



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 098 ORIENTE, D. F.**



**“ EL NIÑO PSEUDOLECTOR Y SU ENTORNO
SOCIOCULTURAL “**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:
MARÍA VICTORIA ALDANA CERÓN**

**ASESORES: ANA HELIA ACOSTA CASTRO
ROBERTO SUÁREZ GÓMEZ**

MÉXICO, D. F.

MAYO 2001

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	I
I. LA LECTURA EN NUESTRO CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVO	
A. La formación de lectores en la escuela primaria: reflexiones	1
B. Rasgos de nuestro sistema educativo actual y las nuevas reformas	9
C. Analfabetismo funcional como producto de nuestro ámbito sociocultural y educativo.	15
II. LA LECTURA Y SU SIGNIFICADO EN EL CONTEXTO SOCIAL	
A. Usos y funciones de la lectura en el contexto social: Woods, Anderson y Teale.	22
B. La retórica oficial frente a una problemática social y educativa: el analfabetismo funcional.	27
a. Alfabetización: formación de lectores	28
C. La popularización de la lectura, pero de subliteratura	35
a. Labor editorial de la SEP: 1921-1993	35
b. Producción y distribución del libro infantil	37
c. Bibliotecas Públicas de la SEP	43
d. Programa Nacional de Bibliotecas Públicas de la SEP	47
e. Surgimiento y auge de la subliteratura	50
III. LECTURA	
A. Definición	54
B. Proceso de lectura	56
C. Estrategias de lectura	58
a. Lector	60
b. Texto	61
D. Etapas de desarrollo de la lectura	63
E. ¿Lectores o pseudolectores?	68
a. Características del lector	69
b. Características del pseudolector	76
IV. CARACTERÍSTICAS LECTORAS DE LOS ALUMNOS DE 6º. GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA ZONA ESCOLAR No. 48	
A. Metodología	80
a. Enfoque del estudio	81
b. Objetivos del estudio	83
c. Población investigada	85
d. Materiales y métodos	86

B. Características económicas y educativas de las familias	90
a. Aspecto cultural	98
b. La familia y la lectura	98
c. Acceso al material de lectura	103
d. Conclusiones	107
C. Características educativas de las madres	110
a. La madre y la lectura	112
b. Opinión de las madres acerca de la lectura de literatura infantil	115
c. Opinión de las madres acerca de la lectura de historietas	118
d. Actividad lectora: madre-hijo	118
e. Conclusiones	125
D. Características lectoras del niño de 6°. Grado de educación primaria	129
a. Actividades que realiza el niño en su tiempo libre	129
b. La lectura y la televisión	130
c. La lectura del niño de 6°. Grado	131
d. Medio de acceso al material de lectura	135
e. Asistencia del niño a la biblioteca	137
f. Conclusiones	140

V. LA SUBLITERATURA COMO MATERIAL DE LECTURA

A. Los medios de comunicación en México	141
B. Definición, funciones y características de la literatura y la subliteratura	143
C. Desarrollo de la subliteratura en México	148
D. Mensajes ideológicos de la subliteratura	155
a. Semiótica de la historieta	155
b. Estudios de casos: Walt Disney y las novelas románticas de Corín Tellado	161

VI. LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA PRACTICA DE LECTURA DE LOS JOVENES

A. Estudios relacionados con la práctica de lectura de niños y jóvenes	168
B. ¿Qué leen los niños?	169
C. ¿De dónde obtienen el material de lectura?	170
D. ¿Cómo y por qué seleccionan libros?	173
E. ¿Por qué leen? ¿Por qué no leen?	176
F. Práctica y actitud de los padres con respecto a la lectura de sus hijos	178
G. Aspectos del medio familiar	179
a. Condiciones socioeconómicas de las familias	179
b. Experiencias sociales de diferentes tipos relacionadas a la adquisición y desarrollo de los conceptos y el vocabulario que puede desarrollar el niño.	181
c. Actitud familiar para la lectura: cuándo se lee en el hogar, qué y quién lee	183
H. Características de los lectores voluntarios	185
a. Sexo	186
b. Edad	186

c. Actividades	186
d. Motivación	186
e. Disciplina	187
f. Habilidad	187
g. Escuela	187
h. Miembros de una biblioteca	187
i. Antecedentes familiares	187

VII. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA FORMACION DE LECTORES

A. La lectura en nuestro ámbito educativo	189
B. Formación, experiencia y actualización magisterial	192
C. Práctica docente en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lecto escritura en el aula	194
a. Planes y programas de estudio	194
b. Reflexión sobre los métodos de enseñanza	195
c. Práctica escolar cotidiana de la lectura	200
D. Perspectivas de la escuela en la formación de lectores	204
a. El maestro como animador de la lectura	208

CONSIDERACIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

INTRODUCCION

La formación de lectores en la educación primaria es un aspecto primordial en nuestro ejercicio profesional; y paradójicamente, es un tema a menudo cuestionado por la sociedad en su conjunto debido a los pobres o nulos resultados que se obtienen.

En primera instancia nos planteamos una interrogante, ¿la escuela primaria forma alumnos lectores? Los resultados que se exponen en este trabajo evidencian que los alumnos de sexto grado de educación primaria, (alumnos a un paso de ser egresados de este nivel educativo) son pseudolectores. El prefijo ciertamente alude aun supuesto o falso lector.

Este adjetivo obedece a la siguiente reflexión: ¿qué implica el proceso de lectura? y qué hacen realmente nuestros alumnos en sus prácticas de lectura dentro y fuera de contextos escolares en la que el material de lectura y frecuencia evidencian ciertos hábitos y actitudes respecto al libro y la lectura?

Este trabajo pretende argumentar en base a la teoría psicogenética o constructivista que en el proceso de lectura el lector construye el significado del texto de acuerdo a sus saberes previos y a los conocimientos de tipo sintáctico y semántico que posee. En otras palabras, en la medida que el lector posee experiencias lectoras con diversos tipos de texto, desde temprana edad, sus esquemas de conocimientos respecto a la lectura se incrementarán posibilitando una práctica lectora de mayores alcances.

En base a esta teoría los investigadores proponen estadios de desarrollo de la lectura, cómo son adquiridos y qué condiciones culturales y educativas favorecen el paso de un estadio a otro. De esta manera al elaborar una comparación entre teoría y práctica docente, ambiente familiar y en general condiciones socioculturales podemos aseverar que los egresados de la educación primaria carecen de ambientes propicios para desarrollar sus capacidades lectoras, fomentando en la mayoría de los casos alumnos pseudolectores.

Por otro lado, investigando sobre esta problemática en diversas fuentes documentales llegue a las siguientes consideraciones:

1°. El gusto y hábito de lectura debe inculcarse desde los primeros años de vida, en el seno familiar a través del contacto con los diversos géneros que nos ofrece la literatura infantil.

2°. La escuela no es el lugar idóneo para acercar al niño a la lectura y a los libros porque el niño tiende a asociar la lectura como una tarea escolar más carente de significado para él.

3°. Sin embargo, la escuela y la biblioteca son lugares privilegiados para acercar al niño a la lectura y a los libros; siempre y cuando este acercamiento responda a los intereses intelectuales y afectivos del educando, elementos que la escuela ha soslayado tácitamente hasta el momento.

De esta manera, la estructura de este trabajo expone las condiciones socioculturales y educativas que posibilitan la formación de pseudolectores, información que se obtuvo a través de la investigación documental y que afortunadamente es apropiada y suficiente. Quedaba por saber qué ocurre en el seno familiar con respecto a la lectura, factor importante por indagar si consideramos que es ahí donde el niño adquiere sus primeras experiencias lectoras y la manera en que concibe la lectura está estrechamente ligada a su entorno familiar

Este último factor que incurre en la formación del niño lector lo averigüe a través de una investigación de campo. La pertinencia de estudiar el ámbito familiar obedece a la necesidad que tenemos los maestros de saber que tipo de experiencias lectoras, tiene el niño, específicamente qué tipo de materiales de lectura utiliza en su práctica lectora, y en qué tipo de actividades de estímulo hacia la lectura participa con sus padres, con el objeto de dar forma y coherencia, durante el desarrollo de nuestra práctica docente, a diversas estrategias

que los padres pueden trabajar para apoyar a sus hijos en el desarrollo lector; y en el ámbito escolar instrumentar nuevas formas de trabajo que permitan al niño disfrutar de la lectura a través de la literatura infantil, que la lectura llegue a adoptarse como una forma de construir su propio aprendizaje, que el alumno tenga la firme creencia que el acceso a los medios del saber no son exclusivos del docente y que la lectura constituye, en lo mediato, un soporte insustituible en la adquisición de nuevos conocimientos. Tarea nada fácil si como maestros no concebimos a la lectura como un medio que despierta la imaginación, y con ello la generación del conocimiento.

DEDICATORIAS

A las INSTITUCIONES EDUCATIVAS que cotidianamente enaltecen nuestro país; en especial, al Centro de Maestros "Soledad Anaya Solórzano", quien me brindo, a través de su personal altamente profesional, su apoyo para la culminación de este trabajo.

A mis maestras, grandes lectoras, para quienes el estudio y la superación permanente son elementos ineludibles que debemos tener presentes en nuestro ejercicio profesional como formadores de individuos creativos.

A mi compañero de siempre, Javier Gutiérrez que en todo momento me ha brindado lo mejor de su persona.

A mi colaboradora y amiga Araceli Apodaca que comparte mis aspiraciones y logros.

Para mis hijos, Natalia e Isaac mis mayores logros y anhelos.

A mi madre, a quien los retos la mantienen viva y feliz.

GRACIAS

CAPÍTULO I

LA LECTURA EN NUESTRO CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVO

A. FORMACIÓN DE LECTORES EN LA ESCUELA PRIMARIA: REFLEXIONES

En las últimas décadas la sociedad mexicana en su conjunto ha puesto en tela de juicio los logros del Sistema Educativo Mexicano, por ejemplo, ha concluido y sobre enfatizado que la educación que imparte el Estado en todos los niveles educativos es de pésima calidad.

Un aspecto importante que avala esta afirmación es el bajo rendimiento que observan los alumnos que presentan examen para ingresar a la secundaria, bachillerato y licenciatura, las calificaciones que se obtienen de estos exámenes son en promedio reprobatorias, y en algunos casos muy inferiores a cinco.

Un indicador, que desde mi punto de vista explica esta situación son los bajos niveles de comprensión lectora que presentan nuestros alumnos en la educación primaria y que en el futuro repercute en la formación de lectores, tarea prioritaria que compete a la educación primaria.

Resulta evidente que los bajos niveles de comprensión lectora tiene repercusiones en todos los contenidos de las diferentes asignaturas que se imparten en los niveles de educación. Pienso que al alumno al dificultarse la lectura tiende a abandonarla en un tiempo relativamente corto convirtiéndose en analfabeta funcional; sobre todo si su preparación académica se limitó

al nivel básico, situación nada exagerada si se asevera que de cien alumnos que ingresan a la educación primaria sólo dos tienen acceso a la educación superior.¹

Expuesto el preámbulo de este trabajo, en seguida me enfocaré a mi práctica docente que es el objetivo de este apartado. Entre los maestros existe una preocupación auténtica por la falta de interés de nuestros alumnos por la lectura, aunada a los bajos índices de comprensión lectora que prevalece en la comunidad escolar.

Si consideramos que existen diferentes niveles de lectura de comprensión: literal, interpretativa y crítica o valorativa; tenemos la certeza de que difícilmente nuestros alumnos alcanzan el nivel literal de un texto. En infinidad de situaciones de aprendizaje, los educandos no logran acceder a los contenidos que leen, en las diversas asignaturas; no comprenden lo que leen, por ejemplo: un instructivo o un refrán, el planteamiento de un problema de Matemáticas o la exposición de un texto informativo de Historia o Ciencias Naturales.

Ante esta problemática nos planteamos infinidad de preguntas:

¿Los métodos de enseñanza de la lecto-escritura con los que aprendieron a leer les obstaculiza el proceso de comprensión lectora? y lo que es más grave ¿les crea rechazo hacia la lectura?

¿Acaso los libros de texto presentan altos niveles de legibilidad que nuestros alumnos, por sus antecedentes escolares, no alcanzan a comprender?

¹ Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas oficiales en México: 1976-1988. México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1997. p. 456.

¿Nuestras prácticas docentes no son las más adecuadas para abordar el contenido de las diversas asignaturas?

¿Por qué nuestros alumnos no leen otros materiales, que no sean necesariamente los libros de texto, que les posibilite incrementar su capacidad lectora, y por ende acrecentar sus intereses y necesidades de lectura ?

¿Por qué los maestros no concebimos la formación de lectores como parte esencial de nuestra labor pedagógica?

Ciertamente, el fracaso en la alfabetización² obedece a una serie de factores, como los que se mencionaron y las posibles soluciones parecen complejas a nuestra comprensión como formadores de individuos autodidactas.

Reflexionando sobre el origen de esta problemática he llegado a las siguientes consideraciones: Respecto a los métodos de enseñanza de la lecto-escritura que actualmente empleamos se enfatiza la reproducción gráfico-fónica por encima de la comprensión y la escritura como la reproducción fiel del trazo de las letras. Tenemos la idea de que si un niño lee con rapidez, la comprensión del texto se dará por añadidura. Desconocemos o no queremos aceptar que mucho antes de la traducción gráfico-fónica existe la comprensión de lo que se lee y que, esencialmente el lector competente frente a un texto trata, desde un primer contacto con él, entenderlo, y que el proceso de lectura no inicia con la traducción de signos en sonidos.

² Alfabetización: La capacidad que tiene el sujeto de usar la lectura y la escritura en su vida cotidiana. Emilia Ferreiro. Alfabetización: teoría y práctica. México, Siglo XXI, 1997.p. 34

Luego entonces, creamos en el niño la idea de que lo importante de la lectura es, en un primer momento, la rapidez, traduciendo fielmente los signos en sonidos. Y lo más grave, fomentamos en el niño la idea de que la lectura es algo difícil, aburrido, inaccesible y sobre todo inútil porque desde las primeras clases el niño no tiene experiencias con texto significativos e interesantes, porque raramente se le muestra cuáles con las funciones de la comunicación escrita y cómo se usan en contextos sociales comunicativos; a pesar de que existe el Programa Nacional de Lectura y Escritura que promueve el trabajo de alfabetización en contextos sociales comunicativos. Las actividades propuestas de este programa están plasmadas en los materiales que la Secretaría de Educación Pública (SEP) envía a nuestras escuelas, específicamente, en el Fichero de actividades de Español, que abarca todos los grados.

Por otro lado, es común que en nuestras escuelas no haya materiales de lectura, sobre todo de literatura recreativa con los que el niño se podría iniciar en el gusto por la lectura; disfrutar y divertirse con las diferentes posibilidades que nos ofrece el lenguaje. Estoy segura que nuestros alumnos disfrutan una lectura en voz alta realizada por su maestro, que ríen y se emocionan con un trabalenguas, una adivinanza, una canción infantil o un poema; experiencias que se realizan en nuestras aulas de manera limitada. A pesar de que en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se señala: "Para fomentar el hábito de la lectura, la SEP mejorará los medios de enseñanza, elaborará materiales de apoyo para los maestros y promoverá su uso más sistemático y eficaz de las bibliotecas escolares y municipales".

Nuestra sorpresa es ¿cuáles bibliotecas escolares? Estas son prácticamente inexistentes en nuestras aulas, existen materiales que la SEP ha distribuido como parte del programa de

Rincones de lectura , pero aún son insuficientes y su uso no logra generalizarse en nuestras escuelas.

Es posible que frente a los escasos conocimientos que tienen los niños respecto a los diversos contenidos que se abordan, la obtención de significados de los libros de texto se les dificulte. Es un círculo vicioso, si el alumno no logra avanzar hacia niveles superiores de lectura porque su lectura no es suficiente ni variada, difícilmente logrará rescatar significados de un texto que se supone está acorde a su nivel intelectual, no así a su nivel lector.

Los maestros, a través de los diversos cursos de actualización magisterial, sabemos que la lectura que se fomente entre los educando debe caracterizar por ser creativa, crítica y reflexiva; no obstante, no podemos , o no deseamos llevarla a la práctica, continuamos con nuestras prácticas tradicionales, de la copia y el descifrado.

Paradójicamente , mientras la SEP implementa el programa Rincones de Lectura (RILEC)³ cuyo objetivo es fomentar el gusto por la lectura entre los alumnos y padres de familia; envía a todas las escuelas primarias del Distrito Federal un Catálogo de Proyectos y Servicios que las escuelas deben cubrir a lo largo del ciclo escolar . Cabe aclarar que, la gran mayoría son optativas, como Rincones de Lectura y el Programa Nacional para la Lectura y la Escritura (PRONALEES) no obstante, en materia ecológica , la actividad de formación del club ecológico es obligatoria. Esto es grave porque, si los maestros de la escuela deciden que no es necesario desarrollar estos programas, simplemente se desechan.

³ Secretaria de Educación Pública. Guía para el uso y disponibilidad del acervo. México, SEP, 1993. P. 24

En algunos casos, las autoridades inmediatas, llámese jefe de sector, supervisor de zona escolar o director de escuela, fomentan la práctica de la lectura recreativa en nuestras escuelas con actividades esporádicas, irrelevantes que únicamente se quedan en el cumplimiento de sus deberes. Obviamente, estas prácticas aisladas no dan los frutos esperados; necesitamos actividades más recurrentes y dirigidas, porque promover la lectura es como lo concibe Agudo.

"...siempre más que publicitar lectura. Promover la lectura implica interactuar con los lectores; ofrecerles actividades, provocar en ellos vivencias, mostrarles y ponerles a disposición de ellos materiales para que lean, y hacer esto reiteradamente y durante el tiempo suficiente con las mismas personas, sean estos niños o mayores, hasta que la vivencia, el concepto, el valor o la conducta que se pretende transmitir, sea incorporada o interiorizada por las personas objetos de acción.

Promover la lectura significa crear hábitos, educar o reeducar percepciones, y generar o cambiar actitudes."⁴

Y es precisamente esta, la tarea de la escuela, promover la lectura de una manera real, eficaz y relevante; luego entonces, debemos aceptar que existen otros espacios extraescolares que debemos considerar si queremos poner en contacto a nuestros niños, desde la más tierna infancia con la lectura, pero una lectura concebida como fuente de placer y gozo. Básicamente me refiero al entorno familiar, que es un espacio idóneo para iniciar la formación lectora, mucho antes de que el niño ingrese a la educación primaria, porque si bien es cierto que la tarea de la escuela es formar lectores, esta institución, a decir de los especialistas en el comportamiento lector, no es el espacio idóneo para hacerlo porque el niño tiende a asociar la lectura como una tarea escolar más.

⁴ Alvaro Agudo. "La promoción a la lectura como animación cultural". En: *Parapara* (9): 28-3 jun. 1984. p. 17.

Propongo que, uno de los ejes sobre los cuáles debemos centrar nuestro análisis, reflexiones y alternativas debe ser el entorno familiar. Con esta propuesta no pretendo evadir la responsabilidad que nos corresponde como educadores, al contrario deseo ampliar esa responsabilidad, y sobre todo, hacer realidad la propuesta de los nuevos planes y programas de estudio en relación a la enseñanza del español, específicamente de la lectura. Que la lectura, como objeto cultural, traspase los muros escolares, que nuestros alumnos conciban la lectura con funciones reales: comunicativas, y sobre todo como fuente de placer.

Estas dos ideas son fundamentales en el presente trabajo, porque si deseamos que nuestros alumnos comprendan lo que leen, y que a la postre se conviertan en lectores habituales debemos empezar a motivarlos desde la más tierna infancia.

Un niño pequeño que aún no sabe leer no significa que no sea capaz de comprender y apreciar la literatura infantil que sus padres o sus maestros comparten con ellos a través de la lectura en voz alta; al contrario un niño comprende historias acordes a su nivel intelectual y sobre todo es capaz de disfrutar un canción o una poesía infantil. Y lo más generoso de estas prácticas, estamos preparando al niño para ser un lector competente porque desde el momento que escucha historias narradas o leídas por sus padres está desarrollando las habilidades que exige el aprendizaje de la lectura (atención, memorización, la predicción y la inferencia) y si lo que le leemos es significativo para él lo estaremos motivando a ser un lector habitual. Y por supuesto, estamos coadyuvando a desarrollar su expresión oral y escrita y, sobre todo su imaginación.

Por lo anterior, pretendo que el niño experimente la lectura placentera desde su hogar; que la lectura no sea sólo una tarea escolar más, carente de significado y utilidad para él y los miembros de su comunidad.

Luego entonces, este trabajo tiene como finalidad ofrecer una descripción de las condiciones familiares existentes que dan cabida a ciertas prácticas de lectura en el hogar, con el objetivo fundamental de conocer cómo podemos incidir en el entorno familiar a favor de una educación que posibilite la práctica de la lectura recreativa durante los primeros años de formación del niño y , por supuesto durante su permanencia en la primaria.. Dicho acercamiento nos permitirá, incidir en al ámbito familiar con mayor certeza y con mayores probabilidades de éxito en la anhelada calidad de la educación.

Por otro lado, no podemos soslayar que la práctica de lectura que desarrollan las familias son producto de un ambiente sociocultural en el que se desenvuelven dentro de las cuales las formas de gobierno y administración, instituciones culturales y educativas, políticas y tendencias educativas convergen para dar significado a ciertas actitudes y prácticas lectoras.

Por este motivo es importante ubicarnos en una marco de referencia para conocer cuál es la situación de nuestras prácticas lectoras inmersa en un contexto sociocultural mexicano; tema que a continuación abordaremos.

B. RASGOS DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO ACTUAL Y LAS NUEVAS REFORMAS

Este apartado y el siguiente, constituye un primer acercamiento a las condiciones socioculturales imperantes que dan cabida a ciertas prácticas de lectura entre la población mexicana, por lo cual, nuestra pretensión es dar un panorama general de los factores que en ella intervienen como son: lineamientos educativos actuales, labor editorial, canales de distribución y difusión del libro.

Los especialistas en educación aseveran que en México la educación que imparte el Estado en todos los niveles es de pésima calidad. Un aspecto importante de esta afirmación es el bajo rendimiento académico que observan los alumnos que presentan examen para ingresar a la secundaria, bachillerato y licenciatura; las calificaciones que se obtienen de estos exámenes son en promedio reprobatorias, en algunos casos muy inferiores a cinco.⁵

Si bien es cierto que ha existido una enorme cobertura de los servicios educativos encauzadas hacia a las poblaciones más necesitadas ésta no sido suficiente, pues aún prevalece un rezago educativo alarmante aunado, como antes se mencionó, a un nivel educativo de ínfima calidad que se ofrece sobre todo a los grupos más desprotegidos y necesitados de educación para tener una vida y un trabajo digno. Los datos estadísticos que se presentan a continuación nos describen una grave situación .

⁵ Cfr. Carlos Ornelas. El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, FCE, 1995. p. 168-206.

La matrícula registrada en el ciclo 1987-1988 (14 593 000 alumnos) es menor a la observada en 1983-1984 (15 376 153); en el ciclo 1987-1988 un total de 299 366 niños de seis a catorce años quedaron excluidos de las escuelas primarias. Esta cifra es similar a la que se registró en 1984 (310 597). Por lo tanto, a partir de este año no se han hecho los esfuerzos necesarios para abatir la demanda insatisfecha por educación primaria.

Cabe destacar que los niños inscritos a los cursos comunitarios (de localidades pequeñas y dispersas) también descendió de 147 202 en 1983-1984 a 76 341 en 1987-1988. El número de instructores que imparten estos cursos también bajó de 10 929 a 5 707 durante el mismo lapso. Este hecho demuestra que la matrícula no fue causada al parecer por la disminución de la demanda, sino por la reducción del presupuesto dedicado a la misma.⁶

El fracaso de la educación traducido en estas cifras estadísticas es producto de diversos factores, uno de los más graves son las leyes que rigen el sistema educativo nacional. El artículo 3º. Constitucional no precisa la participación de la sociedad en la educación, ni la hacen corresponsable de la tarea educativa. Esto tiene como resultado que no existe una articulación entre la escuela y la comunidad, entre los padres de familia, autoridades y maestros.

Otro segmento a considerar dentro del sistema educativo es el de los contenidos y la evaluación. Frecuentemente se sostiene que los contenidos educativos son irrelevantes para la vida práctica y el equipaje cultural de los alumnos. Los contenidos no reflejan la pluralidad cultural de México, se generalizan para una población previamente educada, de origen urbano, de clase media y alta.

Desafortunadamente, en el sistema de educación pública no hay mecanismos de evaluación continua y rigurosa sobre sus logros. Por lo tanto carecemos de información para medir la pertinencia o no de los contenidos.

⁶ La catástrofe silenciosa. Gilberto Guevara Niebla, comp. 2ª. ed. México, FCE, 1995. p. 36

En este marco surge el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en el apartado de diagnóstico sintetiza la problemática educativa:

“Durante la mayor parte de los ochenta -sobre todo hacia la segunda mitad-, la expansión de la cobertura de los servicios perdió dinamismo a pesar de que el rezago educativo tenía aún dimensiones considerables. Hubo grandes limitaciones para generar nuevos apoyos educativos a favor de la población no atendida, falta de programas adecuados, alejamiento entre la administración educativa y el magisterio, pérdida de la capacidad de innovación y otros atributos que permitieron alentar un mejor desempeño de alumnos y profesores en el aula. Estos factores, aunados a la disminución de los recursos destinados a la educación contribuyeron a deteriorar la calidad educativa...”⁷

En estas condiciones también las familias mexicanas se vieron afectadas gravemente por la disminución del gasto público y del salario real que debilitó la capacidad de las familias de escasos recursos para asumir los costos de educación y para aprovechar la oferta existente.⁸

Apreciamos que durante esta década se provocó un severo deterioro en las condiciones de educabilidad de la población y en la capacidad de gestión de programas educativos por parte del sector público.

A principios de los noventa inició un plan para reorientar la política educativa del país que no solo obedecía a las precarias condiciones del Sistema Educativo Nacional sino también al llamado internacional de globalización. El antecedente inmediato de la nueva legislación lo constituye la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtiem, Tailandia, marzo de 1990.

En este marco se hace énfasis a una propuesta que contribuya a crear las condiciones educativas de capacitación e incorporación del progreso científico-tecnológico que posibiliten

⁷ Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo 1995--2000. México, Secretaría de Gobernación, 1995. p. 21

⁸ Juan Carlos Tedesco. “Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina”. En: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990). *Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Santiago, UNESCO-OREALC p. 16

la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social y democracia.⁹

En esta Conferencia surge, además, el concepto de "necesidades básicas de aprendizaje" que constituye una orientación importante para la formulación de políticas a seguir, define los instrumentos y contenidos de aprendizaje de una manera precisa dentro de las sociedades contemporáneas. Se centra en el proceso educativo, aportando objetivos estratégicos y prácticas efectivas adoptadas por la escuela y los profesores.

Si bien se aclara que las necesidades básicas de aprendizaje varían entre los diversos países y contextos socio-culturales y económicos; también se acepta que existen procesos que son comunes, hoy día, en todas las sociedades con diferente grado de avance.

En lo que respecta a los países en desarrollo Namo de Mello aclara que las demandas más básicas -como es el caso del dominio de la lectura y de la escritura- están muy lejos de ser atendidas por lo tanto, las habilidades cognoscitivas y las competencias sociales de nivel superior --no se constituirán en prioridades. Enfatiza que: "No se trata ahora de alfabetizar para un mundo en el cual la lectura era el privilegio de unos pocos ilustrados, sino para contextos socioculturales en los que la descodificación escrita es importante para el ocio, el consumo y el trabajo. Este es un mundo letrado..., en el cual el dominio de la lengua es también un prerrequisito para la adquisición de la capacidad de lidiar con códigos y por lo

⁹ CEPAL. UNESCO. Objetivos, criterios y lineamientos". En : Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Chile, CEPAL-OREAL, 1992. . 3

tanto, de tener acceso a otros lenguajes simbólicos, como son los de la informática y los de las artes".¹⁰

En el caso de México este nuevo enfoque adquirió realce en el documento "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" en 1992, en donde las autoridades federales y estatales adquirieron nuevos compromisos. El acuerdo estableció las condiciones para la actualización de contenidos, planes y programas de estudio, el mejoramiento de los materiales didácticos y libros de texto, la revaloración social del maestro y la importancia de la participación social en la educación.

Cabe destacar que, los nuevos lineamientos expuestos en el documento al que hacemos referencia, en el rubro de contenidos, planes y programas de estudio, así como en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, enfatizan el desarrollo de las competencias intelectuales: la lectura y la escritura.. En este último se pone de manifiesto que "estas competencias son la herramienta esencial del aprendizaje y un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida diaria".¹¹ Se afirma, además, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que "el fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas,... habilidades que permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión".¹²

¹⁰ Guiomar Namó de Mello. "Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". En: CEPAL. Necesidades básicas de aprendizaje. estrategias de acción. Santiago, UNESCO-OREALC. p. 187.

¹¹ Poder Ejecutivo Federal. Op. cit p. 48

¹² Secretaría de Educación Pública. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, SEP, 1992. p. 21

Aquí cabrían los siguientes cuestionamientos ¿por qué se destaca la importancia de la lectura y escritura? ¿Acaso el sistema educativo en su conjunto no ha logrado formar lectores capaces de autoeducarse? ¿Por qué los estudiantes de diversos niveles educativos son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, evidenciando , además, bajos niveles de comprensión lectora? ¿Por qué los estudiantes de todos los niveles educativos presentan rendimientos académicos devastadores? Y por último ¿nuestro sistema educativo forma personas alfabetas o analfabetas funcionales?

C. EL ANALFABETISMO FUNCIONAL COMO PRODUCTO DE NUESTRO ÁMBITO SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVO

De acuerdo a los datos estadísticos presentados en el inciso B argumentamos que el rezago que prevalece nos indica que el Sistema Educativo Mexicano planeado ha fracasado. Por otro lado, observamos que la educación no ha podido cumplir cabalmente con la misión que la sociedad le ha encomendado: la alfabetización. Al respecto Gómez Palacio opina: “...vemos que el cumplimiento de tal tarea [la alfabetización] aún se encuentra alejado de lo que podría considerarse como una respuesta efectiva a esta demanda social, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos índices de reprobación y deserción escolares y un consecuente incremento en el índice de analfabetismo funcional que existe en nuestro país”.¹³

Cabe mencionar que, existe un amplio grupo de personas que no poseen el hábito de lectura porque aún cuando saben leer y escribir, la lectura no forma parte de sus actividades cotidianas, por ello es muy probable que algún día dejen de hacerlo convirtiéndose en analfabetos funcionales.

Es probable que este grupo de no lectores estén en desigualdad de condiciones económicas, políticas y socioculturales frente a las personas que sí leen con frecuencia, pero, ¿realmente estarán en desventaja frente a las personas que sí leen? Desafortunadamente, la situación que actualmente experimentamos nos demuestra claramente que no existen tales desventajas entre un grupo u otro, porque a los únicos medios impresos a los que tenemos

¹³ Margarita Gómez Palacio. *et. al.* La lectura en la escuela. México. SEP, 1995. p. 13

acceso la gran mayoría de la población mexicana son las historietas, fotonovelas y revistas de ínfima calidad literaria.¹⁴

Es bien sabido entre maestros, pedagogos, bibliotecólogos, editores e investigadores de la comunicación masiva que esto es cierto. Basta mencionar algunas cifras que avalen tal afirmación: "Se calcula un tiraje mensual de 70 millones de ejemplares contra 36 millones de revistas de otros géneros. El mercado de subliteratura se estima en 14 millones de habitantes, de lo cual se desprende un promedio de compra de 7.5 por habitante cada mes".¹⁵

A esto hay que añadir que entre el grupo de personas que adquieren este tipo de material impreso existe la costumbre del préstamo del ejemplar o la reventa por lo cual el número de "lectores" se amplía, Rincón declara que: "los cuadernos de historietas, con tres a cinco lectores por ejemplar, en un país como México, prueba con creces esa necesidad de lectura".¹⁶ Por otra parte, al hacer una comparación de los indicadores en materia de educación y cultura entre los países que integran el Tratado de Libre Comercio Latapí

¹⁴ Cuando menciono a las historietas no me refiero a las de protesta social que son precisamente las que no leen la población mexicana en forma masiva, como las que se expenden en los puestos de periódicos.

¹⁵ Aquino Fuentes Fierro. "Medios de comunicación impreso: libros, prensa y subliteratura. En: Taller para la Comunicación Masiva. No. 29, p.25. 1981.

¹⁶ Carlos Rincón. "Ampliaciones de la crítica y la didáctica: la llamada subliteratura". En: Arte, Sociedad e Ideología. No. 3 p.3. 1977. El dato fue tomado de un artículo publicado hace más de dos décadas, por lo que debemos tomar en cuenta que a estas fechas en número de personas "lectoras" de un mismo ejemplar pudo haber variado.

advierte que, los libros por habitante son en México 0.2, mientras que a su contraparte estadounidense y canadiense corresponde, 6.4 y 2.6, respectivamente.¹⁷

¿Acaso este tipo de material impreso denominado subliteratura es un medio de comunicación que producen y distribuyen todos y cada uno de los grupos que forman parte de la sociedad mexicana, y por lo tanto, nos procura un conocimiento exacto de nuestra realidad basado en una fuente objetiva? ¿Podemos pensar que este canal de comunicación contribuye a solucionar nuestros problemas de ignorancia, despolitización y falta de conciencia crítica frente a los principales problemas que nos aquejan?

Sabemos muy bien que las respuestas a ambas cuestiones son un no rotundo. Primero, porque los mensajes que nos transmiten a través de la subliteratura son elaborados y difundidos masivamente por un grupo de personas decididas a mantener su status dentro de la sociedad y por ello sus mensajes se caracterizan por ser ahistóricos y acrílicos, destinados a proteger sus intereses; estos mensajes inducen, además, al consumismo y no fomentan entre los lectores la posibilidad de tener un conocimiento objetivo de la realidad que lo circunda.

Podemos pensar, entonces, que tanto las personas que no leen como las que hacen de su práctica de "lectura" uso de este tipo de material están probablemente más expuestas a ser víctimas de la manipulación, el autoritarismo y la represión, dado que estos medios de comunicación masiva crean en los lectores una actitud de indiferencia, conformismo y pasividad frente a nuestros problemas inmediatos.

¹⁷ Pablo Latapí. "Asimetrías educativas entre el Tratado de Libre Comercio". En: Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago, OREALC-UNESCO. Boletín No. 34, 1994. p. 54

El acceso al libro hoy en día, como en el pasado, es realmente difícil; el poder adquisitivo de las mayorías ha sido gravemente afectado, comprar un libro es un "lujo" que no todos podemos solventar. El 75% de la población percibe un salario mínimo o menor con lo que es imposible que adquiera un libro¹⁸

En febrero de 1996 durante una mesa de análisis en la Cámara de Diputados sobre Legislación Cultural los ponentes expusieron los siguientes aspectos fundamentales.

No es por medio de la venta de libros a bajo costo, ni la creación de bibliotecas como va a incrementarse la lectura, sino democratizando la capacidad de leer por medio de la alfabetización. Es imperiosa la necesidad de fomentar una cultura que aliente el hábito de leer. (Jorge Von Ziegler; editor de Tierra Adentro).

- En los últimos años el cierre de librerías se ha incrementado en un 30% . (V. Eugenia Pérez León, representante de Educal).
- 70 o 75 millones de mexicanos no leen un solo libro al año, ni siquiera en toda su vida. El Estado no logra aún eliminar al analfabeta funcional.(Julio Sanz Crespo del Consejo Nacional de la Industria Editorial).¹⁹

Después de este debate, la legislación quedó pendiente. Ante este panorama obviamente el acceso al libro y por ende a la lectura es privilegio de minorías. Un grupo perteneciente a esta minoría lo constituyen los estudiantes de enseñanza media superior y superior que debido a

¹⁸ John B. O'Connell. "Book fair highlights library development in Mexico". Focus on International & Comparative Librarianship. V. 15 No. 3, p. 29. 1984.

¹⁹ "Pendiente un plan efectivo para democratizar la lectura". En: La Jornada. México: feb. 8, 1996. p. 28.

sus necesidades académicas representan uno de los grupos que más compren libros, al menos en el pasado, porque con tan elevados precios estos se han refugiado en las fotocopias, lo que representa un grave problema para el desarrollo cultural en general, y en particular para la industria editorial.²⁰

En relación al apoyo que el Estado debería otorgar a la industria editorial parece ser que es nulo; el escritor Monsiváis opina respecto: "Aquí sexenio a sexenio, la situación empeora sin que en verdad algo se intente. Todo parece conspirar contra la lectura y no hay políticas de apoyo a la industria editorial... Por años subió con ferocidad el precio del papel, pero continua el alza en la industria gráfica, se suprimió la exención fiscal en las reimpressiones (lo que tiene que ver sobre todo con textos escolares), y el resultado está a la vista: el libro se aleja progresivamente de la vida cotidiana, sustituida en el mejor de los casos en la enseñanza media y superior por la fotocopia..., hace unos días se aumentó el 10% el gravamen a los libros españoles. El libro no es un bien competitivo, con esto no se protege a la industria editorial, se desprotege todavía más al lector"²¹

La acción gubernamental respecto a esta problemática es mínima, los esfuerzos por hacer accesible el libro a las mayorías es un sueño, aún irrealizable.. Desde finales de la década de los treinta y durante los cuarenta el gobierno mexicano se ha preocupado por abatir los altos índices de analfabetismo, pero no se ha preocupado lo suficiente en proporcionar material de lectura para los recién alfabetizados que en la década de los treinta y cuarenta se convirtieron en asiduos "lectores" de historietas, fotonovelas, pasquines, pepines, memines, etc.; situación que prevalece en la actualidad y que difícilmente se solucionará con el Programa Nacional de Bibliotecas Públicas aún cuando en 1996, según declaraciones de Presidente del Consejo

²⁰ El problema de la reproducción del material bibliográfico por su elevado precio es un grave problema en la que varios autores coinciden, Consúltense las referencias de los incisos (8) p. 119 y (9) p. 49

²¹ Carlos Monsiváis. "El INBA ya agotó su proyecto y el CNC no ha explicado el suyo". En: Proceso. No. 640, nov. 1989. p. 49

Nacional para la Cultura y las Artes existían 5 mil 570 bibliotecas a las cuales dotarían de un millón de nuevas publicaciones nacionales.²²

A esto habría que añadir que en México, el tiraje por título no rebasa los 4 mil ejemplares, esto es nocivo para la industria editorial libros. Porque, no es lo mismo tirar 100 mil ejemplares con un solo título que tirar los mismos hasta con 20, suponiendo ediciones de 5 mil ejemplares; porque se ahorra en papel, en fotocomposición, en pagos de derechos de autor, en tapas, en distribución y en comercialización”.²³

Cierto es que los problemas económicos constituyen un sólido obstáculo para el consumo masivo del libro, pero también es indiscutible que el no acceso a la lectura de amplios sectores de la población mexicana se debe a cuestiones políticas palpables y de enorme peso, el comunicólogo Fuentes Fierro sintetiza la problemática: “En México la política posrevolucionaria se ha caracterizado por un paulatino y sistemático proceso de despolitización de las masas a través del partido oficial y los grandes sindicatos, centrales y obreras y campesinas ligadas al Estado. Si antes no se leía por analfabetismo absoluto y generalizado, hoy no se lee por despolitización y por las distancias siderales existentes entre los centros donde se toman las decisiones nacionales y las masas.”²⁴

Tal argumento es válido porque sabemos que el hábito de la lectura es eso, un hábito que se adquiere y desarrolla desde temprana edad hasta alcanzar niveles superiores de lectura:

²² Arturo García Hernández. "Ejercerá el CNCA recursos por mil 543 millones para 1996". En: La Jornada. México: feb. 14, 1996. p. 34

²³ Aquino Fuentes Fierro. Op. cit. p. 123.

²⁴ Ibidem. p. 118.

la interpretación, la crítica y la formulación de nuevos juicios en base al texto leído, prácticas que no se fomentan en los centros escolares de enseñanza elemental, mucho menos existe la posibilidad de ejercitar la lectura crítica entre los obreros y los campesinos.

Con la finalidad de exponer un marco teórico que nos posibilite el estudio de la lectura desde determinado contexto social, específicamente en el ámbito familiar a continuación abordaremos un aspecto relevante: el significado de la lectura inmersa en un contexto social.

CAPÍTULO II

LA LECTURA Y SU SIGNIFICADO EN EL CONTEXTO SOCIAL

A. USOS Y FUNCIONES DE LA LECTURA EN EL CONTEXTO SOCIAL : WOODS, ANDERSON Y TEALE.

Aproximarnos al significado que se le otorga a la lectura en determinado contexto social implica básicamente, conocer cuáles son los usos y funciones de la lectura en determinada sociedad, grupo étnico o comunidad. Algunos estudios que abordan la lectura desde este punto de vista, son los trabajos de Anderson y Teale en su ponencia titulada, "La lecto-escritura como práctica cultural" y Woods, "La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social".

La mención a ambos trabajos obedece fundamentalmente, al marco teórico que los autores nos ofrecen para explicar y comprender el significado que la sociedad otorga a la lectura, en otras palabras, se propone presentar una visión lo más objetiva posible de los usos y funciones que competen a la lectura en nuestro entorno sociocultural.

Por tanto, para explicar la práctica cultural de la lecto-escritura debemos captar la esencia de las funciones y usos de la lecto-escritura en las personas estudiadas.

Por su parte, Woods nos invita a cuestionarnos las formas tradicionales de considerar el significado de la lecto-escritura en la vida cotidiana, por ello enfatiza la necesidad de considerar los usos y funciones de la lectura y la escritura conocidos y utilizados por diferentes individuos y grupos de la sociedad. Lo que los niños aprenden acerca de las habilidades de leer y escribir a través del aprendizaje informal así como de las maneras en que se socializa o inicia en las diferentes eventos de lecto-escritura que existen fuera del aula.

En resumen, la autora intenta enfocar el estudio en torno a las cuestiones: ¿cuáles son las formas de 'tomar el texto' en diferentes comunidades? ¿cuáles son las actitudes de los miembros de la comunidad frente a las actividades de lecto-escritura que se observan dentro de la estructura de la vida cotidiana?

¿cómo se inician los niños en las actividades apropiadas de la lecto-escritura en el contexto familiar y escolar?¹

¹ Claire A. Woods "la lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda en las dimensiones y significados en el contexto social". En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto escritura. Comp. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. 4ª ed. México, Siglo XXI, 1986. P. 321-345.

Analizando el contexto sociocultural y educativo que presentan las comunidades donde realizamos nuestra labor pedagógica , e incluso a nivel sociedad mexicana, estamos convencidos que la lectura se percibe como una actividad secundaria, improductiva, no grata, incluso en los niveles escolares como una imposición escolar más.

Para dar soporte a esta aserción se presentará una retrospectiva de la lectura en nuestro país para tener un panorama sobre el lugar que ocupa la lectura en la sociedad, básicamente nos enfocaremos a las acciones emprendidas por los gobiernos en materia educativa, editorial y bibliotecaria en su afán de convertir a la población en lectores de libros. En la esfera escolar se pondrá especial atención al binomio currículum-prácticas escolares lectoras. En el ámbito editorial emprendida por el Estado nos interesa rescatar cuál ha sido la producción de literatura infantil por considerarla elemento básico para estimular la lectura a temprana edad. En el campo de las bibliotecas, se realizará una evaluación de los logros obtenidos con la finalidad de saber cuál ha sido su función real en la formación de lectores.

La conjunción de estos elementos nos permitirán analizar las actitudes de los miembros que conforman nuestra sociedad respecto a la lectura, nos permitirán comprender por qué los adultos ocupan su tiempo libre en otras actividades que tienen poco o nada que ver con la lectura.

Se abordará durante el desarrollo de este trabajo los elementos que demuestran que los mexicanos no leemos libros, leemos, en su gran mayoría subliteratura (consúltese Capítulo V) y que los jóvenes que están por concluir su educación primaria tienen poca o nula experiencia con la lectura de libros de literatura infantil, y que son pseudolectores de subliteratura, que es lo que les provee el medio familiar donde se educan .

Se estudiarán las prácticas lectoras que tienen los niños en sus primeros años de vida en el seno familiar , particularmente, en este trabajo nos interesa saber cuáles son los primeros acercamientos que tiene el niño con la lectura placentera por considerarlo el primer peldaño para guiarlo hacia el hábito de la lectura, nuestro objetivo es dar respuesta a la cuestión ¿existen experiencias lectoras placenteras en el seno familiar y escolar? De no haberlas, saber que existe realmente y como podemos incidir como educadores para que nuestros alumnos se interesen, en un primer momento por la lectura.

Construir un marco de referencia circunscrito dentro de los planteamientos antes expuestos tiene una doble finalidad, explicar si en nuestra sociedad se forman y existen lectores y escritores o "leedores" a partir de las prácticas y compromisos que asumen las instituciones (la familia y la escuela) que tienen la responsabilidad de formar lectores; en segundo plano, sentar los antecedentes que nos permitan entender, específicamente, el proceso de socialización del individuo en función de la lectura placentera a

partir de las conductas, hábitos y actitudes que experimenta en su ámbito familiar.

De los planteamientos antes expuestos, podemos desprender dos puntos de referencia centrales que nos permitirán analizar e intentar construir un significado, aproximado, del papel que la sociedad mexicana otorga a la lectura y escritura son:

1°. Conductas y actividades que tipifican los modos de comunicación que existen en la sociedad y su estructura social, las actitudes y expectativas que manifiesta la sociedad, comunidad o grupo hacia la lectura y la escritura.

2°. Proceso de socialización el individuo en relación a la lecto-escritura, es decir, el modelo de uso de la lecto-escritura y el entrenamiento específico formal e informal , en modos de comunicación social y construcción de relaciones sociales a través de la lengua escrita

B. LA RETÓRICA OFICIAL FRENTE A UNA PROBLEMÁTICA SOCIAL Y EDUCATIVA: EL ANALFABETISMO FUNCIONAL

Como quedó asentado en el inciso A, la finalidad de este trabajo es explicar y comprender el significado que la sociedad otorga a la lectura, para ello es necesario desarrollar en este apartado las conductas, expectativas y actividades que manifiesta la comunidad hacia la lectura y la escritura través de los lineamientos políticos, educativos y sociales (este último rubro se manifiesta en forma detallada en el capítulo VII) que han tenido cabida para abatir los altos índices de analfabetismo y, sobre todo; precisar cuáles han sido las acciones concretas destinadas a formar lectores, es decir, hasta que grado se preocupa por alfabetizar a la población mexicana, entendiéndose por alfabetización la capacidad que tiene el individuo de usar en contextos sociales comunicativos el lenguaje oral y escrito, así como la sensibilidad y gusto por los textos literarios.

Un propósito general de este trabajo es abordar la lectura desde un contexto social para entender cómo se socializa el individuo en relación a la lecto-escritura, es decir, ¿cuál o cuáles son los patrones de uso de la lecto-escritura y la experiencia de tipo formal e informal que dan forma a determinada práctica de lectura, que finalmente es lo que interesa rescatar, la práctica lectora de nuestros alumnos en un ámbito familiar.

Asimismo, la intención de este apartado no es ofrecer una síntesis esquemática del desarrollo de la lectura en México, sino lograr una exposición de los hechos más relevantes que posibilite una reflexión en torno al lugar que ocupa la lectura en la política del Estado, que nos procure elementos suficientes para dar cabida a otros cuestionamientos tales como: ¿la población mexicana es lectora o pseudolectora de historietas?

Así pues, a lo largo del desarrollo de este apartado procuro cubrir los siguientes aspectos: a) situación de la población con respecto a la alfabetización y la lectura; b) proyectos educativos en su afán de cubrir las demandas de la población en este orden .

a. ALFABETIZACIÓN : FORMACIÓN DE LECTORES

Se mencionará la labor alfabetizadora con el único propósito de correlacionarla con la formación de lectores, dado que desde sus orígenes la posibilidad de enseñar a leer y escribir al pueblo se concibió como el primer paso para la consecución de una meta más ambiciosa: la formación de lectores.

Al triunfo de la Revolución Mexicana marca una serie de profundos cambios en la vida nacional del país, en las que sin duda las reformas de tipo social juegan un papel preponderante ante la reconstrucción del país.

Los gobiernos posrevolucionarios hacen suyos los compromisos sociales que el pueblo exigía, entre otros, la lucha contra el analfabetismo.

Recordemos que al finalizar la primera década del siglo XX, el 80% de la población mexicana era analfabeta, buena parte de ella permanecía aislada física y culturalmente; incluso, ignorantes del idioma español²

Por otro lado, el libro mexicano era casi inexistente, la edición nacional no daba cuenta de las novedades filosóficas, literarias y científicas de los tiempos que corrían, y que el lector mexicano interesado en estos temas debía recurrir a ediciones de otras lenguas.³

² Loyo, Engracia. "La lectura en México", 1920-1940". En: Historia de la lectura en México. México, El Colegio de México: Eds. Ermitaño, 1988. p. 243.

³ Secretaría de Educación pública. Labor editorial de la SEP: 1921-1993. México, SEP, CONACULTA, 1994. p.5

Los gobiernos se preocuparon por cubrir, demagógicamente, una demanda social prioritaria: la alfabetización, que a causa de muchos factores, no pudieron hacer realidad; carencia de recursos económicos, escasez de profesionales bien preparados, poblaciones indígenas ubicadas en territorios lejanos e inaccesibles que además no sabían hablar español. A estos factores se agrega, en la década de los cuarenta, el acelerado crecimiento de la población que el Estado no pudo (y a veces ni lo intentó) hacer que la oferta de educación primaria alcanzara el incremento de la natalidad, al menos hasta los años ochenta.

Curiosamente estudiosos de la historia de la lectura en México opinan que: "No podemos negar que se ha hecho un esfuerzo en los últimos años por expandir y consolidar el sistema educativo nacional; los libros de texto gratuito y las colecciones editadas a nivel popular dan testimonio del esfuerzo hecho por el gobierno para solucionar el problema, sin embargo, este esfuerzo no ha sido suficiente".⁴

Una de las razones a las que aluden tanto especialistas en alfabetización como historiadores de este fracaso es que la labor alfabetizadora emprendida por los gobiernos estuvo imbuida, desde sus orígenes en una "retórica oficialista", o lo que Woods contempla como un "enfoque retórico", esto es, el tratar a la alfabetización como un "objeto sagrado", similar a la fraternidad y la nacionalidad.⁵

Por ejemplo, la obra cultural y educativa sin precedentes de José Vasconcelos, no escapó a este enfoque retórico. Cuando asciende a la presidencia Victoriano Huerta nombra como Rector de la Universidad a José Vasconcelos quien al percatarse de las condiciones precarias en que se desarrolla la vida cultural y educativa del país inicia una ardua campaña

⁴ *Ibidem.* p. 370.

⁵ Claire A. Woods. *Op. cit.* p. 323.

en contra del analfabetismo que afectaba, según el censo de población de 1920 al 66.17% de la población mayor de 10 años.

Vasconcelos efectuó una campaña a través de la prensa capitalina, que hacía un llamado a la población a colaborar en esta obra de "redención de masas", apelando a su generosidad, su patriotismo y su sentido humanitario. Loyo opina: "La retórica oficial que incluía frases como: "un peligro amenaza a nuestra patria o "nuestro estado social es espantoso", conmovió efectivamente al pueblo y le infundió una verdadera mística por la educación que lo llevó a participar en esta cruzada con una generosidad casi heroica".⁶

La campaña se inició sin un plan estructurado, sin personal capacitado, sin útiles y materiales apropiados. Los alfabetizadores respondieron con entusiasmo, y las personas que necesitaban ser alfabetizadas destacaron por su ausencia.

Esta labor alfabetizadora rindió pocos frutos según el último informe de gobierno de Alvaro Obregón se alfabetizaron 52 000 habitantes, un segmento mínimo de la población había alcanzado este privilegio.

Es importante mencionar que si bien el proyecto de alfabetización del Maestro Vasconcelos no logró plenamente sus objetivos, su incomparable obra educativa va más allá de una simple alfabetización.

José Vasconcelos comprendió que no sólo era necesario eliminar el analfabetismo, sino que valoró la necesidad de proveer de libros a los nuevos lectores y estimular la lectura entre la población. La idea de Vasconcelos era crear una biblioteca escolar en cada escuela y "como base de enseñanza general, célula de la difusión de la cultura, no se concibe una

⁶ Loyo, Engracia. *Op.cit.* p. 259-260.

comunidad sin biblioteca pública". Por tanto se requería de un proyecto editorial pionero e innovador.

Vasconcelos inició su labor bibliotecaria cuando era Rector de la universidad. El Departamento de Bibliotecas de ésta proveyó de libros a los ayuntamientos en el Distrito Federal y en algunos Estados, e incluso proporcionó una sala de lectura. Como resultado de la actividad de Vasconcelos se habían creado al 1° de septiembre de 1921, 198 bibliotecas públicas con 20 000 volúmenes.

Para fines de 1923 el Departamento de Bibliotecas había establecido 1911 nuevas bibliotecas y distribuido 179 909 volúmenes en todas las áreas. Cada biblioteca recibía obras de autores mexicanos y extranjeros.

Asimismo se inició la creación de bibliotecas para niños. La SEP insistió en que cada biblioteca establecida en la ciudad de México tuviese una sección especial para niños. La colección que integraba estas bibliotecas incluía obras de los clásicos literarios, cuentos y narración de viajes.⁷

Por otro lado, reconoció la importancia de desarrollar un ámbito editorial para los niños. Se promovió en consecuencia publicar grandes tirajes para apoyar las campañas nacionales de alfabetización y el fomento del gusto por la lectura.⁸

Se publicó *Lecturas clásicas para niños*, el objetivo de esta obra era reescribir, en forma de relatos sencillos, ciertas leyendas célebres y enmarcar dentro de una prosa sin pretensiones, algunos fragmentos inmortales de la imaginación universal.⁹

⁷ Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934. De la Educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria. México, CEE, Universidad Iberoamericana, 199 p. 347-350.

