

## OPORTUNIDADES, COMPROMISOS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE LECTORES<sup>1</sup>

Alma Carrasco Altamirano<sup>2</sup>  
10 de marzo de 2007

*Nuestro tiempo es el tiempo del libro, no el de su relato. A diferencia del tiempo del libro, el tiempo de las sociedades orales es lineal; en ellas el pasado es lo que el presente desea conservar; y el futuro, sencillamente, el próximo presente. (MANGUEL, 2004 :37)*

Me siento muy contenta y distinguida de haber recibido la invitación para estar aquí el día de hoy, en este encuentro educativo que decidió asignarle un espacio especial a la lectura que es eje de reflexión en conversaciones educativas, talleres y en esta conferencia. Más y más personas nos seguimos interesando por entender qué es esto de apoyar la formación de lectores y sobre ello les presentaré a continuación algunas ideas. Antes quiero personalizar mi agradecimiento por la invitación a Miguel Bazdresch, Martha Toledo y Antonio Ray.

Todas las personas que trabajamos en la escuela: docentes, directivas y directivos, asesores pedagógicos y promotores de lectura, participamos o promovemos prácticas de lectura a partir de nuestras concepciones o de la manera en que pensamos que la lectura debe ser o debe llegar a ser. Hemos dedicado mucho más tiempo a priorizar los aspectos formales de la lectura sobre los que realmente importan; hemos estado más preocupados por controlar todos los detalles de la actividad que por impulsar experiencias variadas de encuentros entre libros y lectores; en general hemos repetido las mismas actividades, el mismo tipo de prácticas educativas, generalmente determinadas por la disponibilidad de materiales para leer y por la inercia de la dinámica escolar pero sabemos poco sobre cómo reconocer e impulsar avances en la progresión lectora. En síntesis, si pensamos a la lectura como un encuentro entre libros y lectores, hemos dedicado menos tiempo a pensar en los lectores.

Conferencia impartida en el marco del XIV Simposio de Educación "Gestión educativa como proceso de cambio, del 7 al 10 de marzo de 2007. Ejes: Educar para la vida y gestión educativa.

<sup>2</sup> Profesora Investigadora de la Benemérita Universidad autónoma de Puebla y Presidenta del Consejo Puebla de Lectura AC.

Oportunidades, compromisos y retos en la formación de lectores es el título de mi intervención porque intento referir en positivo lo que ya tenemos en este plano, punto necesario de partida para asumir compromisos y mirar hacia el futuro. Si ligamos estos planteamientos al lema del Simposio: “educar para la vida” y al tema de la gestión educativa, podríamos decir que es indispensable reconocer lo que tenemos en la escuela básica en México hoy: libros y bibliotecas, la manera en la que hemos atendido a esta disponibilidad de materiales de lectura y, como reto, el papel del directivo como gestor privilegiado para aprovechar la existencia de materiales en beneficio de los lectores que estamos contribuyendo a formar. Educar en la lectura es educar para la vida porque favorece el desarrollo de la autonomía desde que los lectores son muy pequeños, porque los libros y los diversos soportes de lectura son auxiliares fundamentales para aprender, disfrutar, soñar, reflexionar, evocar... y porque aseguran una conversación sostenida a múltiples voces.

La política pública en cualquier ámbito marca una ruta de intervención estatal pero ni la de lectura, ni ninguna otra es responsabilidad exclusiva del gobierno en turno, ni de los actores educativos; toca a toda la ciudadanía comprometerse con ella. Los actores de instituciones de educación básica y superior y quienes constituyen las organizaciones emergentes de la Sociedad Civil tienen mucho que aportar en este terreno. Centremos ahora nuestra intervención en el papel de los directivos, en lo que pueden impulsar como parte esencial de sus tareas de gestión para favorecer el encuentro entre libros y lectores en y desde la escuela.

#### EN TORNO A LAS IMPLICACIONES DE LA LECTURA COMO RECURSO EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS O “EDUCAR PARA LA VIDA”.

Al estructurar un argumento articulamos las aportaciones que muy distintos pensadores han decidido poner a nuestro alcance lo que escriben, socializando sus textos. De esto se trata precisamente la lectura, de apropiarnos de las ideas que otros escritores aportan

para hacerlas nuestras. En mi presentación encontrarán varias voces que me han interpelado porque me he encontrado con ellas en los libros y me funcionan como “ventanas” para asomarme a ver lo que yo aún no había contemplado o como “espejos”<sup>3</sup> para reflejar pensamientos, situaciones e ideas que yo misma he ido construyendo.

En el epígrafe de este texto cito a Alberto Manguel (2004) porque nos ofrece una reflexión sobre esta relación entre leer y formar ciudadanos, es decir, sobre la importancia de formar para la vida, para la vida ciudadana. Me encontré con esta cita en un texto que lleva por título: *Cómo Pinocho aprendió a leer*, porque precisamente relata como “Pinocho se convierte en un buen muchachito que ha aprendido a leer, pero jamás es un lector.” ¿Por qué es esto?

- Porque no ve los libros como fuentes de revelaciones, los libros no le devuelven, reflejada, su propia experiencia. (:45)
- Asimila las palabras que están en la página pero no las digiere: los libros no pasan a ser de verdad suyos porque él, al final de sus aventuras, sigue siendo incapaz de aplicarlos a su experiencia.
- Mientras en el mundo de Pinocho el significado de una historia impresa es inequívoco, en el mundo de Alicia (la del país de las maravillas, la Alicia de Carroll), el significado de cualquier palabra depende de la voluntad de su lector. (:46)

Como educadores y como promotores de lectura cumplimos un papel de mediación en la formación de trayectorias lectoras; los encuentros con los libros no deben ser desperdiciados en actividades sin sentido, deben tenerlo siempre aunque sólo nos limitáramos al tradicional “para disfrutar”, pero valdría la pena también considerar para reflexionar, para construir alternativas, para constatar nuestras verdades, para experimentar tristeza...

