

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE
MÉXICO**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN
“PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS ALUMNOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

DR. ENRIQUE MEJÍA REYES

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CONCEPTOS ESTELARES DE LA INVESTIGACIÓN	5
Prácticas de lectura y escritura	5
<i>Habitus</i> y capital cultural	8
Los posibles bagajes para leer	10
Del habitus familiar al capital escolar	12
HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE LAS FORMAS DE LEER EN LA ESCUELA PRIMARIA	14
Leer en voz alta. La socialización del texto	14
Leer en silencio. Entre la intimidad y el bullicio	18
Escribir para ser leído. El “boletín escolar” en la escuela primaria	20
El boletín escolar. La puesta en marcha de una acción comunicativa	22
La escuela como un espacio de lectura	27
Leer para humanizar. Las bondades de la cultura escrita	32
CONCLUSIONES	41
Bibliografía	44

INTRODUCCIÓN

“*Prácticas de lectura y escritura de los alumnos de educación primaria*” es una investigación realizada durante los años 2008 y 2011. En sus primeros momentos tuvo un avance incipiente y lento, ya que durante estos años se cubrió una comisión administrativa dentro del ISCEEM, no obstante se tuvieron avances.

Dicha investigación se realizó en una escuela primaria rural y de organización completa del Estado de México, a la cual se tuvo acceso gracias a la disposición explícita del maestro que para el ciclo escolar 2009-2010 atendía 6° grado. Para tal efecto se tuvo a la perspectiva etnográfica como horizonte metodológico. Aunado a lo anterior, la perspectiva teórica se fundamentó en las aportaciones de autores como Chartier, Rockwell y otros.

Elementos estelares de la investigación

Partimos de un planteamiento que nos guió en cuanto a los alcances y límites teórico metodológicos de la investigación: ¿Cuáles son las prácticas escolares de lectura en 6° grado de educación primaria? Ante tal pregunta, el objetivo general fue: describir las prácticas escolares de lectura que construyen los sujetos en 6° grado de educación primaria. Dicho objetivo central tuvo dos particulares, uno refirió a reconocer los espacios y tiempos de lectura y el otro aludió a los modos de leer que se realizan el grado señalado.

1.-Conceptos de la investigación

La investigación tuvo dos conceptos: prácticas escolares de lectura y cultura escolar. En esta ocasión únicamente exponemos el primero pensándolo como “una práctica histórica que una comunidad de lectores (como usuarios de la cultura escrita e insertados en la institución escolar) construye todos los días con los textos escolares.” (Mejía, 2011, p. 21). Como sabemos, los textos que maestros y alumnos leen en las escuelas de educación primaria son editados por la Dirección General de Materiales Educativos, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP); de este modo, no podemos omitir el hecho de que los Libros de Texto Gratuitos (LTG), los acervos bibliográficos de las Bibliotecas de Aula (BA) y de la Biblioteca Escolar (BE) son, en palabras de Chartier (2005) “objetos impresos”, es decir, protocolos de lectura que demarcan un modo de leer para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

De tal manera, más que ver a la lectura como un concepto abstraído de la realidad, la pensamos durante toda la investigación como una construcción de los actores educativos quienes, a pesar de las normas pedagógicas y de las convenciones sociales que demarcan ciertas representaciones de cómo debe leerse, crean espacios y tiempos para leer. Pensar así el objeto de investigación, lo hizo flexible, podría decirse que también inestable, ya que implicó no dar por preestablecido un comportamiento lector único, ni a pensar que los

alumnos leen como su maestro se los indicaba. Dice Certeau (1996) que el lector es una especie de cazador, porque en vez de andar por textos que él mismo ha creado o que forma parte directamente de su creación, es ajeno a ellos. En otras palabras, los maestros reciben cada año los textos que han de usar con sus alumnos, pero difícilmente ha participado en su escritura y en su edición.

2.-Proceso metodológico

Como es de saberse, luego de tener una lente teórica lo suficientemente coherente como para dar pie a la indagación de campo, fue necesario delimitar los espacios y tiempos para saber de las prácticas de lectura en la escuela; de ahí que una investigación con referentes de campo no se delimita por un lugar físico ni por un tiempo cronológico sino por las determinaciones que el investigador construye a partir del concepto de pertinencia. Más que pensar en amplios alcances y en abarcar grandes porciones de población escolar, delimitamos esta investigación a partir de nuestras posibilidades, las cuales fueron; a) la experiencia en investigación, b) el nulo apoyo económico y de gestión institucional para llevar a cabo este trabajo y c) la disposición del informante para ser observado.

Tomando en cuenta lo anterior, se levantaron ocho observaciones no limitadas a una clase de alguna asignatura, sino que se hicieron a partir de tiempos creados por el investigador quien en su encargo administrativo tuvo que hacerse de espacios que no interfirieran en sus labores dentro del ISCEEM. Se lograron realizar ocho observaciones que no tuvieron secuencias claras en cuanto a temporalidad cronológica. Esto significó que visitamos la escuela en ocho ocasiones, pero durante varios meses de 2010. Los ejes que guiaron las observaciones fueron los siguientes:

- Tiempos y espacios donde el maestro lee a los alumnos
- Tiempos y espacios donde los alumnos leen en silencio, para sus pares y/o bajo la vigilancia del maestro.
- Usos asignados a los formatos impresos que circulaban en la institución escolar.
- Modalidades de lectura: voz alta, en silencio y otras.

Queremos reiterar que se observó el grupo que quiso ser observado, ya que es muy común que al realizar la gestión a nivel supervisión escolar, sea el supervisor y en consecuencia el director quienes decidan el o los grupos informantes. En este caso convencimos a las autoridades para que en una reunión donde se daba seguimiento al Plan de Trabajo Escolar (PTE) se preguntara de manera directa a los docentes su anuencia para que uno de ellos fuera observado.

CONCEPTOS ESTELARES DE LA INVESTIGACIÓN

Prácticas de lectura

En este trabajo se trabajaron varios conceptos que giraron alrededor de las prácticas lectoras. Para entender dicho fenómeno en el contexto ya señalado, nos encaminamos por tres campos disciplinarios que más que oponerse, se complementaron entre sí, estos campos son la filosofía, a la sociología y a la historia.

De la filosofía estudiamos la perspectiva hermenéutica que toma a la acción de leer como una interpretación que tiene como fin el desenvolvimiento ontológico del lector. Desde este punto de vista, la lectura es escuchar la voz del texto para, entonces, poder dialogar con él, aunque en este hecho lleno de lucidez, también existe la traducción, como un viaje que implica hacer un camino que no sabemos hacia donde nos lleva.

La experiencia de la lectura es un viaje formativo que implica antes que nada libertad por parte del lector. Contrario a lo que se pudiera pensar, leer no es una manera de ser mejor ser humano, antes bien, es un autoconocimiento a partir de lo que se interpreta. La literatura, la filosofía y demás escritos tienen la cualidad de no encuadrar el pensamiento del lector, antes bien, provocan una aventura que trasciende la moral y las normas socialmente establecidas.

Lo anterior es posible gracias a la faena de la traducción. Hacer legible el texto implica familiarizarnos con lo leído. La voz extraña del texto y del autor, es una serie de sentidos que todavía no son comprendidos por el ojo lector. Mientras que para la hermenéutica del siglo XIX la interpretación implicaba solamente “develar” lo que “está detrás de”, para filósofos como Gadamer y Larrosa, traer “aquí” lo lejano significa construir un puente que transporte al contexto del lector eso que en algún momento escribió el autor. En este tránsito el lector le quita al texto algo que tenía, es decir, se concretiza lo que decía Gadamer respecto que la traducción siempre es una traición por desentrañar la originalidad del texto que al ser renovado pierde algo de lo que tenía, pero a la vez adquiere algo le faltaba adaptándolo así al contexto del lector. Podemos decir que el texto pierde parte de su cultura y adquiere relevancia para la cultura donde es leído.

La idea hegeliana de extrañarse en lo familiar y familiarizarse con lo extraño adquiere relevancia en la lectura. Leer es hacer una *poiesis* de lo leído, es darle vida al texto y en esa acción ontológica surge el trabajo de extrañamiento. La lectura desestabiliza lo que hasta antes era seguridad y conocimiento, provoca el inicio de una trayectoria donde que se conocen nuevas formas de existencia. De lo que estamos hablando es de un “viaje

formativo” que sabe del punto de partida pero del de llegada.

Esta última idea se muestra de manera más intempestiva en la frase de “llegar a ser lo que se es”. La sentencia retomada por Nietzsche implica una lectura que va en busca de lo desconocido en términos de lo que el lector puede encontrar en sus lecturas y en lo referido al tipo de lector que dicho filósofo exigía para leer sus textos. Para leer no se necesita tener un método planeado, establecido, sino discurrir en las palabras, dejarlas que se nos vengán y así escuchar y aprender lo que uno al inicio no buscaba, no deseaba. Según esto, estar frente a un libro implica un careo con uno mismo; es en este punto donde se da, de manera más radical, una relación ontológica entre quien lee y lo leído.

Bajo este tenor, la actividad de leer implica dejar que los mensajes nos entren no solo por la cabeza ni por los ojos sino por todo el cuerpo. Nietzsche exigía algo muy necesario para todo lector: saber escuchar. Imponer nuestra cultura a lo dicho en el papel implica ya una violación al trabajo hecho por el escritor; le arrebató su verdadero sentido cuando de lo que se trata es de estar alerta, primero, a lo que esa cultura venida de lejos nos quiere decir. Es por eso que para dialogar con el mundo (visto como un texto) es necesario primero escucharlo.

La idea de la escucha dentro de la lectura es completa por Handke, pero sobre todo por Gadamer. Solamente quien se siente vacío es capaz de aprender a escuchar, de buscar caminos que le den sentido a su existencia. Mientras que no sepamos ponernos en el lugar del otro será imposible hacer realidad la idea de que leer se asemeja mucho a escuchar una pieza de corte clásico. Lo anterior se sintetiza en que escuchar es dejar hablar al otro, en este caso al texto.

Mientras que el lector hace existir al escrito, éste no es un ente inerte, por el contrario implica un mensaje que no reside en la palabra aislada sino en la frase llena de sentido. En vez de ser el texto una secuencia lineal de significados predecibles, es un todo polisémico que trasciende la tradicional discusión entre “explicación” y “comprensión”. Para abordar un texto, es necesario contar con los fundamentos básicos del lenguaje, esto es, la estructura gramatical de la escritura; solamente de esta forma podemos aspirar a una interpretación.

Empero, dice Ricoeur, un texto siempre espera una comprensión, es decir, está hecho para ser leído a partir de una interpretación que se asemeja más a la hermenéutica que a la semiótica. Si el lector puede a partir del texto construir una narración de su propia vida, es porque éste es una narración netamente ontológica. El hecho de que el arte de la escritura exige ir más allá de su sentido literal tiene su razón de ser en el hecho de que para entender una trama, hay que saber distinguir los tiempos que usa el texto para darnos a entender que el tiempo de la lectura y la escritura está determinado no por lo cronológico sino por los ritmos de lo que cuenta, de lo que narra y de lo que da a conocer.

Las aportaciones de la hermenéutica adquieren sentido solamente en el momento en que se concretizan en un tiempo y un lugar. El modo de acceder, practicar y consumir la cultura escrita es múltiple y varía de una comunidad a otra. Mientras que hay lectores asiduos, hay también quien decide tener en un lugar secundario a los libros, de hecho, hay grupos sociales que ven a la lectura como un ocio, como un tiempo perdido. Desde luego que hay círculos donde leer implica un *modus vivendi*, es ahí donde los modos de interpretación son más fundamentados.

Los lectores de la actualidad cavilan entre la elección de textos de que les enseñen algo práctico y los del orden de lo disciplinario (literatura, filosofía y ciencias que dan lo que no se necesita ni lo que se quiere. El mundo de la actualidad hace que los sujetos tengamos mayor acceso a la cultura escrita, empero, eso tiene varias caras, una de ellas es la demasiada información que tenemos y otra, la democratización de la lectura y la escritura. Tanto los lectores que buscan el sentido de espiritualidad y los que hacen de un texto un bien cultural con sentido utilitario cargan con la democratización y la hiperinformación.

Los estudios de las prácticas lectoras observan que cada grupo social tiene espacios y usos muy particulares, además hay subgrupos que se diferencian claramente de los demás. Pertenecer a una comunidad lectora implica tener interpretaciones que se asemejan a las del grupo; leer no es un acto de ensimismamiento, es, por sobre todo, una relación entre la generalidad de la comunidad y la particularidad del individuo. Mientras que los intereses de una comunidad literaria se enfocan a descifrar la metáfora y la polisemia de los géneros literarios, la comunidad de obreros tienden a buscar textos de otra índole que podrían ser deportivos, informativos, etc., eso no implica que los obreros no puedan leer una novela ni que los literatos no accedan a textos deportivos.

El lector de hoy puede leer donde quiera: en la calle, en la escuela, en el autobús, en la sala, en la biblioteca y en el *cibercafé*. Se lee en silencio, leer hoy en voz alta para que otros escuchen, es un privilegio que muy pocos gozan (entre ellos los maestros) aunque a diferencia de otros siglos, el lector está rodeado de ruidos y sonidos postmodernos, a pesar de que tenga una relación de individualidad con el texto, no se haya exento de oír lo que pasa a su alrededor. Mientras el monje benedictino estaba exigido de no hablar (por ende de no oír), el lector de hipertextos, puede estar oyendo la canción de moda a través de los audífonos.

Si el lector puede leer por doquier, no siempre lee lo que quiere. Uno de los espacios donde no se lee lo que se quisiera es la escuela. La institución licenciada para formar lectores prohíbe leer ciertos textos, ya que a nivel social, algunas posturas prescriben lo que se debe leer. Esto da a entender que la lectura, como toda práctica social,

está impregnada de relaciones de poder. Como en toda relación de subjetividad, las relaciones de poder están presentes. El poder es una posibilidad para relacionarnos con el mundo, es la capacidad humana de saber de los demás, pero cuando ese poder tiende a degradarse en represión, hace que los sujetos entiendan que en ese momento hay discursos que lo llevan a entender lo que es “verdad”, “saber”, “orden”.

Según Foucault, el poder no solo está presente en cuestiones de orden político y/o legal, de hecho el poder dista de la ley. La ley entra en acción cuando es violada, esto es, cuando hay un delito, cuando un sujeto hurta, asesina, hace un fraude, etc., el poder no necesita un aviso para existir, está presente en nuestras relaciones cotidianas. Para hacer posible su existencia, construye conceptos de orden y de verdad. Bajo esos supuestos trata de delimitar el campo de acción de los sujetos. Así por ejemplo, para formar parte de una comunidad lingüística, es necesario dominar la jerga de esa comunidad, apropiarse de los significados que ahí se comparten para “poder” ser aceptado por ese grupo.