⁸ Secretaría de Educación Pública. Op. cit. p. 6.

⁹ Ernesto Meneses Morales. Op. cit. P. 353.

De esta manera la obra del entonces secretario de educación sienta las bases para una producción editorial sin precedentes que hasta el día de hoy se continúa no sin obstáculos de tipo político, financiero, educativo y cultural.

Desafortunadamente, en las décadas que siguieron no se logra consolidar la labor alfabetizadora, ni la producción editorial que en la mayoría de los casos se encauzó hacia los mismos fines, crear lectores.¹⁰

Retomando nuevamente los proyectos de los gobiernos posteriores a José Vasconcelos los hechos que registran la historia de la lectura en México evidencian claramente este enfoque retórico, el discurso oficial, los programas de alfabetización y la producción editorial del Estado constituyen claras muestras de ello.

Ejemplos de discursos y decisiones oficialistas en la historia de México abundan; cabe mencionar que durante el gobierno de Plutarco Elías Calles la producción editorial tuvo un carácter nacionalista y se planeó como un complemento a la obra de "redención de masas". Durante la administración de Cárdenas se concibió al analfabeto como obstáculo para la reconstrucción nacional y se habló entonces de un ejército alfabetizador que cumpliría la misión de alfabetizar.

Finalmente, durante el gobierno de Adolfo López Mateos un acontecimiento notable en ese periodo fue la planeación de la educación a largo plazo, conocido comúnmente como el Plan de Once Años en el que se incluyó por primera vez el libro de texto gratuito. Para el entonces secretario de educación, Jaime Torres Bodet el libro de texto constituía el medio para la anhelada "unidad nacional".

¹⁰ El tema de la producción editorial infantil y el desarrollo de bibliotecas en la actualidad se abordarán en los siguientes dos incisos, de este mismo capítulo.

Pero en los gobiernos , de las últimas dos décadas, ¿cuáles son las prácticas y políticas educativas a seguir? ¿se continúa bajo la influencia del discurso retórico?.

Visualizar nuestro entorno educativo actual sobre bases sólidas nos remite a consultar las obras tituladas *La catástrofe silenciosa* y *El Sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo*. En ambas publicaciones se aborda la crisis de la educación en México, y llegan a coincidir en los aspectos críticos del sistema educativo, que el estado no puede superar: el rezago y deserción escolar y la baja calidad educativa, hecho que desde la primera parte del presente siglo los funcionarios de la SEP habían notado y hecho público.

Durante el mandato de Miguel de la Madrid se proclamó una verdadera “revolución educativa”, cuya primacía era elevar la calidad de la educación. Empero, *El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte: 1984-1988*, centra el asunto casi exclusivamente en la cuestión de la formación de los maestros y en consolidar la Licenciatura de la Educación Normal; nivel educativo que indica que, después de más de una década, los egresados no son profesionales con iniciativa, creativos y críticos frente a su labor profesional porque su formación se desarrolló en contextos educativos tradicionalistas.

En la última década del siglo XX, en México se vislumbra, a decir de los especialistas, que el Sistema Educativo en su totalidad ha emprendido cambios profundos durante la administración de Carlos Salinas de Gortari, reformas plasmados en el *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*, (en el capítulo I se aborda comentarios de este documento) ha surgido, además, una nueva legislación *La Ley General de Educación*.

En opinión de Ornelas¹¹, luego de someter a un análisis ambos documentos, afirma que existe ambigüedad en sus propuestas porque deja las puertas abiertas a muchas

¹¹ Carlos Ornelas. El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. México, FCE, 1995. p. 125-126.

interpretaciones. Para el proyecto de educación que propone la corriente neoliberal, insistirían que la función del sistema educativo es formar personas con conocimientos, hábitos, técnicos, gerentes y profesionales, activos principales que elevarían la capacidad productiva de México frente a la globalización.

El proyecto democrático podría interpretar que la educación básica contribuye a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social. Hecho que aún no logra consolidarse, por lo menos no a través de la educación, simplemente porque esta no ha llegado aún a todos los mexicanos.

El autor se inclina, por un proyecto democrático viable, alternativo, claramente definido, sin ambigüedades, un proyecto que determine hasta dónde y cómo se pueden conjugar los propósitos de formar ciudadanos conscientes de su pasado histórico con las demandas de la economía abierta de contar con productores más eficientes.

Desde mi punto de vista, en el ámbito escolar, la lectura tendría un papel preponderante que cumplir si se pretende cambiar la forma de creación y transmisión de conocimiento en la escuela con miras a formar sujetos capaces de pensar por sí mismos con iniciativa y creatividad para responder a los retos que la economía demanda en la actualidad.

Luego entonces, la enseñanza y desarrollo de la lectura adquieren un carácter altamente formativo si la concebimos, no como mero instrumento o herramienta que tiende a ejercitarse mecánicamente, sino como un conjunto de competencias lingüísticas que propicia el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, como un recurso insustituible en la creación y transmisión del conocimiento.

C. LA POPULARIZACIÓN DE LA LECTURA, PERO DE SUBLITERATURA

La popularización de la lectura de historietas es un hecho innegable que ha tenido cabida a partir de las inadecuadas políticas editoriales de la SEP y su deficiente producción editorial dirigida a los niños y jóvenes, como veremos más adelante. Aunado al deficiente desarrollo de bibliotecas públicas y escolares, que no constituyen verdaderos espacios de fomento a la lectura.

Abordaremos en primer término la producción editorial de la SEP y de la empresa privada, y enseguida se retomará la labor en materia bibliotecaria.

a. LABOR EDITORIAL DE LA SEP: 1921-1993

Al realizar una valoración de la labor editorial emprendida por la SEP desde hace 72 años nos permite resaltar algunas consideraciones importantes:

“Casi 70 por ciento de los registros forman parte de una colección. Esto por sí mismo da cuenta de una clara y definida política editorial que contempla la imperiosa necesidad de agrupar los libros en áreas temáticas, dando con ello respuesta a necesidades e intereses de los lectores potenciales. En este sentido se han podido reconstruir 109 colecciones y un total de 3 787 títulos. Aunque en la actualidad la mitad de la producción editorial está destinada a un público infantil y juvenil, en promedio, a lo largo de los 70 años, sólo el 20 por ciento de los títulos se ha dirigido a ese segmento de la población lectora. Un porcentaje similar, de 20 por ciento se observa para obras de carácter literario orientado hacia lectores adultos.”¹³

Nuevamente el discurso oficial es incongruente con la realidad; inexplicablemente se enfatiza la necesidad apremiante de dar que leer al lector potencial (el niño) pero en el trabajo editorial se le minimiza y es hasta la última década del siglo XX cuando las

¹³ Secretaría de Educación Pública. *Op. Cit.* p. 26.

autoridades se percatan que debemos educar y dar que leer a los niños obras que estén acordes a su nivel intelectual, emocional y afectivo.

También apreciamos que la labor editorial de la SEP tiende a abarcar más las áreas del conocimiento humano y que sólo el 20% de la producción es rescatable para iniciar a los adultos en la lectura recreativa, es decir en obras de tipo literario; a pesar que los escritores y poetas de renombre recomiendan que la lectura de obras literarias es trascendental para la formación de lectores; los lectores potenciales (adultos), recién alfabetizados también han tenido que esperar 70 años para iniciarse en el gusto por la buena literatura.

Otro dato interesante es que, el 60% de la producción editorial engloba básicamente los siguientes temas: historia de México, de América Latina y Universal, materiales y manuales educativos para los distintos niveles de enseñanza: Pedagogía, ciencias y arte, obras de política educativa, memorias, reglamentación y legislación, acuerdos, discursos de los titulares, etc. En resumen 48 temas alcanzan la cifra de 5419 obras.¹⁴

De este breve análisis podemos concluir que las propuestas gubernamentales de ninguna forma pretenden incidir en la problemática actual; pugnar por una educación cuantitativa y cualitativamente aceptable no puede tener cabida solamente en los lineamientos normativos que en la realidad no tienen ninguna validez y fuerza.

Y en especial, para promover la lectura en nuestro país, no basta apelar a la generosidad altruista de la población mexicana, ni hacer propaganda política con las campañas de alfabetización y promoción de la lectura para ganar adeptos al partido oficial y; ahora, tampoco basta concebir campañas motivacionales por los medios de comunicación social; es

¹⁴ *Ibidem* p. 26.

necesario, además, programar y ejecutar acciones sistemáticas y permanentes destinadas a modificar hábitos, actitudes y formas establecidas de funcionamiento institucional; como por ejemplo, la escuela en cuyo ambiente se le enseña al niño que el libro de texto es la única fuente de información; en donde además, prevalece la transmisión del conocimiento en oposición a la construcción del mismo a través de la investigación y la innovación.

b. PRODUCCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL LIBRO INFANTIL

De acuerdo al estudio histórico de Torres Septién el periodo de 1940-1960 la producción editorial realizada entre enero de 1957 y diciembre de 1960 se centró en las novelas mexicanas y para estos años los libros infantiles adquieren una importancia sobresaliente. (Cuadro 1)

Aunados a estos reducidos títulos publicados, Cosío Villegas, estima que México sólo consumía 25% de los libros que producía. El mercado para el libro mexicano estaba en los Estados Unidos y en veinte países de habla española y portuguesa. En esta misma época se importaban un gran número de historietas provenientes del vecino país del norte.¹⁵

El cuadro 2 nos muestra la producción de libros de acuerdo a editoriales y especialidad durante la década de los setenta. Es importante observar que una de las editoriales con mayores títulos es la Organización Editorial Novaro, 288 títulos con especialidad en las revistas cómicas y libros infantiles.

¹⁵ Torres Septién, Valentina. "La lectura. 1940, 1960". En Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la Educación en México. México, Ed. El Ermitaño, 1988. p. 317-320

PRODUCCIÓN POR MATERIAS

NOVELAS MEXICANAS	192
LIBROS INFANTILES	153
NOVELAS NORTEAMERICANAS	132
POESÍA MEXICANA	113
BIOGRAFÍAS	110
MEDICINA Y ODONTOLOGÍA	110
NOVELAS FRANCESAS	100
CUENTOS MEXICANOS	88
NOVELAS INGLESAS	75
DERECHO	74
LECTURAS (TEXTOS)	64
MÉXICO, HISTORIA, REVOLUCIÓN	44
NOVELAS ESPAÑOLAS	38
ARITMÉTICA (TEXTOS)	29
ANTOLOGÍAS	27
MÚSICA (BIOGRAFÍAS)	26
PSICOLOGÍA	24
NOVELAS RUSAS	21
DICCIONARIOS	21
LENGUAJE (TEXTOS)	20

CUADRO 1. Fuente: *La lectura en México*. P. 329.

PRODUCCIÓN POR EDITORIALES

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	356
NOVARO	288
NACIONAL	273
UNAM	245
DIANA	201
CONTINENTAL	177
PORRÚA HERMANOS	172
JUS	175
LIBRO MEX	138
FERNÁNDEZ	131
GRIJALBO	96
HERRERO	84
UTHEAa	77
PATRIA	75
COMPAÑÍA GENERAL DE EDICIONES	72
INAH	61
CONSTANCIA	48
INTERAMERICANA	47
EDICIONES DE ANDREA	47
CUMBRE	44
ESFINGE	43
BOTAS	38
AVANTE	32
BUENA PRENSA	37
EDITORIA DE PERIÓDICOS LA PRENSA	37
UNIVERSIDAD VERACRUZANA	32
MANUEL PORRÚA	18
ARG-MEX	27
COSTA AMIC	26
PAX MEX	22
PRENSA MÉDICA MEXICANA	22
REVETÉ	20
CAJIGA	20
LETRAS	20
TOTAL	4 332

Editorial Novaro es una transnacional que con John Wiseman como director de México, Editorial Novaro edita diferentes títulos por convenio con diferentes editores.

a. Convenio editorial Novaro / Western Publishing Co. Inc.):

- El Conejo de la suerte (de la Warner Bros, Inc.)
- El Llanero Solitario (de The Lone Ranger inc.)
- El pajarito Loco (de Walter Lantz Productions Inc.)
- La pantera Rosa y el Inspector
- Porky y sus amigos (de la Warner Ross Inc.)
- Super Ratón (Terrytons, de Viacom International Inc.)

B. Convenio Editorial Novaro / D: C: Comics Inc.:

- Maravilla
- Supercomics
- Batman
- Superman
- Sal y pimienta

C: Convenio Editorial Novaro King Features Syndicate Inc.:

- Popeye
- Flash Gordon

D. Convenio Editorial Novaro / Archie Comics Publications Inc.

- Travesuras (Radio Comics Inc.)

- Archie

E. Convenio Editorial Novaro / Walt Disney Productions

- Historietas de Walt Disney
- Cuentos de Walt Disney

F. Convenio Editorial Novaro / Harvey Publications Inc.

- Gasparín (de Harvey Syndicate Inc.)

G. Convenio Editorial Novaro / rolf anka Verlag, de Munich Alemania:

- Fix y Foxy

Por parte del gobierno es conocida la labor editorial realizada a través de la SEP quien edita la mayor cantidad de títulos y tirajes en el país dentro de las que el libro de texto desde el nivel primario a nivel licenciatura alcanza cifras extraordinarias, en el nivel primario más de 75 millones de libros de texto gratuito "que aunque no tiene nada que ver con la producción comercial directamente, si implica ser un primordial elemento en la conformación de un mercado potencial y real. Mientras menor sea la población analfabeta, más posibilidades de ensanchar el mercado editorial existente." ¹⁶

Además, gracias a estos esfuerzos en materia editorial, hoy en día los primeros libros que llegan a muchos hogares mexicanos, y quizá los únicos, son los libros de texto gratuito que constituyen en el nivel básico de educación prácticamente los únicos medios con que contamos para despertar el interés del escolar por la lectura.

Por otro lado tenemos a las colecciones populares editadas por la SEP con la finalidad de crear el hábito de lectura entre niños y adultos recién alfabetizados; no obstante, Torres

¹⁶ Aquino Fuentes Fierro. "Medios de comunicación impresa: libros, prensa y subliteratura" En: Taller de Investigación para la Comunicación Masiva. No. 29, dic. 1983. p. 58

Septián opina que: "La mayoría de los mexicanos que teniendo sobre sí obras magníficas reproducidas en colecciones populares no podían ni intelectual, ni económicamente hacerlas suyas".¹⁷

De la información antes expuesta podemos destacar tres situaciones insoslayables:

1°. La producción de la empresa privada en general tiende a lo comercial y/o trivial sobre lo cultural.

2°. La producción editorial destinada a los niños y jóvenes es escasa, y lo que existe pertenece a la producción que realiza Walt Disney y sus derivados.¹⁸

3°. La producción de libros a cargo de las dependencias del gobierno son escasas e inadecuadas por el contenido y forma de presentar la información a los recién alfabetizados, además sus precios son inaccesibles para el grueso de la población.

4°. La SEP ha olvidado sistemáticamente que los niños constituyen un amplio grupo de lectores potenciales con necesidades específicas en la producción editorial infantil.

¹⁷ Valentina Torres Septián. Op. cit. p. 335.

c. BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE LA SEP

En páginas anteriores se han mencionado algunos momentos históricos que nos dejan ver la connotación del discurso oficial relacionado con la alfabetización, la formación de lectores y la realidad de la cual forma parte la labor editorial de la SEP, nos queda por exponer el último eslabón de esta gran cadena para que el libro llegue a las manos del lector: las bibliotecas.

La labor en materia bibliotecaria que impulsó Vasconcelos durante su gestión como secretario de educación no fructificó en lo sucesivo; sin embargo esto no resta mérito a su labor cultural, al contrario para algunos intelectuales contemporáneos como Fuentes y Zaid la labor de Vasconcelos fue altamente creativa e innovadora para su tiempo, y con grandes logros a futuro que en opinión de Zaid no logra aún concretizarse porque la SEP:

- tradicionalmente tira millones de ejemplares de un mismo título (entre 20 0 25 anuales), cuando puede editar 2 000 títulos con ejemplares de 5 000, con la finalidad de proveer al lector de una gama infinita de posibilidades de lectura.
- No apoya la circulación de libros, a través de bibliotecas de préstamo, de puntos de alquiler, de puntos de venta.¹⁹

Con demasiada frecuencia se expresa a través de los medios que se crean bibliotecas, en realidad no son más que locales, con pocos e irrelevantes libros para la comunidad a la que va a servir., sin lectores y sin bibliotecarios.

¹⁸ Consúltase Bibliografía Mexicana. En el rubro de literatura infantil y juvenil de las últimas diez ediciones..

¹⁹ Gabriel Zaid. "Tirar millones". En: Vuelta. V.1 No.9. p. 50-51.

En el estudio que realiza Meneses sobre las bibliotecas en los últimas tres décadas las cifras estadísticas son ridículas frente al enorme reto de ofrecer servicios bibliotecarios a los mexicanos.

Mientras en los sexenios anteriores 1958-1976 se crearon 11 bibliotecas, en el sexenio de López Portillo (1976-1982) se crearon 60. Lo cual el autor califica como “la edad de oro de las bibliotecas”. Sin embargo, el mismo autor acepta en otra parte del documento que en el discurso el presidente aseveró que se destinaría el 1% de la cuenta pública a las bibliotecas. En la realidad la partida fue de 230 704 968, o sea, el 26% de la cantidad 855 457 800.²⁰

En 1978 se realizó a instancias de la Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, el Programa de Desarrollo Nacional de los Servicios Bibliotecarios y de Información (PRODENASBI) un estudio objetivo de los servicios bibliotecarios del país, con el objetivo de reestructurarlo. Enseguida se mencionarán los resultados con la finalidad de ofrecer una panorámica de las bibliotecas de dos décadas atrás.

- El estudio señalaba que mientras las bibliotecas de educación superior y las especializadas habían logrado considerable desarrollo, las bibliotecas escolares y públicas se habían estancado. Carecían de un plan de desarrollo, por tanto no existían normas para su desarrollo, para su funcionamiento, ni recursos económicos, humanos y materiales.
- Las salas eran depósitos de material bibliográfico, predominantemente obsoletos, donde la circulación del material se reducía al préstamo en la sala.

²⁰ Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988. México, Centro de Estudios Educativos, UIA, 1998. p. 193 y 201.

- De los 2 375 municipios existentes en el país, sólo 548 contaban con servicios bibliotecarios.

Finalmente en el programa se elaboraron algunas recomendaciones como preparar una legislación para asegurar el desarrollo de las bibliotecas públicas, pero finalmente no se hizo nada.

El detrimento de las bibliotecas públicas muestra contundentemente el nivel de importancia que le Estado otorga al ejercicio de la lectura entre la población mexicana, porque uno de los objetivos de las biblioteca públicas es precisamente crear el hábito de lectura y si éstas no existen obviamente no hay tal fomento a la lectura.

Un aspecto importante que hay que señalar en la evaluación de los servicios bibliotecarios es la composición de la colección. En 1982 el tipo de libros de la colección se distribuía de la siguiente manera:

TIPOS DE LIBROS DE LA COLECCIÓN EN 1982	
Libros de estudio	39.28%
Libros de arte	6.85%
Libros de educación y afines	12.32%
Libros de consulta	4.34%
Libros sobre México	6.29%
Libros de literatura	17.39
Libros de recreación	3.21
Libros de interés general	10.28

FUENTE: Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas Oficiales en México, 1976-1988. p. 199.

Observamos a partir de este cuadro que la colección tiende en su mayoría a obras de estudio (39.28%) y que los libros de recreación, que podemos considerar como obras que motivan a la lectura por el mero placer son insignificantes frente al resto de la colección (3.21%).

Dentro de todas estas condiciones adversas en 1981 la Dirección General de Bibliotecas impulsa la creación de salas infantiles en las bibliotecas existentes y en las de nueva creación atendiendo así una de las grandes deficiencias del país: la falta de hábito de la lectura tratando de inculcárselo a los niños.

d. PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE LA SEP

De tal suerte que para el año de 1981, solamente había 95 bibliotecas escolares que atendían un público de 14.9 millones de niños en la escuela primaria. En el mismo año, 4.7 millones de alumnos de secundaria disponían de 459 bibliotecas, y un millón de estudiantes de 559 bibliotecas. Frente a estas condiciones, en 1983 cobra significado el programa de la Red de Bibliotecas Públicas de la SEP, que en esencia propone:²¹

"Para diciembre de 1984 esté funcionando una biblioteca estatal de cada capital de estado. Estas bibliotecas serán el núcleo que coordina la apertura y operación de las bibliotecas en la entidad. De este modo, se espera que, en diciembre de 1986, todos los municipios de más de 30 mil habitantes tengan su propia biblioteca pública y que, para 1988, todos los municipios del país cuenten con algún tipo de servicio bibliotecario.

Lo anterior se logrará si los gobiernos de los estados y los municipios convienen con la Secretaría de Educación Pública la sesión de espacios físicos disponibles y el pago del personal de las bibliotecas."

A decir de los especialistas, el esfuerzo del gobierno mexicano es de gran trascendencia porque responde a una demanda en el momento en que la crisis y el tiempo de ocio aumenta, y donde el poder de compra disminuye. Un acierto más es que ha sido un esfuerzo continuado pese a los vaivenes políticos y los cambios de gobierno sexenal.

La planificación del Programa de Bibliotecas Públicas tiene como finalidad prioritaria impulsar una práctica de lectura entre la población. Para el desarrollo de esta tarea se dice que está acompañada de un proceso muy elaborado de selección de la colección de base para cada biblioteca, así como de una infraestructura de animación cultural.²²

²¹ Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Bibliotecas Públicas. México, SEP, 1983. p. 3

²² Ibidem. P. 5

Un propósito más de la selección de la colección de base es la de ayudar al desarrollo de la producción de manuales técnicos de aprendizaje correspondiente a las actividades económicas de la comunidad. El otro objetivo de esta colección inicial es que comprende igualmente, documentos y libros para los niños.

La infraestructura que requiere un programa de esta naturaleza, donde se prevén actividades destinadas a mejorar la asistencia de usuarios potenciales (niños, adolescentes y adultos) y la práctica de lectura bajo todos sus aspectos, se enfrenta a graves problemas como la escasez de profesionales y la formación del personal que labora en las bibliotecas.

Le Vu y Rebois señala este aspecto crítico del programa al señalar que: "la falta de profesionales y la base de un nivel constante dentro de las bibliotecas de los pequeños municipios tiene como consecuencia problemas importantes que resolver. Esto es mucho más preocupante en los municipios que emplean a trabajadores mal pagados, que los profesionales. Así la crisis obstaculiza el desarrollo del proyecto".²³

Otro aspecto que amenaza el óptimo desenvolvimiento del programa, según los autores antes citados es el conocido y tradicional comportamiento de las autoridades gubernamentales, en especial de los funcionarios públicos de los que opinan: "Paradójicamente los intentos de los sexenios precedentes se encuentra ahora concretizados en una fuerte crisis, pero también es consecuencia de la descentralización en tanto que la medida de la operación no puede ser bien administrada dada la responsabilidad moral y financiera de las autoridades de los estados y los municipios.

²³ Le Vu, Sophie y Rolland Rebois. "Documentation et bibliothèques au Mexique face à la crise". En: Documentaliste. V. 25 No.2, p. 60-61. mars.-avril. 1988.

En resumen, parece ser que los objetivos fijados en 1983 fueron prácticamente alcanzados, 1792 bibliotecas públicas están hoy en funcionamiento, 90% de los municipios de más de 30 mil habitantes que cuenta con una biblioteca pública, 1.8 millones de volúmenes y catálogos son distribuidos en todo el país.

A más de 10 años del programa, aún no se han difundido por parte de los responsables del proyecto, los resultados de una evaluación cualitativa, como por ejemplo, la pertinencia de los criterios de selección y sus logros, hasta qué grado la colecciones que integran las diferentes bibliotecas responde a necesidades y carencias específicas que presenta la comunidad donde prestan los servicios bibliotecarios.

Es altamente posible, afirmar en estos momentos que el Programa de Bibliotecas Públicas no ha logrado sus objetivos esenciales. Basta mencionar como a últimas fechas se ha declarado insistentemente que el mexicano no lee, tan sólo en el sexenio que finalizó se vuelve a promocionar la necesidad de formar lectores, a través de la campaña titulada "El año de la Lectura: un año que no debe terminar". Finalmente, nos ubicamos por enésima ocasión en el nivel de las campañas.

Si existiera un auténtico interés por fomentar el gusto de la lectura entre nuestra niñez, basta con crear, sin demagogias, auténticas bibliotecas en cada una de nuestras escuelas primarias, tal como lo propuso Vasconcelos en su tiempo y empezar al estimular la lectura con verdaderas obras de literatura infantil. En cuanto a las bibliotecas públicas es urgente que se consoliden en verdaderos centros que estimulen a los jóvenes y adultos a la lectura recreativa, que cuente con personal altamente profesional que logre que se pierda el miedo por el libro y la lectura. a ser, en palabras de Petit sujetos sin miedo a ser "alterados, modificados por la lectura".

e. SURGIMIENTO Y AUGE DE LA SUBLITERATURA

Hasta aquí hemos expuesto las acciones emprendidas por el gobierno mexicano en su afán de alfabetizar a la población y proporcionarles material de lectura, objetivos que no logran cubrirse en su totalidad. ; enseguida, nos centraremos en el enorme impacto que han tenido los impresionantes tirajes de subliteratura como respuesta a la demanda de una población ávida de entretenimiento o quizá de lectura.

Como consecuencia del precario desarrollo del libro y las bibliotecas, acotados anteriormente México tiene, en los umbrales del siglo XXI, una enorme población que los especialistas catalogan como analfabetas funcionales, es decir, aquellas personas que sabiendo leer y escribir, no leen. Existe otro grupo, también considerable que “lee” una amplia gama de materiales conocidos bajo el nombre genérico de subliteratura (tema ampliamente abordado en el capítulo V)

Luego entonces, este apartado ofrece elementos que apoyan la popularización de la lectura de historietas, correlacionándola con otros factores que favorecen este hecho, como son la producción editorial de la empresa privada (la labor de la SEP en este rubro se abordó en el inciso B) la labor de las bibliotecas y los enormes tirajes de subliteratura que han desarrollado una poderosa industria cuyos capitales pueden competir honrosamente con otras de su género perteneciente a los países altamente desarrollados.

A continuación nos enfocaremos a mencionar únicamente las acciones históricas relevantes que explican las condiciones que hicieron posible el surgimiento y consolidación de los “lectores” de subliteratura.

Estudios serios sobre el impacto de la subliteratura en la vida cultural del país lo constituye la obra de Aurrecoechea y Bartra : *Puros cuentos: historia de la historieta en*

Estudios serios sobre el impacto de la subliteratura en la vida cultural del país lo constituye la obra de Aurrecochea y Bartra : *Puros cuentos: historia de la historieta en México* ; a continuación se mencionarán algunos aspectos importantes para elaborar al final comentarios al respecto.

En un país de iletrados, con un periodismo empeñoso pero marginal, la historieta aparece hasta la década de los cuarentas como un fenómeno cultural de masas cuando se hace presente un público multitudinario creado por la enseñanza oficial y las campañas de alfabetización y en la que el cómic se independiza de los diarios, cuenta ya con un vehículo propio y potencialmente más popular: la revista de monitos.

Sorprendentemente los avances de la educación pública y las campañas de alfabetización de adultos terminan por modificar el perfil educativo de los mexicanos: 42% de los mexicanos saben leer y escribir. Y a mediados de los años cuarenta el número de alfabetizados supera, por primera vez el de los analfabetos.²⁴

Para la quinta década del siglo los jóvenes obreros y campesinos han sido alfabetizados, y por primera vez leer y escribir son habilidades masivas y populares. pero ¿qué leerán estos millones de neoalfabetas? ¿qué literatura impedirá que los lectores potenciales deriven al analfabetismo funcional? La respuesta es contundente: el pueblo recién alfabetizado lee pepines o no lee nada.

Así mientras la enseñanza pública y las campañas de alfabetización estaban generando un cambio sustancial en el perfil educativo de la población, la industria editorial seguía trabajando para un pequeño sector de lectores tradicionales.

²⁴ J. M: Aurrecochea y Armando Bartra. Puros cuentos: historia de la historieta en México 1934-1950. México, Grijalbo, 1989. p. 19

A partir de 1934 y en menos de diez años, las cifras de los tirajes de las historietas dan un salto impresionante y a mediados de los cuarenta son ya del mismo orden de magnitud que la población alfabetizada. En la revista *Cartones* del 13 de diciembre de 1945, se aportan datos significativos.

“Actualmente se editan en la capital cuatro diarios de historietas que hacen en total un tiraje de medio millón de ejemplares y con una cantidad de lectores que llegan a dos millones cada día. Existen también tres semanarios especiales cuyo tiraje suma una cantidad aproximada a un millón.

Sintetizando las cifras, resultan 4 millones y medio de ejemplares a la semana y si aceptamos la realista hipótesis que cada pieza cuenta en promedio con 4 lectores, tendremos que en 1945 se practican en México 18 millones de lecturas de historietas a la semana. Obviamente esto no significa que 18 millones de personas leen un solo fascículo semanal – simplemente porque no existen tantos alfabetizados-, más realista es suponer que unos 2 millones de fanáticos devoran por lo menos una revista de monitos diario y otros 4 millones menos apasionados, leen sólo una cada siete días. La cifra de 6 millones, gruesamente estimada, se aproxima significativamente al número de mexicanos que saben leer.”²⁵

La masificación de la lectura de comics se inicia simbólicamente en 1934 con la aparición de Paquín, primera publicación especializada en este género comercialmente exitosa. La proliferación de las revistas de historietas durante la segunda mitad de la década, constituye el despegue y la pasión por los monitos que se estabiliza en la década de los cuarenta.

El cómic ha tenido un público predominantemente adulto. El auge historietil de los años cuarenta lo sostienen principalmente lectores jóvenes y adultos, y rápidamente los editores asumen el verdadero perfil de su demanda. Por ejemplo, Pepín que a fines de los años treinta se titulaba *El chico más famoso del mundo* a mediados de los cuarenta se ha transformado en *Diario de novelas gráficas para adultos*.

A finales de los treinta y durante los cuarenta los moneros mexicanos incursionan en todos los géneros, inauguran las más diversas líneas temáticas, exploran estilos narrativos y gráficos. En algo más de una década se descubren las principales vetas de la sensibilidad popular y se explotan al máximo.

²⁵ *Ibidem.* p. 21-22

En los decenios de los treinta y los cuarenta, el fútbol, los toros, el box y la lucha libre adquieren un público masivo y apasionado. Luego entonces, en los años treinta proliferan las revistas especializadas en estos temas: *Ases y estrellas*, *Mujeres y Deportes*, *la Afición*, *Fútbol*, *Ring*, etc. En 1941 aparece el periódico *Esto*.

Otra veta profunda de la sensibilidad popular es la afición por lo truculento. Los hechos tremendos y la profusión de sangre. En los años treinta a la par que se consolidan las revistas de monitos como lectura de masas cobra fuerza un tipo de publicación que hará historia: la revista de crímenes que se traslada a la historieta.

La prensa sicalíptica, se constituye en los años treinta en una de las líneas permanentes de la prensa popular. A mediados de los años treinta se publican: *Sexo*, el semanario *Vida alegre*, y en 1934 aparece *Vea* que con sus dos épocas alimentará un cuarto de siglo la libido nacional.

Los semanarios de nota roja como *Alarma*, aplica la fórmula de darle a sus lectores sexo y violencia y publican abundantes desnudos. Esta prensa combina literatura picante con fotografías y dibujos pornográficos. Y por esta vía la sexualidad más o menos explícita llega a la historieta.

La exposición del marco político y social-cultural en el que se ha desarrollado la lectura en nuestro país a lo largo del último siglo nos ofrece suficientes elementos para determinar que en nuestro entorno social y educativo no existe lectores de libros, pero sí hay una gran conjunto de pseudolectores ; que sólo "leen" apoyándose en los cuadrantes que nos ofrecen las historieta, con textos breves, sin posibilidades de acrecentar sus capacidades lectoras, y por ende la posibilidad de desarrollar la imaginación y en consecuencia, la creación de conocimiento.

CAPÍTULO III

LECTURA

A. DEFINICIÓN

Sería arriesgado formular una definición del término lectura a partir de los puntos de vista de los especialistas en la materia, si tomamos en cuenta que, aún entre ellos, existen divergencias notables en cuanto al concepto que nos ocupa. Mientras algunos conciben el acto de lectura como un proceso lineal que inicia con el reconocimiento de las relaciones grafofónicas, de ahí al reconocimiento del vocabulario, a las reglas de sintaxis y semántica, etc., y finalmente se obtiene el significado del texto; es decir, el lector utiliza sus conocimientos en forma sucesiva.

Por el contrario, otro grupo de especialistas sustenta que el proceso de lectura inicia y concluye siempre en la búsqueda de significado. El lector inicia su lectura con un objetivo y significados previstos antes de que sus ojos se enfrenten a una página impresa. El fundamento básico es, el significado lleva al lector a elegir muestras de información y conocimientos textuales y contextuales.¹ Luego entonces, utiliza éstos en concordancia con los conocimientos y experiencias previas para construir el significado. De aquí se establece, además que, la lectura es un proceso de construcción de significados.

En otros aspectos donde existen discrepancias es en el texto, algunos se inclinan a pensar que existe un solo significado del texto, mientras que otros aceptan, que un texto tiene tantos significados como posibles lectores. Estos significados diversos dependen del contexto

¹ El término textualizar se define como: el primer contacto del lector con el texto en el cual se conocen las ideas contenidas en éste, se anticipa el contenido constitutivo del texto, se tiene una percepción de su estructura global, de la superestructura y de la estructura esquemática. Contextualizar: El lector piensa en situaciones semejantes o diferentes planteadas en el contexto del texto, para ello necesita descubrir y rescatar los sentidos directos y figurados a través de las claves del texto. (léxicas, sintácticas y semánticas) Tomado de Gabriela Yncán. Castillos posibles: una búsqueda de significado e interpretación del texto en el aula. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997. p. 21.

del lector, del texto mismo y los propósitos del lector. Finalmente, para otros estudiosos el contexto tiene nada o poco que ver en la construcción del texto.²

Por otra parte, analizando las diferentes definiciones del termino lectura que aparecen en el *Diccionario de lectura y términos afines* formulados años atrás podemos darnos cuenta que estas han evolucionado. Bloomfield (1938) define la lectura como "la correlación de la imagen sonora con su correspondiente imagen visual". R. Flesh (1955) afirma: enseña al niño lo que representa cada letra y sabrá leer". Por su parte, A. Korzybski (1941) opina que la lectura es "la construcción de los hechos que hay tras los símbolos"; para Goodman (1968) la lectura es " una intersección entre el lector y el lenguaje escrito; años más tarde el mismo Goodman (1975), concibe la lectura como una actividad de muestreo, de selección, de predicción, de comparación y de confirmación por la que el lector selecciona una muestra de indicaciones gráficas útiles basadas en lo que ve y espera ver.³

De las definiciones anteriores podemos concluir que la lectura implica ciertos aspectos que son importantes destacar tales como: la identificación de símbolos impresos, es decir, palabras, el conocimiento del significado de las palabras, el uso de diversos métodos de acceder al vocabulario, y por los distintos tipos y grados de comprensión del lenguaje. Todo esto nos lleva a concebir la lectura como un proceso que para los fines del presente trabajo es necesario abordar en forma detallada.

En las siguientes páginas se desarrollará el concepto de lectura desde un enfoque de la teoría constructivista.

² Trevor Cairney. "El proceso de lectura". En *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias, Eds. Morata, 1992. p. 28-39.

³ *Diccionario de lecturas y términos afines*. International Reading Association. TR. Elena Jiménez Moreno. coed. Theodore L. Harris y Richard E. Hodges. 2ª ed. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Eds. Pirámide, 1985. p. 227.

B. PROCESO DE LECTURA

Básicamente existe un único proceso de lectura en la que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje, construye el significado. Si deseamos conformar una visión global del proceso de lectura, Smith nos ofrece un panorama total de dicho proceso.

Para Smith ⁴ durante el curso del acto de leer, el lector necesita coordinar diversas informaciones con el propósito de obtener significado, que básicamente es la finalidad de la lectura. Dicho autor distingue fundamentalmente dos tipos de información: información visual y no visual.

La primera es la información que el cerebro recibe de lo impreso. La naturaleza de la información visual desaparece cuando las luces se apagan. Es importante destacar que este tipo de información es sólo parte necesaria de la lectura, pero no es una condición suficiente, y mucho menos, total de lectura. Uno podría tener abundancia de información visual dentro de un texto, pero seríamos incapaces de leerlo si el texto está escrito en un lenguaje que no comprendemos.

El conocimiento del lenguaje es parte de la información esencial para la lectura. Aparte de este tipo de conocimiento del lenguaje, existen otros tipos de información no visual, por ejemplo, el conocimiento de la materia de estudio. -un individuo que no esté familiarizado con el tipo de contenido especializado, difícilmente podrá obtener algún significado en él. Ello

⁴ Frank Smith. Tr. Mario Sandoval pineda. "Comprensión de la lectura: perspectivas y plan general". En Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas, 1983. p. 16-17.

no se deberá a un proceso de percepción de esta persona, sino que carece de información no visual apropiada..

El conocimiento de la manera en que se debe de leer es otro tipo de información no visual que al igual que las dos anteriores reviste de enorme importancia para hacer posible la lectura, y que el lector no puede encontrar en la página impresa sino que la trae consigo, independientemente de la visibilidad que puede o no tener.

Sabemos que existe una relación recíproca entre la información visual y la información no visual; pero dentro de ciertos límites uno puede intercambiarlas. Gómez Palacio lo explica claramente: "cuando pueden emplearse estos tipos de información [no visual] se facilita enormemente la lectura de un texto y su comprensión, ya que al emplear más información no visual se depende menos de la visual y la lectura resulta más fluida".⁵

La comprensión de un texto depende de las habilidades que el lector posee para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias anteriores, de tal suerte que, en función del uso de las actividades mentales desarrolladas por parte del lector durante el proceso de lectura Combs⁶ distingue dos tipos de lectores: los buenos y los malos lectores.

Los "buenos" lectores consideran a la lectura como un proceso de interacción con el texto, con el objeto de construir significado. para este tipo de lectores es indispensable conocer acerca del tema y formarse un significado tentativo, antes de comenzar a leer. Los "buenos" lectores comienzan a desarrollar la comprensión a través del curso del texto, así es como se capacitan para usar sus conocimientos que apoyen la comprensión.

⁵ Margarita Gomez Palacio. "Consideraciones teóricas acerca de la lectura". En. Antología: El lenguaje en la escuela. Area Terminal: proyecto estratégico no. 1. México, SEP, UPN, 1988. p. 8.

⁶ Martha Combs. "Modeling the reading process with enlarged texts". The Reading Teacher. V. 40 No. 4 p. 422, January 1987.

Por el contrario, los "malos" lectores tienden a ver la lectura como un proceso de identificación de palabras. El problema reside en que éstos generalmente abandonan la elaboración del significado del texto e infieren nueva información.

Claramente se observa la diferencia notable entre los "buenos" y los "malos" lectores, el uso de determinadas estrategias para abordar el texto. Mientras los "malos" lectores enfatizan sus habilidades en la identificación de palabras, los "buenos" lectores hacen énfasis en las estrategias que le permitan interactuar con el texto en busca de significados. Hasta aquí podemos plantear un punto central, ¿qué clase de estrategias desarrollan los "buenos lectores?".

C. ESTRATEGIAS DE LECTURA

"Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información".⁷

El lector necesita desarrollar una serie de estrategias durante el proceso de lectura para tratar con el texto con la finalidad de construir significado.

Goodman⁸ hace mención a tres tipos de estrategias básicas: de muestreo, de predicción y de inferencia. A partir de un texto estructurado sintáctica y semánticamente en forma correcta, se hayan presentes letras y signos que representan las palabras del texto. Cuando el lector ve las letras no necesita ver letra por letra porque el cerebro se sobrecargaría de información y sería incapaz de procesarla. Por ello el lector debe desarrollar estrategias de muestreo

El lector debe seleccionar sólo los índices que le sean útiles y productivos, basados en sus esquemas que él desarrolla para las características del texto y el significado. El lector

⁷ Kenneth Goodman. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Comp. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, 4ª ed. México, Siglo XXI, 1986. p. 21.

⁸.. Ibidem. 21-22

sólo necesita ver las primeras letras para anticipar una palabra. Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales hacen posible la selección.

Las estrategias de muestreo dan paso a las siguientes estrategias, las de predicción. Durante el desarrollo de ésta, el lector hace uso de todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado. Las estrategias de predicción buscan predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una operación compleja y el final de una palabra..

Los lectores utilizan todo su conocimiento y experiencias disponibles para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado, porque no podrían trabajar con tanta información tan eficientemente si tuvieran que procesar toda la información.

Así pues, predice sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean con base en sus predicciones.

El lector utiliza las estrategias de inferencia para inferir lo que esta implícito en el texto o lo que será explicado más adelante. La inferencia permite completar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. A través de la inferencias, el lector decide sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias de un autor, etc.

Resumiendo, el lector debe tener un plan para hacer las predicciones, este plan debe adaptarse a cada situación del tema, la estructura del texto y el cambio de propósito de acuerdo al texto.

Las estrategias denominadas correctivas son activadas durante la lectura, cuando el significado se bloquea por palabras desconocidas, porque las predicciones en turno quedan fuera de lógica, son incorrectas, o por una ruptura en el manejo del lector. Los buenos lectores resuelven estos problemas activando las estrategias que le permitan evadir el obstáculo.

Como las estrategias de prelectura, las estrategias correctivas son planes, pero en lugar de comenzar a activarlas antes de la lectura, los lectores las emplean para resolver los problemas técnicos en el momento en que el proceso fluido del texto se interrumpe. Estos planes son aplicables consciente y adaptativamente para eliminar el obstáculo que le permita obtener el significado y poder continuar.

Hasta aquí he enfatizado el papel que corresponde al lector y al texto en la relación que establecen en el marco del proceso de lectura, por lo que considero importante ahondar en estos dos polos.

a. Lector

Reconocemos al individuo como un sujeto activo en la búsqueda y construcción de significados. Esta actividad se da en función de las características psicológicas y lingüísticas, sociales y culturales del lector.

Las estructuras intelectuales de cada sujeto son producto del ambiente social lingüístico y cultural en el que se desenvuelve el lector. A continuación plantearé las características de cada una de estas facetas que determinan las características del lector.

El conocimiento previo que posee cada lector se refiere al conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el lector ha construido. Estos saberes constituyen las estructuras del conocimiento desde las cuales el lector orientará la construcción de significados.

El contenido de los conocimientos previos se refiere, de acuerdo con Gómez Palacio⁹ al conocimiento que lector posee sobre: a) el sistema de lengua; b) el sistema de escritura; c) el mundo en general.

⁹ Margarita Gómez Palacio. La lectura en la escuela. México, SEP, 1995. (Bibl. para la Actualización del Maestro). p. 26.

En relación con el conocimiento lingüístico, el lector es capaz de comprender, y construir todas las oraciones, y de reconocer las oraciones gramaticales correctas, aquellas con más de un significado y las que, aún cuando son distintas poseen el mismo significado.

En lo que se refiere al sistema de escritura, el lector conoce sus características y es capaz de reconocer y coordinar las propiedades de la secuencia gráfica para establecer las relaciones entre los elementos y obtener de las estructuras sintácticas el significado que representan.

Asimismo, el lector posee un conocimiento particular sobre diferentes aspectos del medio en que se desenvuelve y que, en su gran mayoría, son tratados como temas específicos en los textos a los que puede acceder..

Durante el desarrollo de la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo.

b. Texto

En este espacio es importante abordar el texto porque en la lectura adquiere una importancia relevante si consideramos que es el otro polo de la relación de significado que se establece con el lector. El texto interviene de una manera fundamental en la lectura dada sus características y propiedades particulares, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual

que ha de realizar el lector, así como la reacción emocional o social que estimule en él de acuerdo con sus esquemas de conocimiento.

Por principio de cuentas Gómez Palacio define el texto como "una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación. Desde este punto de vista, cualquier estructura sintáctica que constituya una idea completa (las oraciones, específicamente), puede ser considerada como un texto. Sin embargo, dado que en toda situación comunicativa los textos que generalmente se articulan son mucho más complejos que la oración, consideramos al texto como una unidad constituida por un conjunto de oraciones que, al agruparse en la escritura, conforman párrafos, capítulos u obras completas.¹⁰".

Existe consenso entre los estudiosos de la lectura en que es indispensable conocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su interacción con el texto que lee. Por tal motivo a continuación se mencionarán las características de los textos en función de: 1) su forma gráfica; 2) su relación con el sistema de lengua, 3) su estructura y 4) su contenido.

1. Por su forma gráfica, el texto posee las características de direccionalidad y extensión, cualidades que influyen sobre quienes interactúan con el texto.

2. Por su relación con el sistema de la lengua, los textos escritos con un sistema de escritura alfabética se caracterizan por tener un sistema ortográfico, conjunto de grafías y letras, con sus propias reglas de combinación y de puntuación, que responde a los criterios para representar a) los sonidos del lenguaje y sus modificaciones al combinar los: aspectos fonéticos; b) las semejanzas y diferencias entre los significados de las palabras o léxico: aspectos fonémicos, así como semánticos por la conformación

¹⁰ *Ibidem.* P. 30-31.

que se logra al combinar los fonemas, y c) los significados por medio de la puntuación: aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

3. **Por su estructura**, los textos se tipifican en diferentes estilos. Los diversos tipos de texto que existen, expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o afiches (volantes, propaganda, posters, etc.), periódicos, instruccionales, epistolares y comunicativa y social. y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción -superestructura- y su función comunicativa y social.

4. **Por los contenidos**, los textos pueden clasificarse según::

- a. el tema;
- b. el grado de complejidad con el que el tema es tratado;
- c. la extensión y orden de las ideas;
- d. la cantidad de información explícita (información visual) e implícita (información no visual) que contienen;
- e. la cantidad y tipo de inferencias que exige del lector,
- f. las palabras clave que activan los esquemas aplicables para la distinción de las ideas principales, y
- g. la activación de la afectividad del lector, entre otras características más que pudieran enumerarse.

Todas las ideas antes expuestas nos permiten tener un conocimiento cercano a “las *señales textuales*” (elementos para el desarrollo de procesos ascendentes en la lectura; los que van del texto al lector y contienen el sentido que el autor tiene intención de transmitir), con las cuales el lector va a interactuar o a negociar (poniendo en juego los elementos para el desarrollo de los procesos descendentes en la lectura: lo que el lector aporta), a partir de las señales contextual, que son los que permiten crear un nuevo significado, dándole sentido al texto: sus

conocimientos previos en general(características de desarrollo lingüístico, cognoscitivo, emocional, social , lector,)), los conocimientos previos sobre el tema y sus propósitos al leer.

D. ETAPAS DE DESARROLLO DE LA LECTURA

Las etapas de desarrollo de la lectura son producto de diversas investigaciones que se han enfocado al estudio de las habilidades y aptitudes alcanzadas por los grupos de niños de diferentes edades durante su etapa escolar. Así pues, Chall¹¹ sustenta su obra titulada *Estages of Reading*, bajo las siguientes hipótesis:

1°. Las etapas de desarrollo de la lectura se asemejan a las etapas de desarrollo cognoscitivo y del lenguaje. Como por ejemplo, los estadios o etapas de desarrollo cognoscitivos de Piaget; las etapas de lectura tienen una estructura definida y difieren de una etapa a otra en características cualitativas, generalmente seguidas de una progresión jerárquica.

2ª. La lectura es, en todas las etapas, una forma de problema a resolver en el que el lector se adapta a su medio (como en Piaget) a través de los procesos de asimilación y acomodación. En la asimilación utilizan los procesos aprendidos reaccionando a las nuevas demandas. En la acomodación ellos adaptan, seleccionando o reestructurando lo aprendido para acomodar lo nuevo.

3°. Los progresos individuales a través de las etapas dependen de la interacción con su medio ambiente –hogar, escuela, comunidad y cultura-.

4°. Los hechos de las etapas sucesivas pretenden que los lectores hagan cosas “diferentes” en relación a la materia impresa en cada etapa, a través del término “lectura” es comúnmente utilizada en todas las etapas. Los diferentes estadios están asociados con las

¹¹ Jeanne s. Challl. Stages of reading development. Nueva York, McGraw-Hill, 1983. p. 111-113.

funciones básicas de la lectura eficiente como el movimiento de los ojos, (eye-voice span) y la velocidad.

5°. Las etapas sucesivas se caracterizan por un crecimiento en la aptitud para leer el lenguaje que es más complejo, menos difícil, más técnico y abstracto, y transformando la forma en que se percibe y utiliza la lectura.

6°. La respuesta del lector frente al texto comienza a ser más general, más inferencial, crítico y más constructivo en las etapas sucesivas.

7°. Las etapas de lectura también se caracterizan por una extensa gamma de conocimientos previos que se necesitan para leer y comprender los materiales. Generalmente en las etapas de lectura más avanzadas, la mayoría de los lectores necesitan conocer acerca del mundo y los temas que lee.

8°. En cada etapa los lectores pueden persistir en las características técnicas o hábitos que si continúan por largo tiempo pueden demorar o impedir la transición a la próxima etapa. Si la precisión, análisis y síntesis de la etapa de decodificación (1ª etapa) no es continuada por la práctica de lectura que se requiere y una confianza mayor sobre el contexto (etapa 2), el lector puede estancarse en la etapa anterior. De la misma forma, si el lector no se transforma a través de nuevas demandas obteniendo nueva información precisa (etapa 3), él o ella pueden persistir por largo tiempo en una precisión menor de información y en lectura más contextual. (etapa 2).

9°. La lectura tiene emotividad así como los componentes cognoscitivos. Las actitudes del lector hacia la lectura están relacionados con su familia, cultura y escuela. En todas las etapas de desarrollo, la lectura depende de un compromiso total con el texto –su contenido, ideas, valor. Por consiguiente, la motivación, energía, iniciativa y ánimo son aspectos para ser considerados en todo el desarrollo de la lectura.

A continuación se presenta un cuadro de dichas etapas.

ETAPAS DE DESARROLLO DE LA LECTURA

CARACTERISTICAS CUALITATIVAS Y CÓMO SON ADQUIRIDAS

1 ETAPA	2 GRADO (EDAD)	3 CARACTERISTICAS CUALITATIVAS Y CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS AL FINAL DE CADA ETAPA	4 CÓMO SON ADQUIRIDAS	5 RELACION CON LA LECTURA EN VOZ ALTA
Etapa 0 Prelectura, "pseudo- lectura"	Preescolar 3 años- 6 años de edad	El niño "pretende" leer, (releyendo) relatando una y otra vez la historia cuando mira la página de un libro que previamente se le leyó; nombra las letras del alfabeto; reconoce algunos signos, su nombre propio escrito; juega con los libros, lápices y papel.	Comienza con la lectura hecha por un adulto quien responde afectuosamente y aprecia el interés del niño por el libro y la lectura, comienza a proveérsele de libros, papel, cuadernos, lápices y letras.	La gran mayoría de ellos comprenden las ilustraciones de un libro infantil y las historias que le son leídas. Comprenden 1000 palabras de las que ha oído a la edad de 6 años, puede leer algunas de ellas.
1ª. Etapa Lectura inicial y decodific ación	1er. grado iniciando el 2º. grado (6-7 años de edad)	El niño aprende las relaciones entre letras y sonidos, también entre lo impreso y la palabra hablada; el niño es capaz de leer un cuento simple que contenga un gran número de palabras frecuentes y fonéticamente regulares, utiliza sus habilidades y conocimientos para "inferir" nuevas sílabas de palabras.	Instrucción directa acerca de la relación directa entre letra-sonido (fonética) y práctica de uso. Lectura de historias simples utilizando palabras para enseñarle sus elementos fonéticos y palabras muy frecuentes. Comienza a leer sobre un plano superior al que el niño puede leer sólo para desarrollarle un patrón de lenguaje más avanzado, el conocimiento de nuevas palabras e ideas.	El nivel de dificultad del lenguaje de la lectura para el niño es menor que el lenguaje que comprenden cuando escuchan. Al final de la 1ª. Etapa, la gran mayoría de los niños puede comprender aproximadamente 4 000 o más palabras cuando las escucha pero puede leer únicamente cerca de 600.
2ª. Etapa Confirma ción y fluidez	2º. y 3er. grado (7-8 años de edad)	El niño lee historias simples y familiares y selecciona párrafos que incrementan su fluidez. Lo realiza consolidando los elementos básicos de decodificación, visualizando el vocabulario y el significado del contexto en la lectura de historias familiares y párrafos.	Instrucción directa sobre las habilidades de decodificación avanzada, amplia lectura (con instrucción independiente) de materiales familiares e interesantes que lo ayuden a promover una lectura fluida. Comenzando a leerle a un nivel superior de su propio nivel de lectura independiente para desarrollar el lenguaje, vocabulario y conceptos.	Al final de la segunda etapa, puede leer y comprender aproximadamente 3 000 palabras y aproximadamente conoce 9000 cuando lee. Todavía es más efectiva la lectura que escucha que la que lee.