<sup>3</sup> Ventanas y espejos son conceptos que retomo de María Elvira Charria, quien hasta el mes pasado estuvo como responsable del PNL.

Formar lectores no es fácil. “La expresión latina “per ardua ad astra”, “a través de las dificultades alcanzamos las estrellas”, es casi incomprensible para Pinocho (como para nosotros), puesto que se espera que todo pueda obtenerse con el menor esfuerzo posible.” (:43). Si el lector está en el centro, debemos pensar también en él en este asunto de transformar su práctica frente a la variada existencia de materiales de lectura diversos que ahora<sup>4</sup> salen a su alcance desde que cursa preescolar.

### CONDICIONES, COMO LIBROS DISPONIBLES

Podemos hablar de situaciones escolares, dificultades administrativas, características de los actores participantes, problema de instalaciones, entre otros aspectos que darían cuenta de las condiciones para favorecer la lectura en las escuelas pero se ha decidido focalizar el tema de la disponibilidad de materiales para leer.

Pensando en los libros como bienes de propiedad colectiva que forman parte ahora de la realidad escolar de la escuela pública que colocan a todas las escuelas en igualdad de circunstancias porque cuentan con libros de texto y con un acervo crecientemente mayor en bibliotecas escolares y de aula, como se muestra en los siguientes cuadros numéricos tomados de Reimers et.al. (2006: 183):

<b>Cuadro 1. Libros distribuidos por la Conaliteg, 1959-2007<sup>5</sup></b>			
<b>Ciclos escolares</b>	<b>Presidente</b>	<b>Ejemplares por sexenio</b>	<b>Promedio de libros y otros materiales por alumno en el último año de cada sexenio</b>
1959-1965	Adolfo López Mateos	117,122,628	3.28
1965-1971	Gustavo Díaz Ordaz	258,024,471	5.2
1971-1977	Luis Echeverría Álvarez	412,990,000	5.56
1977-1983	José López Portillo	474,635,750	5.67
1983-1989	Miguel de la Madrid Hurtado	537,400,000	5.83
1989-1995	Carlos Salinas de Gortari	609,977,000	5.96

<sup>4</sup> Me refiero a la política de dotación de Bibliotecas de Aula desde 2002, y que año con año la autoridad federal (SEP) ha ofrecido variados libros para construir un pie de biblioteca de aproximadamente 100 libros por aula a lo largo de 5 años.

<sup>5</sup> El cuadro original incluye una columna de “total acumulado” que se editó para esta presentación. Conaliteg es la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, creada en 1959. La diferencia en el último año entre libros y materiales es que distingue los LTG de los otros libros, los de las Bibliotecas Escolares y de Aula.

<b>1995-2000</b>	Ernesto Zedillo Ponce de León	848,200,000	<b>6.55</b>
<b>2000-2007</b>	Vicente Fox Quezada	1,788,298,116 <sup>6</sup>	<b>11.74 libros</b> <b>6.92 materiales</b>

Fuente: Conaliteg ([www.conaliteg.gob.mx](http://www.conaliteg.gob.mx))

Este primer cuadro muestra cómo hemos pasado, en términos de disponibilidad, de menos de 4 libros por alumno de quienes asistimos a la escuela pública en la década de los sesentas a más de 18 libros por alumno en la actualidad. ¿De cuántos libros adicionales hablamos? Los siguientes cuadros desagregan por grado escolar la progresiva construcción del acervo a lo largo de 6 años y el volumen de libros.

<b>Cuadro 2. Volúmenes por biblioteca Escolar<sup>7</sup></b>								
<b>NIVEL</b>	<b>AÑO</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>TOTAL</b>
<b>PREESCOLAR</b>		19	22	31	15	38	36	<b>168</b>
<b>PRIMARIA</b>		36	69	82	90	78	72	<b>434</b>
<b>SECUNDARIA</b>		32	137	111	45	40	36	<b>408</b>
<b>GRAN TOTAL</b>								<b>1010</b>

Fuente: SEP. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura, DGME, 2006.

<b>Cuadro 3. Volúmenes por biblioteca de aula<sup>8</sup></b>							
<b>NIVEL</b>	<b>AÑO</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>TOTAL</b>
<b>PREESCOLAR</b>		30	20	16	19	20 20	<b>125</b>

<sup>6</sup> La Conaliteg incluye en su estadística todos los materiales que distribuye en el sistema educativo, aunque no sean libros de texto como los de bibliotecas escolares y de aula, libros para maestros y padres, entre otros.

<sup>7</sup> Esta tabla incluye los títulos bilingües que por primera vez existen en todas las escuelas y no sólo en las que atienden población que habla alguna lengua indígena.

<sup>8</sup> Esta tabla incluye los títulos bilingües que se seleccionan mediante un comité especial, a los que se hace referencia en el apartado c de esta sección.

