



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***La promoción, enseñanza y medición de la lectura en México.
Un análisis hermenéutico***

Tesis que para obtener el Grado de
Doctor en Educación

Presenta:
Salvador Saulés Estrada

Director de Tesis:
Dr. Samuel Arriarán Cuéllar

Comité Tutorial:
Dra. Elizabeth Hernández Alvídrez
Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky

Ciudad de México, noviembre de 2018

A mis padres

Agradecimientos

Quiero agradecer la atenta mirada y los comentarios puntuales de mis lectores hacia esta investigación: a la doctora Gabriela Czarny, por sus enseñanzas siempre lúcidas; a la doctora Mónica García, por sus recomendaciones precisas y minuciosas; al doctor Alfonso Jiménez por su revisión crítica pero constructiva.

Quiero agradecer de manera especial a la doctora Elizabeth Hernández, quien además de leer mi trabajo con acuciosidad y mostrar siempre un atento interés por su desarrollo, logró con su apoyo allanar ese difícil camino de idas y regresos tanto académicos como administrativos.

Mi profundo agradecimiento al Dr. Samuel Arriarán, pues sin su asesoría, acompañamiento y, sobre todo, sin las esclarecedoras conversaciones que mantuvimos, no hubiera sido posible la feliz conclusión de este trabajo.

Dejo para el final lo más importante. Quiero agradecer principalmente a Alejandra y Ana Clara: dos mujeres con las que conformo esta pequeña pero, al mismo tiempo, enorme familia. Sin su entereza para enfrentar los obstáculos, sobre todo en los momentos de apremio, y sin su locuaz alegría con que le dan un sentido siempre distinto a la cotidianidad, este proyecto no hubiera podido alcanzar su objetivo.

El modelo letrado ya no es el único modelo reinante.

Martine Poulain, *El futuro de la lectura*

CONTENIDO

Agradecimientos	5
INTRODUCCIÓN	14
I. ¿QUÉ ES LEER? ENFOQUES, PROPÓSITOS Y PRÁCTICAS	21
1.1 ENFOQUE FONÉTICO: DECODIFICAR	23
1.1.1 Método silábico	23
1.1.2 Consecuencias de la decodificación: una sola dirección	25
1.2 ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO: LLENAR HUECOS SEMÁNTICOS.....	26
1.2.1 Las “guerras de lectura” y la “lectura funcional”	29
1.3 ENFOQUE SOCIOCULTURAL: CONTEXTOS, INTENCIONES E INTERPRETACIONES	31
1.3.1 La situación del discurso	33
1.3.2 Las comunidades y sus retóricas.....	34
1.3.3 La diversidad de interpretaciones	35
1.3.4 Tres prácticas letradas y el trabajo en el salón de clases.....	37
1.3.5 Leer para hacer: metas y propósitos específicos.....	39
1.3.6 Leer para informarse: simular comunidades de lectura en la escuela	40
1.3.7 Lectura y literatura: vivir con lo escrito y lo narrado.....	43
1.4 LA LECTURA DESDE LA HERMENÉUTICA	46
1.5 EL LADO OSCURO DE LA LECTURA.....	52
II. OBJETO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA	65
2.1 OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y CORPUS DE ANÁLISIS.....	66
2.2 LA HERMENÉUTICA COMO PERSPECTIVA ANALÍTICA.....	70
2.3 NEOBARROCO, HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN	73
2.4 EL ANÁLISIS HERMENÉUTICO COMO MÉTODO	79
III. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA LECTURA	89
3.1 LA LECTURA COMO PROBLEMA	91
3.2 MECANISMOS DISCURSIVOS ACERCA DE LOS EFECTOS DE LA LECTURA	95
3.3 LA LLEGADA DE PISA Y SUS POSTULADOS DISCURSIVOS.....	103

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS: COHERENCIA INTERNA Y EXTERNA.....	114
3.5 PROMOCIÓN: EL PROGRAMA Y SU DISCURSO DE APERTURA	115
3.5.1 El Programa Nacional de Lectura.....	116
3.5.2 Discurso para presentar el Programa Nacional de Lectura	119
3.6 ENSEÑANZA: PISA, LA LECTURA Y LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.....	121
3.6.1 Reforma a la Educación Preescolar: 2002-2004	122
3.6.2 Reforma Integral de Educación Secundaria: 2006-2007	124
3.6.3 Reforma a la Educación Primaria: 2009.....	127
3.6.4 Articulación de la Educación Básica: 2011	129
3.7 MEDICIÓN: ESTÁNDARES Y ENCUESTAS.....	131
3.7.1 Estándares Nacionales de Habilidad Lectora.....	131
3.7.2 La Encuesta Nacional de Lectura: cinco preguntas.....	133
3.8 POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LA LECTURA: PROMOCIÓN, ENSEÑANZA Y MEDICIÓN	139
IV. PRINCIPALES HALLAZGOS	142
4.1 PENSAR LA “NO LECTURA” COMO UN PROBLEMA	142
4.2 MECANISMOS DISCURSIVOS PARA NORMALIZAR EL DISCURSO PROLECTURA	144
4.3 PISA: UNA PRUEBA ESTANDARIZADA, UNA HOMOGENIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	145
4.4 UNA PROMOCIÓN SIN UN ENFOQUE CLARO DE LECTURA	146
4.5 MODELOS UNIFORMES (PISA) PRODUCEN LA DESIGUALDAD.....	147
4.6 MEDICIÓN: ENFOQUES DISTORSIONADOS ACERCA DE LA LECTURA.....	149
4.7 TEMAS PARA AMPLIAR LA DISCUSIÓN	150
4.7.1 Oralidad vs cultura escrita	151
4.7.2 La complementariedad para enfrentar la oposición	157
4.7.3 La oralidad secundaria y las nuevas tecnologías	161
CONCLUSIONES	167
BIBLIOGRAFÍA.....	178

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Modelo sobre enfoques de lectura	23
Esquema 2. Conceptos del enfoque sociocultural	33
Esquema 3. Tres prácticas letradas escolares	39

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Corpus de documentos	69
Cuadro 2. Estándares Nacionales de Lectura 2011	132

INTRODUCCIÓN

Esta investigación propone una perspectiva de formación educativa y cultural más amplia e incluyente que rebasa la visión limitada de fomentar la lectura dentro de los ámbitos circunscritos a la cultura escrita. En ese sentido, esta perspectiva cuestiona el papel preponderante que posee el modelo *logocéntrico* de promoción, enseñanza y medición de la lectura dentro de algunas políticas educativas implementadas durante los últimos años en este país. El logocentrismo, desde la visión derridiana que otorga "a la palabra una forma privilegiada de conocimiento", se caracteriza por acotar la formación del individuo al encuentro unidireccional (texto-lector) que se establece con la escritura. Este trato preferencial de la lectura en las distintas políticas públicas ha desembocado en modelos univocistas de formación educativa y cultural que soslayan de forma arbitraria otros modelos de formación que también constituyen parte de la realidad multicultural que se vive actualmente en México como, por ejemplo, modelos que deberían incluir, fomentar y fortalecer la práctica de la oralidad en donde el "texto" amplía sus alcances e incluye conversaciones, relatos, narraciones, corporalidades o teatralización de los actos; o el conocimiento y uso eficiente de las nuevas tecnologías en la que la comunicación va más allá de la palabra escrita e involucra a la multimedia y el hipertexto.

Para el propósito de esta investigación se analizaron críticamente, desde la perspectiva hermenéutica, distintas políticas públicas de promoción, enseñanza y medición de la lectura que se implementaron en nuestro país durante los primeros doce años del siglo XXI. Si bien el intervalo de doce años, del 2000 al 2012, corresponde a dos períodos presidenciales que fueron gobernados por primera vez en la historia contemporánea de este país por un partido político distinto al hegemónico, lo cual podría hacer suponer al menos en el papel un lapso ideal

para analizar un giro distinto de las políticas educativas, existen otras razones de mayor peso en términos del tema de investigación que llevaron a elegir dicho periodo.

El año 2000 no solo marca el inicio de un nuevo siglo y un nuevo milenio, también marca para México un paradigma en las políticas públicas y educativas relacionadas con la lectura. En ese año, el país comienza a participar en una de las más influyentes pruebas internacionales de evaluación: el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Esta prueba, patrocinada por la OCDE, uno de los organismos económicos internacionales más importantes en la actualidad, evalúa entre sus áreas la denominada competencia lectora. En el año 2000, según la primera aplicación de prueba PISA, 44% de los jóvenes mexicanos de 15 años se ubicaron en el nivel 1, o menor a este (de cinco niveles de la prueba), respecto a sus aptitudes para la lectura. Casi la mitad de los estudiantes no mostraron habilidades suficientes para llegar al nivel 2, rango que la prueba considera el mínimo necesario para poder “seguir aprendiendo a lo largo de la vida”. El escándalo mediático que trajo consigo los resultados obtenidos por los jóvenes estudiantes auguraba medidas también de alto impacto.

Los resultados llevaron al gobierno en turno a establecer políticas de intervención tanto a nivel educativo como en el ámbito cultural. Se aceleró la profundización de distintas reformas educativas que trajeron consigo cambios curriculares en los diferentes niveles educativos (preescolar en el 2004, secundaria en el 2006, primaria en el 2009, y la articulación de la reforma en toda la educación básica en el 2011). En todos ellos, la lectura cobró una importancia central. Estas renovaciones curriculares, junto con otras tantas acciones implementadas, fueron agrupadas dentro de una macro política pública denominada Programa Nacional de Lectura. Este programa invirtió enormes cantidades de recursos para enfrentar el no muy alentador diagnóstico mostrado por la prueba internacional PISA.

En el año 2006, como parte de esta misma política hacia la lectura, se llevó a cabo la denominada Encuesta Nacional de Lectura. Una encuesta en la que se realizaron más de 4000 entrevistas a personas mayores de 12 años a las que se les consultó sobre sus hábitos de lectura. La encuesta fue encargada por el Consejo Nacional de para la Cultura y las Artes (CONACULTA) al área de investigación aplicada y opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Se buscaba con esta encuesta conocer los distintos hábitos y prácticas de lectura de los mexicanos. Se pensó que con dicha información se podría medir de mejor manera los niveles de aptitud de práctica lectora.

El Programa Nacional de Lectura, con sus estrategias de enseñanza, promoción y medición, tuvo un punto climático en el 2011 con la aparición de los denominados Estándares de Lectura. En estos estándares se sugería a los docentes y padres de familia el conteo de palabras por minuto en los jóvenes como estrategia para evidenciar sus progresos, o retrocesos, en su práctica lectora.

Durante estos doce años se enfrentó una supuesta problemática de lectura con distintas políticas públicas a las que se les invirtió cuantiosos recursos. Como se sabe, las políticas públicas son acciones para enfrentar un problema determinado. Se identifica dicho problema y se proponen acciones específicas para resolverlo. Las políticas públicas relacionadas con el nivel de aptitud de lectura en el país partieron de identificar el supuesto problema (“los mexicanos no leen, o leen mal y muy poco”) y después establecer acciones de intervención (distintos cambios curriculares en la educación básica, estrategias de promoción a nivel nacional, la gestión de encuestas para su medición y el establecimiento de estándares de calidad).

No obstante, doce años de políticas públicas encaminadas al mejoramiento de las habilidades de lectura no han traído repercusiones alentadoras. Y esto solo apoyándose en los propios parámetros de medición que sirvieron de referencia para implementar estas políticas. Por ejemplo, en el año 2012, la prueba PISA volvió a ser aplicada en México (como sucede cada tres años) y los resultados en

lectura no fueron muy distintos a los obtenidos doce años antes. En el año 2000, 44% de los jóvenes se ubicaban en el nivel uno o menos, y en el 2012, 41% de jóvenes se encontró en la misma situación. Solo se redujo la cifra en tres puntos porcentuales después de 12 años de políticas enfocadas al mejoramiento de las habilidades de lectura.

Es evidente que si los propios indicadores establecidos como marco de referencia no muestran ningún progreso (o un progreso mínimo), las políticas públicas para enfrentar el problema identificado no han sido del todo adecuadas.

Esta investigación demuestra, no obstante, que esta situación no se explica solo por la vertiente de la inadecuación de las acciones implementadas para enfrentar una problemática determinada. También por la poca caracterización del problema o situación que busca resolverse. Un ejemplo es la determinación de un supuesto “problema de lectura” poco caracterizado, o insuficientemente analizado y, en consecuencia, establecer acciones parciales o erróneas para “resolverlo”. Una de las causas de este desajuste, por decir lo menos, es un indudable conocimiento distorsionado de lo que es la lectura como actividad.

Como se sabe, algunos teóricos de la lectura han agrupado los distintos y variados enfoques en al menos tres grandes grupos: el fonético, el psicolingüístico y el sociocultural. Estos enfoques permitieron analizar la coherencia interna de las distintas políticas públicas implementadas durante los primeros doce años del siglo XXI. Al igual que en cualquier disciplina científica que requiere establecer previamente el marco teórico desde el cual se están formulando las distintas aseveraciones, cuando se habla de lectura en esta área es necesario establecer desde qué enfoque se está hablando. En el caso de algunas de las políticas públicas analizadas, el enfoque no queda del todo claro o está insuficientemente tratado.

El resultado es por demás ilustrativo. El conteo de palabras por minuto es la respuesta a un enfoque fonético de la lectura, y por lo tanto se vincula con la fluidez, pero no es suficiente para alcanzar la comprensión del texto que se está leyendo.

La visión reduccionista de la realidad cultural de nuestro país se deduce del análisis realizado con base en la herramienta filosófica y metodológica que se utiliza en esta investigación: el enfoque hermenéutico desde su perspectiva llamada neobarroca. Esto es, una mirada que cuestiona críticamente el concepto mismo de lectura, sus distintos enfoques, y el propio modelo logocéntrico como único modelo de formación educativa y cultural, soslayando arbitrariamente otros modelos que forman parte de la realidad barroca multicultural que se vive en México, otros modelos como la oralidad o las tecnologías de la comunicación.

Por lo tanto, con estas premisas, esta investigación se organizó en cuatro capítulos. El primero de ellos, “¿Qué es leer? Enfoques, propósitos y prácticas”, es un marco que indaga en los distintos enfoques en que podrían agruparse el amplio y a veces poco manejable mundo de la lectura: el fonético, el psicolingüístico y el sociocultural. Además, se agregan apartados relacionados con los propósitos de la lectura, la dupla lectura y hermenéutica, y se integra una perspectiva posmoderna titulada “el lado oscuro de la lectura” que cuestiona de partida los supuestos beneficios de la cultura escrita.

En el segundo capítulo, “Objeto de estudio y metodología”, tal como su nombre adelanta, se precisa que el objeto de investigación son los mecanismos discursivos que sirvieron para explicar, sustentar y justificar las distintas políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura que se implementaron en los primeros doce años del siglo XXI en México. Además, se enlista la serie de documentos que conformó el corpus de textos analizados y se precisa lo que significa el análisis hermenéutico como método utilizado en esta investigación, un método sustentado en el marco teórico-filosófico conocido como la hermenéutica neobarroca.

El tercer capítulo, “Las políticas públicas y la lectura” es el centro de análisis de la tesis. En un primer apartado se hace un rastreo de por qué se comenzó a ver a las habilidades de lectura como un problema, y se identifican los mecanismos discursivos que se utilizaron para sustentar las distintas políticas de fomento a la lectura: promoción, enseñanza y medición. El discurso normalizado llegó a ocupar

un espacio que propició la creación de múltiples pruebas estandarizadas e inversiones cuantiosas para enfrentar un problema artificialmente creado o, al menos, sobrestimado.

Es en este capítulo que se integra la revisión del corpus elegido y organizado en tres grandes rubros: promoción, enseñanza y medición. En el primero se revisan los postulados más importantes del Programa Nacional de Lectura y el discurso de presentación dicho por el entonces presidente Vicente Fox. En ambos materiales se analiza el tipo de recursos retóricos que permitieron sobreestimar los alcances de la práctica lectura. En el segundo se revisan algunos planes y programas que tuvieron alguna modificación durante el período elegido. Se buscó, sobre todo, identificar la congruencia de estas modificaciones con los enfoques de lectura y el grado de impacto que tuvo la prueba PISA en dichas modificaciones. En el tercero y último se revisaron los denominados estándares de lectura caracterizados por proponer el conteo de palabras por minuto, además se revisaron cinco preguntas de la Encuesta Nacional de Lectura.

En el cuarto capítulo, “Principales hallazgos”, se realiza un recuento de lo que esta investigación dejó entrever: estrategias para ubicar a la lectura como problema, mecanismos retóricos para normalizar discursos, influencia de pruebas internacionales en el sistema educativo nacional, estrategias inadecuadas de promoción, enseñanza y medición de la lectura, etc. Al final del capítulo se agrega un apartado denominado “Temas para ampliar la discusión”. En este apartado se retoman dos temas pendientes que podrían extender la temática de esta investigación: el papel que cumple la oralidad en la formación del ser humano y las nuevas tecnologías como un camino a la llamada segunda oralidad. El capítulo cierra con una invitación a ampliar la perspectiva de una educación no centrada exclusivamente en la cultura escrita, sino también en aprovechar miradas que van más allá, al mundo de los sentidos, y que permitan alcanzar una formación de ser humano más integral.

La tesis concluye con un recuento de los principales hallazgos y retoma su propósito inicial: aportar información para evitar, en lo posible, que el sistema

educativo se acostumbre a la homogeneización y la uniformización. Propone, finalmente, optar por una nueva epistemología que permita suponer una forma de pensar alternativa, una forma de pensar donde la visión logocéntrica no sea la única opción de formación del ser humano.

I. ¿QUÉ ES LEER? ENFOQUES, PROPÓSITOS Y PRÁCTICAS

El objetivo de este capítulo es perfilar un marco teórico general sobre el amplio y complejo mundo de la lectura. Este marco parte de las premisas propuestas por Irene Vasilachis a propósito de lo que significa realizar una investigación cualitativa. La autora cita unas palabras de J. Morse, tomadas de su “A review committee’s guide for evaluating qualitative proposals”, para enfatizar cuándo se deber recurrir a este tipo de investigaciones:

cuando se sabe poco acerca de un tema, cuando el contexto de investigación es comprendido de manera deficiente, cuando los límites del campo de acción están mal definidos, cuando el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado (2006: 31).

Sin ahondar por el momento en el propósito de esta investigación —que se precisará en los capítulos siguientes—, las palabras de J. Morse son útiles para sustentar el sentido de este capítulo, el cual está organizado en cinco apartados. En los tres primeros se retoma una propuesta sobre cómo organizar los distintos enfoques acerca de la lectura: fonético, psicolingüístico, sociocultural. En el cuarto apartado se ahonda en una revisión de lo que la hermenéutica nos puede decir acerca de la lectura. Al final, como punto de equilibrio, se indaga en una visión distinta (un “lado oscuro”) que cuestiona los alcances de la cultura escrita y, en particular, de la lectura.

Para profundizar en la revisión de los enfoques con los que se ha analizado la lectura y las posibles consecuencias que ha traído su promoción, enseñanza y medición, es preciso indagar tanto en los propósitos que llevan a las personas a

acercarse a los textos escritos, como en las distintas prácticas o formas en que lo hacen.

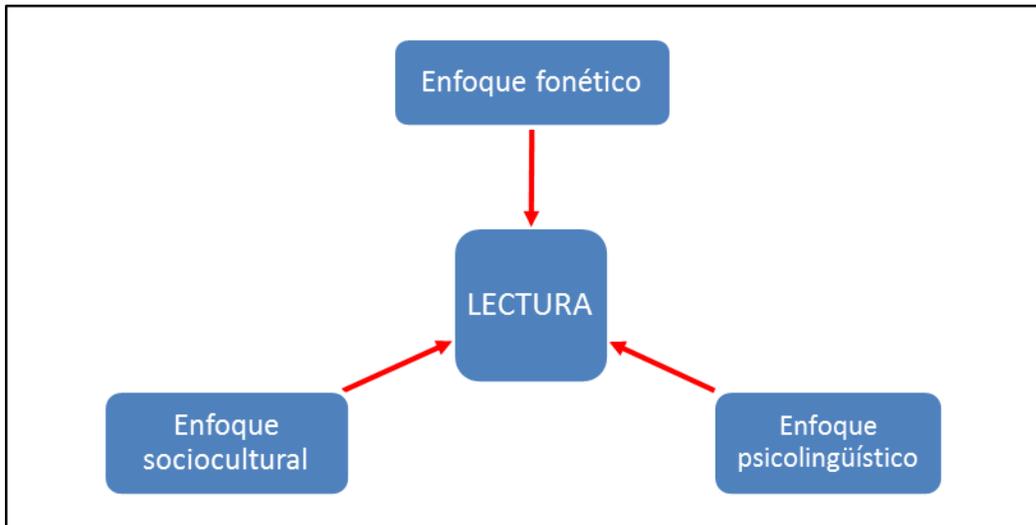
En su texto “Understanding and Defining Literacy” (2006), preparado como antecedente del reporte de ese mismo año del programa *Educación para Todos* de la Unesco, Brian Street propone ampliar la concepción de lectura a alfabetización o *literacy* y sugiere cuatro principales tradiciones o áreas de investigación que, a pesar de sus inevitables superposiciones, han ayudado a organizar el intrincado mundo de la lectura:

- la vinculada al aprendizaje,
- la que se relaciona con los aspectos cognitivos,
- la que tiene trascendencias socioculturales y
- la que se enfoca a los mecanismos textuales.

De forma similar, Daniel Cassany propone organizar las distintas aproximaciones a la lectura en tres amplias perspectivas: “la lingüística, que parte del campo de estudio de la lengua y de sus teorías gramaticales y discursivas; la psicolingüística, que parte del campo de la psicología, sobre todo de la orientación cognitiva; y la sociocultural o sociolingüística, que parte de los estudios más sociológicos, antropológicos y culturales” (2008: 15).

Ambas propuestas comparten una perspectiva similar. Incluyen al menos tres grandes enfoques: el fonético, el psicolingüístico y el sociocultural (ver Figura 1). Por supuesto, estos enfoques no son excluyentes y muchas veces pueden compartir algunos elementos. No obstante, dicha organización abona en esta búsqueda cuyo objetivo es perfilar un marco teórico de la lectura que, en palabras de Vasilachis, permita comprender de forma más eficiente el contexto de investigación que se aborda en este trabajo. Más adelante se abordan otras perspectivas.

Esquema 1. **Modelo sobre enfoques de lectura**



Elaboración propia a partir de Street (2006) y Cassany (2008).

1.1 Enfoque fonético: decodificar

Según este enfoque (que desde una perspectiva general se relaciona con el proceso de la alfabetización y desde una particular con la lectura), el centro de atención es el código escrito. Por lo tanto, su concepción se sustenta en la decodificación del significado que se encuentra instalado en el texto. También llamado lingüístico o analítico, este enfoque está vinculado con la alfabetización inicial de los niños, es decir, en cómo aprenden a leer; aunque se extendió también a la alfabetización inicial de los adultos.

1.1.1 Método silábico

Una de sus principales características es que se vincula con el aprendizaje de la lengua y, en consecuencia, de la lectura, y se sustenta en un proceso que va de la parte al todo. Es conocido también como el *método silábico*. Esto es, se comienza con la combinación de unidades simples (el conocimiento de las letras o fonemas) para ir por etapas hacia la complejidad (luego se trabaja con las sílabas que formarán las palabras, y éstas a su vez se integrarán para construir frases). La lectura es, desde este enfoque, el acto de decodificar el mensaje de estas frases.

Este proceso se ejemplifica de la siguiente forma: la unión o suma de los fonemas *c*, *a*, *s* y *a*, nos proporciona el significado del sustantivo *casa*. De la misma forma, al unir los vocablos *la*, *casa*, *de* y *Juan* (artículo, sustantivo, proposición y sustantivo), sabemos que se trata de *La casa de Juan* (la frase u oración). Según este enfoque, “el significado está en el texto, en sus palabras, en la suma del valor semántico de cada palabra que lo compone. Leer es una operación gramatical y léxica: es descodificar [o *decodificar*, como también se dice]. Escribir es codificar. Basta conocer las palabras, sus formas y significados según el diccionario, y las reglas que las gobiernan (morfosintaxis, estructuras discursivas) para poder (des)codificar y acceder al significado” (Cassany, 2008: 15-16).

Este enfoque, apunta Chartier, casi siempre remite a “Descartes y a las reglas metódicas del análisis de dificultades, que recomienda ir de lo simple a lo complejo” (2004: 90) y se identifica también con los métodos denominados *ascendentes* o *bottom-up*, que consideran que el lector, ante el texto, empieza por las letras, continúa con las palabras, luego con las frases. Si bien este enfoque está centrado en el texto, en su decodificación, uno de sus problemas es que no puede explicar claramente las inferencias que continuamente se realizan o, por ejemplo, “el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun el que podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes” (Solé, 2006: 2016: 19).

Como se mencionó, el enfoque se relaciona con diversas estrategias de alfabetización de los adultos, en particular, a las realizadas a mediados del siglo XX. La propia Unesco por esas fechas definía a una persona letrada o alfabetizada como “capaz de leer y escribir [...] una breve y sencilla exposición” (2009: 13). Años antes en México, la pregunta sobre si una persona estaba o no alfabetizada se reducía a preguntarle en el censo: “¿Puede usted escribir y leer un recado?”¹ (Reimers, 2006: 159).

¹ Esta forma de consultar es propia de instrumentos de la primera mitad el siglo XX. No obstante, en el Módulo sobre Lectura (MOLEC) de 2015, que forma parte de los censos estadísticos que levanta el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), y cuyo propósito es “generar información estadística sobre el

1.1.2 Consecuencias de la decodificación: una sola dirección

Las consecuencias de este enfoque son previsibles. Hablar de los propósitos que un individuo tiene para acercarse a un texto resulta aquí poco pertinente pues, en términos generales, el lector no adquiere tal importancia y solo se visualiza como un sujeto que debe decodificar el significado del texto. En consecuencia, si una persona presenta problemas de comprensión, estos se reducirían a problemas de decodificación. Por lo tanto, si estas personas se ubican en niveles bajos de comprensión lectora, la razón es porque están leyendo “mal” o de manera “equivocada”, pues no han logrado apegar su interpretación al significado del texto previamente fijado por expertos o autoridades.

En términos didácticos, para enfrentar problemas de comprensión lectora, esta perspectiva responde con organizaciones secuenciales de la enseñanza de la lengua en los programas de estudio: “se enseña las sílabas o las partes de las palabras a todo el alumnado en el mismo orden sin variedad y sin tener que responder a las necesidades particulares del alumno” (Reimers y Jacobs, 2008: 34).

