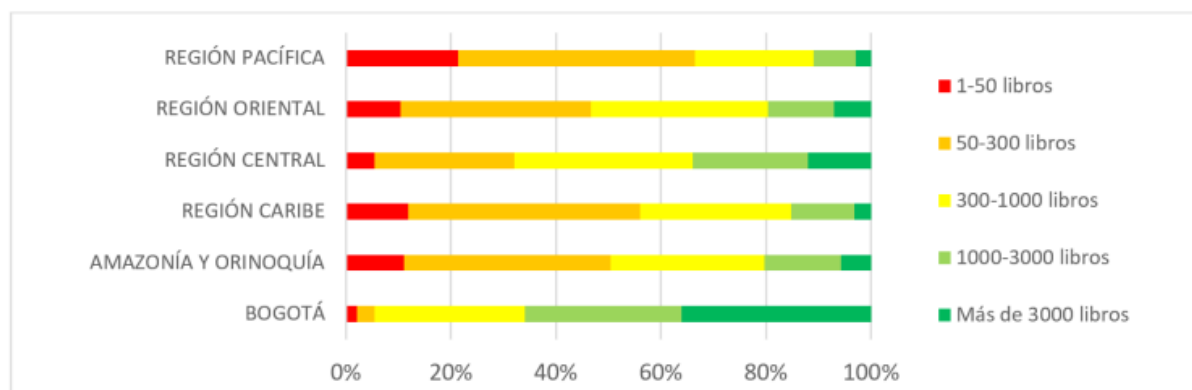
3.3. Ética del discurso y política de la lectura

Si se acoge la ética del discurso, según Apel, se tendría que considerar la idea de que toda práctica comunicativa con pretensión de validez implica obligaciones morales (Apel, 1991). Tal vez es esta la manera en que el Estado colombiano ha determinado la obligación de que toda institución educativa tenga un espacio llamado *biblioteca escolar* (Congreso de la República de Colombia, 1994), porque se considera que la norma es la que determina el uso. Pero la intención de una educación que forme sujetos capaces de participar en procesos de argumentación racional, de reconocer al otro y buscar consensos razonables, no se corrobora solo con instituir normas, especialmente si la existencia de una normativa institucional no garantiza, por sí misma, experiencias de lectura capaces de promover la autonomía intelectual de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2022).

Esta perspectiva sugiere la importancia de bibliotecas que funcionen, de materiales actualizados y de una orientación desde la pedagogía que lleve a una comprensión argumentada que surja de la lectura. Sin embargo, la norma misma puede causar una evasión del lector de la intención de la institución o que se asuma en la idea común, al punto de no poder discrepar de ella: el problema con las bibliotecas no es la ausencia de las normas, sino que una lectura exclusivamente administrativa de la normativa puede reducir la biblioteca escolar a una formalidad institucional. Las leyes pueden exigir bibliotecas, pero las bibliotecas pueden no tener libros significativos para los estudiantes (figura 2). Se pueden pretender diagnósticos que midan metros cuadrados (Icontec, 2020), pero no experiencias lectoras. Se pueden ordenar políticas públicas que promuevan la lectura como eslogan (Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación Nacional, 2019), aunque en lo real neutralicen su potencia crítica.

Figura 2. Cantidad de libros que existen en los establecimientos educativos por regiones





Fuente: tomado de Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2022, p. 51). En el dominio público.

En Rancière se puede leer esta situación como una política del silencio; en Foucault (1976), como una manera de organización, “un sueño militar de la sociedad” (pp. 156-157). La lectura que emancipa no es la que conduce al consenso, sino la que introduce el desacuerdo (Rancière, 1996). Un estudiante que lee y relaciona palabras amplía su mundo y, al hacerlo, pone en cuestión el orden escolar y social. Tal vez por eso el sistema educativo tiende a privilegiar la explicación de los textos para que no causen un pensamiento que discrepe (Rancière, 2007).

