



SED
159

*el papel de la mediación
en la formación de lectores*

teresa Colomer

*acerca de las no previstas pero lamentables
consecuencias de pensar*

*sólo en la lectura y olvidar la escritura
cuando se pretende formar al lector*

emilia ferreiro

estudio versus lectura

felipe garrido

MÉXICO COEDICIÓN COLOMBIA/1



LECTURAS SOBRE LECTURAS

SED 159

MÉXICO COEDICIÓN COLOMBIA/1



LECTURAS SOBRE LECTURAS

*El papel de la mediación
en la formación de lectores*

teresa Colomer

*Acerca de las no previstas pero lamentables
consecuencias de pensar*

*sólo en la lectura y olvidar la escritura
cuando se pretende formar al lector*

emilia ferreiro

Estudio versus lectura

felipe garrido



Primera edición 2002

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES
Dirección General de Publicaciones, México

Segunda edición, 2.000 ejemplares. Coedición:

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES
Dirección General de Publicaciones, México
Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura, Colombia

Tercera edición, 30.800 ejemplares. Coedición:

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES
Dirección General de Publicaciones, México
Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura, Colombia

© Teresa Colomer

© Emilia Ferreiro

© Felipe Garrido

D.R. © 2004, Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura
Calle 39 A N° 20-55
Bogotá D.C., Colombia

Esta publicación fue financiada por:

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá

Red Capital de Bibliotecas Públicas de Bogotá, Bibliored

Caja Colombiana de Subsidio Familiar, Colsubsidio

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad
de la Dirección General de Publicaciones del CONACULTA.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o
parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la
reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la
previa autorización por escrito de la Asociación Colombiana de Lectura y
Escritura, Asolectura y la Dirección General de Publicaciones del
CONACULTA.

ISBN 958-33-6219-0

Impreso por Panamericana Formas e Impresos S.A.

Impreso en Colombia

Índice

EL PAPEL DE LA MEDIACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LECTORES	9
ACERCA DE LAS NO PREVISTAS PERO LAMENTABLES	
CONSECUENCIAS DE PENSAR SÓLO EN LA LECTURA Y OLVIDAR	
LA ESCRITURA CUANDO SE PRETENDE FORMAR AL LECTOR	31
ESTUDIO <i>VERSUS</i> LECTURA	39

El papel de la mediación en la formación de lectores*

Teresa Colomer

En cualquier cultura los adultos "intervienen" para hacer que las nuevas generaciones aprendan lo que se necesita para vivir en el lugar en donde acaban de aparecer. En el caso de la lectura, los adultos nos encargamos de "hacer las presentaciones" entre los niños y niñas y la literatura y los libros. Pero si el tema preocupa y se habla de ello es porque existe una conciencia generalizada de que esa intervención no obtiene el éxito esperado y van apareciendo distintas hipótesis sobre las causas de ese desajuste.

Tal vez ello ocurre porque conseguir una población altamente alfabetizada es un reto de una exigencia sin precedentes en la historia de la humanidad. Un reto que requiere un esfuerzo social tan elevado en costes y agentes que no se era consciente de ello. O tal vez porque, contra lo que se afirma, la sociedad no tiene tan claro que sea necesario cierto tipo de alfabetización. No hay acuerdo, por ejemplo, sobre *para qué* tiene que ser necesario, ya que ahora existen otros canales para cumplir funciones que antes cumplía la literatura, como el consumo de fic-

* Ponencia presentada en el Seminario Internacional "¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?", celebrado durante la XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, en la ciudad de México, en noviembre de 2001.

ción o la posesión de referencias compartidas. O bien, porque se trata en realidad de un objetivo "utópico", en el sentido en que los niños no se incorporan a una sociedad que funcione ya como letrada, sino que se supone que son ellos quienes deberían lograr en el futuro esa sociedad alfabetizada en su totalidad. O porque al hallarnos en una situación nueva no sabemos a través de qué instrumentos puede lograrse ese objetivo, mientras que, en cambio, sí existe, por ejemplo, un conocimiento social sobre lo que hay que hacer para enseñar a hablar a los pequeños. O porque el funcionamiento social ha desarrollado valores y formas de vida que van en contra de las condiciones favorables para leer, en contra de la concentración o de la soledad, pongamos por caso.

Sea como sea, y centrados en la mediación entre los niños y niñas y los adultos de su entorno, el aspecto más espectacular de nuestro fracaso es la rapidez con la que saltan al otro lado de la barrera. En sus primeros años, nadie deja de responder afectiva y estéticamente a la palabra y a la narración de historias, pero hacia los ocho o nueve años ya hay muchos niños y niñas que dicen: *Es que a mí no me gusta leer*. No deja de ser sorprendente, verdaderamente, un cambio tan radical en tan poco tiempo.

Sin duda, el análisis de los comentarios de los jóvenes lectores puede dar pistas sobre las dificultades con los libros y la lectura que ayuden a explicar ese alejamiento. Fácilmente puede recopilarse un aluvión de comentarios del tipo *No se entiende nada. Tardan mucho en pasar cosas. Los libros de dibujos son para niños pequeños. No sé por qué el personaje actúa así. No hay capítulos y no sé dónde parar. No quiero que acabe mal. La letra es muy pequeña*, etcétera. Las respuestas también sirven para suscitar interrogantes sobre el tipo de mediación que se utiliza. Un chico, Salvador, nos explicó: *Yo dejé de leer en cuarto grado. Me obliga-*

*ban a hacerlo y los libros eran un palo. ¿De verdad es contra-
productente obligar a leer? ¿Cómo seleccionar un corpus
atractivo? ¿Y qué responderemos a Javier cuando se queja
diciendo: A mí no me gusta un poema hasta que lo entiendo,
hasta que el profesor lo ha explicado? ¿Y a Beatriz, que se nie-
ga a hablar: No sé por qué no me gusta, dice? ¿Explicar, dejar
hablar, enseñar a hablar? ¿Cuáles son las mejores formas
de intervención?*

Al principio todo era sencillo. Los niños de las minorías ilustradas crecían con los libros. Madres, institutrices, familia, visitas, el entero círculo social en que vivían no se habría entendido sin las referencias a los libros. En la escuela aprendían el código, ganaban velocidad, leían a los autores canónicos y atendían a la explicación de los profesores sobre el sentido de los textos. Cuando surgió la preocupación por los *demás* niños y niñas, la escuela pretendió continuar haciendo lo mismo mientras se extendía la idea de que, si la institución escolar ya se encargaba de enseñar el instrumento, bastaba con llevar los libros a los lectores. Lo que se necesitaba era abrir bibliotecas y ocuparse de llenarlas con criterios de selección moral o de calidad. Durante décadas, nadie pensó demasiado en cómo hacer las presentaciones entre todos esos "nuevos" niños y los libros.

Y en cambio, ahora, ése es el problema omnipresente. Naturalmente, para el tema que nos ocupa, es preciso dejar a un lado la conciencia de habitar un mundo donde desgraciadamente se superponen las épocas históricas y las situaciones dispares. Convengamos, pues, aquí, en que los libros están en las bibliotecas y en las aulas y en que se trata de convencer a los niños y niñas para que los lean. Para ello se han multiplicado los juegos, jornadas, campañas, concursos o visitas de autores. Y los discursos

educativos repiten sin cesar palabras como *mediar, animar, familiarizar, intervenir...*

Si hay que intervenir, pues, no estará mal recapitular un poco sobre lo que sabemos acerca de la mediación. Es un campo muy amplio porque atañe a temas tan complejos y variados como, por ejemplo, la constitución de una identidad ciudadana que requiere de la alfabetización o los contenidos literarios escolares que parecen valiosos para la época actual. Me limitaré, pues, a establecer algunos puntos generales con la simple pretensión de que nos ayuden a situarnos ante el "agobiante" tema de la intervención.

La guía para hacerlo ha consistido en repasar *qué es lo que se ha afirmado en los últimos años sobre la intervención a través de la investigación, el debate social y los programas de fomento de la lectura.*

1. La primera respuesta hallada es una afirmación nada original. Una gran cantidad de discursos se basan en recalcar *que la mediación debe existir, porque la literatura es importante para los humanos y los adultos son responsables de incorporar a ella a las nuevas generaciones.* Ahora bien, si estamos asistiendo a la afirmación renovada de esta idea es porque se está respondiendo a un problema inmediato:

Durante la segunda mitad del siglo xx las funciones sociales de la literatura han cambiado y su espacio en la escuela ha ido reduciéndose en favor de la lectura "funcional", de la enseñanza de la lengua y de las otras materias curriculares. La lectura literaria ha pasado a considerarse simplemente uno de los múltiples "tipos de textos" que los alumnos enfrentan. Una casilla paralela en la programación a la lectura de periódicos o a la de recetas e instrucciones. La situación actual es que gracias a la extensión de la escolaridad se lee —más que nunca, en rea-

lidad— pero lo que se lee y el para qué se lee dista mucho de responder a la literatura y a sus posibles beneficios.

Si en los últimos años se ha producido una cierta reivindicación de la presencia escolar y familiar de la lectura literaria, probablemente no sea porque nos hallemos más cercanos a los parámetros humanistas, sino (al menos en parte) porque la investigación ha dado innumerables pruebas de la eficacia de la literatura en los aprendizajes socioculturales. La psicolingüística se encontró inopinadamente con ella al estudiar la adquisición del lenguaje y su relación con el pensamiento, la antropología al analizar las formas de transmisión cultural, mientras que la psicología cognitiva y el constructivismo le dieron la palma como medio de favorecer el acceso de los niños y las niñas al lenguaje escrito.

Así que poseemos una notable cantidad de estudios que han demostrado que la lectura de cuentos a los niños incide muchísimo en aspectos tales como el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer.

No voy a detallarlos aquí...¹ sólo resaltaré el acuerdo generalizado sobre el hecho de que los cuentos enseñan a “pensar sólo con palabras” sin apoyarse en la percepción inmediata ni en el contexto, lo cual permite elaborar un modelo mental del mundo mucho más rico y un vocabulario con el que hablar sobre ello. Los adultos ayudan al niño a explorar su propio mundo a la luz de lo que ocurre en los libros y a recurrir a su experiencia para

¹ Puede verse al respecto, por ejemplo, la selección de los citados en A. Teberosky, *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*, Barcelona, Vicens Vives, 2001.

interpretar los sucesos narrados, de modo que se fomente la tendencia a imaginar historias y a buscar significados que es propia del modo humano de razonar. Posteriormente hemos sabido, por ejemplo, que un niño tiene el doble de posibilidades de ser lector si ha vivido esa experiencia.

La importancia de la literatura, pues, resulta una idea aceptada, al menos teóricamente, en estos momentos por parte de todos los agentes sociales. Hay indicios de que es posible que se asista a una cierta recuperación de ella en los currícula escolares. Lo que sí ha ocurrido ya es que las campañas de difusión de libros han multiplicado las instancias implicadas en ese esfuerzo e incluso muchos gobiernos están llevando a cabo planes oficiales que incluyen la presencia de los libros cerca de los lectores infantiles. Puede pensarse, por ejemplo, que no se lee poesía porque no hay colecciones adecuadas o que no se leen cuentos porque no hay bibliotecas y que, en consecuencia, deben subvencionarse líneas editoriales o crearse bibliotecas escolares.