1 ETAPA	2 GRADO (EDAD)	3 CARACTERISTICAS CUALITATIVAS Y CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS AL FINAL DE CADA ETAPA	4 CÓMO SON ADQUIRIDOS	5 RELACION CON LA LECTURA EN VOZ ALTA
3ª. etapa Lectura para aprender lo nuevo	4—8 grado (9-13 años de edad)	La lectura es utilizada para aprender nuevas ideas y conocimientos, también para experimentar nuevos conocimientos, para aprender nuevas actitudes, generalmente desde un punto de vista.	Lectura y estudio de libros de texto, libros de referencia y arte, periódicos, revistas que contengan nuevas ideas y valores, vocabulario no familiar y sintaxis; estudio sistemático de palabras y respuesta hacia el texto a través de la discusión, la respuesta, cuestiones, escritos, etc. La lectura de ficción, biografías, no- ficción y todo lo que le agrada se incrementa y es más complejo.	Al comienzo de la 3ª. etapa, la lectura de comprensión en voz alta del mismo material es todavía más efectiva que la lectura de comprensión que él realiza. Pero al final de la 3ª. etapa la lectura en silencio y en voz alta es aproximadamente igual; para aquellos que leen bien la lectura puede ser más eficiente.
4ª. Etapa Múltiple s puntos de vista	Escuela Superior grado 10- 12 (15-17 años de edad)	Amplia lectura desde un extenso rango de materiales complejos, ambos expositores y narrativos, con una variedad de puntos de vista	Amplia lectura y estudio de la Física, Biología, Ciencias Sociales y Humanidades, Literatura popular de buena calidad, periódicos y revistas, estudio sistemático de palabras y partes de la palabra.	La lectura de comprensión es mejor que la lectura en voz alta de materiales cuyo contenido y legibilidad es difícil. Para los lectores pobres, la comprensión de la lectura en voz alta y la lectura en silencio puede ser igual
5ª. Etapa Construcción y reconstrucción	Universi- dad (más de 18 años de edad)	La lectura es utilizada de acuerdo a nuestras propias necesidades (profesionales y personales), la lectura sirve para integrar el conocimiento de otros, sintetizar y crear nuevos conocimientos. Es rápida y eficiente.	Amplia lectura de cualquier material difícil, la lectura va más allá de nuestras necesidades inmediatas, escritura de artículos, tests, ensayos y otras formas que podrían llamar a integrar una variedad de conocimientos y puntos de vista.	La lectura en silencio es más eficiente que la que escucha.

FUENTE: Jeanne S. Chall. Stages of reading development. New York, McGraw-Hill, 1983.p. 85-86

E. ¿LECTORES O PSEUDOLECTORES?

¿Qué es un lector? ¿En qué se diferencia el término lector de pseudolector? seguramente si intentamos definir el término lector en un primer momento pensemos en la persona que lee ya sea un libro, unas notas escolares, una historieta, un anuncio televisivo, o cualquier otro mensaje escrito con la finalidad de obtener un mensaje, o simplemente por goce personal, pero al pensar en el significado de pseudolector posiblemente nos enfrentemos a una serie de imprecisiones, dudas para definir este término.

En una primera aproximación para aclarar el concepto de pseudolector, podríamos pensar que se trata de una persona que sabe leer y escribir pero no en la forma en que lo hace un lector, inmediatamente ligada a esta conclusión nos preguntaríamos ¿cuál es realmente la diferencia de un lector frente a un pseudolector? ¿acaso la diferencia radica en la forma en que ambas personas aprendieron a leer y desarrollan la lectura? ¿en los fines y usos que cada uno de ellos hace de la lectura? ¿en el tipo de material de lectura que utilizan durante el acto de lectura? o simplemente, ¿la disparidad radica en los niveles de aptitud alcanzados en la lectura por uno y otro? o lo que es aún más significativo ¿se trata de una conjugación de todos estos factores?

Antes de intentar definir el término pseudolector conviene explicitar ampliamente el concepto de lector, aún cuando pensemos y quizá estemos convencidos que, es una palabra sobreentendida, no está de más dejar claro qué entendemos por lector.

a. CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR

La Asociación Internacional de Lectura¹² define el término lector como "el que lee". Asimismo establece cuatro clases de lectores que van desde el lector incipiente hasta el lector maduro a quien atribuye ciertas características:

1. Característica única que lo predispone a leer;
2. Foco o raíz, de interés, que actúa como impulso interno o fuerza motivadora;
3. La autopercepción como miembro responsable de un grupo;
4. Espiral de intereses en expansión siempre creciente;
5. E) Alto nivel de competencia en la lectura, que permite proceder con bastante facilidad, así como en la comprensión, para captar e interpretar los significados, en reaccionar en forma racional, ante las ideas aprendidas, y en aplicar estas ideas con juicios y discriminaciones fundamentales.

A continuación reflexionaremos en torno a estas características porque como docentes tenemos la obligación de desarrollar nuestra práctica docente bajo estos lineamientos si deseamos formar lectores activos.

¹² Diccionario de lectura y términos afines. International Reading Association. Tr. Elena Jiménez Moreno; coed. Theodore L. Harris y Richard E. Hodges. Madrid, Fundación Germán Ruipérez, Ed. Pirámide, c1982. p. 226.

Es interesante notar que la palabra es aplicable sólo a aquellas personas que reúnen cualidades y/o características específicas que le permitan realizar un auténtico acto de lectura. Pero más interesante y valioso es reflexionar sobre la esencia de estas cualidades. La primera de ellas y quizá la más importante es la predisposición, o sea, la preparación del ánimo para un fin, en este caso el fin es la lectura.

Partimos del hecho que la lectura no es un acto instintivo, es decir, una actividad que surge del interior del hombre, sin ninguna fuerza exterior que lo motive a realizarla, por el contrario, es un hábito y como todo hábito debe ser gradualmente adquirido y perfeccionado, pero sobre todo motivado. Al respecto Bettelheim opina:

“Si la lectura debe llegar a ser un hábito, debería ser también fuente de placer y nunca una actividad obligatoria cercada de amenazas y castigos y enfrentada como una imposición del mundo adulto. Para llegar a ser lector es preciso gustar de leer, gustar la lectura.

Si ha de ser un hábito, la lectura debe empezar a ser sugerida lo más pronto posible en el proceso de formación del individuo”.¹³

Esta tarea obviamente compete en primera instancia a los padres, y en segundo plano a educadores e instituciones.

Pensemos ahora en la lectura voluntaria, aquella que sólo es practicada cuando las personas están realmente interesadas en lo que están leyendo, por ello todos los esfuerzos desde el principio de la enseñanza, y claro mucho antes de este momento, debe ir dirigido hacia ese objetivo, despertar el interés y necesidad por la lectura.

¹³ Bruno Bettelheim y Karen Zelan. Aprender a leer. Tr. Jordi Beltrán. Barcelona, Ed. Crítica, 1983

Hasta aquí tenemos el segundo punto a considerar, el interés intrínseco por gustar de leer. Este interés surge cuando empezamos a responder personalmente del contenido del texto, es decir, cuando somos capaces de percibir el significado del texto; obviamente el interés no culmina aquí, al contrario, "lo que haremos entonces será aplicar nuestras experiencias anteriores y nuestros intereses actuales a lo que leemos, en resumen participamos activamente en la lectura, capaces por fin de comprender lo que el texto significa para nosotros y lo que puede hacer para y por nosotros."¹⁴

De esta manera, si logramos que nuestros alumnos tengan una predisposición positiva hacia la lectura que haya conseguido despertar su interés y necesidad por la lectura, es decir, cuando la lectura haya cubierto realmente las expectativas del lector podemos tener la seguridad que ésta tenderá a buscar incansablemente la lectura, estará a un paso de adquirir otra de las cualidades indispensables del lector, "un espiral de intereses en expansión siempre creciente", que acrecentará a partir de la reiteración de la lectura que suscite en él nuevas conductas, permitiendo que la lectura se adopte como una forma determinada de actuar y de pensar por y para sí.

A partir de la lectura continua, producto de una compatibilidad de factores externos motivantes e intereses intrínsecos del que lee; el lector supera los problemas meramente técnicos para convertirse en un lector competente que ha logrado desarrollar, de acuerdo a sus posibilidades cognoscitivas propias de su etapa de desarrollo, los niveles máximos de lectura

¹⁴ Teresa Deza Tapia y María Cecilia Krug Solís. "Lectura: responsabilidad de padres y educadores". En: Academia No.10, p. 167. 1984.

como son la comprensión, interpretación y valoración de los juicios que el autor trata de transmitir en su texto, o en otras palabras, formar lectores críticos.

De ahí la necesidad apremiante de crear verdaderas bibliotecas circulantes en nuestras escuelas integradas por colecciones de elevada calidad literaria que estimule a los niños a expandir sus intereses lectores, a acceder a niveles superiores de lectura, a materiales de lectura de mayor complejidad.

Explicitar que implica la comprensión e interpretación de un texto es razón suficiente para citar lo que Portilla¹⁵ plantea como, características generales de la lectura de comprensión, proceso que se da en tres niveles.

Los niveles que la autora plantea son:

1º. Lectura literal

Se caracteriza porque el lector se concentra en el impreso y obtiene el significado literal sin evaluar las ideas ni reflexionar sobre ellas. Este tipo de comprensión requiere del conocimiento de un vocabulario, un esquema referencial del lector (lectura y conocimientos previos) y habilidades para encontrar la idea principal, la secuencia de las mismas y la localización de la información relevante.

De igual modo, hace posible la descripción y clasificación de los conceptos que permite llegar a la comprensión global del texto para poder establecer la relación entre los

¹⁵ Isela Portilla. "Niveles de lectura de comprensión: informativo, interpretativo y valorativo", en: Colección Pedagógica Universitaria No.13, p.41-103, ene.-jun., 1986.

hechos y las palabras. En este nivel se organizan las ideas y sus relaciones con el pensamiento o con el asunto central, condición básica para adquirir la información en el texto de lectura.

En síntesis, la importancia de la lectura informativa se explica por la adquisición de conocimientos para nuestra vida privada y comunitaria, así como ofrecer la posibilidad de acceder a otros niveles de comprensión lectora.

Una vez determinado el tema y localizadas las ideas principales se puede pasar a otro nivel de lectura, el interpretativo.

2°. Lectura interpretativa

Se caracteriza porque el lector puede explicar o comentar el contenido del texto.

Para que un lector pueda interpretar un texto requiere ir analizando, el significado de los conceptos generales; para lograr esto el lector requiere:

a.- Localizar y clasificar ideas

Consiste en comprender el texto como una unidad cuyas partes se relacionan entre sí a través de las ideas principales. Es importante localizar dichas ideas pues sólo con la integración de todas ellas conoceremos lo sustancial del contenido.

b.- Relacionar lo que se lee con las experiencias previas

En todo acto de lectura se hace necesario un mínimo de conocimientos para comprender con exactitud lo que el autor nos dice. Un texto puede ser interpretado con eficacia cuando el lector posee los hábitos y las habilidades necesarias para describir íntegramente el mensaje que el autor pretende comunicar.

c.- Detectar los propósitos del autor

Esto es determinar lo que el autor quiere comunicar: pensamientos, sentimientos e ideas.

d.- Predecir lo que sucederá

Esta capacidad se basa en la comprensión literal que se convierte en interpretativa al aplicar el juicio y/o la experiencia. En este tipo de comprensión el lector establece las relaciones entre lo que afirma el autor y lo que él considera y predice acerca de las consecuencias que se pueden generar.

e.- Establecer generalizaciones

Dentro de la capacidad de comprensión está el interpretar los hechos de tal forma que se obtengan conclusiones y se formulen conceptualizaciones basadas en el contenido del escrito. Esta habilidad para captar relaciones abstractas entre los conceptos depende de la capacidad intelectual del lector y solamente es alcanzada por algunos.

Por ello afirmamos que, la actividad lectora está vinculada con el pensamiento. No basta con leer, se requiere interpretar y valorar los que se lee.

Una vez que el lector a través de su práctica lectora ha desarrollado los dos niveles anteriores, puede pasar al tercer nivel llamado la lectura crítica o valorativa.

3°. Lectura crítica o valorativa

En este nivel el lector debe ser capaz de ordenar y reordenar los conceptos dentro del texto para captar el mensaje del autor de acuerdo con la realidad que se está analizando.

El lector al realizar la lectura debe ir enriqueciendo y transformando el texto con su propio pensamiento, del mismo modo, ha de establecer un diálogo con las ideas del autor a través de su reflexión.

Por tanto, la lectura crítica implica una participación activa por parte del lector en lo que lee a través de la búsqueda de información que le permita realizar un análisis, ya que para interpretar y valorar se requiere contar con los puntos de vista a través de los cuales se efectúen comparaciones.

De ahí se deriva, que la finalidad de la lectura crítica es reflexionar y pensar, si se está de acuerdo o no con lo que el autor comunica a través de la formación de opiniones, juicios, inferencias, conclusiones y la creación de nuevas ideas, lo cual está determinado por la importancia de la lectura crítica, ya que no sólo permite conocer la realidad, sino también interpretarla, cuestionarla, transformarla.

En resumen, la lectura crítica implica básicamente, el análisis, síntesis y reflexión del texto leído.

b. CARACTERÍSTICAS DEL PSEUDOLECTOR

Expuestas las características que distinguen a una persona que realiza verdaderos actos de lectura podemos inferir que el Sistema Educativo Mexicano, por lo menos en los primeros niveles básicos de educación, está lejos de formar lectores en el amplio sentido del término.

Reflexionemos en torno a la predisposición a leer, esto es la preparación del ánimo para leer. Actualmente sabemos, por especialistas en el comportamiento lector que la preparación del niño para la lectura no inicia en la escuela, sino años atrás, en su entorno familiar, ahí donde corresponde a los padres motivar a sus hijos a leer, despertar su interés y necesidades por la lectura.

En nuestro ambiente sociocultural, específicamente en el ámbito familiar, ¿cuántos padres de familia transmiten a sus hijos recién nacidos una rica comunicación verbal? ¿qué oportunidades tiene el niño de escuchar historias en el momento en que es capaz de entenderlas? El papel que juegan las historias narradas a los pequeños es fundamental en su futuro desenvolvimiento lector, si reflexionamos en que "la desaparición de las historias contadas por los padres a sus hijos puede ser una de las causas más importantes de la crisis del libro y de los hábitos lectores a la que asistimos en la actualidad"¹⁶

¹⁶ Felipe Alliende. "Los padres y el comportamiento lector de su hijos". En: Parapara. No. 9:17-23, jun. 1984.

Estas primeras experiencias favorables para despertar el interés del niño por la comunicación escrita es casi inexistente en nuestras condiciones de vida, económicas y en general, socioculturales actuales que conforman nuestra realidad. Y precisamente es ahí donde la escuela, ni las bibliotecas han podido motivar a los adultos padres de familia sobre la importancia de motivar a los niños hacia la lectura. La escuela, hasta últimas fechas se ha percatado de la necesidad de vincular la educación con los padres de familia, pero aún en cuestiones de hábitos lectores no hay ningún proyecto al respecto.

Con la finalidad de completar la idea anterior debemos tomar en cuenta que el único medio impreso al que tienen acceso la gran mayoría de la población lo constituye el material impreso de ínfima calidad literaria e informativa, pero que es el único medio impreso que permite el primer contacto con el lenguaje escrito y que constituye, a la larga, el único medio a través del cual se ejercita la "lectura".

En México, el libro de texto constituye en la mayoría de los hogares el único contacto que se tiene con el libro. Así lo demuestran los siguientes datos estadísticos. Según datos proporcionados por la CNIE, en 1977 sólo el 2% de la población mexicana compraba libros"¹⁷ Dada estas condiciones, el único medio impreso de mayor alcance en México es la historieta. Se calcula un tiraje mensual de 70 millones de ejemplares, contra 36 millones de revistas de otros géneros"¹⁸

¹⁷ Aquino Fuentes Fierro. Medios de comunicación impresa: libros, prensa y subliteratura". En: Papel y medios impresos: desarrollo económico y derecho a la información. Cuadernos del TICOM No. 29. México, UAM-X, 1983. p. 117.

¹⁸ Loc. cit.

Bajo estas condiciones el maestro no puede forjarse ilusiones y pretender acrecentar y expandir los intereses de lectura de los alumnos que ingresan al primer año de educación primaria, porque llanamente estos niños no están lo suficientemente motivados para cubrir las expectativas del profesor que inicia la enseñanza de nuestro sistema de escritura en el ámbito escolar.

A esta situación se añaden dos aspectos fundamentales de la lectura que se practica en el ambiente escolar cotidiano, el qué y cómo se lee. El material de lectura que el niño debe leer en la escuela es el libro de texto con características propias, escolares. De ahí que el niño asocie la lectura como una tarea más e incluso aburrida porque los textos que debe leer carecen, en la mayoría de los casos, del sentido de la fantasía y la significación, es decir, alejadas de su realidad.

En cuánto al cómo se lee podemos distinguir básicamente dos formas:

1°. Lectura palabra por palabra, el tipo de lectura oral, a tropezones, vacilante, con un índice de identificación muy bajo, una comprensión y fraseo pobres, y a veces, con errores en la pronunciación.

Una lectura silenciosa muy lenta, a menudo con movimientos de cabeza y labios, indicativos de que el intervalo de reconocimiento es muy limitado.

2°. Lectura por turnos, la práctica de hacer que los estudiantes lean en voz alta uno por uno, pero sin saber de quién va a ser el turno.

Con esta práctica escolar tan común el niño difícilmente se interesa por la lectura, menos logrará posesionarse de los siguientes atributos que posee un lector maduro, un foco de

interés que lo impulse a leer, consolidar y expandir sus intereses de lectura; no cuando no ha experimentado la oportunidad de realizar una lectura recreativa, por placer y no con fines de estudio, una lectura recreativa capaz de provocar en el lector una lectura creativa, entendiéndose ésta como el tipo de lectura que implica un proceso por parte del lector para adquirir nuevas perspectivas al leer mediante la identificación de ideas sobresalientes, recombiniéndolas de formas nuevas y relacionándolas con la experiencia imaginativa.

En fin, esto explica por qué un adolescente con capacidades intelectuales normales ha aprendido a leer literalmente, es decir, cuando sólo se concentra en lo impreso y obtiene el significado literal sin evaluar las ideas ni reflexionar sobre ellas, porque ha carecido de los estímulos literarios que le permitan desarrollar las capacidades lectoras previas suficientes para llegar a ser un lector crítico. Dadas las condiciones reales los profesores de educación básica formamos pseudolectores que cuando egresan de este nivel son presa fácil de la subliteratura.

CAPÍTULO IV

CARACTERÍSTICAS LECTORAS DE LOS ALUMNOS DE 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA ESCOLAR No.

48

A. METODOLOGÍA

La comunidad donde se llevó a efecto la investigación pertenece a la Delegación de Iztapalapa, y son las colonias Paraje San Juan y Los Angeles ; área urbana reconocida por el INEGI por Area Geoestadística Básica (AGEBS)¹ con claves 141-A, 142-4, 160-2 y 28

A lo largo del presente trabajo se expondrán los datos estadísticos de INEGI a nivel localidad y se acotarán algunas reflexiones que considero pertinentes en relación a la información recopilada en los cuestionarios. Con esto pretendo, únicamente, afianzar algunas observaciones importantes a la luz de ambas fuentes de información.

El objetivo de incluir en este apartado datos de índole económico, educativo y sociocultural de esta localidad obedece a la pertinencia de ofrecer al lector un panorama más amplio sobre las características generales propias de los habitantes de esta zona.

La presentación de esta información resulta un valioso apoyo y constituye un índice de comparación y análisis con respecto a la información que se recopilaron en la encuestas.

La información que presento del INEGI aparece señalada como información de AGEBS., lo que la diferencia de las gráficas que se obtuvieron a partir de las encuestas.

¹ El Marco Geoestadístico Nacional (MGN), es un sistema de referenciación geográfica que para fines de generación estadística ha desarrollado el INEGI. El MGN organiza el territorio nacional en tres niveles: Area Geoestadística Estatal (AGEE), Area Geoestadística Municipal (AGEM) y Area Geoestadística Básica (AGEB), considerando para ello las divisiones político administrativas del territorio nacional

a. ENFOQUE DEL ESTUDIO

El presente trabajo pretende construir un acercamiento del significado que se otorga a la lectura en determinado contexto social; en otras palabras, la lectura se aborda desde el punto de vista social.

En este espacio es necesario hacer mención a los trabajos de Andersen y Teale quienes proponen que es útil conceptualizar a la lecto-escritura como "práctica cultural". Este término alude a las actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin que son construidas y mantenidas por grupos particulares de seres humanos. Luego entonces, para explicar la práctica cultural de la lecto-escritura debemos captar la esencia de las funciones y usos de la lecto-escritura en las personas estudiadas.²

En el mismo sentido, Woods nos invita a cuestionarnos las formas tradicionales de considerar el significado de la lecto-escritura en la vida cotidiana; por ello, enfatiza la necesidad de considerar los usos y funciones de la lectura y escritura conocidos y utilizados por diferentes individuos y grupos de una sociedad.

La autora se plantea las siguientes interrogantes : ¿cuáles son las formas de 'tomar el texto' en diferentes comunidades? ¿cuáles son las actitudes de los miembros de la comunidad frente a las actividades de lecto-escritura que se observan dentro de la estructura de la vida cotidiana?

² Alonzo B. Anderson y William H. Teale. "La lecto escritura como práctica cultural". En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura. Comp. Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio. 4ª. ed. México, Siglo XXI, 1986. p. 272.

¿ cómo se inician los niños en las actividades propias de la lecto-escritura en el contexto familiar y escolar? ³

Específicamente, la finalidad de este documento es conocer los usos y funciones que tiene esta comunidad con respecto a la lectura; primero, describo la situación sociocultural de estas familias, dado que este factor contribuye a explicarnos esta cuestión; empero, básicamente la exposición gira en torno a la práctica de lectura que realizan estas familias, porque son estas prácticas las que nos dan cuenta de los usos y funciones de la lectura.

A partir de estas consideraciones, entiendo por "práctica de lectura", los actos de lectura que realiza el sujeto, destacando algunos variables que en tales actos son significativos: medios de acceso al material de lectura, frecuencia de lectura, tipo de material leído, motivos del para qué se lee, frecuencia con la que se asiste a la biblioteca como indicador de la inclinación por la lectura y las relaciones que se establecen entre madre-hijo con respecto a la lectura, es decir, las condiciones favorables que fomentan el interés y ejercicio de la lectura, y por otro lado identificar también las condiciones que propician la lectura de las historietas y revistas ("Tvnovelas", "Teleguía", "Box y luchas" "Vanidades", etc.)

Estas variables que pueden tener asociación con el comportamiento y habilidad lectora de los niños proviene de la escuela, la familia, o de las características propias del niño. El primer grupo de variables está constituido por atributos generales de orden cultural, educativo y socioeconómico, que inscriben al niño, su familia o su escuela dentro de un determinado grupo de población con características significativas en relación al comportamiento lector.

³ Claire A. Woods. "La lecto escritura en las interacciones: una búsqueda en las dimensiones y significados en el contexto social". En. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura escritura. Comp. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. 4ª. ed. México, Siglo XXI, 1986. p. 327.

El segundo grupo de variables describe situaciones o comportamientos de la familia que pueden tener incidencia directa sobre la actividad lectora del educando; luego entonces, el análisis se centra a determinar las relaciones entre este grupo de variables. A lo largo del presente trabajo se examinará en detalle cada una de las variables empleadas.

Por otro lado, soslayar la función que realiza la escuela en la formación de lectores, en el amplio sentido del término, implica tener una visión incompleta del fenómeno, pero dado los alcances de la investigación no fue posible adentrarnos en este campo. No obstante, la cuestión se aborda desde el punto de vista de la investigación documental, cuyos estudios son interesantes, con diversas contribuciones relevantes que abordan el tema que nos ocupa.

b. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Aproximarnos a una explicación de la influencia de la familia en la formación de ciertas actitudes y hábitos de lectura en el niño de sexto grado de Educación Primaria, de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, Sector IX, de la Zona escolar No. 48, que comprende ocho escuelas (cuatro funcionando en el turno matutino y 4 en el turno vespertino); implica básicamente indagar cuáles son los usos y funciones que la familia otorga a la lectura, y cómo y hasta que grado éstos influyen en la práctica de lectura del niño.

Este panorama nos permitirá conocer las condiciones reales en que toma significado la lecto-escritura fuera de contextos escolares; conocerlos, analizarlos y valorarlos es importante si consideramos que nuestra práctica educativa debe fundamentarse a partir de las experiencias que tiene el niño con el lenguaje antes y durante su educación primaria. Luego entonces, nuestra meta debe ser invitar a nuestros alumnos a utilizar el lenguaje en contextos comunicativos,

motivarlos a hablar de las cosas que necesitan entender, que aprendan a plantear y escuchar respuestas, se pretende que el niño escriba acerca de lo que le sucede para que analicen y compartan sus experiencias, finalmente, necesitamos estimular al niño a leer para informarse y para disfrutar de una buena historia.

En consecuencia, los propósitos que planteo en este estudio son los siguientes:

- Conocer la práctica de lectura de la familia de los alumnos de sexto grado de Educación Primaria de la Zona Escolar No. 48.
- Determinar las condiciones familiares que influyen en la práctica de lectura de los niños.
-

HIPÓTESIS:

- A. El nivel sociocultural que poseen las familias determinan los usos y funciones que ésta otorga a la práctica de la lectura .
- B. La información que nos dan las familias encuestadas, nos permiten apreciar el papel de la escuela en la práctica de lectura de los niños de sexto grado de educación primaria.

c. POBLACIÓN INVESTIGADA

La población en la que se realizó el estudio pertenece a una comunidad de escasos recursos económicos situado al oriente de la ciudad de México, Delegación política Iztapalapa.

Específicamente el grupo está constituido por 40 madres de familia de los adolescentes que están a un paso de concluir su Educación Primaria en el año lectivo 1998-1999, de la zona escolar no. 48 perteneciente al Sector Escolar IX, de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. (DGSEI).

El criterio por el cual se eligió a las madres de estos jóvenes se debe al grado que cursan estos alumnos, considerando que están por finalizar su Educación Primaria; tienen casi seis años de experiencia con la lectura, claro está, desde el punto de vista escolar; y por consiguientes, han definido la frecuencia y el tipo de material de lectura que leen en casa, a diferencia de los niños de grados inferiores que se inician o practican las habilidades propias de la lectura.

De este modo, la población objeto de estudio la integran las cuarenta familias, con su respectivas madres de familia, considerando que es ella quien convive la mayor parte del tiempo con el joven y puede proporcionarnos información referente a los demás miembros de la familia y, sobre todo porque, es más factible lograr una entrevista con la madre que con el padre quien por cuestiones laborales es más difícil de contactar. También se aplicó el cuestionario al niño que cursa en ese momento el último nivel de Educación Primaria.

d. MATERIALES Y MÉTODOS

La recopilación de los datos para esta investigación se obtuvieron principalmente a través de una encuesta aplicada a las madres de familia y su hijo(a) que en esos momentos cursaba el sexto grado de educación primaria en la escuela en los meses de junio y julio del ciclo escolar 1998-1999.

Para ello fue necesario solicitar al inspector de la zona escolar el registro de inscripción de los alumnos del año lectivo. (Anexo 1) Para los fines de este trabajo los registros nos permitieron integrar la muestra, conocer la ubicación de los domicilios (en caso de necesitarlos para aplicar el cuestionario en sus hogares) y nombre de las personas que encuestaría.

De acuerdo a los datos asentados en los registros de inscripción, en el año lectivo 98-99 había una existencia total de 398 alumnos inscritos en el sexto grado de Educación Primaria en la zona escolar 48. A partir de esos documentos integre la muestra de personas que habría que investigar. El diseño de la muestra se hizo en forma aleatoria simple de la siguiente manera, se enumeró el listado de alumnos del 1 al 398, posteriormente se escribió en un trozo de papel cada uno de los números y se depositaron en un recipiente donde fueron tomados al azar uno por uno hasta conformar la muestra.

El acceso a dichos documentos no fue fácil. Me entrevisté con el inspector de la zona escolar no. 48 con la finalidad de informarle sobre los objetivos de la investigación que pretendía realizar, de la conveniencia de aplicar algunos cuestionarios y del uso que se haría de la información recabada; asimismo, solicité autorización para llevar a cabo el trabajo planeado. Aparentemente mostró buena disposición y apoyo, se comprometió a informar a los Directores de

la zona sobre mi trabajo con la finalidad de que se me otorgaran las facilidades necesarias para la aplicación de los cuestionarios, incluyendo el acceso a los registros de inscripción.

Realicé múltiples visitas a los Directores de las ocho escuelas para recoger la documentación requerida, porque en las primeras visitas no fue posible debido a que el inspector no les había informado sobre mis peticiones. Insistí con el inspector, otras veces, hasta que finalmente logré obtenerlos; en varios casos no gracias a su intervención. Estas circunstancias demoraron mi trabajo aproximadamente un mes.

El cuestionario se probó en una reunión en una de las escuelas pertenecientes a la zona a la que asistieron 10 madres de familia con su hijo(a). Hubo necesidad de cuestionar con detalle que tipo de material de lectura leían porque no sabían exactamente a qué me refería cuando les mencionaba literatura infantil, historietas o novela. Siempre que el entrevistado afirmaba leer revistas, la pregunta obligada era ¿cómo se llama la revista?. Porque los títulos de revistas que puse como ejemplo son de tipo cultural que nada tiene que ver con las que ellos acostumbran leer.

La etapa de recaudación de la información se llevó a efecto bajo las observaciones que arriba mencioné. Entrevisté a 40 madres de familia con sus respectivos hijos. Apliqué dos cuestionarios, uno dirigido a las madres de familia (27 preguntas en total) y el segundo, al niño con la finalidad de confrontar su información con los datos que su madre nos había proporcionado respecto a él, pero sobre todo, para conocer cuál es su propia actitud frente a la lectura; esto es, cuánto y qué lee en casa, para qué o por qué no lee y, su asistencia a la biblioteca como indicador de su inclinación por la lectura. Este cuestionario abarca un total de 14 preguntas. (Anexo)

El cuestionario dirigido a la madre pretendió básicamente, identificar el status socioeconómico de las familias, sus prácticas de lectura, especialmente de la madre y los actos de lectura que comparten o compartieron madre-hijo, como primeros indicios de acercamiento a la lectura. Éste incluye un total de 25 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas.. Las preguntas de la 1 a la 4 corresponden al aspecto socioeconómico, abarca las siguientes variables, número integrantes de la familia, ocupación de los miembros de la familia que contribuyen con el gasto familiar, ingreso familiar mensual y eventos culturales a los que asiste.

El apartado de condiciones familiares con respecto a la lectura abarca las preguntas de la 15 a la 18 y los indicadores son: material de lectura que existe en casa, número de personas que saben leer, frecuencia y tipo de material de lectura que acostumbran leer y medio de acceso a estos materiales.

Las preguntas de la 5 a la 14 se enfoca a la práctica de lectura de la madre, cuestiones tales como: actividades que realiza en su tiempo libre, frecuencia y tipo de material de lectura que lee, disposición personal frente a la lectura o no lectura, así como su asistencia a la biblioteca y de las razones del por que no asiste, fueron planteadas en esta parte del cuestionario.

La última parte del cuestionario giró en torno a los antecedentes y relaciones actuales de la madre con su hijo(a) frente a la lectura, en este espacio se incluyen las 2 preguntas abiertas. Conozco el riesgo que implica formular a los entrevistados preguntas que sugieren connotaciones valorativas porque el tipo de respuestas está en función de lo que el entrevistado considera socialmente aceptable.

Empero, en este cuestionario formulo dos cuestiones que se clasifican, aunque no totalmente, dentro de las denominadas cuestiones valorativas, ambas se formulan en los

siguientes términos ¿Piensa usted que es importante que su hijo lea libros propios de su edad?
¿Cree usted que es recomendable que sus hijos lean historietas?

Afirmo que no caen totalmente dentro de esta categoría porque la respuesta no se limita a un no o si, sino que se le pide al entrevistado argumentar su respuesta y, a partir de los motivos o razones expuestas inferir, más que la falsedad o veracidad de sus respuestas, el alcance del significado que para ella tiene la lectura de libros y la lectura de historietas.. En otras palabras, hasta que punto la lectura se concibe en su aspecto más restringido, como una tarea escolar que hay que cubrir por y para la escuela o como una actividad agradable.

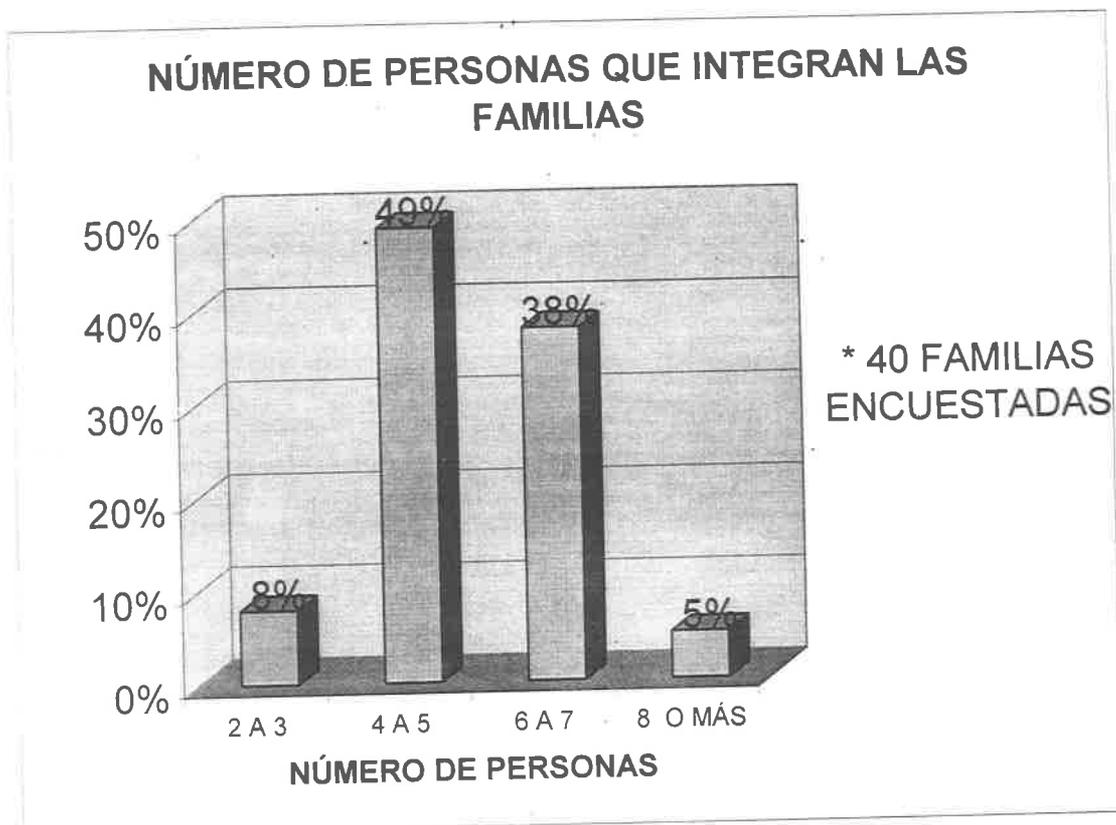
Por otro lado, la segunda pregunta pretende saber qué “tan inofensivos” son para la madre las historietas como material de lectura de sus hijos.

El cuestionario dirigido a los alumnos de sexto está integrado por 14 cuestiones cerradas. Las primeras 2 preguntas pretenden conocer las actividades que realiza el niño en su tiempo libre y, dentro de éstas que lugar ocupa la lectura. Asimismo, indago un poco sobre las actividades que prefiere el niño, otorgo especial cuidado a una actividad generalizada entre nuestro alumnos, que es el ver televisión.. A continuación el sondeo se dirige para saber por qué motivos no lee el niño y, si lee, qué lee, con qué frecuencia lee, los propósitos de su lectura y, si lee otros libros, aparte de los de textos, qué es lo que lee. y si no lee cuáles son las razones del por qué no lo hace. El cuestionario concluye con algunas variables que se refieren a la asistencia del niño a la biblioteca como indicador de su disposición hacia la lectura.

B. CARACTERÍSTICAS ECONÓMICAS Y EDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS

A continuación expondré las características principales de las familias, posteriormente, me enfocaré a describir los atributos de la madre con el objeto de ponerlas en relación con la lectura de los niños.

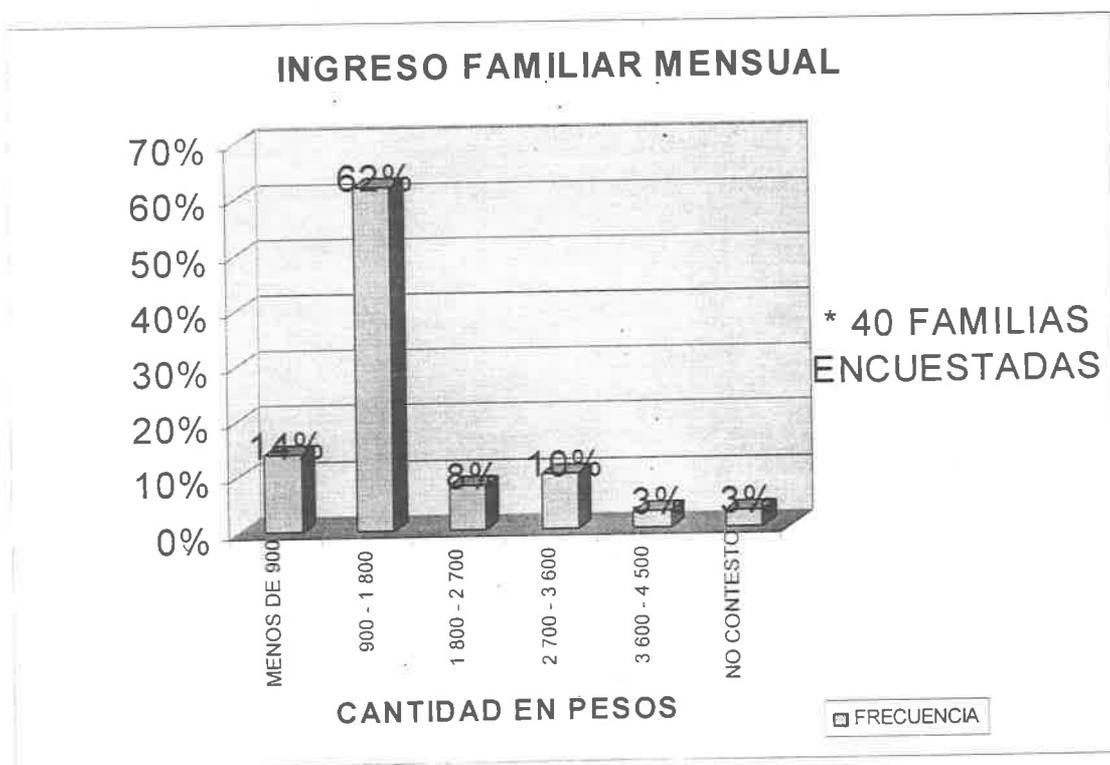
Los indicadores en este aspecto nos muestran que el grupo encuestado está formado en un 49%, por familias integradas por 4 a 5 miembros y el 38% por familias con 6 a 7 miembros. (Gráfica 1)



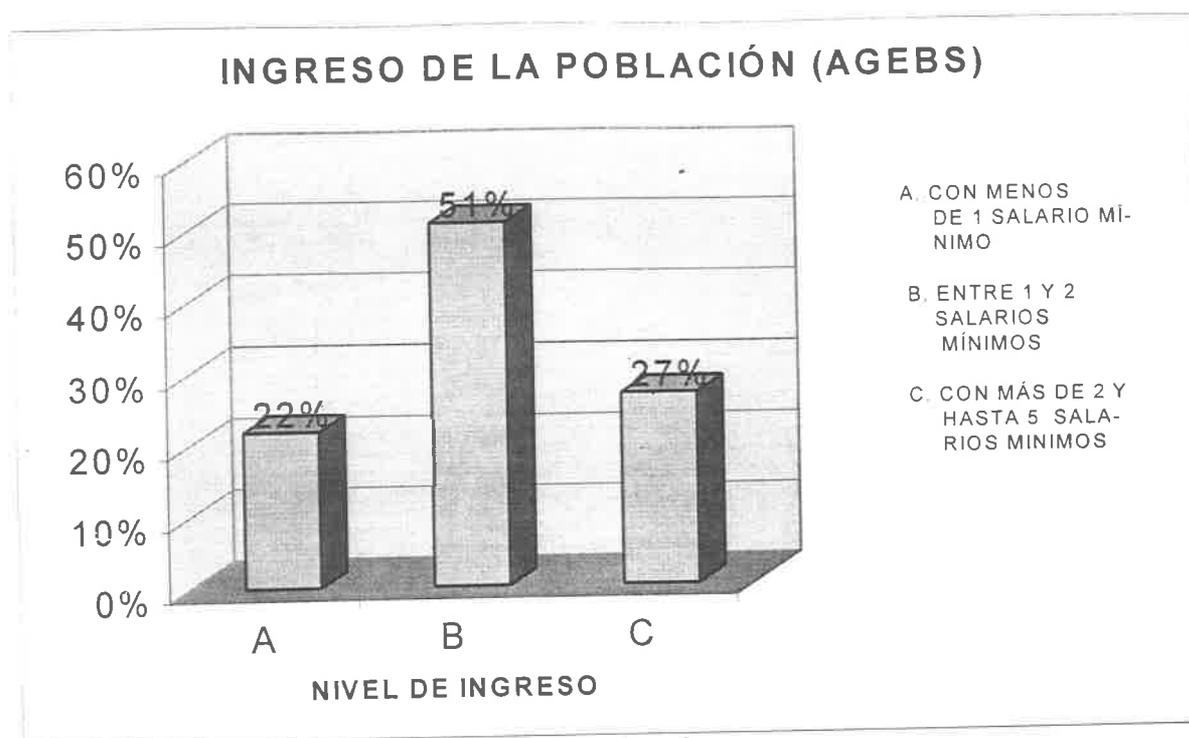
GRÁFICA 1

En esta comunidad a la que hago referencia el perfil socio-económico, educativo y cultural es el siguiente:

Un observación que me parece importante señalar es que durante la década de 1980 Iztapalapa era una Delegación en la que predominaba un nivel de ingresos menor a 1 salario mínimo. Los datos que se obtuvieron a través de las encuestas señalan un aumento mínimo en el nivel de ingresos que fluctúan entre 1 y 2 salarios mínimos, 62%, y segundo lugar se sitúan los ingresos de menos de 1 salario mínimo, 14%. Esta información coincide con los datos de las AGEBS, en el sentido de que ambas fuentes nos indican que predomina, a nivel localidad el salario de 1 a 2 salarios mínimos (Gráfica 2 y 3). Cabe aclarar que la información de las Área Geoestadística Básica (AGEBS) corresponden al Censo de 1990 pero que coinciden después de diez años con la información obtenida a través de las encuestas.



GRÁFICA 2

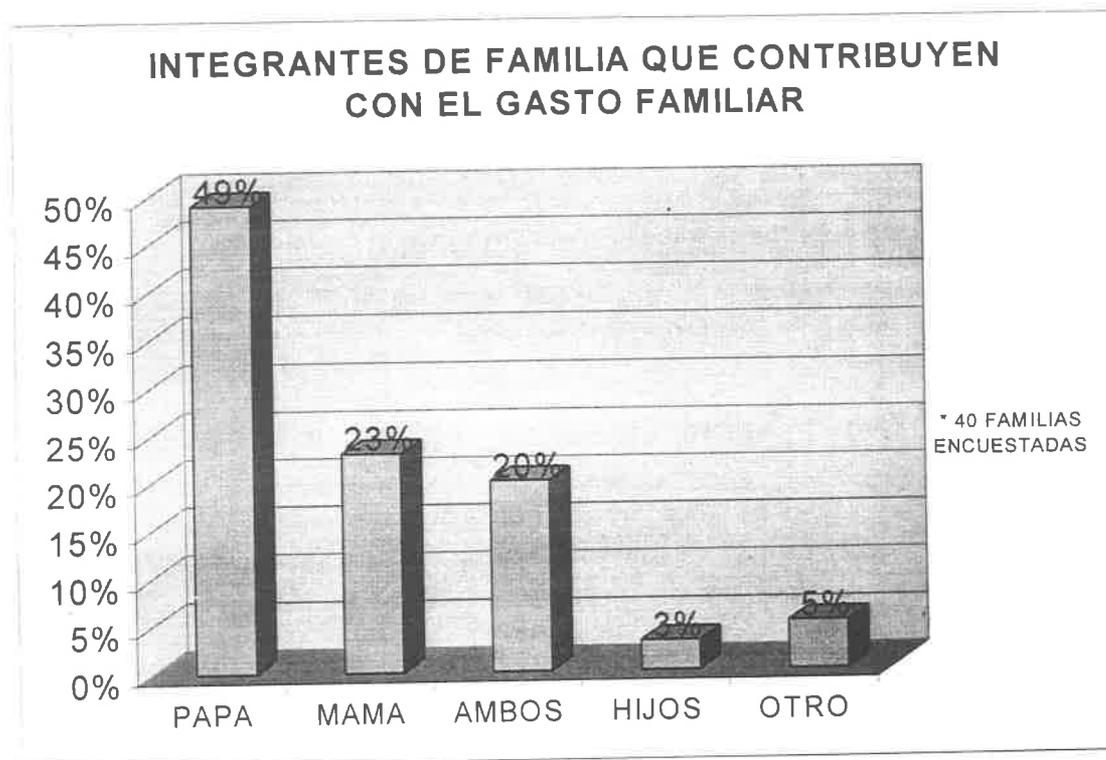


GRÁFICA 3. FUENTE: Distrito Federal: resultados definitivos, datos de AGEB urbana. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. México, INEGI, 1992.

Tomando en consideración la variable salario observamos que predomina de 1 a 2 salarios mínimos de ingreso, 62% de las familias; con este ingreso deben cubrir las necesidades de sus familias que en el 49% de los casos constan de 4 a 5 miembros y en el 38% constan de 6 a 7 personas.

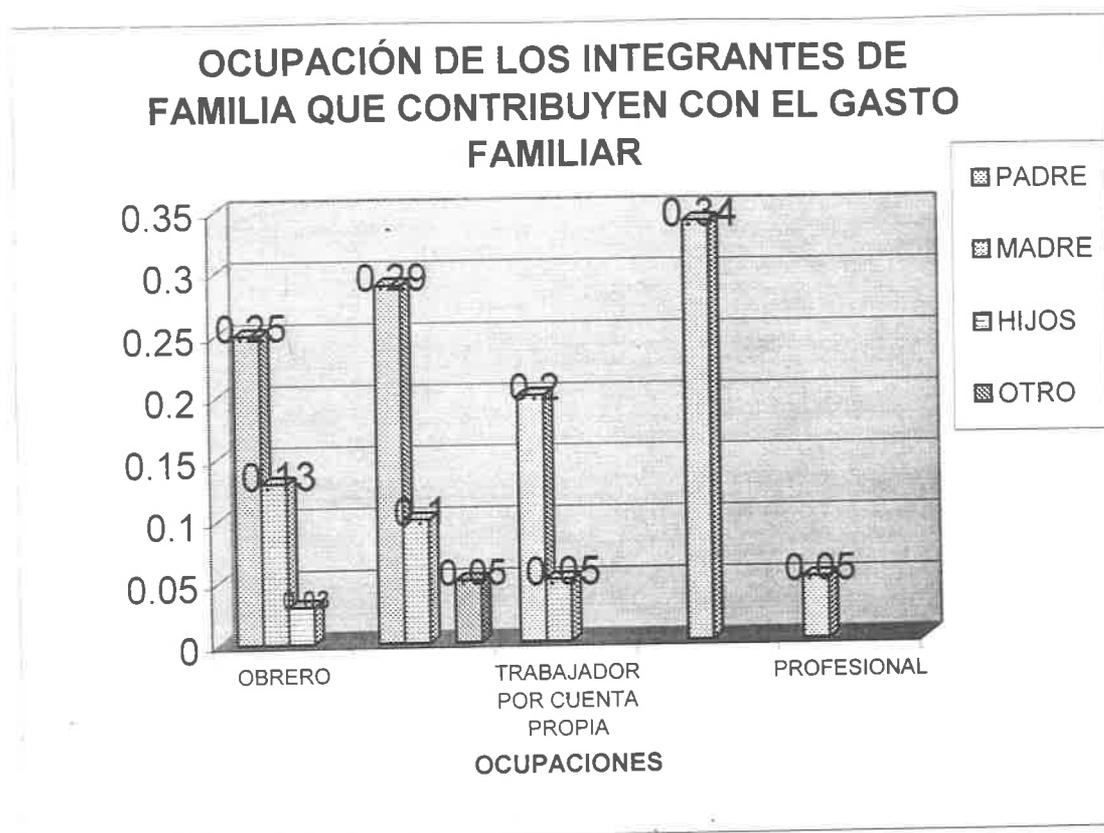
Las personas que contribuyen con el gasto familiar son el padre de familia, en 49% casos; seguido de la madre, 23%. Es evidente, que la madre juega un papel predominante en la economía de las familias, si aceptamos que en 23% es el jefe de familia, y en 20% más constituye la segunda fuente de ingresos, que sumando el resultado de ambos indicadores tenemos que, 43% madres de familia, casi la mitad de las madres de familia encuestadas, son madres trabajadoras.

En condiciones más precarias se ubican las familias cuya única fuente de ingresos lo constituye la madre, 23% de las familias encuestadas. (Gráfica 4)



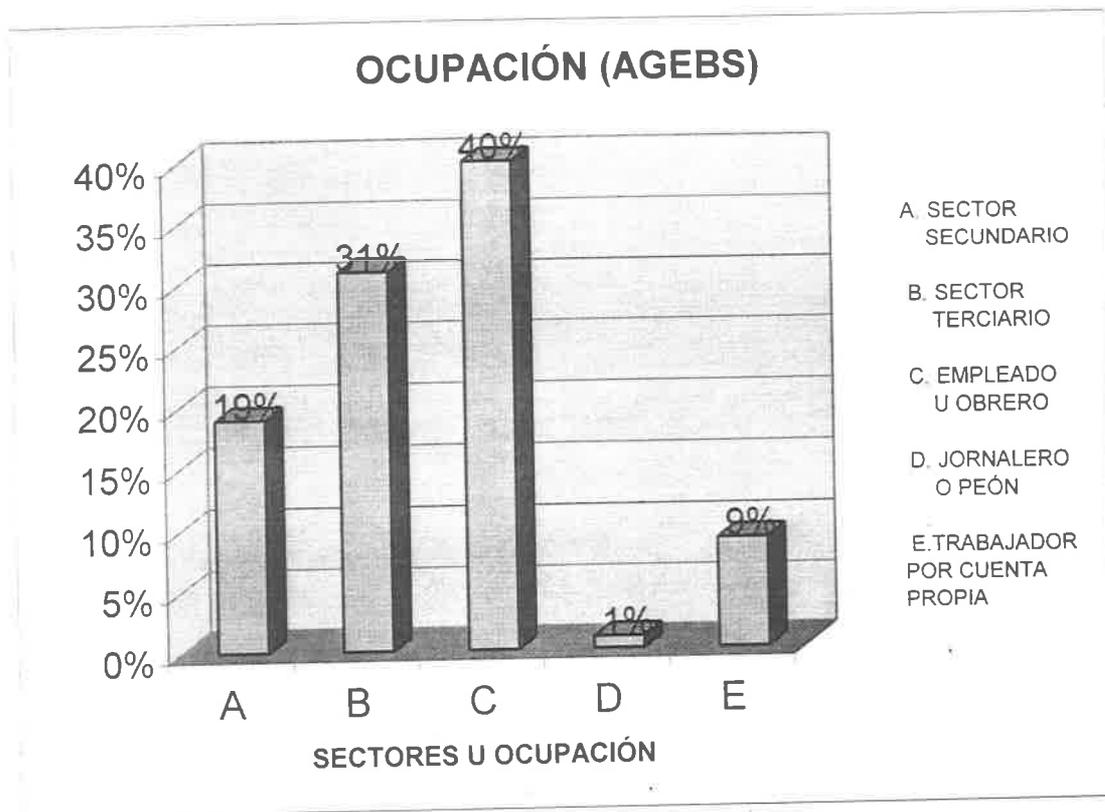
GRÁFICA 4

Ciertamente el salario corresponde a la ocupación del jefe de familia, en la que predominan los obreros y empleados, 32% y 36%, respectivamente. en tercer lugar se ubican los trabajadores por cuenta propia. Idéntica situación se observa en las madres trabajadoras, donde predominan las trabajadoras domésticas; 34% y las obreras , 13% ,seguida de las empleadas 10% de los casos, y finalmente el rubro de trabajadoras por cuenta propia.(Gráfica 5)



GRÁFICA 5

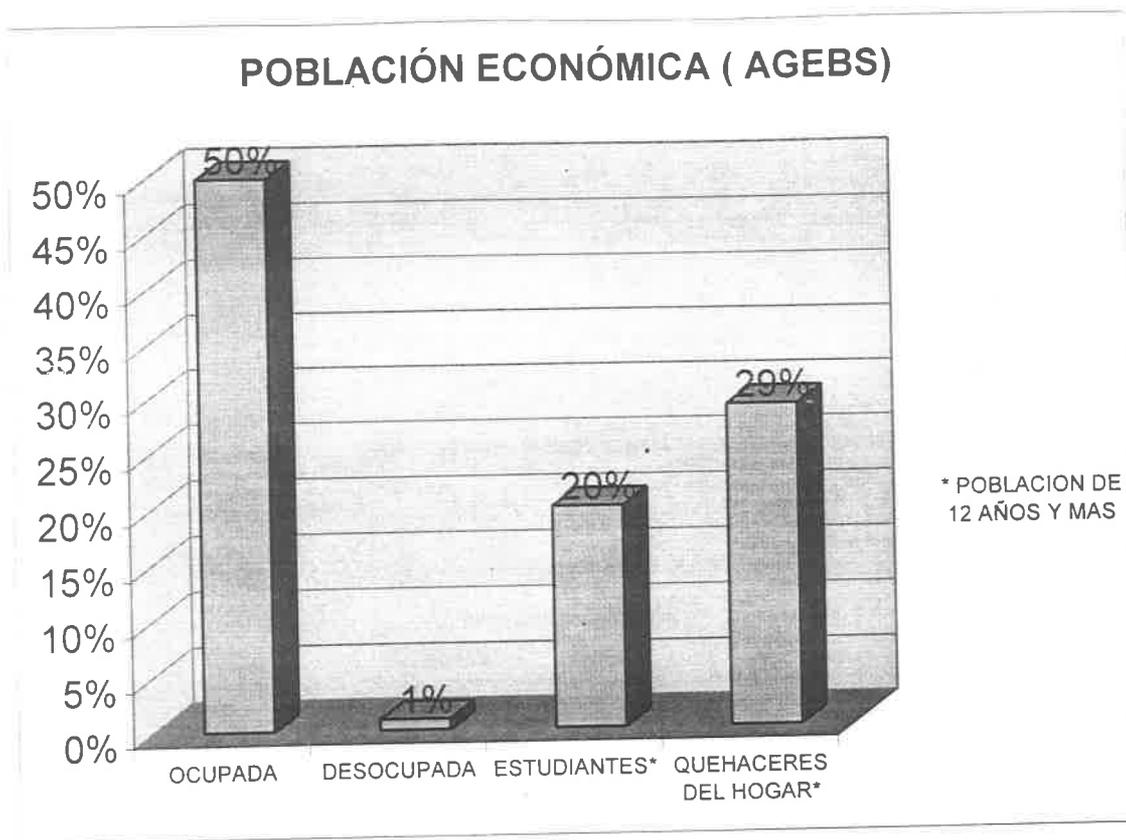
Nuevamente los datos coinciden con la información que nos proporcionan las AGEBS en este rubro, véase la variable de empleado, obrero como las predominantes dentro de las ocupaciones a nivel localidad; el 40% de los casos, seguido del 31% de personas que se dedican al sector terciario y 19 % al sector secundario . (Gráfica 6)



GRÁFICA 6. FUENTE. Distrito Federal: resultados definitivos, datos de AGEBS urbana. XI Censo de Población y Vivienda, 1990. México, 1992.