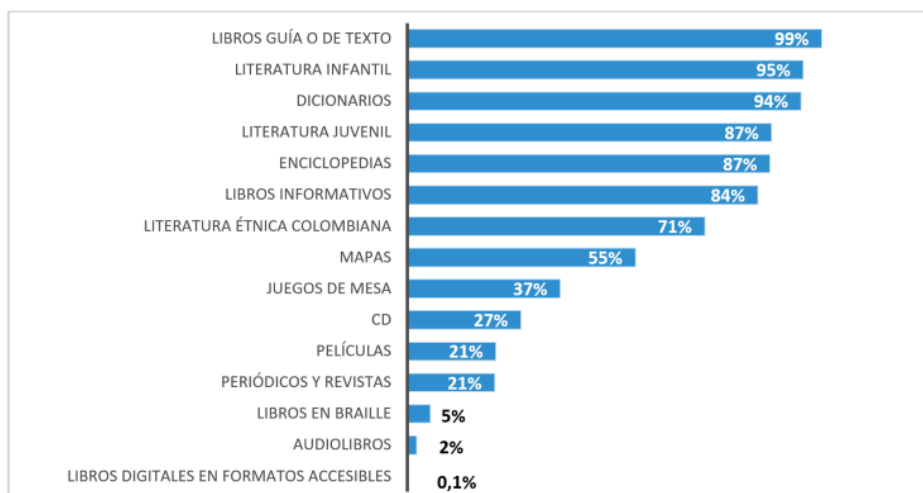
3.4. La obsolescencia del libro escolar: el silencio, la palabra y el control social

La transformación del libro escolar en producto comercial con fecha de caducidad ilustra de manera ejemplar esta tensión. Enciclopedias y libros de texto, símbolos de prestigio institucional, terminaron convirtiéndose en objetos obsoletos, encerrados en vitrinas o almacenados en bodegas (Anders, 2011). Para Apel, esta situación podría interpretarse como una ruptura en la continuidad racional del saber (Apel & Dussel, 2005). Para Rancière (2007), en cambio, se trata de una operación política: hay un interés del Estado en que el saber no perdure en el estudiante, en que no genere vínculos duraderos con el lector, en que no le permita una apropiación libre.

La postura de Rancière sobre el maestro que explica el libro y que no permite pensar, sino que somete al estudiante a su propio pensamiento y que sostiene el poder y la diferencia social en la explicación del libro sustentando la desigualdad social y de las inteligencias (Rancière, 2007), tendría que fracturarse en el libro. Pero, aunque se suponga que el libro de texto sustituye al maestro explicador, conserva su lógica: el estudiante no lee para pensar, sino para cumplir una responsabilidad que le ha sido impuesta. Si bien hay factores asociados al déficit de la lectura entendida como la masificación de lo digital, tal vez el interés por dotar las bibliotecas escolares de libros de texto ha hecho que se consense el no visitarlas. La idea del material desactualizado (figura 3), que contiene el mismo taller, el mismo contenido, la misma explicación, ha hecho de la biblioteca un espacio de errancia y la ha convertido, en el discurso y en el imaginario, en un depósito de materiales inútiles (Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2022)

Figura 3. *Tipos de material existente en los establecimientos educativos*





Fuente: tomado de Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2022, p. 53). En el dominio público.

Esta discusión propone una dimensión diferente de la biblioteca escolar, si de la lectura se asume que no hay espacio que limite al lector para ir al texto. Lo cierto es que el silenciamiento del estudiante para decir en favor de una biblioteca, pensada desde el lector y no desde la norma, no es un efecto secundario, sino la manera en que se ha buscado que funcione el sistema. Un sujeto con vocabulario amplio cuestiona; quien cuestiona desestabiliza y se emancipa (Rancière, 2011c). Y aunque Apel advierte sobre los riesgos del relativismo y la arbitrariedad, Rancière advierte sobre un riesgo mayor: el poder hecho pedagogía. Enseñar a leer sin permitir que la lectura disienta respecto al marco escolar es una forma de control que se ha sostenido en los claustros escolares (Rancière, 2005). Hacer que en el discurso la biblioteca escolar agonice es derrocar la representación de un espacio donde la palabra puede escapar del control que en la sociedad ejercen la escuela, el maestro y el Estado.