Ciertamente, todo el mundo estará de acuerdo en que sin libros no hay lectura. Pero si nos quedáramos ahí, simplemente se perpetuaría la idea de que basta con extender los libros a las nuevas capas sociales desposeídas de ellos, como si estuvieran aún conscientemente ansiosas por tenerlos. Y en las sociedades actuales incrementar la oferta no basta. Sabemos de la importancia de una especie de capital cultural que hay que poseer para que se produzcan situaciones de lectura. Jean Marie Privat ejemplifica esta idea con la comparación entre un lector y un aficionado a la pesca:

En la representación dominante, el lector es un pescador de línea. El lector lee como el pescador pesca. Es solitario, in-

móvil, silencioso, atento o meditativo, más o menos hábil o inspirado. Se considera como evidente que el lector es lector cuando lee como el pescador es pescador cuando pesca, ni más ni menos. Aprender a pescar, como aprender a leer, consiste entonces en dominar ciertas técnicas de base y probarlas progresivamente en corrientes de agua o flotas de textos cada vez más abundantes. [...]

El pescador sólo raramente es ese dulce soñador un poco marginal y narcisista, ese ser apartado del mundo y cuyas prácticas y felicidad tiene algo de misterioso y secreto. El pescador es también miembro de un club o asociación en el cual se asegura el secretariado o asume la presidencia. Pagó su cuota a la federación que regula los usos y dicta los derechos de la pesca. Seguramente, le gusta discutir acerca de su material y contar historias de pescadores a sus amigos en el café o durante la pausa en la oficina. Colecciona cañas de pescar [...] enseña a su hijo, desde su más temprana edad, a pescar como *hobby* y le gusta verse regalar en su aniversario o Navidad libros ilustrados sobre la pesca ecológica en agua dulce (no siente más que desprecio o incompreensión por la pesca submarina sobreequipada). [...]

En resumen, pesca y lectura —lejos de ser actos de pura técnica y/o de pura intimidad individualista están saturados de sociabilidad.²

Esta constatación es una de las principales novedades de los últimos años, de manera que las campañas de las administraciones incluyen ahora muchos programas diversificados de dinamización de los libros. En especial, se extiende la preocupación por la formación de los media-

²J.M. Privat, "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 1, Buenos Aires, El Hacedor, 2001, p. 54.

dores a través de la atención a su propia experiencia de lectura adulta, un nuevo giro que parece particularmente interesante.

Las líneas de actuación que parecen, pues, más prometedoras en este campo, pueden sintetizarse en los puntos siguientes:

- *Destinar recursos a aumentar la presencia cuantitativa y cualitativa de los libros en el entorno infantil.*
- *Atender a la formación lectora de los mediadores.*
- *Incrementar la presencia de la lectura literaria en la escuela.*

2. La segunda afirmación está en proceso de crecimiento. Es la que nos dice *que se trata de un aprendizaje social y afectivo.*

He aquí, verdaderamente el punto neurálgico de la intervención. Y cada vez sabemos con mayor seguridad y de forma más pormenorizada que la lectura compartida es la base de la formación de lectores.

Los problemas a los que intenta responder esta idea son, por una parte, el de la falta de implicación sociofamiliar, puesto que a menudo no hay libros ni adultos formando ese entramado socioafectivo, ni en casa, ni en el entorno social. Por otra, el de una enseñanza escolar basada en la lectura de un *corpus* reducido de obras legitimadas, cuya interpretación es monopolizada por el enseñante.

La investigación ha demostrado que muchas de las prácticas escolares descritas se hallan de espaldas a la idea de "compartir". Gordon Wells³ denominó "*adivina qué tengo en la cabeza*" al comentario de cuentos donde los niños se esforzaban en saber qué esperaba el maestro que respondieran, en lugar de pensar realmente en el cuento sobre el que eran interrogados. Y un "*tú lee que yo te lo*

³ G. Wells, *Aprender a leer*, Barcelona, Laia, 1986.

explico a continuación" por parte del enseñante es la práctica más habitual en el comentario literario de nuestras aulas de secundaria.

La investigación sobre el primer aprendizaje de la lectura ha sido la más desarrollada en este aspecto y ha ofrecido una gran cantidad de resultados sobre la mejor forma de compartir prácticas de lectura en el hogar o en los primeros cursos escolares. Así, se ha demostrado la conveniencia de un inicio muy temprano y de la frecuencia diaria de estas situaciones, se ha señalado el beneficio obtenido de la repetición de las historias contadas (ya que, por ejemplo, una de las primeras cosas que los niños aprenden de ello es que el escrito es estable, un conocimiento muy relevante para la representación de esta forma de comunicación) y también se han descrito con bastante detalle los rasgos cualitativos que caracterizan una buena interacción entre el adulto y los niños, es decir, cómo hay que leer y hablar con los niños sobre los libros.

En esta fase inicial ha podido ya señalarse el llamado "efecto Mateo", denominado así en honor del evangelista Mateo, el primero, por lo visto, en señalar la existencia de fenómenos de repercusión a la vez doble y contrapuesta que lleva, por ejemplo, a que los ricos sean cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres. En este caso, se trata de la comprobación de que los niños y niñas de contextos culturalmente ricos se benefician de prácticas de lectura compartida antes de "saber leer", lo que les permite extraer mayor rendimiento escolar de esas mismas prácticas; mientras que los niños que carecen de ellas tienen más dificultades para llevarlas a cabo y además no obtienen tanto beneficio de su escolarización. El "efecto Mateo" rige, por ejemplo, la adquisición de vocabulario.⁴

⁴ El número de palabras aprendidas puede variar entre 300 a 5000

Leer lleva a aprender palabras que facilitan la lectura, de modo que la brecha entre lectores y no lectores no cesa de ensancharse a medida que los niños crecen.

Más recientemente se ha iniciado la investigación de prácticas de lectura compartida con niños y niñas de niveles medios o con adolescentes para ver cómo progresa su interpretación de los libros. A partir de sus resultados, la escuela puede empezar a dedicar más atención a la lectura completa de obras (reduciendo el tiempo dedicado a trabajar las habilidades lectoras desintegradas), a aumentar la conexión entre lectura y escritura (invirtiendo los términos, por ejemplo) y puede dejar de ver el material de lectura como una sustancia neutra denominada "textos" para aceptar que la clase de libros leídos determinan el tipo de lector que se forma.

Aidan Chambers⁵ es uno de los autores que ha abierto vías más interesantes en este último campo con su modelo de tres tipos de participación: compartir el entusiasmo, compartir la construcción del significado y compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos. Éste es un camino de enorme interés en estos momentos, aunque la situación aún es inicial. Las investigaciones se dirigen a observar, por ejemplo, cómo se coloca a los niños y niñas en posición de buscar el significado conjuntamente en lugar de preguntarles simplemente por su comprensión o su reacción individual; cómo se desarrollan recursivamente los conceptos literarios (la diferencia entre autor y narrador, el concepto de título, etcétera) cómo se adquiere un metalenguaje que permita reflexionar sobre lo

por año entre los 9 y 12 años (Nagy *et al.*, 1987) o 750 a 8250 en alumnos entre 10 y 14 años (Schwartz, 1988).

⁵ La colección Espacios para la Lectura del Fondo de Cultura Económica va a editar próximamente una de sus obras.

leído; cómo hay niños y niñas que responden mejor a unas u otras prácticas (por ejemplo, de construcción más exploratoria desde los datos empíricos o más proyectiva desde la adquisición de conceptos previos), o cómo pueden actuar los enseñantes para acoger las variaciones culturales en la respuesta de sus alumnos a los libros sin inhibir el proceso.

Por otra parte, hace tiempo que la investigación a partir del recuerdo de lectores adultos confirma una experiencia común, la de la importancia del contagio, de la presencia de profesores o adultos claves en el descubrimiento y afición a la lectura. En los nuevos planteamientos educativos esa dimensión no deja de destacarse, tal como hace el crítico literario portugués Carlos Reis al decir:

Mi experiencia de profesor de literatura (y creo que la experiencia de todos los profesores de literatura) me ha enseñado convincentemente que las respuestas de los estudiantes de literatura están fuertemente condicionadas por la imagen del profesor, por el entusiasmo y por las decepciones que proyecta. Las respuestas afirmativas a los desafíos del profesor y de la literatura se revisten de muchos aspectos, de tantos como las caras de los que son capaces de enunciarlas; las respuestas negativas [...] están todas, y cruelmente, incluidas en la *no lectura*.⁶

También los datos cuantitativos ofrecen evidencias en ese sentido, ya que sabemos, por ejemplo, de los incremen-

⁶ C. Reis, "Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones", en F. Cantero *et al.*, *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, SEDLL-U.B., 1997, p. 117.

tos de lectura obtenidos en las poblaciones infantiles que se sienten incorporadas a proyectos sociales de lectura llevados a cabo en sus poblaciones. Y también los datos editoriales pueden relacionarse con esta dimensión participativa ante la evidencia de la popularidad de libros "generacionales" o de moda en momentos determinados. En ellos los niños y niñas se sienten lectores entre sus iguales al margen de la intervención adulta. El éxito de libros como *El señor de los anillos* entre determinados sectores adolescentes, de la serie de Harry Potter o de fenómenos de lectura como el de la banal colección de Pesadillas revelan que la creación de referencias compartidas vividas como un círculo de pertenencia tienen una importancia decisiva para la motivación a la lectura.

Las líneas de actuación en este campo, pueden sintetizarse en los puntos siguientes:

- *Fomentar los hábitos de lectura compartida en la familia.*
- *Asegurar la formación profesional de los enseñantes sobre este tipo de prácticas.*
- *Extender las rutinas de construcción compartida y de relación entre lectura y escritura en las actividades escolares y de fomento lector.*

3. La tercera afirmación navega a la contra. Nos recuerda que leer cuesta esfuerzo.

La escuela tradicional se basaba en una trabajosa lectura guiada de los textos canónicos. Que leer requiere esfuerzo era una evidencia, ya que "la letra con sangre entra". Esfuerzo por dominar el código y esfuerzo para analizar (o constatar) el significado. Pero está claro que durante las últimas décadas se reaccionó ante esta situación apostando por acentuar el efecto placentero de la lectura como motivación. Ello ha llevado a situar el aprendizaje y la ejercitación lectora en un lugar secunda-

rio. Menos esfuerzo, menos lectura canónica y menos guía, en favor de la inmediatez, la diversificación y la creatividad espontánea. De la "lectura como deber" se pasa, entonces, al "deber del placer". El problema ahora llega a plantearse en términos inversos.