<b>PRIMARIA</b>						
<b>PRIMERO</b>	28	20	16	19	20	<b>103</b>
<b>SEGUNDO</b>	28	20	16	19	20	<b>103</b>
<b>TERCERO</b>	29	20	16	20	20	<b>105</b>
<b>CUARTO</b>	27	20	16	20	20	<b>103</b>
<b>QUINTO</b>	28	20	16	19	20	<b>103</b>
<b>SEXTO</b>	29	20	16	20	20	<b>105</b>
<b>SECUNDARIA</b>						
<b>PRIMERO</b>	30	20	16	21	20	<b>107</b>
<b>SEGUNDO</b>	31	20	16	19	20	<b>106</b>
<b>TERCERO</b>	29	20	16	20	20	<b>105</b>
<b>GRAN TOTAL</b>						<b>1065</b>

Fuente: SEP. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura, DGME, 2006

<b>Cuadro 4. Libros por alumno en las colecciones de bibliotecas escolares y de aula</b>		
	<b>Total de ejemplares</b>	<b>Porcentaje de títulos</b>
<b>Bibliotecas Escolares</b>	97,416,400	(49% informativos y 51% literarios)
<b>Bibliotecas de Aula</b>	75,825,787	(45% informativos y 55% literarios)
<b>Total de ejemplares BE y BA</b>	173,242,187	(47% informativos y 53% literarios)
<b>Alumnos beneficiados (2005-2006)</b>	21,765,189	
<b>Libros por alumno</b>	<b>7.95</b>	

Fuente: SEP. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura, DGME, 2006

Sobre las condiciones en términos de la disponibilidad de libros que determinan los encuentros con ellos en las aulas.

- En cada aula hay una colección de más de 100 libros que se ha ido conformando a lo largo de cinco ciclos escolares desde 2002 y hasta 2006.
- Si distribuimos todos los materiales existentes tenemos ahora al menos 7 libros por alumno, además de los 11 libros de texto.
- Si los materiales están realmente disponibles en las aulas, cada estudiante a lo largo de su escolaridad básica estará en contacto con 1065 libros.

En el pasado hubo más escuelas primarias que contaban con bibliotecas y sólo algunas preescolares y primarias. Ahora la distribución es universal en todas las escuelas y en todas las aulas que conforman los tres niveles de educación básica. Los compromisos entonces van por el camino del acceso a estos libros disponibles. Disponibilidad y acceso son dos categorías que nos ofrece Judith Kalman (2004) para diferenciar la presencia de los materiales de su uso.

Propongo, para cerrar este apartado de la disponibilidad como condición, una última reflexión sobre las características de las colecciones, producto de la oferta editorial actualmente existente en México, a partir de la cual se han construido colecciones de acervos; constituyen una nueva realidad que apuntala entornos lectores distintos, porque existe una gran variedad de libros: temas, formatos y autores nuevos. Se ha fortalecido en las últimas tres década<sup>9</sup> el área de textos infantiles y juveniles de la industria editorial que ha permitido contar con esta oferta.

Colecciones que buscan un equilibrio entre los libros literarios y los informativos. “Además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano, el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar, en fin, ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos a esos territorio de refinados placeres. Una democracia no es digna de ese nombre si no consigue proporcionar a todos, como lectores, el acceso a la literatura.” (Machado, 2001: 64). Podemos ampliar este decir al acceso a la palabra escrita, literaria o informativa.

El estudio de IEA, realizado en 1994, puso de manifiesto que hay dos evidencias de prácticas culturales que inciden favorablemente en la lectura y en la formación de lectores de cada país, ambas ya reconocibles en México a mediados de la primera década del 2000:

- a) Diversidad de materiales: que se imprimen materiales más diversos; que se innova en la producción de materiales impresos, en diseños, formatos, tipos de papel empleados. Basta mirar los catálogos de preselección de libros para BA y BE. (<http://lectura.dgme.sep.gob.mx> )
- b) Espacios de lectura; Que se cuenta con más y mejor equipados espacios para leer y para realizar actividades extraclase. La apuesta a la construcción de bibliotecas escolares va en este sentido. Pero también CONACULTA ha impulsado la creación de Salas de Lectura y, aunque el número de bibliotecas, de la Red de

<sup>9</sup> Este año se realiza en México la FILIJ Número 26.

Bibliotecas públicas, ha crecido, sigue habiendo una por cada 15,000 habitantes.  
(Reimers, 2006)

Cerremos esta primera reflexión sobre las condiciones diciendo que hay libros disponibles formando parte de colecciones, que hay libros en las aulas y en las escuelas públicas de educación básica en el país que se ha empezado a atender al reto de la existencia de libros para leer, de lo que ahora deberemos hablar es de los compromisos que precisamente la existencia de estos materiales nos imponen.

### COMPROMISOS, COMO POSIBILIDADES DE ACCIÓN

Entre otros compromisos que pudiéramos asumir como reto de la gestión de la lectura en el ámbito escolar, destacan:

- Comprometerse a saber qué se hace en el terreno de la formación de lectores en México, y entender por qué esas acciones y no otras corresponden a los diferentes momentos que vivimos.
- Comprometerse a facilitar las condiciones para asumir la responsabilidad que tenemos los actores educativos: directivos, maestras(os) y madres(padres) frente a la formación de lectores desde que son pequeños
- Comprometerse a informarse sobre los criterios posibles (y múltiples) de elección de materiales de lectura para reconocerlos, hablar de ellos, aprovecharlos y enriquecerlos.
- Comprometerse a revisar las concepciones de lectura que subyacen a nuestras prácticas y que las determinan.