El tipo de actividad que desempeñan los jefes de familia está estrechamente relacionado con el nivel de estudios que predominan en el área estudiada. A nivel comunidad los AGEBS nos muestran una población con bajos niveles de escolaridad.

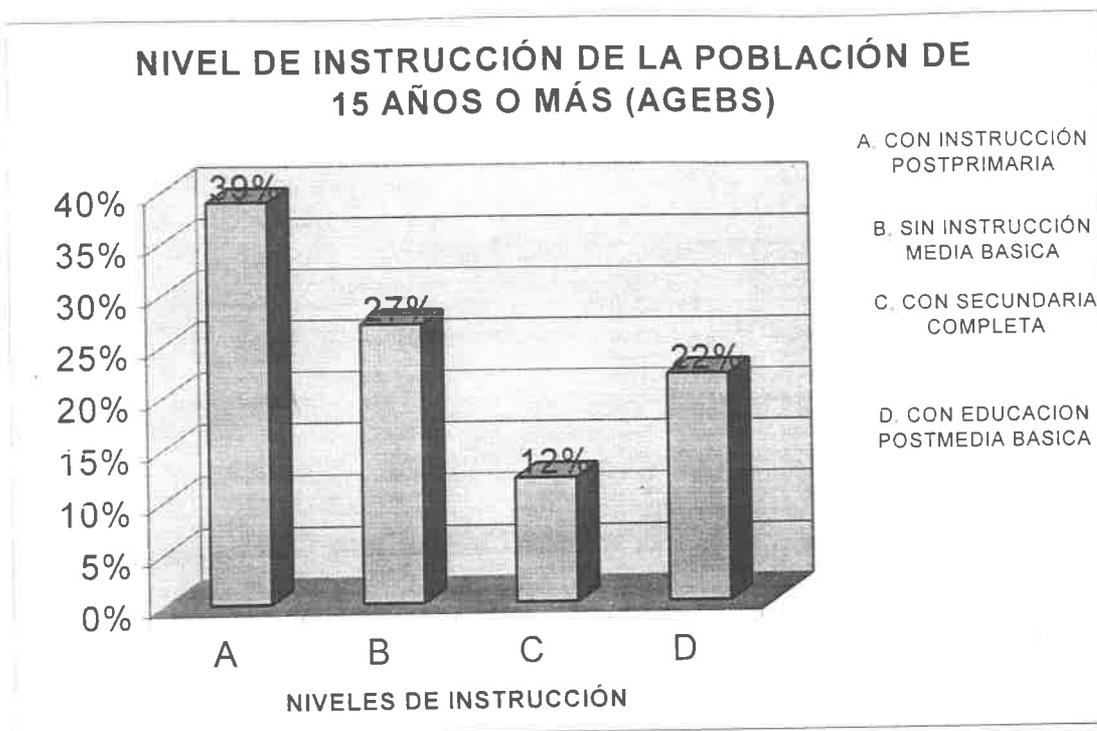
En base a los datos proporcionados por el INEGI, observamos que el factor económico en la población económicamente activa que comprende el grupo de personas de 12 años y más sólo 20% son estudiantes, actividad propia de este grupo de edad y el 50% se dedican a otras actividades del sector económico, que sumados al grupo de jóvenes que se dedican a quehaceres del hogar, el 29%, suman el grueso de la población que se dedican a ocupaciones no propias de su edad, es decir, la preparación académica que les permita en el futuro movilidad social y económica, 79% (Gráfica 7)



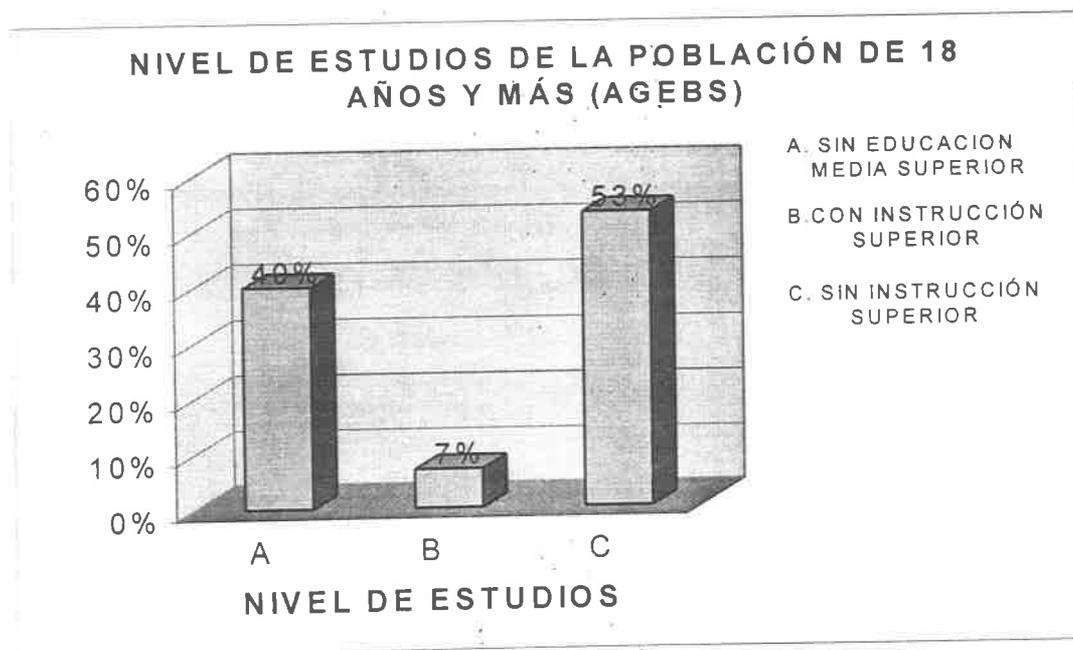
GRÁFICA 7 FUENTE. Distrito Federal: resultados definitivos, datos de AGEB urbana. XI Censo de Población y Vivienda, 1990. México, 1992.

A nivel localidad, datos proporcionados por el INEGI señalan que, la población de 15 años o más alcanza en su mayoría la educación primaria, pero sólo el 39% de los jóvenes cuenta con educación posprimaria. y; sólo 12% tienen secundaria completa, cantidad menor si se compara con la población que no cuenta con educación media básica, que asciende a 27%. (Gráfica 8)

En lo que se refiere a la población de 18 años y más destaca el grupo de personas sin acceso a la Educación Superior, 53% comparada con la que ha tenido la oportunidad de alcanzar un nivel superior de estudios, 7%. (Gráfica 9)



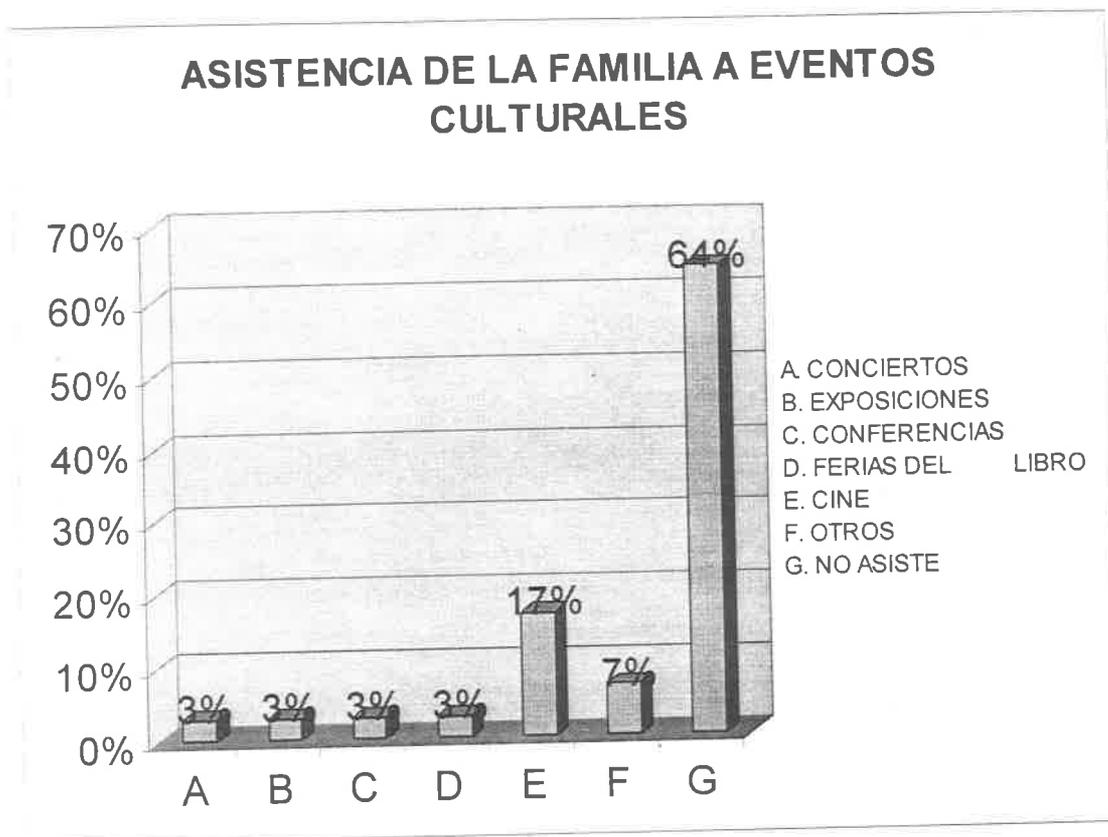
GRÁFICA 8. FUENTE. Distrito Federal: resultados definitivos, datos de AGEBS urbana. XI Censo de Población y Vivienda, 1990. México, 1992.



GRÁFICA 9 FUENTE. Distrito Federal: resultados definitivos, datos de AGEBS urbana. I Censo de Población y Vivienda, 1990. México, 1992.

b. ASPECTO CULTURAL

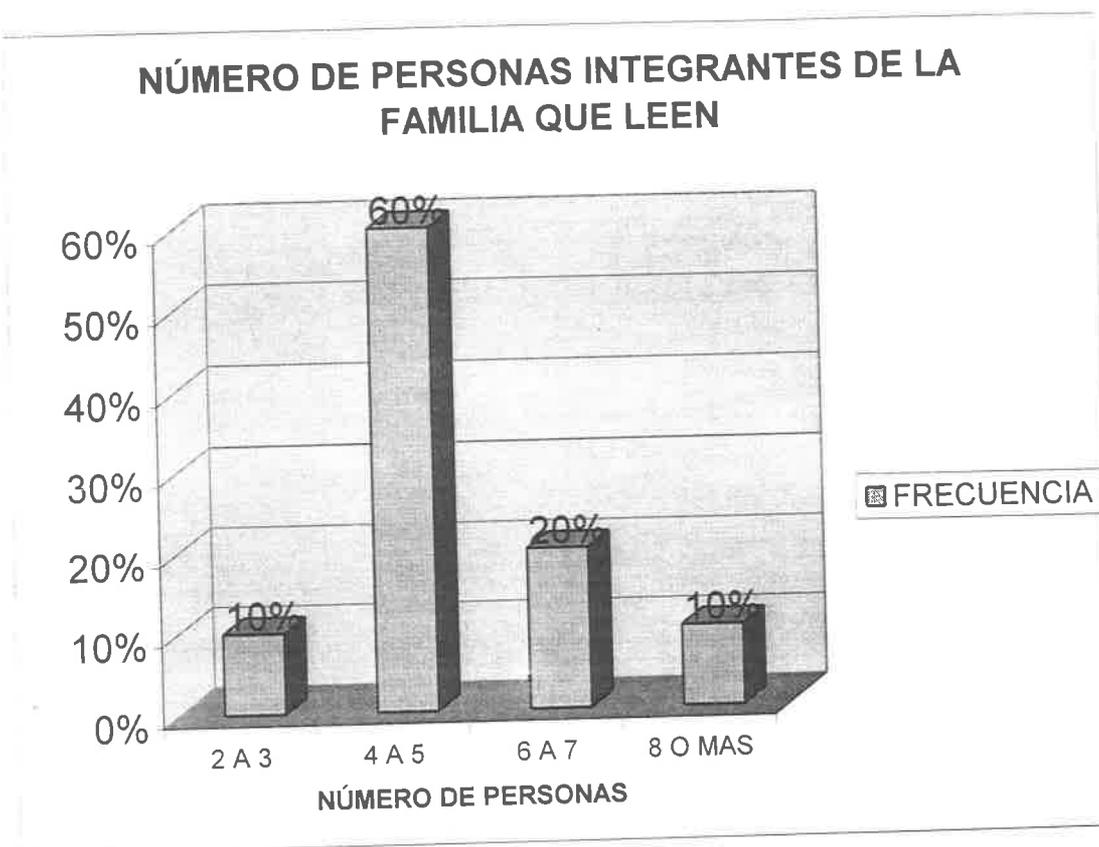
Según los datos expuestos, las familias, objeto de estudio, apenas perciben entre 1 y 2 salarios mínimos, por lo que es lógico pensar que la asistencia a eventos culturales es nula.



GRÁFICA 10

LA FAMILIA Y LA LECTURA

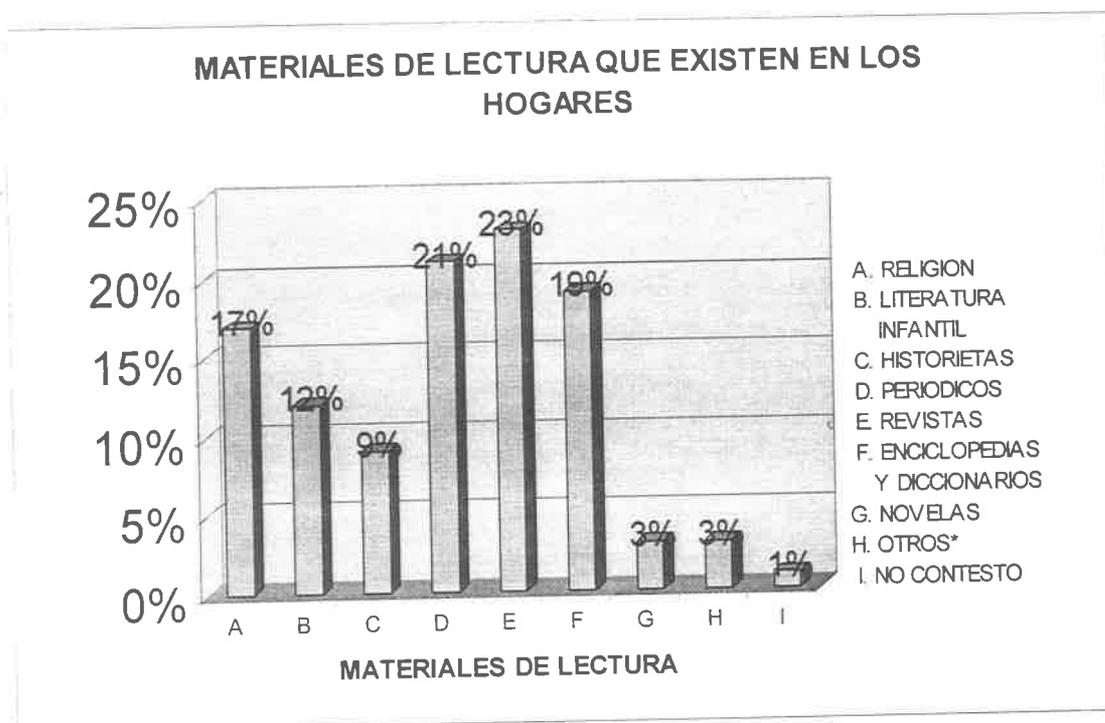
Como quedó de manifiesto en la gráfica 1, la mayoría de las familias encuestadas está integrada por cuatro y cinco elementos esto se refleja, también, en el número de personas de cada familia que sabe leer, entre 4 a 5 personas, en el 60% de las familias; segundo lugar se ubican el 20% de familias cuyos integrantes 6 a 7 personas saben leer (Gráfica 11)



GRAFICA 11

La pregunta obligada es qué leen y con qué frecuencia lo hacen. Antes de desglosar este rubro es necesario aclarar qué tipo de materiales de lectura tienen en casa. En varias fuentes de información se ha declarado insistentemente que el único material al que tiene acceso la mayoría de la población es el libro de texto, seguido del periódico y muy cerca de estos dos materiales se sitúa la subliteratura. En este punto habría que aclarar que los investigadores de la comunicación masiva (Aquino Fuentes Fierro, Carlos Rincón y José Luis Méndez, entre otros.) reconocen al tipo de revistas e historietas que leen el grupo de personas encuestadas, bajo el título genérico de subliteratura. Los siguientes datos evidencian estos hechos.

Las familias encuestadas declararon tener como material de lectura, además del obligado libro de texto, el 32% de las familias cuentan con material denominado subliteratura, seguido de periódicos, 21% de las familias y 19% poseen diccionarios y enciclopedias (Gráfica 12)

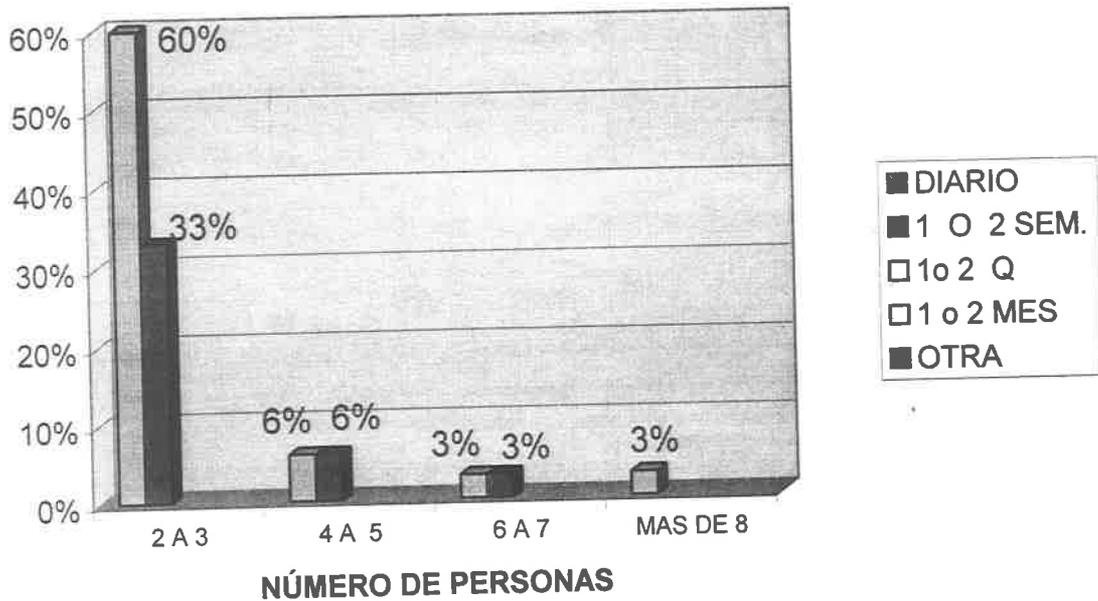


GRÁFICA 12

Primero, vamos a destacar que el material más leído, atendiendo a su frecuencia es, el libro de texto, 60% familias lo leen diario. Su lectura obedece básicamente a la obligación que tienen los niños y sus familiares estudiantes de leer libros de texto. A continuación, predominan las familias que leen diario subliteratura, 24% revistas y 18% historietas, las cuales suman el 42% de las familias. Finalmente, aparece el 30% familias lectoras de periódico diariamente. (Gráfica 13, 14, 15 y 16)

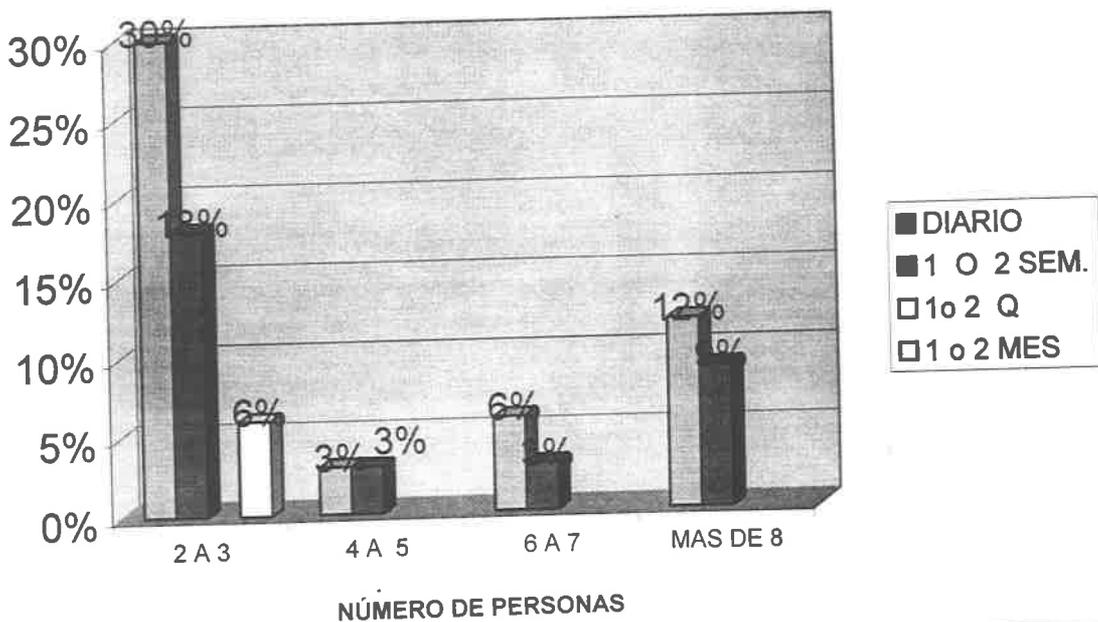
Podemos observar que, independientemente de la frecuencia con que se lee, en todas las familias de la muestra leen subliteratura, la diferencia radica en la frecuencia. (Gráficas 15 y 16).

FRECUENCIA Y NÚMERO DE PERSONAS QUE LEEN LIBROS DE TEXTO



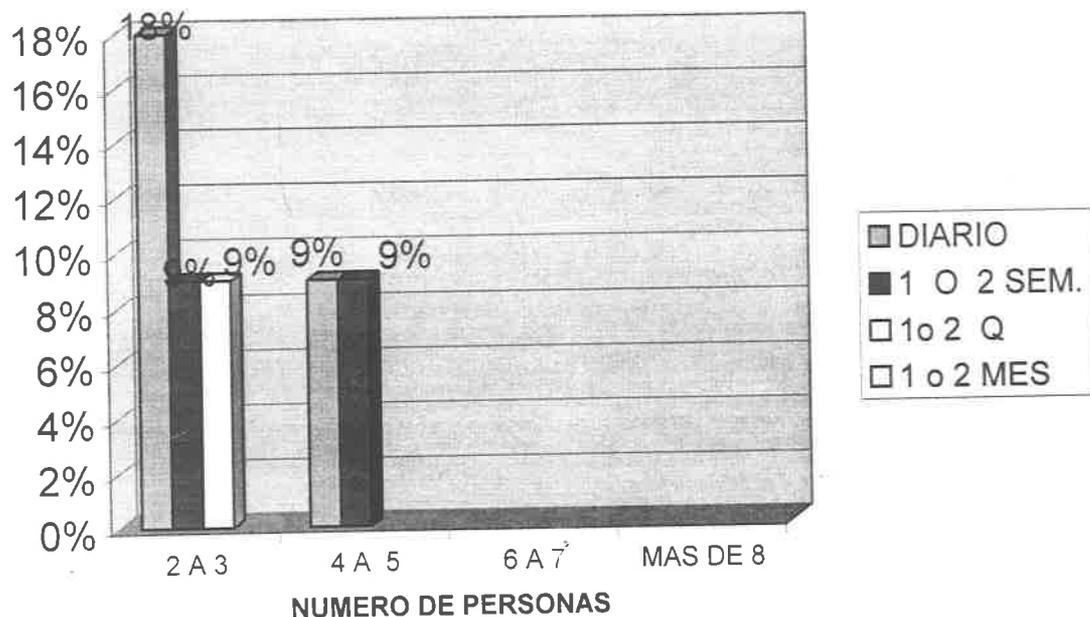
GRAFICA 13

FRECUENCIA Y NÚMERO DE PERSONAS EN LAS FAMILIAS QUE LEEN PERIÓDICO



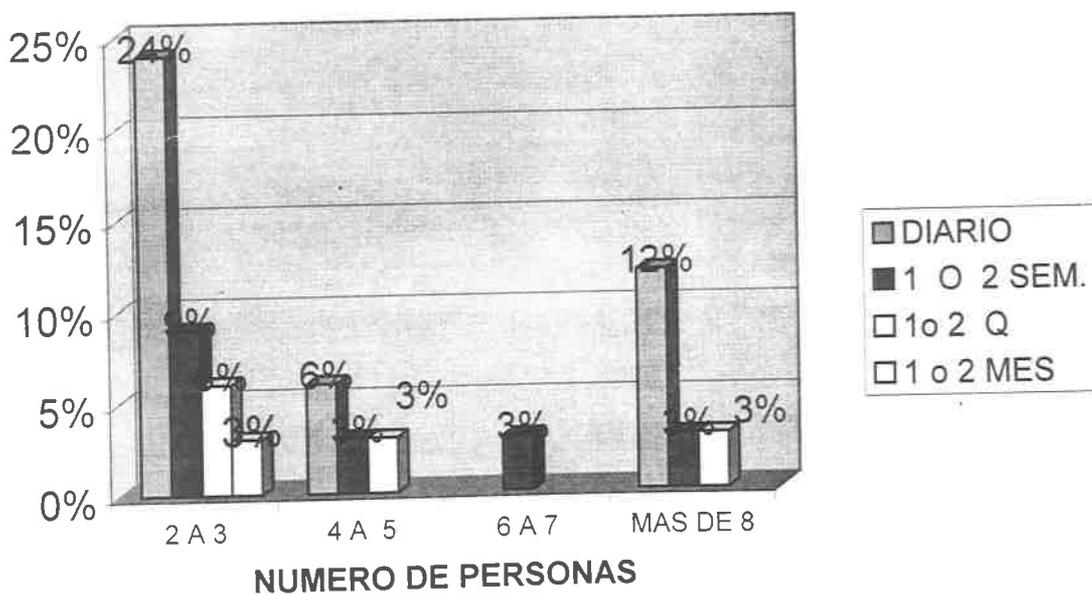
GRAFICA 14

FRECUENCIA Y NÚMERO DE PERSONAS DE LA FAMILIA QUE LEE HISTORIETAS



GRAFICA 15

FRECUENCIA Y NUMERO DE PERSONAS EN LA FAMILIA QUE LEEN REVISTAS*



GRAFICA 16. TITULOS COMO TV NOVELAS, LUCHA LIBRE, VANIDADES

El material de valor literario en la formación de lectores en este grupo estudiado es reducido, solamente 11 familias cuentan con literatura infantil, es decir, el 12%. De estas 11 familias solamente el 15% leen diario literatura infantil. (Gráfica 17 y 18).

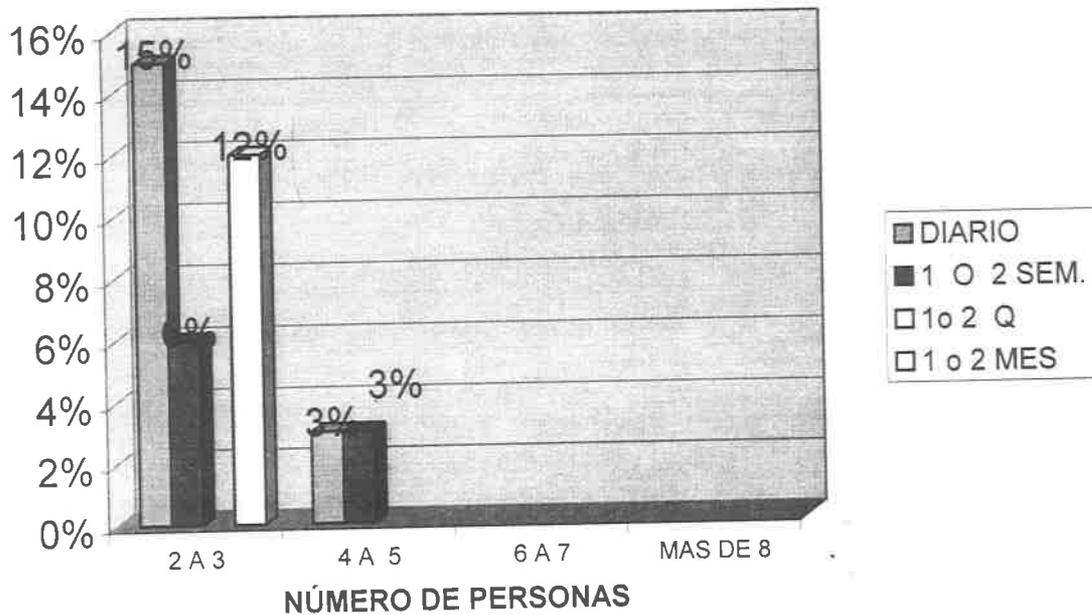
Es posible que los lectores de una amplia variedad de materiales lo constituyan las personas que han accedido al nivel superior de estudios, que de una u otra manera están obligados a leer cotidianamente, o quizá no los obliga, leen por placer, porque el hecho de acceder a niveles superiores de educación también ofrece la posibilidad de formarse una visión amplia sobre las posibilidades que ofrece la lectura. Quizá sólo en este nivel haya lectores expertos, y sobre todo habituales.. En nuestra comunidad constituye sólo el 7% a nivel localidad.

Otra observación importante es, aún cuando predominan las familias de entre 4 y 5 elementos que saben leer, éstas mismas no son las que destacan en la lectura de los diferentes tipos de textos, aunque éstos sean restringidos (libros de texto y subliteratura). Familias con 2 a 3 integrantes son las que lee más frecuentemente, en fin, son pocas las personas que leen y las personas que lo hacen su lectura es de ínfima calidad. (Gráficas 12 a 21).

d. ACCESO AL MATERIAL DE LECTURA

En la mayoría de los casos el medio de acceso a los materiales de lectura es la compra, 65% de los casos, seguido del préstamo, 18% de los casos. (Gráfica 22)

FRECUENCIA Y NÚMERO DE PERSONAS EN LA FAMILIA QUE LEEN LITERATURA INFANTIL



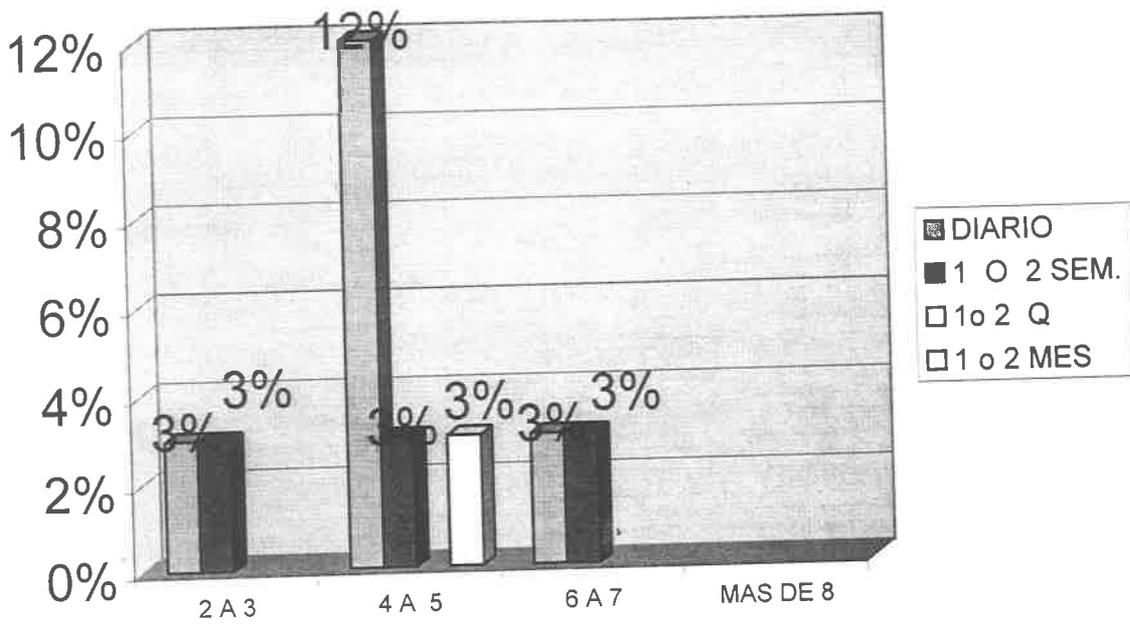
GRAFICA 17

FRECUENCIA Y NÚMERO DE PERSONAS EN LA FAMILIA QUE LEEN NOVELAS



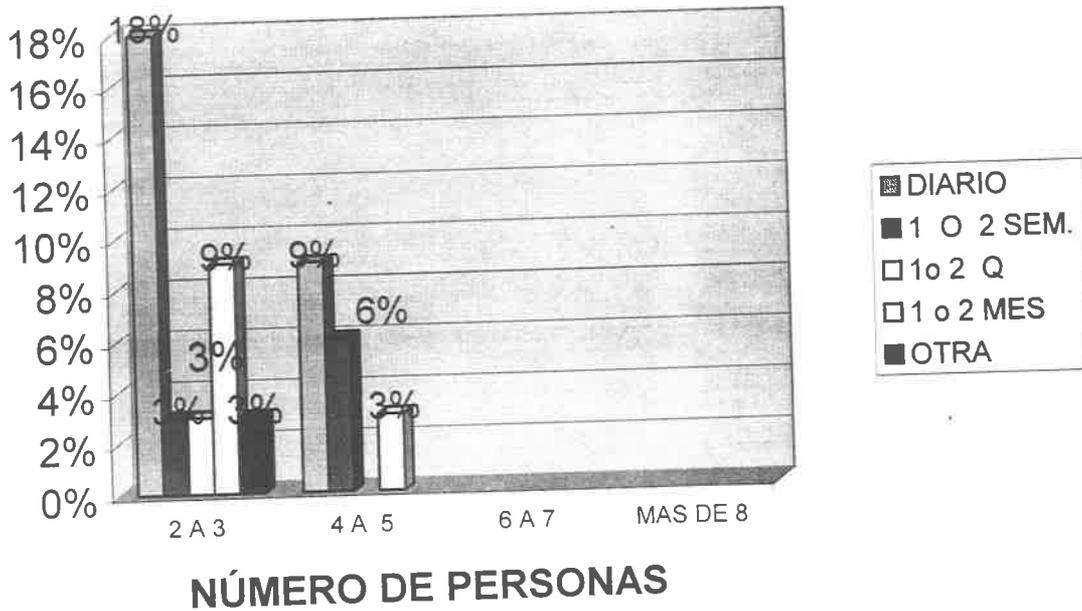
GRAFICA 18

FRECUENCIA Y NÚMERO DE PERSONAS QUE LEEN MATERIAL RELIGIOSO



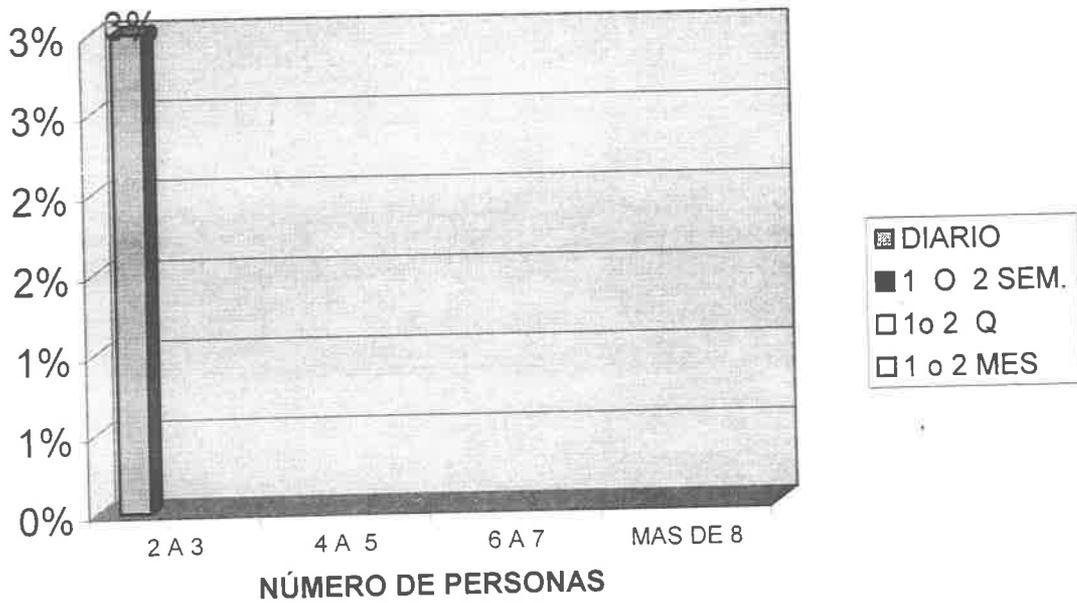
GRAFICA 19

FRECUENCIA Y NÚMERO DE PERSONAS EN LA FAMILIA QUE LEEN ENCICLOPEDIAS Y/O DICCIONARIOS



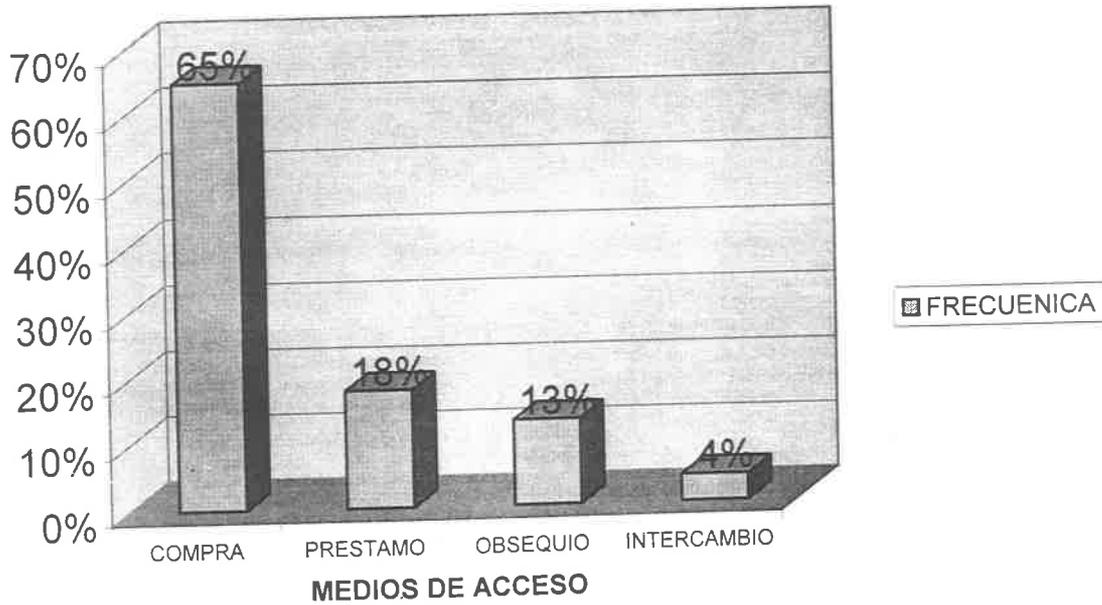
GRAFICA 20

FRECUENCIA Y NÚMERO DE PERSONAS EN LA FAMILIA QUE LEEN OTROS TIPOS DE MATERIAL



GRAFICA 21

MEDIO DE ACCESO A LOS MATERIALES DE LECTURA



GRAFICA 22

e. CONCLUSIONES

Si el 62% de las familias, que constituyen la muestra, tienen un ingreso mensual de 1 a 2 salarios mínimos, con lo que tienen que cubrir las necesidades básicas de sus dependientes, en el 49 % de los casos , consta de 4 a 5 miembros; obviamente los jefes de estas familias están más preocupadas en cubrir sus necesidades elementales de sus dependientes que brindarles un libro en casa o cualquier otro objeto o situación cultural, porque sencillamente esto es un “lujo” que no pueden solventar. Incluso hay familias que en busca de otras fuentes de ingresos la madre debe trabajar en el 20% de los casos.

En condiciones más precarias se ubican las familias cuya única fuente de ingresos lo constituye la madre, 23% de las familias encuestadas.

Es importante evidenciar que las familias encuestadas no son lectores de libros, a menos que estos sean de texto. Si analizamos a la comunidad desde una perspectiva educativa existen claras desventajas; el grado de estudios que tiene no cubre el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Atendiendo los datos estadísticos de las AGEBS nos indica claramente que la población de 12 años o más, únicamente el 20% estudia y el 50% se incorpora a la población económica.

Este hecho se refuerza en el documento titulado: "Reflexiones de fin de siglo: perspectivas siglo XXI", en éste se manifiesta que Iztapalapa aún no logra cubrir la demanda potencial en educación preescolar y que la aspiración educativa de gran parte de la población es el acceso a la primaria como medio para insertarse en el mercado laboral, por ello la demanda se concentra en este nivel y la calidad de la prestación del servicio adquiere mayor significado.

Lo anterior explica porque sólo el 12% de la población de 15 años y más concluye sus estudios de secundaria.

Por otra parte, tenemos la certeza que el nivel de educación básica en nuestro país aún no ha demostrado contribuir a la formación de lectores de libros, es decir, no ha logrado alfabetizar, en el amplio sentido del término; si concebimos que alfabetizar no es enseñar reconocer grafías y traducirlos en sonidos, alfabetizar es poseer la capacidad de hablar, leer, escribir y pensar crítica y creativamente.

Los jefes de estas familias ciertamente son "leedores" de subliteratura (historietas y revistas) un tipo de material más accesible, económica y cognoscitivamente hablando . porque los dibujos apoyan los textos breves cuya estructura sintáctica y semántica son de bajos niveles. Su precio y presentación son atractivos a los ojos de los lectores poco experimentados.

Estos materiales constituyen básicamente su material de lectura, de lo cual podemos inferir que la función que tiene la lectura para estas comunidades se reduce a la entretención. Las funciones de la lectura como medio de comunicación social no tiene cabida.

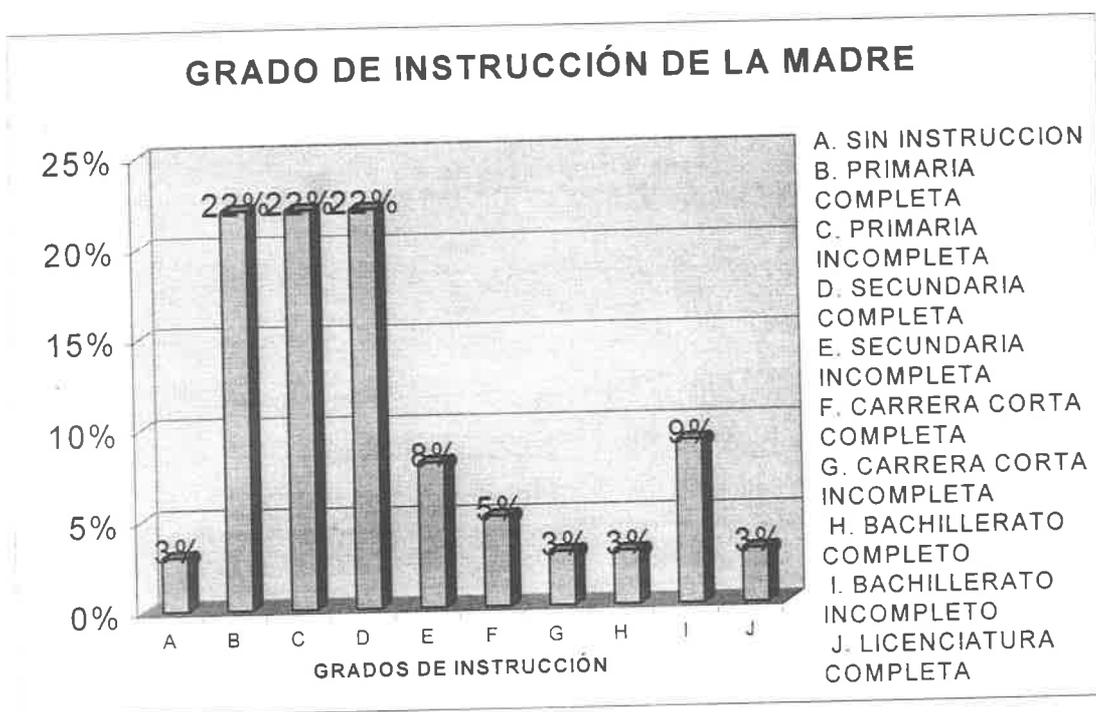
Se usa la lectura de manera restringida, para esbozar situaciones intrascendentes, irreales, cómicas, grotescas. que captan su interés , pero que no cuenta con ningún uso práctico; estas lecturas no les permite comunicarse mejor con los miembros de su comunidad, no les permite entender y participar en el entramado de relaciones sociales que se establece a su alrededor, y por lo mismo es un sujeto pasivo; hablamos de personas que no se valen de la lectura para cambiar o valorar sus ideas, conceptos, actitudes, proyectos de vida, etc.

Aún cuando predominan las familias de entre 4 y 5 elementos que saben leer éstas mismas no son las que destacan en la lectura de los diferentes tipos de textos, aunque éstos sean restringidos (libros de texto y subliteratura). Familias con 2 a 3 integrantes son las que leen frecuentemente , en fin, son pocas las personas que leen y las personas que lo hacen su lectura es de ínfima calidad.

La severa situación económica por la que atravesamos no impide a estas personas abastecerse de su material de lectura, la subliteratura, en la gran mayoría de los casos. De ahí que varios especialistas coinciden en que existe una necesidad de lectura entre la población mexicana que nuestras instituciones culturales no han logrado encauzar. Prioritariamente necesitamos educar y reorientar a la población hacia la lectura de libros cuyo acceso se debe, más que a la cuestión económica, a la educación ineficiente que prevalece, que no privilegia verdaderos actos de lectura.

A. CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS DE LAS MADRES

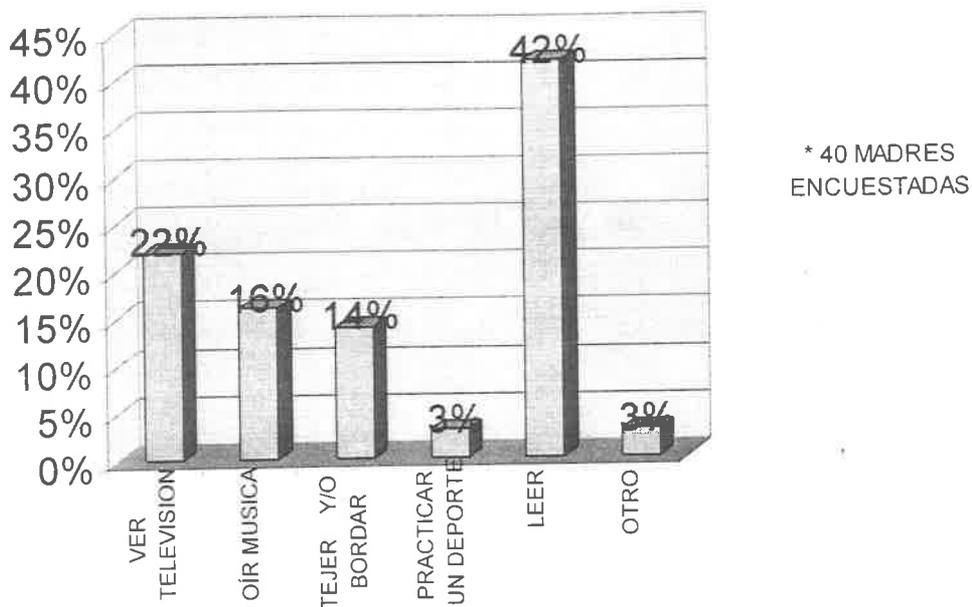
En lo que refiere a la escolaridad de la madre y, en concordancia con datos proporcionados por el INEGI, observamos que el grueso del grupo se ubica en el cumplimiento de la Educación Básica (22% en primaria completa y 22% en secundaria completa), total 44%; el segundo lugar, lo constituye el grupo de Educación Básica incompleta (22% en primaria incompleta y 8% con secundaria incompleta, total 30%). en tercer lugar, 9% de los casos figuran con bachillerato incompleto (Gráfica 23)



GRÁFICA 23

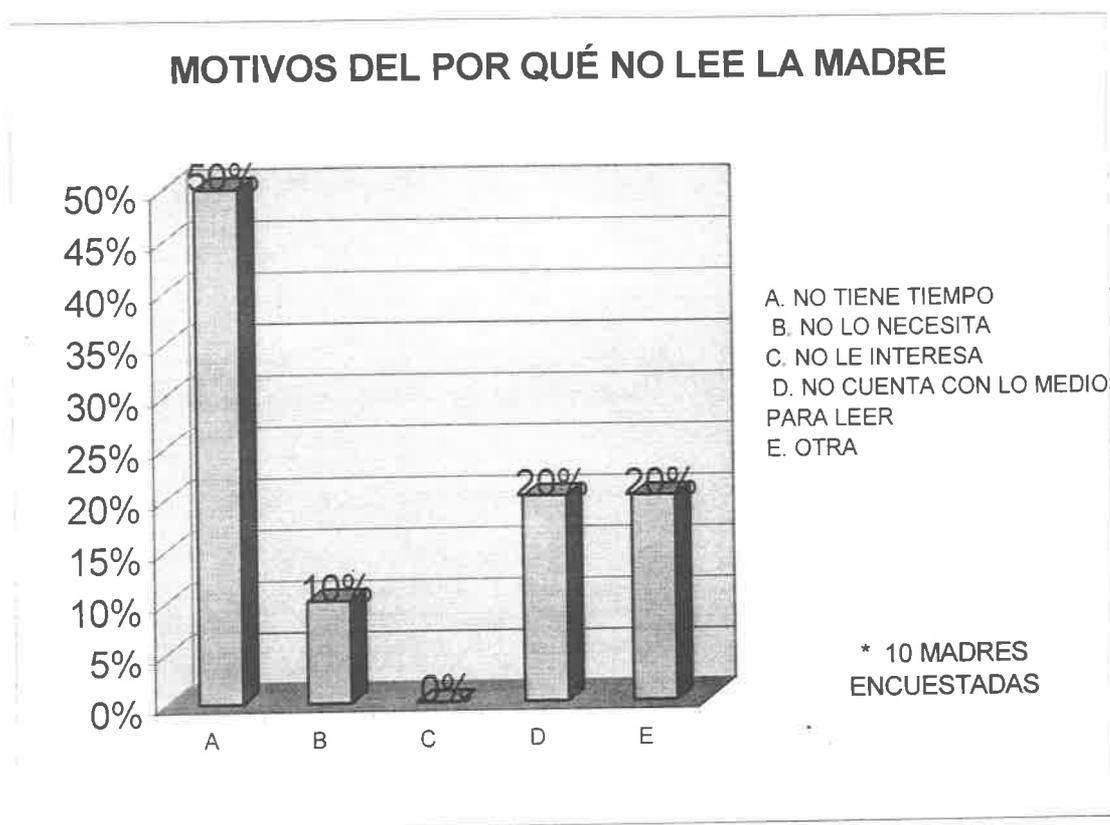
Al parecer una parte significativa de las madres lee en su tiempo libre, 42%, seguido de el 22% que ve programas de televisión y el 16% que se dedica a escuchar programas de radiodifusión. (Gráfica 24)

ACTIVIDADES QUE REALIZA LA MADRE EN SU TIEMPO LIBRE



GRÁFICA 24

Las 10 madres que declararon no leer, argumentan las razones del por qué no lo hacen. El 100% se distribuye de la siguiente manera: en primer lugar 50% no tienen tiempo, seguido de las personas que no cuentan con los materiales para leer, 20% y, finalmente, 20% personas declararon otros motivos como, "mejor me dedico a vender". El motivo que se refiere a la falta de tiempo, lo podemos interpretar con mayor acierto como una falta de interés por la lectura, si consideramos que siempre que hay gusto por la lectura y que el factor tiempo no es obstáculo. (Gráfica 25)

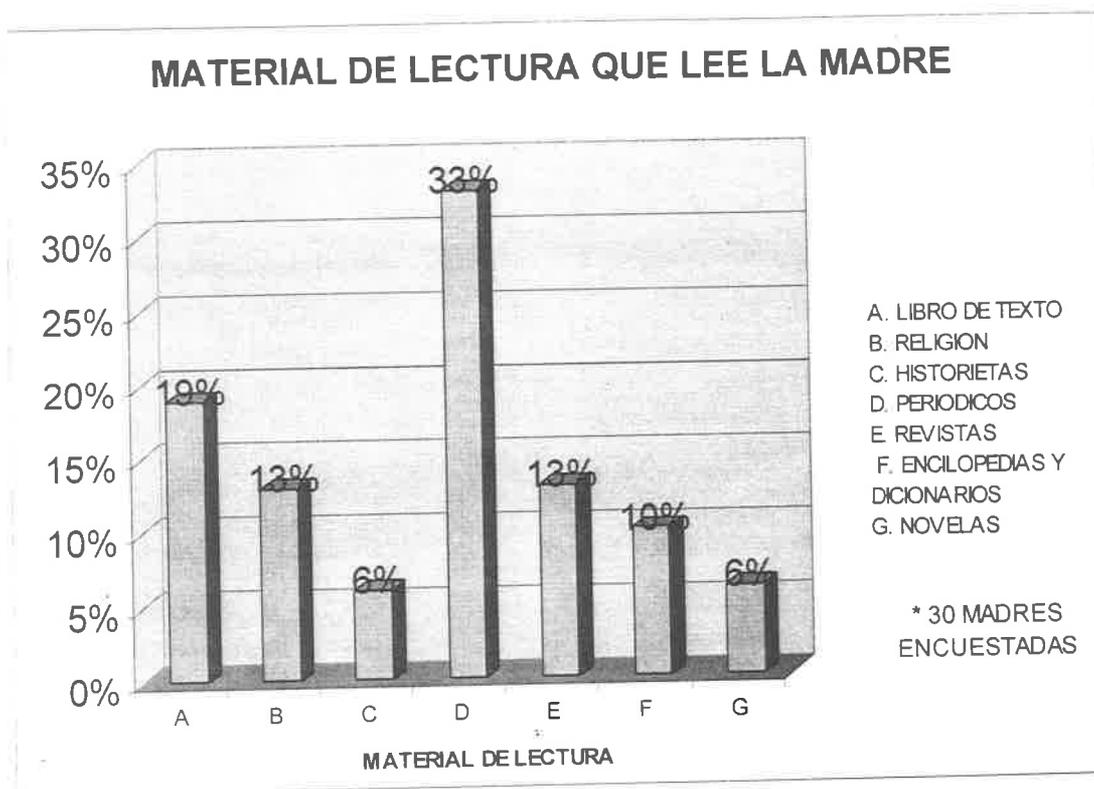


GRÁFICA 25

a. LA MADRE Y LA LECTURA

El grupo de madres que leen lo integran 27 madres, cuyo cien por ciento se distribuye de la siguiente manera atendiendo el material que lee, en primer lugar el periódico, 33% ; seguido del libro de texto 19%, la subliteratura el 19% y el material religioso con el 13%.