No resulta nada nuevo señalar que, tras las querellas sobre los métodos de aprendizaje de la lectura y tras la crisis sobre las rutinas tradicionales de enseñanza literaria, la desorientación de los docentes sobre su labor en estos aspectos ha sido generalizada. Así, la reciente investigación educativa francesa se basa en la distinción de Chartier y Hébrard⁷ entre lectura libre y lectura guiada para señalar la tensión social que existe entre ellas y el modo como se superponen incesantemente los objetivos de la enseñanza de la literatura que abarcan ya la dinamización cultural, la transmisión del patrimonio, la cohesión social, el acceso al ocio de calidad, etcétera. Por otra parte, la investigación educativa anglosajona no cesa de clamar en los últimos tiempos contra el callejón sin salida al que lleva una enseñanza basada en la recepción lectora si es vista como un simple intercambio de opiniones, y contra el empeoramiento de resultados de una enseñanza que no suministra ni sistematiza conocimientos o que se basa en programas de enseñanza directa de estrategias y habilidades lectoras.

Al mismo tiempo, se extiende la sensación de haber tocado fondo tras una década de desbordante actividad de animación a la lectura a través de iniciativas que desvían de la propia lectura de los libros o que "animan" sin acompañar después al lector a lo largo de su difícil itinerario.

Tal vez, pues, sea hora de dejar de andar tan preocu-

⁷ A.M. Chartier y J. Hébrard, *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa, 1994.

pados por animar, para ocuparse de preveer cómo ayudar ante las dificultades indudables de la lectura, una actividad que necesita de condiciones tales como tiempo, soledad, concentración, adquisición de habilidades específicas o ejercitación. "Compartir", como señalaba el punto anterior, es una idea esencial, pero los niños y niñas también necesitan tiempo en el aula para practicar la lectura autónoma; rutinas cotidianas en las que se les "ocurra" que pueden tomar un libro y no prenderse del *zapping* televisivo; alguien que facilite el equilibrio entre su interés impaciente y su lectura lenta, o que no les remita a la dilación del diccionario cuando se topan con palabras nuevas; proyectos largos de trabajo que den sentido a las lecturas escolares a la vez que crean expectativas sobre el modo de lectura o el grado de profundidad requerido; o actividades de presentación de los libros que desarmen el miedo y la reticencia que provoca cualquier texto desconocido en cualquier lector. En este sentido, los comentarios previos del mediador o la lectura de fragmentos intentan hacer lo mismo que hace cualquier narración en sus primeras líneas: seducir al lector para que acepte el esfuerzo.

No resulta fácil dibujar un itinerario de lectura que relacione los esfuerzos escolares y familiares y que equilibre motivación y aprendizaje, pero sin duda poseemos muchas piezas del rompecabezas que pueden mejorar la enseñanza actual e ir perfilando el ensamblaje en las líneas siguientes:

- *Incorporar tiempo escolar para la lectura silenciosa autónoma.*
- *Crear espacios y rutinas para la lectura escolar y familiar.*
- *Introducir mejoras en los programas de aprendizaje.*

4. La cuarta afirmación es más bien la comprobación de que *asistimos a una gran ceremonia social de la confusión*.

Cuando la lectoescritura se ha visto amenazada como sistema de comunicación social se ha desencadenado una preocupación obsesiva y tópica por las causas y efectos de su desafección. Nadie parece escapar a esta angustia y los gobiernos compiten en una guerra de cifras sobre los presupuestos que teóricamente van a dedicar a sus campañas y promociones. Pero toda esta preocupación, como se ha señalado ya en múltiples ocasiones, resulta de una espesa mezcla de criterios y concepciones en la que *tutto fa brodo*, de modo que resulta útil, como mínimo, distinguir entre algunas líneas de discurso, tales como las siguientes:

- La investigación sobre historia de la lectura, que ha llevado a cabo una clarificadora distinción de los significados y funciones de la lectura que coexisten en las prácticas lectoras de cada época histórica.
- El deseo social de éxito escolar y de alfabetismo funcional, que tiene poco que ver con la formación de lectores literarios críticos que utilicen la lectura como forma de interpretar el mundo y como forma de lograr mayor independencia personal respecto de los discursos sociales.
- El refugio de autoafirmación elitista de sectores ilustrados que contraponen la lectura culta y su propio recuerdo de infancia a la lectura infantil y juvenil actual. La comparación con una sociedad y una época distinta, con pocos lectores y escasas actividades de ocio conlleva, por ejemplo, una sobrevaloración de los anteriores libros generacionales. Las novelas consumidas por los adolescentes desde el siglo XIX (como las de Scott, Verne o Stevenson) pueden continuar ejerciendo un papel importante en la formación lectora de los

actuales, pero tal vez sea preciso recordar que esas obras fueron creadas para un público de amplio espectro que también recibía entonces el menosprecio de unas élites que, frente al drama o a la poesía, consideraron la novela como una degradación literaria, un género propio de la escuela de gente sin cultura, gentes tales como las mujeres y los jóvenes.

- La discrepancia que existe entre la "preocupación" como lugar común del discurso social, y los hábitos reales de lectura de unas sociedades en las que las nuevas generaciones perciben la presión ambiental en favor de la lectura, sin contemplarla a la vez incorporada a la práctica de sus mayores.
- La falsa contraposición establecida entre formas audiovisuales de ficción estandarizada, adecuadas a la pasividad y consumo de masas, por una parte, y una literatura culta que requiere de un elevado aprendizaje para su disfrute, de la otra. La investigación, aún escasa, en este campo muestra que, ante productos de calidad semejante, los jóvenes no interpretan con mayor profundidad la ficción audiovisual, sino que simplemente son más capaces de consumirla, mientras que la dificultad del escrito actúa como un filtro interpuesto que impide el espejismo de comprensión producido por ese tipo de recepción superficial.

El progreso en este campo, pasaría pues, por:

- *Deslindar y precisar los discursos y objetivos sociales.*
- *Relacionar las capacidades interpretativas entre el escrito y los medios.*

5. La quinta afirmación exige brújula: *que el corpus importa.*

Esta comprobación choca con el problema de un desarrollo acelerado de la literatura infantil que no ha llevado en paralelo, ni la creación de instancias de formación

para los mediadores, ni la de crítica y ayudas a la selección de los libros para la población en general.

Normalmente se continúa hablando de "literatura infantil" o de "libros para niños" como un conjunto global, cuando, por el contrario, la producción se ha diversificado hasta establecer un sistema artístico completo en el que se distinguen obras con vocación literaria, obras de consumo, libros didácticos, libros de narraciones "documentales" sobre temas de actualidad, etcétera. La rapidez de crecimiento de este producto cultural hace que su estudio sea aún reciente y su imagen de diversificación no haya trascendido socialmente.

La investigación sobre el pensamiento de los docentes y sobre las prácticas educativas a partir de libros infantiles muestra que éstas son enormemente deficientes. Y también puede verificarse sin mucho esfuerzo que la desorientación social de los compradores adultos lleva a una adquisición acrítica que no contribuye a proporcionar a los niños y niñas un *corpus* de lectura que les asegure que leer, realmente vale la pena.

También sabemos, más desde la práctica que desde la investigación, que la importancia del *corpus* pasa por su flexibilidad y por su adecuación a distintas funciones, momentos y lectores; que un buen *corpus* no es sinónimo de "las mejores obras", sino que incluye, por ejemplo, libros en serie donde los pequeños puedan reposar los aprendizajes a través de la repetición o libros que apoyen su autoimagen positiva como lectores (lectores capaces de leer libros más largos, por ejemplo, aunque su calidad sea menor), etcétera.

Un buen *corpus* no es tampoco un *corpus* de consumo, ya que no se aprende a leer libros difíciles leyendo sólo libros fáciles. La vía de producir libros más cortos, más simples, más fáciles de leer y siempre nuevos, sin que

puedan compartirse las referencias colectivamente, no se ajusta para nada a lo que sabemos sobre la formación de hábitos lectores.

Así, pues, los avances en este aspecto parecen situarse en las líneas siguientes:

- *Fomentar los estudios sobre libros y recepción.*
- *Orientar socialmente a través de instancias críticas.*
- *Formar a los mediadores sobre los criterios de selección.*
- *Producir buenos libros.*

6. La última afirmación consiste en pasar del lamento al estudio del enemigo: *que se crean defensas.*

Efectivamente, en las últimas décadas también hemos progresado en la determinación del tipo de defensas que crean los niños y las niñas frente a la intervención lectora, un armazón que tiene su cúspide en un rechazo generalizado durante la etapa adolescente.

Así, las investigaciones cualitativas y sectoriales han precisado las percepciones negativas de la lectura: se ha señalado su visión como una actividad femenina por parte de los chicos, como una actividad elitista o generacionalmente adulta; o su asociación a la etapa infantil; o bien la percepción de la literatura como asignatura escolar o, por el contrario, como algo optativo, incompatible con la imposición de textos u obligaciones lectoras. O el temor subyacente a la independencia de los lectores por parte de los grupos sociales de pertenencia, tales como las bandas juveniles o las familias inmigrantes. O la asunción de tópicos sobre los géneros predilectos, como, por ejemplo, la idea de que los adolescentes prefieren los libros fantásticos y de temas actuales, lo cual lleva al rechazo inicial frente a otros tipos de lectura.

Paralelamente, también poseemos evidencias positivas sobre intervenciones que vencen esas reticencias. Por

ejemplo, experiencias sobre la eficacia motivadora de obras canónicas en la alfabetización de adultos, o sobre la importancia de hacer que los niños y niñas se sientan "poseedores de libros" —lo que lleva, pongamos por caso, a la actual campaña de regalo masivo de cinco libros a todos los niños y niñas de cuarto grado en Brasil o de un libro a todos los niños de cinco años en Argentina— o de fomentar su conciencia de una historia lectora a través de actividades de recuerdo y recopilación. O bien, empezamos a tener una creciente bibliografía sobre recuperación de lectores adolescentes a partir de hechos tan simples como pasar a considerarlos como "*lectores con menos experiencia de lectura*" que sus profesores.⁸

Es en este campo donde ha surgido con mayor fuerza la percepción de una necesidad creciente de escuchar que ya veíamos en el apartado anterior. Más que saber por qué no leen, pasar a escuchar a los jóvenes que sí leen, a pesar del contexto, para saber qué les motiva a ello. O escuchar a los niños y niñas hablando sobre los libros para saber qué dificultades y qué alicientes parecen ser relevantes.

Escuchar es importante, porque el tema de la intervención ha tenido un itinerario centrado inicialmente en los libros (qué libros seleccionar) para pasar a centrarse en los resultados cuantitativos de los libros y en qué deben hacer los mediadores (ya que no lo hacen, cómo animar a leerlos) y resulta necesario ahora centrarse en los lectores (cómo los leen) para poder extraer conclusiones sobre cómo se interrelacionan los tres polos del proceso en el funcionamiento social de la lectura. De este modo, parece necesario progresar a través de las siguientes líneas:

⁸ M. Meek, "Ajudant a llegir", en T. Colomer, *Ajudar a llegir*, Barcelona, Barcanova, 1992, pp. 129-150.