Me quiero referir de manera particular a este último compromiso, para ello quiero compartir con ustedes algunos de los discursos curriculares que pesan en nuestras prácticas y que incluso las determinan porque así están contenidos en los programas de SEP, aceptando que los discursos son guías para conducir nuestras acciones.

Llevo mucho tiempo trabajando con maestros y desde antes de iniciar con el PNL (2002), he tenido la oportunidad de conversar con los maestros en torno a dos interrogantes: *¿Para usted qué es leer bien?, ¿Cuándo considera que un maestro está enseñando a leer bien a sus alumnos?*. Comparto a continuación algunas de las respuestas que me he han ofrecido y las analizo en función de los planteamientos curriculares sobrepuestos en los discursos docentes.

Ante la pregunta *¿Para usted qué es leer bien?*, la mayoría de los entrevistados afirman que leer bien es comprender lo que se lee, dicho en sus palabras: “saber interpretarlo, entenderlo, rescatar el contenido”. Sin embargo, algunos consideraron que leer bien es “leer con reglas de ortografía” y pronunciar bien; incluso uno de ellos afirmó que la lectura debe tener cinco características: fluidez, dicción, ritmo, volumen, emotividad o motivación. Contestaron en estricto apego a la diferencia que se hace entre lectura oral y en silencio en los primeros programas de español (SEP, 1959), priorizando de ambas a la lectura oral y en ella de una dimensión particular: la pronunciación.

Con la finalidad de relacionar sus concepciones de lectura con las prácticas que ellos evalúan como exitosas, se les preguntó: *¿Cuándo considera que un maestro está enseñando a leer bien a sus alumnos?* Las distintas respuestas muestran una especie de justificación al trabajo que ellos realizan al que dan por bien hecho. Ofrecemos a continuación una agrupación de las mismas aunque las respuestas de algunos docentes se agrupan en más de un sitio.

- 1) Quienes consideran que es importante sensibilizar a los niños a partir de platicar en forma amena sobre algo leído por el maestro, textualmente alguno dijo: *les platico de algunas lecturas que hago muy interesantes y les gusta.*

Esta práctica puede responder a un discurso que en forma de demanda expresa el programa de Español de 1959 para la lectura oral: “Explicación y comentarios sobre el material leído”. Dado que el docente asigna valor a la realización de esta tarea y que

valdría la pena proporcionar criterios diferentes para explicar y comentar un texto ante múltiples propósitos.

2) Quienes consideran importantes los aspectos técnicos de la lectura, casi siempre referidos a la lectura oral. Textualmente dijeron :

- . que llene todos los requisitos, claridad, fluidez...*
- . yo les tomo lectura (oral) a los niños dos veces al año... en ocasiones hago lectura de comprensión*
- . lectura oral e individual en muestreo*
- . cuando aplica una técnica correcta a la lectura, cuando los pone a leer un cuestionario en su caso se hace redactar lo leído, se pide que lean en grupo y sigan pasos, el título, personajes y mensaje.*

Al parecer estos comentarios están relacionados directamente con la diferencia que en programa de español de 1959 se hace entre lectura oral y lectura en silencio, la primera, señala el programa, para lograr una correcta pronunciación, y la segunda, propone el programa, para contestar cuestionarios o para cumplir algunos contenidos marcados.

3) Quienes valoran la comprensión de lo leído y refieren algunos recursos de evaluación de la misma o comparten las demandas que hacen a sus estudiantes para dar cuenta de esta comprensión:

- . que el alumno sepa explicar lo que leyó*
- . es necesario una prueba objetiva poner a leer al niño una lectura de acuerdo a su nivel inquiera facilidad y comprensión ponerle palabras fáciles*
- . llego al salón leemos una lectura y me la cuentan, los niños no saben expresar oralmente lo que leyeron*
- . les digo que subrayen las partes mas importantes y hagan resumen para que comprendan ...casi siempre es oral la lectura de comprensión, pero a veces la hacemos en forma escrita...*

Detrás de estas afirmaciones se observan diferentes interpretaciones prácticas del término “comprender”, para:

- Expresar oralmente lo leído, sin determinar los contenidos necesarios y las formas de expresión.
- Explicar, sin precisar con claridad qué se entiende por “explicación”.

- Resumir, quizás en atención a la identificación de ideas principales y secundarias, objetivo presente desde los primeros programas (SEP, 1959) y aún vigentes (SEP, 1993).

No se observa en estas respuestas la idea de diferenciar la “lectura básica” de la “Lectura de estudio”, presente en los programas de 1972 y 1980, incipiente idea a mi juicio de propósitos de lectura distintos y de atender al reto de presentar niveles de complejidad creciente en las tareas de leer.

No es un solo factor en el entorno escolar el que determina los resultados de lectura pero se nota con claridad que en aquellas escuelas con un fuerte liderazgo administrativo y académico por parte del director, sus acciones tienen repercusiones sobre las prácticas de lectura y consecuentemente apoyan a los lectores para lograr mejores desempeños.

Es evidente que los factores convergen para apoyar en mayor medida la lectura en algunas escuelas. Directores responsables, padres con mayor escolarización que además tienen interés por conocer cómo trabaja la escuela y la apoyan, condiciones que particularmente se observan en las escuelas en las que los estudiantes obtienen los mejores resultados, estudiantes que asisten a escuelas que conjugan más factores favorecedores de la práctica regular de la lectura y que propician prácticas alternativas a las marcadas por la actual propuesta curricular.