La distinción entre biblioteca y bodega es central. La bodega guarda; la biblioteca entrega. Guardar libros para que no se dañen equivale a negar su razón de ser y comporta el sometimiento a una forma de reparto de capacidades (Rancière, 2007). Pensar la biblioteca escolar desde la postura de Rancière es pensarla como un espacio político, porque permite la verificación de la igualdad: cualquiera puede leer cualquier cosa (Rancière, 2012). Desde la perspectiva de Apel, se podría asumir como un espacio donde se presume la garantía de la participación racional, aunque no sea comprobable y puedan desaparecer la participación y la racionalidad, porque cuando la biblioteca se vacía de lectores, ambas funciones se pierden.

Si bien es cierto que la actual situación precaria de la biblioteca escolar entendida como texto no culpa ni a maestros ni a estudiantes, es indicativa de una historia que demarca el empobrecimiento de la experiencia lectora. Los maestros actuales son producto y reproductores del mismo sistema escolar que se cuestiona (Rancière, 2007). Repensar la biblioteca implica repensar la formación docente, no solo en el discurso pedagógico, sino en una dimensión filosófica: ¿qué significa leer?, ¿qué significa enseñar?, ¿qué tipo de sujeto se quiere formar?

3.5. Discusión



La búsqueda de una concepción similar, de una misma forma de representación de las bibliotecas, es lo que les instituye lo común. Se espera que lo común sea la diversidad de las percepciones, pero se instituye lo común como la búsqueda de una misma dimensión “para encubrir”, según Gadamer (1998), “lo que es común a todos y lo que es constante a pesar de todas las variaciones” (p. 29). Es la idea inicial del reparto de capacidades la que presupone la concepción de que toda la población vea de la misma manera la biblioteca y lo que la circunda. Es, según Nietzsche (2008), “la capacidad de disolver una figura en un concepto” (p. 26). Así se estandarizan no solo las percepciones, sino las búsquedas de quien distribuye el discurso que funda el reparto.

El reparto de capacidades *sujeta al sujeto* a unas dimensiones de espacio y tiempo, y, por lo tanto, a unas interpretaciones que podrían ser comunes o que podrían no serlo (Rancière, 2009b). La biblioteca escolar, igual que el universo, con todo lo que contiene, es un libro con múltiples dimensiones en su interpretación. Y tiene múltiples interpretaciones porque cada sujeto puede decir algo sobre ese espacio del mundo, sobre ese libro que es la biblioteca y que habita, entonces, en un espacio y en un tiempo. En cambio, cuando se tiene solo la postura propia no se puede decidir —en el planteamiento de Aristóteles (1988, 1281b5), no se puede razonar—.

Si no hay dependencia de lo que el otro dice, sino que cada cual tiene su propio decir, se está en una posición poética, porque, como dice Gadamer (1998): “No hay objeto poético, solo hay una representación poética de los objetos” (p. 21). Quien está en el lugar del poeta tiene una condición de desestructurar las concepciones comunes o de leer de otra manera lo que todo mundo considera común. “No tiene nada de común”, dice Heidegger (1989), “la acción que muerde inmediatamente sobre lo real y lo transforma” (p. 14). Se plantea, así, que si el escolar dimensiona desde *lo no común de la palabra* a la biblioteca, a quien entra en ella, al lector y al que no lee, a la persona que pasa por la calle, a una cama, a un charco en la tierra, a un árbol, a una nube o a nada, está en la condición del poeta y, por lo tanto, en el lugar de la emancipación intelectual.