En términos de políticas públicas de promoción, enseñanza y medición, la situación es sencilla. Como el significado se encuentra exclusivamente en el texto, basta con fortalecer el conocimiento de las letras, las palabras, sus formas y significados, las reglas que las organizan, ya sean sintácticas o discursivas, para poder decodificar un texto, es decir, leerlo. La medición de las capacidades de lectura se enfocaría precisamente en contabilizar —con las consecuencias previsibles que se mencionarán más adelante—, la cantidad de palabras que se pueden leer por minuto, o en verificar el número de libros que se han leído en un año, pues la lectura es “como abrir un paquete para recuperar lo que alguien puso adentro” (Cassany, 2008: 16).

comportamiento lector de la población mexicana de 18 años y más, con la finalidad de proporcionar datos útiles sobre las características de la lectura de la citada población y proporcionar elementos para fomentar el hábito de la lectura”, se sigue utilizando la misma pregunta para indagar la condición de alfabetizado: “¿Usted sabe leer y escribir un recado?” (MOLEC, consultado el 17 de abril de 2018 desde: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/molec/>)

Si el significado está en el texto, las lecturas que se hagan de él serán las mismas a lo largo del tiempo y para todos los lectores. Por ejemplo, un artículo periodístico del siglo XIX tendrá el mismo significado si lo leyera un periodista de esa época o un ama de casa del siglo XXI. Como las palabras y las oraciones no cambiaron, el significado seguirá siendo el mismo.

En realidad, el enfoque fonético no es propiamente el responsable de los “problemas de lectura”. El problema no es la decodificación, el problema es imaginar que la solución es solo la decodificación. Es suponer que la solución es la velocidad con la que un estudiante lee una cierta cantidad de palabras en un tiempo determinado. Decodificar es necesario como un paso inicial para comenzar con la actividad lectora pero los esfuerzos para propiciar dicha actividad no pueden detenerse ahí, hace falta avanzar en los pasos siguientes. A pasos en donde se enfatice la comprensión e interpretación y no solo el avance cuantitativo.

Una perspectiva distinta tiene que ver con los denominados métodos descendentes. En ellos se busca que el sentido recaiga en el lector a partir de los textos que está leyendo. También son denominados métodos sintéticos por la forma en que conciben la lengua y su enseñanza: “El gran cambio que introducen los métodos sintéticos es la priorización del texto significativo como punto de partida para el aprendizaje” (Reimers y Jacobs, 2008: 35). Estos métodos tienen que ver con el siguiente enfoque, el psicolingüístico.

1.2 Enfoque psicolingüístico: llenar huecos semánticos

En este enfoque, el centro de atención es la interacción entre el texto y el lector, en particular, con los llamados procesos cognitivos que se involucran cuando un individuo se acerca a lo escrito. En la lectura, el significado se encuentra precisamente en quien está leyendo y no tanto en el texto mismo. Los procesos cognitivos que se habilitan al momento de leer permiten al individuo comprender las ideas expresadas en el texto y, junto con ello, ampliar sus habilidades de pensamiento para hacer uso de sus conocimientos previos y confrontarlos con la perspectiva del autor.

Relacionado con los métodos *descendentes* o *top-down*, este enfoque posee la característica de que el lector:

no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlos. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará “fijarse” en él para construir una interpretación. El proceso de lectura es, pues, también secuencial y jerárquico, pero en este caso es descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación (Solé, 2006: 9).

Chartier afirma que estos métodos se apoyan en la denominada psicología de la percepción global de las formas, creada a fines del siglo XIX (cercana a la teoría de la Gestalt), que nos dice que “lo primero en la experiencia es la forma global del objeto o de la situación, y los elementos que componen dicha forma solo son descubiertos después” (2004: 90).

Con este método, el lector hace uso de su conocimiento previo para dominar distintas habilidades o procesos cognitivos que le permiten elaborar significados de lo que está leyendo. Y es que la mayoría de los textos comunican más de lo que dicen. Para argumentarlo, Daniel Cassany utiliza como ejemplo el caso del letrero que aparece en el bote de basura de un restaurante de comida rápida. El bote tiene un letrero con la palabra “gracias”. El lector debe inferir que al terminar de comer debe depositar en el bote los restos de su comida o la basura y además dejar la bandeja encima del bote. Pero, por el contrario, si por ejemplo un músico callejero coloca un letrero con la misma palabra solo que cerca de una pequeña charola con algunas monedas, el lector debe inferir que el músico está solicitando que los paseantes dejen alguna propina.

Por lo tanto, estos dos ejemplos precisan que el significado no está exclusivamente en el texto, también están implicados tanto el contexto como el conocimiento previo del lector. Si los textos comunican más de lo que dicen, desde esta perspectiva, el lector no solo debe decodificar el mensaje explícito del texto,

también debe inferir el significado implícito, es decir, comprender lo que no se dice: “Leer requiere aportar los significados que el texto presupone pero no detalla, completar las elipsis, darle sentido a las anáforas, darse cuenta de lo que se sugiere entre líneas... en definitiva: rellenar los huecos semánticos que todo texto contiene” (Cassany, 2008: 17).

Las consecuencias de este enfoque son variadas. Por ejemplo, entender cosas distintas acerca del texto no significa necesariamente que se esté “leyendo mal” pues implica que el bagaje cultural, las ideas previas del lector, pueden llevarlo a distintos caminos de interpretación. La respuesta de esta perspectiva a los constantemente aludidos bajos niveles de comprensión lectora se centraría ya no en verificar si el lector está obteniendo la interpretación establecida, más bien en si el lector posee o no las habilidades cognitivas necesarias para poder construir su significación. Del propósito de lectura no se habla mucho, más bien si el individuo posee las habilidades para anticipar lo que encuentra en un texto, verificar sus hipótesis acerca de él, realizar inferencias, descubrir el significado de la palabra desconocida por su contexto, etcétera.

La mayoría de las pruebas estandarizadas de lectura, por ejemplo, se basan sobre todo en este enfoque (Resnick, 1990). La complejidad de los reactivos o preguntas para determinar el nivel de comprensión lectora se vincula generalmente a las habilidades cognitivas de los lectores y a la complejidad de inferencias que debe resolver (Cassany, 2008). A pesar de la enorme riqueza de este enfoque y de los elementos que cubre del proceso lector, existen opiniones que cuestionan algunos de sus aspectos.

Por ejemplo, Chartier y Hébrard argumentan que la razón principal por la que las pruebas estandarizadas de lectura se basan en el enfoque psicolingüístico es porque los cognitivistas utilizan textos cortos adecuados para sus protocolos de trabajo y que son coincidentes con los tiempos de aplicación de las pruebas. Esto, desgraciadamente, desvirtúa el proceso de lectura:

La lectura de textos largos de ninguna manera puede analizarse en el laboratorio (por razones de tiempo y de costos). Las investigaciones

presentan una imagen deformada de la lectura, ya que aportan montones de datos sobre *el acto de leer* en el nivel de las unidades elementales tratadas en una oración, un párrafo o una página, y mucho menos sobre lo que ocurre más allá de esas unidades” (2002: 81).

Por su parte, Lauren B. Resnick en “Literacy in School and Out” argumenta que si solo nos esforzamos por saber cuáles son las habilidades y conocimientos que debería poseer una persona letrada, entonces solo obtendremos una lista de habilidades y conocimientos que pueden o no poseer los individuos. Para este enfoque, la lectura sigue siendo únicamente responsabilidad del que lee o del que no lee, pues se asume “que las habilidades letradas se encuentran en la cabeza de los individuos” (1990: 170).

En términos didácticos, si vemos a la lectura como una agrupación de habilidades cognitivas, la intervención educativa se organizará entonces como una serie de lecciones efectivas que se enfocan exclusivamente en la enseñanza de estas habilidades: “se diagnostican las habilidades fuertes y las deficitarias, se proporcionan apropiados ejercicios desarrollados en afortunadas secuencias, y se motiva a los estudiantes para comprometerse con estos ejercicios, otorgando explicaciones e instrucciones claras” (Resnick, 1990: 171). De la misma forma, para promover la lectura, se organizarán los textos en distintos niveles de complejidad cognitiva y se ubicarán según el público lector.

Tanto el enfoque psicolingüístico como el fonético son el resultado de visiones acerca de la lengua. Son perspectivas que tienen que ver con cómo vemos las interacciones de los individuos dentro de su cultura escrita. Son perspectivas que, en algunos casos, confrontaron a sus seguidores en las llamadas “guerras de lectura” que se verán a continuación.

1.2.1 Las “guerras de lectura” y la “lectura funcional”.

En las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, se generó en el mundo académico de la lectura una serie de publicaciones que formaron dos amplios bandos: los que defendían los enfoques fonéticos y los que apoyaban los métodos sintéticos, integrales o psicolingüísticos. A la confrontación de estos enfoques se le

ha llamado las “guerras de lectura”, en relación con las posiciones férreas que en cada uno de los frentes han mostrado sus respectivos defensores (Street, 2006). Algunos autores sostienen que más que una visión diferente de lo que es la lectura y en general, el lenguaje, lo que diferencia estas posiciones es más bien su perspectiva de aprendizaje. Es decir, cómo aprende el ser humano a leer y a escribir.

Los defensores de la primera visión argumentan sus puntos de vista en la indispensable necesidad de conocer el código para poder obtener el sentido del texto. Si no se conocen las letras, las palabras, no se conoce nada, argumentan. Por el contrario, los defensores de los métodos integrales o sintéticos argumentan que centrarse en “fragmentos de la lengua” va contra las tradiciones lingüísticas de los propósitos de lectura, de los géneros textuales y de las distintas formas de lectura:

Los textos se escriben pensando en su audiencia, por eso tienen una intencionalidad. *No se lee igual una novela romántica, un poema épico de Homero o una lista de compras.* Los discursos políticos se diferencian de las charlas por teléfono; los correos electrónicos tienen una intención diferente que una editorial de opinión en la prensa o una redacción literaria (Reimers y Jacobs, 2008: 35)².

El propósito, que es lo que diferencia los caminos de lectura que se seguirán ante un particular tipo de texto, se verá más adelante. Por ahora, conviene precisar que recientemente los investigadores han optado por un enfoque más *equilibrado*, es decir, que es menos causante de divisiones y que reconoce las fortalezas de cada perspectiva, donde se acepta que la lectura requiere de ambas posiciones: no se puede leer si no se domina el código y tampoco se puede entender el sentido sin comprender las intenciones y llenar las inferencias del texto (Street, 2006). Estas “guerras de lectura” tuvieron otro antecedente fundamental: la llamada lectura funcional.

² Las cursivas son más.

El denominado analfabetismo funcional (o *iletrismo*) surgió a partir del cuestionamiento social que puso en tela de juicio la efectividad de las pedagogías de lectura y escritura durante las primeras décadas del siglo XX. Durante la Primera Guerra Mundial las personas que ingresaban a las filas del ejército estadounidense aparentemente sabían leer y escribir, pero muchas de ellas no podían comprender un instructivo para hacer funcionar una máquina, o eran incapaces de ejecutar órdenes comunicadas por escrito porque no las comprendían (Chartier, 2004). Este es uno de los muchos ejemplos que llevaron a hablar de “analfabetismo funcional”, es decir, de personas que en apariencia sabían leer y escribir, pero no podían resolver tareas concretas. Buena parte de las campañas de alfabetización de la segunda mitad del siglo XX se sustentaron en la promesa de que ser alfabetizado llevaría a las poblaciones económicamente marginadas hacia una mejor calidad de vida (Reimers y Jacobs, 2008).

Las ideas acerca de la alfabetización funcional partían del supuesto de que la lectura y la escritura se podían enseñar como “un conjunto universal de competencias aplicables por doquier, de que solo había un tipo de alfabetización y de que todo el mundo tenía que aprender de la misma manera. La alfabetización se consideraba como un elemento neutro e independiente del contexto social” (Unesco, 2006: 161). Desgraciadamente pronto se demostró que tal apuesta era una simplificación y “que el hecho de saber leer y escribir a un nivel funcional no era suficiente para progresar en la sociedad” (Reimers y Jacobs, 2008: 38).

Estas perspectivas se han ampliado y se ha comprendido que el contexto social y cultural es fundamental a la hora de hablar de prácticas de lectura, como se verá en el enfoque sociocultural.

1.3 Enfoque sociocultural: contextos, intenciones e interpretaciones

En este enfoque, las llamadas prácticas letradas que se presentan en distintos grupos o comunidades sociales o culturales son el centro de estudio. La lectura no es una actividad individual, aislada o mecánica, es una actividad social que

no reside solamente en las cabezas de las personas como un conjunto de habilidades que deben ser aprendidas, tampoco reside en el papel, capturada en los textos que deben ser analizados. Como toda actividad humana, la lectura o las prácticas letradas son esencialmente sociales y están vinculadas con las interacciones que se llevan a cabo entre las personas (Barton y Hamilton, 1998: 3)³.

Es decir, la lectura no radica solamente (como en el enfoque psicolingüístico) en el conjunto de habilidades cognitivas que se deben dominar, ni tampoco se ubica solo en el papel (como en el enfoque fonético) con la decodificación del mensaje. La lectura es una de tantas prácticas letradas que se realizan socialmente. Roger Chartier precisa que entre el siglo XVI y XVII en Europa, se utilizaba un tipo de lectura social, colectiva y no tanto individual. En estos conglomerados se establecían

otro conjunto de relaciones con los textos, relaciones que pasan por una lectura colectiva, por la lectura de unos lectores que manejan los textos, que los descifran para otras personas, textos descifrados colectivamente y por ello también elaborados de manera colectiva, de tal manera que lo que se pone en obra es algo que sobrepasa la capacidad individual de lectura (citado por Silva, 2003: 163).

Estas prácticas letradas (de lectura y por supuesto también de escritura) están vinculadas a razones determinadas, a usos específicos y a múltiples comportamientos que regulan tanto la inclusión como la participación de los individuos en comunidades específicas. Por ejemplo, existen comunidades políticas, académicas, juveniles que comparten prácticas de lectura con razones y usos concretos que propician que sus integrantes se involucren en ellas.

Daniel Cassany afirma que para caracterizar de mejor manera esta perspectiva, es indispensable ahondar de manera breve en tres conceptos que permitan comprender de mejor forma sus alcances: la situación del discurso, las

³ La traducción es mía.

comunidades y sus retóricas, y la diversidad de interpretaciones (ver Figura 2). A continuación, se revisarán cada uno de ellos.

Esquema 2. **Conceptos del enfoque sociocultural**



Elaboración propia a partir de Cassany (2008).

1.3.1 **La situación del discurso**

El primero de ellos se refiere a la situación del discurso que se está leyendo. Es decir, los textos están *situados*, tienen un autor, no existen discursos sin autoría y, por lo tanto, adoptan una perspectiva de vida. Además, son el resultado de una *ideología*, entendida ésta como “el conjunto de puntos de vista que componen nuestra mirada del mundo”:

Desde la perspectiva sociocultural, cualquier discurso consta de *contenido e ideología* y leer requiere poder comprender ambos. Muchas veces es más importante la ideología (la intención, el interés, la mirada) que el contenido (los datos, la información). Por ejemplo, al explicar a otra persona un artículo que leímos en el periódico o un comentario que hizo un famoso en televisión, a veces nos referimos solo a su intención [...] sin apenas mencionar el contenido (argumentos, confesiones, etcétera). Además, si comprendemos

solo el contenido de un discurso y prescindimos de su ideología estamos siendo manipulados sin darnos cuenta, en silencio, puesto que aceptamos sin crítica la mirada de su autor (Cassany, 2008: 22).

Por lo tanto, leer significa reconocer no solo el contenido de los textos sino identificar la autoría, la intención y el interés de quien los escribió. Si en el periódico se dice que “La tasa de desempleo en este año ha bajado con respecto al sexenio anterior”, las preguntas que surgen inmediatamente son: ¿Quién lo dijo? ¿Con qué intención? ¿Desde dónde lo dijo? ¿Cuál es el propósito que busca al realizar esta afirmación? ¿A quién va dirigido? ¿Qué es lo que se está validando o se busca validar? ¿A qué grupo social, cultural o político pertenece el periódico y el autor?

En el siguiente apartado se analizará el concepto relacionado con las comunidades y sus retóricas.

1.3.2 Las comunidades y sus retóricas

El segundo concepto se refiere a las interpretaciones y retóricas que dichos grupos o comunidades comparten. Al leer, el significado puede provenir del texto, o ser construido por el lector, sin embargo, debe ser considerado también el contexto del grupo o comunidad cultural desde donde se construyó. Las comunidades culturales pueden ser muy cerradas (por ejemplo, el ámbito académico) o muy amplias (por ejemplo, la comunidad cultural nacional).

Por ejemplo, un personaje de la novela *La sombra del caudillo* de Martín Luis Guzmán, caracteriza a la política de nuestro país con una sola frase: “la política de México, política de pistola, solo conjuga un verbo, «madrugar»” (1973: 37). Para leer esta frase es indispensable conocer que el verbo *madrugar* significa levantarse más temprano y comprender el uso retórico del término que por extensión se aproxima a la idea de anticiparse a la acción de un rival o de un competidor.

De igual modo es necesario ubicarla en el momento político que recrea el autor: la última etapa de la Revolución Mexicana donde se ejercía el poder solo si

se podía eliminar de manera más rápida al enemigo. Pero también se debe comprender cierta idiosincrasia nacional que aprovecha refranes como “al que madruga Dios lo ayuda”, o “camarón que se duerme se lo lleva la corriente”, e iguala el significado de “listo” al de adelantarse al oponente, y ya sea con ayuda divina o no, eliminarlo. *Madrugar* no solo significa levantarse más temprano, significa ser lo suficientemente “listo” para adelantarse y ganarle la partida al otro, tanto para bien, como para mal.

Entender esta frase implica saber en qué comunidad cultural se utiliza, qué tradiciones, valores, y concepciones comparten: “Lo que indican las letras [enfoque fonético] o lo que aportan las inferencias cognitivas [enfoque psicolingüístico] es a menudo esquemático e insuficiente, si no disponemos de conocimientos socioculturales sobre el grupo humano al que se refiere el texto” (Cassany, 2008: 24).

1.3.3 La diversidad de interpretaciones

El tercer concepto se refiere precisamente a las distintas prácticas letradas y a los significados o interpretaciones que cada comunidad o grupo social comparte. Estas prácticas y sus interpretaciones son el resultado histórico de las interacciones acumuladas por todos los miembros de la comunidad. Están estrechamente relacionadas con las formas de vida, las vicisitudes y las características sociales de la comunidad.

Dentro de este concepto, algunas veces se llega a hablar de prácticas letradas vernáculas en el sentido de locales o propias de una comunidad, y que las personas frecuentemente realizan sin la aprobación o censura de nadie. De la misma forma se habla de *prácticas dominantes* que son avaladas institucionalmente, la escuela, la familia, el gobierno.

Así como Street (2006) propuso ampliar la concepción de lectura a alfabetización o *literacy*, de igual modo David Barton y Mary Hamilton (1998) consideran el concepto de prácticas letradas o *literacy practices* más adecuado para poder explicar sus alcances. Estas prácticas se podrían incluir en seis

proposiciones que se relacionan con lo que las personas hacen al utilizar “el lenguaje escrito en sus vidas”:

- Las prácticas letradas, como prácticas sociales, pueden inferirse a partir de los eventos que están mediados por los textos escritos.
- Hay diferentes prácticas letradas asociadas con diferentes dominios de la vida.
- Las prácticas letradas *están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas prácticas son más dominantes, visibles e influyentes que otras*⁴.
- Las prácticas letradas son útiles y están integradas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.
- Las prácticas letradas están históricamente situadas.

La definición de las prácticas letradas dentro de una comunidad se acerca a lo que también se conoce como sociedades letradas, es decir, “una comunidad de lectores que han acordado una serie de principios de lectura, una hermenéutica, si se prefiere; un conjunto de textos considerados significativos, y un acuerdo activo sobre las interpretaciones válidas o apropiadas de esos textos” (Olson, 1994: 274-275).

Cuando los lectores se integran a una comunidad específica, resulta pertinente “manejar todo el conocimiento sustantivo, es decir, toda la terminología –por decir lo mínimo– que su área de saber les exija”. Pero no solo eso, pues al querer integrarse en esta sociedad o comunidad letrada deberán estar conscientes de que “estar integrado a ella implica manejar una forma de leer, de escribir, de narrar; es decir, de pensar lo que históricamente han asimilado sus pares, su comunidad. Lo mismo sucede con un biólogo, con un deportista o con un literato” (Saulés, 2010: 11-12).

Lauren B. Resnick, en su ya citado “Literacy in School and Out”, propone comprender el concepto de *literacy*: “como un conjunto de prácticas culturales en

⁴ Las cursivas son mías.

las que las personas se involucran en actividades de lectura y escritura” (1990: 170). Olson concluye que precisamente a las instituciones públicas, en especial a las educativas, les interesa el tipo de *literacy* que permite al individuo acceder a comunidades letradas o textuales cuyo acceso es una fuente de *poder y prestigio*: “en una sociedad burocrática, los problemas legales, religiosos, políticos, científicos y literarios constituyen este dominio privilegiado; acceder y participar en estos dominios define una forma particular de *literacy*” (1994: 274).

Por supuesto que esta perspectiva no se opone a que los individuos tengan que contar con conocimientos y habilidades particulares y fortalecerlas. Sin embargo, cuando se enfoca a la lectura como una actividad dentro de distintas prácticas culturales, los propósitos, intereses o motivaciones que llevan a la lectura adquiere un mayor sentido. Si se habla de problemas de comprensión y de hábitos de lectura en la actualidad, se tendría que identificar los propósitos que llevan a leer o a no leer en determinadas comunidades. De igual modo, si concebimos la lectura desde esta perspectiva, no se debería seguir estigmatizando las lecturas no canónicas o no visibles por el hecho de ser “poco prestigiadas”, tanto para la escolarización como para la alta cultura. De igual modo, no se puede seguir soslayando distintas prácticas de lectura que cumplen propósitos determinados de simple divertimento (por ejemplo, la lectura de comics o navegar en Internet) o el establecimiento de vínculos con las personas (las redes sociales).

Una comunidad claramente establecida es la escolar y, dentro de ella, lo que sucede dentro del salón de clases. En el siguiente apartado se indagará en tres de estas prácticas letradas en el ámbito escolar.

1.3.4 Tres prácticas letradas y el trabajo en el salón de clases

Entonces, ¿cómo organizar las distintas razones y los diferentes usos que hacemos de la lectura? Se dice que los individuos, a lo largo de sus vidas, se encuentran en diversas circunstancias en las que la lectura representa un papel específico. Pero no solo hay diferencias temporales. Los intereses de las personas pueden ir desde lo privado a lo público, de la escuela al trabajo, de la educación

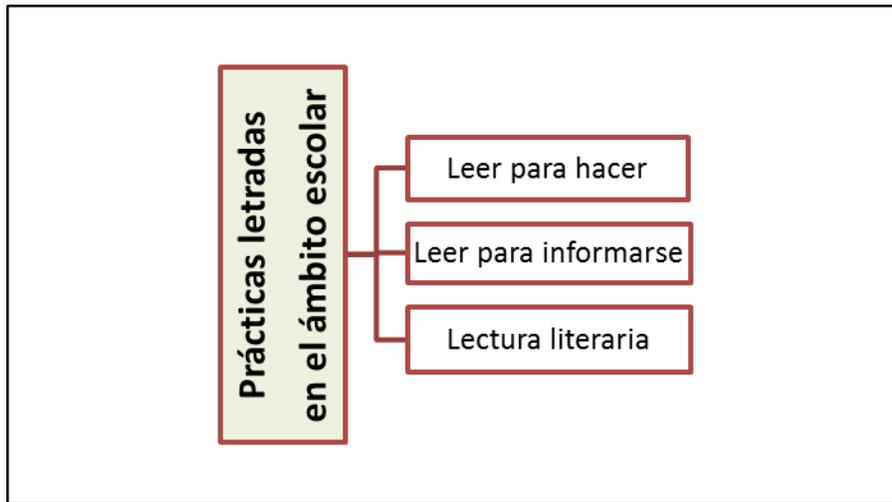
formal al aprendizaje a lo largo de la vida, de la participación individual a la participación como ciudadano activo.

Por un lado, se puede utilizar la lectura como una herramienta para satisfacer necesidades concretas, definidas y relativamente individuales como la lectura para fines de aprendizaje tanto escolar como fuera de la escuela. Cerca de este punto se encontraría la lectura por divertimento o que se utiliza para ocupar los espacios de ocio del individuo. En el otro extremo se ubicaría la lectura que se utiliza en ambientes laborales, la lectura para el trabajo. En algún otro punto, no tan lejano, se encontraría la lectura para fines más pragmáticos o utilitarios como leer para resolver una tarea concreta: elegir la ruta de autobús más económica y más rápida para llegar a un destino específico.

Si ampliamos la perspectiva a otras miradas, y aprovechamos una visión más ligada a la perspectiva sociocultural, L. Resnick propone explorar precisamente las diversas situaciones en las que las personas se interesan por la lectura de textos. Esta investigadora ha estudiado un amplio rango de situaciones o actividades letradas. Ha ubicado seis categorías generales (Resnick y Resnick, 1990) que involucran distintas prácticas de lectura y escritura: la informativa (que usa los textos para transmitir o adquirir conocimiento), la utilitaria (que usa los textos para mediar actividades prácticas), la placentera (que usa la lectura por diversión), la persuasiva (que usa los textos para influir en el comportamiento o creencias de los otros), la personal o familiar (que usa los textos, como las cartas, para estar en contacto con la familia o con amigos) y la sagrada (que usa textos para mediar las prácticas religiosas).

A continuación, nos enfocaremos de manera particular en tres de las prácticas que frecuentemente se realizan en la escuela: la lectura utilitaria (leer para hacer), la lectura informativa (leer para informarse) y, sin restringirla de forma errónea a solo un divertimento pasajero -como bien se expondrá más adelante-, a la lectura literaria (ver Figura 3).

Esquema 3. Tres prácticas letradas escolares



Elaboración propia a partir de Resnick (1990).

1.3.5 Leer para hacer: metas y propósitos específicos

Una de las razones y propósitos que llevan a las personas a leer algún material escrito es encontrar información específica sobre cierto tema en particular que les permita resolver alguna situación concreta, tomar una decisión o satisfacer un determinado interés.

Desde una perspectiva sociocultural, en estas actividades letradas útiles o funcionales los lectores se involucran con metas o propósitos muy inmediatos. En esta categoría leemos para armar una máquina, para componer una televisión, para comprar un boleto de autobús o para llenar el formato de impuestos. Los lectores “usualmente asumen que el texto posee una autoridad que les permitirá alcanzar con éxito una determinada tarea” (Resnick, 1990: 173).

En algunos casos, para relacionarse exitosamente con estos textos, el lector debe poder vincular cada proposición con, por ejemplo, un específico objeto físico, como en el caso de los manuales o instructivos. En otras situaciones, el lector debe construir una representación anticipada de lo que está leyendo sin tener la presencia del objeto físico. Es decir, debe adelantarse a la práctica o a la situación. Esto sucede, por ejemplo, cuando el lector verifica los horarios de salida de un autobús y debe tomar una decisión sobre cuál es el que le conviene. Otro

ejemplo es cuando está leyendo una receta de cocina y debe determinar si es necesario un viaje de compras antes de empezar a cocinar.

En situaciones más complejas, este tipo de práctica letrada incluye el manejo de textos que forman parte de nuestras relaciones con los sistemas burocráticos, por ejemplo, cuando queremos llenar formatos para el pago de impuestos o cuando debemos llenar una solicitud de empleo. Estas formas son usadas de manera muy similar a un instructivo, donde paso a paso, leyendo una línea y siguiendo inmediatamente las instrucciones dadas, se termina la tarea. No obstante, el modelo paso a paso no siempre es estrictamente necesario. En otros casos, el lector debe imaginar todo el sistema en su conjunto antes de decidir cómo proceder.