Pero cuando en vez de exigir dominio lingüístico, el poder discrimina y puntualiza lo que se debe leer y cómo leer, está haciendo gala de la exclusión. Desde esta perspectiva hay libros obligatorios, espacios tiempos propios para leer “bien”; también hay formas de interpretación preestablecidas. La consecuencia de esta situación es la división entre los buenos lectores y los malos lectores. Los primeros forman parte de los que se dice compran libros, leen en bibliotecas y en espacios institucionales, los segundos no compran libros y consumen la mal llamada “literatura barata”. Esta línea en vez de contribuir al acercamiento a la cultura escrita la ahuyenta, aleja al lector potencial de los libros, ya que se le exige comprender un lenguaje con el que no está familiarizado.

***Habitus* y capital cultural**

Ahora bien hemos mencionado lo que es la lectura y el modo en que se concretiza, pero es muy importante decir bajo qué criterios el lector lee. De alguna manera las aportaciones hermenéuticas dicen que el horizonte del intérprete es determinante para entrar en relación con el texto, pero ¿qué condiciones guarda ese horizonte?, ¿en qué se basa el sujeto para relacionarse en mayor o en menor medida con lo escrito? Nosotros nos dimos a la tarea de indagar eso y encontramos en el *habitus* y en el capital cultural la respuesta a las dos interrogantes dichas.

El *habitus* lo entendimos como el esquema que contiene disposiciones que determinan nuestro modo de distinguir situaciones culturales. Por el *habitus* sabemos qué es bello y que no lo es, qué gusta y qué rechazamos. Diría Bourdieu que es una estructura estructurada por el contexto al que pertenecemos, es en la familia y en los lugares que nos son propios donde absorbemos las ideas de lo que es la vida, la moral, la sexualidad, etc., y, desde luego, de lo que es leer. Pero también esta perspectiva es estructurante, ya que no

es algo que en determinado momento se quede estático y permanente, antes bien, el *habitus* es un aprendizaje que cambia a lo largo de la vida.

Contrario a lo que pudiera pensarse, los criterios son inculcados a través del cuerpo. Más que ser un modo reflexivo de aprendizaje, más que enfocarse a conceptualizaciones mentales y discursivas, el *habitus* implica a la percepción entendida no como simple sensación natural, sino como un complejo construido socialmente. Estamos pues ante una forma práctica que implica la obtención de conocimientos hechos a partir de las situaciones y problemáticas culturales surgidas en el seno mismo de la comunidad a la que se pertenece.

Dentro de esta madeja de relaciones, Bourdieu, identifica claramente la oposición entre el gusto “refinado” y el gusto “vulgar”. Las clase sociales acomodadas tiene determinados gustos que difieren en mucho con los de las clases populares. Saber que es bella determinada melodía clásica y que es detestable otra es para la clase acomodada una cuestión le da un lugar dentro de la estructura social; del mismo modo, el gusto popular distingue entre lo que es digno de ser escuchado y lo que no lo es. Lo mismo puede pasar respecto a las prácticas de lectura; hay libros que son imprescindibles en determinados grupos acomodados, éstos a su vez rechazan cierto tipo de literatura carente de trascendencia. En *La distinción*, encontramos tres tipos de gustos: el refinado, el medio y el popular, ya dijimos el primero y el tercero, respecto al segundo hay que decir que aspira a saber distinguir los gustos “finos” y deshacerse de los “vulgares”, empero, su condición socio-histórica es distinta a la que desea alcanzar, eso le acarrea problemas en el modo de hacer juicios respecto al consumo de bienes culturales.

Cierto es que cada grupo tiene juicios diferentes, pero también nos interesó saber que esto es gracias al papel del capital cultural. Desde que nacemos, estamos heredando contenidos culturales. Además de aprender criterios de distinción, aprendemos significados, símbolos, imaginarios; sabemos con certeza que es significado tiene lo agradable o desagradable, lo oral y antimoral. Más que eso, sabemos de los discursos que se objetivan en una práctica cotidiana, por ejemplo, la forma de comer y el qué comer se muestra en determinadas palabras que son dictadas a cada miembro de la familia y/o comunidad, pero se demuestran y se concretizan en el modo en que se degustan los alimentos. No es en la forma discursiva donde el capital cultural toma sentido de existencia, es en la vida práctica donde realmente trasciende.

El capital cultural en su estado heredado es la asimilación de los bagajes que dicen lo que es la vida, la naturaleza, el hombre, el mundo mismo, hasta aquí, el sujeto poco a poco va asimilando y comprendiendo ese modo de entender las cosas. Nombramos el mundo en sociedad culturalmente construida. En este caso ya hay un capital asumido y los lenguajes de esa comunidad son suficientes para poder entender que el mundo es

convivencia, peor sobre todo, es el sentido de pertenencia por compartir significados y horizontes para interpretar lo que vivimos a diario.

Cuando el capital asumido en el contexto familiar con su misticismo, oralidad y tradición se encuentra con el capital escolar hay grandes problemas. Por lo menos en nuestro contexto, estamos hablando de dos formas de contenidos culturales muchas veces opuestos. Mientras que el capital familiar recupera a la tradición como elemento sustancial de entendimiento entre sus miembros, la escuela rechaza ese bien cultural, en vez de revalorarlo y adaptarlo a su modo de vida, lo destruye imponiendo otra tradición distinta a la de los sujetos escolarizados. La pedagogía racional tiene una lógica diferente a la de la oralidad, su mediación es la escritura y un lenguaje con significados extraños para muchos de los sujetos que se tiene que encontrar tarde o temprano con ella.

Hay algo muy importante aquí: el capital escolar adquiere sentido cuando se mide a través de la credencialización. Así como el capital heredado en la familia busca sus propios medios para sobrevivir, el capital escolar hace que los sujetos involucrados busquen un reconocimiento en los grados y diplomas obtenidos. Las evaluaciones, las calificaciones, los documentos que certifiquen una habilidad son muy valorados por las familias y grupos que comparten esta perspectiva. Se supone que un profesionista hará hasta lo imposible para que sus hijos hagan de la credencialización un *modus vivendi* y en esa posición ante la sociedad sus juicios cambian respecto a los de los sujetos iletrados o no escolarizados.

Hay una característica sobresaliente del capital escolar: sus alcances trascienden al mundo escolar. El caso de los hijos de profesionistas, este tipo de bagaje cultural viene a fortalecer lo aprendido en el hogar, empero, el capital de los hijos de obreros, artesanos, se ve sustancialmente transformado por lo aprehendido en la racionalidad escolar. Dentro del aula, hay maneras para mirar el mundo que distan de las que se aprenden fuera de ella, mientras que éstas se limitan a tener su campo de acción en situaciones extra-escolares, las reglas, y la llamada violencia simbólica, llegan a ser tan fuertes que extienden su campo de acción a ámbitos que hasta antes estaban intactos y seguros.

Así pues, este fue el marco teórico en el que nos respaldamos para interpretar y comprender una realidad. Desde luego que no podemos decir que esto que hemos mencionado sea lo más trascendente en este trabajo de investigación, antes por el contrario, en este trabajo, la teoría adquiere cuando es pertinente para el objeto que aquí nos atañe. Es por eso, que nos parece necesario abordar a continuación la forma en que se llevaron a cabo las historias de lectura de los maestros estudiados.

Los posibles bagajes para leer

Pensar en prácticas de lectura desde un enfoque sociocultural, implica tener un respaldo teórico-metodológico acorde, para entonces comprenderlas. Quisiera empezar con

algunas ideas principales sobre la teoría del capital cultural. La razón de esto estriba en que los modos de acceder a la cultura escrita tienen que ver con situaciones donde el sujeto adquiere criterios para leer determinados libros, pero sobre todo, adquiere modos de comprensión que lo diferencian del resto de los sujetos.

Lo que fundamenta los criterios de distinción, los juicios y elecciones se conoce como *habitus*, dicho concepto "...permite establecer una relación inteligible y necesaria entre unas prácticas, una situación de las que el propio *habitus* produce el sentido con arreglo a categorías de percepción y apreciación producidas a su vez por una condición objetivamente perceptible" (Bourdieu, 2002: 98).

En el caso de la lectura, es un esquema complejo gracias al cual los sujetos perciben y actúan con el texto. Dicho esquema es una interiorización histórica donde su uso y funcionamiento se dan en toda acción lectora. De tal modo, podemos entender al *habitus* como "estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores de prácticas y representaciones..." (Bourdieu, 1991: 88). Aquí es importante hacer una acotación: su uso no implica una obediencia ciega a determinadas reglas externas, ni tampoco se deriva de un macroproyecto, por el contrario, es una interiorización minuciosa donde nadie externo a la vida del sujeto interviene, únicamente lo hace él mismo con cierta influencia de su entorno próximo.

Ahora bien, la apropiación de los criterios, ¿es conscientemente elegida? Mientras que las teorías de la conciencia que tienen su principal estandarte en Hegel, aluden a que la apropiación de la cultura deberá cumplir con el requisito de la formación de la razón, el concepto de Bourdieu, tiene la peculiaridad de ser el principio no elegido, lo no planeado, lo que está ahí, lo que se nos viene. El *habitus* es el principio de acción no elegido. Desde luego que esto puede implicar el uso de prejuicios, de ideas y de obstáculos culturales. Acoto estas consideraciones de la siguiente manera:

I.- En primer lugar, toda práctica social no se explica partiendo de la conciencia. "Los esquemas del *habitus* deben su eficacia propia al hecho de que funcionan más allá de la conciencia y del discurso, luego fuera de las influencias del examen y del control voluntarios: orientando prácticamente las prácticas..." (Bourdieu, 2002: 477).

II.-En segundo lugar, los sujetos producen sus prácticas en el aquí y ahora. Una respuesta, por más que se planifique o se reflexione, no vale si no es hecha en el momento adecuado y acorde a la situación. En este caso incluimos la idea gadameriana de saberes prácticos, (Gadamer, 2003) es decir, aquellos que se aplican a situaciones y momentos distintos.

III.-En tercer lugar, la incorporación del *habitus* está muy relacionada con el sentido práctico. Frente a eso, las racionalidades prácticas juegan un papel fundamental en la conformación de los sujetos cotidianos; es decir, los saberes prácticos son racionalidades particulares que por lo regular se hayan alejadas de la racionalidad canónica y sistemática.

Del habitus familiar al capital escolar

De entre todos los agentes que median entre el sujeto y el mundo, la familia tiene mayor peso. Ahí, el niño aprende un modo de clasificación, apreciación y juicio; son las charlas de sobremesa, los rituales de cada hogar y los símbolos los elementos que “succiona” el niño desde el momento en que es parte de la familia. Sin saberlo, va asimilando un tipo de horizonte interpretativo; no lo decide, lo construye, no lo piensa, lo interioriza, no lo busca, lo encuentra. Cada objeto, idea o suceso hacen las veces de un libro que liga estratégicamente cada uno de ellos y convierte ese mundo inerte en un complejo lleno de sentido.

Y es que dichas disposiciones presentan una especie de mecanismo de defensa ante elementos exteriores que ponen en peligro el bagaje cultural. Al ser un esquema de distinción, sabe de las manifestaciones que le afectan, por ejemplo, las influencias que lo cuestionan o que atentan contra la estabilidad cultural de la comunidad. En otras palabras, “El peso particular de las experiencias primitivas resulta en lo esencial del hecho de que el *habitus* tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio a través de la selección que opera entre las informaciones nuevas, rechazando, en el caso de la exposición fortuita o forzada, las informaciones capaces de poner en cuestión la información acumulada y sobre todo, desfavoreciendo la exposición de tales informaciones...” (Bourdieu, 1991:129). Más que cuestionar, podemos decir que hay un rechazo implícito de lo que arremete contra el modo de ser del sujeto con capital heredado.

Para el caso de la lectura de los alumnos de sexto grado, ¿Qué tan importantes son los bagajes de cada uno de ellos?, ¿cómo fue su proceso de apropiación de la cultura escrita? Lo que podemos aducir es el papel de historicidad que tiene el *habitus* porque en vez de ser un esquema mental que se apropia del mundo según sea su nivel de madurez, las disposiciones culturales actúan de acuerdo a la dialéctica entre lo pasado y lo presente. Lo que hacemos o dejamos de hacer es producto de la historia. De este modo, aseguramos la presencia activa de las experiencias pasadas bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción en el presente. “Historia incorporada, hecha naturaleza, y por ello olvidada en cuanto tal, el *habitus* es la presencia actuante de todo el pasado del que es producto [...] confiere a las prácticas su independencia relativa en relación a determinaciones exteriores del presente inmediato” (Bourdieu, 1991: 94).

Por lo regular cuando llegamos a la educación formal y a la pedagogía racional, nuestra cultura entra en dialéctica con el mundo escolar. Llegar a la escuela es poner en juego dos formas de capital cultural: la folclórica y la “cultura”. Muchas veces la primera de ellas se va transformando y puede ser destruida por el mismo sujeto, ahora, des-culturado-aculturado. Entonces su lenguaje, tradición e historia dan paso a un mundo más racionalizado. Las formas de lenguaje y significado se alteran para dar paso a un código más refinado. “La lengua no es sólo un instrumento de comunicación, sino que proporciona además de un

vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar o manipular estructuras complejas sean lógicas o estéticas, depende en gran parte de la complejidad de la lengua transmitida” Bourdieu y Passeron, 1972: 116).

En *La reproducción* se maneja que “Por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce, la institución escolar contribuye también a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolares reconocidas, tiende a aplicarse más allá de los límites de lo <escolar>” (Bourdieu, 1972). Por tener la característica de legitimidad, la escuela y su cultura tiene la posibilidad de trascender más allá de las aulas, es decir, discurren en lo social, sus alcances llegan a lugares que poco tiene que ver con lo escolar.

Lo que no hay que olvidar es el hecho de que la lectura que se practica en las escuela locales no puede ser idéntica a la de otra región. La cultura es singular en cada sujeto, y sus criterios de distinción de lo que es digno leer dependen de toda una historicidad que debo estudiar en los alumnos informantes.

HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE LAS FORMAS DE LEER EN LA ESCUELA PRIMARIA

Leer en voz alta. La socialización del texto

Cuando escuchamos al maestro o a los alumnos leer un texto, recitar, representar o dictar, estamos ante una forma de leer que tiene como finalidad socializar una postura respecto a algo. Dentro de ese acto de “dar a conocer”, se hayan implicadas muchas situaciones; se puede leer oralmente para “enseñar a leer bien” a otros, para hacer el rutinario dictado, para transmitir contenidos de enseñanza, pero también para degustar un poema, una puesta en escena o para entablar relaciones de amistad y de compañía.

Para entender la lectura en las escuelas, es muy ilustrativo un pasaje histórico: La Regla de San Benito de Nursia. La regla mencionada implicaba la lectura durante la comida de un monje dirigida a los demás con la intención de alejarlos de la soledad y del pecado de la gula; entrevemos que esta práctica pública implica compartir la palabra de Dios a la hora del alimento. Dicha rutina era en ayuno dentro de un monasterio benedictino es un caso *sui generis*, pero sobre todo ilustrativo de las prácticas lectoras medievales. El lector debe iniciar el domingo comulgando y con la petición de que sus oyentes oren por él para que aparte el sentido de vanidad de su alma¹. Al abrir los labios para leer la palabra divina, el auditorio no interrumpirá ni con un susurro la voz del lector designado, quien para cumplir el rito, deberá guardar ayuno². Leer en los monasterios no era un sacrificio ni un castigo para exorcizar culpas o pecados, por el contrario, era un acto formativo, un asunto estrictamente carismático, ya que la voz del lector era la encarnación de la palabra de Dios para así dar solidez a lo que se compartía a través de la lectura. En otros términos, los benedictinos usaban su voz para comunicarse con Dios. ¿Qué podemos entender de este pasaje? En la Edad Media, la escritura tenía un valor supremo. Escuchar la palabra divina implicaba la aceptación fiel a los principios de la cristiandad; las plegarias, los rezos y las discusiones en los monasterios se enfocaron a hacer más explícitos y realizables los mandamientos y para darles consistencia se les plasmó manuscritamente, no para guardarse sino para socializarlos con los otros.