**RETO: CONSTRUIR UN MARCO COMPARTIDO QUE INCLUYA A LA LECTURA COMO PARTE DE LA CULTURA ESCRITA.**

No podemos seguir hablando de la lectura “a secas” necesitamos ubicarla en el más amplio marco de la *cultura escrita*. Porque saber leer es estar alfabetizado y la palabra alfabetización debe concebirse más allá de la inicial apropiación del sistema de escritura, debe exigimos pensar en los usos y actuar en consecuencia para lograrlos atender de la manera más exitosa posible.

Podríamos pensar en las diferencias de uso de los materiales escritos, de las prácticas de lectura y escritura determinadas por la existencia de múltiples textos en contextos culturales determinados, textos que han sido producidos con una finalidad que no siempre es la que marca su encuentro con el lector y lectores que, guiados por diferentes propósitos en su encuentro con el texto, reconocen que a veces no cumplen su propósito pero no cuentan con recursos para solucionar este problema. Podríamos, en función de lo anterior pensar en pre-lectores y post-lectores y encontrar que varios de nosotros nos encontramos en una u otra parte del continuo con relación a un tema, a un formato textual, a un soporte. Sorprende, por ejemplo, reconocer que a 30 años de la creciente presencia tecnológica en México, muchas personas sigamos siendo pre-lectoras de hipertextos.

Por naturaleza la *alfabetización* tiene un carácter dual: prescriptivo e instrumental. Al hablar de alfabetización, independientemente de la definición asumida, consideramos su funcionalidad social pero también es necesario reconocer que hay una manera cultural de estar alfabetizado, hay una manera “correcta” de hacer las cosas pero hay también una manera “funcional” y que ambas se inscriben en un mundo cambiante en el que, por un lado, no tienen el mismo peso las convenciones culturales del pasado y, por el otro, no hemos terminado de reconocer y apropiarnos de las exigencias cambiantes del mundo moderno.

Aquí entra el tema de los cánones porque durante décadas se ha prescrito “lo clásico”, “lo verdadero”, “lo necesario” en el que el “canon literario” ha ganado desde hace más de un siglo la delantera al “canon informativo”, si pudiera existir algo así. ¿Qué es lo que un ciudadano moderno “debe leer”? Abundan en el mercado fórmulas comerciales de “los 100 mejores libros”; “los textos indispensables para...”; ¡Cómo si realmente esto pudiera ser cierto!. Lamentablemente hay quien sigue pensando que en nuestra moderna Babel alguien está autorizado a señalar lo que no podemos dejar de leer. Las exigencias al lector cambian no sólo con la modernidad, que afortunadamente ha contribuido a multiplicar los títulos, formatos y soportes disponibles de textos para leer,

también cambian de contexto en contexto y el escolar, que es uno de los contextos que, a todos los aquí reunidos, nos preocupa, no ha logrado variar la forma de enseñar a leer en los distintos puntos del continuo “lector escolar”.

Afirma VIÑAO FRAGO (2002) que “Alfabetizar no es sólo leer, escribir y hablar, sino una práctica cultural y comunicativa”. Por su lado KALMAN (2002: 32) reflexiona sobre las acciones y tecnología involucradas en las prácticas al señalar que: “las *prácticas* son acciones en que un sujeto actúa en un espacio y un tiempo. Durante la lectura y la escritura se emplean tecnologías –pantalla o página; teclado o lápiz- y se lee y escribe de diferentes maneras: al margen de páginas en pizarrones, en pergaminos. En este sentido, las prácticas implican conocimiento, tecnología, y habilidad (Scribner y Cole, 1981), junto con las creencias que los usuarios tienen de ellas ( Street, 1993).

Con base en lo que hasta este punto he enunciado, que no tejido para formar un solo argumento, se puede adelantar una primera conclusión, con Gumperz (1988), “el cambio desde el siglo dieciocho en adelante no ha sido del analfabetismo total a la alfabetización, sino de una multiplicidad de alfabetizaciones difíciles de evaluar, de una idea pluralista de la alfabetización como un conjunto de diferentes aptitudes relacionadas con la lectura y la escritura, con muchos objetivos diferentes y para muchos sectores diferentes de una sociedad, a la noción de una sola y estandarizada alfabetización escolar vigente en nuestro siglo.”(38)

Y adoptar una segunda conclusión con Manguel (2004) cuando afirma: “nuestra conclusión por el momento ha de ser que, aunque las puntuaciones de las pruebas de alfabetización son producto de la escolarización, la alfabetización en sí no es ni puede ser tan sólo el resultado de la escolarización. ”(:57)

Paso a presentar por último, citando a Ferreiro (2002:13) , una última conclusión: que “*La alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho*. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales

sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la biodiversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla.

Venimos de un "pasado imperfecto", donde los verbos "leer" y "escribir" han sido definidos de maneras cambiantes -a veces erráticas- pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo (que algunos encandilados por la técnica definen como un "futuro simple", exageradamente simple).

#### RETO: REVISAR EL ORIGEN DE NUESTRAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LECTURA.

Históricamente se ha demostrado que la lectura oral antecedió a la lectura en silencio y que en su realización las dos formas de lectura responden a propósitos distintos desde su origen. En el primer caso, los propósitos de reproducir y compartir están presentes, y aunque no está exenta la necesidad de comprender, el formato de realización es público. En el segundo caso el formato de realización es privado y el lector atiende a propósitos diversos.

La escuela, como contexto cultural privilegiado de realización y promoción de la lectura, intenta capacitar a los lectores en las dos formas de realización, e intenta promover prácticas culturales que exijan la presencia de ambas. Sin embargo por razones propias de la organización escolar, necesariamente comprometida con la evaluación de logros y obligada a controlar, en ella se ha favorecido más la realización de lectura oral que silenciosa.