El sujeto está hecho de palabras, igual que el poema. *Sujeto* designa a alguien asido por algo: *el lenguaje*. El sujeto lo está al lenguaje y es quien sujeta las cosas a las palabras. Las palabras, luego de sujetar las cosas, sujetan al sujeto: los sujetos nombran las cosas por convención —es la postura de Apel—. La convención de las cosas determina a los sujetos, nombran su lugar en el reparto de capacidades. El poema no es solo un género literario, el poema revela otra dimensión sobre las cosas y funda una nueva relación con el mundo. El poema es una transgresión de lo común. El poema, plantea Rancière (2011a), es la ratificación de la autonomía del lenguaje, del poder de mutabilidad que tiene la palabra tanto para sostener las convenciones como para recrear el mundo: “Recrea un espacio polémico de sentido común” (p. 48). Entendida de esta manera, la poeticidad no se limita al ámbito literario, sino que ofrece una vía para repensar la biblioteca escolar como un espacio donde los estudiantes pueden producir significados propios, cuestionar las jerarquías establecidas y verificar la igualdad de sus capacidades intelectuales.

Para Gadamer (1998),

Lo que caracteriza a la literatura es que su estar escrito no representa un aminoramiento de un ser original (la palabra hablada), sino que es su forma de ser originaria, la cual, por su parte, admite y requiere la ejecución secundaria de la lectura y el habla. (p. 12)



Pero si el mundo —o la biblioteca escolar— es coartado a la regularidad de cómo se deben nombrar las cosas, implica una perversión de la poeticidad del mundo. El poeta transgrede esa perversión y pone en el poema otra verdad ante las conciencias colectivas y entrega, según Rancière, la manera de entender esa verdad. El poema no solo es palabra, no solo transmite un mensaje: sobrepasa el orden habitual, lo común, y hace visibles otras sensibilidades que permiten reconocer otras dimensiones del mundo. Así, plantea Rancière (2009b):

La poesía no es sino una manifestación particular de la poeticidad de un mundo, es decir de la manera como una verdad se da a una consciencia colectiva bajo la forma de obras e instituciones [...], es un órgano privilegiado para entender esa verdad. Es un fragmento del poema del mundo y una hermenéutica de su poeticidad, de la manera como esa verdad se anticipa en obras mudas-parlantes, en obras que hablan en su calidad de imágenes, en su calidad de piedra, en su calidad de materia resistente a la significación que proporciona. (p. 54)

El poema redistribuye el reparto de capacidades, tiene poder para romper las jerarquías, le provee voz a lo excluido. No se restringe a decir algo sobre el mundo, sino que crea otra experiencia del poeta ante el mundo mismo. La poeticidad de las cosas traspasa el dicho común, por eso, dice Heidegger (1990), “el decir de un poeta permanece en lo no dicho” (p. 35). Así, el poeta es quien tiene el poder de transgredir lo habitual y de decir “la poeticidad de las cosas” (Rancière, 2009b, p. 57). Si la poesía no se restringe a lo escrito, tal vez su conquista mayor se aprecia en los estudiantes que lograron encontrarse con la lectura en un lugar distinto a la escuela. Ver contenido en la red, hacer deporte con un amigo o solo, visitar a la familia y detallar su forma de vida, sus vestuarios, los rostros; quizá leer un escrito, las personas que pasan, los niños que juegan, son maneras de concebir que el mundo es la mayor biblioteca escolar. La biblioteca escolar no solo se puede hacer poética, sino que tiene la capacidad de ser recreada en la manera en que se concibe dentro del mundo. Tomar distancia del significado que se le ha provisto es ya un movimiento; “es un movimiento del sentido”, dice Gadamer (1998, p. 22).