Esta breve exposición de una práctica que a primera vista pareciera olvidada, tiene ciertas analogías con lo que pasa en la escuela. Por ejemplo, en muchos lugares ya no se lee en voz alta y la escuela es uno de esos pocos donde se usan los labios para compartir saberes con otros; es muy común observar a la maestra leer entre las bancas o frente al

¹ Cfr. Nursia, Benito (De). *La santa regla*. Buenos Aires. Ediciones Paulinas, 1984, pp. 73-74.

² “El hermano lector de la semana tomará un poco de vino con agua antes de comenzar a leer a causa de la Santa Comunión, y para que no le resulte soportar el ayuno. Luego tomará su alimento con los semaneros de cocina y los servidores. No lean ni canten todos los hermanos por orden sino los que edifiquen a los oyentes *“Ídem*.”

grupo con libro abierto. Del mismo modo, designar con antelación a un estudiante lector para alejarlo de las distracciones, del desorden (que puede extender conducta a todo el grupo), de su bajo aprovechamiento o buen aprovechamiento siempre llevará la intención subyacente de acercarse no a dios, sino al conocimiento escolar social y pedagógicamente legitimado. Se puede leer un cuento, una lectura informativa, un reglamento, los alumnos se intercambian trabajos para leerlos y corregirlos unos a otros, lo que la maestra escribe en el pizarrón es luego leído por todos porque ella demuestra dos cosas: cómo escribir correctamente y cómo leer adecuadamente.

Las palabras escritas (desde la antigüedad sumeria) sólo tienen sentido en el momento en que se pronunciaban en voz alta³. En este contexto, el alumno lector tiene el deber de prestar su voz a las letras silenciosas, a lo que en la antigüedad eran las *scripta* y entonces permitirle permitirles convertirse en *verba*, palabras habladas, en espíritu⁴.

Sabemos bien que uno de los soportes de cultura escrita en la escuela es el libro de texto, el cual todos los involucrados cuentan con él, entonces, ¿cuál es la razón de la modalidad de lectura señalada. En el medioevo era muy difícil conseguir un libro y además, había que saber leerlo. El libro era un artefacto caro, sobrevalorado y resguardado en lugares poco comunes; pocos sabían leer y el clero era de los grupos que tenían el poder para tener un libro y abrirlo, manipularlo con las manos y pasarle la vista⁵; ahí hay una razón histórica sobresaliente, pero en la escuela de hoy, ¿qué sucede? Veamos algunos puntos que pueden si no responder, si discutir esta pregunta.

1. La oralidad en la lectura trasciende a los textos escritos. Pongamos el escenario de un lunes por la mañana donde en el patio de la escuela se llevan a cabo los honores a la bandera; en dichas ceremonias se pasa de lo cívico a lo artístico, es entonces cuando el grupo responsable de la ceremonia presenta un bailable, una tabla rítmica o una representación teatral. Pensemos, en primer lugar, al teatro como una práctica de lectura que se recibe, que no se lee, sino que se escucha y que se mira por ser representada por estudiantes quienes tuvieron una semana intensa de ensayo dentro del salón o en la plaza cívica para entonces presentar una sencilla puesta en escena dentro del programa de honores a la bandera. Ahí con ayuda de un solo micrófono los actores transmiten ideas, valores, tradiciones, el origen de la obra por

³ Actualmente hay una frase muy conocida: “lo escrito permanece, las palabras se las lleva el viento”, en la antigüedad era a la inversa, el proverbio *scripta moment, verba volant*, apologizó a la palabra dicha en voz alta a partir de un manuscrito en detrimento de la voz silenciosa e inmóvil.

⁴ Cfr. Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. Norma. Bogotá, 1999.

⁵ Tal actividad daba valor y existencia a la actividad del copista. Según esto, podemos decir que en la Alta Edad Media, las ideas, las descripciones, los conceptos y las historias (reales o ficticias) tenían una representación mental a través de sonidos. Los sonidos de las palabras eran la “vida” y esencia de las formas mentales de percibir la realidad ya que a lengua la hacía realidad únicamente después de que el ojo reconocía lo escrito.

supuesto que es escrito, pero no se lee, se con el guion en mano o recitado.⁶.

2. La oralidad en la lectura desde los discursos y sesiones de enseñanza. El discurso para exponer un tema, por ejemplo, el hombre primitivo, no es leído por el maestro, lo explica, acota ideas que él considera muy importantes para los estudiantes. Generalmente antes de exponer solicita atención y disposición al grupo; es decir, crea el ambiente para que el grupo tenga ciertas posturas y leer a través de su exposición; él por su parte, se coloca frente a ellos, y a veces camina, se puede sentar, anotar ciertas ideas en el pizarrón, hacer gestos con su cuerpo, sobre todo cuando refiere a cómo a través de miles de años el hombre se fue “irguiendo”; aquí su cuerpo hace las veces de texto y lo usa para ilustrar cómo de una postura totalmente curva, casi en cuclillas, el hombre fue adquiriendo hasta la actual del *homo sapiens*. Y entonces, ¿cómo posibilitar escribir esto?, desde luego que la escritura siempre será el proceso por el que se objetivan las prácticas, pero haciendo alusión nuevamente a pasajes de la historia de la lectura, tenemos las prácticas de Calvino. Para el clérigo alemán, existe la escritura para un destinatario: las traducciones de la Biblia, los tratados de teología y la filosofía son escritos hechos para un posible lector. Frente a ese mundo erudito y sacro, también existieron los modos de leer para el pueblo creyente: las lecciones y los sermones tienen su valor y trascendencia en y por la oralidad misma; es por eso que Calvino siempre fue reacio a transcribir a un libro la “palabra viva”⁷, esa que aun hoy es fuente fundamental de conocimientos en la escuela. Nos podríamos atrever a asegurar que muchos alumnos les sería difícil apropiarse de la evolución humana sin los gestos usados por el maestro para hacer invenciones de la cultura escrita.
3. Otra variante de la lectura oral que va de la lectura del texto a su discusión. Leer o recitar para luego disertar es una práctica que se remonta a la Francia de los albores de la modernidad. En ese entonces la multiplicación de las comunidades lectoras se hizo realidad. Fue algo semejante a las disertaciones de las universidades medievales, solo que en esta ocasión ya no se dialogó sobre cuestiones supraterráneas sino de política, filosofía, artes, etc. Pero en la escuela los modos de disertación tiene más que ver con el apego a una didáctica y al alcance de los objetivos curriculares bien definidos. El maestro asiste con sus alumnos a la biblioteca escolar, en este caso, el ambiente es un poco diferente al del aula, porque está destinado para leer, aunque en ocasiones se use para reuniones y para guardar materiales que no tienen que ver con los acervos de la biblioteca escolar; sin

⁶En las ediciones impresas de las obras teatrales de los siglos XVI y XVII siempre aparece en los prólogos, en los prefacios y en las advertencias el *leitmotiv*, según éste, la obra ofrecida a los lectores no fue concebida para ser leída en silencio sino para ser puesta en escena. Se imprimían, en los siglos mencionados, las obras para cumplir dos funciones primordiales: una, para presentar la obra original y sin errores, ya que eran comunes las ediciones piratas, otra, para que los actores y el público en general interpretaran la intención del autor de una forma más profunda y duradera Chartier, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Gedisa, Barcelona, 2000, p. 24.

⁷ *Ídem*.

embargo, sí se puede considerar como un espacio que la comunidad escolar destina para leer. El maestro escoge el libro referente al sistema solar; solicita atención e interés para llevara a cabo la lectura. Ya todos en silencio lee, hace entonaciones diversas poniendo énfasis en lo que desea que los alumnos retengan. Por lo que se observó, siguió al pie de la letra todo el texto, no hizo interrupciones para aclarar o explicar una palabra, frase o párrafo, tampoco para mostrar una imagen (el libro tiene muchas ilustraciones). La lectura en voz alta fue de principio a fin. Después de hacer una lectura fluida, clara, sin titubeos en la entonación, solicita al grupo hablar sobre lo que leyó:

-“Bien... creo que la lectura es muy interesante. Ahora vamos a platicar un poco de ella. ¿Quién me dice lo que entendió de la lectura?”

Hay un silencio que parece más contundente que cuando se leyó el texto. Después de alrededor de un minuto, donde nadie hace una mueca, dice una palabra o hace un movimiento, muy tímidamente un alumno se atreve a decir:

-“Este... es una lectura que trata del sistema solar y de los planetas”

-“¿Y qué más leí?, ¿nada más eso?, dije muchas cosas, faltan más cosas todo lo que dice el libro es muy interesante”.

-“Si, es muy interesante”, dice otro alumno.

-“El sol, la tierra y la luna giran alrededor del sol”.

-¡Que no, el sol no! replica muy enérgicamente una alumna. De hecho desapruaba la opinión de su compañero, supone e infiere la literalidad del texto.

-¡Haber, haber... el sol gira alrededor del sol!

-¡No! Todo el grupo responde al unísono.

-¿Y la luna!

-“Tampoco”, “menos”, “no”. Son las opiniones que se oyen al unísono.

Hasta este momento, llaman la atención varias cosas. La primera es que se leyó el texto una sola vez, no sabemos si ya era conocido por el grupo, tal vez lo leyeron anteriormente, lo tomaron como préstamo o si en otros ciclos escolares ya lo conocían. En segundo lugar, el diálogo entorno al texto la modera el maestro, pero no sólo eso, sino que también regula las opiniones, pone en entredicho los comentarios de los alumnos e invita a que sus alumnos hagan un esfuerzo para participar. En tercer lugar, a diferencia de otros contextos, la lectura se lleva en casi completo silencio; no hay murmullos y la completa disposición de los estudiantes. De manera directa, el maestro pone a prueba lo que él y sus colegas llaman comprensión lectora y pareciera ser que los alumnos saben que la actividad realizada en la biblioteca escolar no es recreativa, es para reforzar un aprendizaje formalmente planeado y llevado a cabo en el aula.

La lectura en voz alta era común en las ciudades francesas ya que la presencia de los libros era algo muy común, caso contrario es el de las comunidades rurales. El caso es que leer un libro o recitar un cuento o leyenda fue una práctica con múltiples relaciones: el

serviente lee al amo, el esposo lee a la esposa, los padres leen a los hijos. “... la lectura en voz alta es uno de los deberes relacionados con el lazo doméstico y familiar. En todo, perpetúa una relación con el libro oído que inscribe lo impreso dentro de una cultura de la palabra y sitúa la lectura, no como un tiempo privilegiado de retiro solitario sino como la expresión misma de la relación con otro, en sus diversas formas”⁸.

Hasta aquí hemos hablado de la lectura como una forma de enseñanza que socializa el conocimiento de acuerdo a ciertas reglas y parámetros no escritos ni teorizados, pero sí contruidos por el maestro⁹. Pasemos ahora a la lectura en silencio y veremos cómo conviven éstas y otras formas de leer.

LEER EN SILENCIO. Entre la intimidad y el bullicio

Después de que el maestro lee, pide que inmediatamente todos los alumnos lean en silencio:

-“Haber... ahora vamos a leer todos, pero calladitos, en silencio, les voy a dar algunos minutos para que lean una vez el texto, lean con sus ojos y su cabeza, no pueden mover los labios”.

Entonces se escuchan voces y el sonido de las manos de los alumnos al manipular las hojas de su libro de español. Poco a poco el silencio va ganando terreno y casi todos tienen los ojos puestos sobre el libro. La idea que tenemos de leer en silencio en la escuela adquiere tintes especiales; el silencio total no existe, de hecho hay alumnos que susurran su lectura, ellos sí mueven los labios, es como una lectura que no es para los demás, es para ellos mismos. Por su parte la maestra acepta estas prácticas, las tolera, los demás, que no usan los labios, saben también que hay compañeros que necesitan leer así para apropiarse de lo leído¹⁰.

⁸*Ibid.* p. 133. De hecho la lectura de la Biblia es una obligación del padre de familia.

⁹ Desde luego que hay otras formas de oralizar lo escrito en la escuela, por ejemplo, los gestos y modos en que el maestro lee el reglamento interno a su grupo, otra es la realización de las ceremonias cívicas, del cual ya se extrajo para su análisis a la obra de teatro. Transmitir conocimientos mediante la voz es una constante que perdura hasta nuestros días.

¹⁰ En un monasterio medieval del siglo XIII, se empezó a leer en silencio. Este descubrimiento implicó una nueva forma de conocer, de aprender y de acceder a lo escrito¹⁰. Los fenómenos sociales no surgen de la nada, hay inercias que les dan razón de ser a tal grado que dejan huella y esta modalidad de lectura se ha convertido hasta nuestros días en una de las formas más prestigiadas de aprendizaje. De hecho, en el magisterio es una verdad que leer en silencio es un modo genuino de aprendizaje. El medioevo hereda una gran cantidad de volúmenes escritos, pero eso no equivale a su democratización, por el contrario, existe un retraimiento de la difusión de esos textos, ya que el clero los guarda, los trabaja, los traduce, copia y también los desaparece. De hecho, las bibliotecas en ese tiempo son una especie de bodegas de cultura. Lo que aquí nos interesa discutir son las formas de acercarse a lo escrito en un espacio institucionalizado como lo es la escuela, ya que no podemos hablar de un grupo de sujetos (docentes) sin conocer lo que la sociedad a la que pertenecen ha venido haciendo con lo escrito.

Históricamente, leer para uno mismo surgió paulatinamente. Y pareciera ser que el lector se abstrae del mundo para trasladarse a otro donde no existe el ruido, sin embargo, la escuela es uno de esos pocos lugares donde se muestran tres modos de lectura: a) la lectura silenciosa (*in silentio*), hay alumnos que solo usan los ojos para relacionarse con lo escrito; b) la lectura en voz baja (*rumatio* o murmullo), esa que muchos niños hacen para leer entredientes y que el mismo Gadamer menciona para poder “decirse” lo que va leyendo; y c) la lectura en voz alta, que ya la mencionamos en el apartado anterior. A pesar de recibir la orden de “ahora lean en silencio y sin hacer ruido”, hay quien necesita verbalizar con lengua y labios su texto.

La lectura en silencio tiene como testimonios fehaciente en occidente a San Agustín. He aquí el pasaje. En el año 383, un profesor de retórica latina llegaba a Roma, ahí formó una escuela con alumnos que le tenían alto respeto, un año después y ante su situación precaria, decidió tomar una cátedra en Milán. Una vez ahí, Agustín decidió visitar al obispo de la ciudad, el célebre San Ambrosio¹¹. Cuando no estaba comiendo o atendiendo a personas, Ambrosio estaba en su celda leyendo.