Generalmente para la lectura oral los criterios de realización resultan claros para el lector y para quien le evalúa. En los tres programas curriculares para la enseñanza del español en México (SEP, 1959, 1972/1980 y 1993) se establece que el lector en voz alta debe observar una correcta pronunciación, adecuadas entonación, velocidad y fluidez adecuadas.

En cambio, para la lectura en silencio resulta más difícil evaluar los niveles de logro en la comprensión. Por esta razón, tiende a evaluarse menos o bien se evalúa de una sola manera, generalmente recurriendo a cuestionarios referidos a:

- Localizar detalles específicos de un texto.
- Establecer relaciones de causa-efecto.
- Reconocer características de personajes.
- Interpretar expresiones e imágenes literarias.
- Recurrir a paráfrasis para explicar una parte del texto.
- Resumir el texto respetando el sentido original.

La mayoría de las preguntas de los cuestionarios empleados en la escuela para evaluar comprensión de lectura atienden a estos aspectos. Sin embargo, ninguno de estos requerimientos de lectura plantean al lector un propósito adicional a las exigencias de la actividad. La forma de leer para cumplir con ciertos resultados se convierte en el propósito, y esta forma de lectura no exige entender el texto ni integrar elementos para construir diversas interpretaciones. Es un ejercicio que fundamentalmente demanda identificar datos aislados que pueden señalarse, copiarse, parafrasearse o “explicarse” sólo en el contexto del párrafo, sin necesidad de considerar el texto como un todo y, por lo tanto, sin la exigencia de comprenderlo.

La lectura escolar se realiza para completar tareas típicamente escolares que generalmente no exigen leer textos completos ni establecer relaciones entre textos. Tampoco se ofrecen al lector guías que le exijan recordar lo que sabe, establecer relaciones entre ideas y argumentos del texto, entre estos argumentos y lo que previamente sabía, e identificar los tipos de información que requiere inferir. En suma, no se inducen estrategias de diverso tipo.

En este contexto, el lector no cuestiona los propósitos escolares propuestos, a veces incluso no registra el propósito planteado, ni intenta sugerir propósitos alternativos. En contraste, el estudio demuestra que en efecto se pueden aprender propósitos alternativos

si las actividades que los organizan se realizan de manera recurrente y si responden a una secuencia didáctica de complejidad progresiva pero ofrecidas en un formato regular que ayude a pensar de otra forma el texto leído. Al solicitar al lector respuestas variadas, no únicas, durante y después de la lectura de un texto, se le ayuda a controlar la comprensión de lo que lee: algunos estudiantes no requieren más que eso para mejorar. Esto quedó demostrado aquí por los casos de quienes mejoraron su capacidad lectora sólo teniendo la oportunidad de participar en una actividad regular que le ofrecía condiciones para automonitorear su lectura.

Si bien el programa de 1993 avanza en la construcción de una propuesta que asegure el trabajo con textos completos, también insiste en trabajar con la forma en detrimento de los contenidos.

En la actualidad tenemos en la escuela primaria en México una tradición didáctica que favorece la lectura oral como finalidad y no la construcción de interpretaciones del texto leído independientemente de si se realice lectura oral o silenciosa; la identificación de elementos aislados y no la integración; y que se caracteriza por la ausencia de propósitos que rebasen el ámbito de lo escolar. Ello puede ayudarnos a explicar por qué los estudiantes no leen o lo hacen deficientemente.

**RETO: LA NECESIDAD DE RECONOCER AVANCES, EVOLUCIONES, LOGROS EN LA FORMACIÓN DE LECTORES.**

Para que la lectura deje de ser sólo un “tema moderno” o un “cliché cultural” necesitamos concentrar la mirada en la verdadera formación de lectores porque las evidencias de nuestros fracasos en esta tarea están a la vista de todos. Un asunto en el que ha hecho falta profundizar o que de plano ha estado ausente de nuestras discusiones educativas y culturales es el de cómo desarrollar progresivamente a los lectores. Es decir, nos hemos ocupado poco de señalar o enfatizar qué hace un lector incipiente que

lo hace distinto de un lector más desarrollado y, al no contar con indicadores evolutivos de logro no podemos ofrecerlos a los docentes, a los padres, a los maestros.

¿En qué consiste esta necesaria formación de lectores independientes? En asegurar las condiciones y en favorecer las prácticas con el lenguaje que orienten progresivamente el *desarrollo de las trayectorias lectoras*. Lo anterior exige reconocer, dibujar y hacer públicas estas trayectorias para dejar de seguir enseñando lo mismo en todos los grados escolares, para poder contribuir desde el programa de cada nivel escolar, de cada grado a la progresión de esta trayectoria.

Reconocer y emplear las marcas distintivas del lector que progresa es un reto en el momento actual. Abordarlas será necesario no sólo desde los espacios escolares sino de ellos como referencia para incidir en espacios culturales y sociales múltiples.

Cierro este apartado con una cita larga del texto de Reimers et. Al. (2006: 293):

En particular sería útil que esta agenda de investigación contribuya a definir estándares de desempeño lector de los estudiantes en distintos puntos de sus trayectorias académicas. Una concepción de la trayectoria, que especifique expectativas para lectura, escritura y expresión oral es útil para varios aspectos del mejoramiento educativo:

- Ofrece información tanto a la SEP como al público sobre el desempeño esperado de los niños.
- Clarifica las metas de las intervenciones educativas.
- Ofrece herramientas a través de las cuales la SEP y los estados puedan evaluar el progreso en el logro de sus metas
- Ofrece información a los maestros sobre la efectividad de su propia práctica docente y sobre las necesidades de los alumnos a quienes enseñan.
- Producir materiales que pueden ser utilizados para el desarrollo profesional, para la discusión entre maestros sobre las prácticas que generan los logros esperados.