- *Aceptar los libros generacionales y ser sensibles a sus itinerarios.*
- *Precisar las posibilidades de progreso a partir de sus manifestaciones.*
- *Dotarles de medios para sentirse dueños de su lectura y capaces de hablar sobre ella.*

Toda la situación esbozada se complica si pensamos que nos hallamos ante una época de cambio que no sabemos medir ni abordar. Con las nuevas tecnologías han surgido nuevas formas de comunicación social que llevan a nuevos tipos de relaciones entre los lectores y los textos y no sabemos qué cambios introducirán en las habilidades requeridas para la lectura, ni qué efecto tendrán en el desarrollo de la capacidad interpretativa de la realidad. Ni si, como apuntan algunos autores, su incidencia será cognitiva, pero no afectiva y emocional, de modo que se reestructurarán las funciones y formas de relación entre los distintos instrumentos culturales.

Tal vez llegados aquí, podemos pensar que es más lo que ignoramos que lo que sabemos sobre cómo intervenir, y ello ocurre justamente en un momento en el que las condiciones de la realidad sobre la que debemos actuar están cambiando. Pero no me parece que el avance educativo se haya movido nunca en parámetros muy diferentes. Cada nueva apuesta por un camino (*seleccionar, animar, atender a la respuesta, compartir*) se ha abierto y cuestionado posteriormente en la medida en que ha abierto nuevos horizontes. Tal vez lo único distinto es que nos hallamos en una época más humilde, precisamente porque sabemos más. De entrada, todo lo que no funciona:

No basta con el esfuerzo combativo que impulsó a llevar los libros a todos los rincones.

No podemos confiar en el despliegue entusiasta de

actividades de mediación que prometieron diversión y placer para todos.

No es cierto que disminuir la calidad de los libros o escribirlos con criterios de legibilidad o de proyección pegados al lector fomente la lectura.

No se progresa arrinconando la lectura literaria a una más de las mil formas de lectura.

No podemos medir la experiencia lectora con criterios cuantitativos en un mundo más complejo y mucho más poblado de solicitudes de ocio y aprendizajes.

Creo que nuestro momento es potente, aunque reflexivo, en la teoría, y rico, aunque difuso, en la multiplicación de experiencias distintas de mediación. Un buen principio, por lo tanto, es:

- *Aplicar realmente todo lo que sabemos que funciona (y no se hace).*
- *Intercambiar las múltiples y ricas experiencias que se llevan a cabo en la práctica.*
- *Investigar sobre lo que parece interesante.*

En este repaso he llegado a la conclusión de que, frente al intervencionismo espectacular y el adelgazamiento literario del periodo inmediato anterior, *escuchar, compartir y ayudar en el esfuerzo de leer textos que merezcan la pena* son las nuevas coordenadas del momento actual. Hemos acumulado muchos instrumentos para hacer esto bien. Tal vez es consolador pensar que la situación actual coincide con algo bien sabido: que leer no quiere ruido.

Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*

Emilia Ferreiro

Para comprender los fenómenos actuales vinculados con la utilización de las marcas escritas que constituyen nuestro sistema de escritura hay que evitar las simplificaciones. Una de estas simplificaciones está vinculada a una dicotomía aparentemente neutra, tan enraizada que se nos hace intocable: la dicotomía entre lectura y escritura; una dicotomía heredada que se acepta como verdad indiscutible. Mi presentación va a consistir en problematizar esta dicotomía. La tesis que voy a defender es la siguiente: cuando pensamos en las actividades que efectivamente se hacen con los textos (textos ya producidos o en proceso de construcción) veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfases entre leer y escribir.

Problematizar esta dicotomía es particularmente útil en el caso de esta conferencia, frente a una audiencia que, presumo, está constituida mayoritariamente por perso-

* Ponencia presentada en el Seminario Internacional "¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?", celebrado durante la XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, en la ciudad de México, en noviembre de 2001.

nas vinculadas a la promoción de la lectura. Quienes trabajan en "promoción de la lectura" se ocupan, precisamente, de la lectura y jamás se ocupan de la escritura. Pero yo no estoy sugiriendo que se agreguen talleres de escritura a los talleres de lectura (o como se llamen). Lo que estoy proponiendo es otra cosa.

Me parece que la única manera de superar este pensamiento dicotómico es pensar en términos de cultura escrita. Queremos, por supuesto, que todos los niños sean capaces de leer un texto producido por otros. Queremos también que puedan comparar los textos, que puedan comentarlos, que puedan evaluarlos según múltiples criterios, que puedan parafrasear y comentar un texto, que puedan resumirlo (oralmente o por escrito), que puedan hacer algo con lo leído. Queremos, además, que sean capaces de producir textos, no sólo para cumplir requisitos burocráticos (de la burocracia escolar o de la burocracia administrativa) sino para eso tan importante que es "decir por escrito", poner la propia palabra por escrito y, a través de ese aprendizaje, comprender mejor la estructura, la función, la fuerza elocutiva y la belleza de los textos que otros han producido.

Cada una de las actividades que he mencionado (y la lista no es completa) requeriría un análisis detallado para que se comprenda que en todas esas actividades hay interfase entre el leer y el escribir; entre el leer, el hablar sobre lo leído, el hablar sobre lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído. Leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, dictar para que otro u otros escriban, dar formato gráfico a lo escrito. (Esta última es una actividad que podemos hacer casi como un juego, gracias a los procesadores de texto, y que los niños aprenden rápida-

mente a realizar, descubriendo al mismo tiempo que hay distintos formatos esperables según el tipo de texto.) Si no tenemos en cuenta que, en realidad, lo que importa es lo que hacemos con lo escrito, tampoco entenderemos bien por qué hay, necesariamente, múltiples maneras de leer. (De esto se ha hablado bastante, pero no se acaba de comprender porque se asocian mecánicamente los modos de leer con los tipos de texto y no con las actividades. Es cierto que algunos textos sugieren cierto tipo de lectura —un diccionario por oposición a una antología poética, por dar un ejemplo de contraste extremo— pero cualquier narrativa puede ser leída de distintas maneras, las cuales dependen de las actividades que se hagan a propósito de ella. Por lo tanto, no se trata de entrenar diferentes modos de leer, como si se tratara de un conjunto de estrategias previamente definidas por algún “experto” en la materia, sino de desarrollar las actividades que exigen esos diversos tipos de lectura.)

Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar *con* los textos, *alrededor* de los textos, *teniendo en cuenta* los textos y *a propósito* de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita, sin necesidad de enfatizar cuándo “hay que leer”.

¿Cuándo se ingresa a la cultura letrada? Desde muy pequeños, si se trata de una comunidad que usa libros y todo tipo de soportes de lo escrito y que tiene lectores asiduos. De sobra sabemos que no todas las familias pueden ofrecer eso. Pero la escuela sí lo puede ofrecer: el espacio escolar es uno de los espacios privilegiados para que libros y lectores aparezcan. En los tiempos que son los nuestros, se ingresa al espacio escolar cada vez más temprano, y poco importa que ese espacio escolar para

los niños de tres a cinco años se llame "preescolar" ya que es, de hecho, un espacio escolarizado. Ese ámbito era antes un espacio exclusivo de la oralidad, donde la sociabilidad se expresaba a través de una serie de gestos colectivos como los bailes, canciones, rondas, etcétera. Pero ahora empieza a ser entendido (bien entendido) como un espacio donde también se lee y se escribe. Cuando leer y escribir se convierten en práctica cotidiana, se ayuda a los niños pequeños a ingresar en la cultura letrada, en la medida en que las educadoras dejan de ocultar el hecho de que son personas alfabetizadas (como hace algunos años ocurría en el preescolar). Cuando eso ocurre, podemos descubrir la capacidad de reflexión de niños de apenas cuatro o cinco años acerca de las diferencias entre prácticas orales que no involucran la escritura y otras prácticas, también orales, pero que están vinculadas con la escritura.

Permítanme presentarles un ejemplo recogido en Italia, que me fuera proporcionado por la profesora Marina Pascucci, de la Universidad de Roma. En esta observación participan niños de cuatro a cinco años, con larga experiencia preescolar de escuchar cuentos leídos y ya expertos —a pesar de su corta edad— en dictar colectivamente a la maestra cuentos para ser escritos por ella (cuentos que son releídos, discutidos, comentados y compartidos con otros grupos escolares). Los niños que participan de este pequeño grupo de discusión se llaman Fabio, Daniele, Valeria, Giada y Matteo. Pertenecen a una escuela de Aprilia (provincia latina), región que tradicionalmente recibe migración interna pero que recientemente recibe también inmigrantes africanos.

Un día la maestra tiene la buena idea de preguntarles cuál es la diferencia entre contar una historia y dictar una historia. Veamos lo que ocurre.

Maestra: "Según ustedes, ¿cuál es la diferencia entre hablar para contar y hablar para escribir, para dictar?"

Fabio: "Cuando dictamos hay que hablar despacio, porque si no, la maestra no puede hacer todo al mismo tiempo".

Matteo: "Y también cuando uno dicta hay que estar atento, no hay que olvidar las palabras. Si no, el cuento no sale bien".

Fabio: "No hay que distraerse".

Maestra: "¿Hay otras diferencias?" (*Dirigiéndose a los que aún no han opinado.*)

Giada: "Yo pienso que no es igual la manera de pensar cuando se dicta y cuando se cuenta. Y también, hay uno que piensa en una cosa y otro que piensa en otra cosa... Pero el cuento es uno solo".

Fabio: "Y también, cuando se dicta, las palabras no son las mismas".

Valeria: "Para contar, somos nosotros que lo decimos. Pero dictar es otra cosa, es como leer".

Daniele: "Contar es más fácil. Es distinto. Cuando se dicta hay que decir otras palabras".

Maestra: "¿Y cómo son esas otras palabras?"

Daniele: "Son más difíciles".

Tienen apenas entre cuatro y cinco años, no emplean ningún vocabulario técnico, pero estos niños dan muestra de una notable conciencia metalingüística. Ya saben que, aunque se trate siempre de una historia, no es lo mismo contar, cuando ese contar va a quedar en el ámbito de la oralidad, que contar, cuando ese contar va a transformar una hoja blanca en una hoja con marcas de escritura. Esa hoja marcada permitirá la restitución del texto en actos de lectura sucesivos porque, a partir de la escritura, el texto queda fijado. Una de las primeras cosas que se aprende cuando se escucha leer en voz alta, una y otra

vez, la misma historia, es que la escritura fija el texto, amarra, sujeta, detiene las palabras. Leyendo una y otra vez el mismo cuento, aparecerán una y otra vez las mismas palabras en el mismo orden. Cuando contamos, la paráfrasis es posible: podemos agregar, cambiar o quitar palabras. Cuando leemos, eso no ocurre. Ese descubrimiento es probablemente lo que explica la fascinación inicial de los niños por la repetición de la misma historia; forma parte de los descubrimientos iniciales que deben hacer con respecto a los poderes de la escritura.