“Cuando leía sus ojos recorrían las páginas y su corazón entendía su mensaje, pero su voz y su lengua quedaban quietas. A menudo me hacía yo presente donde él leía, pues el acceso a él no estaba vedado ni era costumbre avisarle la llegada de los visitantes”¹².

Ojos que recorren la página, la escrutan. Permanecer casi inmóvil y abstraerse del mundo físico tuvo sus inicios hace siglos; esa imagen tan vista hoy en las escuelas, surgió algún día en Milán. En el siglo XXI, para nadie es extraño observar un aula llena de estudiantes que leen en “silencio”, pero dicha acción exige posturas a veces rígidas, a veces relajadas. Por la cantidad de alumnos de una escuela rural (de 20) es imposible el retraimiento total, de hecho el comentario, el murmullo, los movimientos de bancas y cuerpos son aspectos tan comunes que tal vez San Agustín lo vería como algo que puede ser todo, menos lectura silenciosa. Hoy por hoy leer en la escuela con dichas características es algo tan visto, que a nadie le causa asombro. Entonces vio dos maneras nuevas de leer: en silencio y de manera individual¹³. Sorprendido por esa forma tan ajena y extraña de leer, el obispo de Hipona valora al acto de leer como cultivo y crecimiento espiritual.

“Yo permanecía largo rato sentado y en silencio; pues ¿quién se atrevería a interrumpir la lectura de un hombre tan ocupado para echarle un peso más?

¹¹ Según un mosaico del siglo V, dicho obispo era pequeño, de orejas grandes y barba corta, era un gran predicador con altos conocimientos en iconografía, además, su símbolo era la colmena, que en aquel entonces implicaba elocuencia.

¹² Agustín. *Las confesiones*. Porrúa, México, 1978, p. 203.

¹³ Hubo que esperar hasta el siglo X para que esta novedad llegara a ser habitual en occidente.

Y después me retiraba pensando que para él era necesario ese tiempo dedicado al cultivo del espíritu lejos del barullo de los negocios ajenos, y que no le gustaría ser distraído de su lectura a otras cosas”¹⁴.

Se suponía que los lectores debían estar apartados del mundo y de las distracciones. Esta idea de abstracción del mundo permanece hoy en día, pero ya no es la única forma; entrar en relación con el texto ya no es tan silenciosa, ya no tiene que ver necesariamente con una escisión del espíritu; va desde eso, hasta ser un momento de ocio o de formación estrictamente disciplinaria.¹⁵

Escribir para ser leído. El “boletín escolar” en la escuela primaria

a) Leer. Una prescriptiva de rutina en la escuela primaria

Las últimas dos décadas del siglo XX y lo que va del XXI, las perspectivas sobre la lectura y la escritura se han diversificado. Hoy se sabe que escribir no es sólo codificar una serie de grafías que tienen una coherencia gramatical susceptible de ser leídas. También está claro que leer trasciende la simple decodificación y el sentido lineal de un texto. Leer y escribir son verbos transitivos, contextuales e históricos; dependen de quién escribe o lee, cuándo y dónde lo hace, además de la finalidad que persigue al realizar tales prácticas que se han de entender como sociales.¹⁶

En este sentido, la escuela es uno de esos lugares donde leer es una práctica cotidiana. Todos los días el maestro y los alumnos se asumen como lectores; hay veces donde los libros son motivo de relación pedagógica, otras, donde la lectura silenciosa e individual tiene un sentido de apropiación íntima de lo que el texto dice, también hay momentos donde el maestro lee y los alumnos escuchan o siguen su voz con su propio libro. Dentro de este tejido cultural, hay algo que resalta: leer casi siempre es motivo de escrutinio y evaluación y pocas veces es un fin en sí mismo.

De hecho, en estos casos el objetivo didáctico no se cumple, ya no digamos el comunicativo. Atreverse a decir que este modo leer es un sinsentido se sustenta en el hecho de ver a la escritura como una actividad rutinaria y monótona que inicia y termina en manos

¹⁴ Agustín citado en Manguel, Alberto. *Op. Cit.* p. 77.

¹⁵ La Ilustración trajo consigo una liberación en las formas de leer. Un lector que lee mientras pasea, otro que lo hace en los jardines o parques, los hay en la recámara, en la sala o en los carruajes. Dichas imágenes contrastan con las anteriores al siglo XVIII donde los espacios de lectura se reducen a bibliotecas, salas de estudio, librerías y monasterios; todos esos lugares implican silencio (o en su defecto era la voz que compartía saberes). “El lector -y la lectora- del siglo XVIII se permiten conductas más variadas y más libres, por lo menos cuando se les retrata en cuadros o grabados”.

¹⁶ “La preocupación fundamental que subyace al estudio de eventos en eventos de lectura y escritura se aborda desde un interés por comprenderlos como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas que se centran en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto” (Kalman, 2003: pág. 43).

del maestro quien enjuicia, valora, comenta, adjetiva y finalmente plasma un numeral o una rúbrica. Por supuesto que esto trae graves consecuencias para la formación de escritores. El texto muere con una buena o mala nota del maestro.

Podría decirse que dadas las condiciones de cotidianidad y sedimentación de la enseñanza, la presencia de libros, asegura una lectura genuina. Esta aseveración supone un *a priori*: tener libros de cualquier índole asegura, por antonomasia, que los niños accederán a ellos, pero que además los consumirán y tendrán una apropiación que les posibilite participar de la cultura escrita.

Aquí hay cuatro puntos a considerar; el primero tiene que ver con nuestra realidad, donde la disponibilidad de cultura escrita es muy desigual en nuestro país, es decir, mientras que hay escuelas donde la dotación de materiales de la Bibliotecas Escolares (BE) y Bibliotecas de Aula (BA) es constante año con año, hay otras donde por cuestiones diversas, dichos materiales llegan a cuentagotas. En segunda instancia, el hecho de tener o no los materiales de BE y BA, tampoco determina el acto de leer (hay escuelas que tiene a los LTG como únicos soportes para leer y logran resultados sorprendentes). Como tercer punto hemos de decir que por muy precaria que resulte la disponibilidad de libros, revistas, folletos, recursos multimedia e internet, siempre va a ser necesario propiciar el acceso y es aquí donde existen grandes problemas para dicho fin. Obligar a otros a leer a través de mensajes publicitarios, leyes, *slogans* y estrategias escolares es uno de los males más costosos de nuestra sociedad. Decirle a los alumnos “tienen que leer porque a eso viene a la escuela”, “deben leer 130 palabras en un minuto” y demás mandatos, estropea el acceso, que si bien puede darse a pesar de la obligación, no es el mejor escenario posible. El verbo leer no permite el imperativo, dice Pennac (2005); por supuesto que se puede leer como un deber, sin embargo, ese tipo de lectura tal vez no provoque una verdadera transformación en los hábitos de lectura y procesos de aprendizaje, mucho menos en la construcción de una visión personal de uno mismo, del mundo y de los otros. De este modo, y como cuarto elemento, el fenómeno de la apropiación no existe como tal. Podemos ver una escuela con su BE en un lugar especial y en cada aula un rincón donde se exhiben libros para ser leídos; también a un grupo de niños leyendo dentro de su aula, pero ¿eso asegura que participen de la cultura escrita?, ¿las imágenes descritas aseguran que haya una apropiación?

Este punto es muy fino porque según Chartier (1996), solamente se puede hablar de apropiación cuando el lector hace un uso en su vida de lo que lee, pero sobre todo cuando transforma su representación y relación consigo mismo, con el mundo y con lo sagrado. En este sentido, habrá que preguntarse si la lectura que hacen los niños tiene sentido comunicativo y social o sólo se queda en el record que el maestro le impone; si sólo lee lo que hay en su escuela o lleva textos que encuentra en casa, bibliotecas, librerías o centros comerciales, si solo lee para el maestro o busca que su lectura se convierta en un escrito que circulará en su familia, escuela y comunidad.

b) Escribir. La unidireccionalidad didáctica

Si cada quien compilara todo lo que ha escrito a través de sus años escolares, tendría más de una decena de volúmenes. A lo largo de la historia, la escritura ha sido una necesidad imperante porque a través de ella se han guardado datos que van desde necesidades muy cotidianas (rutinas, listas de objetos, inventarios y reglamentos) hasta lo más sublime que el ser humano ha creado (poesía, alegorías de lo sagrado, ideales de humanidad).

Escribir en la escuela es una práctica tan arraigada como la de leer. El maestro escribe en la parte alta del pizarrón la fecha, los alumnos la copian en su cuaderno y así inicia un nuevo día de clase. Las hojas blancas a medida que transcurre el día, las semanas y los meses se van llenando de oraciones, números, operaciones, pequeñas composiciones e imágenes que ilustran un modo formal de aprendizaje. En las tardes siguen escribiendo: pueden copiar extractos de sus Libros de Texto, resolver un problema planteado por el maestro, redactar un cuento, una descripción de un objeto o suceso o tal vez hacer un dictado.

Cabe en este momento hacer una pregunta, ¿por qué los niños escriben?, ¿para quién lo hacen? Una de las realidades de la escritura en la escuela es su sentido unidireccional y didáctico. Sin embargo, las tradiciones de escribir en diversos espacios sociales, siempre son para otros, pero sobre todo se plasma una visión de mundo, de lo que al escritor le sucede, lo que lo aqueja, lo sorprende o le provoca un crecimiento. Pareciera que dichas cuestiones son difíciles en la escuela porque pudiera pensarse que hacer copias, resolver problemas y seguir un dictado no implica al niño en tanto narrador de su mundo. Hay mucha razón en esto, la escuela hace mucho tiempo que olvidó la idea más profunda del verbo escribir: la construcción y transformación de la realidad; y la sustituyó por la reproducción de puntos de vista que no siempre son de quien escribe.

Escribir fuera de la escuela tiene otras características, por ejemplo, los letreros de los negocios comerciales están a la vista de todos, las señales de tránsito, las de un hospital o las de un museo hacen las veces de guías. Lo mismo sucede con la escritura de un científico, escritor literario, periodista, cronista o funcionario, lo que plasman por escrito tiene un fin eminentemente social, hecho no para un individuo, sino para una comunidad de lectores muy abierta y flexible, porque si bien es cierto que un poeta escribe para otros poetas, también es cierto que su verso son leídos por lectores interesados en la poesía, lo mismo sucede con el científico, el periodista y el cronista, que son los ejemplos que puse, pero por supuesto que hay más.

El boletín escolar. La puesta en marcha de una acción comunicativa

Como se ha mencionado, leer y escribir son procesos complejos porque se su funcionamiento implica la puesta en marcha de aspectos del orden de lo cognoscitivo, social y cultural. La escuela, como campo donde interactúan sujetos con historias propias y donde todos los días construyen un trayecto de vida, es uno de los espacios más fértiles para poner en marcha proyectos realmente formativos. A pesar de la institucionalidad y por momentos la rigidez de ciertas autoridades, no se puede pensar que el *statu quo* sea

perenne, que no haya posibilidad de pensar y actuar de otro modo.

Desde luego que por sobre todas las posibles vicisitudes institucionales y contextuales, está la creación de condiciones para posibilitar modos diferentes de leer y escribir. Esto no refiere exclusivamente a lo que hemos llamado “buena voluntad”, “disposición”, “profesionalismo” y demás términos que se reducen a nada cuando vemos que en el mundo de lo concreto las buenas intenciones no bastan. Crear las condiciones necesarias para leer y escribir, plantea una cuestión de orden cultural ante lo escrito.

Según Ibáñez, la representación de un concepto o fenómeno determina en mucho la relación que tengamos con él. “La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor constitutivo de la propia realidad. La representación social es un proceso de construcción de la realidad” (1988: 37). Es decir, la concepción que se tenga de un fenómeno, determinará en mucho el modo de manejarlo, de usarlo y de direccionarlo en el mundo de lo social.

a) El Programa Nacional de Lectura (PNL) y el “Boletín Escolar”¹⁷

En nuestro país, el Programa Nacional de Lectura ha venido a reforzar las intenciones históricas de ver a la lectura y la escritura como verdaderos ejes de aprendizaje. En su propósito dice: “Contribuir a mejorar el logro educativo de los estudiantes de educación básica a través de la instalación y uso de las Bibliotecas Escolares y de Aula.” (SEP, 2012). En este tenor, las líneas de acción son las siguientes:

- Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
- Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en Centros de Maestros.
- Formación y actualización de recursos humanos.
- Generación y difusión de información (SEP, 2012).

A primera vista pareciera que las escuelas de educación primaria tendrían que enfocarse solamente en el primer aspecto; no obstante, para que un texto escrito adquiriera realmente la característica de ser comunicativo debe tener circulación, por lo menos, en el contexto social donde se originó. Bajo este principio, los docentes de la escuela primaria observada

¹⁷ El PNL y su consecuente programa estatal Leer para crecer es una decisión de la UNESCO para todos los países, principalmente aquellos en vías de desarrollo como el nuestro. El PNL tiene como objetivo el uso de las bibliotecas escolares trayendo amplias posibilidades para compartir cultura escrita distinta a la que ofrecen los LTG; sin embargo, también es uno de los requerimientos para fomentar la eficacia. ¿Qué son las BE y BA, un espacio para retroalimentar la competencia lectora o un espacio de animación y acercamiento a la lectura?

pusieron sobre la mesa algo que generalmente no sucede en las escuelas; es decir, sabían que el conocimiento que los niños construyen se queda en sus cuadernos, libros de texto y en el mejor de los casos en algún cartel o cromó hecho expofeso y por decisión suya no de sus alumnos.

El nacimiento del Boletín Escolar surge dentro del marco de las actividades del PNL, esto es, todas las actividades que estén signadas bajo el PNL deben alentar y fortalecer los aprendizajes curriculares. Podemos decir entonces que dicho programa viene a solventar una deficiencia en la enseñanza y a disminuir el déficit de lectura de los niños mexicanos.

Así pues, dos maestros de la escuela fueron comisionados para dar seguimiento al PNL. Esto implicó dar paso a la estrategia 11+5 y otras más que a lo largo de los años los maestros han incorporado a su bagaje pedagógico. Además de lo anterior, la comisión implica el mantenimiento, inventario y funcionamiento de la BE, lo cual se traduce en préstamo a domicilio, mantener abierta la biblioteca en determinados horarios, aperturar y clausurar los trabajos del ciclo escolar concernientes a ello, lo cual conlleva la realización de actividades propias de lectura dentro de la escuela.

En este mismo tenor, ser responsable del PNL exige la asistencia a reuniones bimestrales organizadas por la Supervisión Escolar, donde un responsable de la zona (que no es el asesor metodológico sino un docente de alguna de las escuelas elegido por el supervisor escolar) dirige las reuniones que versan sobre el seguimiento que hacen los responsables de cada escuela del PNL para dar una serie de sugerencias que el pleno realiza para dar mayor solidez, consistencia y el mantener vivo el interés de los alumnos por la lectura y la escritura.