Un desafío en el diseño de estos estándares y en los instrumentos para evaluar su logro es que las características necesarias para ser utilizadas en un 'índice nacional' o para propósitos de evaluación de programas (validez, confiabilidad y calidad psicométrica) no son las mismas que las que sirven propósitos formativos, tales como medidas diseñadas para ser utilizadas por maestros para guiar su propia instrucción. Mas aun, si las

evaluaciones han de ser utilizadas en forma sumativa, es claro que habrá múltiples incentivos que reducen su valor en general (enseñar lo que esta en las pruebas, falsificar resultados, copia). Por lo tanto sería útil en este momento enfocarse en medidas formativas, medidas que ayudasen a comunicar al público los logros de los niños en las escuelas de México y en demostrar a los maestros aquello que están haciendo bien, y donde deben dedicar mas atención, antes que privilegiar el rigor psicométrico en este momento.

No es suficiente sólo con exponer a los estudiantes a la lectura, debemos favorecer experiencias y enfrentarles a retos para que avancen en su calidad de lectura

#### RETO: MULTIPLICAR EN LAS ESCUELAS EXPERIENCIAS DE LECTURA

Un lector “acabado” si ello pudiera existir, es una persona que ha evolucionado en su manera de leer, que consigue incorporar lo que sabe a su lectura; que decide aceptar, o no, el argumento expresado por un autor; que se da licencias para interrumpir la lectura de un texto cuando éste no satisface sus expectativas; que busca más que encuentra; que –ejerciendo su derecho de lector, no siempre sabe (ni quiere) poner en palabra lo que ha leído; que no sigue reglas fijas para leer sino que las crea a partir de lo que lee; es alguien que escribe y reescribe en los márgenes de lo que lee; quien es capaz de disfrutar más los textos de otros que los propios...

¿Y cómo le hacemos para crear a este lector en la escuela? ¿o para favorecer su transformación desde otros ámbitos no escolares? A este lector que evidentemente no transita por rutas preestablecidas, ni se conforma o más aún, ni siquiera se siente tentado por las recetas técnicas que intentan “acercar a la lectura” a través de fórmula cerradas que difícilmente le interpelan.

*Tiempo y profundidad* son, las dos cualidades esenciales del acto de leer, las mismas que exige el pensamiento. De cara a esta afirmación Manguel (2004) nos plantea que “Educar es un proceso lento y difícil, dos adjetivos que en nuestra época se han convertido en fallos en vez de en expresiones de elogio. Hoy en día parece casi

imposible convencer a la mayoría de nosotros de los méritos de la lentitud y el esfuerzo deliberado.

Pero para llegar más lejos y más profundo, para tener el coraje de enfrentarnos a nuestros temores y dudas y secretos ocultos, para cuestionar el funcionamiento de la sociedad respecto de nosotros mismos y del mundo, **necesitamos aprender a leer de otra manera, de forma distinta, que nos permita aprender a pensar**”(49, 50)

El tema de la *censura* de los materiales para leer está siempre presente cuando hablamos de la multiplicación de experiencias de lectura, nos dice Goldin (2002) “La paradoja que enfrentaron y enfrentarán siempre quienes se propongan controlar a través de la lectura es que para que las letras se conviertan en conductas, para que modifiquen o limiten el pensamiento, deben antes ser asimiladas por los lectores, y que en ese proceso estos recrean, transforman o subvierten la intenciones de los autores, incluso involuntariamente. En esencia, la libertad del lector para crear sentido no depende de su voluntad. Es inherente al proceso de lectura. Y establece una tensión generadora con diferentes elementos del texto y la cultura.”<sup>10</sup>

La tentación de censurar los libros que se leen, ha sido prerrogativa injustificada de los poderosos, porque “El libro no es un instrumento moral. El libro no educa, no juzga, no alienta a tener un buen o mal comportamiento. El libro puede conducir a todas esas cosas, pero en sí mismo es un talismán neutro. (:71)

En cambio, sí es posible dar el ejemplo, mostrar la forma en que para mí (nos dice Manguel), para cada uno de los lectores, un libro importó o importa; la forma en que una frase cambió un momento de nuestra vida, un verso transformó para siempre cierta idea del mundo. (Manguel, 2004 :76)

<sup>10</sup> En este sentido es interesante ver el uso de la palabra escrita en la historia de la evangelización, por ejemplo. De un primer momento en el que se enseña a leer y escribir en la propia lengua para facilitar el conocimiento de la nueva doctrina se pasa al rechazo no sólo de las lenguas indígenas, sino de la alfabetización. Como en la Europa católica, la iglesia descubrió que nunca podría controlar las lectura de sus fieles, aun cuando controlase lo que leyeran y por esto se resistió durante mucho tiempo a la alfabetización universal.