Es evidente que la subliteratura constituye el segundo material de lectura de las madres, el mismo lugar que ocupan los libros de texto. También es frecuente que entre la población de escasa actividad lectora el material predominante es el periódico, que se caracteriza por su fácil lectura, considerando lo breve y variado de los temas que aborda. (Gráfica 26)



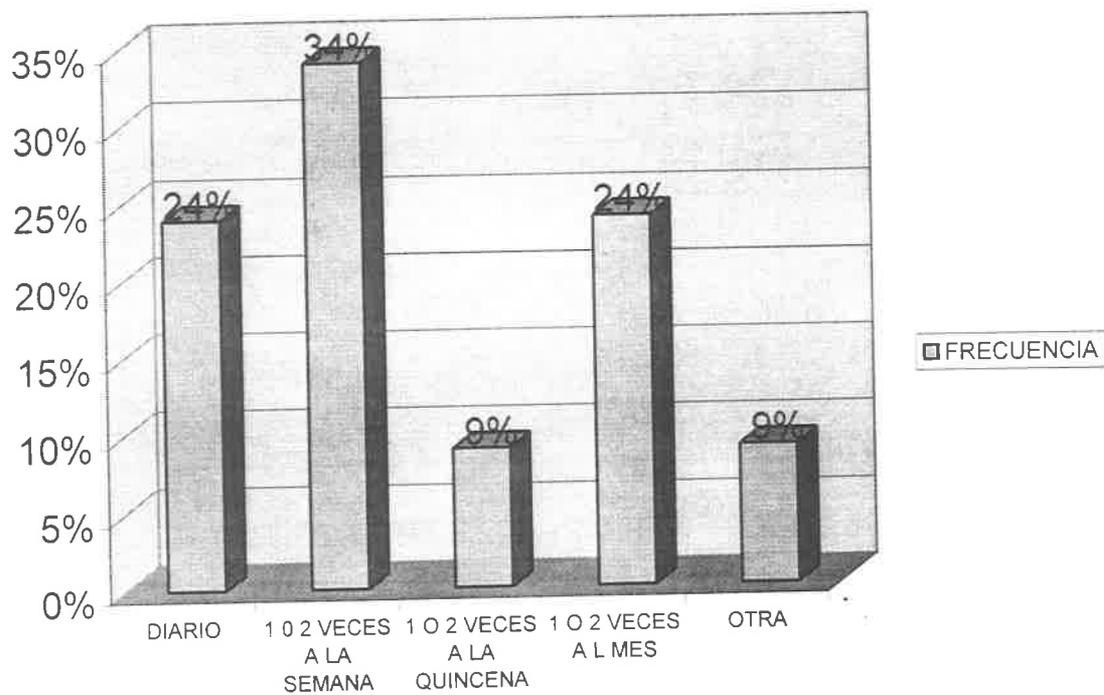
GRÁFICA 26

Otra parte interesante es la frecuencia con que lee la madre. Un grupo pequeño lee diario, 24% en total. La mayoría lee 1 o 2 veces a la semana, 34% casos, seguido de 24% personas que leen 1 o 2 veces al mes. (Gráfica 27)

Existe una correlación entre el material de lectura que la mayoría lee, el periódico, el libro de texto y la función de la lectura que realiza la madre. En el 51% de los casos la madre lee para informarse, 34% para entretenerse, se alude a las revistas e historietas, y finalmente 9% leen para estudiar y el 6% se ubica en otra alternativa como la superación personal. (Gráfica 28)

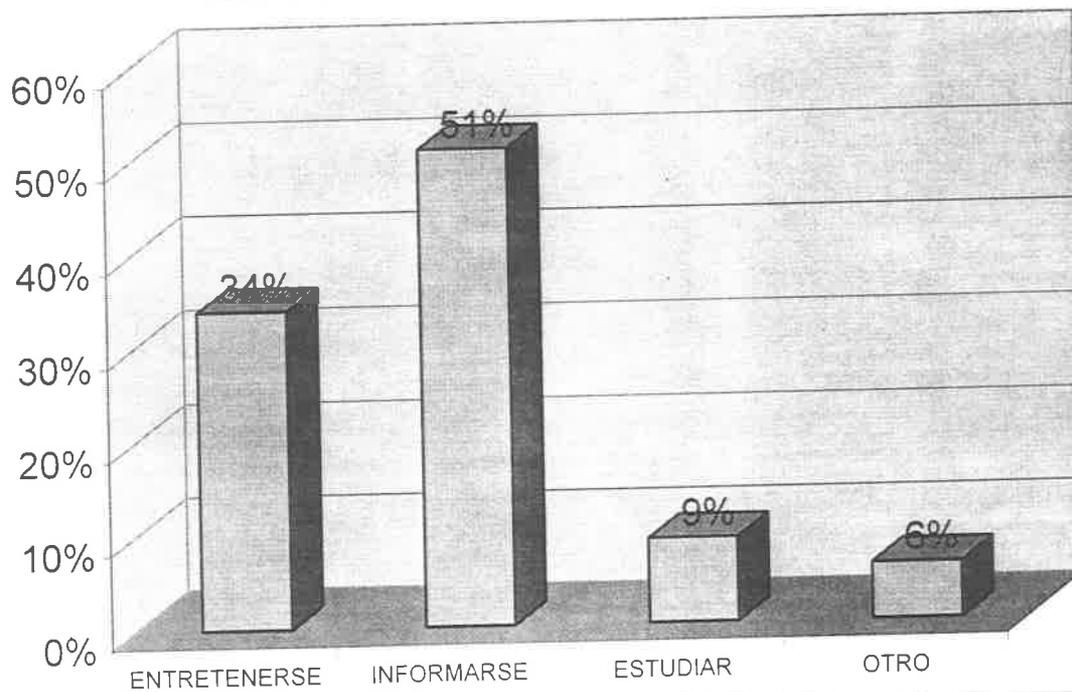
Considerando los atributos lectores de las madres, la no asistencia de la mayoría de las madres a la biblioteca es ampliamente justificable. El 42% de las madres que declararon leer, 76% no asiste a la biblioteca, 24% si lo hace

FRECUENCIA CON QUE LEE LA MADRE



GRÁFICA 27

OBJETIVOS DE LA LECTURA DE LA MADRE



GRÁFICA 28

únicamente cuando hay que acompañar a su hijos a realizar alguna tarea escolar que se le solicite en la escuela. (Gráficas 29 y 30)

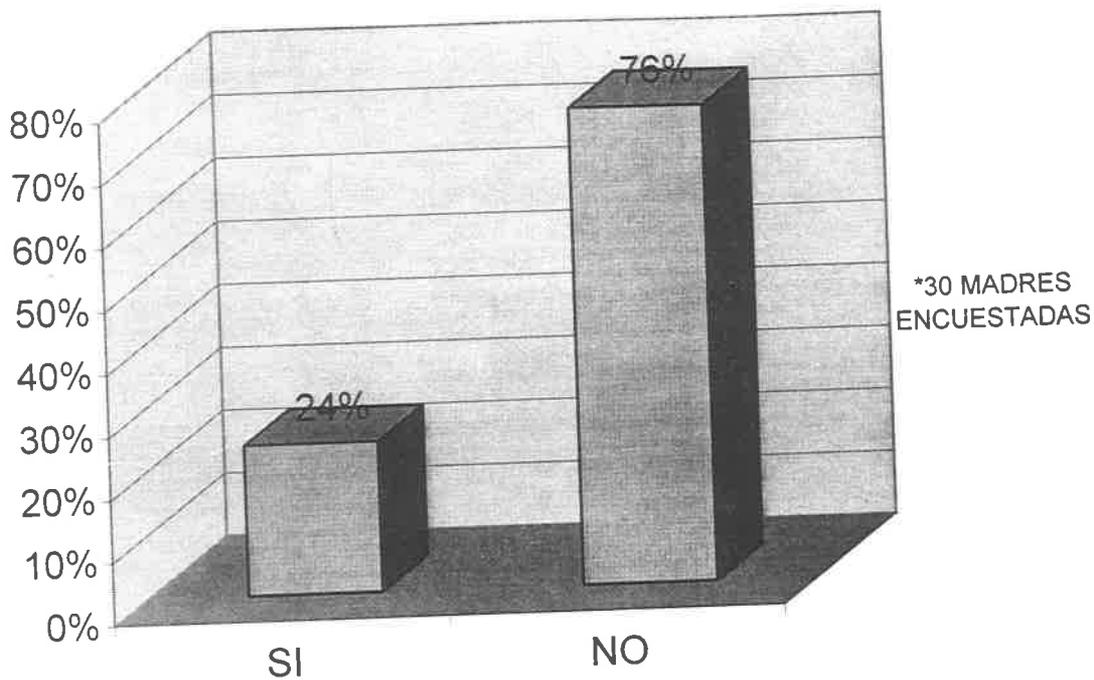
Los motivos de por qué no asisten se debe a la carencia de tiempo, 45% personas así lo declararon, 27% de las personas argumentan que no hay biblioteca en su comunidad, aunque en realidad desconocen su existencia porque sí hay una biblioteca. (Gráfica 31)

b. OPINIÓN DE LAS MADRES ACERCA DE LA LECTURA DE LITERATURA INFANTIL

Conocer la opinión de las madres sobre la pertinencia o no de leer otros libros que no sean de texto y recomendar la lectura o no de historietas nos permite observar un poco la actitud de la madre de familia frente a la lectura de libros e historietas. En general se está de acuerdo en que la lectura nos brinda amplias posibilidades a nivel personal y colectivo, no obstante en la realidad estas creencias no adquieren significado, considerando los resultados antes expuestos.

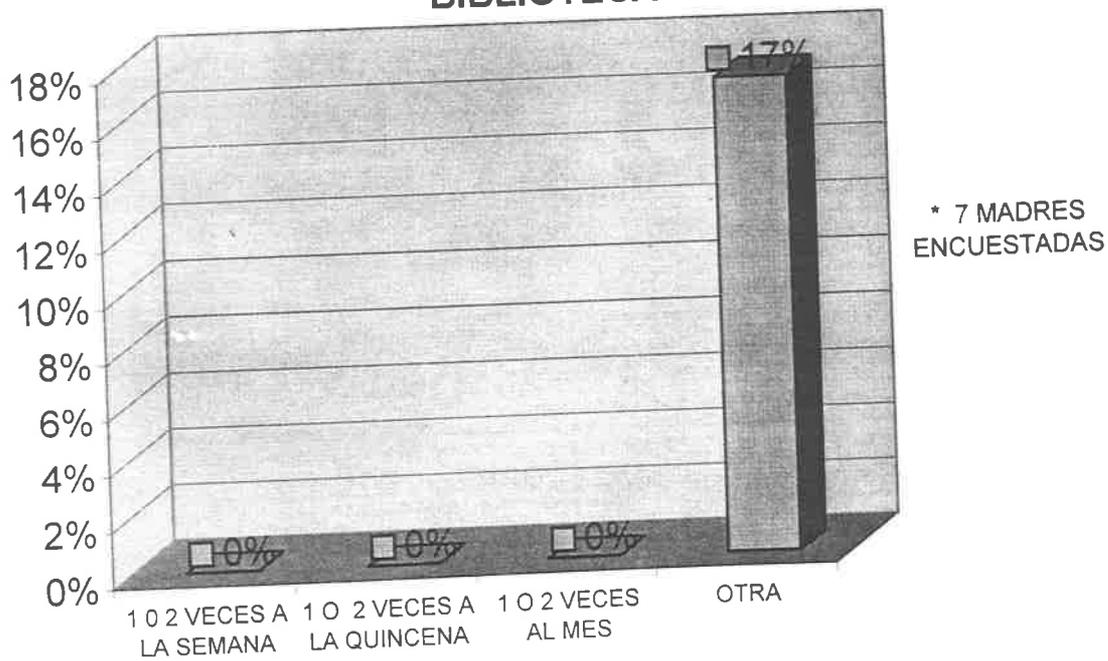
Se tiene la idea que la lectura nos ofrece amplias posibilidades culturales y educativas, 84% de las madres así lo afirman, frases como: “mejora su lectura y ortografía”, “aprende a expresarse con propiedad”, así lo demostraron. Otros comentarios aluden a ideas más precisas de lo qué es la lectura, se expresó que la lectura ofrece amplias posibilidades que van desde la lectura “nos permite escribir historias interesantes”, 5% ; “investigar diversas situaciones, analizar”, no obstante, estas creencias distan mucho de dirigir sus patrones de conducta y actitudes en este sentido. (Gráfica 32)

ASISTENCIA DE LA MADRE A LA BIBLIOTECA



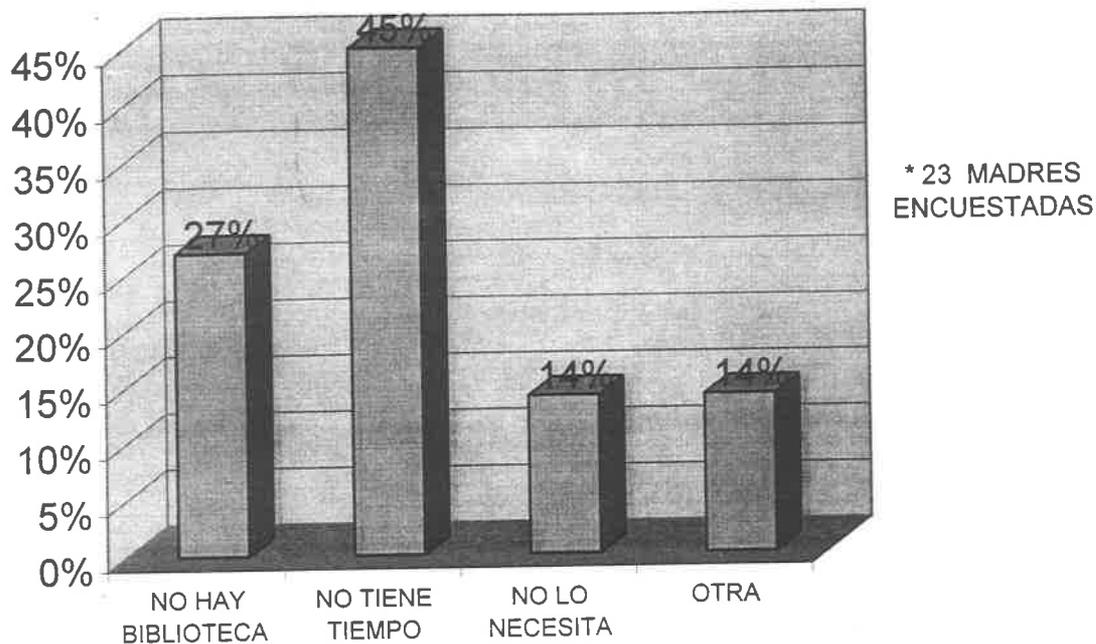
GRÁFICA 29

FRECUENCIA CON QUE LA MADRE ASISTE A LA BIBLIOTECA



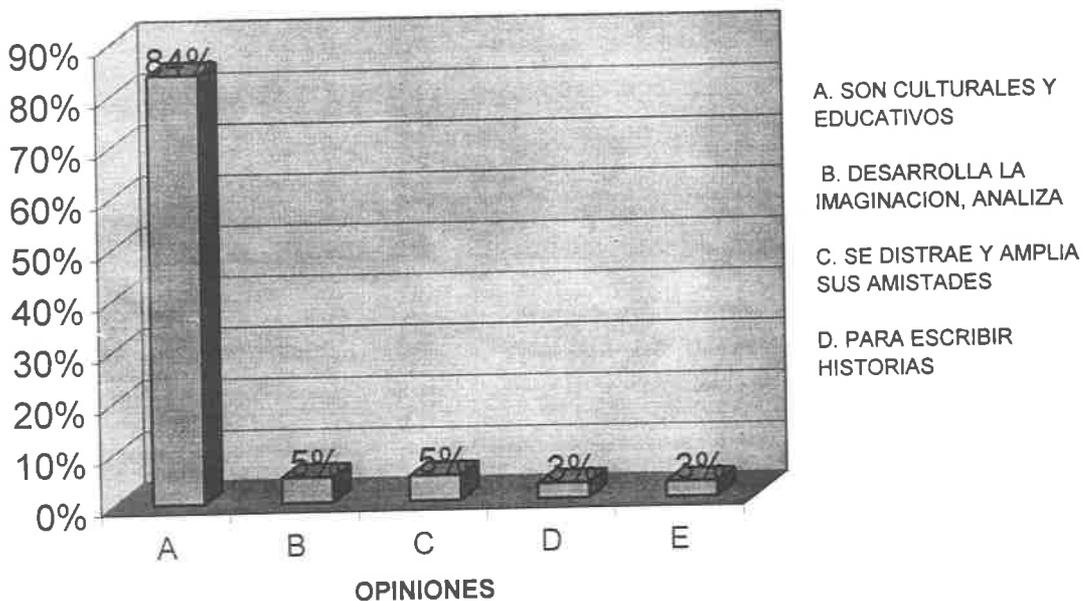
GRÁFICA 30

MOTIVOS DEL PORQUE NO ASISTE LA MADRE A LA BIBLIOTECA



GRÁFICA 31

OPINIÓN DE LAS MADRES SOBRE LA LECTURA DE LITERATURA INFANTIL



GRÁFICA 32

c. OPINIÓN DE LAS MADRES ACERCA DE LA LECTURA DE HISTORIETAS

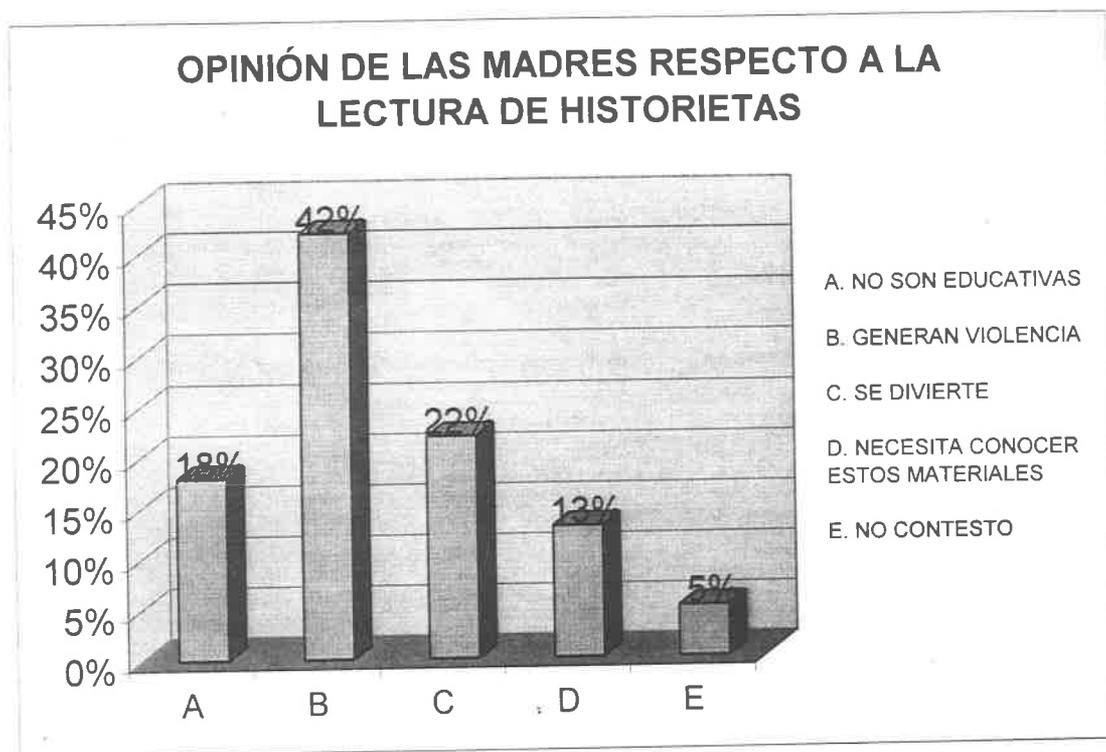
La mayoría de las personas está de acuerdo que la lectura de las historietas es negativa, no recomendable, 42% de los encuestados así lo revelan con frases como “son violentas, fantasiosas”, “pornográficas”; sin embargo, constituye en el ámbito familiar el material de lectura más común. En el mismo sentido otros advierten que nos son educativas, 18% de los casos.

Por otra parte, 22% de las personas declararon que son divertidas y distrae a los niños de los libros de texto que siempre leen, lo cual es favorable para ellos. Podemos suponer que la opinión que tienen de las historias refleja el tipo de historietas que lee, ciertamente las hay de muy buena calidad con información cultural y educativa pero desafortunadamente no son del tipo de historietas que acostumbran leer.

Finalmente, tenemos otras opiniones a favor de la lectura de historietas, en el 13% de los casos revelan que el niño “necesita conocer todo lo que existe”, se refiere a otros materiales de lectura; sin embargo, parece ser que ese “todo” en realidad quiere decir que únicamente se puede leer eso, historietas.(Gráfica 33).

d. ACTIVIDAD LECTORA MADRE-HIJO

La formación de lectores se inicia la edad más temprana, en el seno familiar; luego entonces corresponde a los padres ofrecer a sus hijos



GRÁFICA 33

experiencias gratas que posibiliten su acercamiento con la literatura. En los primeros momentos es pertinente entonarles rondas, canciones de cuna, narrarles leyendas y cuentos en el momento en que son capaces de entenderlas, y más tarde leerles en voz alta una amplia variedad de materiales de su interés.

Esta propuesta se basa fundamentalmente en dos hechos importantes, primero, entre más rápido se ponga en contacto al niño con la literatura es más probable que su interés por la lectura se afiance en el transcurso del tiempo, y sobre todo, descubra el placer de la lectura. Un niño que ha tenido la oportunidad de vivenciar actos de lectura por mero placer estará lo suficientemente motivado para ser un lector voluntario y habitual.

Por el contrario, si se carecen de estas experiencias, al ingresar a la escuela el niño tiende a asociar la lectura como una actividad escolar más; sobre todo por la forma en que se enseña y práctica la lectura en el aula, descontextualizada de su ámbito social, sin demostrar al alumno cómo se usa y qué funciones tienen la lecto-escritura dentro de nuestro ámbito social.

Desde este punto de vista se le cuestionó a la madre sobre el tipo de experiencias que tiene su hijo con la lectura.

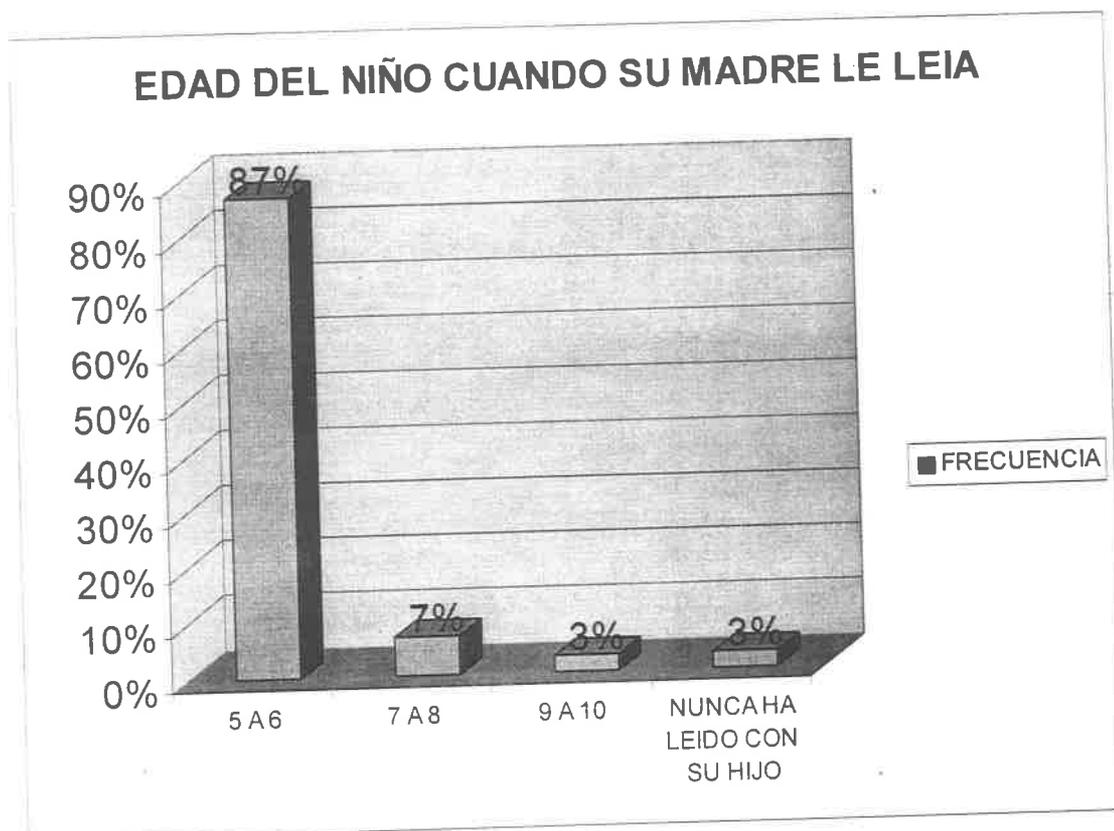
Según manifestaron la mayoría de las madres, 68% les leían a sus hijos pequeños, cuando aún no asistían a la escuela, y el 13% la madre narraba cuentos. (Gráfica 34)



GRÁFICA 34

Cuando ingresan a la escuela el número de madres que comparten la

lectura con sus hijos aumenta, 87% de las madres les leen a la edad que comprende de 5 a 6 años, esta edad coincide cuando el niño inicia formalmente el aprendizaje de nuestro sistema de escritura. Es común que las madres de familia estén convencidas que esta es la edad ideal para compartir con sus hijos momentos de lectura, están realmente seguras que en este grado su apoyo es crucial para el éxito escolar de sus hijos. (Gráfica 35)



GRÁFICA 35

Transcurrido el primer año y una vez que el niño reconoce las normas básicas de nuestro sistema de escritura, la madre considera que ha cumplido cabalmente su objetivo. Los datos que a continuación presento demuestra este hecho.

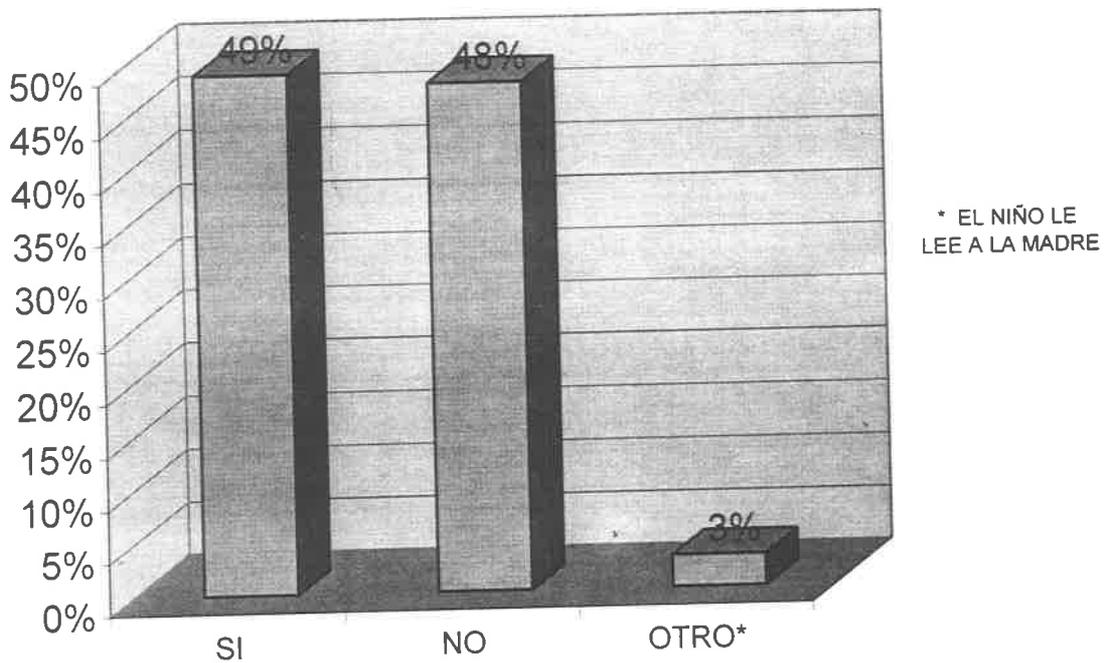
Actualmente, es decir, a la edad de 11 a 12 años que tienen sus hijos sólo

el 49% de las madres leen con sus hijos, y con una ligera diferencia el 48% no lee con sus hijos. Del total de madres que lee con su hijo el 40% de ellas lo hace sólo cuando es necesario, cuando el niño se enfrenta a una tarea escolar difícil, incomprendible. Únicamente el 20% de las madres lee diario con su hijo y 30% 1 o 2 veces a la semana. (Gráfica 36 y 37)

El 48% de las madres que actualmente no leen con sus hijos argumentan las siguientes razones: 53% de las personas afirman que su hijo puede hacerlo solo, 42% de ellas manifestaron insistentemente la carencia de tiempo que fácilmente podemos interpretar como desinterés de los padres por la lectura de sus hijos. (Gráfica 38)

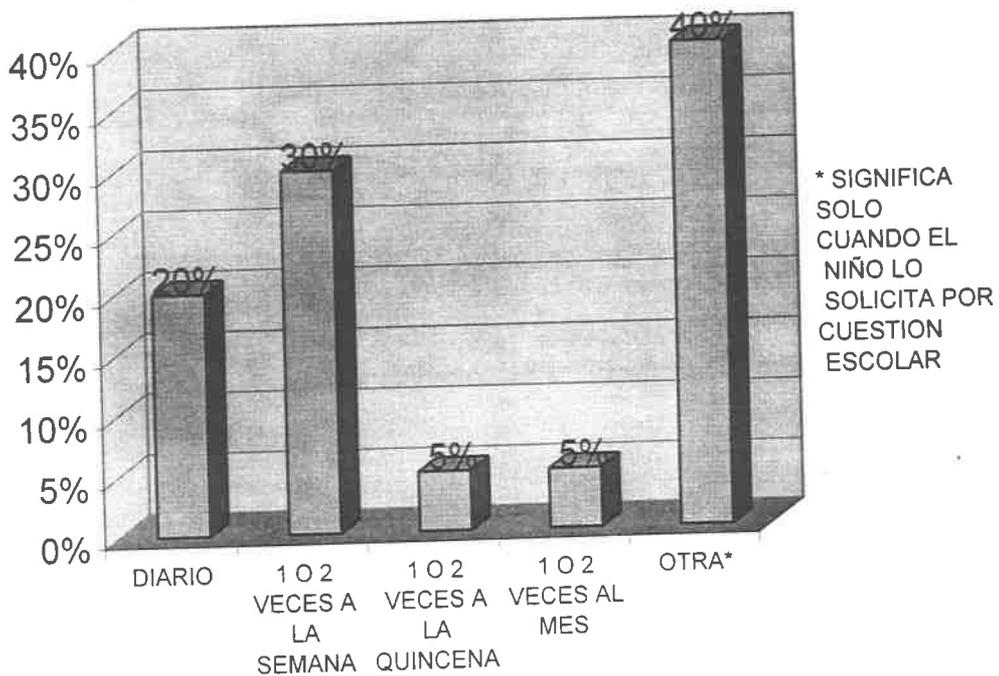
La edad del niño cuando se abandono la lectura con él se sitúa entre los 9 y 10 años de edad, 52% de las madres así lo determinaron, 21% de las madres eluden actos de lectura con sus hijos a la edad de 7 a 8 años de edad. (Gráfica 39)

MADRES QUE ACTUALMENTE LEEN CON SU HIJO



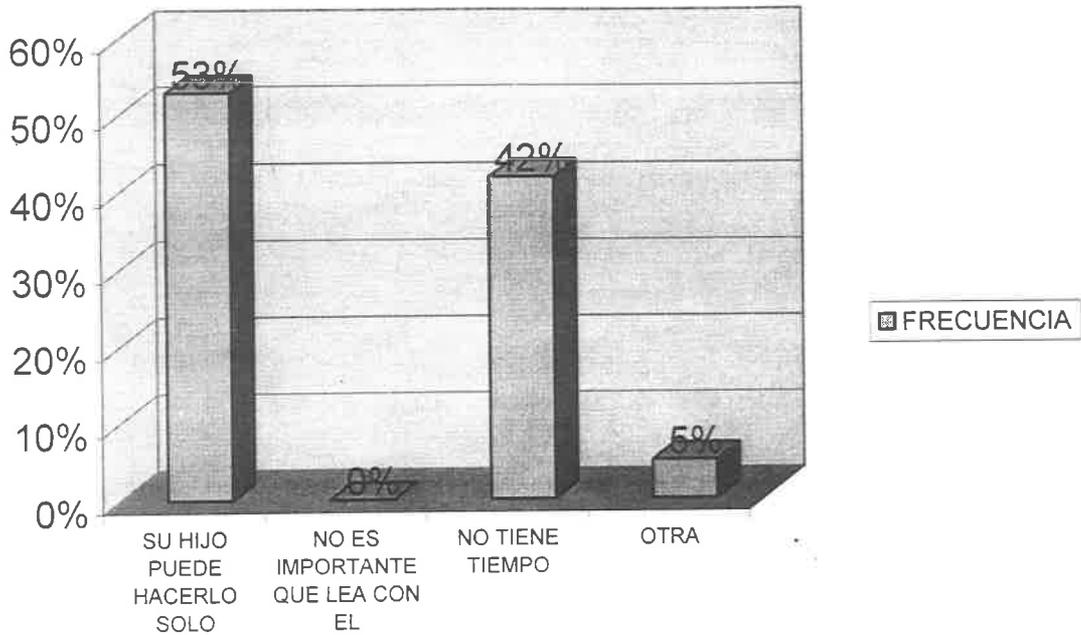
GRAFICA 36

FRECUENCIA CON QUE LA MADRE LEE CON NIÑO



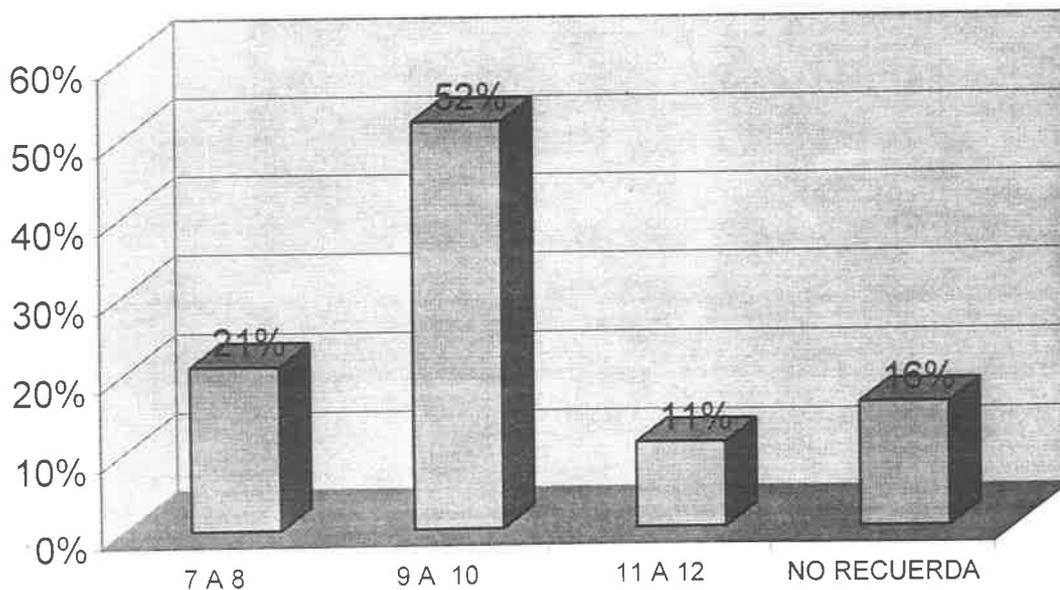
GRÁFICA 37

RAZONES DEL PORQUE LA MADRE NO LEE CON SU HIJO



GRÁFICA 38

EDAD DEL NIÑO CUANDO SU MADRE ABANDONO LA LECTURA CON EL



GRÁFICA 39

e. CONCLUSIONES

En primer plano, se abordarán los atributos lectores de la madre. Si el 44% de las madres sólo posee la educación básica es obvio que su experiencia con la lectura es deficiente porque la alfabetización que recibieron, cuando estudiaron dentro de las políticas educativas que marcaba el sistema educativo nacional ha demostrado, ampliamente, que durante mucho tiempo se puso énfasis en la concepción de escritura como producción grafomotriz, postergando o tácitamente desconociendo la escritura como función simbólica del lenguaje.

Lo importante era trabajar, primero, los aspectos motrices, perceptuales, después el código gráfico y más tarde la comprensión. La alfabetización, en el estricto sentido del término no se cumplió a decir de los especialistas quienes consideran que el fracaso en la alfabetización se debe fundamentalmente a que esta nunca se abordó dentro de su naturaleza cultural; no se realizaron actividades donde la lengua escrita cumple algunas de sus funciones sociales específicas escribir para recordar, para conservar, para comunicarse a distancia, leer para conservar, para comunicarse a distancia, leer para informarse, para obtener un o producto en función de una serie de instrucciones o por el puro placer del disfrute literario).

En la práctica, la lectura se limitó al libro de texto, con características propias, escolares. Actualmente, los alumnos de nivel básico aún no tienen acceso a una amplia variedad de materiales escritos.

El resultado es alarmante, el lector egresado del nivel básico no lee y si acaso lee, no lee libros; así pues la lectura pregunta obligada es ¿qué lee.?

Es necesario señalar a la luz de los datos antes expuestos, que un "lector" con las inclinaciones que observamos, es decir, por la frecuencia con qué se lee, 34% lee 1 o 2 veces a la semana y el 24% lee 1 o 2 veces al mes. y; el tipo de material de lectura que se utiliza, me refiero especialmente a la subliteratura está considerado, de acuerdo a la literatura especializada como: "malos lectores", "lectores incipientes", "lectores inmaduros", "pseudolectores". Porque es evidente que este tipo de material de ínfima calidad informativa y literaria limita las experiencias que necesita un lector para acceder a textos más ricos y complejos encajonándolos, en una aparente acto de lectura.

En otras palabras, si a estos "lectores" los enfrentamos a una lectura de libros, no necesariamente especializados, sino una lectura accesible, aún cuando posean una larga experiencia en la lectura de subliteratura sus niveles de comprensión serán ínfimos, porque la comprensión de la lectura depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo; estructuras intelectuales que la subliteratura no provee porque el tipo de información que transmite es irreal, irrelevante, intrascendente, y de acuerdo a estudios realizados la subliteratura connota una ideología económica, política y educativa en detrimento de la mayor parte de la población.

Existe una correlación entre el material de lectura que la mayoría lee, el periódico, el libro de texto y la función de la lectura que realiza la madre. En el 51% de los casos la madre lee para informarse, 34% para entretenerse, se alude a las revistas e historiétas, y finalmente 9% leen para estudiar.

Si comparamos la práctica de la lectura de la familia con las de la madre, los datos nos muestran que la función de la lectura en las madres se amplía, se lee para "informarse", principalmente, esto no excluye la lectura de la subliteratura cuya preferencia se ubica en el mismo nivel que la lectura de los libros de texto.

Podemos advertir que la madre, al igual que la familia a la que pertenece no son lectores de libros. a menos que estos sean de texto mientras la madres manifiestan leer periódicos; en primer lugar, la familia se inclina por la lectura de la subliteratura. Este hecho se refuerza una vez más, la no asistencia de las madres a la biblioteca, es lógica; si no se es lector de libros, cuál es el objetivo de asistir a la biblioteca.

Generalmente, la población acepta que la lectura de libros nos amplia la visión de nuestro entorno, pero esta idea sólo se queda en la mente; por diversos factores no hacemos realidad nuestras expectativas en torno al libro y a la lectura.

Ahora bien, en lo que respecta a la actividad lectora madre-hijo las evidencias nos demuestran que, las madres de familia abandonan la lectura compartida con su hijo cuando este inicia sus primeras experiencias lectoras, en el ámbito escolar; luego entonces, vivencias significativas que le permitan al alumno acercarse a diversos tipos de materiales impresos, reconocer y darle sentido y significado a la lectura, aún antes y después de aprender a descifrar las grafías son posibilidades que le son negadas a la mayoría de nuestros niños en el ambiente familiar, dadas las características lectoras de la familia y en especial de la madre antes expuestas.

Sin orientación, y sobre todo sin motivación, el niño fácilmente se inclina por la "lectura" de lo que es accesible, la subliteratura. La función que otorga a la lectura se reduce a la entretención y el uso que hace de la lectura no difiere de los usos que su familia y en especial su madre le otorgan. Los datos que a continuación expongo sobre las características lectoras del niño son elocuentes.

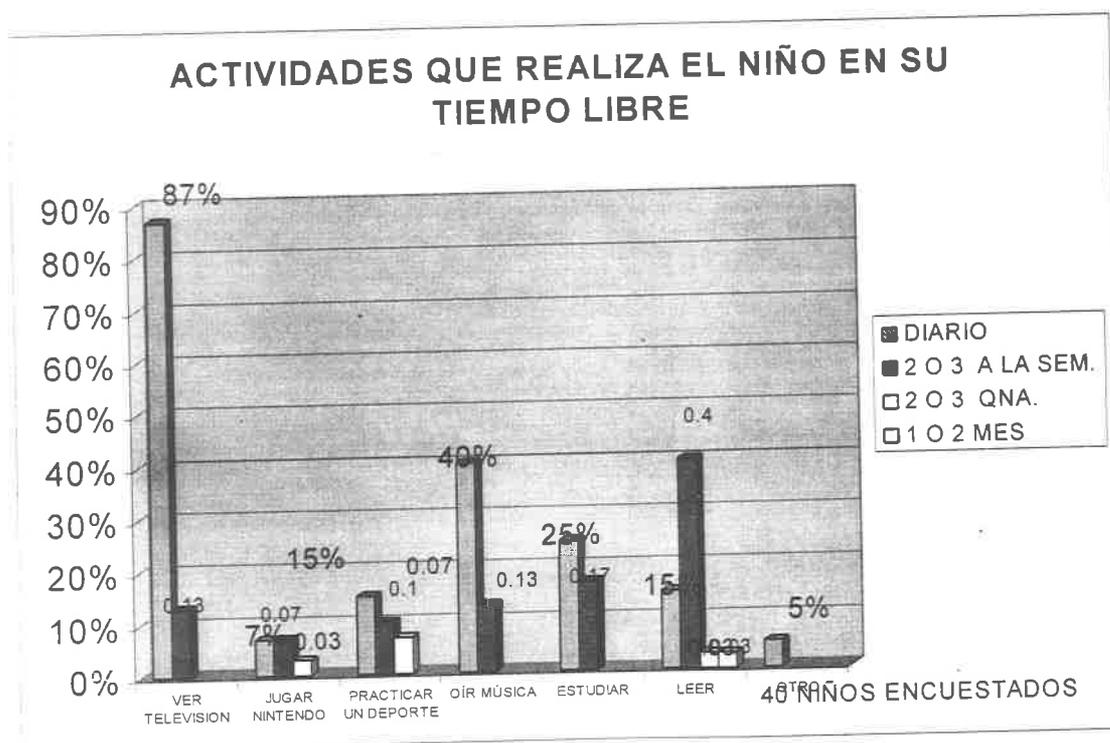
D. CARACTERÍSTICAS LECTORAS DEL NIÑO DE 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El niño, inmerso en un contexto social y en situaciones culturalmente definidas adquiere una experiencia personal respecto a los usos y funciones de la lectura y la escritura; es decir, el niño que ve a otros adultos interactuar, descubre qué es lo que hace el texto y cómo funciona en contextos culturales. Los especialistas enfatizan que hay lineamientos funcionales que crecen y se desarrollan a medida que el niño usa la escritura y ve la escritura que otros usan.

Con la finalidad de adentrarnos en el tema que nos ocupa se mencionará en primer término las actividades que realiza el niño en su tiempo libre

a. ACTIVIDADES QUE REALIZA EL NIÑO EN SU TIEMPO LIBRE

Los niños manifestaron que existen actividades que realizan en forma cotidiana, en primer lugar, ven programas de televisión, 87% de los casos, en segundo lugar se dedican a escuchar música en la radio, 40% y el 40% se dedica a leer. (Gráfica 40)

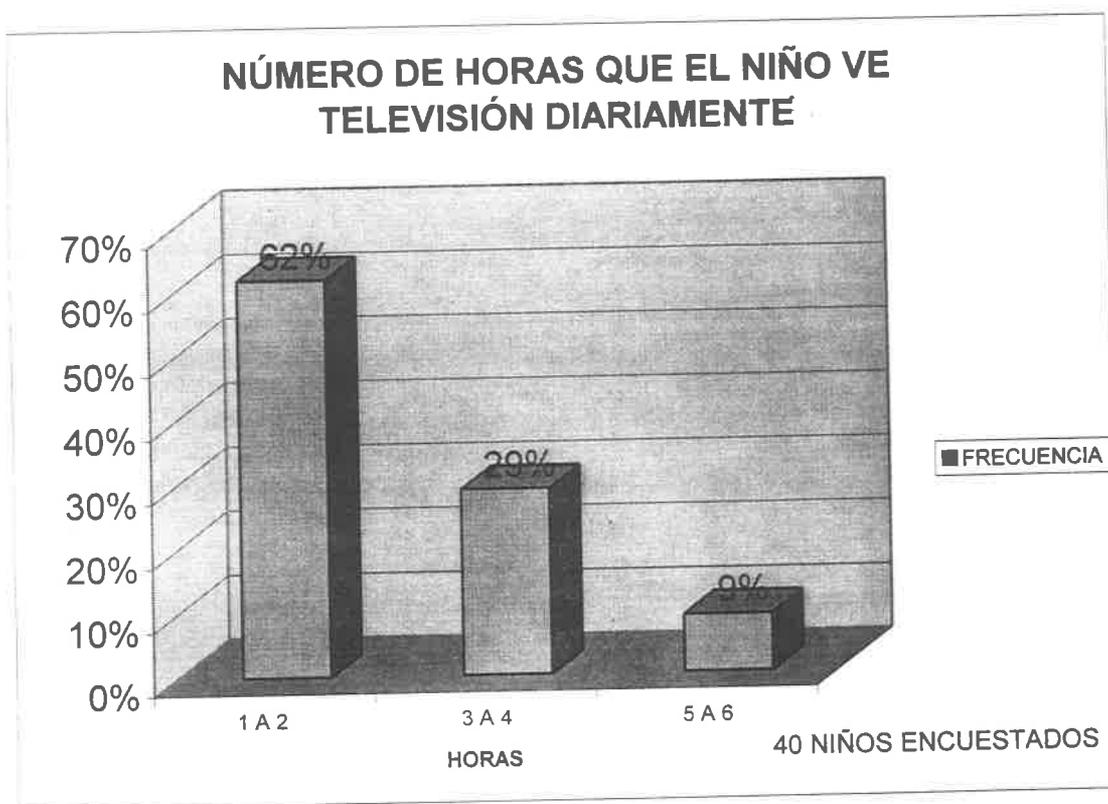


GRÁFICA 40

b. LA LECTURA Y LA TELEVISIÓN

Diversas investigaciones señalan que la televisión es un medio de comunicación que limita la capacidad de reflexión y creatividad del niño, que preferentemente tiende a manipularlo, crearle hábitos y actitudes sobre todo en el aspecto alimenticio, pero también su influencia abarca otras esferas, la educativa y cultural; en el tema que nos interesa los resultados nos indican que la televisión de ninguna manera estimula la actividad lectora del niño.

La información recopilada nos indica que el 62% de los niños invierten diariamente entre 1 y 2 horas viendo televisión, el 29% de 3 a 4 horas y el 9% de los casos se inclinan por un consumo de 5 a 6 horas diarias. (Gráfica 41)

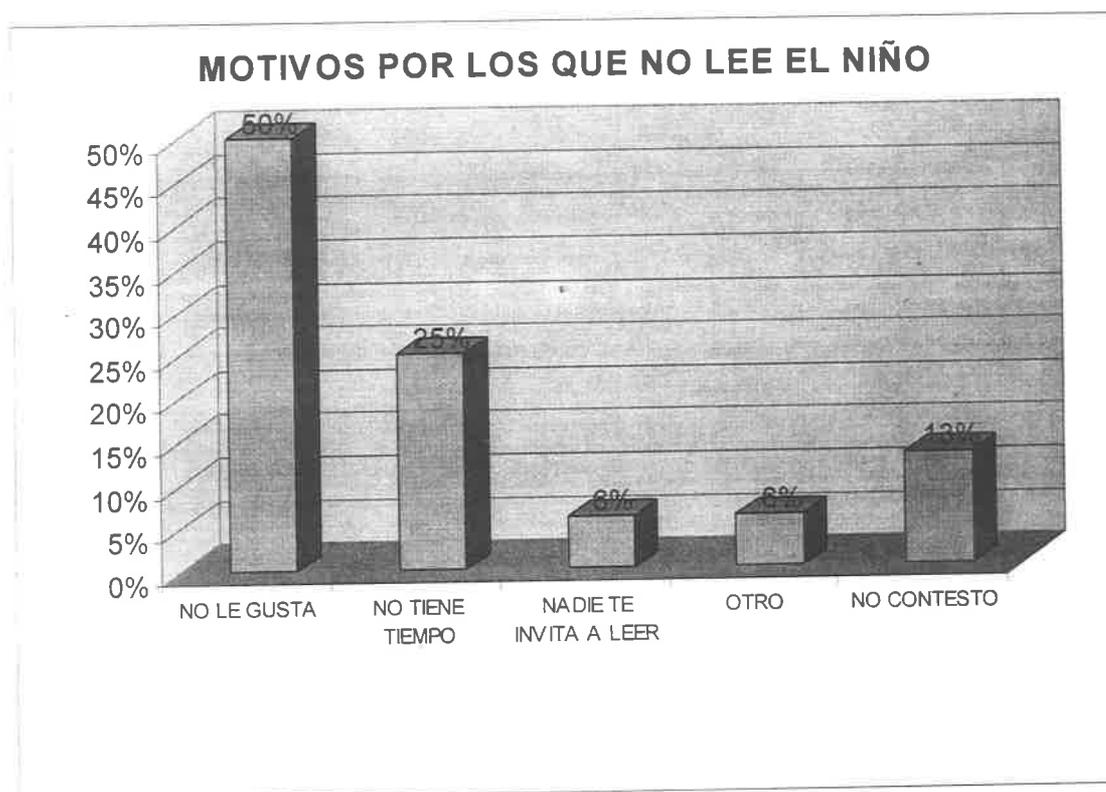


GRÁFICA 41

c. LA LECTURA DEL NIÑO DE SEXTO GRADO

Si tomamos en consideración el porcentaje de alumnos que leen, independientemente de la frecuencia tenemos que el 71% de los niños lee y el 49% no lo hace.