¿Cómo aprenden las personas que están involucradas en estas prácticas letradas? Algunos autores proponen comenzar su aprendizaje dentro del ámbito familiar o cotidiano. Por ejemplo, cuando un texto (un instructivo, un reglamento) se requiere para seguir las etapas de un juego, o para cumplir con los pasos establecidos en una receta de cocina. La escuela debería incentivar estas prácticas, sin embargo, “parece probable que muchas personas que llegan a ser competentes en varias formas de prácticas letradas funcionales desarrollan su competencia inicial fuera de la escuela, porque participan junto con los miembros de la familia o con amigos” (Resnick, 1990: 175-176).

1.3.6 Leer para informarse: simular comunidades de lectura en la escuela

Las personas también leen para aprender acerca del mundo, para informarse, aun cuando esta actividad no tenga una utilidad práctica inmediata. La única actividad inmediata y probable podría ser la discusión con los otros sobre el contenido de lo que se ha leído. Para poder ejercer esta práctica letrada, los lectores deben construir una representación mental de la situación presentada en el texto y deben relacionarla con su conocimiento previo. Este proceso de comprensión de los textos ha sido estudiado intensamente por la perspectiva psicolingüística.

En la vida cotidiana, la clase frecuente de lectura para informarse es la lectura de periódicos o revistas, tanto de forma impresa como digital. Para la

mayoría de las personas, la lectura de noticias es un asunto para "mantenerse actualizado" sobre lo que pasa en el mundo. Aunque tal lectura parezca ser una actividad privada, Resnik nos dice que en realidad se puede definir como una actividad social por dos razones.

La primera porque este tipo de lectura es a menudo seguida con alguna discusión con otras personas con intereses similares y "de lo que uno escoge leer en un periódico depende probablemente el tipo de conversaciones que uno mantendrá de manera posterior". Las personas pueden mantenerse al tanto de los deportes, por ejemplo, para conversar en el trabajo o seguir las noticias locales porque es lo que se discute en algún tipo de reuniones. Lo que leemos en un periódico o en una revista para mantenernos actualizados está determinado, en parte, "por las personas con quien nos asociamos y los hábitos de conversación que se establecen en dicho grupo" (1990: 176). Es decir, por la comunidad letrada a la que pertenecemos o queremos pertenecer.

Si uno está en un círculo social o comunidad de letrada que discute acontecimientos políticos nacionales e internacionales, esas partes del periódico probablemente recibirán una mayor atención. Por lo tanto, leer para informarse depende los grupos sociales en los que el lector interactúa.

Una segunda razón de por qué la lectura es definida como una actividad social es por la clase de representación que el lector se hace de las intenciones de los autores que está leyendo. Resnick menciona el caso de los lectores estadounidenses en comparación con los europeos. Si bien la situación ha cambiado con el paso de los años, hace algunas décadas los lectores estadounidenses esperaban que sus periodistas fueran neutrales a la hora de transmitir las noticias y solo en el caso de columnas o editoriales firmadas podrían identificar alguna tendencia o posición política. Por el contrario, los lectores europeos no asumen la neutralidad de ninguno de los periodistas y si desean obtener la versión más completa de algún acontecimiento, "es probable que lean varias versiones de noticias porque esperan interpretar las tendencias de cada una de ellas" (1990: 177). Estas suposiciones de ambos tipos de públicos pueden

tener trascendencia en los procesos cognitivos implicados en este tipo de lectura. Habría que ver cuáles serían las suposiciones que se deberían hacer sobre los lectores mexicanos.

Un público acostumbrado a una supuesta prensa neutral, junto con la ausencia de una discusión política en la vida cotidiana, probablemente lleve a una falta de práctica en la interpretación crítica de los textos. Por el contrario, un público acostumbrado a verificar las intenciones y a no otorgar previamente una calificación de neutralidad, podrán leer de manera más activa e identificar las posiciones y tendencias políticas de los autores. Esta última actividad lectora es la que se debería propiciar con mayor ahínco en las escuelas nacionales, dado el enorme poder de manipulación de los medios de comunicación que tienen en nuestro país.

¿Cómo aprender estas prácticas letradas para informarse? El reto no es sencillo. No todas las familias leen de manera regular las noticias y menos aún discuten sobre su contenido. Se podría decir que la escuela es uno de los pocos lugares donde se puede aprender esta práctica letrada y así, en consecuencia, formar una población con la capacidad de tomar decisiones en su vida como ciudadano: “la escuela [es el lugar] en donde los estudiantes se deberían comprometerse en actividades en los que aprendan los hábitos y las habilidades para utilizar textos para comprender los asuntos públicos y participar en la toma de decisiones” (Resnick, 1990: 177).

Desgraciadamente el panorama no es alentador. Muchas de las actividades escolares vinculadas con las prácticas letradas para informarse están muy alejadas de las razones y usos originales. Cuando la gente lee un texto para informarse está comprometido con él, busca compartir sus puntos de vista cuando ha terminado la lectura, le gusta debatir. En la escuela, tradicionalmente los textos son asignados y permiten un margen muy estrecho para que el estudiante elabore sus propias representaciones mentales, como ocurre cuando estamos actualizándonos en la lectura de noticias. Por último, y quizás más importante, los estudiantes en la escuela leen libros de texto a causa de una tarea o una prueba

que debe ser aprobada, no porque ellos estén personalmente interesados en el tema o porque esperen obtener una conversación interesante de ello con otros: “La relación normal entre autor (como alguien que sabe algo de interés) y el lector (como alguien que querría aprender acerca de que algo) está ausente o gravemente atenuada” (Resnick, 1990: 179).

1.3.7 Lectura y literatura: vivir con lo escrito y lo narrado

Formar parte de una comunidad de prácticas letradas también significa ocupar un tiempo para la lectura literaria. La clase de textos que las personas leen con este objetivo son diversos y los procesos cognitivos y sociales que se involucran son igualmente diferentes. Las narraciones literarias son consideradas como el material propicio para una lectura distinta.

El interés por este tipo de textos es un requisito inicial para poder involucrarse dentro de este tipo de lectura. Muchos tipos de textos pueden despertar este interés, desde las historietas hasta las novelas góticas, románticas o de misterio. Los diferentes géneros requieren diferentes grados de interpretación, además lo que a algunos interesa podría parecerles demasiado difícil o demasiado sencillo a otros.

La perspectiva psicolingüística ha mostrado amplio interés en los procesos implicados en la lectura literaria, sin embargo, son los teóricos de la literatura los que también tienen algo que decir. Teresa Colomer lo explica de este modo:

Las formas de representación de la realidad que hallamos en la literatura -en todas las variedades a las que ha dado lugar: representaciones miméticas, paródicas, míticas- proyectan una luz sobre el mundo conocido que reinterpreta para el lector la forma habitual de entenderlo. Así, el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura (2005: 31-32)

Es decir, la literatura nos permite reinterpretar nuestra realidad externa a partir de la aportación de amplios y útiles referentes. Este proceso nos permite, como lectores, reconfigurar nuestra realidad para alcanzar comprensiones e interpretaciones de mayor alcance. Tal como lo argumenta Hillis J. Miller cuando comenta que el poder de la literatura es tan sugerente que, por ejemplo, si nos enamoramos, en realidad lo hacemos porque tenemos referentes literarios de una concepción específica de lo que es el amor: “Nosotros no podríamos saber si estamos enamorados si no hemos leído novelas de amor” (1995: 69). Paul Ricoeur lo confirma al decir lo siguiente: “¿Qué sabríamos del amor y del odio, de los sentimientos éticos y, en general, de todo lo que llamamos el yo, si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura?” (2010: 109). La lectura literaria permite compartir referentes, afirma Emilio Lledó (citado por Colomer), para “pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado” (2005: 22). Para vivir con lo escrito y lo narrado, se puede agregar.

Cuando se leen historias a los niños, para introducirlos en el mundo de la literatura, lo que se hace es crearles una identidad dentro de un grupo, un sentido de pertenencia que los hace constituir una comunidad (por ejemplo, una familia), con muchas historias que los identifica. Además, cuando le damos a leer a algún infante el cuento de *Caperucita roja*, por ejemplo, no solo le estamos dando una pequeña historia para pasar un buen rato. Le estamos otorgando un referente cultural para toda su vida, lo proveemos de una concepción narrativa para organizar su pensamiento y lo integramos a las potenciales interpretaciones que socialmente se le ha otorgado al cuento.

Pero no solo eso, cuando se lee literatura se vincula a los lectores con la gran oportunidad de enfrentar la diversidad social y cultural con que el lenguaje y sus referentes han configurado el devenir de la humanidad. Leer literatura nos prepara para comprender nuestra época, nos permite ver la realidad desde otra perspectiva. Jerome Bruner lo diría de esta forma:

Las narraciones, con todos sus protocolos estándar sobre la vida, dejan lugar para esas rupturas o violaciones que crean lo que los Formalistas Rusos

solían llamar *ostronenyie*: hacer de nuevo extraño lo que es demasiado familiar. Así que, si bien la *narrativización* de la realidad se arriesga a hacer la realidad hegemónica, los grandes relatos la reabren para un nuevo cuestionamiento. Por eso los tiranos ponen a los novelistas y poetas en la cárcel lo primero de todo. Y por eso yo los quiero en las aulas democráticas: para que nos ayuden a ver otra vez, con una nueva mirada (1997: 117).

Desafortunadamente en el ámbito educativo la situación no es del todo positiva. Una característica esencial de la lectura por placer es, quizá, cuando los lectores abren o dejan el libro por su propia voluntad. En la escuela, por contraste, la literatura es repartida generalmente en tareas diarias. No es solo lo que uno debe leer sino también el ritmo escolar de lectura que se ha impuesto.

Más aún, para demostrar que se ha leído el material asignado se deben contestar algunas preguntas sobre su contenido o escribir un informe sobre lo leído. Estas son prácticas letradas escolares muy frecuentes. No es raro que el estudio de literatura se convierta en una clase impuesta, con un listado de lecturas obligatorias, preguntas estandarizadas y respuestas igualmente esperables. Dice Resnick: “estas actividades llevan implícitamente un mensaje de que la lectura no es un placer por su propio derecho” (1990: 182).

El objetivo tendría que estar sustentado en la recuperación de los propósitos por los que el lector se acerca a los textos, es decir, retomar las distintas razones por las que las personas se acercan a la lectura. Indagar cuáles son estas razones y usos donde la lectura posee un sentido propio, y aprovechar estas dinámicas para llevarlas al salón de clases si nuestro objetivo es el ámbito escolar. Pero si integramos la lectura como parte del amplio concepto de prácticas letradas, entonces el proceso de aprendizaje educativo (y su respectiva promoción) será visto más naturalmente, sobre todo “como un proceso de socialización, de inducción para integrarse en una comunidad de practicantes de esa cultura escrita” (Resnick, 1990: 171). En esto deberían radicar los marcos de referencia que sustentan las políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura.

A continuación, veremos, en el cuarto apartado, una revisión de lo que la hermenéutica nos puede decir acerca de la lectura, el lector y los diversos caminos de la interpretación.

1.4 La lectura desde la hermenéutica

Uno de los principales exponentes de la corriente filosófica denominada hermenéutica es, sin duda alguna, Paul Ricoeur. Veamos qué nos puede decir este autor acerca del papel que juega la hermenéutica en la lectura.

Antes que nada, para Ricoeur es conveniente definir el concepto de *texto*. En su ensayo que se titula “¿Qué es un texto?” propone distintos elementos que se vinculan precisamente con el acto de leer. El ensayo comienza por analizar ese rasgo definitorio que permite a la *escritura* alcanzar la denominación de *texto*. Si bien comienza con la afirmación de que “llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura” (2010: 127), más adelante precisa que un texto no es solo la fijación de cualquier escritura que pudiera no haber sido antes parte de un discurso oral sino, por el contrario, los textos se distinguen precisamente porque se componen de un discurso “que se habría podido decir, pero que precisamente se escribe porque no se dice” (2010: 128).

De esta caracterización del texto se desprende el papel del lector. La relación que se establece entre escribir y leer no es de la misma magnitud que se mantiene en la dupla hablar y responder:

No basta con decir que la lectura es un diálogo con el autor a través de su obra; hay que decir que la relación del lector con el libro es de índole totalmente distinta. El diálogo es un intercambio de preguntas y respuestas, no hay intercambio de este tipo entre el escritor y el lector; el escritor no responde al lector; el libro separa más bien en dos vertientes el acto de escribir y el acto de leer que no comunican; el lector está ausente en la escritura y el escritor está ausente en la lectura. El texto produce así un doble ocultamiento: del lector y del escritor, y de esta manera sustituye la

relación de diálogo que une inmediatamente la voz de uno con el oído del otro (2010: 128-129).

Este primer rasgo del papel del lector ante el texto es esencial para alcanzar el concepto de lectura que propone la hermenéutica de Ricoeur. En primer lugar, es preciso no confundir esta aproximación al texto como si se tratara de un diálogo en el que se intercambian opiniones, donde se pregunta y donde se responde, tal como si fuera un encuentro con los dos interlocutores presentes.

Esta situación en la que el texto no es como el habla es lo que marca el “nacimiento del texto”. Es decir, además de conservar el discurso y al mismo tiempo ser la memoria individual y colectiva, el concepto de texto también sugiere un alcance de mayor envergadura: “La liberación del texto respecto de la oralidad supone una verdadera perturbación tanto de las relaciones entre el lenguaje y el mundo cuanto de la relación entre el lenguaje y las diversas subjetividades implicadas, la del autor y la del lector” (2010: 129). Habrá que detenerse un poco en cada uno de estos elementos.

En la primera parte de la cita anterior se dice que se habla de texto cuando se ha llevado a cabo la separación de un discurso hecho para ser dicho y otro precisamente para ser escrito. Esta “liberación” permite nuevos ámbitos de acción que se aproximan a lo que Ricoeur llama la *relación referencial* que el texto tiene con el mundo, esto es, la cosa del texto, en palabras de Gadamer.

Para comprender este alcance es preciso identificar que la referencia en el lenguaje oral está dada por lo inmediato, por el entorno de los hablantes y por algunas marcas lingüísticas que así lo dan a entender. En el caso de la referencia en los textos “este movimiento hacia la mostración [de la referencia] se encuentra interceptado”. En la lectura hermenéutica el papel del lector será precisamente librar esta intercepción, es decir, “efectuar la referencia” (2010: 130).

Tal como ya se adelantó en el apartado donde se analiza la Lectura y la Literatura⁵, para Ricoeur el peso sustancial en esta búsqueda de la lectura hermenéutica es precisamente el ámbito de la literatura. El autor continúa con su

⁵ Vid. Apartado 1.2.5

análisis respecto a que los discursos textuales ven interrumpida su referencia, pues el mundo del cual hablan no es inmediato, como en los diálogos y en la oralidad, sino que se esta referencia se halla diferida y, muchas veces, se encuentra con otros textos. Este “cuasimundo de los textos” es lo que conocemos como literatura.

En un ensayo anterior, “Para una fenomenología hermenéutica”, Ricoeur nos adelanta algunas cuestiones sobre el papel de la literatura en el mundo de la textualidad. La literatura, nos dice, “parece eliminar toda referencia a la realidad cotidiana”, pero luego matiza: “el discurso de la ficción suspende esta función referencial de primer grado, libera una referencia de segundo grado, en la que el mundo ya no se manifiesta como un conjunto de objetos manipulables, sino como un horizonte de nuestra vida y de nuestro proyecto” (2010: 51).

En medio de todo está la lectura del texto narrativo: “Ricoeur nos llama la atención hacia el texto narrativo como el texto por excelencia, porque revela la historia de la vida humana, la humanización del tiempo y la descripción de las experiencias y preocupaciones humanas” (Hernández Alvírez, 1999: 30). La lectura narrativa favorece la imaginación, pues se dice que acercarse a un texto literario, por ejemplo, ensancha la visión del lector en la creación de mundos ficticios, de mundos posibles que le permiten otorgarle congruencia al suyo. Más adelante se verá el alcance que tiene para el lector, para su comprensión de sí mismo y de su vida, su acercamiento al texto.

El cuasimundo de los textos engendra dos posibilidades para el lector. La primera es aceptar la “suspensión del texto”, es decir, “tratarlo como un texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces, por sus relaciones internas, por su estructura”. La segunda es “levantar esa suspensión del texto, acabar el texto en palabras y restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos” (Ricoeur, 2010: 51). Estas dos posibilidades pertenecen “ambas a la lectura y la lectura es la dialéctica de estas dos posibilidades”, afirma Ricoeur.

El primer acercamiento al texto se denomina comportamiento explicativo y da lugar a la llamada lectura estructuralista. Esta lectura está tomada de toda la

corriente estructuralista que tiene entre sus exponentes a Roland Barthes, Greimas, pasando por el formalista ruso Propp y teniendo como su principal exponente al antropólogo Lévi-Strauss. Ricoeur realiza toda una caracterización de lo que para él ha sido el gran aporte del estructuralismo a la hermenéutica: captar toda la imbricación de elementos internos que lo constituyen, identificando las acciones e implicaciones de esta estructura. Esta sería la lectura explicativa del texto: “Mediante la lectura podemos prolongar y acentuar la suspensión que afecta a la referencia del texto y llevarla hasta el entorno de un mundo y al público de los sujetos hablantes: es la actitud explicativa” (2010: 140).

Sin embargo, una lectura hermenéutica implica otras cuestiones: “podemos también levantar esta suspensión y acabar el texto como habla real. Esta segunda actitud es el verdadero destino de la lectura, puesto que revela la verdadera naturaleza de la suspensión que afecta al movimiento del texto hacia el significado” (2010: 140).

Este significado que provee la lectura hermenéutica tiene como alcance final la comprensión del yo del lector: “la interpretación de un texto se culmina en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse. Este acabamiento de la inteligencia del texto en una inteligencia de sí mismo caracteriza la especie de filosofía reflexiva que he llamado, en diversas ocasiones, reflexión concreta” (2010: 141). Más adelante regresaré a este punto central de la lectura hermenéutica.

En su ensayo denominado “La función hermenéutica del distanciamiento”, Ricoeur continua con su explicación de los criterios de textualidad y sus implicaciones para esta lectura desde la perspectiva hermenéutica. Un primer elemento que distingue es el concepto de “distanciamiento”. A diferencia del “distanciamiento alienante” que se describe en la obra de Gadamer, Ricoeur encuentra una noción positiva y productiva del concepto de distanciamiento, al aproximarlos al texto y su lectura: “el texto es para mí mucho más que un caso particular de comunicación interhumana; es el paradigma del distanciamiento en la

comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia” (2010: 97). Esta distancia permitirá un trabajo del lector mucho más elaborado y completo: “tanto desde el punto de vista sociológico como psicológico, el texto debe poder descontextualizarse para que se lo pueda recontextualizar en una nueva situación: es lo que hace precisamente el acto lector” (2010: 104).

Esta descontextualización y posterior recontextualización es precisamente un rasgo que identifica a la lectura hermenéutica. Y está dado en particular por la distancia que, por ejemplo, en el caso de la ficción, se produce: “que la ficción es el camino privilegiado de la redescrición de la realidad” (2010: 107).

Se ha dejado de interpretar las subjetividades del autor, se ha partido de la explicación estructural del texto, “¿qué es lo que queda para interpretar?”, se pregunta Ricoeur. Él mismo responde: “interpretar es explicitar el tipo de *ser-en-el-mundo* desplegado *ante* el texto”. Y reafirma: “lo dado a interpretar en un texto es una proposición de mundo, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio de este texto único” (2010: 107).

Y, al final, una lectura hermenéutica busca “mostrar que el texto es mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos”. A diferencia del diálogo, en el encuentro del lector con el texto, “una obra se encamina hacia sus lectores y así se crea su propio cara a cara subjetivo” (2010: 108). Y, entonces, ¿cómo nos comprendemos a nosotros mismos a partir de la lectura? Ricoeur dice que por el contrario de la tradición del *cogito* de “pienso luego existo”, o del “conócete a ti mismo” a partir de la intuición inmediata, nos comprendemos mediante “el gran rodeo de signos” que se manifiestan en las obras culturales y afirma de forma categórica: “lo que parece así lo más contrario a la subjetividad, y que el análisis estructural hace aparecer como la textura misma del texto, es el *médium* mismo en el cual nos podemos comprender” (2010: 109).

Esta cita en la que se acepta el carácter no solo de reconfiguración de la realidad que aportan los textos, en especial los narrativos, se está definiendo el

papel del lenguaje y la palabra escrita y, en particular, el del lector. Los primeros descontextualizan y el último recontextualiza para “efectuar la referencia”. Un acto que concluye con la interpretación de sí de un sujeto que, desde entonces, como afirma Ricoeur, se comprende mejor, o de otra manera, o comienza a hacerlo. Sin embargo, Beuchot precisa que no es lo mismo *entender* que *comprender*.

No basta con comprender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su porqué. En esos casos interviene la hermenéutica para buscar la comprensión, además del entendimiento; y, sobre todo, se necesita más cuando hay más sentidos en lo que se está tratando de comprender. Esto se examina a propósito del círculo hermenéutico, en la relación de lo universal y lo particular (1999: 10).

Si se trata al ámbito educativo, esta relación entre lo universal y lo particular se relaciona con la premisa de que toda teoría de la educación siempre supone una filosofía, una *cosmovisión filosófica* (universal) que propone la formación de un *tipo concreto de ser humano* (particular), esto es, “una teoría de la educación supone una filosofía en la medida en que presupone una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar” (Beuchot, 1999: 14-15). Y es que cuando se habla de lectura no se debería hablar solo de habilidades para poder leer un texto desde los enfoques que se quiera, sino más bien ver esta actividad como una práctica involucrada en un ambiente educativo que tendría que postular y argumentar de forma sólida el tipo de ser humano que se desea formar. Y se habla de “formación” en el sentido que le da Gadamer, cuando cita a W. von Humboldt:

Pero cuando en nuestra lengua decimos “formación” nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensualidad y el carácter (2007: 39).

En los apartados anteriores se ha puesto atención en los tres enfoques principales acerca de la lectura: fonético, psicolingüístico, sociocultural. En el cuarto apartado se ha disertado en una revisión de lo que la hermenéutica nos puede decir acerca de la lectura y su inclusión dentro de un ambiente educativo que debería definir el

tipo de formación de ser humano que se está buscando. Al final, como punto de equilibrio, vamos a indagar en una visión distinta, una especie de “lado oscuro” en el que se cuestionan los alcances de la cultura escrita y, en particular, las virtudes de la lectura.

1.5 El lado oscuro de la lectura

Bajo el sugerente título *The Dark Side of Literacy* se agrupan una serie de artículos que nos aportan una visión diferente acerca de la alfabetización y, en particular, acerca de la lectura. En el documento ya citado de la Unesco, *Educación para Todos. La alfabetización un factor vital. Informe 2006*, se hace una referencia prácticamente escondida a lo que se puede denominar una *teoría postmoderna* que considera a la alfabetización, y dentro de ella a la lectura, como:

un instrumento de poder y opresión, legitimador del discurso dominante y amenazador para la supervivencia de las lenguas, culturas y conocimientos autóctonos. Esta concepción, desde la cual la alfabetización es un instrumento de “fabricación de sentido”, se interesa por la visión y orientación últimas del “diseño de la alfabetización” que, desde su punto de vista, tiene por objeto convertir en norma el concepto occidental de la educación (2006: 15).

Esta visión contrasta de forma rotunda con los argumentos expuestos en los apartados anteriores donde se ponderaba los distintos beneficios que proporcionaba esta actividad al lector. No obstante, cuando se define a la alfabetización “como un instrumento de poder y opresor” se está proyectando lo que ya algunos matices del análisis anterior dejaban entrever, es decir, cuando se analizó desde la perspectiva sociocultural las llamadas *prácticas dominantes* que son avaladas por un grupo cultural o un sector institucional ya sea la escuela, la familia, el gobierno.

Si la práctica o el discurso dominante, desde esta perspectiva sociocultural, es precisamente aquel que viene de un ámbito occidental que desea imponer un “sentido” a las lenguas, culturas y a los conocimientos autóctonos, entonces esta

visión pone en entredicho y hasta en tela de juicio los distintos alcances y bondades que propicia la práctica lectora. Más aún si se busca convertir en norma, sin consultarles a los que no forman parte de esta mirada, un concepto que es propio de una educación occidental.

Esta visión alternativa que considera a la alfabetización como un instrumento de poder que sirve para oprimir y legitimar un discurso dominante, ya tenía entre sus principales representantes al estructuralista Claude Lévi-Strauss con *El pensamiento salvaje*. La francesa Michelle Petit lo cita de la siguiente forma:

La función primaria de la comunicación escrita es favorecer la sumisión. El empleo de la escritura para fines desinteresados, con el objetivo de encontrar en ella satisfacciones intelectuales y estéticas, es un resultado secundario, y se reduce casi siempre a un medio para reforzar, justificar o disimular al otro (1999: 24).

Walter J. Ong, en su *Oralidad y escritura* refuerza dicha premisa:

Los términos “primitivo” y “salvaje”, por no mencionar “inferior”, están cargados de significado. A nadie le gusta que lo llamen primitivo o salvaje, y resulta tranquilizador aplicar estos términos a otra gente con el objetivo de diferenciarnos: para mostrar lo que nosotros no somos. Los términos son algo así como el término “analfabeto”; señalan de manera negativa un estado anterior de las cosas y ponen de relieve una carencia o una deficiencia (2004: 160).

La misma Petit comenta: “Manejar el lenguaje escrito permite incrementar el prestigio de quien lo hace y su autoridad frente a sus semejantes. Y, de entrada, el aprendizaje de la lectura es muchas veces un ejercicio que sirve para inculcar temor, que somete al cuerpo y al espíritu, que incita a la persona a quedarse donde está, a no moverse” (1999: 24). Ambas citas son bastante rotundas y ponen en entredicho los alcances emancipadores que podrían suponer un dominio de la cultura escrita.

Dentro de los documentos que se integran en el *The Dark Side of Literacy*, analizaremos solo uno de ellos, el de la investigadora ecuatoriana Rosa María

Torres: "Who Is Illiterate?" (1991). En el artículo se enumeran los distintos rasgos que caracterizarían esta visión alternativa acerca de la alfabetización, ya como un instrumento de poder, o como un elemento que legitima el discurso dominante y que, por lo tanto, amenaza la supervivencia de los conocimientos autóctonos.

Pero no solo sucede eso, la falta de conocimiento y comprensión de esta situación genera perspectivas sustentadas en juicios estrechos y negativos hacia las personas calificadas como "analfabetas", enfatizando que dicha denominación provoca un estigma hacia ellas. Esto ha sido el resultado de considerar el analfabetismo como un "mal" que hay que "erradicar":

En relación con el analfabetismo, estamos acostumbrados a escuchar expresiones como "anatema social", "flagelo", "enfermedad", "realidad angustiosa", "plaga" e incluso "vicio". Hablamos de "erradicar" el analfabetismo como si fuera una epidemia o enfermedad. La persona analfabeta se describe con adjetivos como "ciego", "desprovisto de cultura", "desafortunado", etc., evocando la imagen de alguien que es ignorante o discapacitado, y no el de una persona normal caracterizada por el simple hecho que no sabe leer ni escribir (Torres, 1991).