Para el mes de septiembre, el Consejo Técnico (CT) de la escuela propuso que el PNL debería de dar un giro de 360 grados y ser más flexible e interesante tanto para el personal docente como para la comunidad de alumnos. Bajo esta consigna, los encargados del PNL organizan una serie de actividades que giran en torno a lo siguiente:

- Ceremonia de apertura del PNL.
- Mejoramiento de la infraestructura de la BE y cada una de las BA, lo cual incluyó: reparación de los acervos bibliográficos, renovar en lo posible el aula destinada a la BE.
- Inventario total de los “Libros del Rincón” siguiendo una clasificación sistemática.
- Promover la donación de libros por parte de los padres de familia.
- Animación a la lectura entre los niños según un cronograma de actividades que incluyeron: visita a la BE, préstamo a domicilio, lectura en voz alta en el recreo y ceremonias de los días lunes.
- Uso de los acervos para realizar representaciones teatrales, rondas y cantos, declamación, etc.
- Festejar el “Día Nacional del Libro”.
- Promover la escritura y la lectura en los alumnos.

Como puede observarse, estas actividades tiene un doble sustento: el primero se enmarca en las directrices del PNL y el segundo en la experiencia del colectivo docente que no siempre se apegó a lo estipulado en los documentos oficiales.

La tarea de hacer más flexibles las actividades del PNL quedó en manos de los responsables, por lo que se dieron a la tarea de idear ciertas estrategias al respecto. Hay en medio docente una pregunta que resuena cada vez que se busca un aprendizaje significativo y social: ¿cómo lo hacemos?

b) Escribir para ser leído. Leer para escribir

De entre las propuestas más comentadas estuvo la de promover una publicación, pero no se sabía si la harían los docentes o los alumnos. De acuerdo a lo ya dicho, se decidió que fueran las producciones de los alumnos el eje central de la publicación. Dicha decisión aún era abstracta, ya se seguía pensando en la pulcritud, limpieza, coherencia, extensión, y trazo de las grafías. Estos conceptos en voz de los maestros se tradujeron en "... que los escritos estén bien", "limpios", "que se entiendan", "que sean lo suficientemente amplios" (tal vez una cuartilla) y con "letra *bonita*".

Otra situación por decidir era el tipo de publicación. Por supuesto que el primer punto de acuerdo fue el hecho de realizar una publicación acorde a las posibilidades humanas, materiales y económicas, porque pensar en un libro con formato y con amplios tirajes era imposible de realizar. A pesar de lo anterior, quedó claro como segundo acuerdo que podía ser periódico mural, tríptico, revista, cartel, libro o cualquier otro formato posible.

El pleno docente optó por la realización de un boletín que hiciera las veces de comunicar a la población escolar los sucesos importantes no para la institución ni para los docentes sino para los alumnos. De entrada este fue un giro importante, toda vez que la escuela se otorga el derecho de legitimar lo que es digno de decir y publicar y lo que no lo margina. El boletín sería de periodicidad mensual, armado a criterio de los encargados del PNL, pero siempre teniendo como contenidos los escritos de los alumnos.

Dadas las condiciones académicas y el apoyo de la dirección escolar, el siguiente paso fue la emisión y difusión interna de una convocatoria. La difusión se hizo durante quince días, de manera impresa y oral (no se usaron las redes sociales). Con el formato correspondiente, a continuación se alude a lo más sobresaliente de la convocatoria:

- "Se reciben escritos como: noticias, descripciones de sucesos interesantes, leyendas de la comunidad, historias personales o familiares y demás escritos que consideres de tu interés y que quieras que otros lo sepan."
- "No te preocupes por la extensión, pueden ser unas cuantas líneas o muchas".
- "Cuida tu orografía y la puntuación."
- "Puedes anotar tu nombre o enviar tu escrito con seudónimo o anónimo."
- "Se publicarán TODOS los escritos"

Entonces los docentes motivaron la producción escrita de sus alumnos, siendo flexibles, enfatizando el sentido de los escritos recibidos y las cuestiones de orden gramatical y semántico fueron del orden de lo secundario. Desde luego que ser mediador de la escritura implica ajustar ciertos requisitos mínimos para comunicar ideas, pero los encargados del PNL insistieron mucho en dar plena libertad a los escritos. Por supuesto que la incertidumbre reinó por días en la institución porque no se sabía con exactitud cuál sería la respuesta de los estudiantes ante una convocatoria que tal vez en el fondo podría ser tomada como una continuidad de lo hasta ahora conocido, como un nuevo modo de escrutamiento y evaluación de los docentes o como la implementación de una rutina más.

Los primeros escritos recibidos eran diferentes a lo ya visto. La mayoría fueron escritos en papel y lápiz, en hojas de libreta de todos los días, eran textos breves, algunos con fallas en la puntuación principalmente, los temas que trataban eran del interés del escritor y ajenos a los cuestionarios, resúmenes, copias o dictados. La cantidad de escritos superó lo esperado: 43 colaboraciones en una escuela primaria donde la población total es de 247 alumnos, es decir que cerca del 20% participó sin ninguna consigna.

Pero ¿qué ideas fueron plasmadas en el papel? Muchas. Se encontró el tema del amor, la amistad, noticias de política y policíacas, temas curriculares, leyendas, historia familiar, recados, versos, chismes de la escuela, dibujos, historietas, canciones, frases célebres y avisos de actividades organizadas por los niños que nada tiene que ver con lo institucional. Pudimos observar escritos como el siguiente:

LA COMIDA

Siempre que salgo de la escuela me voy por el camino a Santa María Nativitas, nunca llego hasta allá porque no vivo allá, vivo más para acá. Entonces si ya está la comida mi mamá me da de comer y si no me pide que haga la tarea.

Escribo esto para que mis amigos lo sepan.

Si observamos, no es un escrito erudito y nada formalizado, antes por el contrario demuestra la autenticidad del discurso infantil, de lo que siente el escritor y desea que otros sepan de sus rutinas diarias; asunto que según los enfoques recientes sobre lectura y escritura necesitan ser tomados en cuenta para que se trascienda lo meramente didáctico y se acceda a lo social.

Recados como “**Nos vemos el viernes para el partido Leodegario**”, no son para nada simples y vacíos de sentido. Cualquier maestro aferrado a la pulcritud rechazaría publicar algo así, primero porque tiene una omisión en la puntuación y segundo porque no menciona a los destinatarios, empero, está claro que Leodegario sabe de sus lectores se reconocen en su recado que, por supuesto, no va dirigido al grueso de la comunidad de alumnos sino que acota una comunidad de niños que se reúnen los viernes para jugar. ¿No es esto una expresión genuina de escritura?

La reproducción de textos se dejó ver, por ejemplo, se publicaron los versos de “Cultivo una rosa blanca” de José Martí, canciones como “Árboles de la barranca” del grupo musical

El recodo, chistes y bromas del dominio infantil y de la comunidad. No se puede omitir la leyenda de La llorona, relatos de la bruja, la mujer de negro, etcétera. También se publicaron dibujos realizados por los alumnos alusivos al amor (una rosa y corazones), a lo divino (la Virgen de Guadalupe), temas navideños (Árboles de Navidad y nacimientos) y algunas historias personales hechas historietas.

La escuela como un espacio de lectura

Cuando la escritura deja de ser memoria de transacciones comerciales, cuando trasciende el estatus de lista de leyes y códigos y cuando supera el hecho de ser instrumento de censos, archivos e inventario, pasa a un lugar de excelencia. Ese sitio implica ver a la escritura como depositaria del pensamiento y reflexiones del hombre en tanto ser poético, cultural y filosófico. Descifrar un texto deja de ser un acto funcional para pasar a ser interpretación; ahora el lector lee entre líneas y a partir de ciertas expectativas.

En “Una historia de la lectura”, Manguel menciona que en la época de Sócrates, a pesar de que la escritura ya se había fonetizado, los libros eran cosa extraña. Leer era un ejercicio despreciado por los grandes intelectuales. Sócrates pensó que la lectura tenía el único fin de ayudar a la memoria a recordar cosas olvidadas más nunca a la reflexión; desde luego que esta visión estaba perneada por las prácticas orales de la Antigüedad. Todas las alegorías, exégesis, interpretaciones y el sentido simbólico no surgían del texto sino que eran tarea exclusiva del lector. Según esto la escritura era como la pintura, que parece viva y sin embargo no se le pueden hacer preguntas ni comentarios porque no escucha, porque es algo mudo y sordo.

Pero, estos lectores, ¿cómo aprendían a leer? El proceso de alfabetización iba de la lectura a la escritura. Eso explica el hecho de que había gente que podía leer la Biblia, pero que ni siquiera sabía escribir su nombre, ¿se les puede considerar alfabetizados? A diferencia de nuestros días, donde dichas habilidades se aprenden a la par (de ahí la palabra lecto-escritura) y exclusivamente en la educación escolarizada, mucho de la alfabetización adquiría vida fuera de un aula. Los campos, la familia, las tabernas y la calle, constituían una fuente de aprendizaje; esto tiene una razón de ser: los niños en edad escolar se incorporaban rápidamente al mundo del trabajo. Se leían y se descifraban las letras encontradas en ese mundo, aunque no se supiera plasmar ideas sobre un papel¹⁸.

Todo esto (las nuevas formas de acceso a la lectura, los caminos de lo oral a lo escrito y las nuevas instituciones universitarias) afectó a la escritura y se consolidó ya en la

¹⁸ Eso implicó una disparidad entre leer y escribir. Por decir algo, en Suecia, para 1770, entre el 80 y el 90% de las personas censadas sabían leer, pero sólo el 20% sabía escribir porque había estado alguna vez en un salón de clase.

Baja Edad Media. En este periodo, ya se distingue un alfabetismo laico o lego. Así, para el siglo XIII, la escritura había evolucionado sustancialmente. Documentos que aluden a una relación entre el autor, el texto y el receptor usaban un lenguaje estándar y comprensible para buena parte de los miembros de una sociedad. Escrituras, testamentos, transacciones comerciales e intercambios fueron asuntos que pasaron de ser acuerdos orales a ser asuntos notariales.

Al hablar de adquisición de la lectura, aludimos al acceso a la educación escolar de una amplia masa de personas, aunque con ello no estamos diciendo que gracias a ella escuela los niños conocieron la escritura. Lectura y escolarización fueron procesos desiguales. En el norte de Europa, la familia y la parroquia fueron los lugares por excelencia para alfabetizar a las generaciones jóvenes, en España, por su parte, el acceso a lo escrito estuvo ligado siempre a la educación oficial¹⁹.

La Alta Edad Media fue una época difícil para la escritura. La lengua legitimada era el latín, al cual muy pocos tenían acceso en su escritura y lectura. Fue un periodo de poca escolaridad y los monasterios tuvieron el mando. Las prácticas de escritura se enfocaban a la copia, rotulación, iluminación y encuadernación de la Biblia, textos patrísticos y litúrgicos que circulaban por Europa. No obstante, dichas tendencias convivieron con algunos lapsos de proyección de la escritura²⁰. Con Carlomagno y Justiniano, hubo cierto desarrollo de la escolaridad, aunado a lo anterior, en Italia algunas personas laicas podía leer y escribir, del mismo modo, en Castilla, durante el siglo X, existe documentación que prueba la existencia de personas alfabetizadas al servicio del reino y de las instituciones eclesiásticas²¹.

Y es que leer ha tenido significados distintos que no son los mismos a los de la actualidad. A su vez, un lector protestante tenía otros horizontes a los del católico. En los

¹⁹ En la historia de la cultura escrita vemos el camino que tomaron las grafías: de la restricción a su democratización. Los inicios de la “civilización escrita”, entre los siglos XI y XIII, no son ajenos a los cambios que se dieron en su producción y recepción; es decir, las renovaciones gramaticales, la universalización de la escritura y la sustitución de los manuscritos por los caracteres móviles fueron determinando los cambios de la difusión de lo escrito.

²⁰ Lo anterior, también alcanzó a la alfabetización de las mujeres. La lectura de las mujeres tiene para entonces la tutela de un religioso, esta medida no tuvo la intención de cultivar en las letras al sexo femenino sino que fue una medida de control de las interpretaciones; la imagen de un clérigo implicó el aprendizaje de reglas escritas y su correcta asimilación. Al respecto hay una anécdota interesante: en la obra *La escuela de las mujeres*, Arnolphe le da a leer a Agnes una serie de dichos referentes al matrimonio que son de su propia autoría; desde luego que esto da a entender que hay una mujer letrada. Lo que es digno de resaltar es que Arnolphe se siente afligido porque supone que dicha dama haya aprendido a escribir, pero sobre todo, que envíe recados de amor a su novio²⁰.

²¹La situación de Castilla y de Italia no implica similitud en cuanto a la propagación de las prácticas de escritura. Mientras que en la península itálica la difusión alcanzó a muchos laicos, en Castilla tuvo mayores restricciones y se concentró más en el clero. *Ídem*.

albores de la modernidad francesa, los niños debían aprender a leer para luego pasar a la escritura, sus silabarios empezaban con el alfabeto. Todo el sistema de educación descansaba sobre el supuesto de que el aprendizaje de la lectura jamás debía empezar con un texto. En los párvulos se pasaba del alfabeto a las sílabas, para después llegar a oraciones como Padre Nuestro, Ave María y el Credo. Ya dominado este ejercicio, se pasaba a los responsos litúrgicos de los populibros. Todo este aprendizaje implicaba largo tiempo en la escuela donde el alumno había adquirido suficiente destreza con la palabra impresa y podía entonces responder a las exigencias de la iglesia. Sin embargo, para estas alturas, los niños de Francia no habían leído un solo texto en una lengua que realmente les fuese posible comprender.

Algunos alumnos permanecían en la escuela para aprender a leer un texto completo, pero esta práctica era sólo el repaso decodificador de un texto ya memorizado con anterioridad. "... para la gran mayoría de los niños, saber leer, quería decir, recitar de corrido, de pie ante el profesor, algún texto que hubiese caído en sus manos, mientras en los pupitres del fondo un puñado de niños se disputaban encarnizadamente una colección de folletos multicolores"²².

Caso diferente fue en la Edad Media. Mientras los iletrados del latín de los siglos anteriores estuvieron condenados a conformarse con lo que sus oídos escuchaban y con lo que sus ojos sensoriales veían (objetos y medio ambiente inmediato), los habitantes del siglo XIII tuvieron la necesidad y la oportunidad de aprender a leer, escribir y contar. Y medios de acceso a ese mundo los tuvieron: escuelas monásticas, catedralicias, urbanas, gremiales o, en su defecto, maestros particulares. "Resultado de ello, fue la difusión de testimonios escritos en vulgar con fines privados lo que llamamos escrituras personales-, uno de los más fuertes síntomas de la reconstitución en Occidente de una verdadera y propia sociedad del escrito"²³.

Por todo esto, nos apoyamos en Armando Petrucci para afirmar que el siglo XIII fue el momento de revolución de la escritura, afectando a casi todos los reinos de Europa. Así que la idea de escribir todo lo sucedido se remonta a un consejo genovés del siglo XII: "No debes olvidarte nunca de asentar bien por escrito todo lo que haces. Escríbelo enseguida, antes de que se te haya ido de la mente"²⁴.