“Podemos enseñarles eso, tanto en la escuela como en el hogar y las bibliotecas públicas: a prolongar el argumento más allá de la última página; a reconocer en el mundo los problemas enunciados en los textos (...) Al fin y al cabo, la tarea de todo maestro, de todo padre, de todo ciudadano adulto es guiar al joven no sólo a través de la realidad física del mundo en el que nos encontramos (mundo que deberá explotar por sí mismo), sino hacia aquello que se halla extramuros, cruzando las fronteras protectoras, allí donde reside lo prohibido, lo recóndito, lo que la sociedad ha excluido y que también forma parte de su definición, de la misma manera en que la cara oculta de la luna forma parte de la luna. (:78)

Leer es un resultado de un encuentro con un texto porque como lector uno siempre es un externo al texto. Al leer creamos una comprensión, empleamos y descartamos recursos para lograrlo. Leer combina el esfuerzo de comprender con el esfuerzo de incorporar lo que se lee como experiencia, como dato y como conocimiento<sup>11</sup>.

La lectura no está pues ni en el libro, recurso necesario para que ocurra, ni en el lector, actor indispensable para que la actividad se produzca, sino en el **encuentro** entre este autor y este libro en circunstancias particulares. “*En este ambiguo campo entre la posesión y el reconocimiento entre la identidad impuesta por otros y la identidad que uno mismo descubre, se encuentra, según creo, el acto de leer.*” (Manguel, 2004: 47)

Cierro entonces resaltando los retos que visualizo derivados de los compromisos:

- Aportar a la construcción de este marco compartido sobre cultura escrita y apropiarnos de él.
- Revisar nuestras prácticas escolares, rastrear sus orígenes y dialogar propositivamente con los documentos curriculares a la luz de la información de

<sup>11</sup> Sobre esta idea del encuentro se desarrollan explicaciones en mi libro: “Entre libros y estudiantes” Carrasco (2006).

la que ahora disponemos (PISA, INEE, SEP) sobre resultados escolares de logro lector.

- Abordar de manera urgente la tarea de construir o adoptar parámetros que nos permitan reconocer las trayectorias lectoras y apoyarlas.
- Multiplicar las experiencias de lectura dentro y fuera de la escuela: experiencias significativas y con propósitos establecidos.

Todo lo anterior exige continuar con la investigación en el terreno de la lectura, sobre las prácticas escolares, sobre las concepciones docentes, sobre las maneras de evaluar y sobre las dificultades que tenemos para reconocer a la lectura como “experiencia”.

Cierro mi participación con una cita de Louise Rosenblatt (2002):

*El factor básico que distingue nuestra propia sociedad de las llamadas sociedad primitivas es que poseemos una literatura escrita. Los libros son un medio para salir del grupo cultural limitado en el cual ha nacido una persona. En cierto sentido son elementos de sociedades distantes en el tiempo y en el espacio que están a la disposición personal del lector*

## **Bibliografía**

- ÁLVAREZ CONSTANTINO, Jesús (1970., Programas Jerarquizados de Educación Primaria. Del 1° al 6° años, Editorial Renovación, La Piedad Michoacán, México. (2a. Edición)
- BARBOSA HELD, Antonio (1983)., Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos , Ed. Pax, México, Librería Carlos Cesárman, S.A., México (1a.ed.1971)
- CARRASCO, Alma. (1992), Guía Didáctica de Español para el maestro de 5o. grado. SEP, México.
- CARRASCO, Alma (2006) *Entre libros y estudiantes*, Editorial Paidós, México.

- CAVALLO Guglielmo y Roger Chartier (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Edición Santillana, S.A. Taurus pensamiento, España. 1998.
- CHARTIER, Roger (2005), El concepto del lector moderno, Roger Chartier, École des Hautes Études en Sciences Sociales-Paris.  
<http://www.cervantesvirtual.com/historia/CarlosV/index.shtml>
- COOK-GUMPERZ (1988), Jenny, comp., *La construcción social de la alfabetización*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1988.
- FERREIRO, Emilia (2003) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GOLDIN, Daniel (1999) Autonomía, diversidad y creación de espacios públicos. Tensiones en torno a la formación de lectores y ciudadanos. Presentación hecha en Colombia. (Texto del autor)
- KALMAN Judith (2004), *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, Coedición Siglo XXI-SEP en la colección Biblioteca para la actualización del maestro, México.
- MACHADO, Ana María (2001), “Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura.” En: *La educación lectora. Encuentro latinoamericano*. Papeles Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid 2001, pp 57-66.
- MANGUEL, Alberto (2004), *Vicios solitarios. Lecturas, relecturas y otras cuestiones éticas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid 2004. Pág. 151
- REIMERS, Fernando, Catherine Snow, Elisa Bonilla, Alma Carrasco, María Elvira Charria, Leonor Vargas Gil, (2006) La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción. En *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, SEP-FCE-ILCE-Harvard Graduate School of Education, México, pp.153-305
- ROSENBLATT, Louise M (2002), *La literatura como exploración*, FCE, México.
- SEP, Libros de Español (5o. y 6o. grados)., para el alumnos y el maestro. Ediciones 1957, 1972, 1980. México.
- SEP (1973)., Plan de estudios y programas de educación primaria. Quinto grado., Consejo Nacional Técnico de la Educación, México.
- SEP (1974), Libro del maestro para el cuarto grado, México.
- SEP (1993)., Plan y Programa de Estudios para la Educación Primaria, México.
- SEP (1993)., Libro de Español para 5o. grado de Primaria, México.
- SEP (1994)., Libro de Español para 6o. grado de Primaria, México.
- SEP (1995)., Español, Sugerencias para su enseñanza. Primero y Segundo Grados., México.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1999). Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales. Fundación Educación, voces y vuelos, I.A.P. México, D.F. Pág. 351.