Más adelante se realizará un análisis sobre el uso de los términos tanto para exaltar como para denostar las ventajas de poseer las habilidades lectoras. Sin embargo, el recurso retórico de estigmatizar a las personas que no saben leer ni escribir ha traído como consecuencias distintas estrategias, muchas de ellas sustentadas en estos prejuicios, para buscar "erradicar este flagelo" del analfabetismo. Me refiero en particular a las distintas políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura.

Pero el problema alcanza límites inauditos cuando se culpa a la persona por carecer de dichas habilidades. Rosa María Torres redirige más bien su análisis hacia otros responsables:

La persona en esta condición se convierte en objeto de vergüenza y culpabilidad por ser analfabeta, y la sociedad permite y repite esta forma de injusticia social. De la misma manera sucede cuando se responsabiliza al

estudiante que se considera incapaz de aprender o no aprecia la lectura y la escritura, y no al sistema educativo que, por la gracia de sus métodos, puede convertir al aprendizaje en la escuela en una tarea tediosa y estéril, en vez de ser un lugar caracterizado por propiciar verdaderos desafíos para aprender, llenos de creatividad, descubrimiento, placer y diversión (Torres, 1991).

En su texto *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999), no referenciado en el sitio *The Dark Side of Literacy*, la francesa Michèle Petit pone en evidencia las inadecuadas estrategias que se han llevado a cabo para acercar la lectura a los jóvenes. Daniel Goldin, en el prólogo al texto, explica las razones principales de por qué piensa que la mirada de Petit es renovadora:

Tanto en el ámbito educativo como en el campo cultural, los discursos más frecuentes suelen asignar un valor esencial a la calificación de los lectores, por lo general sin siquiera problematizarla. En abierta oposición a las prácticas dominantes, Petit rechaza calificativos como buen o mal lector. Su afán es comprender el papel que la lectura tiene, puede tener o ha tenido en la construcción de ellos [los jóvenes] como sujetos (1999: 7).

Calificar significa proporcionar un valor, muchas veces numérico o adjetival, a una determinada situación o acción. Hablar de “buen lector” o “mal lector” parte de una perspectiva discursiva que caracteriza a las prácticas dominantes. Si se forma parte de la comunidad de lectores y escritos con sus prácticas dominantes, entonces se estará “leyendo bien”; por el contrario, si no se pertenece a ella, se estará “leyendo mal”.

Petit también propone una discusión más amplia que supere la obsesiva (y peligrosa —se podría agregar—, dadas las consecuencias negativas que ha traído, como se verá más adelante) necesidad de medir la habilidad lectora (si se lee mucho, si se lee poco, si se leen pocos o muchos libros) y encamina su investigación hacia los barrios marginados o suburbanos de Francia: esos lugares en los que se supondría que no es posible hallar “buenos lectores”. La importancia de la lectura no puede calificarse solo por cifras, por ejemplo, en el número de

libros leídos en un año (menos las palabras por minuto, política pública que se estableció en nuestro país hace algunos años, como se analizará en apartados siguientes). Y Petit precisa el centro de lo que significa leer para alguien que quizá forma parte de algún barrio desplazado de la modernidad:

A veces es una sola frase, que uno apunta en un cuaderno o en la memoria, o incluso que olvida, lo que hace que el mundo se vuelva más inteligible. Una sola frase que choca con lo que estaba congelado en la imagen y vuelve a darle vida, que rompe estereotipos, clichés a los que se había apegado uno hasta ese momento (1999: 80).

¿Cómo equiparar esta significación que para algunos lectores tiene alguna frase que le transformó la vida, que seguramente leyó en algún papel suelto, con las obsesiones por querer controlar el número de textos leídos? Cuando se focaliza el interés solo en los indicadores estadísticos “todo el aspecto cualitativo de la lectura desaparece”, pues se puede ser un lector “no frecuente” en términos estadísticos, y sin embargo haber conocido en toda su amplitud la experiencia de la lectura.

Con su trabajo, Petit busca rescatar también aquellas prácticas de lectura que para los ciertos lectores todavía son valiosas pero que, para el discurso culto, caracterizado por estar sustentado en una práctica dominante, se habían desecho sin mayor interés. Ese discurso culto que considera que los jóvenes se interesan por lecturas “poco cultas” y que “negocian sus hábitos de lectura con respecto a su rentabilidad escolar” (Poulain, 2011: 200)

Precisamente, un ejemplo de esta situación son las prácticas letradas que se realizan en los medios electrónicos actuales (chats, blogs y demás redes sociales). Son prácticas de lectura y de escritura que se realizan en estos medios porque cumplen con razones y usos determinados establecidos por el grupo; son prácticas aceptadas, reconocidas y valoradas por la comunidad que las realiza. Sin embargo, no son consideradas todavía como institucionalmente aceptables para otras comunidades, por ejemplo, la escolar. De ahí que en muchos ámbitos educativos todavía se sigue censurando su uso, sobre todo cuando se

contraponen a aquellas prácticas letradas dominantes o “legítimas” por las que, por ejemplo, se recibe una calificación en el salón de clases.

Como decía Rosa María Torres al principio de este apartado, dado que se busca responsabilizar al estudiante de ser incapaz de apreciar la lectura y no a los métodos o al sistema educativo en general, Petit busca indagar en las verdaderas razones de por qué no leer. Daniel Goldin lo explica así:

“... la voluntad de comprender las resistencias a la lectura. Esto es algo en lo que —de manera significativa— rara vez se han detenido los estudiosos de la lectura. Creo que nos hará mucho bien a todos los que estamos interesados en la lectura comprender con mayor profundidad que también los que se resisten a leer tienen razones poderosas (1999: 8).

Como el título de su texto anuncia, estos nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura permiten a Petit sustentar sus críticas al argumentar que la lectura, en un inicio, “fue una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar *identidades* colectivas, religiosas o nacionales” (1999: 16). Este argumento se aproxima a las reflexiones expuestas sobre la alfabetización como un instrumento de poder para convertir identidades ajenas a las de la propia comunidad.

Si en un inicio la actividad lectora se caracterizaba por ser coercitiva y controladora, parece ser que en la actualidad muchos añoran que la lectura permita “delimitar, moldear, dominar a los jóvenes”. Ya que constantemente se oyen lamentaciones como “ya no se lee como antes”, “hay que leer más”, o incluso “se debe amar a la lectura”, esto último, nos dice Petit, “evidentemente ahuyenta a todo mundo” (1999: 17).

Este discurso catastrófico sobre la lectura está sustentado también en que cierta comunidad de lectura y escritura, caracterizada por mostrar una práctica o discurso dominante, ha identificado los textos que por alguna razón deben ser leídos por todos. Según su visión, pareciera que esta especie de *canon* está a punto de disiparse y los voceros de dicha comunidad temen perder ese

“patrimonio común”, que como una “especie de tótem reunificador” debería encaminar a todos a ser lectores de esa comunidad.

Petit menciona dos posibles razones. La primera de ellas tiene que ver los discursos acerca de las bondades de la lectura que tuvieron su auge en la década de los ochenta del siglo pasado en Francia (y que a México nos llegó ya entrado el siglo XXI, como se verá más adelante). A partir de esas fechas, se llegó a considerar a la lectura como parte del llamado “capital cultural” del que muchas evaluaciones utilizaron para emitir resultados (como la prueba PISA, por ejemplo).

Lo que estaba detrás de este discurso a favor de la lectura era una especie de intento de “restauración de una cohesión social perdida o amenazada”, que, por cierto, nos dice Petit, no fue nunca del todo cierto dados los procesos graves de segregación que vivió Francia (y que todavía aún vive con las nuevas migraciones). En este discurso se llamó a un rescate de la cultura, del “patrimonio común” y se puso especial atención, con atención alarmista, en los jóvenes que viven en los suburbios de las ciudades, con la preocupación de que no compartieran ese patrimonio común que hacía que las sociedades pudieran seguir unidas.

El error, afirma Petit, fue suponer que esta juventud podía ser obligada a pertenecer a esta comunidad letrada, escolarizada, culta, propia de las urbes, a partir de textos únicos, valorados por todos y lo que es más grave, con interpretaciones únicas. Según los propósitos, correspondería a

a los educadores, a los bibliotecarios, llevar a esos jóvenes marginados a una especie de rito de paso, de obligación de pertenecer, mediante el acto de compartir grandes textos. Volvemos a encontrar en esos discursos la creencia antigua de que los textos escritos podrán modelar a quienes los descifran, y que ciertos textos considerados fundadores podrían imprimirse en ellos como si fueran páginas en blanco, hasta que los lectores se asemejaran poco a poco a lo que ingieren (1999: 44).

La segunda razón tiene que ver con el resultado de este interés y la necesidad utilitaria de la lectura. Cuando se dice que los “jóvenes no leen lo suficiente”, en

realidad se trata muchas veces de una visión utilitaria, muy semejante a la que se revisó en apartados anteriores como “leer para hacer”. Entonces se instaló un discurso en el colectivo que se sustentaba en que los jóvenes franceses deberían leer para

para mejorar el francés, para alcanzar el conocimiento, para tener buenas calificaciones en la escuela, en esta época en la que la tasa de desempleo es tan alta y en la que uno se pregunta cómo brindar a sus hijos la posibilidad de encontrar un empleo (1999: 127).

Preocupación legítima para los padres que desean un futuro promisorio para sus hijos, aun cuando precisamente hay opiniones que indican que leer no necesariamente es sinónimo de éxito escolar: “se puede leer mucho y estar bajo en francés” y “ser bueno en francés y afirmar ser un lector moderado” (Poulain, 2011: 199)

Pero no solo se busca dominar el canon de textos que debieran ser leídos, también se busca controlar, como se mencionó, sus interpretaciones. El sociólogo Pierre Bourdieu lo explica de la siguiente forma en su diálogo con el historiador Roger Chartier, al precisar lo que se ha hecho llamar “lectura legítima”:

“soy yo quien os dice eso que es dicho en el libro o en los libros que merecen ser leídos, por oposición a los libros que no lo merecen”. Una parte considerable de la vida intelectual es esa continua puesta al revés de la tabla de valores, de la jerarquía de las cosas que deben ser leídas, por oposición a las que no merecen serlo. Enseguida, habiendo definido lo que merece ser leído, se trata de imponer la buena lectura, es decir el buen modo de apropiación, y el propietario del libro es aquel que impone el modo de apropiación. Cuando el libro, como lo acabo de decir, es un poder, el poder sobre el libro es lógicamente un poder.

Es decir, el poseedor del libro tiene el poder de interpretarlo y de imponer dicha interpretación a los demás: la “buena lectura y los buenos libros”. Esta hipótesis la confirma el historiador y filósofo Michael de Certeau que en su ensayo “Leer: una cacería furtiva”, precisa lo siguiente:

Esta ficción del tesoro oculto de la obra, caja fuerte del sentido, no tiene evidentemente como fundamento la productividad del lector, sino la *institución social* que sobre determina su relación con el texto. La lectura está de alguna forma obliterada por una relación de fuerzas (entre maestros y alumnos, o entre productores y consumidores) de la cual se vuelve instrumento. El uso del libro por parte de los privilegiados lo establece como un secreto del cual estos últimos son los “verdaderos” intérpretes. La lectura plantea entre el texto y sus lectores una frontera para la cual estos intérpretes oficiales entregan solo pasaportes, al transformar su lectura (legítima, *también*) en una “literalidad” ortodoxa que reduce a las otras lecturas (igualmente legítimas) a solo ser heréticas (no “conformes” al sentido del texto) o insignificantes (abandonadas al olvido). Desde este punto de vista, el sentido “literal” es el índice y el efecto de un poder social, el de una élite. De suyo ofrecido a una lectura plural, el texto se convierte en un arma cultural, un coto de caza reservado, el pretexto de una ley que legitima, como “literal”, la interpretación de profesionales y de intelectuales *socialmente* autorizados.

Conviene detenerse un poco en la anterior cita. Existe, desde esta perspectiva, una institución social (“una comunidad de lectura y escritura caracterizada por mostrar una práctica o discurso dominante”, como se dijo antes) que sobre determina la relación que establecen los lectores con sus textos. Es decir, las comunidades de lectura y escritura que comparten discursos, en algunos casos legítimos, pero en muchos otros son discursos de poder que transforman la lectura en un instrumento específico para ejercer su propia visión y sus propios intereses. Y como sucedió antes del luteranismo, cuando el sacerdote era el principal poseedor de la verdad sobre el texto sagrado, ahora se pretende buscar una sola interpretación que ha de ser expresada y explicada por los poseedores de los textos. Muchos de las comunidades o instituciones, culturales o no, han propiciado este mecanismo de interpretación “socialmente autorizada” que transforma otras interpretaciones en heréticas o insignificantes.

De Certeau no se queda ahí, hace una fundamentación para relacionar esta la idea de lectura con la visión consumista:

En una sociedad cada vez más escrita, organizada por el poder de modificar las cosas y de reformar las estructuras a partir de modelos escriturarios (científicos, económicos y políticos), transformada poco a poco en “textos” combinados (administrativos, urbanos, industriales, etcétera), a menudo se puede sustituir el binomio producción-consumo con su equivalente y revelador general, el binomio escritura-lectura. El poder que ha instaurado la voluntad (a veces reformista, científica, revolucionaria o pedagógica) de rehacer la historia, gracias a operaciones escriturarias efectuadas primero en espacio cerrado, tiene como corolario, por otra parte, una gran división entre leer y escribir (1996: 180).

Este “imperialismo escriturario” ha provocado que la lectura se transforme en instrumento de pasividad, de simple consumo de lo escrito:

El funcionamiento social y técnico de la cultura contemporánea jerarquiza estas dos actividades. Escribir es producir el texto; leer es recibirlo del prójimo sin marcar su sitio, sin rehacerlo. [...] Lo que debe cuestionarse no es, desgraciadamente, esta división social del trabajo (solo resulta demasiado real), sino la asimilación de la lectura a la pasividad. En efecto, leer es peregrinar en un sistema impuesto (el texto, análogo al orden construido de la ciudad o del supermercado) (1996: 181).

La lectura, por lo tanto, no puede ser asimilada a la pasividad. Si se parte de que “toda lectura modifica su objeto”, entonces lo que hace a la lectura una práctica activa es precisamente por la forma en que se lee. De Certeau argumenta que, citando a Borges, si

el libro es un efecto (una construcción) del lector, se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del *lector*. Este último no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su “intención”. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que

desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones (1996: 182).

No obstante, esta actividad de lectura está reservada solo para algunos, y para los que dicen tener la autoridad “legítima” de poder interpretar los textos. La pregunta sería, como dice el autor, ¿por qué no extender esta actividad de lectura a todos?

No obstante, siempre hay posibilidades de buscar caminos distintos e insospechados: “nunca es posible controlar realmente la forma en que un texto se leerá, entenderá o interpretará” (Petit, 1999: 25). Y esto dicho contra todos los que buscan controlar tanto los textos como las interpretaciones. Dado que los lectores establecen una relación distinta con los textos, esta relación puede ser una relación de libertad. De Certeau afirma en este contexto, que los lectores se transforman en “viajeros furtivos” que van a la caza de lo escrito:

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño, pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos. La escritura acumula, conserva, resiste el tiempo con el establecimiento de un lugar y multiplica su producción con el expansionismo de la reproducción. La lectura no está garantizada contra el deterioro del tiempo (se olvida de sí mismo y se le olvida); no conserva, o conserva mal, su experiencia, y cada uno de los lugares donde pasa es repetición del paraíso perdido (1996: 187).

Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard añaden que, en 1980, Michel de Certeau abría un camino distinto para pensar prácticas contemporáneas de la lectura y no tanto los discursos. Al definir a los lectores como “cazadores furtivos”, rompía modelos de lectura caracterizados por ir de la supuesta enseñanza que raya en el adoctrinamiento:

Esta metáfora de la caza furtiva permite pensar las lecturas como trayectorias individuales, constitutivas de identidades particulares. Pero se trataba de prácticas no programadas, de lecturas de textos que con

frecuencia aparecían de manera aleatoria en determinadas circunstancias. De este modo, Michel de Certeau instalaba la antropología de la lectura en el espacio propio del lector y en la temporalidad de su historia singular. Con esto confirmaba la caducidad de una concepción de las prácticas como calcos más o menos logrados de los modelos enunciados por los discursos normativos contradictorios, provenientes de instituciones que definen la lectura en función de sus propias finalidades (Chartier y Hébrard, 2002: 15).

Definir a la lectura como trayectorias individuales permite ver estrategias distintas que rompen con modelos estandarizados de medición, promoción y evaluación de la lectura. O como Martine de Poulain afirma, “más que una crisis de la lectura, vivimos una mutación del modelo tradicional, que se debe asumir y no lamentar [...]. Los jóvenes leen, pero lo hacen de forma diferente, sin reverencia hacia los grandes autores y también sin confusión (Poulain, 2011: 200). Si se parte de esa antropología de la lectura para dar espacio al lector, a esa libertad de la que habla Michel de Certeau, entonces se rompe con modelos tradicionales que ponen en cuestionamiento las distintas políticas públicas que serán el centro de los siguientes capítulos.

II. OBJETO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

El presente capítulo tiene el propósito, en una primera parte, de exponer el objeto de estudio, las preguntas de investigación y el corpus de materiales que se revisaron a lo largo de este trabajo. Como se sabe, el objeto de investigación precisa de forma clara el centro de lo que se desea indagar. Junto con ello se incluyen algunas preguntas que guiaron este proceso, las cuales se buscaron responder a lo largo de estas páginas. El corpus de materiales lo conforman una serie de documentos que son fuente directa de la información que se revisó de forma detenida para poder cumplir con el objetivo propuesto en esta investigación.

En una segunda parte, este capítulo detalla tanto el marco teórico que sustenta esta investigación, como el camino que se recorrió para conformar un método denominado *análisis hermenéutico*. La perspectiva teórico-conceptual que la sustenta, y que permitió aportar una doble mirada analítica desde un marco filosófico particular de las distintas políticas públicas de promoción, enseñanza y medición de las prácticas lectoras tanto en el ámbito educativo como fuera de él, se denomina *hermenéutica neobarroca*.

En primera instancia se analizan los elementos que componen esta perspectiva teórico-conceptual construida de forma innovadora a partir de la conjunción de dos conceptos de aparente índole disímil, pero conciliados de forma certera: la hermenéutica y el neobarroco.

Una vez caracterizados cada uno de estos conceptos, ambos se conjuntan en el denominado *análisis hermenéutico*, método utilizado en esta investigación que permitió operar precisamente esta doble mirada analítica: por una lado, desde el ámbito restringido de las políticas públicas relacionadas con la lectura que se implementaron en México durante los primeros doce años del siglo XXI; y por otro lado, desde un marco más amplio en el que la práctica lectora es solo un elemento

visible, de muchos otros, que forman parte tanto de una teoría educativa como de un concepto de formación del ser humano. El reto de la investigación fue precisamente desmontar en un primer término el enfoque de lectura que se evidencia en estas políticas de promoción, enseñanza y medición de la lectura y, de forma más profunda, cuál es el concepto de formación de ser humano que subyace en ellas.

2.1 Objeto de investigación y corpus de análisis

El objeto de esta investigación son los distintos mecanismos discursivos que sirvieron para explicar, sustentar y justificar las distintas políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura que se implementaron durante los primeros doce años del siglo XXI en México. Se indaga en la congruencia interna que estas políticas establecen con el enfoque o los enfoques teóricos de lectura que aparentemente las sustentan, además se revisan detenidamente de los mecanismos discursivos que permitieron sustentar su implementación y justificar eventuales beneficios. Entre los mecanismos discursivos analizados se revisa el grado de impacto que tuvo en las políticas de lectura la narrativa discursiva de la prueba estandarizada PISA (*Programme for International Student Assessment*). Ya después se buscó ampliar la mirada a un contexto en el que la lectura y las prácticas letradas son solo uno de muchos aspectos que conforman la formación del ser humano.

El objeto de investigación surge precisamente al haber identificado distintas interrogantes relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura en México. Algunas de estas son las siguientes:

- ¿Cuál es el marco teórico en el que se sustentan las políticas públicas relacionadas con la promoción, la enseñanza y la medición de la lectura?
¿Es congruente este marco con sus propósitos definidos?
- ¿Cuál es la concepción de la práctica lectura para estas políticas públicas?
Con sus acciones, ¿se ha logrado fomentar esta práctica o habilidad?

- ¿Cuáles son los mecanismos discursivos que se utilizaron para sustentar, justificar y explicar estas políticas públicas?
- ¿Cuál es el impacto que ha tenido una prueba estandarizada como PISA, patrocinada por un organismo económico como la OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), en las distintas políticas de enseñanza relacionadas con la lectura?
- ¿Cuál es la consecuencia de incorporar las recomendaciones de un organismo internacional que vela por sus propios intereses en los planes, programas, currículos de estudio nacionales?
- Cuando se focalizan múltiples políticas públicas hacia la promoción, enseñanza y medición de la lectura, ¿qué sucede con el fomento de los otros conocimientos y habilidades tanto en los estudiantes como en la población en general?
- ¿Cuáles son las consecuencias de establecer políticas públicas no diferenciadas de promoción, enseñanza y medición de la lectura a una población variada y diversa? ¿Se puede atender por igual a todas las comunidades, a todos los grupos?
- Cuando se prioriza la cultura escrita en las políticas públicas, ¿qué sucede con las tradiciones orales que las comunidades originarias consideran también de gran relevancia?

Estas preguntas requirieron el análisis de un corpus de documentos representativo de los cuales se obtuvo la información acerca de las políticas públicas investigadas en el periodo de doce años. Antes de mencionar el corpus de documentos analizado, es preciso exponer las dos razones por las que se eligió este periodo de años.

La primera de ellas tiene que ver con que dicho intervalo, del 2000 al 2012, corresponde a dos periodos presidenciales que fueron gobernados por primera vez en la historia contemporánea de México por un partido político distinto al hegemónico. Esta situación podría habernos hecho suponer que, al menos en el

papel, habría un giro distinto de las políticas educativas, lo cual permitía un análisis coherente. Si bien el alcance de esta investigación no tiene pretensiones políticas, sí parte de la premisa de que toda posición en el ámbito académico es, de alguna forma, una posición política.

No obstante, la otra razón de mayor peso, en términos del tema de investigación, es que en el año 2000 fue el comienzo de la aplicación de la prueba PISA en el México. Esta prueba estandarizada influyó de forma importante en las políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura establecidas durante esos años. El cierre del período, el 2012, coincide con la cuarta aplicación de la prueba PISA y la aparición, un año antes, de los llamados Estándares de Lectura incluidos tanto en los programas educativos como en los certificados escolares y que se caracterizaban por la controvertida e inolvidable escala para medir las habilidades lectoras a partir del conteo de palabras por minuto, práctica que pervierte buena parte de la mayoría de los enfoques comprensivos de lectura, como se verá más adelante. Estos desafortunados estándares son la culminación de una serie de iniciativas de promoción, enseñanza y medición de la lectura en los primeros 12 años del siglo XXI en México.

Respecto a los documentos que conforman el corpus se puede decir lo siguiente. El origen de esta investigación surgió a partir de la revisión del marco publicado en el 2002 por la OECD: *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Este marco expone claramente los postulados en que se basan las pruebas de lectura que han sido replicadas por muchos países, entre ellos el nuestro. En este marco, no obstante, se dejan entrever de forma velada, y otras no tanto, los mecanismos discursivos que fueron retomados por las iniciativas que buscaron promover, enseñar y medir la lectura en México. En consecuencia, la revisión de este documento es indispensable si se desea conocer cuál es el grado de impacto que ha tenido este organismo internacional, la OCDE y su prueba PISA, en las políticas públicas relacionadas con la lectura en nuestro país.

El resto de los documentos que conforman el corpus está organizado en los tres rubros en que se organiza esta investigación: promoción, enseñanza y medición. Para las políticas de promoción de la lectura se eligió un discurso emitido por un personaje central de la política de ese tiempo, y la presentación de una iniciativa. Para las políticas de enseñanza de la lectura se eligieron algunos de los planes y programas de estudio que se modificaron durante el periodo elegido. Para las políticas de medición de la lectura se eligió algún informe técnico, preguntas de una encuesta y los estándares de lectura ya mencionados.

A continuación, se incluye un cuadro que precisa claramente los materiales analizados:

Cuadro 1. Corpus de documentos

Categoría	Documento inicial	
Para análisis inicial	El primer texto temático de PISA relacionado con la lectura: <i>Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000</i>	
Políticas públicas	Documentos analizados	
Promoción	Discurso	<ul style="list-style-type: none"> Fragmento del discurso emitido el 28 de mayo de 2002 por el presidente Vicente Fox para presentar el programa nacional de fomento a la lectura denominado Programa Nacional de Lectura y cuyo lema fue “Hacia un País de Lectores”
Enseñanza	Planes y programas de estudio	<ul style="list-style-type: none"> Plan de estudios de Educación Preescolar 2004: campo formativo de Lenguaje y Comunicación Programa de Español. Educación Secundaria 2006 Programa de Español. Educación básica 2009. Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica 2011
	Programas e informes organizacionales	<ul style="list-style-type: none"> Informe de resultados INEE de 2004: La calidad de la educación básica en México Programa Sectorial de Educación de la Secretaría de Educación Pública 2007
Medición	Folleto	<ul style="list-style-type: none"> Estándares Nacionales de Habilidad Lectora
	Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> Cinco preguntas de la Encuesta Nacional de Lectura

2.2 La hermenéutica como perspectiva analítica

Distintos autores caracterizan a la hermenéutica dentro del paradigma humanista-cualitativo. Se ha mencionado, dentro de la investigación en ciencias sociales, dos grandes paradigmas: el positivista y el humanista. Si bien estos paradigmas sustentan como objetivo en sus análisis el estudio de la sociedad, de sus relaciones y dinámicas, sus diferencias radican en la perspectiva que utilizan:

A grandes rasgos podemos sostener que la investigación social centrada en el paradigma positivista tiene como principal preocupación el establecer leyes generales en torno a la ocurrencia de determinados hechos sociales. Por su parte, la posición sustentada en el paradigma humanista pone énfasis en la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido (Cárcamo, 2005: 204).

No obstante, la diferencia entre estos dos paradigmas en la actualidad no está del todo definida, menos aún dentro de las investigaciones que se realizan en el área de ciencias sociales, en particular, en el ámbito educativo. Paul Ricoeur define esta división, haciendo referencia a la dupla explicar-interpretar, como “aparente” y la considera, en cambio, necesaria: “creo que este conflicto es solo aparente y que puede ser superado si se logra demostrar que estas actitudes están dialécticamente relacionadas una con la otra” (2001: 84). Esta investigación aprovechó ambas miradas, como veremos más adelante.

La hermenéutica es precisamente “la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido”. El propio término *hermenéutica*, según las definiciones más conocidas, proviene del griego *hermeneia* que significa traducción o interpretación. El término fue utilizado tradicionalmente para referirse a la denominada “exégesis bíblica”, aunque en la actualidad se asocia con:

la corriente filosófica que propone como método, en el ámbito de las ciencias humanas, la comprensión de las acciones humanas en su contexto histórico

y social, fuera del cual pierden su significado; al mismo tiempo, dicho método señala la dificultad de tal tarea, al poner de manifiesto la heterogeneidad entre el significado (matizado por las creencias, tradiciones, prejuicios y valores, etc.) que pueda tener el “mismo” hecho para el investigador y para la época investigada. Esta dificultad parece exigir haber comprendido ya algo para poder comprenderlo, lo que da lugar a una aparente circularidad que se conoce con el nombre de “círculo hermenéutico” (Glosario de Filosofía).