²² Cucuzza, Héctor, *Op. Cit.* p. 5. Empero, los caminos hacia la lectura de textos franceses muestra cómo han provocado aventuras y crecimientos formativos. Por ejemplo, la autobiografía de Jamery-Duval muestra a la lectura y a la escritura como medios y modos de comunicación entre la tropa y los oficiales del ejército francés del Antiguo Régimen. Así mismo, las cartas rescatadas enumeran las experiencias de lectura entre los sujetos cotidianos. Eso ayuda a conocer la forma en que se aborda un texto impreso.

²³ Castillo Gómez, Antonio. *Op. Cit.* 42.

²⁴ *Ibid.* p. 43.

La alfabetización trajo consigo una revalorización de lo que significa escribir, ya que tiene en su seno un sentido comunicativo apela a formas de poder. Por lo regular pensamos en la historia como una serie de hechos que se cortan unos a otros de forma tajante; no es así, menos aún en el caso de la escritura, ésta hizo convivir a la prensa con el manuscrito y con el texto electrónico. El hecho es que no sólo se escribe con pluma o con tipos sino que también se esculpe, se talla; estas dos últimas manteniendo una connotación de poder sobre los mortales. Si vemos, en la Italia de la Alta Edad Media, los edificios públicos tenían consignas apegadas a la cristiandad; lo escrito no estaba a la vista de los transeúntes sino en la parte más alta del edificio: los muros de los templos, las oficinas civiles y más tarde en los pórticos y arcos del triunfo²⁵. Esta representación monumental tiene como función manifestar la autoridad de un poder dueño del espacio gráfico o la alcurnia de un linaje y que además son imposibles de leer ya que el ojo humano no puede leer algo que está a veinte o treinta metros de altura y sobre todo por ser en lengua latina no descifrada por el vulgo.

Frente a esto, hubo otras formas de escritura que se opusieron al poder del latín y del poder mismo. Ahí tenemos a la escritura vernácula. En este caso, se escribía sin respetar la norma estética y gráfica; se mezclaba mayúsculas con minúsculas, no había espacios entre las palabras y la letra capital no era usada. Esta escritura “sin mérito alguno” procede de las estampas y libros populares y su aportación más importantes es la de plasmar las aspiraciones de los campesinos, de la gente del pueblo que a través de esta forma de comunicación le disputan a la clase letrada su control sobre lo escrito²⁶.

Para los inicios de la Alta Edad Media, el cristianismo estaba totalmente de la mano del poder político, eso produjo grandes cambios culturales y uno de ellos fue el uso de la escritura. Los modos de evangelización hicieron a un lado formas de escribir paganas y radicalizaron (en casi todo occidente) el uso del latín como lengua propia de la iglesia. Esto implica que escritura y uso del latín fueran atributos únicamente de especialistas. Es importante decir que la escuela medieval tuvo formas y contenidos de enseñanza muy variados, cada región tenía sus propios modos de entender el sentido de enseñar a leer. Desde las escuelas municipales hasta las eclesiásticas, pasando por los maestros privados contratados por la aristocracia; todos ellos tenían grandes diferencias entre sí. Desde luego que no podemos pasar por alto los problemas de mobiliario, papel y tinta de las escuelas municipales y el constante cambio de los maestros privados entre los ricos.

“El aprendizaje en la escuela altomedieval se basaba principalmente en la memorización y en la imitación. El nivel elemental de enseñanza comprendía la lectura y la

²⁵ No obstante, en el barroco dichas formas de escribir no aparecen por ningún lado.

²⁶ La escritura epigráfica fue algo sobresaliente en la antigüedad, como su nombre lo indica, aborda mensajes para los que ya se fueron. En este caso Armando Petrucci encuentra libros familiares, poemas y “trenos” musicales.

escritura, el canto y el cálculo”²⁷. Esta generalización no implicó su cabal cumplimiento. Algunas veces se ponía énfasis en la lectura dejando relegada a la escritura o a la inversa; por ejemplo, la formación de los laicos recalca el papel de la escritura, por su parte, las escuelas monásticas tenían la firme intención de formar copistas, cantores y lectores. Podemos decir que cada tipo de escuela iba determinando el tipo de especialización de acuerdo a la función que desempeñaba.

Una de las tantas formas de iniciación de la lectura consistía en el reconocimiento de la forma de cada letra con su sonido correspondiente seguido de la combinación de éstas para formas sílabas. Aquí la memorización fue una gran alternativa que facilitó aprender a leer sobre la marcha mediante la recitación de cantos al margen del abecedario. Por su parte, el aprendizaje de la escritura era la reproducción y memorización de grafías para luego formas sílabas y oraciones. La enseñanza era un asunto netamente práctico.

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX la alfabetización se convierte en el objetivo número uno en materia educativa por parte de los estados. Surge la escuela pública y la educación gratuita y obligatoria, con una clarísima tendencia laicizante que cada vez se extiende por todo el mundo occidental, además, pronto la alfabetización adquirirá carácter de cruzada internacional ya que los nuevos tiempos así lo exigían.

Conforme avanza el siglo XX, la alfabetización va tomando nuevas formas y retos. Los medios audiovisuales hacen más compleja la problemática del acceso a lo escrito ya que el siglo anterior ya sólo es afrentarse al iletrismo, sino también a nuevos modos de conocimiento que superan las cruzadas escolares y gubernamentales. Aunado a eso, se reconoce que la pobreza genera analfabetismo y entonces se crea una brecha entre los países ricos y los pobres.

La popularización de la lectura y de la escritura surge como resultado de un buen número de situaciones que le dan razón de ser. Una de ellas es el cambio en la metodología de la enseñanza de la escritura y la lectura; si bien antes de este siglo dichas habilidades se muestran al aprendiz de manera separada, es a partir de entonces cuando se dan simultáneamente. Surge así la enseñanza de la lecto-escritura.

Siguiendo con el mismo tenor, otra modificación fue el paso del deletreo al uso de sílabas para entonces formar frases. Todo ello supuso el uso de imágenes, libros de diversa índole (cuentos, biografías, silabarios, cartillas, manuscritos, tratados de alguna materia especial y libros de texto), cuadernos escolares y pizarrones. Entonces los usos y objetivos de la lectura cambiaron y se hicieron palpables tanto en la escuela como fuera de ella. Y es

²⁷ Antonio Viñao Frago, “Escribir y leer en la Alta Edad Media”. En Castillo Gómez, Antonio *Historia... op. cit.* p. 126.

que hasta las primeras décadas del siglo XX, la lectura mental, individual y en silencio pasaría a ser valorada por la institución escolar como la más apta para aprender.

Otra de las prácticas escolares de la escuela fue el uso de cuadernos para escribir. El alumno escribía diario los ejercicios que se le ordenaban, los dictados y sus redacciones. Durante el siglo XX, las formas de aprendizaje de la lectura y la escritura tienden a buscar nuevas formas de enseñanza. Muchas veces intentan que sea el juego el medio para acercar a los niños la cultura escrita; se ve a niños jugando y corriendo en el patio donde se enseña a contar y cantar a la vez, se les ve haciendo deporte, jugando en mesas y donde el maestro también es parte de la lógica de juegos implantados por él y no por los alumnos. Podemos decir que es un periodo de la escuela donde las actividades tradicionalmente no académicas entran a la escuela.

La pedagogía progresista del siglo XX reclamó nuevas didácticas para la enseñanza y llevar a todas las capas sociales la cultura universal, Para 1900, se exigió que las referencias literarias fueran incluidas en la educación elemental. Esto se debió realmente a que el concepto de cultura cambió en el contexto francés de inicios del siglo XX. Entre la incultura y cultura hay grandes distancias: la primera consta de la ignorancia, de la oralidad que mezcla mitos con costumbres localistas; la segunda refiere a la escritura, a lo legitimado por un proyecto que aspira al equilibrio social e individual que toma a la escritura ya la escolaridad como bienes culturales que sintetizan la herencia antigua y la modernidad occidental.

La escuela actual es heredera de esa tendencia democratizadora y que hizo de la alfabetización una de sus metas fundamentales. La alfabetización entonces devino en uno de los derechos más importantes, en la medida que ella es concebida como una condición *sine qua non* para la realización del hombre como tal. De este modo, la idea kantiana de “humanizar” al hombre a través de la educación adquiere una posibilidad real. La alfabetización pasa a ser entendida básicamente como el saber leer y escribir, es decir el haber aprendido la codificación y descodificación de una determinada lengua, de tal manera que permita su escritura y lectura.

Leer para humanizar. Las bondades de la cultura escrita

Si la lectura nos hace mejores seres humanos, si nos hace trascender la simple naturaleza para ir en busca de la excelencia cultural, si leer nos forma según la teoría clásica alemana, entonces el sueño kantiano se estaría haciendo realidad. Por la educación el hombre ha de ser pues disciplinado. “Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad... es meramente la sumisión de la barbarie”²⁸. Así pues, se

²⁸Kant, Emmanuel. *Pedagogía*. Akal, Madrid, 1991, p. 38.

supone que los no-lectores, los analfabetos y los niños están fuera del conocimiento.

Esta idea de *humanización* dota a la lectura de muchas cualidades. La hace emancipadora, curativa, purificadora, bondadosa, moralizante. En otras palabras: los que leen serían ante la sociedad buenos, justos, sanos de espíritu, personas con una ética intachable. Empero, en la cotidianidad de la vida, podemos encontrar personas alejadas de la escritura y que cuentan con algunas cualidades arriba descritas. ¿Qué pasa ahí? ¿Por qué hay lectores asiduos que leen todo lo que el discurso dice que hay que leer y presentan un *ethos* a veces abominable? Parece que hemos convertido a la lectura en algo tan importante que ha caído en el hastío. Dice Rodolfo Castro: “Es que la lectura es tan fastidiosamente importante que da vergüenza, miedo o rencor admitir que no se lee y que a pesar de eso se es feliz, inteligente, sensible, digno, justo”²⁹. Es entonces cuando la lectura pierde su cualidad fundamental: la confrontación de lector consigo mismo. Un preso lector como los estudiados por Michel Peroni no obtendrá la libertad leyendo, pero sí encontrará momentos de reflexión y placer que en otras circunstancias no podrá tener. Un maestro de escuela si acude a los textos escritos jamás logrará el máximo aprovechamiento escolar de su grupo, pero logrará algo de lo que casi nadie habla respecto a la lectura: la imitación y emulación de uno o varios niños. Del mismo modo, el filósofo no encontrará en un texto la solución a los dilemas del mundo, pero encontrará nuevos caminos. En resumidas cuentas leer ni nos hace mejores ni peores seres humanos, únicamente nos *encaminarnos*. Saber eso puede llevarnos a tener encuentros con los libros sin esperar nada a cambio.

Decimos esto último porque la idea de lo mejor y lo peor, lo bueno y lo malo se presta a equívocos. Personalidades letradas han tenido alcances destructivos para la humanidad: Hitler, Mussolini y otros. Pero también lo han hecho para la dignidad humana y aquí nombramos a los grandes escritores que nos transmiten lo leído en su escritura literaria, humanista y científica. Consideremos entonces que “a lo largo de la historia podemos ver que esta moralización de la lectura es falsa: no pocos lectores no sólo se han beneficiado con la lectura sino que han utilizado su condición casi racial de lectores para despreciar”³⁰.

¿Será cierto que los no lectores tengan un estatus inferior a los lectores? Depende lo que entendamos por inferioridad, pero en un mundo al que le fascinan las cifras y las estadísticas, se cree que el que lee más es mejor, pero ¿mejor en qué? o mejor, ¿frente a quién?

El otro discurso de la lectura menciona una frase contundente: leer sirve para nada. Podemos manejar esto desde dos puntos de vista. Uno refiere a aspectos utilitaristas y

²⁹ Castro, Rodolfo. *La intuición de leer, la intención de narrar*. Paidós, México, 2002, p. 58.

³⁰ Argüelles, Juan Domingo. *¿Qué leen los que no leen?* Paidós, México, 2003, p. 17.

pragmáticos. Todo lo que podemos hacer, platicar, acumular no exige leer. La otra visión maneja esta frase en sentido metafórico. Veamos el ninguneo de la lectura como moneda corriente. Al ser la lectura un placer y un encuentro subjetivo con uno mismo, está fuera de asuntos concretos y de los cánones de vida aceptados por el grueso de la población. “Primero la obligación, luego la devoción”, dice el viejo refrán aprendido en la intimidad de las familias mexicanas. Y es que cuando la lectura es un gusto existencial, en la mayoría de las veces es extracurricular, extraescolar.

Porque cuando la literatura es un asunto escolar se vuelve obligatoria, entonces es tediosa y perezosa. Parece que la lectura y el pizarrón no se llevan bien. “No es un secreto para nadie que la obligatoriedad de la lectura desde las aulas ha llevado a resultados contraproducentes porque se fundamenta, implícita y a veces explícitamente, en la creencia de que leer es aburrido”³¹. Destaca el hecho de que la lectura como imposición dentro de las escuelas sea un medio para cumplir con los objetivos escolares. Encontramos pues a alumnos que leen para obtener una buena calificación, pero es difícil encontrar ese interés personal que tanto se busca en propuestas pedagógicas.

Parece ser que la institución educativa nos ha hecho entender que los libros son para estudiar, cursar y aprobar una tira de asignaturas. Al ser esta la tendencia, los maestros de cualquier nivel educativo recomiendan algo que ellos ya no hacen; los libros les sirvieron para obtener un grado académico. El libro es útil para algo, es un instrumento, un objeto. La constatación de esto se observa en las bibliotecas, donde asisten adolescentes y jóvenes estudiantes. Las investigaciones, las dudas, los temas a exponer, la preparación de exámenes de admisión, ordinarios y extraordinarios son actividades que en gran medida se realizan en las bibliotecas públicas. Con esto estamos insinuando que leer y estudiar no son lo mismo. Mientras que el estudio se rige por reglas bien definidas por una institución, la lectura es la construcción de normas por el propio lector y sin ninguna presión externa. Desde luego que la lectura puede incluir al estudio pero no a la inversa.

Al ser la utilidad el eje de acercamiento a la escritura, la literatura (cuentos, novelas, poemas, guiones teatrales) la ciencia (en su máxima expresión) y la filosofía no tiene cabida en el mundo de los lectores utilitarios. ¿Para qué leer un poema de Neruda si no explica nada?, ¿para qué leer la *Fenomenología* de Hegel si son meras abstracciones? Michel Petit narra como en una sociedad que tiene altos porcentajes de lectores, aquellos que gustan de las letras son sujetos desdeñados por su medio:

“...en Francia, en el año 2000, aún podemos encontrar todos los días muchachos que aman la poesía y leen clandestinamente para evitar que los otros los golpeen duramente; ... hay mujeres en el campo que leen

³¹ *Ibíd.* p. 27.

tomando todas las precauciones, y que ocultan su libro si viene un vecino a verlas para no parecer haraganas; chicas en barrios desfavorecidos que leen bajo las sábanas, con ayuda de una linterna; padres que se irritan cuando encuentran a sus hijos con un libro en la mano, pese a que antes les dijeron que “hay que leer”; documentalistas que confían en las nuevas tecnologías para “por fin quitarse los libros de encima”; docentes de letras que ocultan la novela que están leyendo cuando van a entrar a la sala de profesores, para no pasar por sabihondos y no arriesgarse a ser relegados; y también universitarios que no leen otra cosa que tesis o monografías, y desconfían de los que manifiestan gusto por los libros. Parece increíble pero es así”³².