Regresemos al ejemplo. Fíjense que la pregunta que plantea la maestra es una pregunta difícil, porque sugiere la distinción entre dos modos de habla. La primera diferencia que los niños señalan tiene que ver con la velocidad del flujo de habla. Es una diferencia importante: cuando se trata de hablar para contar, se regula la velocidad del habla en función de los signos que da el interlocutor; cuando se habla dictando, es preciso reconocer que la producción de las marcas escritas no va al mismo ritmo que el habla (particularmente el habla de los niños italianos...). La segunda diferencia tiene que ver con "estar atento, no olvidar las palabras, no distraerse". Nos están diciendo que en el momento de dictar hay una carga de memoria que es mucho más fuerte que en el momento de contar, porque el cuento debe tener congruencia y cohesión. Esta segunda diferencia tiene que ver, también, con el hecho de que se trata de una construcción colectiva: "uno piensa en una cosa y otro piensa en otra cosa... Pero el cuento es uno solo". O sea, los niños reconocen explícitamente que la actividad de construir en grupo una historia para ser dictada requiere una concentración y una atención compartidas para poder lograr un producto que sea satisfactorio para todos: una historia bien armada.

La parte final del ejemplo es realmente extraordinaria: "dictar es como leer"; "cuando se dicta hay que decir otras palabras... más difíciles". Estos niños están lejos de ser lectores autónomos, pero ya saben cosas importantes sobre la lectura. En particular, saben que al leer surgen del texto palabras que no son las de la comunicación cotidiana ("palabras más difíciles"). Saben también que al dictar se produce un texto que va a ser leído y que, por lo tanto, debe tener un léxico peculiar, palabras pensadas, elegidas, palabras de un hablante que produce para que se escriba.

No debe desprenderse de lo anterior que los niños de cuatro y cinco años únicamente pueden dictar historias. También pueden tratar de escribirlas por sí mismos, aunque tampoco sean escritores completamente autónomos. ¿Cómo llegarán a ser lectores y escritores autónomos? Leyendo y escribiendo, al mejor nivel posible en cada etapa del desarrollo, y con la ayuda de otros lectores inteligentes, que puedan apreciar los esfuerzos de los debutantes y que los enfrenten a desafíos adecuados para sus posibilidades. Esos lectores inteligentes pueden ser, deben ser, esperamos que lo sean, en primer lugar los maestros, pero también todos los que, de una u otra manera, estamos comprometidos con la formación de los ciudadanos de la cultura escrita que reclaman los tiempos actuales. Tiempos en donde no basta con descifrar. Tiempo de navegadores de internet, que deben seleccionar información, decidir rápidamente qué es lo que conviene leer y lo que conviene desechar, que deben juzgar críticamente acerca de la calidad de la oferta, y que también deben poder "decir por escrito" su propia palabra.

Estudio *versus* lectura*

Felipe Garrido

En los últimos veinte años, México ha logrado notables avances educativos: en la cobertura de la educación básica; en el promedio de escolaridad; en la reducción del analfabetismo; en la multiplicación de las bibliotecas que llamamos públicas; en la calidad de los libros de texto gratuitos y en sus alcances: en 1949 comenzaron a repartirse en la primaria; desde 1997 llegaron también a la secundaria.

No todo ha ido igualmente bien. La calidad de la educación, por ejemplo, no es la que hace falta para sobrevivir en el siglo *xxi*. Un fracaso paralelo ha sido la incapacidad para formar lectores. Nuestras escuelas no forman lectores. Y no por casualidad hablo a un tiempo de lectura y de calidad de la educación. La calidad de la educación arranca con el dominio del lenguaje, oral y escrito, y en el dominio del lenguaje mucho tienen que ver la lectura y la escritura.

Actualmente, de preprimaria al posgrado, treinta millones de alumnos acuden a tomar clases todos los días. De esa población, ¿cuántos lectores podemos esperar? La experiencia nos dice que serán pocos. La mayoría quedarán

* Ponencia presentada en el Seminario Internacional "¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?", celebrado durante la XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, en la ciudad de México, en noviembre de 2001.

alfabetizados. Algunos, *muy bien alfabetizados*, podrán terminar una carrera universitaria, podrán ser empresarios o políticos destacados; serán alfabetos funcionales, pero no lectores. Pasarán veinte años o más en la escuela, pero no tendrán un acceso completo a la cultura escrita; no tendrán todos los beneficios que podrían esperar de tanto tiempo pasado entre la lectura y la escritura.

¿Recuerdan ustedes al Principito de Saint-Exupéry?

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la boa, con el fin de que las personas mayores pudieran comprender. Las personas mayores siempre necesitan explicaciones. Mi dibujo número dos era así:



Las personas mayores me aconsejaron que dejara de lado los dibujos de serpientes boas, abiertas o cerradas, y me interesaría más bien en la geografía, la historia, las matemáticas y la gramática. Fue así como, a la edad de seis años, abandoné una espléndida carrera de pintor. Me desanimaron los fracasos de mi dibujo número uno y de mi dibujo número dos. Las personas mayores jamás comprenden nada por ellas mismas y es un fastidio, para los niños, explicarles todo una y otra vez.¹

¹ "Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça:

Traigo a su atención estos dos párrafos por equidad. Para dejar constancia de que lo que voy a decir ocurre no solamente en mi país, sino en cualquier parte.

La gente mayor, los adultos, las personas serias —maestros, bibliotecarios y padres de familia— están de acuerdo, bajo todos los cielos, en que “la geografía, la historia, las matemáticas y la gramática” son más importantes que dibujar boas, cerradas o abiertas. Los adultos sostienen que los libros de gramática son más importantes que las novelas, los cuentos y la poesía; están convencidos de que los prontuarios de historia valen más que las tradiciones y las leyendas; reniegan de Comala y de Macondo porque no aparecen en los tratados de geografía.

Por tradición, nuestro sistema educativo ha visto en la lectura sólo un instrumento para el estudio y ha postergado y perseguido a los lectores autónomos, los que leen por voluntad propia, por el mero gusto de leer, sin ningún fin práctico a la vista, porque ve en ellos a gente peligrosa. Nuestra escuela —pero *nuestra* no quiere decir sólo la de México, sino la de la cultura occidental en nuestro tiempo, que podríamos llamar, por ejemplo, *neoliberal*— es enemiga de los lectores. Por eso no los forma.

Tradicionalmente, en cualquier nivel, la escuela toma por *estudio* una actividad obligatoria cuyo propósito es me-

“Les grandes personnes m’ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m’intéresser plutôt à la géographie, à l’histoire, au calcul et à la grammaire. C’est ainsi que j’ai abandonné, à l’âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J’avais été découragé par l’insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c’est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications...” (Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit Prince*, Paris, Editions Gallimard Jeunesse, 1997, p. 10.)

morizar cierta información durante el tiempo necesario para cubrir el trámite de un examen; por lo general, esta forma de estudiar incluye una simulación de la lectura.²

Entiendo por *lectores* a gente que emprende una actividad voluntaria cuyo propósito es comprender, dar significado al texto por la necesidad y por el gusto de hacerlo, pues sin comprensión no hay forma de mantener vivo el interés; sin comprensión no hay lectura. (Debo añadir que un lector formado es capaz de escribir.)

Se puede ser lector con intereses muy diversos —matemáticas lo mismo que mecánica, historia o anatomía—; habría siempre que tener la fortuna, al mismo tiempo, de ser lector de literatura, porque lo que allí se explora es la experiencia de la vida, y porque allí el lenguaje alcanza su más alta y compleja expresión, y el lenguaje es el primero, el más entrañable y el más poderoso medio para construir nuestra conciencia; para expresarnos, informarnos y comunicarnos; para conocer y transformar al mundo.

No me resisto a decirlo con palabras mejores que las mías:

El lenguaje —dice Juan José Arreola— modela al espíritu, que a su vez modela al lenguaje. Nuestro modo de hablar [y de escribir] es nuestro modo de ser. El espíritu sólo puede ampliarse en términos de lenguaje.³

Tampoco me resisto a señalar un peligro: a veces, cuando se habla de formar lectores, se tranquiliza la conciencia

² Véase "Simulación y lectura", en mi libro *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*, México, Planeta Mexicana (Ariel Practicum), 1999, pp. 97-107.

³ Juan José Arreola, *La palabra educación*, México, Secretaría de Educación Pública (SepSetentas, 90), 1973, p. 150.

recordando que hay otros lenguajes: apartándose de las palabras para acercarse a las imágenes, la acción, la música, los números o el gesto. Sin duda esos otros lenguajes existen y mutuamente se enriquecen. La lectura de todos ellos es por supuesto importante, pero: 1) no se halla desligada del lenguaje por antonomasia, que es el verbal; a menudo está supeditada a, o por lo menos pasa por las palabras, y 2) no debe servir de pretexto para disminuir la importancia central —aun para tomar conciencia de los otros lenguajes— de la lectura y la escritura de textos.

Quiero advertir que lo que en realidad opongo no es el estudio contra la lectura, sino dos formas de lectura y sus modos paralelos de escritura. Las voy a llamar *lectura mecánica* (o *pasiva*, o *funcional*) y *lectura autónoma* (o *activa*, o *creativa*).

La lectura y la escritura mecánicas, las que se alcanzan en el nivel de la mera alfabetización:

1. Se realizan por obligación, para cumplir con tareas escolares o laborales, y para cubrir necesidades mínimas de información.

2. Sólo durante el tiempo y en la extensión en que sea indispensable hacerlo.

3. Al leer, con un bajo nivel de comprensión.

4. Al escribir, con capacidad igualmente limitada.

5. El lector pasivo, o mecánico, no acude a bibliotecas ni participa en grupos de lectura ni compra material para leer, excepto con propósitos estrictamente laborales.

6. Los beneficios que obtiene de la cultura escrita son escasos. La capacidad de leer y de escribir no llega a constituir una oportunidad de desarrollo personal.

La lectura y la escritura autónomas, las de un lector formado:

1. Se realizan por voluntad propia, para satisfacer, además de las necesidades escolares y laborales, de información, capacitación y comunicación, el *gusto* mismo de leer y de escribir, el *placer* de hacerlo.

2. Virtualmente todos los días, por tiempo amplio, con una vasta diversidad de materiales.

3. El lector autónomo realiza un esfuerzo por comprender, pues de otra manera leer es una actividad absurda.

4. Tiene la capacidad de expresarse, de informarse y de comunicarse por escrito.

5. Asiste a bibliotecas, puede formar parte de grupos de lectura y disfruta gastando en material para leer.

6. Participa, con plenos poderes, en la cultura escrita. La capacidad de leer es una ocasión de placer, entretenimiento, conocimiento y aprendizaje, crecimiento intelectual y emocional, desarrollo personal.

Parto de una convicción: los niveles de lectura autónoma, en especial la de libros, son extremadamente bajos en México:

1. En relación con las necesidades escolares: alumnos que son malos lectores tienen mayores dificultades para comprender los textos que estudian.

2. En relación con las necesidades de desarrollo del país.

3. Respecto al nivel de alfabetización alcanzado: el número de lectores potenciales es muy alto, pero los esfuerzos para formarlos han sido tibios.

Adelanto algunas conclusiones: para formar lectores, producir o comprar libros y repartirlos no es suficiente.