Los motivos de los 16 alumnos que no leen, se distribuye de la siguiente manera: esencialmente se debe a la falta de gusto por la lectura, 50% de los casos y el 25% no lee por falta de tiempo. (Gráfica 42)



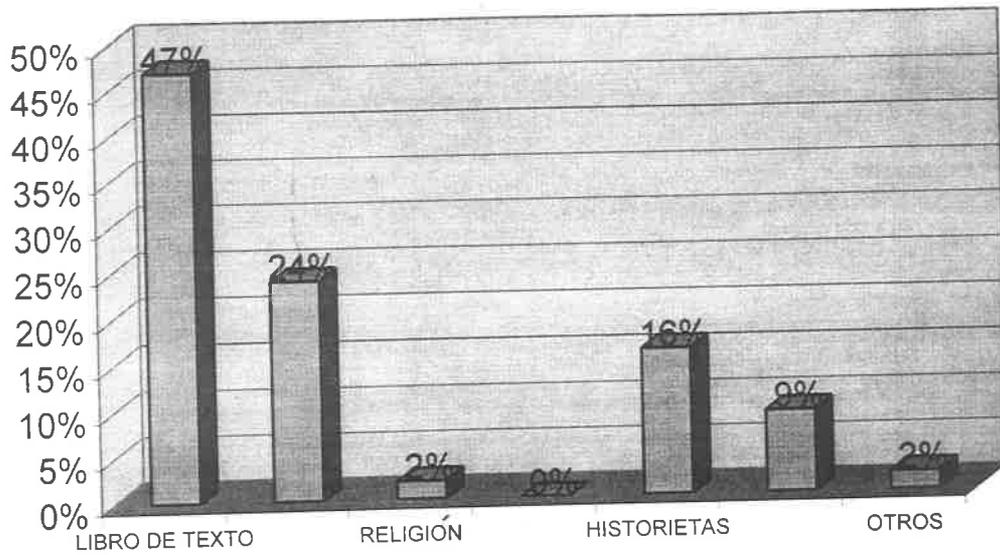
GRÁFICA 42

Las características de los niños que sí leen básicamente son los siguientes:

El tipo de material que leen nuevamente lo constituye el libro de texto, 47%, 24% manifestó leer literatura infantil y el 16% leen historietas., (Gráfica 43)

La lectura la realizan 2 o 3 veces a la semana el 50% de los niños, el 29% declaró que lee diario, 17% afirmó que lee 1 a 3 vez a la quincena y el 4% dijo leer 1 o 3 veces al mes.. En total el 71% de los niños son lectores poco frecuentes. (Gráfica 44).

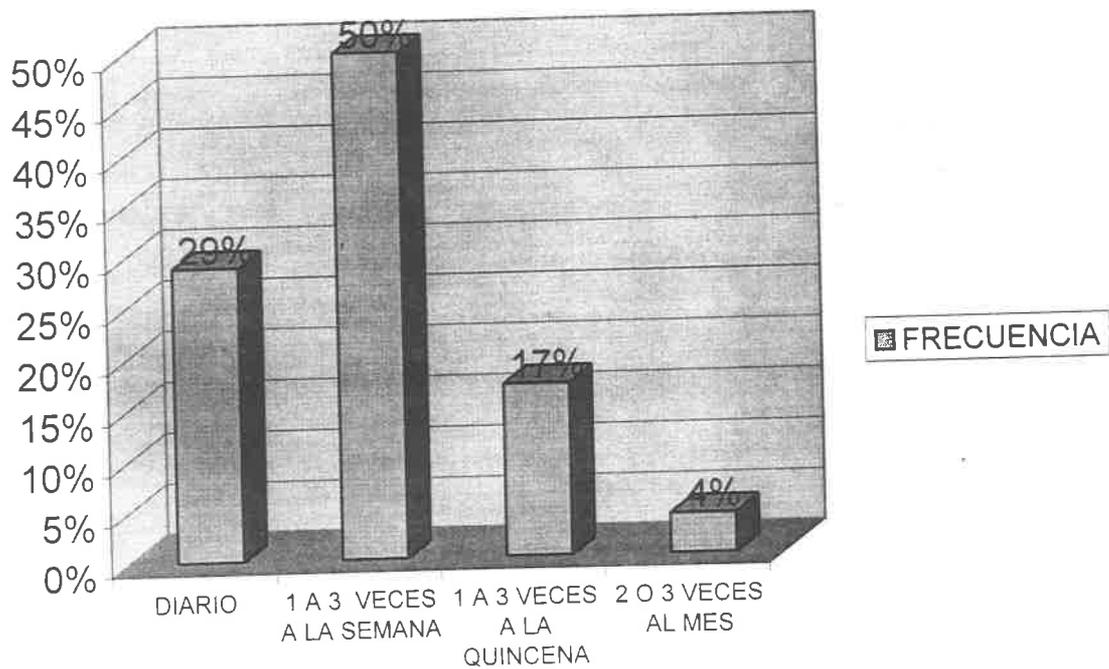
MATERIAL DE LECTURA QUE LEEN LOS NIÑOS



24 NIÑOS ENCUESTADOS, A PARTIR DE ESTA GRÁFICA EN ADELANTE EL NÚMERO DE ENCUESTADOS ES CONSTANTE

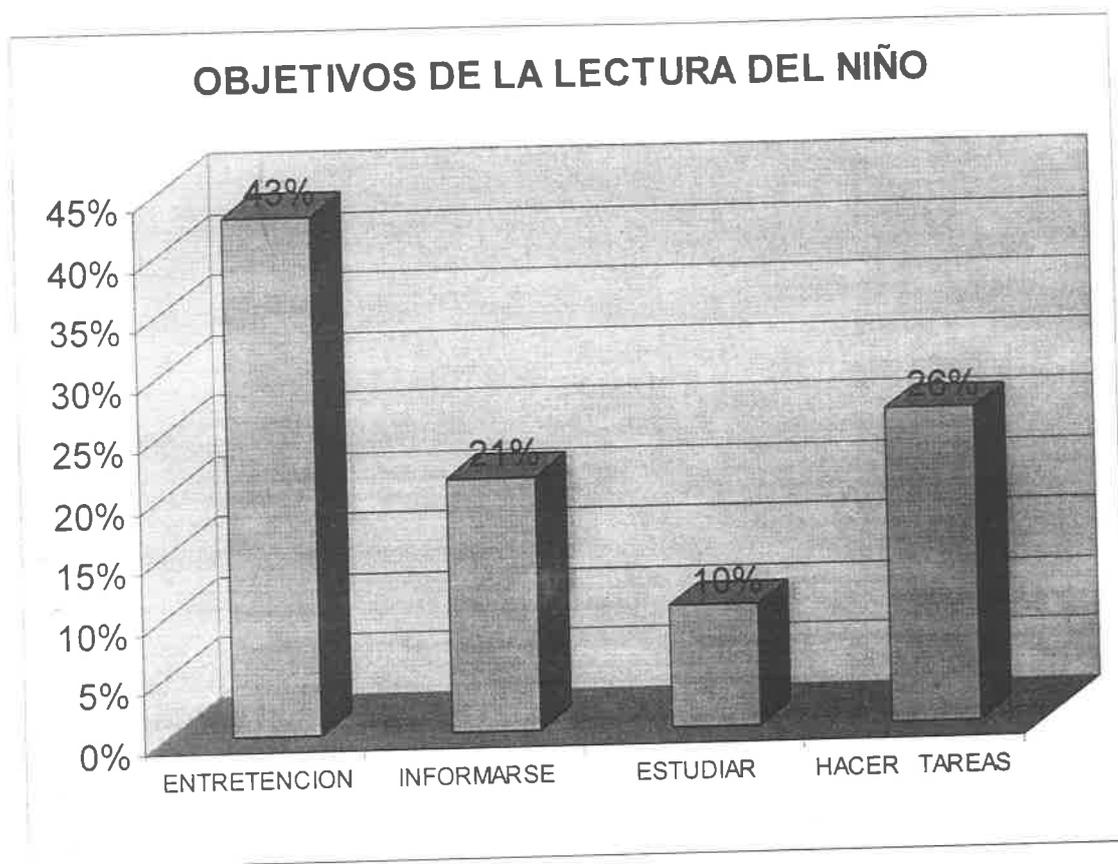
GRÁFICA 43

FRECUENCIA CON QUE LEE EL NIÑO



GRÁFICA 44

Los propósitos de la lectura del niño se limita a la "entretención", 43%, seguido del 26% que lee para realizar tareas. El 21% lee para informarse. (Gráfica 45)

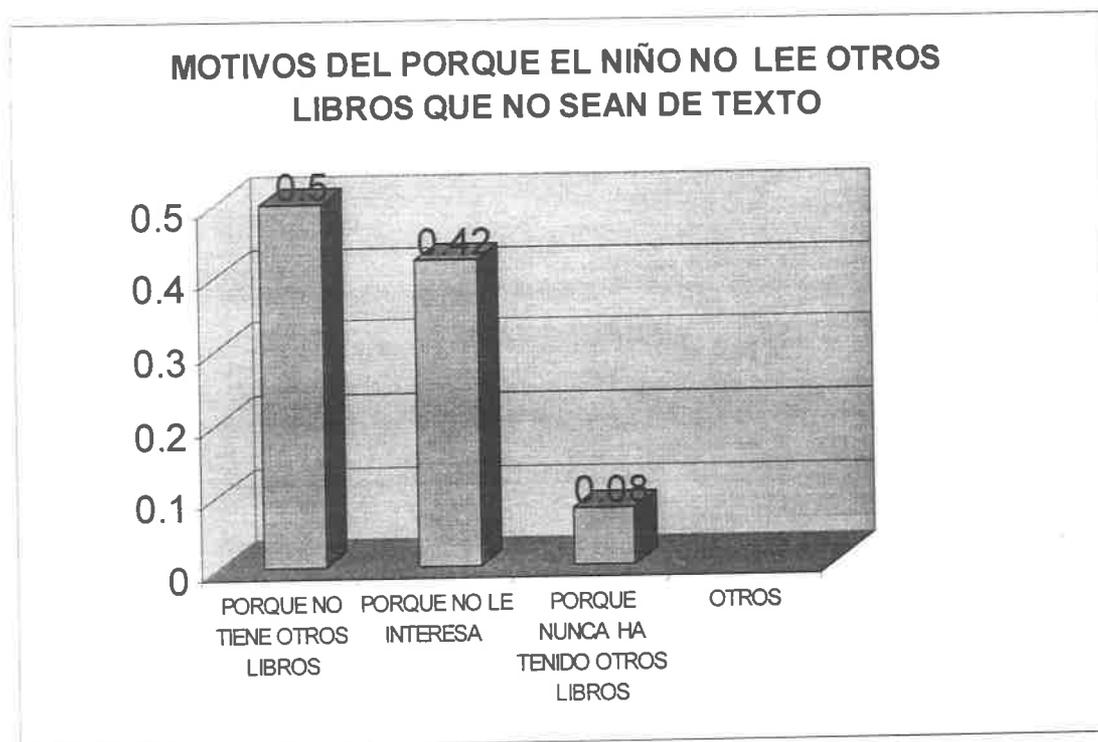


GRÁFICA 45

¿Cuáles son las razones del por qué los niños no leen otros libros? Los niños que declararon ser lectores el 50% no tienen acceso a otros libros que no sean de texto, el 42% manifestaron que no les interesa leer otros libros; esto lo podemos interpretar que cuando leen es por obligación y no por gusto. Finalmente es importante mencionar que 8% de los niños afirman que nunca han tenido en sus manos otros libros que no sean los de texto.

Quizá la aseveración que hacen los primeros se aproxime a la verdad ; especialistas de la práctica lectora de los niños concluyen que la disponibilidad de los libros en el hogar o en la escuela está asociada a mayor frecuencia de lectura de libros por parte de los niños. Es decir,

estos niños aseguran que no leen libros porque no tienen, podríamos interpretar que si los tuviera probablemente serían lectores de libros. (Gráfica 46)

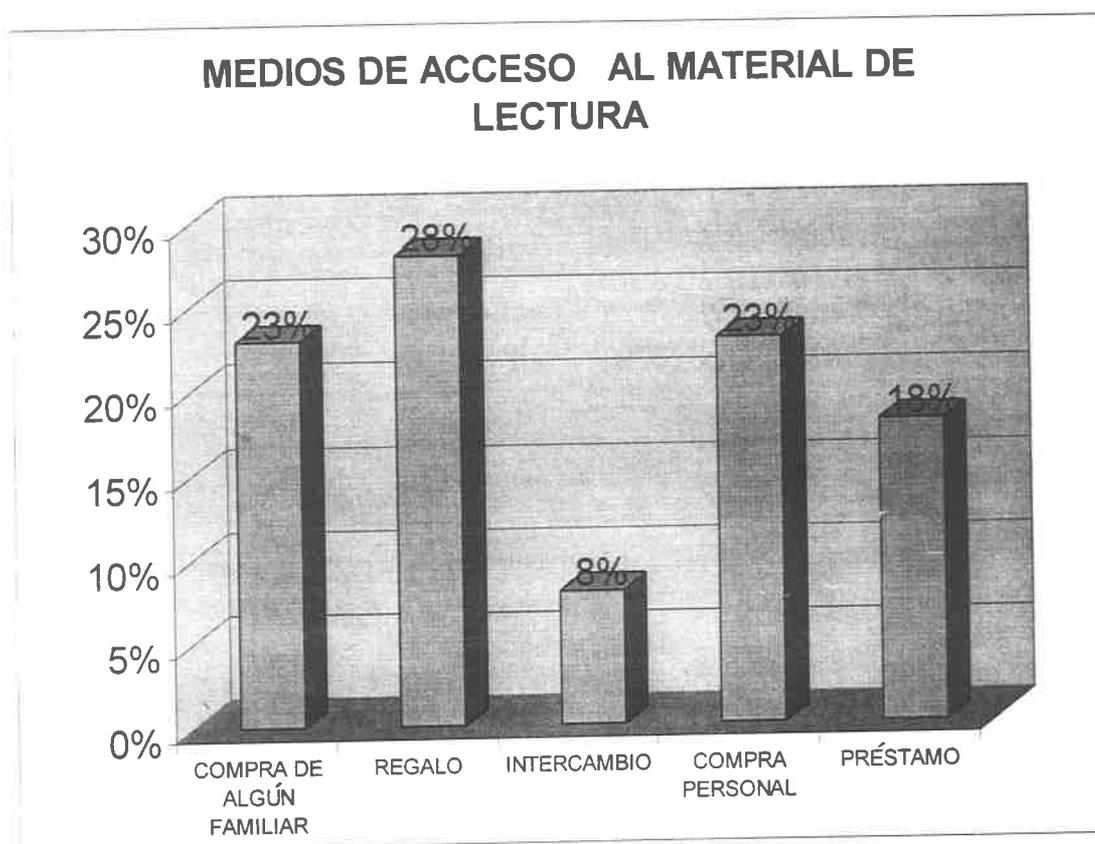


GRÁFICA 46

Esta idea tiene fundamento cuando se les cuestionó a los niños que sí leían otros libros, mencionaran los títulos de los libros que habían leído, 50% niños fueron capaces de ofrecer estos datos y afirmaron en su mayoría que eran libros que su maestro les había sugerido y facilitado.

D. MEDIO DE ACCESO AL MATERIAL DE LECTURA

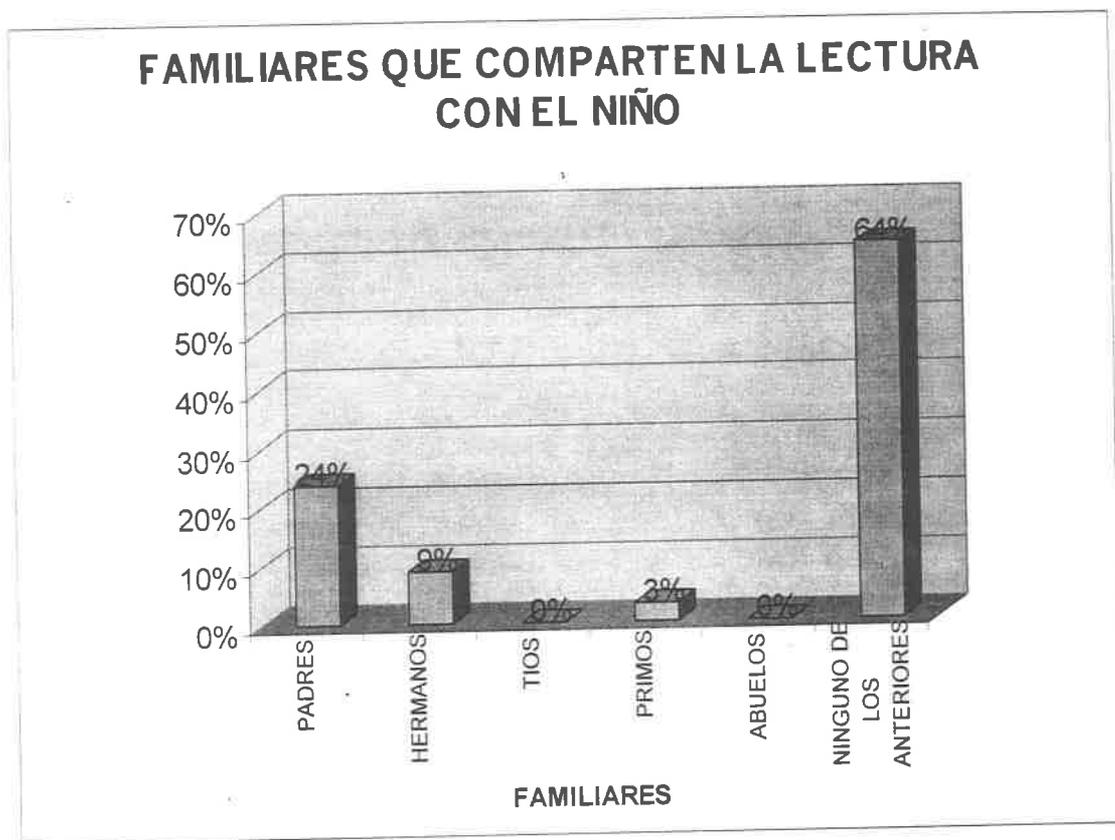
En la mayoría de los casos el niño asegura que el acopio de material que posee proviene de regalos , el 28% así lo manifestó. En segundo lugar se ubica el grupo de niños que tiene acceso al material debido a la compra de algún familiar , 23% y en el mismo porcentaje se ubica el grupo que compra los materiales . Esto significa que el niño depende de los materiales que los adultos le brindan, y como quedó de manifiesto, lo que los adultos leen dista mucho de ser una lectura recomendable para ellos. (Gráfica 47)



GRÁFICA 47

Cuando se cuestionó al niño acerca de sus familiares que comparten momentos de lectura con él , la mayoría del grupo entrevistado aseguró, 64% que ninguno de su familiares participaba con él en actividades relacionadas con la lectura , sólo el 24% los padres comparten momentos de lectura y el 9% convive en actos de lectura en compañía de los hermanos.(Gráfica 48)

Estas declaraciones nos confirman la falta de interés de los padres por las actividades lectoras de sus hijos.



GRÁFICA 48

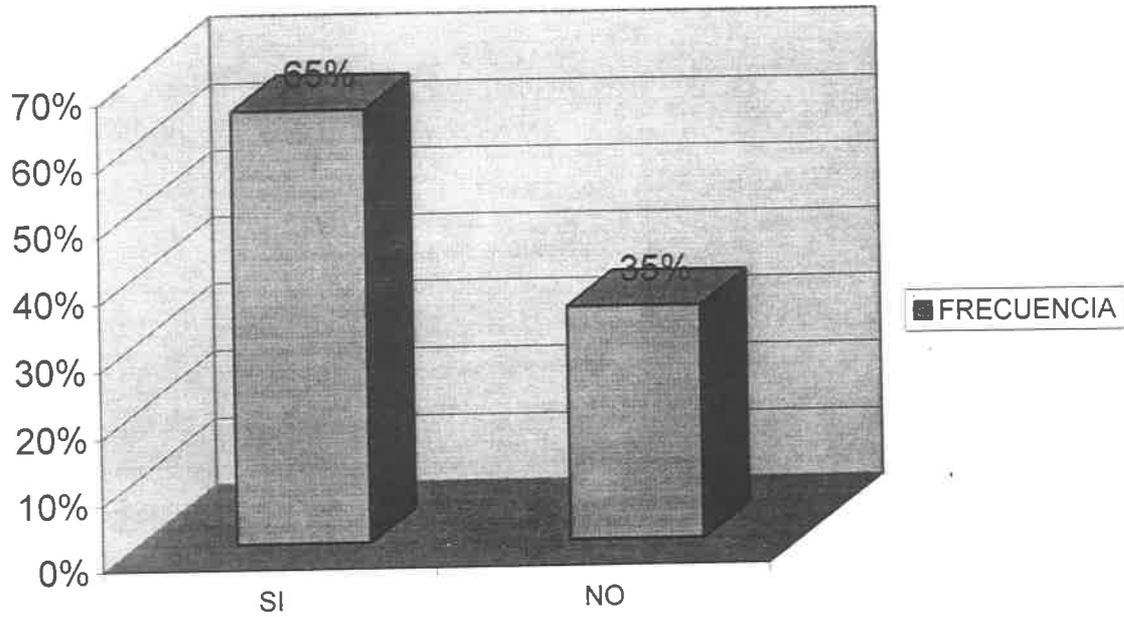
e. ASISTENCIA DEL NIÑO A LA BIBLIOTECA

De los 40 niños encuestados 65% declararon asistir a la biblioteca y el 35% no asiste. (Gráfica 49) . El 49% lo hace sólo 1 o 2 veces al mes, y el 31% de los niños sólo cuando tienen que realizar una tarea escolar, que corresponde a la opción otra en la gráfica. (Gráfica 50).

Este motivo es primordial, se asiste a la biblioteca a realizar tareas escolares , 57% de los niños así lo declararon y el 23% asiste para llevar a cabo actos de lectura. Otros niños aseveran que asisten a la biblioteca a solicitar libros a domicilio 8%, finalmente únicamente el 4% niño asiste a participar en actividades de la biblioteca.(Gráfica 51)

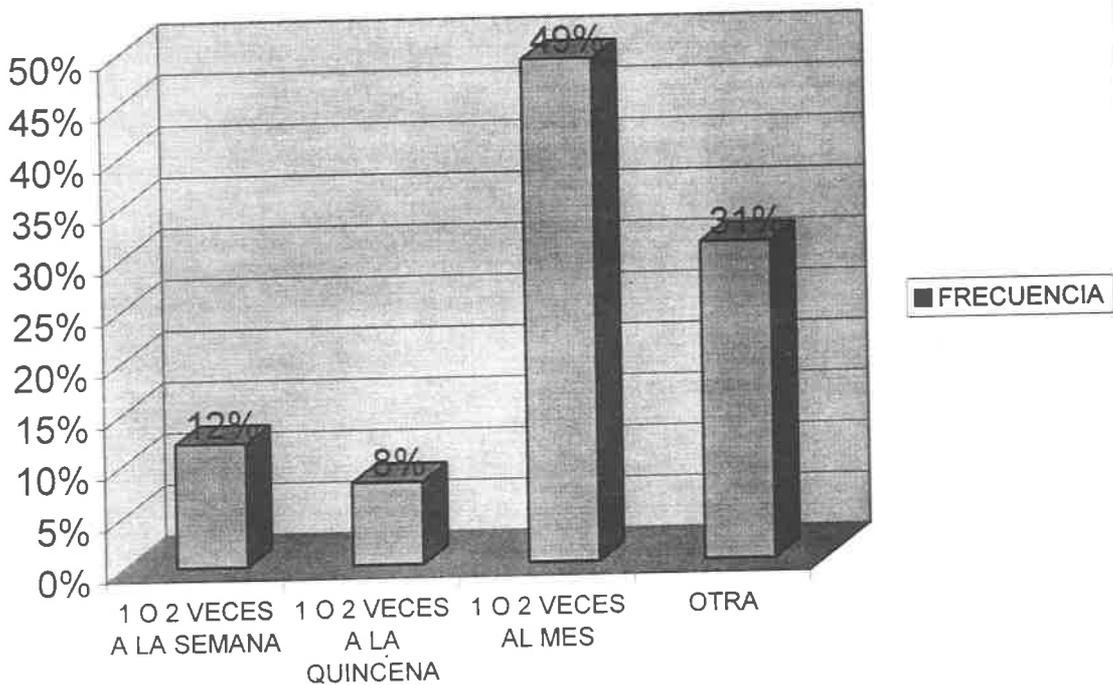
Las razones del por qué el niño no asiste a la biblioteca se debe fundamentalmente a sus necesidades, argumentan "que no lo necesita", del 35% que no asisten la mitad así lo afirmó, el 29% declara que no hay bibliotecas en su comunidad. (Gráfica 52)

ASISTENCIA DE LOS NIÑOS A LA BIBLIOTECA



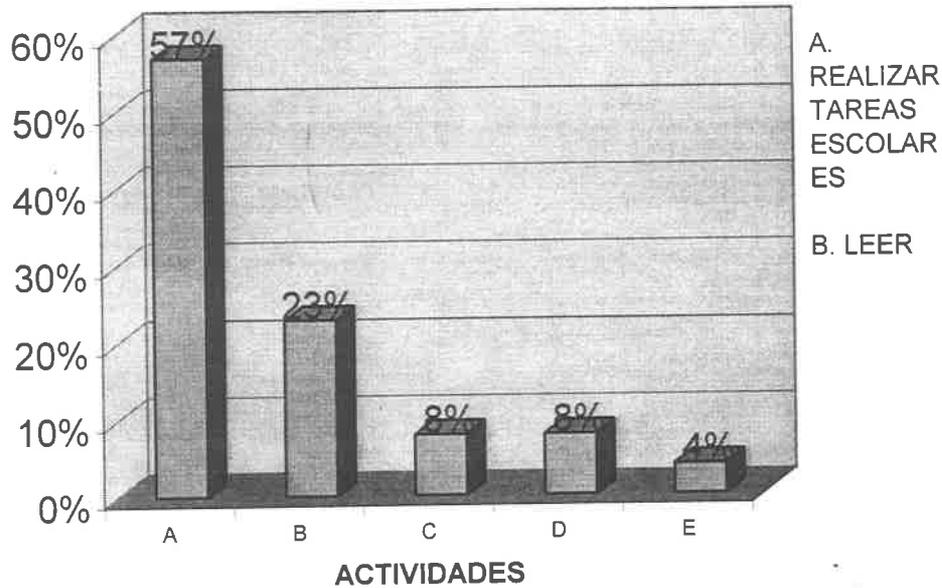
GRAFICA 49

FRECUENCIA CON QUE ASISTE EL NIÑO A LA BIBLIOTECA



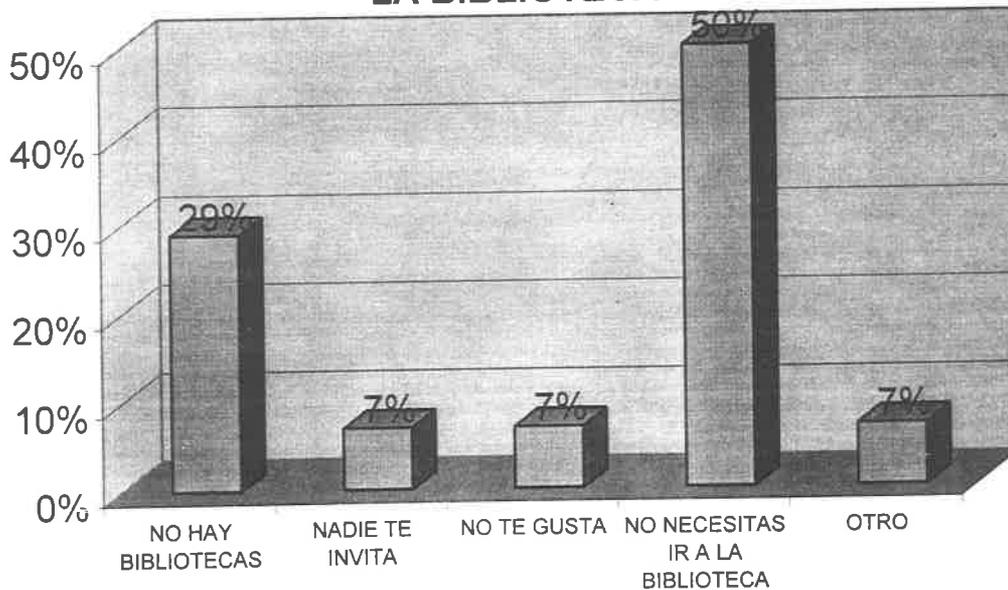
GRAFICA 50

ACTIVIDADES QUE REALIZA EL NIÑO CUANDO ASISTE A LA BIBLIOTECA



GRAFICA 51

MOTIVOS DEL NIÑO DEL PORQUE NO ASISTE A LA BIBLIOTECA



GRAFICA 52

f. CONCLUSIONES

La función primordial que le otorga el niño a la lectura coincide con la de su familia. Aún cuando el niño lee sus libros de texto por obligación, cuando se le cuestiona cuál era el fin de su lectura, la variable "entretención" fue la preferida. Por otro lado, el niño interioriza los actos de lectura que observa aún cuando no sea una participante activo en eventos de lectura y escritura, el niño comparte el mismo uso de la "lectura" que hace su familia, y que en este estudio se distingue por no interesarse en actos de lectura, y cuando la "lectura" logra captar el interés de los niños éste no logra involucrarse en verdaderos actos de lectura (por la pobreza de los materiales que lee y la frecuencia con que lo hace).

Los datos nos exponen que los niños muestran atributos similares a su familia, y sobre todo, que los niños no son lectores de libros. En este estudio se corroboraron dos hechos importantes; primero, que el niño depende de los materiales que los adultos le brindan, y como quedó de manifiesto, lo que los adultos leen dista mucho de ser una lectura recomendable para ellos. El hecho que los niños tengan acceso a cierto material de lectura les va creando un hábito y actitudes sobre lo que se puede "leer" en casa, porque simple y sencillamente es a lo que se tiene acceso y; hasta cierto grado les limita las perspectivas de acceder a materiales que contribuyan a ampliar sus intereses de lectura.

En el 64% de los casos ningún miembro de la familia comparte momentos de lectura con el niño, sólo el 24% de los padres sí lee con su hijo. Estas declaraciones nos confirman la falta de interés de los padres por las actividades lectoras de sus hijos. Nuevamente observamos las mismas tendencias de su familia. Su falta de apego a la lectura, y por ende a las bibliotecas.

CAPÍTULO V

LA SUBLITERATURA COMO MATERIAL DE "LECTURA"

A. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN MÉXICO: SUBLITERATURA.

En nuestro país, el origen y desarrollo de los medio de comunicación masiva está estrechamente ligado a los procesos económicos existentes en el país, de ahí que es importante partir del desarrollo histórico y económico de la época contemporánea.

La comunicación social adquiere significado dentro del marco capitalista a partir de la década de los treinta cuando el país inicia un proceso de industrialización y acumulación diferentes a las formas de desarrollo económico de años precedentes. Dentro de las que destacan las manufacturas y ciertas ramas de consumo suntuario. Tanto el crecimiento de la planta industrial como el incremento de la oferta de productos de consumo generalizado, provocaron el crecimiento del mercado interno.

En la actualidad la economía mexicana no ha sido capaz de desarrollar el mercado interno ni de atender las necesidades sociales más importantes; por el contrario, ha fomentado la monopolización, la transnacionalización de numerosas ramas de la industria y los servicios, el endeudamiento exterior con el consecuente deterioro del nivel de vida de la mayor parte de la población.

En este entramado de relaciones económicas el desenvolvimiento de los medios de comunicación masiva se ha insertado en la lógica de los patrones de crecimiento. "Su función en el marco de la sociedad capitalista, es favorecer el consumo masivo a través de la

publicidad así como la prevalencia de las prácticas culturales e ideológicas propias de la clase en el poder".¹

El crecimiento y diversificación del sector comunicación aunado al rol político y sociocultural que representa en la sociedad actual son motivos suficientes para definir a los medios de comunicación como una industria; no obstante, Fuentes Fierro asegura que "es preciso explicar el criterio para hacerlo porque existe una concepción que niega tal definición".² Resumiendo, el autor explica que muchas personas pretenden denominar como servicio y no como industria a los medios de comunicación masiva con la finalidad de encubrir el carácter capitalistas de este sector. En términos del ciclo capital, el autor argumenta que no existe mayor diferencia entre un producto de maquinaria y un propietario de algún medio de comunicación; ya que ambos realizan una inversión con el objeto de recuperarla y obtener una ganancia. La diferencia radica en las características propias de los valores de uso producidos, los cuales no son necesariamente materiales.

En el caso de la televisión, por ejemplo, si bien no se venden programas al consumidor-receptor si vende parte de su tiempo de transmisión a la industria, el comercio, la banca y el Estado para que por medio de la promoción de sus mercancías aceleren los ciclos de rotación de sus capitales y el flujo de sus ganancias.

En relación a los medios impresos: prensa, revistas e historietas cabe esta misma definición por la abundante publicidad que contiene a pesar de que el consumidor paga por la adquisición de un ejemplar; la publicidad juega el mismo rol que en la radio y la televisión. Empero, este medio de comunicación, en especial la historieta o *comic*, no se restringe a la

¹ Fuentes Fierro, Aquiles. "Medios de comunicación impresa"; libros, prensa y subliteratura". En: Papel y medios impresos: desarrollo económico y derecho a la información. Cuadernos del TICOM No. 29. México, UAM-X, 1983. p. 11

² Aquino Fuentes Fierro. Op. cit. p. 12-14.

publicidad sino que en opinión de Grecchi, quien también la considera una industria manifiesta:

“Conocido por todos, ya prácticamente en todo el mundo, el comic [ha conquistado] un lugar cada vez más importante en la vida cultural, comercial, publicitaria, erótica, periodística, familiar y financiera de la sociedad industrialmente desarrollada del Occidente y del Oriente gracias al hecho de que, como elementos de las sociedades contemporáneas basadas en el beneficio comercial constituye en primera instancia una “mercancía”.

En resumen, el comic se presenta como una síntesis fascinante del patrimonio cultural de la sociedad industrialmente desarrollada: dominio imperante de la búsqueda del lucro en el mundo de la cultura, uniformidad ideológica tendiente a esfumar los conflictos reales introduciendo en el mercado un producto al alcance tanto del rico como del pobre del joven como del adulto, del que sabe leer y escribir como analfabetos”³

Como podemos notar, la historieta es un fenómeno complejo no muy reciente pero que solo hasta hace poco ha alcanzado la importancia de estudiarlo.

B. DEFINICIÓN, FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA LITERATURA Y LA SUBLITERATURA

Para los fines de este apartado es necesario definir qué entendemos por subliteratura. La confusión de este término se observa claramente, tal como lo señala Méndez⁴ en el uso de tantos nombres para identificar un mismo fenómeno. Algunos de sus apelativos más comunes son: "literatura de masas", "literatura popular", "literatura *kitsch*", "literatura de mal gusto", "literatura trivial".

³ Grecchi, Luigi. "El hilo de Ariadna". En: Cuadernos de la comunicación. No. 29, oct. - nov. 1977. p. 17.

⁴ José Luis Méndez. "Manipulación y fabricación de mitos en la subliteratura". En Casa de las Américas. V. 15, No. 89. mar.-abril, 1975. p. 122-129

Otro especialista como Rincón retoma el mismo punto y expresa que en Latinoamérica la crítica ha abordado recientemente un nuevo campo de estudio, la subliteratura de la que nos dice:

“Aunque su crítica e investigación no significarían aparentemente otra cosa que una ampliación más o menos considerable de sus dominios la inclusión de esa clase de materiales contribuyó a poner en cuestión la definición misma de su objeto. Cabría decir inclusive que han implicado de hecho una revisión de la noción de literatura. De esta manera la crítica y la investigación en este terreno han rendido repercusiones en el nivel propiamente dicho de la teoría. Le han exigido formular los problemas que surgen de la práctica contemporánea de la producción y recepción literarias, comenzando en este caso por el de las transformaciones del arte y de la literatura en contacto con los medios de reproductibilidad”⁵

Así, a pesar de que la exploración de la subliteratura no cuenta con más de diez años puede hablarse ya de aportes uno de ellos es sin duda la definición del objeto de conocimiento, sus funciones y características exteriores e intrínsecas de la subliteratura.

A continuación señalaré las diferencias fundamentales que existen entre la definición de la buena literatura y la subliteratura.

Las características exteriores entre estos dos tipos de literatura se diferencian radicalmente por la encuadernación, el número de páginas, la letra, la forma, el precio de venta, los lugares en que se distribuyen y al público al que se destinan; la subliteratura dirigida a niños, adolescentes, adultos de poca cultura o a mujeres de escasa formación intelectual; en el segundo grupo, la literatura está destinada a un público formado por hombres cultos, intelectuales, profesionales, artistas.

⁵ Carlos Rincón. "Ampliaciones de la crítica y la didáctica: la llamada subliteratura". En: Arte, Sociedad e Ideología. No. 3, oct.-nov. 1977. p. 30

En lo referente a la estructura interna de ambas categorías y los criterios para determinar la calidad o la legitimidad de estos dos productos culturales Méndez ⁶ pone en claro cuales son las características propias de estas dos categorías, determinan en que medida sus peculiaridades permiten hablar de literatura y subliteratura, y precisa a qué necesidades ideológicas, culturales y económicas responden estas dos vertientes de la vida cultural occidental. Las características a las que se refiere son las siguientes:

1°. La verdadera literatura aspira a una búsqueda de autenticidad , que aspira a superar los compromisos prácticos de la vida real, en cambio la subliteratura llena la imaginación fraudulentamente y responde principalmente a motivaciones mercantiles ajenas a toda preocupación artística.

2°. La literatura expresa una visión del mundo en la que se articulan unitariamente las ideas de un grupo social , mientras que la subliteratura refleja solamente una ideología o una falsa conciencia en la que los hechos son irrelevantes, distorsionados y desnaturalizados.

3° Mientras que la literatura artísticamente válida expresa el máximo de conciencia posible de un grupo social en una situación histórica concreta, la subliteratura contiene solamente una visión parcial y estrecha de las relaciones sociales que nos anulan una comprensión de la totalidad histórica y la estructura material subyacente de la sociedad o de la época en que se desarrolla.

4°. La razón de ser de esta diferencia está en que mientras las grandes obras de la literatura universal se estructuran a partir de una búsqueda de la claridad y de la coherencia que la vida social niega al grupo humano que elabora una visión del mundo, en la subliteratura no hay deseos de superar la incoherencia intelectual de la vida, sino al contrario, se cultiva el mito, la inocencia, la ilusión y una mentira que es más funcional e ideológica que piadosa.

⁶ José Luis Méndez. Op. cit. p.25

no hay deseos de superar la incoherencia intelectual de la vida, sino al contrario, se cultiva el mito, la inocencia, la ilusión y una mentira que es más funcional e ideológica que piadosa.

5°. Esa búsqueda de la realidad que caracteriza la buena literatura, implica también una exploración de las formas más adecuadas para expresar el mensaje artístico, exploración que contrasta con la pobreza formal de la subliteratura, la cual es bien conocida por su limitado e impreciso lenguaje, su indiferencia por las formas literarias de la sensiblería y de lo melodramático.

6°. Si la literatura universal aspira a desempeñar una función pedagógica y autodidáctica de elevada relevancia, mientras que la subliteratura se acantona en un hedonismo fácil en que las mismas ilusiones sin fundamento se repiten *ad infinitum*, sin esperar ninguna lección de la historia y sin ninguna gratificación de la vida verdadera de la vida real.

7°. En esta forma, la literatura universal puede ser un factor concientizante para los lectores que buscan en el arte un poco de orden para sus sentimientos confusos y contradictorios. Por el contrario, la subliteratura es un constante autoengaño, y como carece de interés por la coherencia y la autenticidad, lo único que puede llevar el lector es confusión, ilusión, pasividad.

8°. Por todas estas razones, la literatura estéticamente válida se caracteriza por su historicidad y por cierto grado de proyección hacia el futuro. La subliteratura, por el contrario, es siempre intrínsecamente ahistórica, se mueve dentro de un círculo vicioso, y actúa como si fuese una estructura encerrada en sí misma.

Considerando los puntos antes expuestos, sabemos que la subliteratura tiene mucha más influencia de la que tradicionalmente se le atribuía tanto en la política, la cultura y

la vida afectiva a tal grado que ahora su función, como lo hemos visto, va más allá de una mera distracción.

Antes de concluir con este apartado es oportuno aclarar el significado preciso de un género de la subliteratura, la historieta o *comic*. El caso particular de historieta o *comic* se trata, en opinión de Martín de "un deslizamiento del sentido de una palabra, es decir, el paso progresivo de una palabra a un grado o estado de significado diferente del original".⁷

Con la finalidad de aclarar este aserto es preciso hacer un análisis histórico de este género. La palabra historieta es utilizada en España y gran parte de Latinoamérica desde el último tercio del siglo XIX para definir, por extensión de su uso, todas aquellas narraciones contadas por medio de dibujos y textos interrelacionados. Mientras que el *comic* es la palabra utilizada en los Estados Unidos desde el siglo XX que si bien inicialmente se aplicaba a sólo a las narraciones cómicas a las que adjetivaban, acabó por extensión de su uso como definición de todas aquellas narraciones contadas por medio de dibujos y textos interrelacionados.

De ahí que, hoy en día a causa de este deslizamiento semántico, producido en paralela a ambos lados del Atlántico, *comic*, historieta, *bande dessinée*, *fumeti*, son voces absolutamente equivalentes y equiparables en su uso, según las diferentes áreas de expresión lingüística.

Por otro lado, Baron Carvais en su obra titulada, "La historieta" retoma una derivación del término *comic*, el *comix*, término que apareció en el transcurso de los años sesenta como una manifestación gráfica del gran movimiento de la contracultura, la juventud que rechaza la forma tradicional de vida americana, la política del gobierno y los tabúes

⁷ Martín, Antonio. "Un caso de deslizamiento semántico: historieta y *comic*". En: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. No. 24, 1988. p. 19

impuestos. Las historietas, *underground* (*comix*) aparece entonces por fuera de los circuitos oficiales, representa la contraideología de la nueva ola; ahora sus existencia no es tan importante como lo fue hasta 1970 aproximadamente.⁸

C. DESARROLLO DE LA SUBLITERATURA EN MÉXICO

La amplitud del material subliterario es en sumo heterogéneo. además las historietas y fotonovelas lo componen todos los géneros de revistas posibles. La única diferencia entre la historieta y otros géneros de revistas estriba en: el uso de la publicidad. Las historietas y fotonovelas aún cuando contienen algunos anuncios, éstos nos son necesarios para su reproducción económica; cosa que no ocurre con todas las demás revistas que dependen de la publicidad.

Luego entonces, la recopilación histórica del desarrollo de la subliteratura en México tienen como finalidad presentar los hechos relevantes que nos permitan conocer las características de contenido y forma de presentación que ha tenido la historieta, la fotonovela y en general de todo aquel material catalogado bajo el rubro de subliteratura independientemente si se ha producido o no en México y; que finalmente justifican su aceptación entre la población. Asimismo, señalo algunos datos estadísticos importantes que nos dan una visión del auge de estos materiales; se retoman, además, algunos sucesos importantes que han dado mayor apertura a la difusión de este tipo de material de lectura.

⁸ Ann Baron Carvais. Historieta. México, FCE, 1988. p. 29.

Precursores hasta 1930

Aparecen las estampas que integran la "historia de una mujer", (de corte amoroso, con los elementos que caracterizan hasta nuestros días estos tipos de revistas: odio y amor, ambición y humildad, vicio y virtud, traición y perdón) ejecutadas por el pintor Planas, reproducidas en México en la fábrica de cigarros "El Buen Tono".

El litógrafo Juan Bautista Urrutia crea las primeras historietas publicitarias para la compañía cigarrera el Buen Tono desde de 1903 hasta mediados de los años veinte.

Las historietas de Urrutia están cargadas de una vasta crónica gráfica de costumbres populares que reflejan la vida cotidiana. En 1922 Urrutia crea la famosa historieta *Ranilla* que apareció en los primeros diarios y a partir de 1923 las *Aventuras maravillosas de Ranita* aparecen en forma de cuadernillos independientes.

Durante los años veinte *El Heraldo de México* es el vehículo inicial y decisivo de la historieta mexicana. Ahí se publica la primera historieta nacional moderna, en la sección de *El Heraldo Infantil*, *Don Catarino y su apreciable familia* con dibujos de Salvador Pruneda y guión de Hipólito Zendejas⁹ y *Chon y Smith*, de Álvaro Pruneda y Zendejas. Continúan *Historias para niños* de Santiago R. de la Vega; *Lipe* de Andrés Audiffred.

El Heraldo de México es portavoz de un grupo político que lo edita y, cuyo propietario es el general revolucionario Salvador Alvarado, este diario también es un noticioso que se pretende ágil, divertido y sobre todo comercial.

A principios de la década de los años treinta José García Valseca creó una publicación con miras a una amplia circulación *Paquito* cuento bisemanal ilustrado con textos tan breves que para "leerlo" no era necesario saber leer y escribir. Su éxito fue rotundo,

⁹ "Don Catarino" es el primer personaje que utilizan las historietas para caricaturizar al ciudadano medio, el hombre común tal como acontecía en los *comics* estadounidenses.

A principios de la década de los años treinta José García Valseca creó una publicación con miras a una amplia circulación *Paquito* cuento bisemanal ilustrado con textos tan breves que para "leerlo" no era necesario saber leer y escribir. Su éxito fue rotundo, *Paquito* llegó a alcanzar la cifra de 320 000 ejemplares diarios y no sólo eso, sino que más tarde nació su hermanita *Paquita* y luego siguió *Pepín*. A partir desde entonces, siguieron una veta inagotable de historietas que hasta el momento continúan siendo el material de lectura más popular de México: *Mujercitas*, *Manos arriba*, *Farsa*, *Chanoc*, etc.

García Valseca también creó una cadena nacional de periódicos, los *Soles o los Heraldos* de provincia de cobertura nacional.

Alfonso Tirado es el innovador que dio origen a la era industrial del *comic* en México. Trabajó en, *Paquín*, *Pepín* y *Paquito el Grande*, del cual fue director.

En 1932 la Secretaría de Educación Pública introduce en los periódicos historietas de aventuras educativas, con lo que se inserta la historieta de corte educativo como *Biografías Selectas*, *Vidas de Santos*, *Mujeres Célebres*, *Vidas Ilustres* y otras.

De 1940-1960

A través de la historieta también se abordó la crítica social iniciada por Gabriel Vargas con su famosa *Familia Burrón*, cuya antecesora fue otra amiga de él, *Los Superlocos*. El creador de la historieta didáctica, Eduardo del Río *Rius*, con su obra titulada los *Supermachos* incursiona en la crítica social y la política.

Con la aparición del *El Santo*, el enmascarado de plata, se inicia el primer personaje al que se le dedican fascículos enteros con una aventura completa escrita por José G. Cruz en 1950; quien además es el primero en establecer su propia editorial en 1952.

A partir de entonces esa industria observa un continuo crecimiento y éxito económico sin precedentes, de tal forma que se crean editoriales para la exclusiva publicación de este tipo de historietas; algunos de ellos fueron de Manuel Landa que editó fotonovela; Carlos Vigil, Guillermo de la Parra y Yolanda Vargas Dulché. Esta última es la argumentista más popular hasta la fecha con sus popularísimas historietas como *Ladronzuela*, *María Isabel*, *Rubí*, *Vagabundo*, *Zorina*, etc. , algunas llevadas al cine y la televisión. Gracias a las subsecuentes reediciones de las primeras ediciones su popularidad se mantiene firme.

1960-1985

En los sesenta y sobre todo en los setenta el país experimenta cambios en el orden económico y social; se observa un gran crecimiento económico, se desarrollan grandes monopolios públicos y privados, nacionales y extranjeros de los que no escapan la producción subliteraria. En el aspecto social los estratos medios sufren una gran expansión con las que se crean las condiciones para un mercado de consumo cada vez más amplio, lo que se refleja no sólo en una demanda real sino también en una serie de valores en donde la mujer sobresale como fuerza de trabajo y consumo.

Respecto a las revistas este proceso se manifiesta a través del surgimiento de un gran número de revistas al consumidor: el éxito de la fotonovela (*Rutas de Pasión*, *Tú novela*, *Novelas de Amor*, *Escándalo*) se ve acompañado por la influencia de modas y modos de vida: *Buen Hogar*, *Jet set*, *Activa*, *Buena Vida*, *Coqueta*, *Intimidades*, y otras,; en total 40 títulos nuevos donde la publicidad cobra mayor importancia, expresión de la competencia monopolista y la influencia ideológica que se agudiza en la década de los ochenta.

Una de las primeras revistas exclusivamente para mujeres fue *Confidencias*, *Magazine de la Mujer mexicana*, que apareció en el mercado de 1943, con un éxito considerable. Del mismo tipo fue *La familia* (1933) o *Mignon*, *Revista de la Mujer*, *Labores*

Artes y Literatura (1936) que circulaban en Puebla, y posteriormente llegó *Vanidades Continental* de la Habana, Cuba; cuyo auditorio se recreaba con sus notas sobre el *jet-set*, modas, recetas de cocina, artículos prácticos para el hogar y el cuidado de la belleza y un pequeño cuento, frecuentemente de Corín Tellado, de tema sentimental y con prototipos extranjeros.

"Llegan a México revistas estadounidenses como *Life en Español* (1955), de noticias internacionales; el *National Geographic* y *Selecciones del Reader's Digest* que tendrá mucha popularidad entre la clase medias mexicanas y que nace como producto de la sociedad capitalista norteamericana, que promueve el modo de vida occidental y cristiano, anglosajón, capitalista y norteamericano..."¹⁰

Actualmente, Televisa promueve la cultura burguesa pro-imperialista a través de sus principales editoriales: Novedades Editores, Editorial Mex-Amerix, Editorial Provenemex, Vanimex, Popumex y Mundomex, así como editorial Televisión, S. A. y Carta Editorial de México, el consorcio se liga a las grandes cadenas editoriales norteamericanas como la Hearst Corporation -que en América centraliza sus publicaciones a través de Editorial América- o de la editorial New House. En su conjunto Televisa distribuye más de sesenta títulos. De estos publica doce títulos con tirajes de más de un millón de copias, dos de 500 000 a 1 000 000, diez de 100 000 a 500 000 y sólo dos de 50 000 a 80 000.

Debido a los costos que implica la presentación y contenido de estas revistas muchas veces el costo de las revistas se eleva a niveles muy superiores a su precio de venta al público, déficit que es subsanado sobre todo por la publicidad de artículos de consumo inmediato que contratan sus espacios.

¹⁰ Valéntina Torres Septién "La lectura, 1940-1960". En: *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, Eds. del Ermitaño, 1988. p. 308.

Así, por ejemplo, los ingresos por venta y publicidad inserta en cuatro revistas femeninas editadas en México durante un mes de 1979 fueron como a continuación se detallan:

REVISTA	INGRESOS TOTALES	PUBLICIDAD	VENTAS	CIRCULACIÓN
Claudia	5 528 857	63.3%	36.7%	101 250
Vanidades	6 137 671	45.9	54.9	164 991
Cosmopolitan	4 227 965	55.1	44.9	94 386
Buen Hogar	3 429 765	31.9	68.1	116 696

Fuente: Aquino Fuentes. Papeles y medios impresos: desarrollo económico y derecho a la información. p. 155.

De acuerdo a datos proporcionados por la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Programación y Presupuesto, se calcula un tiraje mensual de 70 millones de ejemplares contra 36 millones de revistas de otros géneros.

El mercado de subliteratura se estima en 14 millones de habitantes, de lo cual se desprende un promedio de compra de 7.5 revistas por habitante cada mes.¹¹ Específicamente, hablando de dos historietas tenemos que, *Kaliman* vende dos millones de ejemplares semanales, 8 al mes y 104 millones anuales.

Cada semana 1 millón 200 mil personas compran *Lágrimas, Risas y Amor* y 400 mil consumen *Valle de Lágrimas*.

¹¹ Aquino Fuentes Fierro.. Op. cit. p. 157.

Las revistas infantiles de mayor venta eran aquellas que trataban de personajes que se hicieron populares en la televisión; la mayoría de ellas provenían de las teleseries norteamericanas de dibujos animados, traducidos en México y algunas veces adaptadas al contexto nacional.

Para 1981 los datos estadísticos de la producción literaria es:

HISTORIETAS			REVISTAS		
Comic	245	49 %	Femenina	41	8.2%
Fotonovela	23	4.6%	Cultura	41	8.2
Novela	4	0.8%	Entretenimien	16	3.2
escrita			to		
Total	272	54.5%	Eróticas	7	1.6
			Espectáculos	9	1.8
			General	25	5.1
			Musical	11	2.2
			Deportes	26	5.2
			Especializadas	41	8.2
			Infantil	7	1.6
			Turismo	2	0.4
			Nota Roja	1	0.1
			Total	227	45.5

Fuente: Aquino Fuentes Fierro. Op. cit. p. 158

D. MENSAJES IDEOLÓGICOS DE LA SUBLITERATURA

El comic o historieta es uno de los medios de comunicación que han recibido la atención de conocidos especialistas como Román Gubern, autor de *El lenguaje de los comics* y Humberto Eco con su obra *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, ambos autores basándose en varias investigaciones exhaustivas respecto a la historia, inicios y situación actual del *comic*, han logrado sentar las bases para una semiología del *comic* (Ciencia que estudia el papel de los signos en el seno de la vida social).

La exposición que a continuación presentó constituye una cita que hace Alfie¹² de los fundamentos semiológicos de la historieta enunciados por Gubern y Eco.

a. SEMIÓTICA DE LA HISTORIETA

1. Historieta

Eco afirma que la historieta se halla ideológicamente determinado por su naturaleza de lenguaje elemental que se fundamenta en un código sencillo y rígido. Primero, porque la historia se desarrolla por medio de personajes standard, que frecuentemente utilizan formas estilísticas, que generalmente pertenecen a otras artes (pintura, escultura y cine) reducidas a simples artificios comerciales tales como ahora los reconoce el público. Por consiguiente, esto implica, en cierta forma, que la historieta sólo puede comunicar contenidos ideológicos que la mayoría de las veces se inspira en un conformismo absoluto al ser ideales de vida en lo que se ignora todo deseo de cambio.