Si el libro y su consecuente lectura es para la sociedad una actividad penosa, obligatoria y cargada de prejuicios, entonces hay que preguntarnos por las razones de esta situación. Ahora bien, con lo dicho hasta aquí, podemos argumentar situaciones de libros y lecturas muy concretas como ejemplos para dar entender las diversas formas y modalidades de la lectura.

Tradicionalmente se ha entendido que lee aquel que tiene en sus manos un texto escrito. Tenemos que superar esa barrera, porque de lo contrario caemos otra vez en una abstracción. Leer “... también puede ser una forma de representación del texto sobre el escenario, una forma de transmisión vinculada a las prácticas de la oralidad: recitar un texto. Leerlo en voz alta, etc.”³³. En otras palabras la lectura puede sacar al texto de sí mismo, el sentido se sale del texto para presentarse en imágenes (cine, pintura), en sonidos (música y oralidad) y en representaciones (puesta en escena).

Chartier ejemplifica esta situación con las obras de Moliere. Éstas se estrenan en Versalles, son las fiestas de las cortes vistas por la aristocracia, luego se presentan en el teatro donde asisten, además de la aristocracia, los comerciantes y los personajes letrados de la ciudad parisina; ahí ya no hay ornamentos: ballet, música de fondo. Y finalmente llega al grueso del público alfabeto en forma de folleto impreso³⁴. Un mismo texto tiene tres formas distintas y tres públicos diferentes. Una hermenéutica del sentido no puede ignorar esos dispositivos. El problema es que siempre hemos visto a la lectura como una existencia en sí misma, alejada de la sociedad. Contra esa atomización, los vehículos de lector (oído, mirada y percepción) juegan un papel fundamental en la construcción de significado. “El mismo texto, fijado en la escritura, no es el “mismo” si cambian los

³² Petit, Michel. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 66.

³³ Chartier, Roger. *Cultura... op. cit.* p. 36.

³⁴ Chartier, Roger. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. UIA, México, 1997, p. 23.

dispositivos de su inscripción o de su comunicación”³⁵. El ejemplo de *El Tartufo*, se extiende a otras obras de teatro. Para nadie es extraño leer en un libro las obras de Shakespeare o de Lope de Vega; nuestro contexto hace difícil ver dichas obras en escena, tenemos que echar a volar la imaginación para construir en nuestro interior un escenario.

Vemos también algunas novelas llevadas al cine. Ahí tenemos *Pedro Páramo* y *El coronel no tiene quien le escriba*. El cine es una estancia que lleva al espectador a leer imágenes y a escuchar diálogos que en ocasiones ya no son los originales. Pero a diferencia de las obras de Moliere, el espectador de cine no sólo va a leer, también va a divertirse. A pesar de eso, podemos ver cómo el bagaje cultural de cada espectador dará una lectura diferente a la película. Mejor aún, quien leyó de antemano la novela, tendrá una percepción distinta de la cinta a quien no lo hizo.

Leer es escuchar y ver. Pero no todos escuchamos ni vemos lo mismo. “Pedro Páramo” no es el mismo de hace cuarenta años, el de hoy es no es el que creo Rulfo. Leer en el presente dicha novela (y todo texto) es hacer una traducción. Por ende, la historia de los textos es la historia de las maneras de apropiación³⁶. Pero una apropiación corpórea, porque la interpretación no depende únicamente de horizontes individuales, depende del habitus y del gusto construido socialmente. Hay que estudiar el asunto de las prácticas de los maestros de primaria en un sentido social para hacer una interpretación contextual.

Si vemos, actualmente no podemos decir que haya un único modo de leer, el texto electrónico, los audiolibros, la televisión, el cine y otros soportes convierten al acto de leer en un complejo. Sucede lo que reclama Zemelman con relación a que hoy el individuo tiene acceso a instituciones, bibliotecas, librerías, en una palabra: tiene acceso a los libros como nunca antes; sin embargo, eso no le asegura una formación de corte humanista, más bien, dice el autor, lo desconcientiza, porque los saberes que recibe están preestablecidos, universalizados e inertes de toda subjetividad³⁷. Es por lo anterior que escuchamos con mucha insistencia la muerte de la lectura.

En este caso, según Chartier, la muerte del lector y del autor no está referida sólo a la desaparición de ese acto de profundidad que se da entre el lector y el libro impreso, sino a la sustitución de este último por el texto electrónico (y en nuestra particularidad estatal y nacional a la ocupación del tiempo en diversión y pasatiempos no formativos). Estar en la internet modifica la noción de contexto, en consecuencia, la forma de leer se modifica:

³⁵ *Ibíd.* p. 22.

³⁶ Chartier, Roger. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza, Madrid, 1993, p. 231.

³⁷ “A mayor información, a mayor conocimiento especializado, incluso a mayor habilidad y capacitación [...] menos conocimiento del momento...” histórico. Hugo Zemelman. “El sujeto, la conciencia y el concepto de formación ante la Ratio-I”. Conferencia inaugural del curso “Racionalidad y procesos de formación en América Latina. En *Lucerna Diogenes* Año 2, Núm. 6. México, 1997, p. 9.

digamos que la forma de percibir el mensaje del autor es distinta si fuera en el *codees* ya que es como leer en la antigüedad (por rollos)³⁸. La parte de pasatiempo no implica siquiera algún tipo de lectura, es mera recepción pasiva del mundo técnico y de confort.

Ante esto, es necesario establecer las relaciones que hacen posible tal problemática. Absorber información no es aislado, hay en él otras situaciones que lo hacen posible y al menos un hecho que violenta lo sublime de la interpretación lectora: el cambio del significado de “cultura”. La cultura de la sociedad moderna es un enjambre de voces que dan origen a prácticas, conceptos y tradiciones que implican ciertos saberes y poderes. La cultura es la creación humana que se justifica por superar la naturaleza animal del hombre³⁹. Empero, el hombre en su intención por sentirse supremo en el mundo, transgredió la esencia de su humanidad, ha hecho de su ser un exilio hacia ninguna parte.

El fenómeno de la lectura está a la vista de gran parte del grueso de la sociedad. Nuestras vidas son páginas que están influenciadas en mayor o en menor grado por lo que hemos leído en libros, revistas, mensajes televisivos, folletos, enciclopedias, etc. Eso nos da historia como especie y como individuos, somos lo que leemos y en ese proceso entran en juego muchas relaciones subjetivas como la idea que tenemos de la lectura, las formas de acceder a ella y, nosotros como maestros, tenemos la consigna y la preocupación de hacerla extensiva a los alumnos.

En esta madeja las inercias sociales hacen de las prácticas lectoras un mundo atravesado por el poder. Ya vimos cómo la lectura en voz alta por parte del clero medieval determinó en gran medida las interpretaciones de las Sagradas Escrituras, también hemos visto el papel de la alfabetización donde se leía, pero no se escribía, la lectura de las mujeres, el acceso paulatino de las grandes capas populares a lo escrito, la importancia de los tirajes de imprenta que contribuyeron a democratizar al libro. Todos estos hitos son formas de poder que se muestran en determinadas circunstancias. Veremos a la lectura atrapada en ciertos discursos que la tratan de convertir en un asunto alejado de lo democrático para acercarlo únicamente a determinadas formas y sujetos.

Las formas de leer son variaciones históricas que hacen que los textos no sean los mismos. Un escritor no hace textos, “deja” en manos de lectores históricamente mediados su legado; es ahí donde su escrito adquiere sentido, pero adquieren sentido gracias a que ni

³⁸ Chartier, Roger. *Las revoluciones... op. cit.* p. 109.

³⁹ El hombre se define en lo que hace. Crea y transforma la naturaleza, pero también la de-sublima; para ello, se vale de tecnologías, herramientas y saberes. La cultura tiene sentido en el momento en que el sujeto es consciente de su trabajo físico y espiritual. De lo anterior se entiende que el sujeto hace de su mundo una comunicación con sus semejantes cuya finalidad resultará vital en el hecho de dar sentido a su vida. Cfr. Cruz Rivero, Juan. *Modernidad e industria de la cultura*. ITESM-Plaza y Valdés, México, 1999, p. 33.

las ideas ni las mentalidades son entes abstractos, sino sucesos que tiene como característica primordial la dialéctica de las variaciones y contradicciones.

Si entendemos que el siglo XX fue el siglo de las grandes convulsiones políticas, militares, científicas y tecnológicas, también debemos saber que fue el siglo que puso en tela de juicio el papel redentor de la institución escolar. El mundo de la postguerra implicó una crítica severa a las formas hasta entonces legitimadas, se dudó de las verdades y del hombre mismo. En este contexto, la escuela moderna ya era para muchos el lugar idóneo para formar ciudadanos y, en nuestro caso, lectores. Según Víctor Moreno Bayona, la las aulas en vez de motivar a leer, alejan a al alumno de los libros: “Si hemos aceptado desde hace años que la escuela y el sistema educativo no transforma la realidad social, ¿por qué hemos de esperar que desde la escuela o el instituto se vayan a fabricar lectores en serie? ¡Como si tal producción fuera posible y natural! Semejante mecanismo explicativo no es convincente. Lo único que se consigue con él es responsabilizarnos de un hecho en el que, contra todas las apariencias, apenas tenemos una incidencia positiva. Los lectores, caso de que se hagan, se hacen en casa, no en la escuela, ni en el instituto. En la escuela y, sobre todo, en el instituto, más bien se deshacen”⁴⁰.

Desde este punto de vista (compartido por muchos), una cosa es que la escuela enseñe a leer y otra es el formar sujetos ávidos de lecturas. Según esto, el ambiente extraescolar tiene los bagajes necesarios para acercar o alejar la cultura escrita de los alumnos y del público en general. Esto nos lleva a otro problema de actualidad: ¿hoy se lee mucho menos que antes?, ¿qué hay de cierto en los negros vaticinios que cada vez leeremos menos y que incluso llegará un momento que la lectura desaparezca? Decía Borges que no imaginaba un mundo sin libros y de su consecuente lectura; tenemos tan fija la idea de que leer es estar con un libro en mano que olvidamos los otros tipos de lectura: la oral, la que se comparte en grupo, las disertaciones y últimamente la electrónica⁴¹.

Desde luego que el siglo XX implicó grandes cambios y hasta regresiones en las formas de leer. Si tomamos la sentencia de Nietzsche acerca de que el lector de hoy ya no lee, estaríamos anulando toda posibilidad de conocer los tipos de lectura, empero, no podemos soslayar dicha tesis ya que tiene su fundamento. Pedro Salinas alude a que la sociedad del siglo pasado inventó una nueva modalidad de lectura: los “leedores”, es decir, aquellos que “ojean” sin “h”, los que en cuestión de segundos pasan de una página a otra, los que leen títulos y subtítulos. Los leedores tienen bagajes especializados y que consideran que lo demás es inútil.

⁴⁰ Moreno, Víctor. *¿Qué hacemos con la lectura?* Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

⁴¹ Todo esto tiene que ver con la lectura pero en cuanto problemática que trasciende el ámbito escolar e incluso al sistema educativo. Los parámetros que supuestamente permiten concluir que la lectura está en decadencia, ¿son los adecuados para una auténtica medición de la lectura?

Los sujetos del mundo de la postguerra conocieron un artefacto nunca visto y que poco a poco fueron colocando en el lugar central de su hogar: la televisión. La televisión quiérase o no, presenta una visión de mundo, es decir, nos da una interpretación de lo que somos como actores sociales. Aunado a eso, la vorágine de la vida de las grandes urbes y las necesidades apremiantes del trabajo implican un uso diferente del tiempo que el usado en siglos atrás. Las horas son más veloces que en el medioevo y bajo esta idea, muchos sujetos se escudan en la falta de tiempo para leer. Otros más no saben de la lectura como un modo de adquisición de bagajes culturales.

Un lector que cavila entre las imágenes móviles y las letras impresas, el que dedica tiempo a las dos maneras de leer y que no se inclina por una de las dos. Desde luego que no podemos decir que los lectores empedernidos hayan desaparecido, simplemente aludimos al hecho de que desde la segunda mitad del siglo XX, los lectores están tan diversificados, que podemos encontrar grandes paradojas en ellos: hay quien tuvo acceso a lo escrito en sus épocas de estudiante y después olvidó esa práctica, sujetos con pocos años de escolaridad con fuertes tendencias por los libros, etc.

Aunado a lo anterior, el uso del tiempo es más largo en la escuela. En occidente a los niños se les recibe desde los tres años y su estancia se alarga hasta más allá de los veinte.

Pero pronto dicha definición se vería afectada por la aparición abrupta de los medios de comunicación. Además de leerse libros y revistas temáticas, los *comics* entraron en el repertorio de los lectores de la segunda mitad del siglo XX. Junto a eso, en todo occidente la televisión adquirió poder de audiencia y se pensó que podía ser el medio más eficaz para la democratización de la cultura, empero, pronto dio muestras de que su intención era exclusivamente de entretenimiento. Lo que más puso en entredicho a escuela fue el gran número de televidentes y entonces, la cultura impresa ya no fue el centro de atención de la cultura.

Pensar que aprender a leer, escribir y contar es garante de la satisfacción futura de las necesidades básicas es un grave error. Muchos sujetos tienen nulo contacto con la escritura y tienen una vida llena de opulencia; este tipo de personas hasta se mofan de su poca lectura, de hecho, no la necesitan, la consideran pérdida de tiempo y al tener posibilidades para comprar libros y revistas no lo hacen porque es capital tirado a la basura. Del otro lado encontramos lamentables historias de sujetos con bagajes adquiridos mediante arduas horas de lectura y, que sin embargo, apenas tienen lo necesario. La idea de que la lectura trae como consecuencia éxito económico u material es falsa. De hecho, las políticas de lectura en nuestro país nos han vendido esa idea, y los maestros decimos a los padres de familia que al mandar a sus hijos a estudiar, les están asegurando un futuro mejor, esto es cierto, pero, ¿hasta dónde lo es?

Tampoco saber leer implica necesariamente equidad y democracia social. En México existe un gran rezago en analfabetismo, pero también existen millones que leen y escriben, no obstante, el acceso a las leyes, a los principios básicos de democracia y justicia están mediados por lo que dicen los medios de comunicación y los políticos en turno. El problema estriba en los procesos de alfabetización actuales. Hoy, saber leer se reduce al desciframiento de un texto y no a su comprensión. La cuestión entonces se complica porque a pesar de que las escuelas hagan de la alfabetización un ejercicio mecánico, por lo menos dan las bases para que a través de los años, cada sujeto pueda acceder a lo escrito según sus necesidades y ritmos de lectura y entonces la pregunta es, ¿por qué teniendo esa posibilidad no se llega a desarrollar?, ¿por qué pudiendo leer no siempre se lee?