Los lectores autónomos, con capacidad de escribir, no se forman con los libros de texto, sino con *los otros libros*, los libros para leer, cuando se descubren el gusto y la utilidad de la lectura y la escritura.

La premisa básica es promover la lectura como un acto de felicidad. Los demás beneficios vendrán por añadidura. Para esto hace falta dejar atrás la idea de que el placer es inmoral y no tiene cabida en la escuela ni en el trabajo.

Por fortuna, siempre ha existido en la escuela una corriente, más o menos subterránea, en favor de la lectura autónoma. Una corriente que quiere ir más allá de la habilitación para el trabajo, que ha sido el objetivo capital de la escuela, y formar, de manera integral, a personas capacitadas para seguir creciendo por su cuenta. Una corriente convencida de que las oportunidades, la calidad de la educación y el desarrollo del país comienzan con el dominio del lenguaje, y de que el dominio del lenguaje requiere el ejercicio de la lectura y la escritura autónomas.

Nuestras escuelas y bibliotecas deberían dar a la lectura voluntaria, por gusto, una importancia tan grande como la que conceden a la lectura mecánica, a la lectura pasiva que se emplea para estudiar. Cuando nuestras escuelas y bibliotecas reconozcan la importancia de la lectura y la escritura autónomas y decidan formar lectores capaces de escribir, tendremos todos los que nos hacen falta, mejores estudiantes y, posiblemente, mayores oportunidades de vivir en un país más próspero, más justo, más democrático.

La oposición entre lectura autónoma y lectura mecánica, entre libertad y obligación, entre formación integral y capacitación de mano de obra ha marcado a los libros infantiles y juveniles desde que se inició la costumbre de escribirlos, en el siglo XVIII.⁴ El auge de la industria y del

⁴ Antes, en Europa y en América, los libros para niños tenían siempre una orientación religiosa y didáctica; pretendían enseñar a leer,

comercio que propició la Revolución Industrial hizo surgir la necesidad de personal capacitado para trabajar en las nuevas empresas y dio pie a la aparición de la escuela en su sentido moderno.

El auge de la literatura infantil comenzó previsiblemente en Inglaterra. En 1750, el herbolario John Newbery empezó a publicar en Londres los libritos de su *Juvenile Library*. Tomados de la tradición oral, poblados por sucesos y seres maravillosos, los relatos de Newbery estaban encaminados a ejercitar la imaginación: a dibujar serpientes boas, abiertas y cerradas. Siete años después, en 1757, Marie Leprince de Beaumont, una institutriz francesa que vivía también en Londres, puso a circular, en la dirección opuesta, su *Magasin des Enfants*: su fin era la instrucción de los niños, ponerlos a estudiar. En sus palabras, en el *Magasin*:

se presenta un resumen de la Historia Sagrada, de la Fábula, de la Geografía, etc., en un conjunto de reflexiones útiles y de cuentos morales para divertirlos agradablemente, y escrito todo en un estilo sencillo y acorde con lo tierno de sus almas...⁵

transmitir la doctrina religiosa y hacer algunas recomendaciones morales. En la América colonial se destinaron a los niños virtualmente sólo tres libros: la *Cartilla*, el *Catón* y el *Catecismo*. La novedad en el siglo XVIII, ciertamente subversiva —tanto que, de algún modo, lo sigue siendo— fue considerar que los libros infantiles podían ser recreativos. Un precursor fue el francés Charles Perrault (1628-1703), con *Los cuentos de Mamá Oca*. Véase Dorothy Tanck de Estrada, “El primer libro recreativo para niños en México, 1802”, en *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

⁵ Véase Herminio Almendros, *Estudios sobre literatura infantil*, México, Ediciones Oasis, 1979, p. 16, n.

Con Marie y su *Magasin*, la sociedad y la escuela favorecían, como siempre lo habían hecho, como a menudo lo siguen haciendo, la lectura y la escritura utilitarias. Si los niños iban a leer, que fuera para aprender cosas útiles. Esto se acentuó en un nuevo tipo de publicaciones: las revistas. A *Kinderfreund*, aparecida en Alemania en 1765, le siguieron, en 1772, en Francia, *L'ami des Enfants*; en 1788, en Inglaterra, *The Juvenile Magazine*; diez años después, la *Gazeta de los niños*, en España; en esta orilla del Atlántico, el primer número de *El Correo de los Niños* circuló en la ciudad de México el Día de Reyes de 1813, obra del incansable Lizardi.⁶

Todas estas revistas buscaban la utilidad y lamentaban la afición de los niños y las niñas "a lo maravilloso por más falso e inverosímil que sea". Según decían, esto los llevaba a posponer "lo verdadero, lo provechoso y lo necesario" —la cita es de Iriarte.⁷ El culto positivista a lo que aparentemente es "lo verdadero, lo provechoso y lo necesario" no ha desaparecido. Muchos padres, maestros, bibliotecarios y autoridades educativas repiten, a menudo sin saberlo, las palabras de Iriarte. O las apoyan con los hechos, aunque digan cualquier otra cosa.

Sin embargo, si queremos aproximar a la lectura autónoma a los niños y a los adolescentes, no deberíamos desoír algunas lecciones que la experiencia nos ofrece:

1. La obsesión didáctica y el tono moralizante repugnan a los jóvenes y los alejan de la lectura.
2. El fondo irracional, intuitivo, que subyace en los mi-

⁶ *Ibid.*, p. 19, n.

⁷ Tomás de Iriarte, *Lecciones*, Madrid, Imprenta de don Ignacio, 1838, p. 4.

tos, los juegos tradicionales, las coplas populares y las mejores historias ejerce siempre su fascinación.

3. Los lectores no se forman con los libros de texto, los libros para estudiar, sino con los otros libros, los libros para leer; en el ejercicio cotidiano de la lectura voluntaria. La esencia de la lectura y de la escritura no es transmitir información —aunque evidentemente lo hagan y eso sea útil—, sino vivir una experiencia. (Y no se olvide que sólo los buenos lectores podrán aprovechar los libros de texto.)

Con los casi doscientos millones de ejemplares distribuidos para el ciclo escolar 2001-2002, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, la Conaliteg, ha repartido en México, en sus cuarenta y tres años de vida, más de tres mil millones de libros. Son muchos libros. A partir de su renovación, iniciada en 1992, son también excelentes.

Es obvio que los mexicanos estamos convencidos de que los libros de texto son indispensables para que estudien los alumnos. Esta convicción es tan firme que, por ejemplo, a la demanda de poner los libros de texto al alcance de los alumnos de secundaria se debió la considerable expansión de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas —adscrita al Conaculta— en los dos últimos decenios. En 1982, cuando Ana María Magaloni fue nombrada directora de Bibliotecas, en la entonces Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública, había en México 360 de estas bibliotecas, una por cada 234000 habitantes. Dieciocho años después, cuando la doctora Magaloni dejó su lugar a Jorge von Ziegler, había 6109, una por cada 16000. Actualmente hay 6260; para 2006, según lo programado, deberán ser más de siete mil. En 2000 había en ellas 32.5 millones de libros, y se estima que ese año atendieron 94 millones de consultas. Nadie

se engañe pensando en lectores; en su mayoría, estas consultas eran de estudiantes de secundaria que hacían sus tareas: estudiaban, no leían.

Para cumplir con esa función orientaron sus adquisiciones las bibliotecas públicas y con ese propósito se instalaron. Un requisito para montar una nueva biblioteca ha sido que en el municipio correspondiente haya al menos una secundaria. Mientras los alumnos de secundaria no recibían gratuitamente los libros de texto, esto era ciertamente prioritario. Sin embargo, el peculiar desarrollo de las bibliotecas públicas, destinadas a satisfacer las necesidades académicas de los alumnos de secundaria, nos dejó sin bibliotecas públicas —invadidas por los estudiantes— y sin bibliotecas escolares.

En general, como dije, estudiar, hacer las tareas, aprobar exámenes, significa un uso obligado, limitado y poco gratificante de los libros. En el ejercicio cotidiano, estudiar se refiere a memorizar, de manera pasiva, sin que sea preciso comprender. Es un vicio repetido en muchos lugares. Cité a un francés, Saint-Exupéry; cito ahora a un español, Manuel Vázquez Montalbán: en su novela *Los pájaros de Bangkok*, tropiezo con un pasaje que viene a cuento. Con su musculatura cúbica, Marta camina con Carvalho, y le confiesa:

...Cuando yo veía a aquellos burguesitos tranquilos y ricos jugándose el curso corriendo delante de la policía me sublevaba. Yo tenía que presentar cada año de notable para arriba para que me mantuvieran la beca. ¿Y sabe usted que yo no entendía nada de nada?

Había retenido a Carvalho con una mano corta y fuerte sobre el brazo del hombre.

—Pero es que nada.

—¿Así de pronto?

—No. Del lenguaje. De asignaturas teóricas. Por ejemplo, filosofía. Yo había estudiado de memoria y sabía decir lo que es una mónada según Leibnitz, pero no entendía a Leibnitz. ¿Comprende? En clase me iba haciendo pequeñita, pequeñita, cuando hablaban de filosofía, y en casa lloraba porque no entendía nada. Y de literatura. Aquel año le dieron el Nobel a Juan Ramón Jiménez. El profesor de literatura nos puso un poema de Juan Ramón para que lo comentáramos. Yo me sabía la vida de Juan Ramón y los nombres de todos sus libros y fragmentos enteros de *Platero y yo*. Pero no sabía comentar un poema. Tuve que tomar apuntes al pie de la letra, estudiármelos...

Yo "sabía decir lo que es una mónada según Leibnitz, pero no entendía a Leibnitz". "Yo me sabía la vida de Juan Ramón y los nombres de todos sus libros y fragmentos enteros de *Platero y yo*. Pero no sabía comentar un poema." "Tuve que tomar apuntes al pie de la letra, estudiármelos..." He ahí, en boca de Marta, expuesto el problema.

Al estudiar, en este sentido ordinario de la palabra, con frecuencia no leemos; simulamos la lectura. Simular la lectura consiste en decir las palabras sin calar en su comprensión. Así se aprenden y repiten párrafos y fórmulas que no se entienden. Así suele concluirse la secundaria, y a veces un doctorado, pero así no se desarrolla el pensamiento crítico, ni se ensancha la conciencia, ni es posible leer el mundo.

Un lector autónomo —lo repito— es alguien que ha descubierto que tomar los libros por voluntad propia vale la pena. Un lector autónomo lee por gusto, todos los días, y se esfuerza por entender, por encontrar sentido en lo que lee; es alguien que puede escribir, para expresarse y co-

municarse; que está dispuesto a invertir parte de su vida y de sus ingresos en la lectura; que acude a las bibliotecas y las librerías. Esos lectores son los que nos hacen falta. No nos basta con una población alfabetizada ni con una lectura meramente utilitaria.