¹² David Alfie. "Semiología del comic". En: Cuadernos de Comunicación. No. 28, oct.-nov. 1977. p. 33-38

Por su parte, Gubern dice que la "lectura" de comics se basa en un aprendizaje previo de un código que ha sido aceptado en forma convencional, en el que se incluye al remitirse el *ballon* para conocer qué es lo que dicen o piensan los personajes; el seguir la línea de la indicatividad de la lectura para hilvanar lógicamente la historia, el comprender el significado de los gestos; el valor de las onomatopeyas, el valor de los signos cinéticos, etc.

Así los procesos de comunicación en los cuales participa el lector de comics son, según Gubern, los siguientes:

- a) La lectura de la imagen
- b) La conversión de la escritura de los textos en mensajes fonéticos;
- c) La integración de los mensajes fonéticos e icónicos para obtener una comprensión global del pictograma; y
- d) El enlace lógico con los pictogramas siguientes mediante la recreación de los procesos a, b y c.

Los procesos enunciados son realizados por el fruidor de comic en forma casi automática y simultáneamente sólo variando de un lector a otro según el grado de conocimiento que posea de los códigos utilizados, y posea el nivel sociocultural y económico al que estos lectores pertenezcan".¹³

El fruidor del comic, tal como lo llama Gubern, en los procesos enunciados se enfocan en un alto grado de decodificación y recreación de los mensajes que proporciona el comic. Además su estructura interactiva (que se basa en repeticiones y variaciones sobre un tema fundamental) facilita la operación de decodificación del mensaje y garantiza en cierta forma,

¹³ Ibidem. p. 34

la popularidad de entre las masas por ser un medio de comunicación de consumo muy accesible.

Para Eco los lectores de las historietas son "un público perezoso que se aterrará ante un desarrollo infinito de los personajes y de las aventuras que prefiere, desarrollo que lo obligaría a guardar en su memoria, como un gran banco de datos, lo que sucede en cada relato. Por este motivo, cada aventura finaliza al cabo de unas cuantas páginas en las que se ha desarrollado una trama que es, a fin de cuentas, intrascendente".¹⁴

2. PERSONAJES

Los personajes de las historietas adquieren características bien definidas que se basan en estereotipos que representan personajes aventureros, misteriosos, buenos, bellos, locos, irónicos, mordaces, tontos, etc. Asimismo, estos personajes se fundamentan en arquetipos, es decir, en compendios de determinadas aspiraciones colectivas como son el ser humano común y corriente en la vida pública en que se desenvuelve; que lo que sucede sea tan impredecible como lo que puede suceder a cualquier otro hombre. De esta manera, el personaje adquiere una universalidad que le permite erguirse como arquetipo.

3º. ELEMENTOS DE LA HISTORIETA

Las macrounidades significativas

Se refieren al objeto estético en su totalidad, siendo estructura que posee en sí mismo la historieta, como número de páginas que lo componen, si es de aparición semanal, si es a color, y los estilemas (rasgos concordantes de estilo) y grafismos personales del dibujante.

¹⁴ Ibidem. p. 35

Las unidades significativas

Están conformadas por los pictogramas, que son las representaciones pictográficas del mínimo espacio y/o tiempo significativos que constituyen la unidad de montaje de la historieta.

El espacio como el tiempo que se desean representar son factores que condicionan el formato del pictograma, que no obstante son por lo regular de forma rectangular, circular, oval, cuadrada, roboidal, triangular, etc.

La conexión de un pictograma con otro puede ser tanto lógica como arbitraria. Formas de conexión lógica son: a) los espacios contiguos, que son estructura de montaje que crea la ilusión de continuidad espacio-temporal en la acción, al mostrar en pictogramas sucesivos, espacios que se suponen contiguos, b) las fusiones que son "una alteración progresiva de los valores tonales de la imagen en pictogramas sucesivos, c) la apoyatura, que es un texto integrado en el pictograma que cumple la función de aclarar o explicar su contenido, facilitar la continuidad entre dos pictogramas, o bien reproducir el comentario del narrador, y d) el cartucho, que es la apoyatura ubicada entre pictogramas consecutivos.

En otras situaciones, la conexión de dos pictogramas se realiza mediante sonidos o textos en *off* que son enlaces acústicos que representan sonidos procedentes de un lugar que no se muestra en la historia, pero que se supone próximo.

No obstante, la conexión más común entre un pictograma con otro es la denominada "línea de indicatividad", que es una línea ideal que ordena el trayecto de lectura según el principio de prioridad de la izquierda sobre la derecha, y de lo superior sobre lo inferior- en lo que se refiere a la cultura occidental.

Las microunidades significativas

Son todos los elementos que componen y definen un pictograma; estos elementos son: el encuadre (incluye la composición, los decorados, el vestuario de los personajes y la tipología); las adjetivaciones (como son la angulación y la iluminación); el *balloon* (que puede contener palabras, sonidos inarticulados, fantasías, pensamientos y hasta visualizaciones metafóricas); las onomatopeyas; y por último, los signos fonéticos.

El **encuadre**. Es uno de los elementos semánticos que forman parte de las convenciones de la historieta. Los factores semánticos se articulan en una serie de relaciones entre palabra e imagen, obteniéndose de esta forma un conjunto que se complementa.

Las adjetivaciones. Incluyen los efectos que se logran mediante la angulación (tomas en picada, contrapicada, etc.); y los efectos logrados mediante la iluminación, como los claroscuros, sombras alargadas, altos contrastes, etc.

El *ballon* sirve para integrar gráficamente el texto de los diálogos y los pensamientos, fantasías, sueños, recuerdos, metáforas visualizadas, etc., de los personajes en la estructura de cada pictograma.

El *ballon* posee una cauda que se dirige hacia la cara del que habla, lo que significa 'manifestación hablada de cada personaje cuando esta cauda se halla uniendo el *ballon* con la cara del personaje mediante una serie de óvalos y circunferencias, significa que lo que se encuentra en el *ballon* es pensado o imaginado, no expresado verbalmente.

Un elemento más que con frecuencia es utilizado en el *ballon* es el sonido inarticulado, el cual es producido por la cavidad bucal y por tanto no puede ser identificado como una onomatopeya. Ejemplos de sonidos inarticulados son: auf, arragh, blagh, brrr, etc.

- Las onomatopeyas. Son fonemas con valor gráfico que sugieren al lector, en forma acústica visualizada, el ruido emitido por una acción o el sonido producido por un animal. Ejemplos de onomatopeyas son: el 'crack', de una rama al quebrarse.

- Los signos cinéticos

- Son la convención gráfica que denota al ilusión de movimiento o bien la trayectoria de los móviles.

- Los gestos

Estos son, para los personajes de las historietas, una de las principales formas de expresión, junto con el lenguaje verbal. Existen gestos y actitudes que son 'iniciales' ya que caracterizan a un tipo de personaje, independientemente de su participación en la trama de la historieta; tal es el caso, por ejemplo de los mexicanos que son dibujados con grandes sombreros de charros y bigotes tupidos. Asimismo, cada uno de los personajes de los cómics debe expresar con su aspecto físico y gestos su calidad moral.

Hasta aquí, hemos definido el código de las historietas que debe observarse cuando se pretende decodificar el mensaje de este medio de comunicación. Así por ejemplo, Résendiz¹⁵ propone en su análisis semiótico de la historieta denominada Rarotonga un código de análisis posible para una lectura semiótica de las historietas, los puntos o aspectos a considerar son: a) el *ballon*, b) el encuadre, c) la sintáxis iconográfica, d) composición sintagmática, e) tipología caractereológica de los personajes: definición y fundamentación de y en estereotipos precisos y f) los recursos onomatopéyicos: función sonora de los elementos gráficos.

¹⁵ Rafael Résendiz, "El mito de Rarotonga". En: Cuadernos de la Comunicación. No. 28 oct. nov. 1977. p. 47-53

B. ESTUDIO DE CASOS *WALT DISNEY Y LAS NOVELAS ROMÁNTICAS DE CORÍN TELLADO.*

El análisis del contenido ideológico de dos materiales de la subliteratura que a continuación se abordan representan dos ejemplos clásicos de niños (Walt Disney) y adultos (novelas románticas). Ambos estudios constituyen análisis reales y serios de los siguientes autores: Virginia Erhart,¹⁶ en su artículo titulado *Amor y consumo de en las novelas de Corín Tellado*, donde se enfatiza la “necesidad de consumo” y la obra de Ariel Dorfman y Armand Mattelart,¹⁷ *Para leer al Pato Donald*, historieta cargada de una ideología que ostenta el modo de vida perfecto del capitalismo norteamericano, pero sobre todo, su muy peculiar concepción del mundo.

HISTORIETAS DE WALT DISNEY

Historieta leída en más de treinta idiomas en cien países, el modo de Walt Disney aparece en cinco mil diarios en todo el mundo lo que demuestra su enorme aceptación por parte del consumidor-receptor. A continuación se abordará el examen de esta historieta haciendo alusión a cuatro temas centrales en torno al cual gira el análisis y crítica por parte de los autores arriba mencionados.

¹⁶ Virginia Erhart. “Amor y consumo en las novelas de Corín Tellado” en: Cuadernos de Comunicación. No. 17 nov. 1976. p. 16-21

¹⁷ Dorfman, Ariel y Armand Matterlart. “Para leer al Pato Donald” En: Cuadernos de Comunicación. No. 29 oct.-nov. 1977.p. . 54-58

a) Sexo y mujer

Los personajes de Walt Disney, animalitos de apariencia simpática no encubren más que la crueldad, el chantaje, la dureza y el desamor. A través de estas historias el niño aprende a odiar socialmente al no encontrar ejemplos en los cuales encarnar su propio efecto natural; así, Disney como el peor enemigo de la colaboración natural entre padres e hijos.

Esto lo percibimos claramente en la ausencia permanente de progenitores. En un universo de tíos, sobrinos, primos y, en la relación macho-hembra, un eterno noviazgo. Dentro de la genealogía hay además una preferencia por el sector masculino a despecho del femenino, y todas las damas son solteras –al igual que sucede en el sector masculino. Con esto se oculta la sexualidad normal de un niño creándole un mundo ficticio y aberrante.

Además, para que el personaje funcione se le opera de toda posibilidad real y concreta al suprimir la historia personal, el nacimiento que prefigura a la muerte y por lo tanto el desarrollo del individuo a medida que crece. De ahí que estos personajes, al no estar engendrados en un acto biológico, aspiran a la inmortalidad.

El rol de la mujer en esta historieta es la de humilde servidora –subordinada al hombre- y de reina de belleza siempre cortejada y nunca poseída –subordinada al pretendiente-. Disney trabaja sobre el fondo natural de la mujer, sobre “su ser esencial”, aprovechando aquellos rasgos que acentúan su condición de objeto sexual, inútil, buscado y nunca poseído. En síntesis esta es la enseñanza sexual, y lo único que se ha callado es el acto carnal. De esta forma se ha creado un mundo asexuado, notándose sobre todo en los dibujos. El sexo aparece como una razón de ser, sin el amor, sin la comunicación, y sin la perpetuación de la especie.

a) Niños

El uso que hace Disney de la figura de los animales es para atrapar a los niños. A través de estos inofensivos animalitos representan conductas de monstruosos seres humanos, creando por tanto el lenguaje de este tipo de historietas infantiles una forma de manipulación.

Los personajes de Disney ansían el retorno a la naturaleza, ya que la ciudad es considerada como un infierno en el que el hombre pierde el control de su propia situación. No obstante, esto no es más que un mero escapismo; lo que caracteriza toda cultura masiva que exige un poco de fantasía y reposo imprescindibles para la salud mental y física. Además, los lugares a los cuales “escapan” los personajes están habitados por buenos salvajes, así, la relación hombre-naturaleza no se da en forma perfecta sino contaminada. Estos buenos salvajes a los que se hace referencia tienen una gran semejanza y paralelismo con esos otros salvajes que se denominan niños (dato curioso). Es por esto que los niños de la ciudad son niños en cuanto a las apariencias, pero en realidad representan la fuerza que juzga y rectifica cada desliz de los mayores, con los argumentos, racionalidad, perspectiva y preocupada madurez de los mismos adultos.

c) De los países subdesarrollados

En Disney los pueblos subdesarrollados son como niños y como tal deben ser tratados. Los lugares destinados a la colonización por Disney-patolandia. Los reyes de estos países subdesarrollados (Aztecland, Inca Blinca, Esfingelandia, Aridia, Inestablestán, etc.) Deben aprender a aliarse con los extranjeros de Patolandia si desean conservar su poder y para ello les deben entregar todo el oro que posean (por ser subdesarrollados), no les es útil; así se justifica el saqueo imperialista.

Los subdesarrollados no tienen derecho a construir un futuro; deben conformarse a ser felices con el progreso que les llegue de fuera ya que al buen salvaje se le prohíbe civilizarse. Por otra parte, la oposición entre buenos y malos se crea de la alianza de los nativos buenos con los extranjeros buenos contra los extranjeros malos, otorgándose así los buenos el derecho a decidir y distribuir la riqueza del país aliado.

Brevemente, así se retratan los propósitos políticos de Disney. “Lo que se dice del niño, del buen salvaje y del subdesarrollado es sólo un disfraz del verdadero protagonista: el proletariado, -lo imaginario infantil es la utopía política de una clase. El proletariado se halla presente en la historia de Disney bajo dos máscaras: como buen salvaje y como criminal-lumpen, destruyendo ambos personajes al proletariado como clase”.¹⁸

Ch) La historia

En busca de tesoros en tierras lejanas. Los personajes de Disney ‘descubren’ objetos sumamente antiguos de los buenos salvajes que no tienen para ellos ningún valor porque no son de sus antepasados sino de los moradores anteriores que no tienen nada que ver con los moradores actuales; de esta forma Disney los ha transformado de su pasado quitándoles Así la posibilidad de imaginarse a sí mismos como un producto histórico. Con esta “visión histórica” señalan que no existe una referencia a la elaboración de la riqueza existente, siendo propietario legítimo aquél a quien se le ocurre ir en su búsqueda.

Y como siempre toda la riqueza va a dar al banco del Tío Rico Mc Pato, pero no en forma de objetos sino de dinero, perdiendo cualquier vestigio que pudiera ligar a la riqueza

¹⁸ Ibidem. p. 57

con personas, lugares y tiempo desvinculado de toda patria o historia, dado que se le hace creer al niño que cada objeto no fue producido, sino dado por la naturaleza.

En síntesis., Disney representa la vida cotidiana de la dominación, y del sometimiento social y económico.

NOVELAS ROMÁNTICAS DE CORÍN TELLADO

El contenido de las novelas románticas reflejan la ideología que transmiten y favorecen los intereses de la clase en el poder, la necesidad de consumo, al subrayarse con insistencia la posesión o el uso de ciertos objetos materiales, evaluados casi exclusivamente desde el punto de vista del costo de su adquisición, pasando por alto sus cualidades intrínsecas, o incluso su aplicación práctica.

En las novelas el autor utiliza para sus fines consumistas dos imágenes, el hombre y la mujer, pero poniendo especial énfasis en ésta última como 'objeto de lujo' apetecible, por su figura y forma de adquirir y ostentar artículos "costosos", a los ojos del hombre.

Esto es obvio cuando se nos informa con insistencia y minuciosidad, sea cual fuere la extracción social de la protagonista, sobre la ropa que lleva la heroína hasta en las escenas más dramáticas del argumento; generalmente sin descuidar los accesorios de la dama en cuestión y nunca se omite de que manera los zapatos hacen juego con la cartera y con los guantes o qué tipo de pañuelo asoma por el cuello del abrigo de fino corte y de marca exclusiva y cara.

Si la heroína se representa como una 'rica heredera' su dote es espléndida, se ha educado en un 'colegio caro' –en un 'costoso colegio de lujo' , en el 'mejor internado de París'-

Cuando la heroína regresa a su 'lujosa residencia', se detiene un momento en la 'regia recámara' o en su 'lujoso saloncito', y de allí pasa a su 'lujosa alcoba' donde, después de desvestirse, se pone 'un rico salto de cama'.

En cambio el despliegue de joyas suele ser más mesurado, la protagonista luce con frecuencia 'un finísimo hilo de perlas alrededor del cuello', 'un brillante montado al aire', 'un solitario de brillantes de por lo menos cien quilates', quizás se debe a que a nivel popular es fácil descubrir un notorio resentimiento con respecto al exhibicionismo en materia de alhajas.

En cambio, cuando la heroína se desempeña en algún empleo reserva parte de sus modestos ingresos para comprar ropa, detalle que a menudo sobresale como actitud encomiable. Pero, cuando existe una aguda escasez de recursos , se trata de suplir la deficiencia con una adecuada estrategia narrativa: -como en el caso de una molinera, por ejemplo-, pero la lleva con 'buen gusto innato' 'elegancia innata', 'clase innata' o 'distinción innata', con lo que resulta fácil advertir que lo 'innato' sirve como premio consuelo para quienes carecen de dinero.

En cuanto a los hombre, el vestuario no ofrece demasiadas novedades que en la mujer, e invariablemente el hombre es bello como 'Adonis Polo', porque a menudo, el personaje masculino se las arregla para tener 'aspecto deportivo' que hace vida al aire libre, aunque por otro lado indique que es un hombre de ciencia o un intelectual que invierte un tiempo considerable en su lugar de trabajo. Si el protagonista se encuentra en las exclusivas playas lo previsible es que se cubra con un 'taparrabos' que destaca su físico 'bronceado, fuerte, velludo como el de Tarzán'. Frecuentemente usa ropa deportiva con 'camisas abiertas

hasta la cintura y arremangadas' que le permitan lucir su bello pectoral. Usa gruesas gafas con montura de concha' o 'lentes montados en oro'. Otro detalle frecuente consiste en que 'olía a loción cara, a tabaco fino, a hombre rico'.

Con estos adjetivos, "Corín Tellado parece suponer que las consumidoras de su producción se sienten regocijadas y vivificadas con la imagen de macho dominante".¹⁹

Una última observación importante que hace Erharth a este producto subliterario es el que compara la producción de Corín Tellado con el de Fleming autor de la serie James Bond quien se preocupa y concreta a describir en detalle los objetos introducidos en sus anécdotas, poniendo al alcance del lector todos los pormenores que permitan identificarlos de modo inequívoco. En cambio Corín Tellado se centra en sectores supuestamente menos enterados, que carecen de las pautas para decidir en cierto tipo de problemas y los que les basta con que se les diga que algo es suntuoso'. 'esta de moda' o, simplemente, puede 'comprarse'. Esto es un ejemplo que dentro de la cultura de masas pueden darse diferentes grados de realización.

¹⁹ Virginia Erhart. "Amor y consumo en las novelas de Corín Tellado" en: Cuadernos de Comunicación. No. 17, nov. 1976. p. 20

CAPÍTULO VI

LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA PRÁCTICA DE LECTURA DE LOS NIÑOS

A. ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA PRÁCTICA DE LECTURA DE NIÑOS Y JÓVENES

Varias ediciones de publicaciones de resúmenes analíticos como, "Children's Literature Abstrats", "Library Science Information Abstrats", "Library Literature", entre otros, difunden ampliamente diversas investigaciones que se han realizado en diferentes partes sobre la práctica de lectura de niños y jóvenes.

Los temas que se han venido desarrollando continuamente se enfocan básicamente a la lectura de los niños (o lo que parece ser) más de lo que puede ser. Estos trabajos se abordan en forma de encuestas o estudio de casos y, no en pocas ocasiones, apoyándose en la información de bibliotecólogos, maestros y padres, estos últimos algunas veces ignorantes de lo que leen sus hijos.

Es muy común que los estudios realizados en torno a la práctica de lectura del niño esté fundado en un punto de vista , más que del conocimiento de la afición por la lectura, la formación de hábitos en la enseñanza y la provisión de libros, esto es como educación de usuarios y costo-efectivo.

También, se han investigado los "*clicchlés*" acerca de la lectura, por qué las niñas leen más que los niños, por qué declina la lectura con la edad. Y lo que es mejor, como conedores de la necesidad de realizar la lectura con el grado de educación, la edad, el sexo y la clase, los intereses ociosos como los *hòbbies* y el ver televisión. Además, el

análisis de otros factores que influyen en la lectura, como el poseer libros, el ser miembros de la biblioteca, la influencia de los padres y el medio familiar.

En nuestro país los estudios relacionados con la lectura son prácticamente inexistentes, así como las bibliotecas que en otras sociedades ha demostrado constituirse en verdaderos centros de estimulación hacia la lectura.

A final del capítulo se resumirán las conclusiones que se obtuvieron en los diferentes artículos que se consultaron y que considero importantes para los fines de este trabajo.

B. ¿QUÉ LEEN LOS NIÑOS?

La gran mayoría de los niños seleccionan sus lecturas y deciden sobre sus intereses de lectura basándose en lo que les es accesible, es decir, lo que los adultos publicamos, compramos y presentamos a los niños. Es cierto que los niños seleccionan sus lecturas en términos de lo que conocen y consideran razonable, basando sus expectativas sobre sus experiencias previas y ; probablemente, estos intereses serían relativos si tuvieran la oportunidad de leer otros tipos de libros.

Una última limitación a esta cuestión es la confusión que existe para discernir entre el interés en la lectura y los intereses de lectura. Frecuentemente se ha tenido que cuestionar a los niños con preguntas como: 'si se te forzara a leer alguna cosa, ¿qué te gustaría leer?'

Bien sabemos que en los intereses de los niños la lectura sería la última actividad que elegirían ante una gama de posibles actividades, el problema estriba en cómo es posible conocer sus preferencias de lectura si nunca han conseguido leer algún material.

Esta última limitación es la que prevalece en nuestro ámbito sociocultural ¿cómo conocer los intereses de lectura entre nuestros niños y jóvenes cuando para ellos son inaccesibles los libros infantiles y juveniles? Cuando su única vía de acceso a la palabra escrita lo constituyen los comics que prevalecen en casa y es sobre lo único que pueden opinar.

Empero, estamos conscientes en que el contextos sociales idóneos para despertar el interés y los intereses de lectura de niños y jóvenes la lectura de cómics es altamente preferida, porque indudablemente le agradan, y es así como el primer paso que existe entre el niño y el comic es la accesibilidad a estos y, consecuentemente su agrado que los motiva a leerlos frecuentemente.

Gjengset lo comprobó ampliamente en su estudio y concluyó que: "Todos los niños leen libros y cómics. Muy pocos leen únicamente libros y cómics... Y que sus mismos padres no saben que leen sus hijos, si son libros o cómics" frecuentemente se ha declarado que los niños no leen antes muchos libros, únicamente leen cómic y los alumnos jóvenes ven televisión y video." ...¹

C. ¿DE DÓNDE OBTIENEN EL MATERIAL DE LECTURA?

Los estudios nos revelan que los niños dependen principalmente de sus padres y de la biblioteca, o ambos para obtener material de lectura.

Los hechos anteriores ocurren en sociedades que han desarrollado suficientes bibliotecas para los niños y jóvenes y, que por lo mismo tienen mayores oportunidades de

¹ Gunnar H. Gjengset. "Children's reading habits -a preliminary proyect report". En: Scandinavian Public Library Quarterly- V.19 No.3, 1986. p. 100-101

acceder a materiales de calidad; sin embargo, esta situación tiene sus propias limitaciones que no hay que pasar por alto.

Frecuentemente se ha mencionado que la razón del por qué los niños visitan la biblioteca se debe al hecho de solicitar el préstamo de libros. "En un estudio danés realizado en 1980, el 63.3% de los alumnos dijeron que acudían a la biblioteca a leer libros, al mismo tiempo que el 60.9% del total de alumnos afirmaron que acudían a la biblioteca porque 'les agradaba a sí mismo' ".²

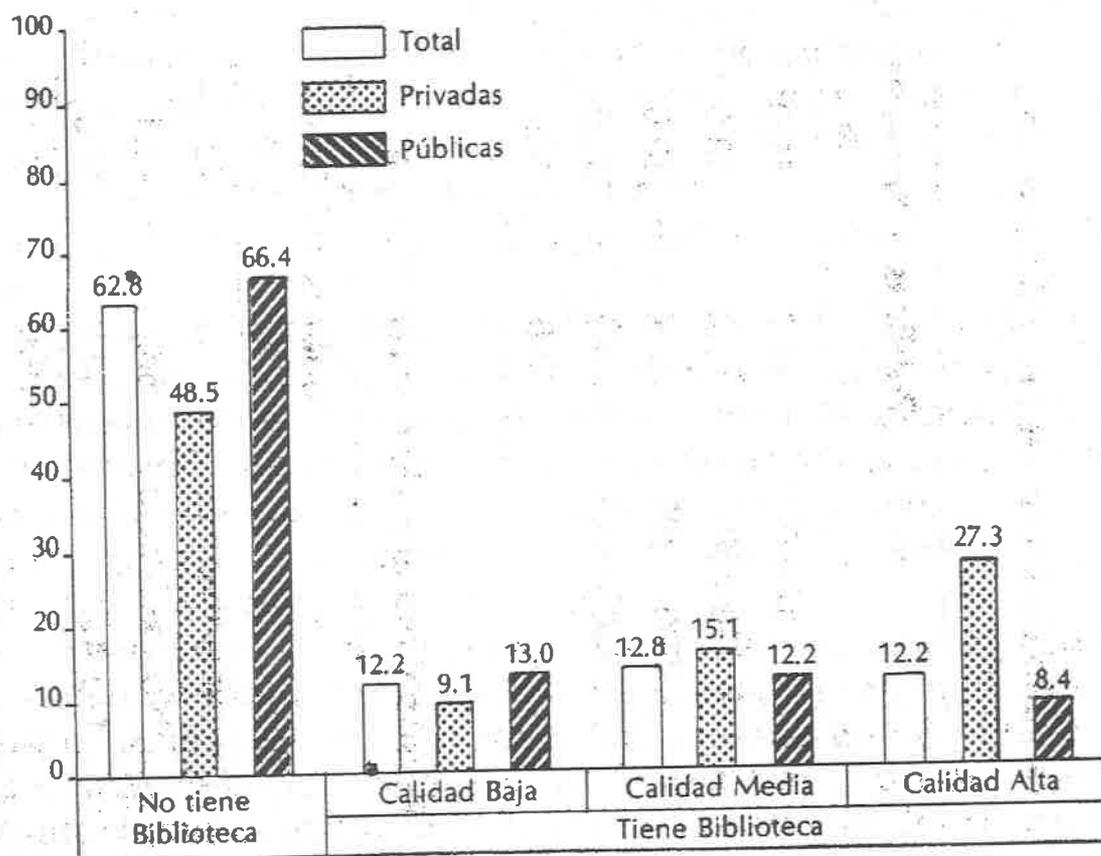
Ahora bien, qué ocurre en nuestras sociedades con un enorme rezago en planeación bibliotecaria? ¿ocurrirá el mismo fenómeno de falta de usuarios de la biblioteca que utilicen el servicio de préstamo externo de libros o la biblioteca sólo es utilizada por los usuarios regulares como espacio para el ejercicio de la lectura?

Nuestra problemática es aún mayor, porque simple y sencillamente, existe un fuerte déficit en el número de bibliotecas escolares y públicas cuya calidad en la prestación de servicios deja mucho que desear y casi nada que aprobar. Estas condiciones rigen, al menos, para los países de América Latina cuya muestra representativa lo constituyen los resultados obtenidos en una investigación, apoyada por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), realizada con los niños de educación primaria en Colombia, con una muestra representativa a nivel nacional; aún cuando sólo se tomó en cuenta las zonas urbanas consideradas con las "mejores" condiciones de acceder a los materiales de lectura que las zonas rurales, y además, por el costo que implicaría un estudio de esta naturaleza en esas áreas, que por lo demás no sería provechosa dada la inexistencia de fuentes de aprovisionamiento de material de lectura.

² *Loc. Cit.*

Las evidencias en el aspecto cuantitativo y cualitativo de los servicios bibliotecarios que se ofrecen en estas bibliotecas marcan profundas carencias y deficiencias que empeoran nuestra situación actual con respecto a la lectura.(Gráfica A) En consonancia a estas cifras, los investigadores suponen que las bibliotecas escolares tienen un mayor uso en relación con la actividad cotidiana de la escuela.

CALIDAD DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN ZONAS URBANAS EN COLOMBIA



FUENTE: CERLAL. *Los escolares y la lectura: comportamiento lector de los niños en la escuela primaria Colombia*. Bogotá, CERLAL, Ed. Kapeluz, 183. P. 50

D. ¿CÓMO Y POR QUÉ SELECCIONAR LIBROS?

Los criterios relacionados a la selección de libros por parte de los niños están frecuentemente relacionados a la edad y en su habilidad de aplicación de los criterios de selección.

En la primera diferencia basada en su edad encontramos que los niños más pequeños seleccionan diferentes libros que los niños de mayor edad, y cuyas preferencias de contenido cambian a través del tiempo.

a) Formato

Las características distintivas del formato juegan un papel importante en la selección de libros de los niños.

Un formato muy popular son los libros que tienen un formato informal, -libros de humor, acertijos, y de un estilo *comic*.

A pesar de que este tipo de libros puede desviar la calidad de intereses en la lectura y de lectura del niño para el estudio considerando que éstos frecuentemente los catalogan bajo el rubro de "humor" o "cómic", estos materiales conforman parte de un extenso material de lectura para los niños, lo que es válido para otros tipos de libros. No obstante, estas características tipográficas del libro sólo es tomada en cuenta entre un grupo de niños de edades específicas.³

En el estudio de Bird de Gran Bretaña se demostró que la mayoría de los niños usan las ilustraciones como criterio básico en la selección de los libros. Al respecto, Fasick argumenta que no se puede aceptar a ciegas esta afirmación porque no se han hecho estudios

³ Adele Fasick. "How much do we know about what children are reading?" En: Emergency Librarian. V. 12 No. 3, Jan.-Feb. 1985. P. 22

destinados a estudiar lo prodigamente ilustrado, y que sin duda encontremos situaciones totalmente contrarias a este supuesto, por ejemplo, la serie "Usborne" rompe con el formato tradicional; no obstante, sus ventas son todo un éxito y no dudamos que éste se base en el contenido que cubre una amplia extensión de áreas de información desde edades intermedias de robots y exploración en el espacio. Además, un formato con pequeños trozos de texto entremezclado con ilustraciones raramente ayuda al niño, porque salta de un punto de interés a otro. Lo que hace un estilo diferente de lectura.⁴

-Extensión

La extensión de un libro también influye en la elección del niño . Parece ser que muchos de los libros populares de cualquier edad son frecuentemente cortos. Muchos niños prefieren libros que pueden ser leídos en dos o tres sesiones, en un periodo de pocos días más que en un periodo de pocas semanas.

- Impresión

El tamaño de la impresión es otro factor importante que utiliza el niño en la selección de libros. A pesar de que es un elemento que no se ha abordado regularmente para ser discutido, algunos niños manifestaron que primero hojean algunos capítulos de un libro y ven la extensión del párrafo. En tal caso descartan el libro o continúan revisándolo hasta quedar satisfechos con la descripción. Un texto con diálogos también está relacionado con la popularidad.

Otro aspecto de estilo que puede tener efecto sobre la selección del niño puede ser la construcción de la oración, vocabulario y lenguaje figurativo.

⁴ *Ibidem.* p. 23

Los niños de grados intermedios prefieren novelas que usan una estructura de lenguaje simple y de pocas metáforas que los libros seleccionados por los adultos de un estilo literario ejemplar.

A pesar de que los niños no pueden expresar clara y concretamente las razones del por qué no les agrada cierto estilo, si son capaces de identificar un libro aburrido, lo que nos revela algo del estilo que desagrada al lector, siendo ésta la descripción, las oraciones invertidas y las narraciones lentas y pausadas, son algunos de los indicadores que hacen a un libro aburrido.⁵

Karrenbrock opina que: " Tal vez la implicación más importante de su estudio es que a los niños les gusta los libros fáciles y menos complejos de lo que muchos adultos suponen. Los del octavo grupo prefieren significativamente lenguaje menos formal, y niños como personajes, el séptimo grupo prefiere menos páginas, bajo nivel de lectura, menos lenguaje figurativo y contenido más limitado; el sexto grado prefieren argumentos en episodios y formatos pocos comunes.⁶

Esta idea no es compartida del todo por Fasick quien argumenta que en la búsqueda de lo simple, de un estilo claro, los escritores han sacrificado el carácter complejo del argumento y los temas. A la larga esto puede hacer fracasar los propósitos para volver a los niños hacia la lectura. Estos libros no ofrecen desafíos, ni nuevos significados y menos aún apoyarían los intereses que los niños ansían.

Luego entonces, los padres y maestros como facilitadores del material de lectura a los niños no debemos limitarnos a ofrecerles las lecturas más populares, porque cierto es que los niños no seleccionan espontáneamente sus lecturas, sino que frecuentemente leen algo que se

⁵ *Ibidem.* p. 21

⁶ Marilyn H. Karrenbrock. "Children's preferences in bookrelated characteristics". *Public Libraries* V. 23No. 4, Winter 1984. p. 140

les presentó y a partir de estos materiales seleccionan cierto tipo de lectura de acuerdo a su experiencias, siempre y cuando éstos hayan cubierto sus expectativas. No obstante, tenemos la necesidad de estar informándonos constantemente cuál es la lectura que el niño desea leer, pero también debemos estar alertas a las oportunidades de ir profundizando y ampliando sus experiencias de lectura.

Contenido

El segundo aspecto que los niños consideran en la elección o no de un libro es el tema. Entre los muchachos de 11 años de edad dijeron que seleccionaban su libros de acuerdo al tema y los títulos de los capítulos. Por otro lado, las niñas otorgan el primer lugar a las recomendaciones de sus amigos antes que a estos dos factores.

Otro aspecto a considerar es la familiaridad que se tiene del libro; es decir, un libro de los cinco libros leídos por los niños entre 10-15 años de edad es releído. La familiaridad se basa básicamente en el tiempo que se tome la lectura de otro libro del mismo autor, seguido por las recomendaciones o la información de los programas televisivos o el cine.

E. ¿POR QUÉ LEEN? ¿POR QUÉ NO LEEN?

A pesar de que no se ha preguntado explícitamente a los jóvenes la razón o las razones del por qué leen, Southgate, Arnold y Johnson, preguntaron a los niños entre 7-9 años de edad por qué les agrada leer, expresaron que es: a) fácil, b) interesante, c) útil. También preguntaron a los niños por qué les gustaría aprender a leer, éstos hicieron énfasis en sus escuelas primarias, asociando la lectura con la práctica antes que considerarla como una actividad placentera, o sea, a) como apoyo en el mejoramiento de su aprendizaje, b) para aprender a estudiar, c) para informarse y d) por gusto.

En forma análoga Rudduck y Hopkins demostraron que los estudiantes están interesados principalmente en el desempeño de su educación superior y en la satisfacción de sus necesidades como estudiantes.

Estas evidencias nos muestran claramente que los jóvenes primero están interesados en los beneficios de la lectura relacionándolos a la educación / aprendizaje, y después se percatan de aspectos placenteros que brinda la lectura, incrementándose con la edad, pero, ¿hasta que punto lo logran cuando las necesidades académicas reiteran con énfasis los beneficios prácticos de la lectura?

La razón de la no lectura y el disgusto hacia los libros está frecuentemente asociada con las dificultades en la lectura. Entre los 11 años o menos la razón típica se relaciona con el fracaso en la comprensión, comenzando con los materiales o la preferencia por otras actividades.

En nuestros contextos escolares actuales la lectura como actividad placentera generalmente está ausente, nuestros alumnos leen en contextos escolares de una manera y modo peculiar (véase Capítulo VII) esto explica ampliamente porque su lectura alcanza bajos niveles de comprensión ; y en consecuencia su inclinación por la lectura de comics y la exclusión del libro.

F. PRÁCTICA Y ACTITUD DE LOS PADRES CON RESPECTO A LA LECTURA DE SUS HIJOS

Recientes estudios han comprobado, que el hábito de lectura tiene su origen en la infancia; desde temprana edad el niño define las actitudes para con el libro.

Se ha demostrado que el niño que entra en contacto con el libro en los inicios de su vida escolar tiende a asociar la práctica de la lectura con el mundo de la escuela, sobre todo si no se encuentra en su vida familiar.

Y si en los años de su vida escolar, las experiencias con la lectura no fueron del todo gratas, es muy probable que cuando finalice sus estudios abandone completamente el ejercicio de la lectura. Es por ello que resulta de suma importancia que el libro se introduzca en la vida del niño antes de la edad escolar y se inserte a partir de esos momentos tanto en sus juegos como en sus actividades cotidianas.

Aquí cabría plantearnos la siguiente cuestión: ¿quiénes conviven, y por lo tanto, influyen en la práctica de lectura del niño antes de la edad escolar? La respuesta es obvia, sabemos que la familia es el primer elemento social que tiene contacto con el niño, de ahí que sea ésta quien defina o al menos influya considerablemente en los hábitos y actitudes que adopte el niño respecto a la lectura.

En este espacio nos interesa saber cómo y hasta que grado influye la familia en la lectura de los niños.

G. ASPECTOS DEL MEDIO FAMILIAR

Con la idea de contextualizar el ambiente familiar dentro del cual adquiere significado la práctica de lectura del niño, he dividido este apartado en tres aspectos que cubro a lo largo de esta exposición.

1.- Condiciones socioeconómicas de las familias.

2.- Experiencias sociales de diferentes tipos (básicamente experiencias relacionadas a la adquisición y desarrollo de los conceptos y el vocabulario que puede desarrollar el niño).

3.- Actitud familiar: cuándo se lee en el hogar, qué y quién lee, así como las posibilidades de obtener libros de diversos niveles de dificultad.

Estos aspectos familiares determinan en general la calidad de la experiencia que el niño aporta al acto de lectura, experiencia que constituye un requisito básico previo para aprender a leer y disfrutar de la lectura.

a. CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DE LA FAMILIA

El ámbito socioeconómico de la familia, indicadores tales como el ingreso, las profesiones de los padres y su nivel de estudios determinan en gran medida las condiciones para despertar el interés del niño por la lectura.

Uno de los atributos que se han logrado identificar en los niños lectores voluntarios, es la pertenencia a una familia de nivel socioeconómico elevado. Carter especifica que: "las familias pequeñas en las cuales la cabeza de la familia tiene una ocupación no manual los

jóvenes son lectores voluntarios. , han leído los cuentos de él o ella y la familia y/o los niños tienen sus propios libros, lo que probablemente origine lectores voluntarios".⁷

Tomemos en cuenta que en situaciones familiares donde existen libros y en donde el padre y la madre son lectores voluntarios, la práctica de lectura de éstos es observada por sus hijos, y es así como los padres comienzan a interesar a los niños en la lectura, con el ejemplo y no sólo convenciendo a los niños a través de la palabra de las cualidades de la lectura de libros.

Obviamente dichas prácticas a favor del futuro lector probablemente se darán entre los padres quienes otorgan un valor significativo a la lectura, con cierto nivel de estudios, y en consonancia con una profesión donde la existencia de la información es necesaria para el desarrollo de sus actividades y, cuyos niveles de ingreso les permite proveerse de material de lectura de calidad que satisfaga sus necesidades emocionales y cognoscitivas.

Esta percepción y práctica que tienen de la lectura seguramente procuraran transmitir a sus hijos, como una actividad necesaria y satisfactoria.

Las cuestiones económicas tienen un punto más a su favor en el desenvolvimiento de la lectura en el niño. Los informes que tenemos al respecto sugieren que los niños probablemente leen más en casa que en la escuela. Pero en hogares donde existen las posibilidades de espacio, como condición necesaria para ejercitar esta actividad. Greaney sostiene este punto al afirmar que "Los padres que ofrecen una atmósfera apropiada para el ejercicio de la lectura y la oportunidad para que sus hijos lean, probablemente motiven la lectura de sus hijos más que

⁷ J. Carolyn Carter. "Young people and book: a review of the research into young people's reading habits". Journal Librarianship. V. 18 No.1, 18, Jan. 1986.

otras familias que por factores económicos u otras circunstancias que no pueden proveer estas condiciones".⁸

Sin embargo, las opiniones de los padres sobre la escuela y su propia educación formal ejercen mayor influencia sobre el desarrollo de la capacidad lectora de los hijos que los factores socioeconómicos, aunque obviamente nos descartamos la posibilidad de que la clase social baja está en franca desventaja con respecto a las clases medias y superiores a consecuencia de que no transmiten las pautas culturales necesarias para que los niños realicen el tipo de aprendizaje necesario antes y durante su permanencia en la escuela, provocando una pobre motivación escolar, en especial en el aprendizaje y desarrollo de la lectura; si tomamos en cuenta que estos grupos experimentan fuertes presiones económicas que les consume gran cantidad de tiempo y esfuerzo para procurarse los mínimos elementos de supervivencia, alimentación, vestido, habitación, salud y educación, esta última ubicada frecuentemente en el último plano.

B. EXPERIENCIAS SOCIALES DE DIFERENTES TIPOS RELACIONADAS A LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS Y EL VOCABULARIO QUE PUEDE DESARROLLAR EL NIÑO

Alliende distingue fundamentalmente cinco roles que juegan los padres durante los primeros años de vida del niño.

1º. Narración de cuentos

La narración de historias al niño en el momento que es capaz de escucharlas es el primer acercamiento del niño con el lenguaje de su familia.

⁸ Vincent Greaney. "Parental influences on reading". En: Reading Teacher. V.39 No.8, p.16, April 1986.

El niño, como todo ser humano, tiene la necesidad de ir construyendo su propia realidad que le posibilite construir su yo personal y social, a través de las respuestas de los problemas que le preocupan, que muy probablemente encontrará en las historias que le narren, a partir de estos momentos el niño experimenta placer y necesidad de participar en un acto de comunicación.

2º. Lectura de historias

En esta etapa el niño inicia su desenvolvimiento como futuro lector. Al leerle cuentos infantiles el niño entra en contacto con un lenguaje más rico y variado, el de su comunidad, en el que conocerá no sólo las palabras sino también estructuras lingüísticas que le van a permitir en un futuro próximo acceder a estructuras generales del lenguaje que contienen los textos de estudio, los periódicos, los libros y otros materiales que deberán leer, cuando empiece a tener un comportamiento lector propiamente dicho.

En el inicio de la etapa escolar del niño es propicio ir introduciéndolo gradualmente en la textualidad. El niño debe enfrentarse a textos cada vez más complejos que representen situaciones cada vez más abstractas y alejadas de su vida diaria. En esta etapa, los padres tienen tres papeles importantes:

a) Padres co-lectores con sus hijos

Es en esta etapa cuando el niño adquiere el dominio del texto escrito. Muchos textos que interesan al niño les causan problemas por ser demasiado largos y complejos. Los padres pueden facilitarles el trabajo leyendo con sus hijos, alternando, explicando palabras y situaciones creadas por los textos.

b) Los padres como lectores voluntarios

Una forma más en que los padres pueden colaborar en la formación del hábito de lectura es dando el ejemplo, los niños se convertirán en lectores habituales si ven que sus padres leen y sacan provecho de la lectura. Este provecho puede ser entretenimiento o utilidad práctica.

c) Apoyo de los padres en la selección de material de lectura

En el momento en que los niños logran una relativa independencia en la lectura, la responsabilidad de los padres es ayudarlo a seleccionar textos apropiados a su edad e intereses, sin dejar de predicar con el ejemplo la lectura.⁹

c. ACTITUD FAMILIAR PARA LA LECTURA: CUANDO SE LEE EN EL HOGAR, QUÉ Y QUIÉN LEE

Cuando los niños admiten que no leen o que rara vez leen algo, es necesario ir más allá de semejante afirmación; es decir, establecer las relaciones entre la frecuencia con que leen los niños y la actitud de su medio familiar frente a la lectura.

La actitud del medio familiar y otros factores de tipo socioeconómico se relacionan con la frecuencia con que leen; al respecto Gjengset destaca que es interesante notar con algunos padres se preocupan de que sus niños lean "también mucho". Esto es, los padres ven a la lectura como un signo de pasividad, algo así como robar tiempo a otras

⁹ Felipe Alliende. "Los padres y el comportamiento lector de sus hijos". En: Parapara. No.9, p.17-23, jun. 19984.

actividades más importantes. Posiblemente esto justifica porque para la mayoría la lectura es la última elección, una actividad a la que recurren cuando no tienen alguna otra cosa que hacer.

Entre los adultos entrevistados en el estudio del autor antes citado, alrededor de la mitad afirma que nunca lee libros. La razón que dan es la falta de tiempo para dedicarlo a la lectura. Muchos manifestaron el deseo de tener más tiempo para dedicarlo a la lectura; sin embargo, las estadísticas demuestran que el deseo de la mayoría es en realidad, dedicarse más tarde a la lectura.

El siguiente párrafo nos ofrece una idea más clara de la posición de los padres respecto a la interacción con sus hijos frente a la lectura.

“La gran mayoría de los padres afirman que no leen sus hijos. Los padres que leen con sus hijos de 10 años de edad constituyen una rara excepción. La mayoría deja de leer con sus hijos cuando éstos cumplen 8 años de edad, ‘porque hasta entonces ellos pueden leer a sí mismos’. Los padres exageran gravemente las habilidades de lectura de sus niños. Si un niño no puede leer antes de ingresar a la escuela, cuando tienen 8 años de edad difícilmente lo hace si consideramos que únicamente tiene 1 año de experiencia en la lectura. Uno supone que los padres han estado leyendo a sus hijos libros relativamente complicados, antes de dejarlos solos, y que por ejemplo, los libros ilustrados han sido abandonados. Pero generalmente los niños no tienen la habilidad para leer el tipo de libros que sus padres les han leído previamente. Así es como el niño abandona la lectura de la literatura y uno da por sentado que el camino hacia los *comics* ilustrados es relativamente corto.¹⁰

En cuanto a la selección de libros que realiza el niño los padres no intervienen; tal como lo demostró la investigación, los padres se interesan por influir en las actividades de sus hijos, no así en las lecturas. Empero, los hábitos de lectura de los padres sí influyen en la práctica de lectura de los niños a través del material de lectura que ponen a su alcance.

¹⁰ Gunnar H Gjennset. “Children’s reading habits –a preliminary project report”. En Scandinavian Public Library Quarterly V. 19 No. 3, 1986. p. 103.

Los niños afirman que rara vez les recomiendan libros, pero si les heredan los libros de los familiares adultos, éstos frecuentemente leen series. De ahí que los adultos afirmen que que los niños leen únicamente series y comics, en tanto que los maestros y bibliotecarios afirman que la lectura del niño es mucho más variada.

Otras cosa que los padres ignoran frecuentemente es que sus hijos participan en círculos de lectura. En estos círculos de lectura ellos mismos compran sus libros, pero excluyen una gran cantidad de ellos por su precio.

En resumen Gjengset subraya los siguientes hechos relevantes:

Los niños leen libros, pero también leen series porque se les recomienda y los reciben en calidad de obsequio por parte de los adultos (padres y adultos de la misma generación).

- Leen series no porque les atraiga, sino porque es a lo que tienen acceso.
- El precio es un factor que determina la compra de series.

H. CARACTERÍSTICAS DE LOS LECTORES VOLUNTARIOS

Hasta ahora se han identificado ciertas características generales de conducta que dan cuenta de las tendencias y prácticas de lectura de grupos de niños de edades específicas, con esto se pretende descubrir la asociación jóvenes-lectura; por otro lado quedan muchas cuestiones aún sin resolver y surgen otras dudas que es necesario aclarar y que se mencionarán a lo largo de la exposición de estos puntos.

La primera forma de acercamiento del estudio de las prácticas lectoras está asociada a los atributos que poseen los lectores voluntarios, y por el contrario, los bajos niveles de lectura están asociados a tales atributos.

Carter en su reporte de investigación presenta, tal como lo indica el título del artículo, una síntesis descriptiva de los resultados obtenidos en diversas investigaciones sobre el tema. Referente a los atributos que caracterizan a los lectores voluntarios retomo los siguientes puntos.:

Los jóvenes con mayores probabilidades de ser lectores voluntarios tienen todos o la mayoría de los atributos que a continuación específico

a. SEXO

Las niñas tienen mayores posibilidades de ser lectoras voluntarias y leer mayor cantidad de libros que los hombres.

b. EDAD

Los muchachos más jóvenes tienen mayores probabilidades de ser lectores voluntarios.

c. ACTIVIDADES

En el plano de otras actividades, generalmente un lector voluntario probablemente tenga otras ocupaciones, su participación en otras actividades es mayor; al mismo tiempo se comprobó que los usuarios de las bibliotecas están involucrados en otras actividades que los no usuarios de las bibliotecas.

d. MOTIVACIÓN

La tendencia a leer y la cantidad de lecturas, realizada están relacionados a los intereses y actitudes de los jóvenes, bastante más que el tiempo disponible, de acuerdo con Clark, Heather, Ingham y Whithead *et. al.*

e. DISCIPLINA

Los lectores voluntarios son probablemente personas jóvenes que presentan pocos problemas de disciplina, ya sea en casa o en la escuela. En un estudio se destaca 'la actitud positiva de la escuela' como el comienzo que ha influido en los atributos de lectoría de las personas jóvenes.

f. HABILIDAD

La cantidad de lectura realizada voluntariamente por una persona joven posiblemente está asociada con su habilidad, tal como se ha demostrado en otros estudios.

g. ESCUELA

Las personas jóvenes que asisten a escuelas de un único sexo y a las escuelas públicas probablemente son lectores voluntarios.

h. MIEMBROS DE UNA BIBLIOTECA

Los lectores voluntarios probablemente son miembros de una biblioteca pública.

i. ANTECEDENTES FAMILIARES

Las familias pequeñas en las cuales la cabeza de la familia tienen una ocupación no-manual los jóvenes son lectores voluntarios, han leído los cuentos de él o ella y la familia y/o los niños tienen sus propios libros, lo que probablemente origine lectores voluntarios.

Ingham, puntualiza otros factores, encontró que los lectores ávidos tienen permiso de sus padres para permanecer más tiempo en la escuela y que éstos hablan y escuchan a sus hijos más que los padres de los lectores poco frecuentes.

Por otra parte, Heather comprobó que, los no-lectores probablemente asisten en mayor grado a las escuelas donde no hay promoción a las bibliotecas, no hay un bibliotecario capaz de instruirlo en el uso de la biblioteca, no hay períodos de lectura en silencio, así como tampoco hay librerías en la escuela o en el club.

CAPÍTULO VII

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES

A. LA LECTURA EN NUESTRO ÁMBITO EDUCATIVO

Títulos de estudios tan significativos como: “¿Leer para qué?”, “La crisis de la lectura”, “Hechos reales y conceptos falsos de la lectura y “Por qué nuestros alumnos no leen”, evidencian un fracaso real de padres y educadores frente al enorme reto de formar lectores, en el estricto sentido del término.

Estas investigaciones, producto de estudios de situaciones concretas manifiestan en forma global que las necesidades, intereses, problemas e importancia de la lectura son aspectos que en nuestros días presentan contradicciones; a tal grado que, la lectura parece perder su lugar en el gusto y actividades cotidianas del individuo.

Las condiciones familiares, educativas, y en general, sociales nos impiden, más que favorecer, desenvolvemos en un ambiente idóneo que propicie en forma continua y sistemática el hábito de leer. Por ejemplo, en nuestro ámbito sociocultural se cree que la formación de los lectores inicia en el momento mismo en que el niño se le enseña a leer y escribir, es decir, desde su ingreso a la escuela.

Bien sabemos que esto es una de las tantas falacias que se conservan ante el enorme reto que significa convertir a nuestros lectores potenciales en lectores reales.

“Que el niño aprenda a leer, así como la prontitud, la facilidad y perfección con que lo haga, dependerá en cierta medida de su propia capacidad y en grado considerable de su historial familiar. Esto último incluye el nivel de desarrollo que haya alcanzado su capacidad de comprender, utilizar y disfrutar el lenguaje; de que se le haya convencido de que la lectura

es algo deseable, y de que se le haya inculcado también confianza en su inteligencia y en sus aptitudes académicas”¹

La práctica escolar cotidiana pretende partir de cero en el arduo proceso que significa alfabetizar, y después, formar lectores, al desligarse de los antecedentes familiares del niño, dentro del cual él ya se ha formado una idea de lo que significa leer, para qué sirve leer, por qué hay que leer, a través de la interacción adulto-niño, esto es, ha interiorizado las actitudes y conductas de éstos con respecto a la lectura.

Porque aún cuando no haya sido el propósito de la familia inculcarle al niño ciertos hábitos con respecto a la lectura, el niño ha aprendido implícitamente “algo” de la palabra impresa que no siempre es lo más positivo que se desea pero que no por ello deja de ser significativo y de enorme trascendencia para el futuro desenvolvimiento de la capacidad lectora del individuo.

Si el sistema educativo en general, y la práctica escolar cotidiana, en especial, comprendieran la importancia de desarrollar su labor pedagógica en base a los antecedentes familiares que le han propiciado sus primeras experiencias con la palabra impresa, y aceptara que el objetivo que se pretende no es sólo competencia de educadores, contemplaría con claridad el papel que corresponde jugar a la familia en la formación de lectores, gracias y pese a las limitaciones que ésta impone.

Empero, Bettelheim opina, “Con independencia del bagaje cultural que el niño lleve a la escuela, una vez en clase el factor más importante para aprender a leer es el modo en que el maestro le presente la lectura y la literatura (su valor y significado)”.²

¹ Bruno Bettelheim y Karen Zelan. Tr. Jordi Beltrán. Aprender a leer. Barcelona, Ed. Crítica, 1983. p. 15.

² Ibidem p. 17

Más adelante el autor declara que si la lectura le parece al niño una experiencia interesante, valiosa y agradable, entonces estará dispuesto a aprender a leer porque estará convencido de las enormes ventajas que conlleva poseer esta capacidad. No obstante, al maestro le resultará más fácil darle esta impresión; siempre y cuando, el ambiente familiar en el que se ha desenvuelto el niño le haya inculcado una actitud positiva respecto a la lectura.