La hermenéutica, en una de sus facetas, ha sido identificada como método que busca la comprensión de las acciones humanas siempre ubicadas dentro de su contexto histórico y social, con los pros y contras que ello significa. El denominado círculo hermenéutico que forma parte de este proceso será retomado más adelante. Por ahora conviene detenerse un poco en el propósito comprensivo de la hermenéutica sustentado en la interpretación. La hermenéutica, se afirma constantemente, es la disciplina de la interpretación. Maurizio Ferraris (citado por Romo Feito, 2010) afirma que interpretar se dice de muchas maneras y distingue siete sentidos que puede tomar el término *interpretar* relacionado con la hermenéutica:

- a) el sentido del *Peri hermeneías* aristotélico, es decir, análisis del significado que va de los símbolos particulares de cada lengua, representados en la fonación propia de ella, a las afecciones del alma, universales;
- b) el sentido del que se ve obligado a pasar una lengua a otra;
- c) el del que “se hace intérprete del sentimiento nacional”, pongamos por caso;
- d) el del que debe determinar y aclarar las oscuridades de un texto, sea filólogo o jurista;
- e) interpretación como comprensión: entendamos el texto, es decir, nos habla, pero “no nos dice nada”, y hemos de volver a él, sobre el contexto, etc., para intentar comprender;
- f) interpretación como desmitificación [...];

g) el término tal como aparece en el nietzscheano “no hay hechos, solo interpretaciones” (Romo Feito, 2010).

La interpretación, entonces, está vinculada con los distintos sentidos que puede tomar según los ámbitos en los que se ubica. Por ejemplo, de los que van del análisis del significado, de la traducción o del intérprete, a aquellos que buscan aclarar el sentido del texto, de su comprensión, para desmitificarlo a partir quizá de la sospecha nietzscheana.

No solo la hermenéutica fue pertinente para los alcances de esta investigación por los diversos sentidos que acompaña su proceso de interpretación, también lo fue por su papel fundamental dentro de la filosofía actual. Mauricio Beuchot afirma que la hermenéutica se ha venido a colocar “de manera muy merecida” en el ámbito actual de los saberes: “estamos en un momento de la historia de la filosofía en el que hay un cúmulo de teorías que no se encuentran y hay ambigüedades en ellas mismas”. La hermenéutica intenta “reducir la ambigüedad, trata de aferrar algún sentido posible y válido en la constelación de sentidos dispersos, dispares y hasta disparatados, que tenemos en la filosofía hoy” (1999: 9). Un objetivo claro de esta investigación fue precisamente la búsqueda de elementos interpretativos que redujeran esas ambigüedades soterradas dentro de un cúmulo discursivo, muchas veces caótico, de políticas públicas para la promoción, enseñanza y medición de la lectura. El camino, como afirma Beuchot, fue aferrarse a algún sentido posible y válido.

Líneas más arriba se hacía alusión a la aparente circularidad que implica el proceso de interpretación denominado “círculo hermenéutico”. Una dificultad que parece exigir haber comprendido ya algo para poder seguir comprendiéndolo. A propósito de ello, es conveniente precisar que, si bien la búsqueda que se realizó en esta investigación se focalizó de forma específica al área de lectura, sus alcances no se restringieron a ella. Por el contrario, se abarcaron ámbitos más amplios, por ejemplo, el área educativa. Esta aseveración está sustentada en la explicación que Beuchot realiza al retomar el conocido y no tanto comprendido concepto de *círculo hermenéutico* como un elemento central de la relación que

puede establecer entre hermenéutica y la dupla educación-lectura. Esta dupla es definida como “la relación entre algo individual y lo general”.

Beuchot ubica lo individual en el acto de comprensión de un texto específico y lo general a la realización de este acto de lectura dentro del seno de una tradición a la que pertenece. Por lo tanto, el acto de leer puede ser revisado, desde la perspectiva hermenéutica, aplicando “contextuadamente” los conocimientos generales o universales que se transmiten a un alumno o alumnos en los procesos educativos y en una situación concreta y particular, como es el acto de leer un texto. Y como en una especie de *metanálisis*¹, en esta investigación se utilizó el acto de comprensión hermenéutico, la “lectura hermenéutica”, para analizar precisamente acciones o políticas públicas relacionadas con la lectura y que llevaron precisamente a la desmitificación de lo que en dichas políticas se entiende por “lectura” y sus posibles virtudes. En el siguiente apartado se precisa el concepto de “barroco” que se utiliza en esta investigación.

2.3 Neobarroco, hermenéutica y educación

¿Qué significa hablar de barroco en la actualidad? Una corriente que muchos reducen al arte desarrollado en el siglo XVII pero que en las últimas décadas ha cobrado un sentido distinto. En los años setenta del siglo pasado, el escritor cubano Severo Sarduy decía lo siguiente:

¿Qué significa hoy en día una práctica del barroco? ¿Cuál es su sentido profundo? ¿Se trata de un deseo de oscuridad, de una exquisitez? Me arriesgo a sostener lo contrario: ser barroco hoy significa amenazar, juzgar y parodiar la economía burguesa, basada en la administración tacaña de los bienes, en su centro y fundamento mismo: el espacio de los signos, el lenguaje, soporte simbólico de la sociedad, garantía de su funcionamiento, de su comunicación. Malgastar, dilapidar, derrochar lenguaje únicamente en

¹ El metanálisis es en realidad una “metodología para el análisis cuantitativo de revisiones de la literatura científica sobre una pregunta específica” (Botella y Zamora, 2017). No obstante, aquí se utiliza el término para referirse al acto propio de la lectura llevada a la “lectura” de políticas públicas relacionadas con esta práctica.

función de placer -y no, como en el uso doméstico, en función de información- es un atentado al buen sentido, moralista y natural en que se basa toda ideología del consumo y la acumulación (1974: 182).

Pensar al barroco en la actualidad significa pensar de forma distinta. Significa amenazar, juzgar, y por qué no, parodiar el *statu quo*. Cuestionar los usos convencionales y objetivos instaurados, muchos de ellos basados en ideologías de consumo y acumulación, por pensamientos y formas alternativas. El propio Sarduy explica el proceso de transformación de lo barroco en neobarroco:

El barroco europeo y el primer barroco colonial latinoamericano se dan como imágenes de un universo móvil y descentrado, pero aún inarmónico [...], el barroco actual, el *neobarroco* refleja estructuralmente la inarmonía, la ruptura de la homogeneidad, del logos en tanto que absoluto, la carencia que constituye nuestro fundamento epistemológico [...]. La mirada no es solamente infinita: como hemos visto, en tanto que objeto parcial se ha convertido en objeto perdido [...]. *Neobarroco*, reflejo necesariamente pulverizado de un saber que sabe que ya no está apaciblemente cerrado sobre sí mismo. Arte de destronamiento y de la discusión (1972: 183).

Palabras como *inarmonía*, *ruptura*, *carencia*, *desmoronamiento*, *discusión*, son palabras que forman un fundamento epistemológico distinto. Una forma de conocer alternativa, distinta, a la propiamente dada. Samuel Arriarán lo describe de la siguiente forma:

La definición del barroco que en el pasado se reducía al arte, actualmente se ha extendido su significado a todos los aspectos de la cultura humana, incluyendo a la ciencia. Hay que pensar que este concepto en América Latina resulta muy estimulante. Lo que nos ofrece es fundamentalmente una perspectiva histórica diferente (con respecto a la visión lineal, progresiva, a la que estamos acostumbrados). Esto significa que se puede pensar la historia a partir de otra lógica, de otra racionalidad y de otra forma de organización social. No tanto el desarrollismo económico, sino más bien a partir de criterios de transformación y de resistencia cultural. [...] Si la

filosofía latinoamericana no se reduce al pasado, sino que intenta comprender la actual realidad multicultural, hace falta recurrir no ya al concepto de barroco en su formación inicial (que algunos autores la reducen al siglo XVII), sino a las condiciones impuestas por el proceso de la globalización, del neoliberalismo y de la posmodernidad. En América Latina se puede redefinir la posmodernidad complementando el concepto del *ethos* barroco con el concepto de neobarroco. Este concepto ampliado sirve para determinar un criterio filosófico destinado a explicar nuestro proceso cultural en la actualidad (2011: 183).

Esta concepción de *neobarroco*, ya no *barroco*, permite, junto con la hermenéutica, extender la visión interpretativa desde una perspectiva diferente. Por ejemplo, ¿por qué la historia debería ser vista únicamente desde una visión lineal y progresiva? Y en el ámbito educativo, ¿por qué asumir una sola teoría educativa y una sola concepción de formación humana? ¿Un solo tipo de ser humano formado a partir de una visión exclusivamente logocéntrica? Arriarán continua con su reflexión:

Hoy nos encontramos ante un nuevo callejón sin salida, como si las sociedades contemporáneas estuvieran atrapadas en la uniformidad y la alienación. Al parecer la historia del mundo moderno se ha caracterizado por una sucesión de tentativas para negar su propia esencia. ¿Pero cuál es esta esencia? Pues el libre desarrollo del individuo y las culturas (2011: 7).

Es una búsqueda de ruptura contra la uniformidad y la alienación. Como afirma Michele de Certeau: “la implantación masiva de enseñanzas uniformadas ha hecho imposibles o invisibles las relaciones intersubjetivas del aprendizaje tradicional (1996: 179). El propio Arriarán enumera distintas razones de por qué, ante este panorama, se justifica una investigación que conjunte la hermenéutica con el neobarroco:

En primer lugar, por la importancia de las imágenes implica un distinto uso del tipo de sujeto (no racional). El barroco latinoamericano no es europeo (no es la escritura sino la imagen). Nuestro barroco sería lo sensual que

opone al orden de la razón, lo analógico-icónico que se opone al orden de la escritura que se vuelve imagen; lo dinámico que se opone a lo establecido. La vuelta a lo barroco aparece entonces como el redescubrimiento de una historia distinta dentro de la cual la imagen tiene una gran importancia. [...] Frente a las posiciones fundamentalistas (ya sean de tipo indígena o neoliberal) hay necesidad de replantear el mestizaje no como algo negativo sino como un factor positivo, ya que hace desaparecer los conflictos raciales (2011: 184).

En su artículo sobre las aplicaciones de la hermenéutica neobarroca a la investigación educativa, Arriarán enumera una serie de argumentaciones que resultan de enorme utilidad para este trabajo. El autor comienza con una pregunta: ¿Qué tipo de investigación es la hermenéutica? Y responde la siguiente forma:

La hermenéutica educativa (como cualquier otro paradigma de investigación cualitativa tiene su propio enfoque teórico-metodológico) también es investigación aplicada, ya que empieza por la observación de los problemas de la educación en México. Pero no se queda en la descripción o la simple delimitación y descripción con metodologías positivistas (tal como procedería la investigación cuantitativa) sino más bien de analizar una problemática social compleja que necesita ser transformada (sobre todo las cuestiones de la gestión y administración escolar, problemas de aprendizaje, la necesidad de mejores criterios de Evaluación, la renovación de la didáctica, la educación ligada a la multiculturalidad, etcétera.) Más que hacer listas de datos o descripciones positivistas, se trata de comprender, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. *Comprender* significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales (1999: 17-18).

Esta investigación retoma los elementos centrales de esta cita. Se comenzó con la observación de las distintas problemáticas educativas, en particular, las relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura, así como la visión logocentrista que se desprende de dichas políticas. El propósito, como

precisa Arriarán, no se trató simplemente de describir dichas problemáticas, sino de analizarlas con el fin de desmontar sus articulaciones y, de ser posible, proponer formas alternativas.

El procedimiento fue muy claro, se comenzó con la observación del problema educativo, en este caso, el conflicto que podría derivarse entre los conceptos de educación, formación y lectura que se desprenden de las distintas políticas públicas relacionadas con la lectura, sobre todo, en un país multicultural. Este multiculturalismo es otro de los elementos siempre latentes en la investigación y contrasta con la visión única, estandarizada y “homogeneizante”, esa realidad que está atrapada en la uniformidad y la alienación, como se mencionó antes.

Más allá de descripciones estadísticas (es cierto, muy frecuentes en la enorme cantidad de informes de resultados educativos que se presentan en la actualidad), Arriarán afirma que de lo que se trata es de *comprender*, es decir, “ir más allá de relaciones de causalidad y efecto”. Para el autor, “comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales”. La interpretación es, entonces, como ya se mencionó líneas más arriba, el centro del análisis que proporciona la hermenéutica neobarroca. El autor continúa con sus reflexiones:

Un problema grave en la educación mexicana es la falta de interpretación en la enseñanza y el aprendizaje. [...] Hay una especie de hábito generalizado en repetir mecánicamente recetas desarrolladas en otros países. Esto es lo que sucede con la teoría del currículum o de la evaluación. La hermenéutica sirve aquí para interpretar (interpretar no es otra cosa que comprender desde una situación histórica). [...] El problema es la hegemonía. Al no haber un margen de interpretación dichos saberes parecen legítimos e incuestionables. Pero esto es difícil de aceptar hoy en día, ya que existe una conciencia cada vez mayor de que todo conocimiento es producto de un contexto local. No existe un saber universal abstracto. Lo que existen son saberes de culturas particulares (1999: 19).

Esta perspectiva teórica aporta una herramienta metodológica valiosa para los maestros y alumnos dentro del salón de clase porque evita el univocismo que radicaliza la visión unitaria, estandarizada, de las estrategias e iniciativas para fomentar la lectura: “Si entendemos que en el mundo que nos toca vivir no se puede ya postular la educación monocultural acorde con la ideología de un Estado liberal, de lo que se trata es de abrirnos a la necesidad de otra perspectiva donde la educación sea multicultural, es decir, que respete las diferencias culturales (dentro y fuera del aula)” (1999: 21).

En la hermenéutica neobarroca, nos dice Arriarán, predomina la diferencia. En el ámbito educativo, esta perspectiva cobra mayor importancia: “no es posible seguir sosteniendo un sistema educativo donde predomina la homogeneización y la uniformización. Se trata entonces de poner énfasis en la diferencia, ya que lo que se necesita es un tipo de educación basada en la diversidad y el pluralismo. O, mejor dicho, se trata de desarrollar una educación multicultural” (2001: 34-35).

Una educación multicultural será una verdadera alternativa ante “el uniformismo monótono y empobrecedor” en que se ha conformado la educación en este país: “Si entendemos que democracia equivale a pluralismo, entonces la educación multicultural representa una tarea del futuro” (1999: 21). Las políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza, y medición de la lectura fomentan una estrategia de uniformidad que podría generar ambientes educativos de poca consideración a la diferencia y a los ambientes multiculturales.

Como se apuntó líneas más arriba, el propósito es aprovechar la herramienta hermenéutica y su vínculo con el análisis neobarroco para desmontar la teoría educativa y el concepto de formación de ser humano que subyacen en estas políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura que se han llevado a cabo en los primeros doce años del siglo XXI. Pero no solo eso, también proponer una concepción de formación que vaya más allá de todos estos postulados, y que se sustente en la realidad multicultural que se vive en nuestro país.

¿Cómo aprovechar esta mirada para alcanzar el objetivo propuesto? ¿Qué método utilizar para analizar las políticas públicas sustentadas exclusivamente en la promoción, enseñanza y medición de la lectura desde una perspectiva que cuestione precisamente el papel de la cultura logocéntrica? ¿Cómo concebir una perspectiva que oponga la escritura a la imagen, o que proponga una “historia distinta”, en la que el centro no sea precisamente esta palabra escrita (y su respectiva lectura), y que replique modelos culturales no adecuados para la realidad multicultural del país? En el siguiente apartado se abundará un poco más acerca del aprovechamiento de esta perspectiva para encauzarla metodológicamente.

2.4 El análisis hermenéutico como método

¿Qué es un análisis hermenéutico? ¿Desde dónde se puede hacer un análisis de estas características? ¿La hermenéutica y el neobarroco son un método? ¿Sirven para “analizar”? Epistemológicamente hablando, ¿se puede saber de la promoción, enseñanza y medición de la lectura en México desde la hermenéutica y el neobarroco?

Estas son solo algunas de las interrogantes que se desprendieron durante el proceso de conformación y consolidación de esta investigación. Este proceso fue avanzando en distintas etapas. La primera comenzó con la necesidad de “nombrar” el tipo de investigación realizada (esto es, poner por escrito y, en consecuencia, adquirir una especie de compromiso o, al menos, una reflexión que implicara pasar de las ideas al código escrito, a sabiendas que es precisamente este código el que se está analizando). Para ello se “nombró” o “etiquetó” esta investigación, en un primer término, como “una investigación teórica o documental sobre la lectura, en la que se parte de una hipótesis que debe ser verificada o, en su caso, reformulada”. La hipótesis planteada en el momento inicial de la investigación fue la siguiente:

Las evaluaciones estandarizadas de la Lectura fomentan una política de uniformidad que ha generado ambientes educativos de poca consideración a la diferencia y a los ambientes multiculturales. Si la perspectiva de la Lectura, y su respectiva evaluación, se amplían a ámbitos multiculturales, la

enseñanza y fomento de la actividad lectora se verán fortalecidas en el marco de un proceso paulatino de identificación de la diversidad de identidades que conforman las comunidades lectoras a las que pertenecen los individuos y a las que quieren pertenecer.

Esta inicial hipótesis buscó apoyarse en una perspectiva interpretativa que permitiera propiciar una visión diferente acerca del fenómeno analizado. Pero esta hipótesis requirió concretar sus procesos metodológicos de investigación. Para ello se recurrió al denominado “análisis hermenéutico”. Cárcamo Vásquez enmarca este análisis en el paradigma interpretativo-comprensivo: “lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación” (2005: 211).

Esta interpretación toma como fuente de información los procesos discursivos utilizados para explicar, sustentar y justificar las políticas públicas relacionadas con la lectura. Pero esto no implica solo quedarse “con el texto y en él”, sino que requiere la voluntad del sujeto que conoce “para trascender las *fronteras* del texto e interpretar”. Cárcamo Vásquez continúa: “En este sentido, se debe entender el proceso de análisis hermenéutico en permanente apertura, producto de la actividad re-interpretativa de la que es fruto. Así, dicha re-interpretación no es pura referencia al texto, sino que a la interpretación de la interpretación que hace el autor respecto a un fenómeno determinado.” En otras palabras, la tarea metodológica del intérprete “no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador” (2005: 211). El filósofo italiano Gianni Vattimo, citado por Cárcamo Vásquez, lo postula de la siguiente manera:

la interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en

que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos (2005: 212).

O como lo decía Ricoeur (2010), un proceso de contextualización, descontextualización y de recontextualización que otorgue la posibilidad de hacer uso de una mirada amplia, una mirada que permita identificar o caracterizar el tipo de ser humano que explícita o veladamente postulan estas políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura. El reto del análisis hermenéutico es generar procesos de “transparentación”, esto es, de hacer evidentes los supuestos en los que se basan las distintas políticas públicas relacionadas con la lectura. Transparentar implica desmontar para interpretar. Este proceso de transparentar implica que:

no podemos concebir al sujeto escritor ni a nosotros mismos intérpretes, como sujetos neutros, ya que de ser así estaríamos negando nuestra historicidad y por tanto nuestra autodeterminación como sujetos que toman (tomamos) decisiones. No obstante, dicho desafío no implica "sustituir por una descripción hermenéutica de la experiencia por la otra descripción realista u objetivista". Sino que más se trata de reconocer el sentido ético que ha adquirido la hermenéutica (Cárcamo Vásquez, 2005: 212).

Una segunda etapa para la conformación de una metodología tuvo que ver con el manejo de distintas concepciones e interrogantes que ya se habían planteado en un inicio. La primera de ellas fue, y sigue siendo, el poco dúctil binomio hermenéutica y método. Una de las primeras inquietudes que se tuvo al comienzo de esta investigación fue precisamente cuando se tuvo que afrontar la interrogante de si la hermenéutica es o no un método. Es decir, ¿cómo una perspectiva filosófica puede hacer las veces de estrategia o método para aproximarse a la realidad (o a una realidad)?

Para responder a esta pregunta fue preciso ahondar en los expertos que aportaran luces en tal dilema. Cárcamo Vásquez retoma algunas recomendaciones para desarrollar un análisis de las características buscadas del texto de M. Baeza, “De las metodologías cualitativas en investigación científico

social". Una adaptación de los pasos, para fines de esta investigación, es la siguiente:

- 1) Lograr un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso o discursos sometidos al análisis.
- 2) Considerar la información textual o discursiva como la unidad de análisis en el corpus.
- 3) Trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática.
- 4) Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido.
- 5) Trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva de la fuente de información.
- 6) Establecer un segundo nivel de análisis de contenido.
- 7) Trabajar analíticamente el conjunto de información, desde la perspectiva externa.
- 8) Establecer conclusiones (Cárcamo Vásquez, 2005: 2013).

Esta propuesta fue muy útil para el desarrollo de la investigación, pues propone una metodología que parte del conocimiento del contexto para analizar la producción de la información textual o discursiva que propiciaron las políticas públicas relacionadas con la lectura. Un primer análisis que permitió revisar los supuestos, sin concederles todavía su validez, para comprender su funcionamiento en medio de dicho contexto. Esto es, analizar las políticas públicas desde sus propias premisas, desde su vínculo con los enfoques de lectura que postulan o que no postulan. Un segundo nivel de análisis que revisara la validez de las premisas desde un marco más allá del logocentrismo.

Por supuesto, todo ello desde el matiz crítico que aporta la perspectiva teórico-filosófica del neobarroco. Es decir, una mirada que aporta el derecho a cuestionar lo hegemónico y anteponer la interpretación de los saberes aparentemente legítimos o incuestionables. Por ejemplo, poner en tela de juicio esos usos convencionales acerca de la práctica lectora, que pocos discuten por

cierto, en donde se afirma que las habilidades lectoras son el único camino para alcanzar el “éxito” académico. Y de manera porfiada cuestionar, como decía Michele de Certeau (1996), las enseñanzas uniformes que se imponen a aquellas relaciones intersubjetivas propias de la enseñanza tradicional, relaciones muy valiosas que pueden surgir en contextos muy diversos y más en un país multicultural como el nuestro. En fin, aportar ese matiz que es en realidad una verdadera epistemología que permita suponer una forma de pensar alternativa, donde la visión logocentrista no sea la única opción de formación para el ser humano.

Otra autora, Sonia Reynaga Obregón, en su texto “Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo”, propone lo siguiente:

Esta perspectiva de investigación [la cualitativa] es eminentemente interpretativa y trata de penetrar en el mundo personal de los sujetos, busca la objetivación en el ámbito de los significados. La investigación interpretativa tiene como antecedente metodológico la descripción; enfatiza la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones (2007: 126).

Estas palabras ilustran y, sobre todo, ajustan al análisis interpretativo. El interés de esta investigación es la perspectiva hermenéutica, y por supuesto, uno de sus puntos nodales es la interpretación. Metodológicamente hablando se sugiere un paso descriptivo, después uno comprensivo y, finalmente, uno interpretativo. Pero esta etapa se realiza desde los sujetos y dentro de su proceso de significación. Más adelante, Reynaga Obregón aclara que su intención es:

concebir a la metodología como una combinación estratégica de los supuestos teóricos adoptados o construidos con las técnicas consideradas pertinentes. La metodología es una forma de comprender la realidad, ya que implica el planteamiento de “qué se conoce”, es decir, el objeto que se conoce: “quién”, o que es el sujeto consgnoscente; además del “cómo” y “para qué” se construye conocimiento, es decir, poner en operación una

metodología, implica la necesidad de articular los niveles que intervienen en una investigación” (2007: 126-127).

Para ilustrar sus palabras, Reynaga Obregón presenta la figura de un triángulo dividido en tres niveles: en la parte más alta se encuentra el nivel epistemológico, en medio el metodológico y en la base el instrumental. Este triángulo fue por demás ilustrativo para el desarrollo de esta investigación. Una de las principales lecciones fue la de separar la metodología de la parte instrumental. No se puede confundir las técnicas de investigación (por ejemplo, cuando se definió a esta investigación como “documental”) con la metodología y, por supuesto, la necesidad de una epistemología que sustente dicha metodología.

Esta investigación comenzó a tomar rumbo precisamente cuando se tuvo que responder las preguntas de “cuál es el objeto que se desea conocer”, “quién es el sujeto cognoscente”, además del “cómo” y el “para qué” de la tarea. En un primer término, se buscó dilucidar lo siguiente: ¿cuál es el objeto de estudio de esta investigación? En realidad, no es precisamente la actividad de la lectura en general (aunque se hacer una amplia explicación de la práctica lectura y sus distintos enfoques), sino los distintos mecanismos discursivos que se llevaron a cabo durante los primeros 12 años del siglo XXI para explicar, sustentar y justificar las políticas públicas relacionadas con la lectura. Desmontar estas prácticas discursivas, las concepciones que las sustentan, y sugerir una visión alternativa, una visión que vaya más allá de la mirada logocéntrica.

Parte del camino para la conformación de la metodología implicó asumir el papel que debe o debería cubrir el responsable de la investigación. ¿Este que escribe es el sujeto cognoscente? ¿Cuál es su interés? ¿Por qué realizar esta tarea investigativa? Siempre hay un intento, quizá ingenuo, pero no por ello menos legítimo, de querer aportar información e interpretaciones para poder solventar los problemas educativos en general, e identificar que distintas acciones particulares, como las estrategias de fomento a la lectura que se han establecido en nuestro país en los últimos años, no abonan en este propósito.

La representación del triángulo incluido por Reynaga Obregón permitió comprender la indispensable necesidad de suponer una epistemología antes (o quizá al mismo tiempo) de una metodología.

Como se mencionó, Vasilachis ilustra de manera clara esta posición. Antes de exponer su punto de vista, conviene retomar una cita aprovechada de forma constante en esta investigación y que permitió organizarla de mejor forma. Vasilachis cita unas palabras de J. Morse tomadas de su "A review committee's guide for evaluating qualitative proposals", para enfatizar cuándo se deber recurrir a la investigación cualitativa:

cuando se sabe poco acerca de un tema, cuando el contexto de investigación es comprendido de manera deficiente, cuando los límites del campo de acción están mal definidos, cuando el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado (2006: 31).

Si bien el estado de investigaciones acerca de la lectura no es de ningún modo deficiente, pues se sabe mucho acerca del tema, la dificultad radica precisamente en lo que Morse enumera después:

- El contexto de investigación es comprendido de manera deficiente. Es decir, no se ha logrado distinguir los contextos en los que la lectura es o no adecuada, pues se ha uniformado estrategias para objetivos distintos: promover, enseñar y medir.
- Los límites del campo de acción no están del todo definidos. Es decir, constantemente se confunden observaciones y aseveraciones sobre la lectura desde paradigmas o enfoques inadecuados;
- El fenómeno no es cuantificable. Leer es una actividad no fácilmente cuantificable o, al menos, no es del todo adecuado el uso de parámetros para medir la "eficiencia lectora" que convencionalmente se han utilizado, por ejemplo, cuando se propicia una campaña educativa a nivel nacional que se sustenta en que los estudiantes cuenten palabras por minuto de sus

textos sin considerar géneros textuales, propósitos de lectura u objetivos de comprensión, entre otras cosas.