Un paradójico resultado de la lectura por placer es que, aunque no se lea con el propósito de aprender, el aprendizaje se produce, como una consecuencia del interés y de la atención. O, como diría Juan José Arreola, del amor:

Yo [...] tuve la ventaja que muy pocos hombres tienen: la de no haber leído ni aprendido nada por obligación. Lo que se me enseñó en los pocos años en que estuve en la escuela, o cuando fui un empleado al servicio de un comerciante, o de un banquero, o de un editor, lo olvidé. En cambio recuerdo tantas cosas que aprendí por amor, por amor al arte y por el arte de amar las cosas.⁸

Tendríamos que concluir que se aprende más y mejor leyendo que estudiando. O, para decirlo de manera más justa, que hace falta convertir a la lectura autónoma en instrumento del estudio. Esto es imposible si no se ha descubierto la lectura por placer.

Las bibliotecas públicas no han sido un espacio para leer, sino en proporción mínima. Han sido un espacio para estudiar. Nuestras escuelas, en todos sus niveles, han creído que su obligación es impulsar exclusivamente el estudio y no la formación de lectores. Por eso tantos alumnos y tantos maestros son tan malos lectores. No los censuro; también ellos han sido formados por un sistema que en el mejor de los casos considera a la lectura por placer un

⁸ Juan José Arreola, *op. cit.*, p. 129.

mero *apoyo* de lo que realmente toma en serio, que es pasar los exámenes.

Al excluir de sus propósitos fundamentales a la lectura voluntaria, por gusto, nuestras escuelas han casi cancelado las oportunidades de realmente aprender al través de los libros.

Ahora que los alumnos de la secundaria reciben en forma gratuita y personal los libros de texto, las bibliotecas de la Red Nacional podrán comenzar a ser espacios de lectura, y no solamente de estudio. Para ello, habrá que dotarlas también con *los otros libros*, los que son para leer, no para preparar exámenes, y habrá que organizar en ellas las actividades necesarias para asegurarse de que esos otros libros en efecto se leen. Pasar de la lectura mecánica a la lectura autónoma es la mayor de las necesidades de nuestro sistema educativo, de nuestro sistema de bibliotecas —y, en muchos sentidos, de nuestra sociedad.

No exagero. Vuelvo a los más de tres mil millones de libros de texto gratuitos que ha producido y distribuido la Conaliteg. Insisto en su excelencia. Si tienen alguna tacha, es que un buen número de alumnos, y aun de maestros, tienen dificultades para comprenderlos.⁹

⁹ El problema se presenta en todos los niveles. Cuando, en 1990, en la Universidad de Guadalajara, realizamos un estudio de capacidad de comprensión de lectura en tres preparatorias, el nivel de los alumnos fue virtualmente equivalente al de niños de tercero de primaria. No debe sorprendernos y no es privativo de la U de G: hasta ese grado los alumnos reciben una atención constante sobre sus niveles de lectura, y luego quedan abandonados pues se cree que ya están capacitados para leer por su cuenta. En ese momento, sin embargo, apenas están alfabetizados. Habría que seguir trabajando con ellos para convertirlos en lectores. Véase *El buen lector...*, pp. 117-119.

Muchos lo han advertido antes que yo. Existen iniciativas que proponen simplificarlos y otras, aún más descabelladas, que proponen complicarlos con notas y glosarios, creyendo que eso los hace más accesibles. Sería una lástima; no lo necesitan. Son espléndidos. No hace falta cambiar los libros, sino los lectores. Tener lectores más capaces, mejor ejercitados. Lectores que hayan desarrollado, con la práctica de la lectura, las habilidades que hacen falta para comprender y gozar la palabra escrita.

La situación me recuerda a aquella tía del presidente municipal que en *Silencio pollos pelones...*, la comedia de Emilio Carballido, se gasta en la primera semana de su gestión como responsable de la beneficencia pública el presupuesto de todo el año para instalar regaderas en un pueblo donde —ella lo descubre tarde— nadie tiene agua entubada.

Seguramente ahora sí exagero. Quiero decir que la producción y la distribución de los libros de texto gratuitos sin duda ha sido más útil que las regaderas de doña Clotilde. Pero esos textos podrían y deberían ser mejor aprovechados. Han sido repartidos con la misma fe ciega y equivocada de Vasconcelos: imprimir libros y distribuirlos no es suficiente; hay que formar al lector; hay que educarlo para leer, y eso, que puede y debe hacerse en la escuela, se hace leyendo con él, acercándolo a los libros, animándolo a leer y a escribir, ayudándolo a construir la comprensión del texto.

Nuestra escuela, sin embargo —lo repito—, ha supuesto que una vez alfabetizado un alumno puede convertirse en lector por su cuenta, y además ha creído que lo importante no es leer sino pasar exámenes. La verdad es que mientras los maestros y los alumnos no se hayan hecho lectores, por el simple gusto de leer, y no hayan vuelto a la escritura una práctica de todos los días, mientras no

hayan establecido un sistema de vasos comunicantes entre escuchar, hablar, leer y escribir, no podrán realmente aprovechar los libros en que estudian.

Para sacar provecho de los libros que reciben, alumnos y maestros tendrán que haber antes descubierto que leer vale la pena, que dedicar tiempo y dinero a la lectura tiene sentido, que *los otros libros* son aún más importantes que los indispensables libros de texto —porque son innumerables y abren horizontes ilimitados; porque nos hacen miembros de una comunidad sin fronteras en el tiempo ni en el espacio—. Si no se ha aprendido a *disfrutar*, por iniciativa propia, de los cuentos y novelas, de los poemas y ensayos, de las ficciones y las obras que difunden las ciencias y la historia, de los libros en que un autor expone ideas propias o explora los más diversos campos de conocimiento, de las obras cuya lectura se ha extendido a lo largo de siglos, será difícil sacar provecho, en nuestras escuelas y en nuestras bibliotecas, de los libros para estudiar.

Al esfuerzo colosal que representan los más de tres mil millones de ejemplares de libros de texto gratuitos no ha correspondido otro, de dimensión pareja, encaminado a garantizar que maestros y alumnos puedan entender —y, por lo tanto, aprovechar— los libros que reciben.

Vuelvo a exagerar. Ha habido, hasta ahora, por lo menos un programa, Rincones de Lectura, cuyo único propósito fue formar lectores capaces de leer por el gusto de hacerlo, y de expresarse, informarse y comunicarse por escrito.

Rincones de Lectura se inició en 1986 y comenzó a producir libros para leer, no para estudiar. También se prepararon otros materiales, que requieren otras formas de lectura, como mapas, carteles, ficheros y cintas grabadas.

En los primeros años se ofrecieron en venta a los gobiernos estatales, para que los pusieran en sus escuelas como material de apoyo para la enseñanza del español. De 1991 en adelante fueron distribuidos en forma gratuita y poco a poco, algunos maestros y autoridades fueron cobrando conciencia de que la formación de lectores autónomos, capaces de escribir, no es una actividad de apoyo para ninguna materia, sino una actividad sustantiva, sobre la que se alza el edificio entero de nuestra civilización.

En un principio llegaron exclusivamente a las primarias públicas: cien mil, en números redondos. La finalidad era que en las escuelas hubiera libros para leer; que los alumnos tuvieran la oportunidad de experimentar otra forma de lectura, desligada del estudio; de hojear y leer materiales diversos —distintos tamaños, distintas ilustraciones, distintos enfoques; cuentos, poemas, obras de teatro, biografías, relatos de viajeros, astronomía y matemáticas, historia y biología, libros para hacer títeres y juguetes, o para plantar un huerto; libros de autores hispanoamericanos y libros traducidos del chino, del inglés, del italiano, del francés, de otras lenguas; en un principio, también libros para los maestros: novelas, historia y tradiciones populares. Libros auténticos, los mismos que se encuentran en las librerías; no libros confinados al espacio escolar.¹⁰

¹⁰ En septiembre de 1996, la Unidad de Publicaciones Educativas (UPE), la dependencia encargada de producir y distribuir los Libros del Rincón y de capacitar a los maestros en su uso, quedó incorporada a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Antes había estado adscrita a la Dirección General de Publicaciones y Medios, a la Subsecretaría de Coordinación Educativa, a la Coordinación General de Educación Básica y a la Coordinación General de Proyectos Especiales. Cinco cambios en diez años quizá revelan la falta de una idea clara sobre el lugar y el papel de la lectura. Al quedar como

De 1986 a 2000, se repartieron más de dieciocho millones de ejemplares de primeras ediciones y más de veinticinco y medio de reimpressiones. En total, 43 920 250 de ejemplares.¹¹

En 1993, una encuesta nacional mostró que repartir libros sin preparar a los docentes y sin incluir materiales que orienten sobre su uso es un desperdicio —mientras más recursos se destinen a este fin, mayor será el despilfarro. En consecuencia, a partir de 1994 comenzó a trabajarse en la capacitación de los maestros. De ese año a 1997 se impartieron, en promedio, 94 talleres y cursos por año; en 1998, cuando se logró formar equipos estatales de capacitación en ocho de las treinta y dos entidades de la república, el número se triplicó y ascendió a 280; el año siguiente, cuando los equipos estatales eran ya once, llegaron a 1 300, el doble, en un solo año, que en los cinco anteriores. En 2000, con dos equipos estatales más, se llegó a casi 1 500, lo que representó la capacitación de sesenta mil maestros en ese año, pues el promedio de asistencia fue de cuarenta personas.

parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a la UPE se le instruyó que suspendiera la producción de libros de lectura para los maestros, tarea que debía quedar a cargo de la Subsecretaría. Los libros que la Subsecretaría produjo, agrupados en la Biblioteca para la Actualización del Maestro, están, nuevamente, orientados más hacia el estudio que hacia la lectura. No es que estos libros sean deleznable; casi todos son importantes. Pero no son *los otros libros*.

¹¹ De 1986 a 1994, 12 675 450 de primeras ediciones y 12 501 000 de reimpressiones. En total, 25 176 450 en cuatro paquetes: Rural 1, Rural 2, Azulita y Cándido. De 1995 a 2000, 5 508 300 de primeras ediciones y 13 235 500 de reimpressiones. En total, 18 743 800 en cuatro paquetes: Tomóchic, Siembra Menuda, Galileo y Fin de Siglo. De 1986 a 2000, 18 183 750 de primeras ediciones y 25 736 500 de reimpressiones, que suman 43 920 250 ejemplares.

La propuesta hecha por Rincones de Lectura de organizar la formación de lectores como una actividad extra al currículo, como un esfuerzo añadido al trabajo normalmente desarrollado en el aula, sirvió de modelo a programas similares en otras naciones. Además, con el Cerlalc y con las autoridades educativas de otros países, Rincones puso en marcha el programa Podemos Leer y Escribir. En este programa, se ha extendido a las escuelas de otras repúblicas de Hispanoamérica las formas de promover la lectura ensayadas en Rincones, como la libre exploración del acervo por los alumnos, la posibilidad de elegir por su cuenta los libros que quieren ver o leer, la lectura en voz alta y en silencio, la socialización de la lectura en el aula, el ejercicio de una lectura independiente de los programas de estudio, el préstamo a domicilio, la mayor frecuencia posible de esta clase de lectura —al menos, una vez por semana; idealmente, cada día—, y diversas técnicas de animación.