Pero, suponiendo que no se cuenta con un historial familiar favorable que permita continuar y acrecentar el interés del niño por la lectura, ¿cómo es que la escuela compensa las carencias originadas en el entorno familiar?

Al respecto llama la atención el encabezado de una ponencia de Downing titulada "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura". En ésta el autor pone de manifiesto que si bien es creencia generalizada que el propósito fundamental de la escuela es precisamente enseñar a los niños a leer y escribir y su eficiencia es manifiesta; Downing duda del cumplimiento de tal función al proponer que no debemos aceptar a ciegas el papel que pretender asumir ciertas instituciones culturales, como las escuelas, por ejemplo.

El autor afirma que se ha comprobado que las experiencias extraescolares ejercen mayor o igual influencia, en el proceso de aprendizaje de la lectura, más que la escuela; pero claro, ello sólo ocurre en sociedades que cuenta con los beneficios de la comunicación escrita.³

Luego entonces, es imprescindible cuestionarnos, ¿cómo y hasta qué grado influye la escuela en el desarrollo de las primeras letras y en la formación y desarrollo del hábito de la lectura en los niños que carecen de las experiencias suficientes para desarrollar su capacidad lectora?

Con la finalidad de procurar una respuesta lo más objetiva posible a la cuestión antes planteada propongo abordar los principales elementos que contribuyen a la formación del lector en el ámbito escolar.

Me referiré básicamente a cuestiones pedagógicas que intervienen en el proceso de aprendizaje y práctica de lectura: el maestro con su formación y experiencia, poniendo énfasis en el comportamiento que éste asume durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura; las prácticas de lectura como producto de los lineamientos del currículum y los libros de texto, su calidad y acceso a los mismos.

B. FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

La formación magisterial relacionada con la enseñanza de nuestra lengua no es explícita en los planes y programas de estudios de los futuros maestros. Tampoco existe una materia que oriente a los futuros profesionales de la educación sobre la formación de lectores.

A nivel América Latina Braslavsky⁴ ha realizado múltiples investigaciones respecto a la lectura, y en especial sobre la formación docente destaca los siguientes hechos relevantes:

1) Además de su escasa experiencia en el aula, la mayoría de los maestros recientemente graduados ha egresado de los bachilleratos docentes sin ninguna preparación para la enseñanza de la lectura; 2) estas condiciones rigen probablemente para todo el continente latinoamericano, ya que la incorporación de docentes en los últimos años, se ha incrementado en una proporción aproximada al aumento de la matrícula determinada por una

⁴ Bertha Braslavsky. La lectura en la escuela de América Latina. Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD, 1981. p. 6

mayor oferta, presionada a la vez por una tasa de crecimiento vegetativo es de las mayores del mundo.; 3) si esta situación no se corrige, se puede prever el aumento del analfabetismo y del semianalfabetismo en las generaciones adultas mas o menos inmediatas.

Podríamos pensar que estas deficiencias en el currículum de la formación de docentes se subsanarán en un futuro inmediato a través de los cursos de mejoramiento profesional, pero los hechos reales demuestran que los cursos que se imparten no satisfacen las expectativas del maestro.

En nuestro país, los cursos impartidos son planeados desde la SEP y son obligatorios para los profesores de educación primaria en servicio. Tienen como objetivo capacitar a los maestros en el manejo de nuevos programas o métodos, nuevos procedimientos de enseñanza o modificaciones administrativas. En general, estos cursos pretenden adecuar a los maestros a el modelo pedagógico vigente, producto de la política educativa en turno.

Existe una forma "institucional" de actualización magisterial: los cursos por multiplicación, es decir, se capacita a un grupo de personas, generalmente inspectores y directores quienes a su vez reproducen estos cursos, que generalmente lleva modificaciones implícitas a la propuesta original al pasar por el tamiz de los profesores transmisores que "comprenden" de manera diversa los contenidos.

Generalmente, los maestros en servicio no participan en la planeación del curso, porque las autoridades creen que sus conocimientos y puntos de vista no son relevantes en la transformaciones que sufre el sistema educativo; únicamente se pretende capacitarlos para que lleven a cabo exitosamente las modificaciones planeadas en otras instancias.

El éxito de los cursos se evalúa exclusivamente en su aspecto cuantitativo, descuidando el seguimiento de su impacto en la práctica docente. En el proceso de actualización el contenido parece ser lo menos importante, se maneja y se transmite de manera superficial, no

se abordan los temas en toda su complejidad y extensión; el tiempo no es suficiente para comprenderlos y reflexionarlos .

Sandoval opina que : " El contraste entre la valoración que hacen los maestros de su quehacer y las propuestas institucionales que no integran su experiencia es el origen de las múltiples contradicciones existentes en los procesos de actualización".⁵

Sugiere que es indispensable alentar la participación y compromiso de los maestros en la organización y planeación de las actividades formativas, si se desea una respuesta favorable de parte de los mentores. Este es un aspecto que no puede pasarse por alto si se desea realmente resolver la contradicción entre los cursos obligatorios y la resistencia magisterial a esa obligación.

C. PRÁCTICA DOCENTE EN EL PROCESO Y DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA

a. . PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Desde hace aproximadamente veinticinco años los niños que cursaron la escuela primaria se enfrascaron en el estudio de la lingüística; según resultados de una investigación auspiciada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación del Plan 1972.⁶ Los datos nos revelan que dominó el estudio de la lingüística por encima de la lectura; al mismo tiempo hubo cierto predominio de objetivos de la lectura oral en comparación con la lectura denominada reflexiva o de estudio.

⁵ Etelvina Sandoval . "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización". En: La escuela cotidiana. Elsie Rockwell, coord. México, FCE, 1995. p. 119.

⁶ Alicia Gonzáles Urrutia. et. al. Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 198?. p. 20.

En los programas de tercero a sexto grados de Español, destacan los objetivos de expresión escrita y oral, pero relacionados con nociones de lingüística e iniciación literaria que al tratarse se vuelven más complejos en su desarrollo.⁷

Así pues, el área de Español excluyó el desarrollo de la imaginación, la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de comunicación en el educando, aún cuando no hay evaluaciones precisas es evidente la incapacidad de muchos sujetos para expresar sus ideas oralmente y por escrito (leer, redactar, argumentar, innovar, etc.)

b. REFLEXIÓN SOBRE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

En este apartado me interesa destacar las situaciones más obvias de aprendizaje y desarrollo de la lecto-escritura que realiza el maestro de acuerdo a su formación y experiencia profesional, y en base a los lineamientos que marca el plan y los programas de educación básica en lo que respecta al aspecto de lecto -escritura e iniciación literaria.

En un primer momento deseo resaltar cómo los métodos utilizados tradicionalmente en nuestro país para la enseñanza de la lecto-escritura obra en detrimento del futuro lector..

Consuetudinariamente, en nuestro ámbito escolar la enseñanza de la lectura se basa en rasgos ortográficos, nombre de letras, correspondencia letra-sonido, y así sucesivamente, básicamente enfocada a aprender a identificar letras, sílabas y palabras. Por escritura se entiende y práctica el dibujo de las letras.

Este enfoque ha prevalecido desde la época del porfiriato cuando la materia más importante era el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por este motivo hubo infinidad de libros de lectura, que en realidad sólo contenían el método para enseñar a leer y escribir,

⁷ Alicia González Urrutia. et. al. Op. cit. p. 61-62

también se le conocía como silabarios, cartillas, o bien conocidos por el nombre del autor. No voy a extenderme mencionando todos los libros y métodos adoptados en nuestro país desde principios del presente siglo porque el espacio no lo permite, sólo deseo mencionar que , básicamente , los métodos para enseñar a leer y escribir se clasifican en tres grupos:

Sintéticos: parten de los elementos mínimos de la palabra como las grafía o letras y/o del fonema o sonido de los mismos.

Analíticos: inician con el enunciado, es decir, de la palabra y/o la oración y;

Eclécticos: es una combinación de ambos.

De acuerdo a la información proporcionada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, "de los métodos sintéticos, el más representativo por su arraigo en el magisterio nacional, es el onomatopéyico. De los analíticos, lo es, por sus características modernas desde el punto de vista lingüístico y psicopedagógico, el método global de análisis estructural introducido al sistema educativo con la reforma de 1973 y sustituido por el método de marcha analítica que, en esencia y con ligeras variantes, es el mismo que el anterior e implantado en el programa integrado en 1980 y diseñado para brindar ambos procesos: análisis y síntesis".⁸

En suma, la variedad de métodos utilizados en la enseñanza de la lecto-escritura, en México, no significa necesariamente prácticas distintas en la enseñanza de la lectura, en esencia todos estos métodos abordan la lectura como la decodificación de la escritura, y la escritura con el diseño o dibujo de las letras.

La aplicación de dichos métodos merece algunas observaciones. Braslavsky señala, a partir de la revisión de algunas investigaciones, algunas conclusiones que vale la pena citar.

⁸ Alicia Gonzáles Urrutia. et. al. Op. cit. p. 20

"1°. Respecto al manejo(técnico) del método que tiene los maestros, existe un fuerte déficit en la formación didáctica referida a los métodos de enseñanza de la lecto-escritura. Los docentes no aplican un método definido, sino que combinan indiscriminadamente pasos de distintas metodologías que van desde el silábico hasta el de la palabra generadora.

2°. La enseñanza se realiza permanentemente en el aula y no se utiliza como situación motivadora los espacios sociales donde se efectúa el trabajo de la familia y el niño. Por ejemplo, el uso reiterado de palabras motivadoras como oso, ajedrez, alelí.

3°. Entre los maestros, sujetos de estudio, se observó que ninguno se atiene al programa oficial sino que se enseña con procedimientos arbitrarios, de estrecho parentesco con el método alfabético."⁹

Un argumento significativo al respecto nos lo ofrece una especialista en la materia, Goodman quien afirma: " "la instrucción tradicional de lectura se basa en una incomprensión de cómo opera el proceso de lectura, No son consideraciones sobre el desarrollo basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua".¹⁰

Por otro lado, Cazden insiste que "debemos aceptar que las descripciones de las operaciones mentales de los lectores fluidos no son suficientes para planificar de qué manera deben ser instruidos los principiantes (niño y adultos)... Pero quisiera subrayar aquí la importancia de fortalecer el contexto interno de comprensión más global incluso cuando la atención del principiante se encuentra temporalmente enfocada en letras, sílabas en la instrucción escolar."¹¹

⁹ Bertha Braslavsky. *Op. cit.* p. 33.

¹⁰ " Kenneth Goodman. " El proceso de lectura: consideraciones a través de de las lenguas y del desarrollo" En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto escritura. Comp. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. 4ª de. México, Siglo XXI, 1986. p, 27.

¹¹ Courtney B. Cazden. "La lengua escrita en contextos escolares". En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto escritura. Comp. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. 4ª de. México, Siglo XXI, 1986. p, 209.

El autor se refiere básicamente a una actividad necesaria, leerles a los niños, ya que ésta puede ser una manera especialmente eficaz de incrementar su comprensión de las estructuras de los textos escritos, de incrementar el conocimiento de arriba hacia abajo que ellos aportan a la tarea de lectura.

Por otro lado, es cierto que ser capaz de leer con facilidad presupone indiscutiblemente la adquisición y dominio de las habilidades pertinentes, tales como saber descifrar y pronunciar las palabras que uno conoce, pero también el niño debe estar convencido de que el dominio de tales habilidades es sólo un medio de alcanzar una meta y que lo único que importa es aprender a disfrutar de la literatura.

Por mucho tiempo en nuestro país se emplearon libros de textos que pretendían ser un apoyo en la enseñanza de la lectura y un estímulo literario. En realidad estos libros contenían ejercicios repetitivos que contenían historias aburridas y ofensivas para la inteligencia del niño con un potencial de comprensión y creatividad lectora que sorprendería a varios de nosotros. De esta forma los métodos de aprendizaje y los libros de texto destruían a menudo la capacidad infantil de disfrutar de la lectura y la literatura.

Varios autores (Ferreiro, Bettelheim y Escarpit) coinciden entonces que, los métodos de enseñanza deberían de estar de acuerdo con la riqueza del vocabulario hablado del niño, su inteligencia, el deseo de su mente y su mundo, es decir, convirtiendo la lectura en una actividad con un interés intrínseco.

Por otro lado, a menudo se considera que si bien los métodos de enseñanza tienen deficiencias, como por ejemplo, un nivel de comprensión bajo, debido al sobre énfasis que se otorga a la decodificación de grafías, se piensa con optimismo que un futuro cercano el niño subsanará sus deficiencias de lectura, y su interés por la lectura se acrecentará y consolidará automáticamente en el curso de los siguientes años escolares.

Pero ¿en qué razonamientos coherentes se basarán tales suposiciones? ¿cómo se desarrollan las situaciones de aprendizaje tomando como referentes los lineamientos programáticos y las prácticas tradicionales de enseñanza? ¿cuál es el papel que juega el alumno, en las situaciones escolares más obvias de lecto-escritura? Enseguida expondremos los resultados de una investigación que demuestran qué hacen los niños con la lectura en contextos escolares.

B. PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA DE LA LECTURA

A continuación se expondrán los resultados de un estudio realizado por Rockwell".¹² en ocho escuelas de educación primaria en una zona agrícola e industrial en un estado de la república mexicana, en donde la especialista observó y analizó todos los sucesos que implican la lengua escrita en cincuenta clases de tercero a sexto grado de primaria.

Las conclusiones de este estudio son valiosas, en tanto la autora problematiza la situación a partir de esta afirmación: "Aprender en la escuela es sobre todo aprender a hacer cosas", aprender "usos" de los objetos escolares, entre ellos los de la lengua escrita, añade que el hecho de poner en contacto al niño con libros y útiles para escribir efectivamente posibilita la apropiación de la lengua escrita . "Pero lo que generalmente se enseña a hacer con la lengua escrita en la escuela es poco representativo de la gama social de usos de la lectura y la escritura, además, puede comunicar supuestos diferentes a los que caracterizan la actividad de leer y escribir en contextos no escolares". Es decir, implícitamente el alumno capta, en base a lo que se le enseña y aprende en la escuela, que leer es "descifrar" y escribir "copiar" y "tomar dictados".

A partir de las respuestas a los cuestionamientos podemos comprender claramente del por qué de esta afirmación.

¿Qué se lee y qué se escribe en la escuela?

La lectura se centra en el libro de texto, material nada comparable a otros tipos de material de lectura dadas sus características particulares, escolares.

¹² Rockwell, Elsie. "Los usos escolares en la lengua escrita" En : Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Comp. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. 4ª ed. México, Siglo XXI, 1986. p. 296-

Lo que se escribe es selectivo. Esto es, se escribe lo que ya estaba escrito en algún libro. Hay reglas implícitas en la escritura que restringen el léxico y las estructuras sintácticas que se permiten. Cuando se "inventa" se tiende a recurrir a ciertas formas, como las listas o las definiciones formales.

La lengua escrita tiende a reproducir las características de la etapa de la lecto-escritura (la copia y el descifrado), otros tienden a mostrar el uso de la lectura y escritura en la transmisión de otros contenidos curriculares; es sobre todo en estos últimos casos en que se ve la interpretación y la producción de textos escritos.

¿Cómo se lee y se escribe?

Nuevamente se recurren a las prácticas que se realizan en los primeros años de la enseñanza de la lectura y escritura. La "copia" de una lección del libro, "para que practiquen la lectura", o bien se les pide la lectura oral individual o colectiva para "oír cómo leen".

Las copias se asignan por planas, la lectura se interrumpe a media oración, para ver si los alumnos se estaban fijando donde iba él que leía. El silabeo se tolera mientras la lectura reproduzca exactamente, la secuencia de las "letras." También el docente pone especial interés, en la tarea de "escribir", los aspectos formales del trazo de letras.

La copia tiene la función de repasar o estudiar, o bien de registrar tareas, resúmenes, definiciones o términos que destaca o introduce el maestro al enseñar determinado tema.

La lectura oral es siempre una instancia de evaluación de la habilidad de lectura del niño, "saben leer" quienes pueden leer un texto, en tono de dictado, al grupo. Los maestros insisten a sus alumnos que comprendan lo que leen. En la práctica la comprensión tiende a plantearse como una fase posterior a la lectura misma. La reproducción exacta del texto en

forma "oral" se presenta como paso previo a la comprensión del contenido, que se pide como reflexión posterior sobre lo leído. Se escucha "lee para que se entienda", pero no, "entiendan para poder leer".

Para finalizar, deseo acotar algunas observaciones importantes: las prácticas de lectura y escritura escolares no sólo dificultan el hábito de la lectura sino el acto mismo de comprender lo que se lee. Porque el niño aprende a leer sin la adecuada motivación por lo que percibe a la lectura como una imposición escolar del todo innecesaria para la vida misma; segundo, porque con los métodos tradicionales de lecto-escritura el educando no tiene la oportunidad de comprender lo escrito, lo que hace es memorizar, acto que ocurre con la repetición de sonidos y, a partir de este contexto los métodos confunden la decodificación de los signos gráficos con la comprensión lectora.

Desafortunadamente, la decodificación silábica se conserva en la lectura posterior con el sobre énfasis en la práctica de la lectura oral. Prácticas que bajo todos los aspectos no promueve la comprensión, tal como lo afirma Carrasco Gaete "Cualquier profesor que observe la lectura silenciosa de sus alumnos comprenderán que subvocalizan los signos, pronunciando para sí las palabras, centran la atención en una "buena pronunciación" y no en la comprensión...Lo mismo ocurre cuando los lectores no familiarizados con la lectura en voz alta se les pide que resuman lo leído. Generalmente la comprensión llega a muy bajos índices."¹³

En México este hecho fue ampliamente valorado y comprobado en un estudio que tuvo como finalidad describir la lectura en una población escolar de niños mexicanos, así como identificar algunas características asociadas con el rendimiento en la lectura.

¹³ Erico Carrasco Ghete. "¿Por qué nuestros alumnos no leen?" En: Estudios Sociales. No.43 p. 114, ene.-mar., 1985.

Se estudiaron 121 niños entre 6 y 11 años de edad, seleccionados al azar 10 niños y 10 niñas por grado escolar que no presentaban problemas de educación física y/o emocional y que hubieran reprobado algún grado escolar.

La lectura oral y en silencio fueron evaluadas en función de la rapidez y del nivel de comprensión, encontrándose con excepción del primer grado que los promedios fueron más altos para la lectura en silencio que para la lectura oral.

También lograron identificarse cuatro grupos de lectores, la formación de estos grupos obedeció a la calidad de lectura que realizó cada niño y no por grado escolar, de tal forma que en cada grupo se encontraron niños de todos los grados escolares.

Hay que aclarar que en todos los grados escolares se encontró que la rapidez en la lectura, en términos de números de palabras que se leen por minuto, es un índice con amplia fluctuación y cuya asociación con niveles de comprensión es sumamente variable. Por lo tanto, la fluidez *per se* no es un indicador adecuado o suficiente de calidad de la lectura.

Para concluir, entre las características asociadas significativamente a los grupos de lectura eficientes se encontraron una alta capacidad intelectual global, adecuada para utilizar conceptos y razonamiento abstracto así como, habilidad para seleccionar, organizar y retener información.¹⁴

¹⁴ Feggy Ostrosky-Solís, et. al. "La lectura y sus perfiles cognoscitivos de una población escolar mexicana". En: Revista Mexicana de Psicología. V.1 No. 1, p.53-64, ene.-jun., 1984.

C. PERSPECTIVAS DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES

En páginas anteriores hemos presentado una exposición de los elementos que condicionan que nuestros alumnos no sean lectores de libros, pero que sí sean asiduos "lectores" de subliteratura.

Recapitulando las ideas esenciales del presente trabajo sabemos que la escuela en nuestro contexto sociocultural tiene a resaltar su carácter informativo en perjuicio del aspecto formativo. La no formación de lectores es un claro ejemplo de ello.

Este hecho adquiere relevancia en nuestros días cuando el tema de la calidad de la educación está presente en los foros de debates y constituye un punto importante de discusión. Cuando se afirma además, que para elevar la calidad de la educación en nuestros días es menester revisar nuestras prácticas docentes cotidianas, específicamente la construcción y transmisión del conocimiento y nuestros métodos de enseñanza.

De esta manera, la idea central que se desea expresar en este apartado es el rol que compete al maestro realizar en función de los planes y programas de estudio y los nuevos enfoques sobre la enseñanza del Español.

Actualmente, los principios pedagógicos que guiaron la elaboración propósitos, contenidos, metodología y los libros de texto para la asignatura de Español se modificaron sustancialmente a partir de 1992 cuando la SEP comenzó a editar diversos materiales (guías, libros para el maestro, textos gratuitos y ficheros) en los que se propone "que el niño se convierta en un usuario de la lengua, identifique y sea capaz de elaborar diferentes tipos de textos, reconozca el uso social de la expresión oral y la expresión escrita y la lectura, utilice la lengua como medio fundamental de

comunicación y reflexione sobre la estructura de la lengua en el marco de situaciones comunicativas".¹⁵

Se pretende además crear un ambiente de trabajo donde el niño se exprese libremente, produzca textos, intercambie ideas, plante preguntas, lea textos interesantes, etc.

Es importante mencionar que los principios pedagógicos que guiaron estos profundos cambios se fundamentan en las aportaciones de la psicología constructivista, cuya premisa fundamental es: "el desarrollo intelectual consiste en la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más equilibradas, que permitan un mayor grado de adaptación de la persona al medio físico y social mediante una serie de intercambios múltiples y variados con el mismo."¹⁶

Inmerso en este marco el sujeto adquiere un papel activo en la construcción del conocimiento; finalmente, se pretende que el alumno asuma la dirección de su propio proceso de aprendizaje. A partir de estas consideraciones y en un intento por mejorar la calidad de la educación educadores, pedagogos y psicólogos han propuesto: analizar los contenidos o escolares con el fin de determinar su complejidad estructural y precisar las competencias operatorias necesarias para poder assimilarlas. Es decir, adecuar los contenidos escolares a las posibilidades intelectuales de los alumnos.

Esta aplicación, a decir de los especialistas, es sin lugar a dudas la que ha tenido un mayor impacto real en el campo educativo con repercusiones altamente significativas. No

¹⁵ Alberto Sánchez Cervantes. "Hacia una nueva enseñanza en la escuela" En: Cero en conducta. No. 2, p. 42-43, agosto 1996.

¹⁶ César. Coll. "Las aportaciones de la psicología a la educación..." En: Psicología genética y aprendizajes escolares. César Coll, comp. México, Siglo XXI. p. 25

Obstante, Coll advierte que la cuestión no es sencilla porque "las edades medias que señala la psicología genética para los niveles de competencia operatoria tiene valor indicativo; aunque la secuencia de construcción sea fija, se aprecian variaciones -retrasos o adelantos_ de hasta tres o cuatro años según el medio sociocultural y las nociones consideradas."¹⁷

El mismo autor señala otro inconveniente de mayor peso, dada la naturaleza de algunos contenidos escolares que no pueden ser analizados únicamente en términos de los componentes operatorios necesarios para su adquisición. Por ejemplo: la comprensión del funcionamiento del aparato digestivo , de los lazos de parentesco o de la economía del mercado que exigen un cierto nivel de competencia operatoria, pero la decisión última sobre su inclusión en un lugar determinado del currículum depende también de otros factores como los conocimientos previos que el alumno debe poseer para abordar estos núcleos temáticos.

De estas conclusiones es importante destacar que el medio sociocultural en el que se desarrolla el educando es esencial porque es éste el que provee el conjunto de saberes que le permite acceder a niveles de desarrollo intelectual de mayor complejidad. Desde mi punto de vista, cabría una reflexión ¿los eventos de lectura en los que participe el educando desde sus primeros años de vida, y claro, durante todo su desarrollo intelectual le enriquecerían sus esquemas de conocimiento?

Indiscutiblemente el papel que juega la lectura en el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno adquiere relevancia si tomamos en cuenta que, en base a diversas investigaciones, se ha aseverado que el desarrollo del pensamiento se sustenta en el desarrollo

¹⁷ Ibidem. p. 26.

del lenguaje cuyos orígenes se remota desde los primeros años del vida del individuo al interactuar, primero en contextos donde interviene el juego y posteriormente en las interacciones niño- adulto.

Brevemente, Bruner menciona que en sus primeros años de vida el niño adquiere el uso del lenguaje: a) en medio de una actividad lúdica, las formas gramaticales más complejas aparecen en primer lugar en contextos de juego. Más adelante, en sus primeras etapas es importante fomentar la adquisición del lenguaje permitiendo al niño combinar, de formas distintas, los elementos del lenguaje que ya conoce y para conseguir, con el lenguaje, cosas distintas de las que ya ha logrado, el niño además de aprender el lenguaje está aprendiendo a utilizarlo como instrumento de pensamiento y de la acción de un modo combinatorio.

Un aspecto importante que afirma este autor es que el desarrollo del lenguaje puede que esté en buena medida determinado por las oportunidades de diálogo, de modo que dicho diálogo puede llegar a interiorizarse y a continuar funcionando por sí mismo en la cabeza de cada individuo.¹⁸

El diálogo al que se refiere Bruner es el mismo que se establece con el autor de un texto, un diálogo que amplía nuestras posibilidades intelectuales desde nuestros primeros años de vida y que los padres y maestros debemos fomentar.

¹⁸Jerome Bruner. José Luis Linaza, comp. Acción, pensamiento y lenguaje. México, Alianza, 1986. p. 38.

a. EL MAESTRO COMO ANIMADOR DE LA LECTURA

Lo maestros debemos tener presente en todo momento que el lector, en este caso el niño, no es una página en blanco donde se imprime un texto: introduce su fantasía entre líneas con la del autor. Las palabras de autor hacen surgir sus propias palabras, su propio texto.

Leer permite al lector, en ocasiones descifrar su propia experiencia. Es el texto el que "lee" al lector, en cierto modo el que lo revela; así es como las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan.

Los maestros no debemos reducir el lenguaje a simple instrumento útil para comunicarnos, sino concebirlo, además, como un medio para la construcción de nosotros mismos como sujetos parlantes. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo.

La lectura es en todas la edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia. Desde la infancia la lectura desempeña un papel en el campo de la construcción de uno mismo, contribuyendo a abrir el campo de lo imaginario y con ello el desarrollo del pensamiento. La lectura de ficción permite al infante desarrollar su sentido crítico, a desarrollar el arte de argumentar, de discutir. En otras palabras, la lectura nos permite ensanchar nuestro horizonte de referencia a desarrollar nuevas formas de sociabilidad.

Permitir que el niño acceda a la lectura de ficción es ofrecerle la posibilidad de poder pensar la propia vida con ayuda de las obras de ficción o de testimonios que atañen a lo más profundo de la experiencia humana.

Ahora bien lo que está en tela de juicio es la relación personal del maestro con la lectura. Se espera que los maestros enseñen a los niños a "dominar la lengua", que los inviten

a compartir este supuesto " patrimonio cultural" ". Que les enseñen a descifrar textos, a analizarlos, a tomar cierta distancia. Pero además que los inicien en el "placer de leer". Todo esto es materia de numerosos debates, de numerosas interrogantes en la profesión.

Por lo pronto, considero que los maestros debemos reflexionar sobre el valor potencial de nuestros alumnos , que creamos que los niños les puede interesar la lectura y que es posible atraparla y que en la medida que creamos en este potencial tenemos un papel importante que desempeñar.

A partir de esta consideración pretendo que los maestros reconstruyamos nuestra función como mediadores de la lectura y nuestros alumnos. Pero que la replanteemos en otros términos, no como una obligación del currículum, sino como un deseo intrínseco de transmitir a nuestros alumnos el aprecio por la lectura y los libros.

En primer término se propone que la escuela con tanta actividad los maestros debemos preponderar un espacio a la lectura. Sabemos que no es una biblioteca, que desafortunadamente en nuestro ámbito social son prácticamente inexistentes, o la escuela, que despierta el gusto por leer , por imaginar, por descubrir; es un maestro o un bibliotecario que a partir de experiencias gratas con la lectura y por su deseo de compartirla, la transmite en una relación individualizada.

En las comunidades donde realizamos nuestra labor pedagógica esta relación individualizada es vital porque nuestros alumnos carentes de experiencias lectoras en el ámbito familiar tienden a cohibirse frente a la cultura letrada debido a su origen social. En este proceso de iniciación y desarrollo de la lectura los niños necesitan que los motivemos a aventurarse al mundo de los símbolos que conciben con cierto recelo.

Los maestros debemos tener en mente por un lado la importancia de compartir, de conversar acerca de los libros y por otro lado la dimensión transgresora de la lectura. El papel que debemos asumir como iniciadores a los libros es según Petit “El iniciador a los libros es aquél que puede legitimar un deseo de leer no bien afianzado. Aquel que puede ayudar a transpasar umbrales, en diferentes momentos del recorrido, ayudando en la elección del libro, ofreciendo consejos eventuales, sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógico.”¹⁹

Si bien es cierto que existe una contradicción irremediable entre la enseñanza de la literatura en la escuela y la lectura que se hace por sí mismo, al menos nos corresponde a nosotros los maestros hacer que los alumnos tengan mayor familiaridad para acercarse a los libros. Nuestra misión es sugerirle a nuestros alumnos la idea de que, entre una infinidad de materiales de lectura habrá algunos que les digan algo a ellos en particular.

Esencialmente se pretende ser receptivo, de estar disponible para hacer proposiciones, para acompañar al niño, para buscar con él, para inventar con él, para abrir oportunidades de lograr hallazgos.

En resumen, debemos preocuparnos por sensibilizar a los niños y jóvenes hacia la lectura promoviendo obras literarias de calidad, acompañadas de otras actividades que permitan compartir la lectura, por ejemplo, un periódico en donde los niños redacten sus experiencias de los cuentos que han leído.

No debemos olvidarnos de los padres, elemento clave en la formación de lectores, aun cuando su participación en la educación de sus hijos muestre puntos frágiles; como educadores percibimos la necesidad de un mayor trabajo de acompañamiento con los padres, y en especial

¹⁹ Michél Petit. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México, SEP, FCE, 1999. p. 184.

con las madres porque ellas comparten tiempo, afectos, desarrollan intercambios y vínculos sociales, aportando conocimientos a la vida de la sociedad.

Para democratizar la lectura en ambientes escolares no sólo hace falta el deseo de hacerlo, sino hace falta, una exigencia, una determinación y sobre todo imaginación. Inculcar la lectura a nuestros alumnos es un trabajo a largo plazo, paciente a menudo difícil, en la medida en que es poco medible, poco "visible" y donde la retroalimentación de nuestro trabajo no existe.

Es impostergable estimular a los jóvenes y niños a convertirse en lectores habituales, lo que a la postre les permitirá defenderse de las continuas campañas de regresión cultural, de los discursos autoritarios y manipuladores a los que nos someten las clases que dominan las relaciones económicas y sociales, porque la lectura nos permite pensarnos de manera diferente, ser diferentes.

CONSIDERACIONES

Recapitulando las ideas esenciales del presente trabajo deseo esbozar algunas consideraciones respecto a la lectura, nuestra práctica docente y los métodos de enseñanza de lecto-escritura, elementos que requieren de un profundo análisis y cambio.

El papel que juega la lectura en la formación de los estudiantes de Educación Básica es fundamental para su desarrollo en las esferas cognitiva y afectiva; en consecuencia, los docentes tenemos la obligación de reconceptualizar qué implica el proceso de lectura. Tener presente que existe un único proceso de lectura cuyas características esenciales no pueden variar. Inicia con un texto en alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje y que el proceso debe terminar con la construcción de significado.

El éxito o fracaso de la lectura depende del propósito del lector, la cultura social, el bagaje lingüístico, los conocimientos previos, las actitudes y esquemas conceptuales que posee el lector. Así como, el modo en que el lector y el escritor acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje en sus esquemas conceptuales, y en sus experiencias vitales. Los maestros debemos coadyuvar al desarrollo de estos factores desde los primeros años de formación del educando.

En lo que respecta al currículum oculto la relaciones de producción y reproducción del conocimiento debe cambiar orientando a los alumnos a ser constructores de su propio aprendizaje a través de la lectura creativa y recreativa.

En relación a los métodos de enseñanza de la lecto-escritura existe evidencia suficiente para afirmar que existen algunos métodos de enseñanza de la lecto-escritura que, actualmente empleamos, obstaculizan la comprensión lectora del alumno al poner énfasis en la traducción gráfico-fónica de la lectura.

Nuestros alumnos no logran una fluidez apropiada de lectura, ni alcanzan un nivel de comprensión óptimo porque la enseñanza de la lectura no se basa, desde sus inicios y durante su desarrollo, en la construcción de significados. La lectura debe concebirse como la construcción de significados desde que el niño es capaz de disfrutar y comprender la literatura infantil, esto es, mucho antes de enfrentarse a la enseñanza de nuestro sistema de escritura.

Insistentemente, los maestros debemos sobrevalorar sólo aquellas lecturas que logren despertar la curiosidad de nuestros alumnos, y sobre todo el deseo de leer. El libro del texto debe perder su hegemonía como única fuente de información y aprendizaje de nuestros alumnos. Debemos esforzarnos en promover la creación de las bibliotecas circulantes y hacer uso de los materiales de lectura que la SEP hace llegar a nuestras escuelas.

Porque de continuar con nuestras prácticas docente obsoletas corremos el riesgo de seguir fomentado la creación de pseudolectores que se refugian en la "lectura" de la subliteratura que ofrece enormes limitantes, sobre todo a los lectores principiantes o poco experimentados al encajonarlos en una estructura invariable de lectura, creada de estereotipos, mitos y una ideología tendenciosa que deforma nuestra realidad histórica y actual.

Los "lectores" de subliteratura no realizan un auténtico acto lector. La lectura es un proceso altamente cognitivo, donde el lector pone en juego su capacidad de análisis, síntesis y recreación de ideas, conceptos, modelos; capacidades que el lector de subliteratura no llega a desarrollar porque los contenidos que aborda la literatura son confusos, triviales, incoherentes, ahistóricos y acríticos.

Por todos estos factores la lectura de la subliteratura limita la imaginación al imponer ciertas ideas y conocimientos que truncan la capacidad del "lector" de recrear imágenes mentales que lo conduzcan a elaborar sus propias ideas, conocimientos, actitudes.

Por ejemplo, un género de la subliteratura, la historieta, la más socorrida entre la población, se sustenta en una estructura interactiva (que se basa en repeticiones y variaciones sobre un tema fundamental) lo que facilita la operación de decodificación del mensaje; no crea retos para el lector, lo cual impide que éste acceda a otros niveles de lectura y diversos tipos de materiales.

Como maestros no debemos olvidar que la lectura es una fuente de actualización profesional y superación personal: La lectura constituye una alternativa de superación permanente.

BIBLIOGRAFIA

1. AGUDO, Alvaro. "La promoción a la lectura como animación cultural". En: Parapara. No. 9, jun. 1984. p 28-33.
2. ARENZANA, Ana. y Aurelio García. "La promoción de la lectura en la escuela. En: Espacios de Lectura. México, FONCA, 1995. p. 175.
3. AURRECOECHEA, J. M. Y Armando Bartra. Puros cuentos: historia de la historieta en México. 1934-1950. México, Grijalbo, 1988.
4. BARKER, Ronald y Robert Escarpit. El deseo de leer. Barcelona, UNESCO, Península, c1972. 220 p.
5. BARON-CARVAIS, Annie. La historieta. México, FCE, 1989. 181 p.
6. BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan. Aprender a leer. Tr. Jordi Beltrá.. Barcelona, Ed. Crítica, c1983. 294 p.
7. BRASLAVSKY, Berta. La escuela puede: una perspectiva didáctica. Buenos Aires, Aique Editor, 1997. 120 p.
8. _____ . La lectura en la escuela de América Latina. Buenos Aires, UNESCO, CEPAL; PNUD, 1981. 59 p.
9. BRUNER, Jerome. José Luis Linaza, comp. Acción, pensamiento y lenguaje. México, Alianza, 1986.
10. CAIRNEY, Trevor H. "El proceso de lectura". En: Enseñanza de la comprensión lectora. Tr. Pablo Manzano. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Eds. Morata, 1992. 150p
11. CARTER, J. Carolyn. "Young People and book: a review of the research into young people' s reading habits". Journal Librarianship. V.18 n. 1, Jan. 1986. P.1-22
12. CARRASCÒ GHETE, Erico. "Por qué no leen nuestros estudiantes". Estudios Sociales. N.43, ene-mar. 1985. P. 113-127
13. CARRION RODRIGUEZ, Guadalupe. "The mexican library infrarstructure". Les Enfants, les jeunes et bibliothèques dans le pays en développement. [Library work for Children and young adults in developing countries.]. Proceedings of the IFLA/UNESCO Pre-Ssion Seminar in Leipzig, GDR, 10-15, August, 1981.] edited by G. Patte and S: K. Hannesdóttir, MUnich, K. G. Saur, 1984, 92-100.}
14. CONDEMARIN , Mabel. "Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina". Educación. V. 3 n. 7, ene. 1982. P 17-22
15. CRANOLES, Maureen. "Reading again". Scottish Libraries. N.6, Nov.-Dec. 1987.

16. CHAVARRÍA OLARTE, Marcela y Marveya Villalobos. Orientaciones para la elaboración y presentación de tesis. México, Ed. Trillas, 1993. 115 p.
17. DELHUMEAU, Antonio. "Historieta cómica de la historieta". Revista de Ciencias Políticas y Sociales. V.19 n.74, oct.-dic. 1973.p. 19-25
18. DEZA TAPIA, Teresa y María Cecilia Krug Solís. "Lectura: responsabilidad de padres y educadores". Academia. N. 10 1984. p. 167-175
19. Departamento del Distrito Federal. Distrito Federal. Plan de desarrollo urbano: niveles de ingreso. México, DDF, SAHOP. 198-?
20. DORFMAN , Ariel y Armand Matterlart. Para leer al pato Donald. Pról. héctor Schumuclear. 25ª. ed. México, Siglo XXI, 1984. 160 p.
21. ECO, Umberto. Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. Tr. Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. México, Gedisa, 1994. 267 p.
22. ERHART, Virginia. "Amor y consumo en las novelas de Corín Tellado". Cuadernos de Comunicación. N. 17, nov. 1976.
23. La escuela cotidiana. Elsie Rockwell, coord. México, FCE, 1995. 238 p.
24. FASIK, Adele. "How much do we know about what children are reading". Emergency Librarian. V. 12 n.3, Jan. - Feb. 1985.p. 17-20
25. FEINBERG, Sandra. "The parent/child workshop: an unique library program for parents and babies. Public Libraries. N.24, Winter 1985.p. 143-145
26. FERNANDEZ BERROCAL y Ma. Angeles Melero Zabal. La interacción social en contextos educativos. México, Siglo XXI, 1995. 419 p.
27. FERREIRO, Emilia. Alfabetización: teoría y práctica. México, Siglo XXI, 1997. p. 204.
28. _____ y Margarita Gómez Palacio, comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 4ª. ed. México, Siglo XXI, 1986. 354 p.
29. FUENTES FIERRO , Aquino. "Medios de comunicación impresa: libros, prensa y subliteratura". Taller de Investigación para la Comunicación Masiva. N. 29, dic. 1983.
30. GARATE LARREA, Milagros. La comprensión de textos en los niños: un enfoque cognitivo y sociocultural. 2ª. ed. México, Siglo XXI, 1996. p. 249.

31. GARCIA LAGUARDIA, Jorge Mario y Jorge Luján Muñoz. Guía de técnicas de investigación. México, Cruz-Osa, 1981. 194 p.
32. GJENGSET, Gunnar H. "Childrens's reading habits -a preliminary proyect report". Scandinavian Public Library Quarterly. V.19 n.3, 1986.p. 100-103.
33. GOMEZ PALACIO, Margarita. "Consideraciones teóricas acerca de la lectura". En: Antología: Area Terminal: Proyecto Estratégico No. 1. México, SEP; UPN, 1988. p. 79-90.
34. GUBERN, Román. "Una lectura de Flash Gordon". Cuadernos de Comunicación. N.28, oct.-nov. 1977.p. 39-42
35. GOODMAN, Kenneth. "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". En: Adquisición de la lengua escrita. Comp. Ma. Elena Rodríguez. OEA.1994. INTERAMER (Serie Educativa ; No. 39). 167 p.
36. HERNER, Irene. "El museo y la historieta". Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. V. 20 n.76, abr. jun. 1974. p. 51-61
37. Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la Educación en México. México, El Colegio de México; Ed. El Ermitaño, 1988. 383 p.
38. HUERTA , Wenceslao. y Juan Arturo Salinas. "Libros tan caros que hay que guardarlos como tesoros". Revista del Consumidor. N. 81 , 1983. P. 3-6
39. Instituto Nacional de geografía, Estadística e Informática. Distrito Federal: resultados definitivos , datos de AGEB urbana. IX Censo de Población y Vivienda, 1990. México, INEGI, 1992.
40. KARRENBROCK, Marilyn H. "Childrens's preferences in book-related characteristics.". Public Libraries. V.23 n.4, Winter, 1984.p. 138-140.
41. KAUFMAN, Ana María y Ma. Elena Rodríguez. "Hacia una tipología de los textos". En: La escuela y los textos. Buenos Aires, Santillana, 1993. 207 p.
42. KNIGHT, K. Fawn. "Junior great books: one experience" Top of the News. V. 42 n. 1, Fall 1985. P. 77-81
43. El lenguaje en la escuela. México, SEP, UPN, 1988. 138 p.
44. LIINAS ZARATE, Isabel. "Se invirtieron 30 mil millones en el Nuevo Centro Nacional Bibliotecario". Unomásuno. México: oct. 17, 1988.
45. LE-VU, Sophie y Roland Rebois. "Documentation et bibliotheque au Mexique a la crise" [Documentation and libraries in México confron crisis]. En: Documentaliste v. 25 n.2.p. 59-60

46. LOCKE, Jill L. "Children of the information age: changes and challenges". Library Trends. V.35 n3, Winter 1987. P. 353-368.
47. MENDEZ, José Luis. "Manipulación y fabricación de mitos en la subliteratura". Casa de las Américas. V.15 N.89, mar.-abr. 1975. P. 122-129
48. MENESES MORALES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934. México, Centro de Estudios Educativos, UIA, 1986. Vol. 2
49. Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988: la problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo y Miguel de la Madrid Hurtado. México, Centro de Estudios Educativos, UIA, 1998. Vol. 5
50. MILLS, Colin. "But I'm the readers: not the books: some trends in junior fiction". School Librarian. V. 32 n. 4, Dec. 1984.p. 310-314
51. MONSIVAIS, Carlos. "El INBA agotó su proyecto y el Consejo de Cultura no ha explicado el suyo: Monsiváis". Proceso. N.640, nov. 1989.p. 48-49
52. O'CONNELL, John B. "Books fair highlights library development in Mexico". Focus on International & Comparative librarianship. V. 15 n.3, 1984.p. 29-30
53. ORNELAS, Juan Carlos. El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. México, FCE, 1995.
54. Psicología genética y aprendizajes escolares: recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget. 5ª ed. César Coll, comp.Tr. Santiago Reyes de Villalonga, Santiago Pi-Sunyer y Antonio A. Pueyo. México, Siglo XXI, 1995. 224 p. (Psicología y Etología.)
55. Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo: 1995-2000. México, SEP, 1996. 172 p.
56. POSTON ANDERSON, Barbara. "Literatura promotion: exploring the alternatives". Review.v. 12 n.2, : ils., June 1984. P. 14-20
57. REYNAG, Javier. "Antecedentes de la historieta" Artes de México. V. 19 n.158, 1972. P. 15-81
58. RINCON, Carlos. "Ampliaciones de la crítica y la didáctica: la llamada subliteratura". Arte. Sociedad e Ideología. n.3 , oct.-nov. 1977. P. 30-47
59. ROJAS SORIANO, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. México, UNAM, 1985. 280 p.
60. RUSSEL, David A. "The common experience of adolescent: a requisite for the development of young adult literature". Journal of Youth Services in Libraries. V.5 n.1, Fall 1988. P. 58-63

61. SANCHEZ CERVANTES, Alberto. "Hacia una nueva enseñanza en la escuela" Cero en Conducta. Año II, N. 42-43, agosto 1996.
62. SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas, 1983. 320 p.
63. SORTRES, Bertha. "La cultura de los cómics". Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. V. 19 n.7, oct. dic. 1973. p. 13-18
64. SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Reflexiones de fin de siglo: perspectivas. siglo XXI. México, SEP, 1999. 61 p.
65. VALDEZ, Rosalba. "Crónica general de la historieta". Artes de México: la historieta mexicana. V. 19n. 158, 1972. P. 14
66. VALENCIA SOLAR, Juana y Ana Ma. Xandre Bobotham. "Una reflexión sobre hábitos lectores". Academia. N. 10 1984. P. 177-186
67. VARGAS DULCHE, Yolanda. "¿Qué es la historieta para mí?" Artes de México: la historieta mexicana. V.19 n.158, 1972. P. 14
68. WILSON, Pauline. "Children's and power: knowledge to shape the future". Canadian Library Journal. . v.35 n.5, Oct. 1980. P. 321-326
69. YCLAN, Gabriela. Castillos posibles: búsqueda de significado e interpretación. del texto en el aula: una propuesta para la educación básica. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997. 97 p.
70. ZWARENSTEIN, Mandy. "Motivating children to read". Canadian Library Journal. V. 43 n. 6, Dec. 1986. P. 402-406

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098 ORIENTE**

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

El objetivo del presente cuestionario es conocer los usos y funciones que la familia otorga a la lectura y cómo influyen éstas en la práctica de lectura que realizan los niños de 6°. grado de educación primaria.

MARQUE CON UNA X SU RESPUESTA Y ESCRIBA EN FORMA CLARA Y CORTA SUS RESPUESTAS.

- ¿Cuántas personas integran su familia?
a) 2-3 () b) 4-5 () c) 6-7 () d) más de 8 ()
- ¿Quiénes contribuyen al gasto familiar?
a) papá () b) mamá () c) ambos () d) hermanos ()
- ¿Cuál es el trabajo que desempeñan los integrantes de su familia que contribuyen con el gasto familiar?

	P	M	H
	Padre	Madre	Hermanos
a) obrero	1()	2()	3()
b) empleado	()	2()	3()
c) trabajador por cuenta propia	()	()	()
d) trabajadora doméstica	()	()	()
e) profesional	()	()	()
f) otro ¿cuál?			

- ¿Cuál es el gasto familiar mensual?
a) menos de \$900.00 ()
b) \$ 900.00 - \$1 800.00 ()
c) \$1 800.00 - \$ 2 700.00 ()
d) \$2 700.00 - \$3 600.00 ()
e) \$3 600.00 - \$ 4 500.00 ()
d) más de \$4 500.00 ()

- ¿Usted sabe leer y escribir?
a) sí () b) no ()
- ¿Qué grado de estudios tiene usted?
a) sin instrucción ()
b) primaria completa ()
c) primaria incompleta ()
d) secundaria completa ()
e) secundaria incompleta ()
f) carrera corta completa ()
g) carrera corta incompleta ()
h) bachillerato completo ()
i) bachillerato incompleto ()
j) licenciatura completa ()
k) licenciatura incompleta ()
l) otra ¿cuál? ()

- ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre?
a) ver televisión () d) practicar un deporte ()
b) oír música () e) leer ()
c) tejer y/o bordar () f) otro ¿cuál? ()

- Si contestó que si lee en su tiempo libre ¿Qué es lo que usted lee?
a) libros de texto () ()
b) libros o revistas de religión () ()
c) historietas (Los Simpson, Dragon Ball Z, etc.) () ()
d) periódicos () ()
e) revistas (Proceso, Nexos, Letras libres, etc.) () ()
f) enciclopedias y diccionarios () ()
g) novelas () ()
h) otros ¿cuáles? () ()

- ¿Con qué frecuencia lee?
a) diario ()
b) 1 o 2 veces a la semana ()
c) 1 o 2 veces a la quincena ()
d) 1 o 2 veces al mes ()
e) otra ¿cuál? ()

- ¿Para qué lee usted?
a) para entretenerse ()
b) informarse ()
c) estudiar ()
d) otra ¿cuál? ()

11. Si usted contestó que no lee ¿por qué no lee?

- a) no tiene tiempo ()
- b) no lo necesita ()
- c) no le interesa ()
- d) su presupuesto familiar no le permite comprar algún material de lectura. ()
- a) otra ¿cuál? _____ ()

12. Si contestó en la pregunta 7 que si lee ¿Asiste usted a alguna biblioteca?
a) si ()
b) no ()

13. Si contestó que NO asiste a la biblioteca ¿cuál es la razón?

- a) no hay una biblioteca cerca de su casa ()
- b) no tiene tiempo ()
- c) no lo necesita ()
- d) otra ¿cuál? _____ ()

14. Si contestó en la pregunta 9 que si acude a la biblioteca ¿con qué frecuencia lo hace?

- a) 1 o 2 veces a la semana ()
- b) 1 o 2 veces a la quincena ()
- c) 1 o 2 veces al mes ()
- d) otra ¿cuál? _____ ()

15. ¿Qué material de lectura hay en su casa?

- a) libros de texto ()
- b) religión ()
- c) infantiles ()
- d) historietas ()
- e) periódicos ()
- f) revistas ()
- g) enciclopedias y dicc.. ()
- h) novelas ()
- i) otros ¿cuáles? _____ ()

16. De las personas que viven en su casa ¿cuántas saben leer?

- a) 2-3 ()
- b) 4 a 5 ()
- c) 6-7 ()
- d) más de 8 ()

17. Tomando en cuenta únicamente las personas que saben leer ¿cuántas personas lee, que leen y con qué frecuencia lo hacen?

Personas	1 o 2 veces a la semana	1 o 2 veces a la quincena	1 o 2 veces al mes
Número de	1 o 2	1 o 2	1 o 2
Personas	veces a la semana	veces a la quincena	veces al mes

- a) texto ()
- b) religión ()
- c) infantiles ()
- d) historietas ()
- e) periódicos ()
- f) revistas ()
- g) enciclopedias y diccionarios ()
- h) novelas ()
- i) otros ¿cuáles? _____ ()

18. ¿Cómo llega a sus manos lo que la familia lee?

- a) compra ()
- b) préstamo ()
- c) obsequio ()
- d) intercambio ()

19. Mencione el último evento al que asistió con su familia.

- a) conciertos ()
- b) exposiciones... ()
- c) conferencias ()
- d) ferias del libro ()
- e) ninguno ()
- f) cine ()
- otros ¿cuáles? _____ ()

LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SE REFIEREN A SU HIJO(A) QUE ACTUALMENTE CURSAN EL 6°. GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.

20. Cuando su hijo aún no sabía leer ¿usted le leía cuentos infantiles?

- a) si ()
- b) no ()

21. ¿Qué edad tenía su hijo(a) cuando usted empezó a leer con él o ella?

- a) 5 a 6 años ()
- b) de 7 a 8 años ()
- c) 9 a 10 años ()
- d) 11 a 12 años ()
- e) 13 años o más ()
- f) nunca ha leído con su hijo ()

22. ¿Actualmente lee usted con su hijo (a)?

- a) si ()
- b) no ()

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE 6º. GRADO

El objetivo del presente cuestionario es conocer la práctica de lectura que realiza el niño de 6º. grado de Educación Primaria en su casa.

MARCA CON UNA "X" LA OPCION DE TU PREFERENCIA Y ESCRIBE EN FORMA CLARA Y CORTA TUS RESPUESTAS.

1.. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre y con qué frecuencia?

diariamente 2 o 3 veces 2 o 3 veces
semanalmente quincenal.

- a) ver televisión () () () ()
- b) jugar nintendo () () () ()
- c) practicar un deporte () () () ()
- d) oír música () () () ()
- e) estudiar () () () ()
- f) leer () () () ()
- g) otra ¿cuál? () () () ()

2.. Si marcaste en la pregunta anterior que ves programas de televisión, ¿cuántas horas diarias ves la televisión?

- a) 1 a 2 hs. () b) 3 a 4 hs. ()
- c) 5 a 6 hs. () d) 7 o más hs. ()

3. Si contestaste que no lees en tu tiempo libre ¿por qué no lees?

- a) no te gusta ()
- b) no tienes tiempo ()
- c) nadie te invita a leer ()
- d) otra ¿cuál? _____

Si contestaste en la pregunta número 1 que si lees en tu tiempo libre. contesta las preguntas de la 4 a la 12.

4. ¿Qué es lo que lees?

- a) libros de texto () b) infantiles ()
- c) religión () d) periódicos ()
- e) historietas (Dragon Ball Z, Los Simpson, etc. ()
- f) diccionario y enciclopedias ()

23. Si contestó que actualmente usted no lee con su hijo(a) ¿qué edad tenía éste (a) cuando usted dejó de leer con él o ella?

- a) 7 a 8 años () b) 9 a 10 años ()
- c) 11 a 12 años () d) 13 o más ()

24. ¿Cuál es la razón por la cual usted no lee actualmente con su hijo(a)?

- a) su hijo puede hacerlo solo ()
- b) no es importante que usted lea con su hijo(a) ()
- c) no tiene tiempo ()
- d) otra ¿cuál? ()

25. Si usted contestó que actualmente si lee con su hijo ¿con qué frecuencia lee con su hijo?

- a) diario ()
- b) 1 o 2 veces a la semana ()
- c) 1 o 2 veces a la quincena ()
- d) 1 o 2 veces al mes ()
- e) otra. ¿cuál? _____

26. ¿Piensa usted que es importante que su hijo(a) lea libros infantiles (cuentos, poemas, teatro, Historia, Biología, Astronomía, etc.)

- a) si () b) no ()

¿Por qué?

27. ¿Cree usted que es recomendable que los niños lean historietas como: Dragon Ball Z, Superman, Los Simpson, El hombre araña, etc.)

- a) si () b) no ()

¿Por qué?