Según las tendencias oficiales de lectura, los mexicanos no leemos. Ocupamos un lugar del que debemos de avergonzarnos. Periódicamente se nos compara con los países con altos índices de lectura y de manera descarnada existe la exigencia para dejar atrás nuestra “precaria” cultura y acceder a otras maneras de ver el mundo de los libros. Solamente que para eso, es necesario partir de lo que hacemos con lo que nosotros mismos llamamos cultura.

CONCLUSIONES

Leer palabras hechas de letras sobre una página es solamente una de tantas formas de leer. Además del desciframiento de grafías, existen otros modos y medios de interpretación. Los astrónomos leen un cielo estrellado y en él encuentran gran parte de la evolución del universo. El jugador de ajedrez observa el tablero, pero también mira de reojo los gestos y reacciones de su contrincante. La madre lee el rostro y los movimientos de su hijo pequeño, sólo así puede interpretar sus momentos de hambre, sueño y sus alegrías. Las adivinas leen las cartas, las manos y hacen de su trabajo un destino para quien las consulta. Queramos o no, estas formas de leer comparten con los lectores de cultura escrita una cualidad: el desciframiento de signos.

A diario intentamos aclarar el mundo, tal vez sea de manera rutinaria y cotidiana, pero no podemos dejar de hacerlo. Todos nos leemos de manera recíproca. Leemos el mundo, somos lo que leemos. No tenemos otra forma de vida que la lectura. No hay ser humano que no tenga su propia lectura de su mundo. La lectura inicia con la vida misma; cuando un bebé percibe el calor de diferente manera que otro, está haciendo una lectura de su medio, si nuestras primeras sensaciones fueran idénticas, entonces no habría interpretación.

Así que, podemos decir, sin temor a equivocarnos que la lectura es *condición sine qua non* para la vida escolar. “Una sociedad puede existir –muchas existen de hecho- sin escribir, pero no sin leer”⁴². Para vivir, hay que saber interpretar. No interpreta quien no siente la necesidad de indagar, de viajar, de explorar caminos que le den sentido a su existencia. La lectura es un aprendizaje de toda la vida: aprendemos a descifrar movimientos, muecas, sonidos, sabores, cultura. No vive en sociedad quien no sabe leer, no así el que no sabe escribir. Es cierto que la escritura ha contribuido a que sepamos más de nuestro pasado y en la modernidad, un buen número de seres humanos nos hemos entendido a través de ella, empero, no es la única manera de formar acuerdos. En todo esto, la escuela para bien o para mal ha jugado un papel fundamental.

Cuando hacemos alusión a las comunidades de lectores, espacios de lectura y modos de leer en la escuela y en especial en el 6º grado, estamos dejando atrás las viejas preguntas de ¿quiénes leen?, ¿cuántos libros se leen? y, sobre todo, superamos la brecha entre lectores y no-lectores, asunto que forma parte de las representaciones de lectura. Este modo de inclusión de los diferentes tipos de sujetos de la educación, que de alguna manera realizan prácticas de apropiaciones culturales (ya sean orales o escritas) implica “aprisionar” una pregunta fundamental: ¿cómo se lee? Dicha cuestión retumba en lo más profundo de lo social, ya que hace brotar lo que hasta antes permanecía oculto o negado. Ahora, la lectura ya no se reduce a procesos mentales (donde sólo importa el análisis, la predicción y las

⁴² Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. Norma, Santa Fé de Bogotá, 1999, p. 20.

anticipaciones cognitivas que pueda hacer el lector), ni a un momento de erudición; ahora estamos inmersos en prácticas sociales y culturales donde se puede conjugar tanto lo mental como lo erudito, pero también las acciones de consumo, usos y modos de abordar un texto escrito.

Así, nos encontramos que a nivel escolar, los sujetos trabajan la lectura de diversas maneras: desde las lecturas orales, , hasta aquellas que se muestran en lugares escolarizados (aulas, cubículos de investigación). Es evidente que estas formas implican maneras, comunidades y espacios de lectura. Entonces, nos alejamos de la idea de que la lectura se centra única y exclusivamente en la relación lector, libro abierto, porque ¿qué pasa con las lecturas orales? También dejamos a un lado el criterio subjetivista del lector en el cuál él es amo y dueño de los caminos de la interpretación, en otros términos, el autor propone y el lector dispone; antes bien, pensamos que hay ataduras sociales e históricas que enmarcan ciertos límites de acceso e interpretación del mundo⁴³.

El espacio escolar es un lugar de prácticas cotidianas diferenciadas según el contexto de los sujetos. Lo anterior significa que cada grupo maneja determinadas nociones de lo que tiene ante sí; tiene que ver con una serie de elementos culturales propios de cada grupo que trasciende la división maestro-alumnos. No son casuales las diferencias entre los diferentes grupos sociales y lectores, todo tiene una razón de ser ya que las prácticas sociales de lectura varían en edades, género, clase social, nivel de escolaridad, época, etc. En cada familia, escuela, universidad, comunidad lectora, comunidad científica, agraria y contestataria hay reglas de convivencia y de perspectiva del cosmos.

En otros términos: mientras algunos alumnos construye un *modus vivendi* propio como el de la escritura y lectura, otras pueden tener bagajes de capital familiar enfocados a prácticas narrativas y orales (lectura en voz alta, cuentos y leyendas). El asunto descansa en que cada sujeto lleva cargando un bagaje cultural muy parecido al de su comunidad y muy diferente al de un grupo ajeno. Toda estructura es la secuencia de determinados estilos de vida. Así, el modo de leer en buena medida tiene su origen en los estilos aprendidos en el hogar. Hay ambientes que invitan a la imitación y al descubrimiento de la gastronomía, otros se centran en la escritura o en el uso y manejo de herramientas de trabajo manual, etc. A su vez, cada apropiación va a determinar, en el espacio público, diferencias de capital cultural. Los estilos, los gustos, las creencias y las costumbres varían en cada grupo y clase social⁴⁴. Con este preámbulo podemos ubicarnos en lo que nos atañe. Hablemos de la

⁴³ En este tenor, también sabemos que en el mundo de la lectura (como en otros campos), hay relaciones de poder y de resistencia. Esto se explica en el momento en que las instituciones escolares y académicas imponen un catálogo de textos a los no-lectores o cuando se impone un modo de interpretación de lo oral o lo escrito.

⁴⁴ En este nivel, Bourdieu descubre una oposición entre los gustos. Aclara que la clase pudiente tiende a antinomias, por ejemplo opone lo vulgar a lo elegante, lo bueno a lo malo. Lo distinguido viene acompañado de la exigencia de negar la realidad social y anteponer ciertos hedonismos que en vez de fijarse en la esencia

lectura como una práctica social.

Y entonces ¿qué podemos entender por prácticas escolares de lectura? Esta pregunta da por sentado que la lectura como actividad existe dentro de la sociedad, no sabemos a qué grado y tampoco nos atenemos a las estadísticas que nos miden como pésimos lectores. Nos interesa saber qué es lo que hacemos con los textos impresos, dónde los tenemos, qué símbolos representan. Se ha dicho que leer es un “viaje” respaldado en la práctica canónica que incluye una serie de reglas lingüísticas y hermenéuticas a las que muy pocos tendrían acceso.

Es cierto que los sectores letrados de nuestra cultura (científicos, investigadores, poetas, etc.) que Argüelles llama “lectores maduros”⁴⁵, nunca “cultos”, tienen a la lectura como parte inherente de su vida. Su existencia es imposible sin sus libros y lecturas diarias. No obstante, hay otras comunidades como la escolar a las que el encuentro con la cultura escrita es inestable, caprichoso y movable. Su vida discurre en la maraña de asuntos extra-escritura; digamos que son sujetos movidos por otra postura ante la vida: consumen ideas, objetos, imágenes. Dichos sujetos no crean nada escrito, la sociedad no les exige el uso público de su razón.

Leer significa tener una mediación con asuntos como el capital cultural (propuesto por Bourdieu), los niveles de crecimiento económico, el acceso a la escritura en forma de edición y las culturas escolares. Ya hemos mencionado el papel de la familia en el acogimiento o rechazo de la lectura que se formaliza en la institución escolar. En una sociedad como la nuestra la circulación editorial está más cerca del lector potencial como nunca antes, pero eso no significa que éste tenga, por antonomasia, la disponibilidad de la lectura. Aunado a lo anterior, vemos que revistas de espectáculos, deportivas, culturales, religiosa y demás tiene un fuerte respaldo editorial que abarata los costos y tiene mayor facilidad de llegar al ciudadano común como los maestros. Así que los lectores no leen únicamente libros considerados canónicos y/o imprescindibles, por el contrario se inclinan por *Bets Sellers*, periódicos, revistas y comics. El qué y el cómo implican un por qué y un para qué. Para entender la complejidad de la lectura, es menester adentrarnos un poco al proceso de cambio de la lectura.

Por lo tanto, podemos decir que toda revolución social, individual y cultural “... construye siempre raíces, orígenes, precursores y, al mismo tiempo, se piensa como ruptura, como discontinuidad”⁴⁶. De hecho, las prácticas culturales implican un proceso

de las cosas, en quedan en su forma superficial. Por el contrario, lo rechazado es visto como lo que se consigue con facilidad, es decir, se cree que lo común y lo ordinario no tiene cabida en la estética. Lo típico y cotidiano es un mundo común y corriente. Bourdieu, Pierre, *Op. Cit.* pp. 175-176.

⁴⁵ Argüelles, Juan Domingo. *Historias de lectura y lectores. Los caminos de los que sí leen* Paidós, México, 2005.

⁴⁶ *Ibid.* p. 85.

paulatino de modificación de conductas frente a algo; en este caso toda revolución de lectura es un desgarramiento de larga duración, es decir, un cambio muy lento, pausado y casi imperceptible. A diferencia de las revoluciones sociales que después de un proceso de gestación política, estallan rápidamente, las revoluciones sociales de lectura son prácticas públicas que dependen en gran medida de las situaciones familiares y contextuales: habitus, formación, costumbres.

Esta última perspectiva sustenta uno de los discursos hartos conocidos de la lectura: el de *humanizar* al que se acerca a la cultura escrita. Aunado a lo anterior, tenemos otro corpus discursivo, aquel que se acomoda perfectamente al tiempo postmoderno-utilitarista. En este caso leer es un ejercicio necesario para aplicar lo leído a algo muy concreto.

Como podemos ver, leer en la escuela primaria está muy lejos de ser una práctica uniforme y única. Observamos una variedad extensa de situaciones que rompen con los esquemas convencionales de lectura; es decir, maestro y alumnos hacen posible que la lectura sea multimodal, inestable e impredecible. De hecho son las invenciones de los lectores las que dejan ver que la escuela no es el espacio de rutinas repetitivas, sino que es un espacio y tiempo de creación.

Cuando escuchamos al maestro o a los alumnos leer un texto, recitar, representar o dictar, estamos ante una forma de leer que tiene como finalidad socializar una postura respecto a algo. Dentro de ese acto de “dar a conocer”, se hayan implicadas muchas situaciones; se puede leer oralmente para “enseñar a leer bien” a otros, para hacer el rutinario dictado, para transmitir contenidos de enseñanza, pero también para degustar un poema, una puesta en escena o para entablar relaciones de amistad y de compañía.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGÜELLES, Juan Domingo. *Historias de lectura y lectores. Los caminos de los que sí leen*. Paidós, México, 2005.
- BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores, México, 1998.
- Bernández, María. (2003). “¿Para qué leer? En: *Revista Mexicana*. Enero- abril, 2003.
 - Bertely Busquets, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Piados, México, 2001.
- BORGES, Jorge Luis. *El libro de arena*. Emecé. Buenos Aires, 2000.
- BOURDIEU, Pierre et al *El oficio de sociólogo* Siglo XXI México, 1998.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron. *La reproducción*. Laia Ediciones, Barcelona 1972.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultura, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores, México, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Taurus, Madrid, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, México, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Los estudiantes y la cultura*. Labor, Barcelona, 1969.
- CASTRO, Rodolfo. *La intuición de leer, la intención de narrar*. Paidós, México, 2002.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: UIA
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- CHARTIER, Roger. *El orden de los libros*. Gedisa, Barcelona, 1996.
- CHARTIER, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Gedisa, Barcelona.
- CHARTIER, Roger. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza, Madrid, 1993.
- CHARTIER, Roger. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. UIA, México, 1997.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ferreiro, Emilia. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México.
- GADAMER, Hans-Georg. *Acotaciones hermenéuticas*. Trotta, Madrid, 2002.

- GADAMER, Hans-Georg. *Arte y verdad de la palabra*. Paidós Studio, Buenos Aires.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Sígueme, Salamanca, 2003.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona, 1995.
- González Rivera y Torres. "Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas". Centro de Estudios Educativos; México, 1981.
- HEGEL, GWF. (1998). *Fenomenología del espíritu*. FCE, México.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, número 17, México.
- KALMAN, Judith. "El acceso a la cultura escrita. la participación social y la apropiación del conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura". En : *Revista mexicana de investigación educativa*. México, 2003.
- LARROSA, Jorge. "Crítica, escepticismo y libertad". *Propuesta educativa*. (Argentina), Vol.: 9, no: 19, 1998.
- LARROSA, Jorge. "Aprender del oído. El aula, el claro y la voz en María Zambrano. En *Educación y pedagogía*. Vol. 12, No. 26-27, Colombia, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Laertes, Barcelona, 1996.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Laertes, Barcelona, 1996.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- LERNER, Diana. *Leer en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Santa Fé: Norma.
- Mejía, E. (2011) *Prácticas escolares de lectura en sexto grado de educación primaria*. Informe final de investigación. Toluca: ISCEEM,.
- MONTES, Graciela. *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. Alizana Editorial, Madrid, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. Alianza, Madrid, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets, Buenos Aires, 1977.
- Pennac, D. (2005). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PETIT, Michel. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- PIERCE, Charles. *What`s the sign?* Pennsylvania, 1980.
- PLATÓN. *Diálogos*. Porrúa, México, 1998.

- PROUST, Marcel. *Sobre la lectura*. Leviatán. Buenos Aires, 2000.
- RICOEUR, Paul *La metáfora viva*. trad. G. Baravalle, Megápolis, Buenos Aires.
- RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- RICOEUR, Paul. *Freud. Una interpretación de la cultura*. Siglo XXI Editores, México, 1980.
- RICOEUR, Paul. *Historia y narratividad*. Paidós, Barcelona, 1999.
- RICOEUR, Paul. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores, México, 1995.
- RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores, México, 2003.
- Rockwell, E. (1986). “Los usos escolares de la lengua escrita”, Gómez Palacios, M. en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI
- Rockwell, Elsie. “Los usos magisteriales de la lengua escrita”. En: *Nueva antropología*. 2002.
- Rockwell, Elsie. (1981). *El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria*. Cuadernos de Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV, México.
- ROCWELL, Elsie. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE, México.
- SEP (2011) *Programa Nacional de Lectura*, en: http://lectura.dgme.sep.gob.mx/pnl_dp_00.php (Consultado el 24/11/2012).
- WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. Paidós. Barcelona, 1987.
- ZEMELMAN Merino, Hugo. *El uso crítico de la teoría*. El Colegio de México, México, 1988.
- Zemelman, Hugo. (1998). *El conocimiento como desafío posible*. IPN, México.