- Cuando la naturaleza del problema no está clara. En este caso, la dificultad radica en que la naturaleza de la lectura como “problema” no es del todo clara, pero cuando sí se tiene la certeza de que se habla de “problemas de lectura”, en realidad se está partiendo de una idea limitada de la lectura. Una idea que estigmatiza a las personas por su poco acercamiento a dicha práctica, como cuando se pretende sobrestimar sus alcances al ubicar a la lectura como la herramienta que soluciona los problemas educativos de este país.
- Cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser examinado. Los enfoques que se subyacen en las políticas públicas relacionadas con la lectura dejan entrever que el tema ha sido manejado de forma deficiente, pues no hay evidencia (como se podrá constatar más adelante) de que haya habido un marco de referencia a partir del cual se sustentan dichas políticas.

El investigador debe constantemente preguntarse a sí mismo todo esto en su proceso de investigación, Vasilachis denomina a este cuestionamiento como “reflexión epistemológica” (2006: 45). Esta misma reflexión provocó una especie de “ruptura” en el proceso inicial de investigación respecto a qué metodología era la más adecuada. De entrada, comenta que, a partir de la diversidad de tradiciones y perspectivas filosóficas, de sus métodos y de las diversas concepciones acerca de la realidad y cómo puede conocerse, “no puede afirmarse ni que haya una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa ni una única posición o cosmovisión que la sustente” (2006: 24).

La disputa entre investigación cualitativa o cuantitativa es cosa del pasado. Líneas más arriba, Ricoeur precisaba la necesidad de conjuntar paradigmas dialécticamente relacionados. No se puede elegir una investigación u otra. Cuando en la primera etapa esta investigación fue denominada como “teórica” fue precisamente porque no se había descubierto la gran posibilidad de aprovechar el trabajo de investigación ya realizado para ahondar en el propósito de esta tesis.

Las prácticas discursivas, objeto de este análisis, volvieron a ser revisadas, para “hacer decir a los datos cosas que no les han hecho decir”, esto es, hay que “visibilizar” lo que las cifras, datos o información oficial, ya sea de manera premeditada o por ineficiencia, no suelen decir. Por lo tanto, buena parte de esta investigación es cuantitativa. Pero también es cualitativa, pues la metodología de investigación utilizada es “participativa”. Esto es, la comprensión de la realidad “simbólicamente preestructurada” de cada contexto requiere de la función participativa del intérprete que “no da significado a lo observado, sino que hace explícita la significación dada por los participantes” (2006: 49).

Vasilachis afirma que en el contexto latinoamericano se debería realizar investigaciones que “tiendan más a profundizar en el examen de las diferencias entre contextos, situaciones y procesos” en vez de buscar “homogeneidades que permitan generalizar resultados”. Las primeras podrán generar nuevas teorías a partir de los datos, lo cual es necesario para que se desarrollen otras formas de conocer y que la posibilidad de que las otras formas “de ser de nuestras sociedades sea posible” (2006: 33).

En el siguiente capítulo se concreta este método en el análisis hermenéutico de las políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura implementadas en nuestro país durante los primeros doce años del siglo XXI.

III. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA LECTURA

El presente capítulo tiene el propósito de revisar los distintos mecanismos discursivos y sus consecuencias, que sirvieron para explicar, sustentar y justificar las políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura que se llevaron a cabo en México durante el período de los primeros doce años del siglo XXI. Estos doce años corresponden a dos períodos presidenciales en los que gobernó, por primera vez en la historia contemporánea de nuestro país, un partido político distinto al hegemónico.

Al inicio de este periodo sucede un acontecimiento que lleva al gobierno en turno a instaurar una serie de políticas públicas relacionadas con la lectura: los magros resultados mostrados por PISA en el año 2000, cuando México participa por primera vez en esta prueba internacional estandarizada. Este hecho aceleró la profundización de distintas reformas que trajeron consigo cambios curriculares en los diferentes niveles educativos. En la mayoría de ellos, la lectura cobró una importancia central. A estas renovaciones curriculares se les acompañó de distintas acciones que fueron agrupadas dentro de una macro política pública denominada Programa Nacional de Lectura. Esta macro política incluyó una encuesta y el establecimiento de estándares que buscaron mejorar el hábito lector de los mexicanos, en particular, de los estudiantes.

Tal como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, el análisis hermenéutico junto con la perspectiva teórico-filosófica del neobarroco proporciona las estrategias para acercarse al objeto de análisis desde una doble mirada. Por un lado, se analizan tanto la congruencia interna que cada una de ellas mantuvo con los enfoques teóricos sobre la práctica lectora como los mecanismos discursivos que permitieron sustentar y justificar su implementación. Dentro de estos mecanismos discursivos cobra especial importancia el grado de

influencia que tuvo la prueba internacional PISA. Por otro lado, también se buscó ampliar la mirada a perspectivas que van más allá de dicho análisis buscando la desmitificación del modelo logocéntrico que se evidencia en las políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura.

En particular, en este capítulo se revisa el concepto de *literacy* (y su opuesto *illiteracy*) como cultura escrita o alfabetización, y los recursos retóricos que llevaron a ver su ausencia como un “problema”. El manejo de este concepto en distintos momentos históricos permite comprender, a partir del análisis discursivo, la razón por la que se ubicó en el centro del debate educativo al “iletrismo” y a los problemas de lectura. Este análisis permite explicar la aparición de modelos de evaluaciones estandarizadas que, como sucede en el caso de México, catapultaron las políticas públicas relacionadas con la enseñanza, la promoción y la medición de la práctica lectora.

Se comienza entonces con un apartado acerca del análisis discursivo sobre la lectura como “problema” y en otro se revisa la *naturalización* de los discursos en los que se estigmatiza la falta de lectura. En un siguiente apartado se detallan los postulados discursivos de la prueba estandarizada conocida como PISA, a partir de la explicación vertida por sus propias fuentes documentales, en particular en su marco conocido como *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000* (2002).

En los siguientes tres apartados se revisan los materiales elegidos en esta investigación. En el apartado de Promoción se analiza parte del Programa Nacional de Lectura y un fragmento del discurso de apertura. En el apartado de Enseñanza se revisa los apartados relacionados con la lectura en algunos planes y programas de estudios actualizados durante el período de análisis de esta tesis; de igual modo se revisa la posible influencia que la prueba PISA tuvo en dicha actualización o modificación. En el apartado de Medición se revisan los estándares de lectura aparecidos en noviembre de 2010 y, en otro apartado, cinco preguntas de la Encuesta Nacional de Lectura. Finalmente se revisa la pertenencia que

puede tener el asumir modelos o recomendaciones de evaluaciones avaladas por organismos con intereses ajenos a la realidad mexicana.

3.1 La lectura como problema

Una idea compartida históricamente sobre la escolarización es su responsabilidad con el desarrollo de una población letrada o alfabetizada. Durante mucho tiempo se ha aceptado que un adulto que es capaz de leer y escribir puede alcanzar “su realización personal” participando social, cultural y políticamente en su comunidad.

Esta concepción sobre beneficios que trae a las personas el participar dentro de la cultura letrada ha presentado diversas modificaciones a lo largo del tiempo. Se dice que es a fines del siglo XIX cuando el término *cultura escrita*, en particular el término inglés *literacy*, se empezó a utilizar para designar “la aptitud para leer y escribir un texto” (Unesco, 2006: 158). En los países de habla hispana se utilizó el término de *alfabetización*, aunque más recientemente se ha ampliado al de competencia, aptitud, formación y, más recientemente, ha ido ganando terreno el de *literacidad*. El término *literacy* (y su opuesto *illiteracy*, analfabetismo o iletrismo, como también se tradujo), además de vincularse con el aprendizaje de las primeras letras, también incluía la connotación tradicional de personas “cultas”, en el sentido de que habían recibido una “buena educación”, que son “cultivadas” e “instruidas” en uno o en varios campos específicos.

Es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando el concepto de cultura escrita amplió sus alcances. A partir de disciplinas tan variadas como la psicología, la economía, la lingüística, la antropología, la filosofía y la historia, el concepto ha comprendido diversas connotaciones. La propia Unesco ha ido modificando sus definiciones a lo largo de su existencia como organismo educativo a nivel internacional: ha transitado, como se revisó en capítulo 1, del enfoque fonético pasando por el psicolingüístico hasta llegar a una perspectiva cercana a la sociocultural.

En 1958, la Unesco definía que una persona alfabetizada era “capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”. En 1978 hablaba de “alfabetismo funcional” y precisaba que

una persona adquiriría esa categoría si podía “emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad”. Ya en el 2005 define como “la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. El alfabetismo involucra un continuo aprendizaje que habilita a las personas a alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad” (2009: 13).

El concepto de *literacy*, tanto como alfabetización, cultura escrita o competencia lectora, ha sido utilizado con diversos objetivos discursivos. En particular, el uso discursivo en la que se caracterizó la ausencia de la práctica lectora como “problema” comenzó a cobrar importancia en las sociedades occidentales posindustriales a partir de la década de los sesenta del siglo XX, cuando “se constató el fracaso lector de las primeras generaciones de adolescentes”. Teresa Colomer explica esta dificultad en España como un desajuste entre las expectativas de la escolarización y los resultados obtenidos, producto sobre todo de la explosión demográfica de las décadas de la posguerra: “el fracaso de la educación lectora de la población se consideró de tal magnitud, que ya a partir de la década de 1960 empezó a señalarse que el modelo educativo había sido concebido para los sectores minoritarios de la población resultaba inoperante e ineficaz para enfrentar una escuela de masas” (2005: 24). En el caso de México, las cifras son semejantes, pues tanto en la década de los sesenta, y sobre todo en la década de los setenta, el aumento de matrícula tuvo una ampliación sin precedentes.¹

Pero no solo la irrupción de una mayor cantidad de personas al mundo escolarizado causó este desajuste, también porque la sociedad “que basaba su funcionamiento en el uso intenso y variado del lenguaje escrito, había desarrollado

¹ Según datos de la Secretaría de Educación Pública (2001), la matrícula escolar en primaria pasó, en números redondos, de 3 millones en 1950 a 9.2 millones en 1970. En secundaria, aun cuando la matrícula siempre ha sido menor, el crecimiento fue “más acelerado y expansivo”, pues pasó de 70 mil estudiantes en 1950 a 1.1 millones en 1970 (Zorrilla, 2004).

una gran presencia de los medios de comunicación y evolucionaba hacia una creciente implantación de nuevas tecnologías” (Colomer, 2005: 24-25), lo que repercutió en las llamadas “prácticas extensivas” de lectura.

Para diferenciar las prácticas intensivas y extensivas de lectura, recurrimos a M. Butlen (2005), quien en su “Paradojas de la lectura escolar” afirma que “antiguamente, tanto en Francia como en los países latinos”, las prácticas sociales dominantes eran prácticas de lectura “intensiva” en soporte impreso, es decir, aquellas que se caracterizaban por

la existencia de un círculo restringido de lectores, la presencia de un número reducido de textos, así como la lectura y el estudio exhaustivo de estos últimos bajo la atenta supervisión de los dos profesionales expertos en la materia: el cura y el profesor. El cura de la iglesia se ocupaba de la revelación de los textos sagrados; mientras que el profesor en la escuela guiaba a los alumnos hacia la adecuada interpretación de los clásicos y los grandes textos patrimoniales. Ambos abrían la caja fuerte de los textos para rescatar algunos tesoros, desconfiando siempre de las apropiaciones e interpretaciones rudas, poco ortodoxas o en absoluto académicas (2005: 140).

En contraste con esta visión, el hecho innegable que impactó en las prácticas lectoras fue precisamente lo que Colomer sintetiza como la masificación del público escolar de los años sesenta y setenta del siglo XX y la llegada de los nuevos medios de comunicación y los soportes digitales de lectura. Esta situación transformó la lectura intensiva en “extensiva”, es decir, en aquellas prácticas en las que está implicada la lectura de múltiples textos en distintos soportes textuales o a digitales (en contraste con las lecturas intensivas, caracterizadas por enfocarse a un solo texto y con un solo soporte, el impreso), lo que ha traído como consecuencia una banalización, desacralización e instrumentalización progresiva de la lectura:

Ahora, leer es cada vez más “leer útil”. Uno lee para informarse, para aprender, para trabajar, para divertirse, pero menos “para leer”. El poder

diferenciador de la lectura se encuentra a la baja relativa, si bien es verdad que aquél que no sabe leer los textos con que se encuentra cotidianamente se ve amenazado por la exclusión profesional, cultural y social (Butlen, 2005: 141).

Pero no solo cambiaron las prácticas, cambiaron los discursos y las obsesiones:

Ha tenido que darse una transformación profunda del público escolar para que cambiaran los discursos y las prácticas relativas a la lectura. La masificación del público escolar en los años sesenta y setenta del siglo XX viene acompañada de un aumento en la preocupación institucional y docente en la enseñanza secundaria. Ante las dificultades probadas que conllevaba este nuevo público, la cuestión no es ya controlar las lecturas para promocionar más textos y lectores de calidad; el problema radica en el hecho de que todos esos jóvenes tienen un gusto muy moderado por la lectura y el objetivo en tales condiciones es hacerles leer, incluso sin importar el qué, con tal de que lean. De ahí, la doble obsesión y el objetivo que marca el final del siglo XX: “hacer leer y hacer que guste leer” (Butlen, 2005: 140-141).

Hacer leer y hacer que les guste la lectura a una amplia masa de jóvenes que se encontraron con un sistema educativo que no estaba preparado para recibirlo. Y si a eso se agrega un contexto familiar poco favorable a la lectura, donde la televisión (en esos años) o las nuevas tecnologías y el internet (actualmente) “ofrecen continuamente a la juventud nuevos tipos de ocio, de información y conocimientos”. Esta situación también la describen en Francia, Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard:

Durante la década de 1960, había comenzado la crisis de la lectura con la gran emoción suscitada por la irrupción de los medios masivos. La galaxia Marconi entró en competencia con la galaxia Gutemberg, según la célebre oposición de MacLuhan, y la cultura escrita quedó en peligro a causa de la deserción potencial de los lectores que preferían enterarse de las noticias por la televisión, alimentar su imaginación con películas y descolgar el teléfono, en lugar de recorrer el diario, leer novelas y escribir cartas. Este temor se vio

incrementado por dos fenómenos concomitantes: el fracaso en el nivel secundario de alumnos provenientes del medio popular, que eran los primeros dentro de su ámbito familiar en emprender estudios más prolongados, y, por otra parte, el abandono, de los hijos de la élite, de los estudios literarios y la preferencia por los estudios científicos. Nos encaminábamos hacia un mundo en el cual sería perfectamente posible vivir, informarse, comunicarse, trabajar y tener éxito social sin necesidad de cultivarse mediante la lectura. Sin embargo, las primeras encuestas sobre las prácticas culturales de los franceses apuntaban en un sentido contrario: todas mostraban la disminución de la cantidad de “no lectores” (de libros), el crecimiento de los presupuestos dedicados a la lectura y la elevación regular del nivel de cultura escrita de la nación (Chartier y Hébrard, 2002: 25-26).

Esta preocupación legítima de algún modo acerca de la formación escolar y de la caída en la práctica lectora generó un sinfín de acciones sustentadas sobre todo en la creación de discursos que supuestamente describen una realidad social objetiva:

Por eso se promueve un discurso consensual, comentario obligado de todas las encuestas estadísticas, simultáneamente referido a un permanente lamento cuantitativo (los franceses no leen o no leen lo suficiente) y cualitativo (no leen lo que habría que leer), así como también a una aprobación incondicional de toda iniciativa destinada a “hacer leer” (Chartier y Hébrard, 2002: 15).

Sin embargo, “las cosas no son tan simples”, nos dice Bernard Lahire, cuando afirma con certeza “que los problemas del dominio de lo escrito [y de la lectura, agregaríamos] eran mucho más importantes en la época cuando no se hablaba de ello que hoy donde abundan los discursos” (Lahire, 2008: 2), como se verá en el siguiente apartado.

3.2 Mecanismos discursivos acerca de los efectos de la lectura

Que un individuo obtenga información y la aproveche en su tarea inmediata, que disfrute conociendo distintas perspectivas o hipotéticos mundos ficticios, que

comprenda las ideas que se muestran dentro de un texto y con ello pueda asentir o disentir de las propuestas de un autor, que tome una posición ante lo dicho en el texto y pueda aprovechar sus conocimientos para emitir un juicio fundamentado, que conozca sus derechos y pueda ejercerlos de una manera más activa, son algunas de las múltiples ventajas que —se nos dice— trae consigo el ejercicio sistemático y cotidiano de la lectura.

Si bien se puede concordar con la idea de que este ejercicio sistemático y cotidiano de la lectura permite a los individuos estudiar, investigar, divertirse, comunicarse y hasta participar en la vida política; es preciso aclarar que la naturaleza de estos beneficios es tan diversa y compleja que no es posible distinguir con facilidad tanto las específicas características de la actividad lectora (una vez acordado el enfoque específico de lo que entendemos por esta actividad, si recordamos lo visto en el primer capítulo) como sus posibles ventajas.

A pesar de ello, existe un discurso casi generalizado, una “aprobación incondicional” dirían Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, sobre “los inmediatos beneficios” que proporciona la actividad lectora a los individuos y, en paralelo, este discurso también ha generalizado la idea desafortunada de que a punto de concluir la segunda década del siglo XXI no se ha logrado en México formar “lectores competentes”.

Ambas generalizaciones han ido de la mano de tanto de evaluaciones estandarizadas nacionales como de internacionales, cuyos resultados vienen a abonar en la propagación de dichas apreciaciones. Este conglomerado de ideas, supuestos y concepciones muchas veces aventuradas han originado una serie de políticas, programas y estrategias educativas que buscan, muchas veces en coordinación con los poderes financieros y mediáticos, enfrentar la inexacta conclusión, por decir lo menos, de que somos un “país de no lectores” o de lectores “de muy baja calidad”.

Bernard Lahire, en su artículo “El ‘iletrismo’ o el mundo social desde la cultura”,² define un discurso *naturalizado*, como aquel que se ubica en “la escenografía social debido a muchos años de discursos públicos, encuestas estadísticas, actos institucionales y oficiales de todo tipo”. Los discursos *naturalizados* se caracterizan por ser semejantes a los hábitos: se repiten constantemente y son comentados indefinidamente. Un *hábito discursivo* “favorece la suspensión de un juicio crítico o de una duda —y en todo caso de la crítica o de la duda sistemática y durable— sobre el sentido de los enunciados, su grado de precisión, sus presupuestos y sus implicaciones” (2008: 11-12).

El discurso acerca de las bondades infinitas del acto lector se *naturalizó* al apropiarse de espacios y, por supuesto, de un amplio presupuesto financiero para poder publicitar sus alcances³. Se convirtió en hábito discursivo hablar de los beneficios sorprendentes que trae la práctica lectora, así como su correlato negativo: las consecuencias nefastas de no fortalecer dicha práctica.

Tal como lo postula la hermenéutica neobarroca al promover la búsqueda de una posición distinta, una posición alternativa y crítica ante estas formas únicas de pensar, Lahire confirma en este caso que es necesario analizar detenidamente estos discursos naturalizados para “despertar nuestras conciencias somnolientas” y “ayudarnos a ‘recomenzar’, en el sentido de ‘tomar conciencia’, pues a menudo estamos en ‘piloto discursivo automático’, conducidos por hábitos discursivos que ponemos en marcha sin siquiera pensar” (2008: 11). En este tenor, propone comenzar con el análisis de un recurso central en los discursos: el

² En el informe de la Unesco se precisa la diferencia en Francia de los términos “iletrismo” y “analfabetismo”: “En 1981, el informe Oheix sobre la pobreza señaló que las competencias de muchos franceses en lectura y escritura eran limitadas. Por ese entonces, la asociación caritativa ATD Quart-Monde acuñó el término *illettrisme* [carencia de instrucción] para que los franceses pobres con competencias limitadas en lectura y escritura no tuviesen la impresión de que se les comparaba a los trabajadores emigrados, calificados de *analphabètes* [analfabetos]. De esta manera, el término *illettrisme* ha acabado por designar a los que han cursado la totalidad o una parte de los estudios primarios franceses sin llegar a adquirir las competencias adecuadas” (Unesco, 2006: 158).

³ El Consejo de la Comunicación ha lanzado una campaña de fomento a la lectura que ha invadido distintos lugares de los espacios públicos con la frase de “Lee 20 minutos al día...”. En realidad, no existe una evidencia de que tal cantidad de minutos produzcan un determinado resultado, menos aún si no se controla ni el tipo de texto ni el propósito de la lectura. Esta campaña de fomento no se incluyó en esta tesis dado que no es una política pública.

posicionamiento de dicho discurso en la audiencia imaginada. Lo precisa de la siguiente manera:

También cabría señalar el uso retórico producto de datos numéricos [...] para afirmar, por una parte, que el problema es amplio, extendido y, por otra parte, que el fenómeno se agrava y registra un crecimiento constante o espectacular de casos observados.

También sería necesario subrayar el abuso de ejemplos dramáticos que intentan provocar un shock emocional en los lectores o en el auditorio, y terminan por estigmatizar a las poblaciones con dificultades en lo escrito. Tales ejemplos corresponden en realidad a aquello que los retóricos denominan *phantasias*: sorprendentes, concretas o visuales, que acentúan los detalles horribles mostrándonos el drama *ante oculos* (delante de los ojos), como decía Cicerón. Se trata de esos retratos atroces o conmovedores, pero siempre punzantes, de iletrados alcohólicos, vergonzosos, sufrientes, viviendo drama tras drama debido a su dificultad para leer y escribir..., retratos que, de tanto querer compadecer y conmover terminan por encerrar y estigmatizar (2008: 14).

Si se hace un equivalente del concepto de “iletrismo” (traducción de *illiteracy* como “fuera de la cultura escrita”) con el de “problemas acerca de la lectura” se podrán hacer equivalentes los recursos retóricos utilizados en ambas situaciones.

Entonces se “sobrevalorará sistemáticamente los efectos positivos del acceso a la cultura escrita al mismo tiempo que sobrestima los efectos desastrosos de no dominarla, aun cuando, en los hechos, la eficacia social de saber leer está siempre circunscrita”. Esta estigmatización se profundizará, por ejemplo, con “la presentación de evaluaciones estandarizadas que mostrarán cifras devastadoras acerca de los ínfimos niveles de lectura que alcanzan los jóvenes escolarizados” (Chartier y Hébrard, 2002: 30). Y como un recurso retórico de gran calado, se ubica en el auditorio la *phantasia*, los dramas de los no lectores que no podrán aprender permanentemente, menos aún superarse constantemente

y, por supuesto, no tendrán las herramientas necesarias para “mejorar su calidad de vida”.

¿Qué sucede con estas categorías? ¿No se está estigmatizando *a priori* a las personas que no leen y se les está incluyendo en categorías dramáticas solo con fines de ubicar un discurso preponderante en el receptor? En realidad, los discursos a favor de la lectura poseen distintas vertientes de análisis, una de ellas es lo que Lahire denomina la visión etnocéntrica de los letrados.

Esta visión instauro una perspectiva en la que se sublima distintos postulados ideológicos: acceder al mundo letrado permite alcanzar estados de “plena humanidad, verdadera ciudadanía, felicidad auténtica, verdadera inteligencia, vida verdadera”. Pero “los propósitos acerca de la excelencia, la plena realización de las potencialidades humanas, la realización de la existencia o la esencia humana en su forma más acabada” en realidad ocultan siempre, por un lado, “maneras de cerrar sobre sí mismo los límites de la existencia considerados como dignos de ser vividos” y, por otro lado, “colocar a distancia, discreta o rabiosamente a aquellos que más alejados están de la definición de sí mismos” (2008: 19-20). Estos que se ubican en la lejanía son los no letrados, los no lectores.

Uno de los rasgos centrales del etnocentrismo es precisamente adquirir para el grupo cualidades del “bien y de lo bello” que aparentemente no poseen otros grupos, y no solo eso, “ya sea una tribu, aldea, nación, clase o fracción de clase el grupo puede decidir contener a la humanidad o a la excelencia humana en los límites de su territorio expulsando fuera de los límites a los *no-humanos* o a los *menos que humanos*” (2008. 20). Una persona estigmatizada será en realidad una persona que no alcanza la categoría precisamente de lo que de forma equivalente los juristas suelen llamar persona-humana.

El propio Lahire cita a Bentolila, que en su “Le vrai chantier de l'école”, para comentar que si dicho etnocentrismo proviene de los grupos letrados, entonces se suele decir, por ejemplo, que los niños con dificultades para hablar y escribir, y por supuesto, para leer, “serán menos humanos que los otros: más vulnerables a los

discursos sectarios e integristas, más fácilmente seducidos por las explicaciones simplistas y definitivas, más dados a la violencia inmediata, serán los naturales enemigos del extranjero y del desconocido” (2008: 20). El discurso que vincula el iletrismo con la violencia se exacerbó también en Francia: “la proporción importante de iletrados detectada entre los reclusorios se interpreta como una reacción de causa y efecto ya que ¿el iletrismo no es en sí mismo una causa de encierro? (*El iletrismo es una verdadera prisión*”, *Le Parisien*, 1 de septiembre de 1994)” (Chartier y Hébrard, 2002: 34).

Este discurso se trasladó por supuesto a uno de los recursos que se ubican en el centro de la cultura letrada: el libro. Otro ensayista citado por Lahire afirma que “el libro es el otro nombre del proceso de humanización del hombre” por lo que ante la ausencia de libros “no se puede más que sufrir un sentimiento de dolor ante un reparto de las cosas y de la sociedad consistente [...] en haber privado (a la gran mayoría) del poderoso socorro de la cultura, de la lectura y de los libros desde los cuales se deviene hombre”, y remata: “la falta de libros no hace morir el cuerpo, no hace morir el alma o el espíritu: solamente impide al hombre ser, devenir hombre” (2008: 20).

Es inútil aclarar, afirma Lahire, que estas definiciones de plena humanidad a través del libro y, más precisamente a través de la literatura, “presupone una infra-humanidad, es decir, una brutal exclusión de una mayoría de hombres y mujeres del reino humano...” (2008: 20), de aquellos que, por alguna razón no sustentan sus conocimientos culturales a partir de la cultura libresca.

A.M. Chartier afirma que el retorno del “nuevo analfabetismo funcional” significaría, para los exponentes de esta visión:

que la cultura escrita no es compartida tampoco adecuadamente y que la minoría de analfabetos funcionales se encuentra marginada, excluida de la sociedad y restringida a modos de comunicación arcaica. En un mundo en el cual leer y escribir se han convertido en habilidades casi naturales, aquellos que no saben parecieran estar privados de su capacidad de pensar, reflexionar, expresarse, tal como los hombres primitivos, a quienes los

etnólogos de la colonización dejaban fuera del pensamiento lógico y de toda civilización “verdaderamente” humana (2004: 182).

Si estuviésemos gobernados por principios religiosos, “los discursos nos prometerían sin duda alguna el Paraíso”, y entonces

la lectura ya no es un valor pues se habría convertido en la condición de existencia de los valores (plenitud personal, intercambios de sociabilidad, vida ciudadana, integración, respeto por los demás, cultura, etc.). Sin la Escritura, no hay ninguna salvación, decía Lutero en los albores de los Tiempos modernos. En el fin de milenio sea suprimido la mayúscula: sin la escritura, no hay ninguna salvación (Chartier y Hébrard, 2002: 46).