Podemos Leer y Escribir trabaja con acervos especiales, que incluyen autores de la mayor parte de nuestra América, donados por el gobierno de México. El programa se inició, en 1995, en Cuba y Nicaragua; en 1996 se sumaron Colombia, Uruguay, Venezuela, Costa Rica, Honduras, El Salvador y Chile; en 2000, Guatemala, Panamá y Paraguay. En cada país, los libros se hallan en un número variable de cincuenta a doscientas escuelas.

Con el fin de hacer de la lectura una actividad cotidiana, desde 1998 comenzaron a instalarse en México bibliotecas de aula: acervos de veinte a cuarenta libros —para leer, no para estudiar— por cada salón de clases, financiadas en partes iguales por Rincones de Lectura y por los gobiernos estatales. En 1998 las instalaron Colima y, parcialmente, Coahuila. En 1999, también de manera parcial, cinco estados más: Puebla, Querétaro, Baja Cali-

fornia, Baja California Sur y Morelos. En total, fueron veintiséis mil.

Paralelamente, de 1998 en adelante comenzaron a repartirse libros en preprimaria, previa capacitación de las educadoras. Poner libros en las manos de niñas y de niños que nacen frente al televisor es una necesidad urgente, una manera de equilibrar el apego de los niños a estos dos medios. De 1998 en adelante, se hizo también con los estudiantes de secundaria, de manera experimental, formando círculos de lectura, con la intención de aprovechar el impulso gregario de los adolescentes.

Los Libros del Rincón se repartieron, en escala mucho menor, a todos quienes los solicitaron: escuelas privadas, bibliotecas, los albergues del Instituto Nacional Indigenista, los Libro Clubes del gobierno de la ciudad de México y algunos particulares que demostraban estar al frente de círculos de lectura. También estaban a la venta en las oficinas de la UPE y en más de sesenta ferias del libro anuales. En 1999 y en 2000, el número de volúmenes distribuidos de esta manera fue de más de un millón de ejemplares por año. Con esto se cumplió una de las metas del programa: lograr que los libros estén en los hogares.

Con el cambio de gobierno, en 2001 fue suprimida la Unidad de Publicaciones Educativas. A nivel central, excepto por la adquisición de libros, el programa virtualmente desapareció. A nivel estatal, dada la autonomía de los estados y el nivel alcanzado por la descentralización educativa, se ha producido una amplia variedad de situaciones, desde los estados donde el programa sigue trabajando con la intensidad acostumbrada, hasta los estados donde ha desaparecido y los docentes encargados de atenderlo han sido reubicados en otras tareas.

La desaparición de la UPE me parece una decisión equivocada, pero no me sorprende. Rincones de Lectura fue

un programa bien acogido por muchos maestros y autoridades educativas, pero tuvo siempre la resistencia de otros docentes y otras autoridades, que no terminan de reconocer —en los hechos: el discurso es otra cosa— que, en escuelas y bibliotecas, la formación de lectores autónomos, capaces de expresarse, informarse y comunicarse por escrito es tan importante como el estudio.

El pasado 12 de marzo, la Secretaría de Educación Pública presentó un Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal 2001-2006. El Programa incluye un diagnóstico sin novedades, y tácitamente da continuidad a muchas de las líneas estratégicas y de las acciones de la UPE. La diferencia más importante es que se anula la presencia de un programa especial, del trabajo extra curricular, en contra de una tendencia internacional en que, paradójicamente, fue precursor Rincones de Lectura. Asimismo preocupa que, al parecer, se pretende vincular a la lectura con los programas de estudio y se insiste en verla como una actividad de apoyo.

No está de más recordar que, mientras tanto, la educación privada sigue adelante con sus programas especiales de formación de lectores, muchas veces diseñados sobre el modelo de Rincones de Lectura.

El Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal reconoce que:

desde 1995, se ha incrementado el rendimiento de los alumnos en habilidades verbales y comprensión de lectura, en el examen de sexto grado que aplican los estados participantes en las pruebas de conocimiento impulsadas por el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (Idanis).

Y añade:

El resultado del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior del año 1996 (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, Ceneval) para identificar los niveles de desempeño académico de los aspirantes a ingresar a la educación superior, observa un incremento significativo de 10.4 puntos porcentuales en respuestas correctas, en comparación con el 37% obtenido en la misma sección por los aspirantes de la generación anterior. Igualmente, estudios posteriores del Ceneval muestran que la habilidad verbal ha tenido incrementos considerables y sostenidos a partir de 1996.¹²

El programa atribuye estas mejoras a “todas las acciones en pro del desarrollo comunicativo de los alumnos”. Si se toman en cuenta las fechas de estos resultados, sin embargo, habría que reconocer que corresponden al momento en que han comenzado a ingresar en la educación media y en la educación superior las primeras generaciones que contaron en la primaria con Rincones de Lectura.

Me atrevo a suponer que en los años próximos —ojalá sea muy pronto—, a partir del actual Plan Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal, la Secretaría de Educación Pública descubrirá la necesidad de crear una nueva dependencia que, no importa con qué nombre, retomará, ampliará y mejorará los enfoques, las tareas y los fines de la UPE, para promover la formación de

¹² *Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal*, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, México, 2002. En la sección de Diagnóstico, la lámina “Información sobre la lectura. Producción de la información”.

lectores, no sólo en la educación básica y normal, sino en todos los niveles.

A menos... a menos que tenga razón el escritor argentino, especialista en asuntos de lectura, Alberto Manguel, en las declaraciones que hizo a Javier Rodríguez Marcos en una entrevista publicada en el diario madrileño *El País*, el 12 de enero de 2002:

Las campañas para que la gente lea —dijo Manguel— son hipócritas. Nuestras sociedades no creen en la importancia del acto intelectual. Los gobiernos le tienen mucho miedo. Cualquier gobierno prefiere un pueblo estúpido a uno inteligente. Es muy difícil gobernar a un pueblo que lea y cuestione las cosas.

¿Terminarán nuestros esfuerzos, los de todos nosotros, en una triste serie de campañas hipócritas? ¿Podremos asumir, como sociedad y como gobierno, las consecuencias de formar lectores autónomos en nuestros países? ¿Aceptarán nuestras escuelas y bibliotecas que la lectura por placer es tan importante como el estudio? Queridos maestros y bibliotecarios, compañeros, colegas: la respuesta debería ser nuestra.

Lecturas sobre Lecturas

La colección Lecturas sobre Lecturas se publica en Colombia gracias a un convenio de coedición celebrado entre Asolectura y CONACULTA. La colección, que se inició en México a partir del Seminario Internacional de Fomento de la Lectura que CONACULTA organiza cada año desde 1996, acogerá nuevos textos en Colombia.

Lecturas sobre Lecturas reúne documentos de destacados especialistas de diferentes países, sobre temas que tienen que ver con la lectura, la escritura, el libro, las bibliotecas. La formación de lectores y escritores, el papel que en ella juegan la escuela y las bibliotecas, los mediadores de lectura, los libros para niños y jóvenes, son temas, que desde diversos enfoques, podrán estimular y alimentar una necesaria reflexión que permita mejorar las condiciones de acceso a la cultura escritura por parte de todos.

Los autores

Teresa Colomer nació en España. Es profesora titular del Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es licenciada en filología hispánica y filología catalana y doctora en ciencias de la educación. Ha publicado libros y artículos sobre literatura infantil y juvenil, así como sobre la enseñanza de la lectura y la literatura; entre ellos sobresalen: *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, *La formación del lector literario*, *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (Premio de Pedagogía Rosa Sensat 1990), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'etapa secundària*, en colaboración con Anna Camps y Ana Teberosky, y *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Fue directora del Primer Curso de Posgrado de Biblioteca Escolar realizado en España. Es responsable de la red de investigadores universitarios Teoría, Historia y Uso Educativo de la Literatura Infantil y Juvenil Catalana e imparte cursos y conferencias en Europa y Latinoamérica.

Emilia Ferreiro nació en Argentina. Es doctora en psicología por la Universidad de Ginebra, Suiza, con una tesis de doctorado dirigida por Jean Piaget. Es profesora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en México y profesora invitada por la Universidad de Roma, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de La Sorbona de París. Ha difundido sus trabajos en conferencias y seminarios en más de veinte países de América, Asia y Europa. Ha recibido diversas distinciones, como la Guggenheim Fellowship y el doctorado honoris causa de las universidades de Buenos Aires y del Estado de Río de Janeiro. Desde 1992 es miembro regular de la Academia Mexicana de la Ciencia. Entre su amplia obra publicada destacan *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, en coautoría con Ana Teberosky, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* con M. Gómez Palacio, *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, *Alfabetización, teoría y práctica* y *Cultura escrita y educación*.

Felipe Garrido nació en Guadalajara, México. Es maestro, editor, traductor, ensayista y cuentista. Egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha impartido clases en esta institución desde hace más de treinta años. Ha sido gerente de producción de la colección Sep/Setentas y del Fondo de Cultura Económica. Además ha editado libros y revistas en Guadalajara, Torreón y Mexicali. Desde hace veinte años ha trabajado en la formación de lectores y dictado conferencias en diferentes países de Latinoamérica. Fue director de literatura en el Instituto Nacional de Bellas Artes y en la UNAM. De 1995 a 2000 dirigió la Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública, de 2001 a 2003 fue Director General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y presidente del Comité Ejecutivo del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc). Entre su amplia obra destaca *La Musa y el garabato*, *La urma y otras historias de amor*, *El coyote tonto*, *Historias de santos*, *Se acaba el siglo, se acaba*, *Cómo leer (mejor) en voz alta*, *El buen lector se hace, no nace*, *La primera enseñanza* y *Lección de piano*. Desde 2003 es miembro de número de la Academia Mexicana de la Lengua.

Lecturas sobre lecturas 1,
coedición de la Dirección
General de Publicaciones del
Consejo Nacional para la
Cultura y las Artes de México
y la Asociación Colombiana
de Lectura y Escritura,
Asolectura, se terminó de
imprimir en Bogotá en el mes
de mayo de 2004, en los
talleres de Panamericana
Formas e Impresos S.A.
La tirada consta de 30,800
ejemplares.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D. C.

Secretaría
EDUCACIÓN



La Secretaría de Educación Distrital, en asocio con la Red Capital de Bibliotecas Públicas de Bogotá - BiblioRed y la Caja Colombiana de Subsidio Familiar Colsubsidio, ofrecen en su día este libro a todos los maestros y maestras del Distrito Capital de Bogotá. Los derechos de la edición fueron cedidos especialmente para esta ocasión por los coeditores, Conaculta y Asolectura, y por sus autores.

Esta entrega se suma a otros programas y actividades orientados a ofrecer a los maestros y maestras mejores herramientas que permitan fortalecer la formación en lectura y escritura de los niños y niñas de Bogotá. De esto depende que la mayoría de ellos y ellas no sean excluidos de la cultura escrita.

La Secretaría de Educación espera que este libro alimente el estudio y la reflexión y contribuya a mejorar los procesos de lectura y escritura en las escuelas de Bogotá.



ISBN 958-33-6219-0



Bogotá in indiferencia