¿Nos hace falta otra biblioteca? ¿Una biblioteca colmada de supuestos lectores?, ¿una biblioteca que asuste por el vacío o impresione por su abundancia? ¿O una biblioteca que esté sometida a otra relación que la que imparten la escuela y el Estado, una relación donde la palabra produzca la ruptura que promete el poema, y otros significados en las subjetividades? (Rancière, 2010). Se considera que no. Pero tiene que haber una ruptura que reactive las dimensiones de significación que tiene la biblioteca como texto. Por eso, hay que abandonar la restricción que conduce a pensar que la biblioteca está regida por un montón de libros encerrados en una habitación, y volcarse a una lectura centrada no solo en lo que se ve, sino en los otros sentidos que la circundan (Gadamer, 1998).

4. Conclusiones

El encuentro de las teorías de Jacques Rancière y Karl-Otto Apel reveló la crisis de las bibliotecas escolares, pero no como un problema de menor escala o de corte administrativo, sino como el centro de una disputa política que se enraíza en el lenguaje, en la educación y en la subjetividad de los lectores. Así, la manera en que una sociedad permite —o no— el acceso al libro y a la lectura



revela una representación de quién puede hablar, quién puede pensar y en qué condiciones es legítima la palabra.

En el análisis filosófico-práctico fue notorio el deterioro entre el estudio y la realidad pragmática en la que está inserta la biblioteca escolar. Al abordarla, en lo real y en lo simbólico, desde la ética discursiva de Apel y la postura política de Rancière, fue posible ratificar ese deterioro. Con Apel, surgió la reflexión sobre el lenguaje y la lectura, y se remitió a la búsqueda de garantizar la norma para una comunicación responsable, racional y orientada al consenso. Así, el análisis mostró que la institución de normas legales que obligan a la escuela a contar con una biblioteca no es suficiente para que la biblioteca misma sea un espacio para formar lectores críticos. La norma, que no se transforma en práctica, se puede convertir en una formalidad administrativa. Por ello, la observación desde un análisis filosófico particular desató en el artículo un espacio análogo entre lo poético y lo político.

Lo político, más que una manera de gobernar, es la incursión de los desiguales o de quienes están en condición de desigualdad: los no lectores; quienes tienen la capacidad de fracturar lo establecido, lo socialmente determinado. Por ello, la perspectiva de Jacques Rancière radicalizó la reflexión sobre la condición de la biblioteca escolar, de la lectura y del libro. Para Rancière, la representación del libro y de la lectura no se resuelve si la institución se organiza en sus actos comunicativos; en cambio, hay que repensar la política de la igualdad. La biblioteca escolar, a pesar de su carencia de recursos, es una manera de reparto de capacidades que define qué sujetos leen, cuándo sus voces pueden circular y si el discurso de un sujeto se puede reconocer como legítimo. La conversión de la biblioteca en una bodega marginó su sentido y apareció como una estrategia política que castra la emergencia de la emancipación intelectual.

Por ello, se mostró que la biblioteca escolar, desde una postura ético-política —desde la postura de Rancière—, necesita de una interrupción de la representación común de nuestra percepción, de un disenso que sea el fundamento de la *igualdad de las inteligencias*. Visto así, el sistema educativo no teme a la lectura por razones pedagógicas, sino porque la lectura auténtica —la que se distancia de la repetición o de la reproducción de lo que dice el autor— fisura el orden establecido. Leer, acto en que emerge la disrupción, faculta al sujeto a producir otros sentidos y a demandar el derecho a decir y a pensar sin la imposición de quien presume ser una autoridad. Es por esto por lo que la crisis de las bibliotecas escolares se funda en la pretensión de control de lo que se lee y de los posibles lectores.

La biblioteca escolar es un espacio por recuperar, pero no es una tarea prevista en la gestión de recursos, sino un acto político y ético. La ética discursiva de Apel permite recordar la importancia del lenguaje, de la responsabilidad comunicativa y de la construcción de comunidades de diálogo. Sin embargo, la perspectiva de Rancière ofrece herramientas más potentes para comprender la biblioteca escolar como espacio político de interrupción, disenso y emancipación intelectual que, aunque sea pequeño o se encuentre en mal estado, puede constituirse en un lugar de tensión donde ronda la palabra para que cualquier sujeto llegue a ella.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.



Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No aplica.

Contribución de autores

Diseño de la investigación: Juan Diego Taborda Colorado; análisis de datos: Juan Diego Taborda Colorado y Gabriel Alexander Solórzano Hernández; metodología: Juan Diego Taborda y Hernando Blandón Gómez; revisión del manuscrito: Juan Diego Taborda Colorado, Hernando Blandón Gómez y Gabriel Alexander Solórzano Hernández. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo los autores no han utilizado herramientas ni servicios de IA.

Referencias

- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre (Vol. 2): sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Pre-Textos.
- Apel, K.-O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso* (N. Smilg, Trad.). Paidós.
- Apel, K.-O. (2007). *La globalización y una ética de la responsabilidad: reflexiones filosóficas acerca de la globalización* (R. Maliandi, Trad.). Prometeo.
- Apel, K.-O., & Dussel, E. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación* (M. Pérez-Lindo, Trad.). Trotta.
- Apel, K.-O., Dussel, E., & Fornet-Betancourt, R. (1992). *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación* (L. F. Segura, Trad.). Siglo XXI.
- Aristóteles. (1988). *Política* (M. García Valdés, Trad.). Gredos. (Obra original publicada ca. 330 a. C.).
- Barthes, R. (2018). *Ensayos críticos* (C. Pujol, Trad.). Seix Barral.
- Bedoya Mazo, S. P. (2017). Iniciativas y proyectos para fortalecer la biblioteca escolar en Colombia: una revisión histórica. Del siglo XIX al siglo XXI. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(3), 285-302.
- Castillo, K. Y., & Miramontes Arteaga, M. A. (2020). Jacques Rancière: emancipación intelectual e igualdad de las inteligencias. *Voces de la Educación*, 5(9), 157-170. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/174>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Colombia. Diagnóstico nacional de bibliotecas escolares 2019-2020. Informe general*.



<https://cerlalc.org/publicaciones/diagnostico-nacional-de-bibliotecas-escolares-2019-2020-informe-general/>

- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2025). *Planes nacionales de lectura, escritura y oralidad: una ruta de acción y renovación para su diseño e implementación*. <https://cerlalc.org/publicaciones/planes-nacionales-de-lectura-escritura-y-oralidad-una-ruta-de-accion-y-renovacion-para-su-diseno-e-implementacion/>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41.214.
- Duque Cardona, N. (2017). *El territorio de la biblioteca escolar en Colombia: un campo en discusión y construcción*. Fondo Editorial Biblioteca Pública Piloto; Universidad de Antioquia. https://www.academia.edu/44944354/El_territorio_de_la_biblioteca_escolar_en_Colombia_un_campo_en_discusi%C3%B3n_y_construcci%C3%B3n?sm=b&rhid=41005810145
- Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas, & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Manifiesto IFLA-Unesco para la biblioteca escolar 2025* (Subdirección Traducciones de la Biblioteca del Congreso de la Nación Argentina, Trans.). IFLA.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber* (U. Guiñazú, Trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Política y educación* (S. Mastrángelo, Trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (S. Mastrángelo, Trad.). Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Arte y verdad en la palabra* (J. F. Zúñiga García & F. Oncina, Trans.). Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas* (Ana Agud & Rafael de Agapito, Trans.). Trotta.
- Heidegger, M. (1989). *Hölderlin y la esencia de la poesía* (A. M. Bergmann & C. Betancur, Trans.). Anthropos. (Obra original publicada en 1936).
- Heidegger, M. (1990). *De camino al habla*. Ediciones del Serbal-Guitard. (Obra original publicada en 1959).
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec). (2020). *NTC 4595: Ingeniería civil y arquitectura. Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares*. <https://fundacionexe.org.co/document/norma-ntc-4595-de-2020/>
- Luri, G. (2023). *Sobre el arte de leer: diez tesis sobre la educación y la lectura*. Plataforma.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial n.º 41.473.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075 de 2015. Por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial n.º 49.523.
- Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2013a). *Caja de herramientas para la creación y fortalecimiento de redes de bibliotecas escolares*.



- Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2013b). *Orientaciones sobre la estructura del trabajo para la conformación de la Red Nacional de Bibliotecas Escolares*.
- Ministerio de Educación Nacional & Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2022). *Diagnóstico nacional de bibliotecas escolares 2019-2020: informe general*. Cerlalc.
- Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022*.
- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (C. Manzano, Trad.). Tusquets. (Obra original publicada en 1872).
- Nietzsche, F. (2008). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (L. M. Valdés & T. Orduña, Trans.). Tecnos. (Obra original publicada en 1873).
- Presidencia de la República de Colombia. (1982, 3 de mayo). *Decreto 1234 de 1982. Por el cual se adiciona el Decreto 181 de 1982 que adopta y reglamenta el Programa Mapa Educativo*. Diario Oficial n.º 36.012. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1249215>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía* (H. Pons, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada en 1995).
- Rancière, J. (2005). *El viraje ético de la estética y la política* (M. E. Tijoux, Trad.). Palinodia. (Obra original publicada en 2004).
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia* (M. E. Tijoux, Trad.). LOM.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. Fagaburu, Trad.). Libros del Zorzal. (Obra original publicada en 1987).
- Rancière, J. (2009a). *El reparto de lo sensible: estética y política* (C. Durán, H. Peralta, C. Rossel, I. Trujillo & F. de Undurraga, Trans.). LOM. (Obra original publicada en 2000).
- Rancière, J. (2009b). *La palabra muda: ensayo sobre las contradicciones de la literatura* (C. González, Trad.). Eterna Cadencia. (Obra original publicada en 1998).
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado* (A. Dillon, Trad.). Manantial. (Obra original publicada en 2008).
- Rancière, J. (2011a). *El malestar en la estética* (M. Petrecca, L. Vogelfang & M. G. Burello, Trans.). Capital Intelectual. (Obra original publicada en 2004).
- Rancière, J. (2011b). *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética* (J. Bassas Vila, Trad.). Herder.
- Rancière, J. (2011c). *En los bordes de lo político* (A. Madrid-Zan & J. Grossi, Trans.). La Cebra. (Obra original publicada en 1990).
- Rancière, J. (2012). Sobre *El maestro ignorante: los usos de la democracia* (F. Alarcón & C. Friz, Trans.). *La Cañada: Revista de Pensamiento Filosófico*, (3), 323-338. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4400467.pdf>
- Rancière, J. (2013). *Aisthesis: escenas del régimen estético del arte* (H. Pons, Trad.). Manantial. (Obra original publicada en 2011).
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad: conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dore Zabyunyan* (P. Betesh, Trad.). Nueva Visión. (Obra original publicada en 2012).
- Rancière, J. (2018). *Tiempos modernos: ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política* (M. Manrique, Trad.). Shangrila. (Obra original publicada en 2018).



- Rancière, J. (2019). *Disenso: ensayos sobre estética y política* (M. Á. Palma Benítez, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2010).
- Rancière, J., & Bassas, J. (2019). *El litigio de las palabras: diálogo sobre la política del lenguaje* (J. Bassas, Trad.). Ned.
- Steiner, G. (1982). *Lenguaje y silencio: ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo humano* (M. Ultorio, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1967).
- Steiner, G. (1997). *Pasión intacta: ensayos 1978-1995* (M. Gras Balaguer & E. Castejón, Trads.). Siruela. (Obra original publicada en 1996).