Este discurso que exagera tanto las bondades de la lectura como los defectos de no realizar dicha práctica se asemeja, como se aprecia en la cita anterior, a un discurso religioso, maniqueo, donde con demagogia se describe la vida de unos y la no-vida de los otros:

Aquí, es posible parafrasear lo que escribía el sociólogo alemán Max Weber a propósito de la Iglesia, al definir el trabajo social que realizan los profesionales del discurso público cuando, hoy en día —a propósito del “iletrismo” o de otros temas—, distribuyen la dignidad y la indignidad, la felicidad y la desgracia, la razón de vivir y la ausencia de la razón de vivir. Se diría entonces que “los profesionales del discurso sobre el mundo social son agentes que reivindicán —con más o menos éxito— el monopolio de la coacción física legítima hacia los ciudadanos, en tanto que otorgan o rehúsan los bienes de la salvación terrena, en el sentido de las razones de la existencia” (2008: 21).

Pero ¿será cierto que, dentro de la alta cultura, del mundo letrado, de la cultura logocéntrica, es proclive a alcanzar todas las virtudes mencionadas?

Lahire cita a un lingüista francés que sostiene que un mal manejo del idioma, de la cultura escrita, y, por lo tanto, la falta de hábito de la lectura impediría “todo intento de relación pacífica, tolerante y manejable en un mundo fuera del alcance de las palabras, indiferente al verbo”, porque las personas que no

dominan el mundo de la palabra no pueden “crear un tiempo de serena negociación lingüística propia para evitar el pasaje al acto y al enfrentamiento físico” (2008: 22). Entonces, bajo esta premisa, la no-lectura conduciría a los extremismos, a la intolerancia, al racismo, a la xenofobia, etc.

No obstante, ¿se tiene la certeza de que la cultura letrada, el mundo de los libros, “aquieta a los seres y obligadamente los vuelve mejores, más pacíficos, más tolerantes”? Lahire recomienda realizar un pequeño experimento:

Si se desplazara por largo tiempo (por una simple variación imaginaria, va de suyo) a estos intelectuales sumamente cultos y a veces altamente escolarizados a las condiciones perdurables de desesperanza económica y social que justamente conocen estos jóvenes en “fracaso escolar” y desempleo, viviendo en familias acechadas por los efectos desbastadores de las mutaciones del sistema económico, ¿se podría pensar que indefinidamente guardarían esta distancia culta y razonable del mundo social, lejos de todo deseo de violencia o agresividad? (2008: 22).

Con estas condiciones, de desamparo económico y segregación social, los efectos prometedores, las virtudes inefables que anuncian los voceros del mundo de la alta cultura, del mundo letrado, de la cultura logocéntrica, seguramente se desmoronarían catastróficamente. Y más cuando se cree que esta visión etnocéntrica de la cultura escrita es la herramienta de la pulcritud moral:

La alta cultura escolar y extra-escolar de los altos dirigentes de los partidos de extrema derecha (médicos, politécnicos, universitarios, abogados...) jamás ha logrado protegerlos de la simplificación política, de la intolerancia más elemental y a veces de la violencia física: la bajeza moral y política es compatible con una elevada cultura escolar. “Inmoralidad” y volumen importante de capital cultural pueden, lamentablemente, hacer un buen matrimonio y sería necesario no juzgar muy a la ligera la moralidad o la virtud a partir del grado de conocimientos escolares o de competencias culturales o, sobre la base del volumen (número, frecuencia) de los actos culturales dejando sobrevolar peligrosamente, al mismo tiempo, una duda sobre la

vertu [virtud] de esos que más alejados de las formas legítimas de la cultura (clases populares, rurales y urbanas) (2008: 23).

Estos mecanismos discursivos nos permiten, ahora, adentrarnos en los documentos centrales de esta investigación. El primero de ellos es el marco de referencia que sustenta la concepción de la prueba internacional PISA.

3.3 La llegada de PISA y sus postulados discursivos

En el año 2000 se aplicó por primera vez en México la evaluación estandarizada conocida como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, *Programme for International Student Assessment*), coordinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*). Desde esa fecha, su influencia en México, y en muchos países, ha sido de tal magnitud que ha permeado en la mayoría de las políticas públicas relacionadas con la práctica lectora. Algunos críticos han cuestionado el enfoque de lectura que postula y el concepto mismo de evaluación estandarizada a nivel internacional:

Así, existiría un saber leer universal, independiente de los lugares y épocas, de los contenidos y los sistemas de evaluación, que puede y debe medirse en cualquier lugar del planeta. Si existe una figura cosmopolita del lector, ¿existe asimismo una figura globalizada del no lector, a punto de aparecer en los exámenes que se toman a nivel internacional? O, por el contrario, ¿hay que pensar que se trata de un modelo dominante que sigue imponiendo sus normas, a través de las instituciones de evaluación, implantadas a su vez por los organismos internacionales, como la Unesco, el Banco Mundial (que financia y evalúa gran cantidad de proyectos educativos en los países en desarrollo), pero también la OCDE? (Chartier y Hébrard, 2002: 43)

Si se retoma lo visto en el primer capítulo referido a que todo texto requiere una “lectura situada”, es decir, que parte de un contexto en los que el lector hace uso de su bagaje cultural para poder acercarse a la comprensión de los textos, ¿cómo imaginar prácticas de lectura “cosmopolitas”, como afirman Chartier y Hébrard? En otro libro, A.M. Chartier confirma que “se trata de la hipótesis (o el prejuicio) de

todos los generadores de estadísticas que, al elaborar el mapa mundial de la alfabetización, suponen que el saber leer es una invariable antropológica (Chartier, 2004: 179).

De igual modo, en el 2016 Pablo Gentili, del Consejo Latinoamericano de Ciencia Sociales, afirma en una entrevista: “La OECD parte de un principio equivocado, de que hay una forma de pensar el desarrollo y el mundo, que es universal, de Shanghái hasta República Dominicana, todos los jóvenes con 15 años tienen que saber un conjunto de cosas que son fundamentales para sobrevivir y progresar en la vida” (2016). Una sola forma de pensar para todo el mundo es precisamente a lo que se opone la hermenéutica neobarroca, a la homogeneización de la educación. Sin embargo, parecería que se asume el discurso sin cuestionamiento alguno. Dos años antes, en 2014, en el artículo de Diego Rubinzal, “El debate del PISA. Examen sobre la calidad educativa”, se cita al propio Pablo Gentili:

PISA parece haber logrado una verdadera hazaña ideológica: imponer como evidente y necesaria la suposición de que los sistemas escolares de todos los países pueden ser evaluados mediante la aplicación de una misma prueba aplicada a un conjunto de estudiantes elegidos al azar. ¿Cómo ha sido posible convencer al mundo de que la aplicación de una prueba a medio millón de jóvenes de diversos países nos puede ofrecer un mapa, una radiografía, una imagen del estado de la educación en cada una de nuestras naciones en términos particulares y del planeta de modo general?” (Rubinzal, 2014).

Indudablemente sí lo ha logrado. En su primera aplicación del año 2000 participaron 32 países y en la última aplicación, realizada en el 2015, participaron 72 países (OECD, 2016: 26). Cada uno de los países paga aproximadamente 100 mil dólares para ser evaluados (Avilés, 2009). Pero ¿cómo argumenta la prueba la importancia de la lectura?

En realidad, la prueba evalúa tres áreas (Ciencias, Matemáticas y Lectura) denominadas “fundamentales” dentro de las llamadas “competencias para la vida”.

No obstante, es con el área de lectura, o *reading literacy*, como dicha prueba comenzó a establecer los parámetros teóricos que la sustentan.

En uno de sus textos centrales, *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000* (2002), se explica de forma precisa sus pretendidos alcances en el área de lectura. Este documento es en realidad un discurso *ideológico* en el que se pretende posicionar a la práctica lectora como la llave que abre mágicamente todas las puertas del desarrollo personal y social. Es *ideológico* porque, como dice Judith Kalman al referirse a la manera como se enarbolan las virtudes de la palabra escrita en la Encuesta Nacional de Lectura —política pública que se analizará más adelante—, “porque representa la creencia de los autores” (2006: 159).

La prueba anuncia que busca medir qué tanto los jóvenes de 15 años, que están en el final de su educación obligatoria, están preparados para enfrentar “los desafíos de las sociedades del conocimiento actuales” (OECD, 2002; 13).⁴ Aun cuando no se pone un especial énfasis para explicar cómo se determinaron dichos desafíos y cuáles son, ni tampoco se aclara del todo a qué y a cuáles sociedades actuales del conocimiento se refiere (y por supuesto de qué “conocimiento” se trata), PISA propone una extensión del concepto de alfabetización, *literacy* o cultura escrita, para atribuirle virtudes excepcionales: la define como un componente importante en el concepto de capital humano, que está vinculado tanto al destino social como al económico de los individuos y las naciones, pues argumenta que no solo “proporciona el acceso a instituciones y recursos letrados” sino que “tiene un impacto en la cognición”. Y comienza a utilizar buena parte de los mecanismos retóricos de promoción ya descritos por Lahire en el apartado anterior. Las siguientes líneas abundan en dicha argumentación:

Olson argumenta que la sociedad letrada del presente introduce una tendencia, en el sentido de las ventajas que tienen para aquellos que cuentan con las habilidades necesarias en el nivel requerido. *Literacy* proporciona el acceso a instituciones y recursos letrados, y tiene un impacto

⁴ La traducción de las publicaciones de la OECD es mía.

en la cognición, formando la manera en la que pensamos. Igualmente, Elwert menciona el concepto *societal literacy* que se refiere a la manera en la que *literacy* es fundamental en relación con las instituciones de una sociedad burocrática moderna. La ley, el comercio y la ciencia utilizan documentos escritos y procedimientos escritos como legislaciones, contratos y publicaciones que uno debe ser capaz de comprender para funcionar en esos dominios. Algunos años antes, Freire y Macedo (1987) escribieron que *literacy* es el poder de la gente. Vieron a la *literacy* como un proceso de “concienciación” que implicaba “leer el mundo” antes que solo leer la “palabra” (OECD, 2002; 14).

Cuando se precisa el supuesto impacto en la cognición, se está afirmando veladamente que las personas que no leen no están favoreciendo su actividad de reflexión. Recordemos las palabras de Lahire en las que menciona que la segregación etnocultural que propicia el grupo de la alta cultura escrita lleva a estigmatizar a los expulsados, al grado de definirlos como infra-humanos, esto es, como aquellos que no llevan a cabo su actividad reflexiva propiamente humana.

También se utiliza como argumento la exaltación de los poderes de la lectura para incorporar al individuo en la institucionalidad de la sociedad burocrática, como si fuera el camino deseable por todos y para todos. Como si fuera el camino que todos han elegido.

El argumento llega al grado de citar a Paulo Freire, uno de los principales exponentes de la alfabetización crítica. ¿Qué estrategia más perversa, por decir lo menos, que incluir entre los argumentos para posicionar una prueba estandarizada de lectura a uno de los principales críticos de la lectura tradicional? Como se sabe, para Freire, el acto de leer es:

un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla

críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos (Varela-Escobar, 1992: 17).

En un artículo en el que se analiza la visión de la lectura de PISA con la de Freire, se dice que para PISA la lectura tiene “un justificante socioeconómico relacionado con el mercado laboral, sus altas exigencias y la inclusión de una mano de obra calificada”. Para Freire, por el contrario, la lectura es un “acto cultural de conocimiento y creación”:

Freire sugiere una actitud frente al mundo, cuya solidaridad dialéctica con la lectura del mundo y la palabra, evite que se agote la relación entre lector y texto, relación suficientemente valorada por PISA que en algunos momentos esquiva la percepción crítica de la concomitancia entre texto y contexto (Remolina Caviedes, 2013: 230).

¿Qué mejor recurso retórico que mandar un mensaje de “apertura”, hasta de las posturas críticas con tu propio modelo de lectura estandarizada, que incluirlas dentro de tus postulados para posicionar de mejor forma tu modelo? Por su puesto que en *Reading for Change* de PISA solo se menciona esa frase de Paulo Freire y no se indaga más de sus argumentos. El efecto solo es útil para un lector que no profundice.

La argumentación continúa. Se afirma, de igual modo, que la lectura es un requisito previo “para el éxito en la vida”, y se llega a sostener de manera inverosímil que la gente con niveles inferiores de *literacy* podrán estar implicados en la delincuencia y el crimen. Ya lo adelantaba Lahire cuando citaba a Bentolilla al afirmar que los no letrados serán “más dados a la violencia inmediata” (2008: 20).

Como se mencionó, para posicionar un discurso se hace uso de distintas estrategias retóricas como exagerar sus virtudes y sus defectos. Se busca colocar en la mente del auditorio la imagen de retratos atroces o conmovedores que causen impacto. Vincular los niveles inferiores de cultura escrita al crimen es una aseveración en la que se busca obviar los enormes problemas provocados por las crisis económicas o la falta de oportunidades que el sistema social propicia. Es mucho más fácil descentrar problemas más complejos de resolver y reducir todo a

“problemas de lectura”. Así se argumenta la falta de lectura con la violencia y otras cosas más:

El *International Adult Literacy Survey* (IALS: OECD and Statistics Canada, 1997) mostró que después de controlar la calidad educativa, el nivel de *literacy* tiene un efecto neto directo sobre el ingreso antes de deducir los impuestos, en el empleo, en la salud, y en la participación en la educación continua. Este estudio también muestra que la gente con los niveles inferiores de *literacy* tienen mayor probabilidad de depender de la ayuda y la asistencia pública y de estar implicado en el crimen. Kirsch, Jungeblut, Jenkins y Kolstad (1993) reportan conclusiones semejantes de un estudio de *adult literacy* en Estados Unidos. Concluyen que la *literacy* puede ser pensada como moneda en nuestra sociedad. Además de las consecuencias personales, como la probabilidad más baja de ser empleado de turno completo y la probabilidad más grande de vivir en la pobreza, limitadas habilidades generales en *literacy* reducen los recursos de un país y lo hacen menos capaz de “alcanzar sus metas y objetivos, tanto si son sociales, políticos, cívicos, o económicos” (OECD, 2002: 15).

Y el discurso catastrofista sobre la ausencia de la práctica de lectura y su relación con el crimen continua. Se argumenta que

algunos estados en los Estados Unidos usan las estadísticas de lectura de tercero-grado para determinar cuántas camas de la prisión necesitarán en 10 años. Aunque esto quizás parezca inverosímil, ha sido reportado que la mitad de todos los adultos de las prisiones federales en los EEUU no pueden leer ni pueden escribir en todo. El típico preso de 25 años, masculino, se encuentra dos o tres niveles por abajo del grado que realmente completaron (OECD, 2002: 15).

Estas inusitadas aseveraciones se ponen en entredicho cuando, por ejemplo, al hablar de la cultura escrita primero que nada se debería considerar que existen “800 millones de individuos en el mundo que no saben leer ni escribir y que, en consecuencia, son catalogados como ciudadanos de segunda clase” (Pattanayak,

1995: 145).⁵ Y, por lo tanto, ¿estos individuos tendrán mayor posibilidad de estar implicados en asuntos criminales? Además, los beneficios que se le dan a la cultura escrita han sido puestos en tela de juicio por algunos investigadores al afirmar que con ello “no solo se han generado teorías opresivas, sino que también les han dado armas a burócratas y gerentes, políticos y planificadores, para perpetuar la opresión en nombre de la cultura escrita y la modernización” (Pattanayak, 1995: 145-146).

Otro aspecto que se busca colocar en el discurso pro-lectura como parte central de la vida laboral. Como partes de esta justificación para llevar a cabo una evaluación de las habilidades lectoras, PISA afirma que los sistemas educativos “no han podido mantenerse al ritmo de la demanda creciente de trabajadores capacitados” que requieren los países con economías modernas, por lo tanto, estos países experimentan “un incremento del desempleo entre los trabajadores con bajos niveles de habilidades” (OECD, 2002: 12). Sigue la argumentación:

Para complementar esta información, PISA fue establecido para medir qué tanto los jóvenes de 15 años, que están en el final de su educación obligatoria, están preparados para enfrentar los desafíos de sociedades del conocimiento actuales. Antes que mirar hacia atrás para verificar qué tanto los jóvenes tienen el dominio de un currículo escolar específico, PISA mira hacia adelante, centrándose en la capacidad de jóvenes para reflexionar y aplicar su conocimiento y habilidades al encontrarse con desafíos auténticos, tanto si planean continuar su educación y seguir finalmente una carrera académica, o prepararse para comenzar a trabajar (OECD, 2002: 13).

Ciertas habilidades de lectura forman parte de las capacidades que, se dice, requiere este nuevo tipo de trabajadores. Esta selección de habilidades ha sido tomada precisamente de las recomendaciones otorgadas por una comisión estadounidense denominada *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS). Esta comisión publicó en 1990 un documento, *Identifying and Describing The Skills Required by Work* (Kane, 1990), en donde se sugiere que “el

⁵ La información es de hace más de 20 años, sin embargo, las cifras no han variado mucho.

trabajador del futuro” requerirá la capacidad para “adquirir, organizar, interpretar y evaluar información, y utilizar computadoras para procesarla”. Por lo tanto, define al “lector hábil” como aquel que

localiza, comprende, e interpreta información en prosa y en documentos (incluyendo manuales, gráficas y formatos) para la realización de tareas; aprende del texto determinando la idea principal o el mensaje esencial; identifica detalles relevantes, los hechos, y las especificaciones; infiere o localiza el significado de vocabulario desconocido o técnico; y juzga la adecuación, la conveniencia, el estilo, y la plausibilidad de informes, de las propuestas, o de las teorías de otros autores (OCDE, 2002: 16).

Esta caracterización de habilidades específicas de lectura, que ha sido retomada de una recomendación hecha para fines exclusivamente laborales, permitió a PISA sustentar su definición de competencia lectora para evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes de 15 años de México y de otros países. La definición de competencia lectora que maneja tanto en el 2000 como en el 2006 es la siguiente: “*reading literacy* es comprender, usar y reflexionar con los textos escritos, para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad” (Saulés, 2012: 16).

Para comprender de mejor forma esta premisa es preciso recurrir al concepto de *globalización*. Como se sabe, la globalización es un fenómeno que empezó a configurarse en 1980 a raíz de una revolución tecnológico-informacional que intenta “crear la homogeneización económica a nivel mundial”. Esta homogeneización ha derivado en “la imposición de una poderosa estructura política que ha llevado a la neoliberalización de casi todos los gobiernos”. En términos específicos, una de las más graves consecuencias de esta globalización es que “una mayoría de seres humanos ha dejado de ser necesaria”, es decir, “multitudes de seres humanos son perfectamente desechables (por no ser productivos)” económicamente hablando:

No es casual que, dentro de las recomendaciones del Banco Mundial, la OCDE y del Fondo Monetario Internacional, la educación se plantea como

totalmente elitista y mercantil. Más que preparar a las nuevas generaciones se trata, por el contrario, de hacer ingresar a unos pocos elegidos en un círculo estrecho y muy cerrado. La mayoría de los jóvenes son marginados. En educación básica, media y superior estamos viendo cómo se eliminan materias y carreras que “no encarrilan a los estudiantes al empleo”. Se recomienda apuntalar una inserción profesional que por supuesto nunca se producirá (Arriarán, 2001: 5).

Cuando la OCDE, desde PISA, menciona la necesidad de medir y evaluar habilidades que requiere el mundo laboral en las sociedades modernas en realidad está propiciando y apuntalando un concepto de educación elitista y mercantilista, donde la lectura sea solo su instrumentalización, es decir, una actividad lectora “útil” y práctica, como afirma Butlen (2005). La formación última ya no es la educación crítica, humanista y científica que los sistemas educativos deberían procurar en sus estudiantes, sino más bien una educación dirigida a unos cuantos con fines esencialmente productivos y que derivará, a la larga, en la eliminación en los currículos de las áreas de humanidades, esas disciplinas “inútiles” para este nuevo modelo.

Juliana González cita al filósofo Eduardo Nicol cuando precisa que las humanidades son necesarias para la sociedad, pero en realidad son “in-útiles” (1991: 1), en el sentido de que no sirven en muchos casos para satisfacer las necesidades de subsistencia. Si bien es cierto que no producen cosas que tengan utilidad material, las humanidades proveen un “servicio” de otra índole: su valor radica en forjar un carácter plural y crítico. Esa es precisamente una de las finalidades centrales de la lectura: proponer algunos valores que se desprenden de los textos y confrontarlos con los que el lector posee.

La visión utilitaria y mercantilista al evaluar las habilidades lectoras sin considerar la diversidad cultural, lingüística y cognitiva, del grupo o comunidad analizado se vincula con uno de los aspectos más negativos que una prueba estandarizada propicia: la creencia de que existe una perspectiva única de lo que

son las habilidades lectoras. Lo confirman también Chartier y Hébrard cuando añaden que

si hablamos de la lectura como un gesto que se debe evaluar, y de los lectores como *targets* ¿no constituye este un signo indudable de que las instituciones culturales públicas habrían sido ya ganadas por la ideología del mercado y de quienes deberían ser los guardianes del templo habrían pactado con el enemigo? (Chartier y Hébrard, 2002: 60).

En su texto sobre los fundamentos hermenéuticos de una educación basada en la lectura de textos literarios, Elizabeth Hernández Alvídrez aporta distintas explicaciones que también son pertinentes para abordar el concepto de educación y, en consecuencia, el concepto de formación de ser humano que las pruebas estandarizadas, en particular PISA, propone: “El neoliberalismo como resultado histórico de la modernidad, reduce la educación a la mera instrucción, mediante un lenguaje unívoco, despojándola de su carácter crítico y liberador, al pretender una homogeneización educativa” (2004: 5-6). La educación vista como una simple instrucción, alejada de una formación del pensamiento crítico y arrastrada por un afán homogeneizante, estandarizado, como muchas de las líneas que se identificarán en estas políticas públicas vinculadas con la enseñanza, promoción y medición de la lectura. Hernández Alvídrez proporciona un panorama poco alentador:

El ideal de bienestar universal se ha resuelto en agudas diferencias entre los goces de los “beneficios” de la modernidad en los pueblos, lo que ha traído como consecuencia las desigualdades profundas y el sometimiento de las visiones de mundo diferentes a la de la modernidad occidental, hechos que se evidencian a medida que avanza la globalización económica (2004: 6).

Si bien su diagnóstico fue realizado hace casi veinte años, su análisis es desalentadoramente vigente, sobre todo para los fines de una evaluación estandarizada como PISA centrada exclusivamente en metas laborales: “La educación es considerada hoy en día como un proceso de involucramiento de los jóvenes en el mercado productivo” (2004: 37). Y el México de aquellos años se

intentó, como fatalmente sucede ahora, “imponer un orden político, económico y cultural acorde con el de un país insertado plenamente en un proyecto de modernidad, lo cual es contrario a su realidad” (2004: 36).

Sin embargo, a pesar de la dificultad, la globalización ha propiciado, nos dice Hernández Alvírez, “la emergencia de alternativas de vida diferentes a las de la modernidad. Tal emergencia exige una práctica educativa en la que tenga parte relevante la creación de una conciencia crítica” (2004: 36). ¿Cómo hacerlo? Para ello propone esa faceta de la hermenéutica denominada *analógica*:

La educación es el ámbito propiciador de este rechazo de una identidad falsa. Por ello es necesario plantear el papel de la educación en esta crisis cultural mundial, pero que en nuestro país tiene matices propios. Para este propósito, considero que un concepto de educación fundamentado en los principios filosóficos de la hermenéutica analógica está lleno de posibilidades de respuesta (2004: 38-39).

Y sugiere un cambio evidente tanto en el concepto de educación como en el concepto de hombre educado de acuerdo con “otra manera de concebir los fines del conocimiento y la vida”, “otro humanismo en la educación” derivado de la filosofía hermenéutica (2004: 8 y ss.) y vinculado con el neobarroco.

Como se abundará más adelante, aventurar una definición única de la práctica lectora como parte de una evaluación estandarizada como PISA ha traído múltiples consecuencias, muchas de ellas no del todo positivas para el ámbito educativo nacional, propiciadas por el intento perverso de buscar establecer parámetros únicos de eficiencia de distintas habilidades y conocimientos dentro de realidades que se caracterizan precisamente por su diversidad y multiculturalidad, como es el caso de la sociedad mexicana. Antes de continuar el análisis, se realiza una breve introducción sobre la metodología utilizada para revisar las políticas públicas relacionadas con la lectura.

3.4 Políticas públicas: coherencia interna y externa

Antes que nada, conviene definir qué es una política pública. Las políticas públicas son “un conjunto de decisiones y acciones dirigidas a resolver un problema público”. La solución de este problema dependerá “no solo de la idoneidad de la política pública, sino de su eficaz implementación” (Cejudo y Michel, 2014: 1).

Para fines de análisis, se organizaron estas políticas públicas en tres grandes categorías: promoción, enseñanza y medición. Las tres categorías están relacionadas entre sí y muchas veces una depende de otra. Por ejemplo, el Programa Nacional de Lectura, una política institucional de promoción de la lectura incluyó dentro de sus propósitos la elaboración de una Encuesta Nacional de Lectura para medir el nivel lector de los mexicanos. También dentro de la categoría de medición se incluye no solo el impacto que la prueba internacional PISA ha tenido y tiene sobre las políticas públicas relacionadas con la lectura, sino también la estrategia de los denominados Estándares de Lectura que se incluyen en el Acuerdo 592 (2011) que articula la Educación Básica e integra las distintas reformas curriculares establecidas en educación preescolar (2004), primaria (2009) y secundaria (2006). Esta estrategia es una política educativa para medir el grado de avance en el logro lector de los estudiantes de educación básica.

Algunos especialistas afirman que, si bien algunos gobiernos evalúan la efectividad de una política a partir de sus mecanismos de coordinación o planificación, el centro más bien es la coherencia que se establece en estas políticas públicas. Cejudo, G. M y C. L. Michael, en *Coherencia y políticas públicas*, establecen lo siguiente:

En este texto no argumentamos que la coherencia total entre las políticas es posible, sino que proponemos algo más modesto: que la coherencia entre un número relativamente acotado de políticas es una condición indispensable para resolver problemas amplios, pero que esta coherencia no es una condición generada en automático, sino que requiere un análisis específico para este fin e intervenciones deliberadas. La resolución de los problemas

públicos no puede ser solamente el resultado de una serie de políticas inconexas y desarticuladas (Cejudo y Michel, 2014: 6).

Entonces, con el propósito de demostrar la coherencia con los distintos enfoques de lectura de las distintas políticas públicas implementadas durante estos doce años, se realizó un análisis que indaga en los distintos mecanismos discursivos que sirvieron para sustentar, explicar y justificar dichas políticas. Se parte de la hipótesis de que desgraciadamente estas políticas no resultaron del todo efectivas no solo porque sus propios indicadores y marcos de referencia así lo indican, también por la poca coherencia que interna que mantienen con su enfoque o enfoques de lectura en los que posiblemente se sustenten.

Se podría agregar que las dificultades van más allá, alcanzan el campo en el que los propósitos de las políticas públicas se sustentaron en distintos enfoques que van desde ver a la lectura como una estrategia automática para el mejoramiento de la vida hasta la postura ideológica que supone un modelo único de lectura (visión logocéntrica) que debe ser apropiado por todos, aun cuando no lo consideren como parte de su esencia personal o social.

3.5 Promoción: el programa y su discurso de apertura

La promoción de la lectura es un “conjunto de actividades y acciones sistemáticas y continuadas encaminadas a motivar, despertar o fomentar el gusto e interés por la lectura y su utilización activa” (Del Ángel y Rodríguez, 2007: 11). Fue en el año 2001 que comenzó a operar en nuestro país uno de los planes gubernamentales más ambiciosos dentro de la política cultural de promoción a esta actividad: el Programa Nacional de Lectura. Una iniciativa de producción y distribución de textos para leer que buscó incrementar los acervos de las bibliotecas escolares y de aula en las escuelas de educación básica. Su lema fue “Hacia un país de lectores”, en un intento por emular el proyecto de José Vasconcelos a inicios del siglo XX. Veamos ahora de forma detenida en qué consistió este programa.

3.5.1 El Programa Nacional de Lectura

En 2001 comienza el Programa Nacional de Lectura (PNL) como una iniciativa para fomentar la práctica de la lectura en el sistema educativo. Sus antecedentes inmediatos se encuentran en dos programas de características similares: Rincones de Lectura y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de Lectura y la Escritura (PRONALEES).

El programa Rincones de Lectura abarcó un periodo de catorce años (1986-2000). Durante su desarrollo, la SEP editó un volumen importante de materiales de lectura que se repartió a las escuelas públicas del país. El propósito, además, fue trabajar con los maestros “para hacerlos lectores” y para que pudieran aprovechar los libros repartidos, “como mediadores ante los alumnos” (Garrido, 2009). Dos problemas se identifican en este programa: el suponer que la lectura es una actividad que se produce por generación espontánea al proporcionar materiales de lectura en las escuelas públicas y creer que se puede trabajar con los maestros, como sucede con cualquier otro profesionista, “para hacerlos lectores”, como si fuese una obligación. La obligatoriedad (“se debe amar la lectura”) evidentemente ahuyenta a todo mundo de la lectura, como diría Michèle Petit (1999).

El PRONALEES surgió en 1995 y permaneció hasta el 2001, prácticamente a la par de la reforma educativa de la década de los noventa. Su objetivo fue buscar el logro de la comprensión lectora para desarrollar el pensamiento lógico del estudiante, desarrollar sus posibilidades de comunicación oral y escrita (Gómez Palacio, 1999). La virtud de esta definición es que integra la oralidad como parte central de la cultura escrita, no obstante supedita el desarrollo del pensamiento lógico a la cultura escrita (¿será que los que no leen no podrán desarrollar su pensamiento lógico?).

En el 2002, el PNL integró estos dos programas en uno solo para buscar mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes y definió los siguientes objetivos:

- a) Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la

escuela básica para hacer posible que los alumnos lean y escriban de manera autónoma, crítica y significativa.

b) Conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México mediante todos los componentes del PNL.

c) Desarrollar los mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos necesarios para satisfacer las necesidades culturales e individuales de los miembros de las comunidades educativas.

d) Consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales), tanto a nivel estatal como nacional e internacional.

e) Recuperar, producir, sistematizar y circular información sobre la lectura, las prácticas de enseñanza de la lengua escrita, y sobre las acciones para la formación de lectores del país y en otros lugares del mundo, con el fin de favorecer la toma de decisiones, el diseño de políticas, así como la gestión de estas, y la rendición de cuentas (Reimers, 2006: 188-189).

Salvo el segundo punto en el que se busca conocer y valorar la diversidad “étnica, lingüística y cultural” de México (postulado de amplia importancia que podría ser uno de los más grandes aciertos pero que, por falta de datos, no ha sido del todo valorado), los demás puntos son puramente administrativos. Dentro del programa no hay un apartado específico que fundamente cuál es el enfoque de lectura que se desea favorecer, y la mayoría se sustentan en la producción y circulación de acervos bibliográficos, como si con ello bastara para la promoción de la lectura.

Por aquellos años, el entonces presidente de la República, Vicente Fox Quesada, dijo estas palabras a la hora de presentar el inicio del PNL: “Como nunca antes, vamos a poner los libros al alcance de todas y todos los mexicanos, de todos los chiquillos y los jóvenes del país. Contamos con más de 4,000 millones de pesos que provienen de distintos fondos” (Conaculta, 2002: 1).

En estas líneas se deja entrever que el propósito central del Programa Nacional de Lectura o Programa Nacional hacia un País de Lectores es evidentemente proveer de libros los centros escolares. Sin abundar más sobre el enfoque demasiado estrecho que significa vincular la lectura solo a los libros, llama la atención la cantidad de recursos destinados a la compra muchas veces indiscriminada de estos materiales.

Esta acción se desprendió de la premisa, no del todo adecuada, de que la disponibilidad de los materiales de lectura está directamente vinculada al aumento de las prácticas lectoras. No obstante, el mundo de la lectura no se puede reducir a explicaciones causales ni a interpretaciones únicas. Si bien los textos son requisito indispensable para poder llevar a cabo un tipo de práctica lectora (la relacionada exclusivamente con los libros, sin considerar, su diversidad de géneros, entre otros puntos), su pura presencia no implica necesariamente que el lector se acerque a ellos. Judith Kalman lo dice de la siguiente forma: “La presencia de materiales es una condición necesaria pero no suficiente para la alfabetización” (2006: 168; 2004: 48 y ss.), entendiendo la alfabetización como cultura escrita que incluye, entre otras capacidades y habilidades, a la lectura. Muchos factores se involucran a en este proceso, por ejemplo, los propósitos que llevan a los individuos a acercarse a los materiales escritos. O también el grado de impacto que puede tener el conocido concepto de *accesibilidad*, es decir, si bien los materiales pueden estar disponibles habría que verificar qué tan accesibles son, tanto física como cognitivamente.

Después de algunos años de desarrollar esta política de promoción de la lectura en el país, los resultados no fueron los esperados. Una conclusión por demás ilustrativa que cuestiona el alcance del Programa Nacional de Lectura proviene precisamente del organismo público encargado de evaluar las políticas de desarrollo, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). Este organismo afirmó en el 2008 que “no contaba con evidencias sólidas sobre las fortalezas en el desempeño y logros” del programa y que este carecía de un indicador que valorara “su contribución al desarrollo de las capacidades lectoras entre los alumnos de educación básica” (2008: 17). Es decir,

que después de las enormes cantidades de inversión, no se tuvo ninguna certeza de que se haya alcanzado el propósito central del programa: el mejoramiento de las capacidades lectoras de los estudiantes. Estas observaciones fueron prácticamente replicadas en el 2013 (2013: 5-6). La inversión quedó ahí, los discursos grandilocuentes sobre los enormes beneficios que podría traer este programa quedaron precisamente en eso, en discursos.

Veamos precisamente uno de los discursos con que se presentó dicho programa.

3.5.2 Discurso para presentar el Programa Nacional de Lectura

El 28 de mayo de 2002, el presidente Vicente Fox iniciaba con estas palabras su discurso para presentar un magno programa de fomento a la lectura, política pública que fue centro de su gobierno. Este es un fragmento:

Este es un día de buenas noticias para México, hoy se presenta el Programa Nacional “Hacia un País de Lectores”, junto con otros importantes esfuerzos que darán a la lectura el lugar que merece.

Para mi Gobierno la lectura constituye un elemento esencial de su proyecto humanista, porque ella es la base de la educación y del aprendizaje permanente, de la superación constante de las personas y del mejoramiento de su calidad de vida.

Leemos para vivir y convivir mejor, para recordar y proyectar nuestro futuro. La lectura es también expresión y medio para la consolidación de la democracia, que implica no solo la posibilidad de elegir libremente a los gobernantes, sino también la participación amplia y responsable de los ciudadanos en la toma de decisiones (Fox: 2002: s/p).

El programa presentado buscaba dar a la lectura “el lugar que merece”, es decir, ponerlo al centro de toda la política educativa y cultural. La definición que se hace de la lectura es rotunda: es “la base de la educación y del aprendizaje permanente”, y no solo eso, también de “la superación constante de las personas

y del mejoramiento de la calidad de vida”. Para el programa, la actividad lectora tiene tal grado de impacto que puede ayudar a las personas “a vivir y convivir mejor”, sobre todo por ser una actividad indispensable para “la consolidación de la democracia” como resultado de una “participación amplia y responsable de los ciudadanos en la toma de decisiones”.

Estas palabras se escucharon en innumerables ocasiones en nuestro país durante los primeros 12 años del siglo XXI, aunque de distintas maneras y con diferentes tonos. Se repitió el discurso sobre las bondades de la lectura que se llegó al grado *de naturalizarlo*, utilizando el término de Lahire. Esta repetición propició que se diera por válido y pocas veces se cuestionaron sus argumentos.

Cuando en el discurso del presidente Fox se exagera las virtudes de la práctica lectora, lo que se está haciendo también es estigmatizar a su correlato negativo, a los que no opinan que la lectura debería estar en el “lugar que se merece” y, por supuesto a los que no realizan habitualmente esta práctica.

La percepción de la práctica lectora que se desprende del discurso es de una práctica que exagera sus beneficios. Parecería que el acceso a lo escrito, esto es, las personas humanas (no las infra-humanas) que poseen la virtud de dominar las habilidades y prácticas lectoras pueden alcanzar “la propia verdad, la felicidad, la plenitud personal, la autonomía, la verdadera ciudadanía (activa), el poder sobre sí mismo y la vida, el control de sí mismo y de su entorno, la dignidad humana y, aún, la Humanidad, valor supremo...” (Lahire, 2008: 21). ¿No es esto lo que se puede interpretar en el discurso del presidente Fox?

Si dentro de los discursos se afirma que la lectura es una práctica necesaria para “vivir y convivir mejor”, ¿qué sucede con los que no leen? Por supuesto no pueden, dentro de este discurso, alcanzar una vida plena e ideal en la que los ciudadanos eligen libremente a sus gobernantes.

Una de las premisas que se perciben precisamente en el discurso mencionado por el presidente Fox en el 2002, y que tuvo múltiples repeticiones y réplicas hasta el grado de convertirse en un discurso naturalizado, es que ser un “hombre con bienes culturales”, es decir, un hombre letrado, un hombre que lee,

no solo es “un hombre que vive bien”, sino también un hombre alejado de la violencia y la brutalidad.

Este apartado comenzó con un aparentemente inofensivo discurso presidencial dicho en el año 2002 en el que se exaltan las virtudes de la lectura y que mantiene un mensaje optimista de “hoy es un día de buenas noticias para México”. Un discurso en el que legítimamente nadie podía estar en contra. ¿Cómo estar en contra de fortalecer la educación y la superación de las personas para mejorar su calidad de vida? ¿Cómo estar en contra de que la lectura apoye a vivir y a convivir mejor? ¿Cómo estar en contra de buscar la consolidación de una democracia informada, en la que los verdaderos ciudadanos elijan libremente y con responsabilidad a sus gobernantes? Sin embargo, tal como postula la hermenéutica neobarroca, el propósito de estas líneas es precisamente analizar para desmontar los discursos *normalizados* que por transformarse en hábitos ya no se cuestionan.

Pero ¿cómo se gestó este discurso al grado de insertarse en el dominio público y sustentar una serie de políticas públicas relacionadas con la enseñanza, promoción y medición de la lectura? Un factor central que influyó de forma determinante para que este discurso sobre la problemática lectora se ubicara en el centro del espectro educativo mexicano fue la prueba internacional PISA de la OCDE, como veremos a continuación.

3.6 Enseñanza: PISA, la lectura y los programas educativos

El objetivo de este apartado es analizar la influencia que ha tenido la prueba PISA durante los primeros doce años del siglo XXI en la educación en México, principalmente en el área de Lectura, así como la congruencia interna que se mantuvo con los enfoques teóricos que explican la práctica lectora. En particular se revisaron distintos planes y programas de estudio de las reformas que se gestaron durante estos años: el plan de estudios de educación preescolar en el 2004 (campo formativo de Lenguaje y Comunicación), programa de Español de la

educación secundaria en el 2006, programa de Español de educación primaria en el 2009, y el Acuerdo 592 del 2011 (SEP, 2011).

3.6.1 Reforma a la Educación Preescolar: 2002-2004

Con el objetivo de conformar una nueva propuesta pedagógica para la educación preescolar, del 2002 al 2004 se desarrolló un proceso de revisión que incluyó la conformación de un renovado plan de estudios. Si bien la lectura fue considerada como parte de una competencia comunicativa de total importancia, sin perder el contexto de las particularidades propias que su aprendizaje y desarrollo representan en este nivel educativo, es importante precisar que en todo el programa de preescolar no se hace ninguna referencia directa o indirecta a la definición de competencia lectura que realiza PISA. Pero esto no solo porque el público que evalúa PISA son los estudiantes de 15 años (lo cual no ha sido impedimento para que se hable de “habilidades lectoras tipo PISA” en preescolar), sino sobre todo porque el grado de impacto de la prueba todavía no comenzaba a evidenciarse en el ámbito educativo.

El programa de preescolar organiza las competencias en campos formativos y en uno de ellos, el denominado Lenguaje y Comunicación, se incluyen diversas precisiones acerca de cómo concebir y abordar la lectura en este nivel:

- a) La interacción con los textos fomenta en los estudiantes de preescolar el interés por conocer su contenido y es un recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer.
- b) Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que “leen” y lo que creen que contiene el texto. Estas capacidades son el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura.
- c) Escuchar la lectura de textos y observar cómo escriben la maestra y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar un permiso de manera oral que

de forma escrita, intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previos que tienen del sistema de escritura incrementando su repertorio paulatinamente, son actividades en las que los niños ponen en juego las capacidades cognitivas que poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, y para aprender a leer y a escribir.

d) Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños percatarse, por ejemplo, de la direccionalidad de la escritura, de que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento y en un texto informativo, de las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, de la diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras (SEP: 2004: 41).

Como se puede apreciar, se puede deducir que tanto el enfoque psicolingüístico como sociocultural son parte central de los postulados de este programa. Lo cual es un acierto dado que propicia un acercamiento a la lectura sin necesidad de aprender todavía el código escrito (el enfoque fonético).

Como se mencionó, no es percibida la posible influencia de PISA. Esta situación podría deberse también por los tiempos de entrega para la devolución de resultados de PISA en México. En el año 2003 se crea, por decreto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y a partir de ese año asume “la responsabilidad de las pruebas llamadas de Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas, así como la de las pruebas PISA 2003 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)” (INEE, 2004: 11). Es decir, además de las pruebas nacionales, PISA comenzó a aplicarse en el año 2000 pero es hasta un año después de que el INEE asumiera su coordinación, cuando comienza a manejarse un impacto mediático que evidenciará los “graves problemas de lectura” en nuestro país.

Esto se empieza a constatar cuando, en uno de sus primeros informes, el INEE anuncia así los siguientes datos sobre el dominio lector en los estudiantes mexicanos:

Las pruebas muestran que la proporción de lectores quienes pueden definirse como *muy buenos* entre los alumnos de 15 años del sistema educativo mexicano, es solo poco menor del siete por ciento (6.9), en tanto que 44.2 por ciento caen en la categoría de *malos lectores* y el 49.1 restante en el nivel intermedio (2004: 213).

¿Puede una prueba estandarizada internacional utilizar categorías subjetivas y morales para definir las habilidades lectoras? Ya Michèle Petit (1999) rechazaba hablar de buenos o malos lectores, pues se parte de una perspectiva discursiva que caracteriza a las prácticas dominantes. Agregado a la desafortunada adjetivación se encuentran los porcentajes impactantes: 44% de los estudiantes de 15 años son “malos lectores”. Esta argumentación seguramente abonó buena parte de los discursos que sustentaron las siguientes reformas curriculares. No obstante, este impacto todavía no alcanzó a la reforma de preescolar de 2004.

3.6.2 Reforma Integral de Educación Secundaria: 2006-2007

En este año se presenta la Reforma Integral de 2006. Una nueva reforma que ahonda en la perspectiva de las prácticas sociales de la lengua y en particular de la lectura. Muy cercana al enfoque sociocultural visto en el primer capítulo, se destaca un cambio de perspectiva en la que la enseñanza del Español deja de basarse en nociones y se convierte en un espacio dedicado a apoyar la producción e interpretación de textos, a partir de la participación del estudiante en proyectos de trabajo en el que se involucran distintos actos de lectura.

Definidos de forma atractiva como prácticas sociales del lenguaje, estos actos de lectura y sus características son descritos de forma sistemática y detallada, lo cual implica una reformulación del papel que juega esta actividad dentro del programa. La lectura es valorada como parte indispensable dentro del propósito de enseñar a que los estudiantes se apropien de estas prácticas que les permitan participar de forma eficaz en la vida escolar y extraescolar, con el propósito de integrarlos en la cultura escrita.

No obstante, cuando se compara la definición de Lectura de PISA y la definición de lenguaje del programa de 2006 de Español se hallan similitudes. Se

buscó “empatar” con los fundamentos de la prueba al grado de prácticamente repetir buena parte de la definición, organización y clasificación de la competencia lectora de PISA con la asignatura de español. En el programa se presenta el siguiente propósito:

El programa de Español para la educación secundaria tiene como propósito principal que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y *comprensión* del lenguaje oral y escrito, lo *usen* para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera *reflexiva* en las prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo (SEP: 2006: 7).

Si cotejamos esta definición con la definición aportada por PISA, se puede entrever que ya se han integrado los conceptos centrales de la prueba estandarizada: comprensión, uso y reflexión.

No obstante, el programa aporta organizaciones teóricas y curriculares distintas a PISA. Por ejemplo, se organiza en tres ámbitos que integran las variadas prácticas sociales de la lengua: estudio, literatura y participación ciudadana. En cada uno de estos ámbitos, la lectura es un medio recurrente para el alcance de los objetivos de estudio. En trabajo con los textos es profundo y algunas recomendaciones para hacerlo son las siguientes:

a) Se propone un trabajo sistemático que involucre actividades de prelectura, lectura y poslectura. Tanto como plantearse un propósito antes de leer como la identificación de elementos dentro del texto que introducen informaciones (como las oraciones temáticas o las definiciones), que las amplían (como las explicaciones y los ejemplos) o que las ordenan (nexos o marcadores textuales).

b) De la misma forma se recomienda el uso de elementos formales (los títulos y subtítulos del texto, las palabras relevantes, las ilustraciones, gráficas, tablas y notas como claves) para apoyarse en la lectura del texto.

c) Se trabaja con las propiedades de los géneros y los diversos tipos de texto. Pero se abunda en los distintos modos de plantear, explicar, describir y argumentar las ideas dentro de estos textos.

d) Además de los textos tradicionales, se amplía la revisión a las funciones, características e interpretación de tablas, gráficas, diagramas y cuadros sinópticos.

e) Se recomienda identificar diversos puntos de vista expresados en un texto, evaluar su consistencia al comparar distintas interpretaciones que se obtengan del mismo texto y buscar elementos que confirmen o contradigan (SEP, 2006: 7).

Un año después, en el 2007, se deja ver la influencia de PISA de forma evidente en los distintos materiales relacionados con la educación en México. Por ejemplo, el primer objetivo del Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública decía lo siguiente: “Eleva la calidad de la educación, para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo” (SEP, 2007: 15). Para alcanzar este objetivo, se estableció entre sus líneas de acción no solo la creación de estándares, sino que se argumentó que dicho objetivo se implantaba a partir de los “bajos resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos” en la prueba internacional denominada Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), que mide, entre otras áreas, la llamada competencia lectora. Por ello, ese año se propuso como indicador subir los puntajes para el 2012 de “la calificación en el examen PISA en pruebas de matemáticas y comprensión de lectura” para pasar de 392 puntos en el 2006 a 435 puntos en el 2012 (SEP, 2007: 15).

Si bien los aspectos relacionados con la Lectura de la reforma de 2006 en la Educación Básica solo dejan entrever una mínima influencia de PISA más o menos visible en el propósito de la asignatura de Español, los demás aspectos son destacables en términos de congruencia interna de su modelo de enseñanza de las habilidades lectoras. El problema viene un año después, no ya propiamente dentro de la reforma de Educación Secundaria, sino dentro de las metas que la siguiente administración se propuso: alcanzar mejores puntajes de una prueba internacional.

Antes que nada, es técnicamente imposible vaticinar el resultado que se podría o no tener en una prueba estandarizada, pues son puntajes que se obtienen a partir de desempeños de estudiantes y no como si fueran tablas de multiplicar. Y, lo más importante, es el grado de insensatez se llegó cuando las metas educativas están supeditadas a directrices impuestas por organismos ajenos a nuestras realidades y con intereses propios.

3.6.3 Reforma a la Educación Primaria: 2009

En este año surge otra propuesta para la educación primaria. Las referencias explícitas a la prueba PISA son ya evidentes. Aunque la lectura no tiene un apartado específico, sí se integra al trabajo por proyectos y no se olvida su espíritu comunicativo, más bien adquiere un matiz particular al visualizarla dentro de las prácticas sociales del lenguaje en las que intervienen los lectores. Estas prácticas se conciben como los modos de interacción que enmarcan la producción o interpretación de los textos orales y escritos. En la actividad lectora, los propósitos son diversos: se lee por entretenimiento, para saber más acerca de los temas de interés, para tomar decisiones, para organizar actividades, para resolver problemas, para recordar, para persuadir e influir en la conducta de los otros.

Con esta perspectiva, el programa de Español se organiza en tres ámbitos: de estudio, de la literatura y, de la participación comunitaria y familiar. Los ámbitos corresponden a diversas finalidades y contextos culturales que caracterizan el uso social del lenguaje. Se dice que con este tipo de organización se busca contextualizar los aprendizajes escolares en situaciones ligadas a la vida cotidiana.

Un punto que se destaca en el plan es la definición del concepto de alfabetización y su posición de ser el principal reto de la escuela primaria. Alfabetizar no supone solamente formar palabras u oraciones simples, sino también se busca proveer a los alumnos en formación de una serie de conocimientos y competencias que les permitan convertirse en ciudadanos que participen de forma efectiva y consciente en los diversos escenarios en las que se utilizan las prácticas del lenguaje. Es decir, se basan en los tres enfoques de

lectura trabajados en el capítulo primero: el fonético, el psicolingüístico y el sociocultural.

Esta alfabetización en lectura supone una participación efectiva ya sea escribiendo, hablando, escuchando o, por supuesto, leyendo. Los distintos ámbitos y estas definiciones se organizan a lo largo de los seis años en proyectos de trabajo en el salón de clase donde la lectura mantiene una posición central. Algunos rasgos que se distinguen de estas actividades son los siguientes:

a) Se mantiene la perspectiva de trabajar distintos tipos de textos y se subraya que el propósito es lograr que la lectura se convierta en una actividad placentera y cotidiana. Esta actividad se realiza a través de un conjunto de tipos de texto y de discurso que se han ido definiendo a lo largo de la historia, para satisfacer necesidades sociales y personales, públicas y privadas, mediatas e inmediatas.

b) Se les da importancia a las estrategias de lectura y se asienta que el objetivo es no solo localizar información literal sin que los alumnos estén en condiciones de inferir y deducir a partir de lo que les proporciona el texto pues el objetivo central de la educación básica es lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal.

c) Organizar la biblioteca del aula para promover que los niños tengan acceso a materiales diversos de su interés, de la misma forma organizar eventos escolares para compartir la lectura y producciones escritas de los niños.

d) Un aspecto de suma importancia: construir estrategias para autorregular la comprensión. Al leer, es importante que los alumnos puedan darse cuenta si están comprendiendo el texto y aprendan a emplear estrategias que les permitan actuar cuando su comprensión sea deficiente. Por ello recomiendan relacionar lo que leen con sus experiencias y con sus propios puntos de vista, considerar otros puntos de vista, relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas (SEP, 2009: 4-6).

La referencia a PISA es más indirecta cuando se dice lo siguiente:

Según los resultados de Pisa 2003, que no son contrastantes con los de 2000, el nivel de conocimientos y habilidades de los jóvenes mexicanos de 15 años en matemáticas y lectura es significativamente inferior al nivel que tienen los de países desarrollados. En matemáticas México se ubica por abajo de todos los países de la OCDE, solo arriba de Túnez, Indonesia y Brasil; en lectura sucede algo semejante, excepto por Brasil, que está un sitio más arriba (SEP, 2007: 26).

No obstante, al destacar tanto el último lugar en Matemáticas como el penúltimo en Lectura, dentro del grupo de la OCDE, se mantiene la tónica de un discurso catastrofista que sustenta las distintas intervenciones o políticas públicas, en particular en el área de Lectura. El tratamiento de la Lectura y de PISA tuvo su auge en el 2011.

3.6.4 Articulación de la Educación Básica: 2011

De igual modo, en el Acuerdo de la Secretaría de Educación Básica que articula la educación básica del 2011, se denomina a la prueba como un “referente internacional” que “se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas” y se propone de forma insólita generalizar en la sociedad mexicana “las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA”. La cita *in extenso* es la siguiente:

PISA un Referente Internacional. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento. La prueba PISA se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.

Y más aún, se menciona:

El conjunto del currículo debe establecer en su visión hacia el 2021 generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste. La razón de esta política debe comprenderse a partir de la necesidad de impulsar con determinación, desde el sector educativo, al país hacia la sociedad del conocimiento (SEP, 2011: 77-78).

En realidad, durante los dos últimos sexenios la política gubernamental relacionada con el fomento de las prácticas lectoras entre los estudiantes de educación básica tuvo una fuerte influencia de esta prueba internacional estandarizada. Desde el año 2000, PISA ha venido a formar parte del espectro educativo con una gran repercusión producto de la fuerza económica que posee la organización que la coordina, la OCDE. No obstante, estas críticas no han detenido la influencia que ha tenido la prueba en el sistema educativo mexicano. Se han utilizado, como se mencionó, los puntajes de PISA como indicador de calidad educativa en las metas sexenales.

Un análisis detenido debería considerar que la prueba PISA ha sido aplicada de manera indiferenciada en un país tan “diverso cultural y lingüísticamente” como el nuestro, y a sabiendas de que “la educación uniforme solo puede producir desigualdad”. México es un país multicultural y altamente desigual en materia educativa, por lo que imponer “modelos uniformes a realidades diversas reproducen y acrecientan la desigualdad” (Schmelkes, 2007: s/p). Esta tendencia a la homogeneización proviene precisamente de las recomendaciones que realizan distintos organismos económicos multilaterales, entre ellos, el organismo que coordina la prueba PISA.

Las últimas modificaciones realizadas en los planes y programas de educación básica relativas a concebir las competencias comunicativas como centrales en el proceso educativo estuvieron acompañadas por un programa de

medición de la lectura conocido como los Estándares Nacionales de Lectura, que veremos a continuación.

3.7 Medición: estándares y encuestas

Dentro de la obsesión por buscar controlar los hábitos de lectura se han buscado distintos métodos o estrategias. Desde los denominados estándares o medidas que todos deberían alcanzar o las conocidas encuestas, de ya larga tradición, que buscan obtener información acerca de los hábitos de lectura de los encuestados. En este apartado se revisarán los llamados Estándares Nacionales de Habilidad Lectora y la Encuesta Nacional de Lectura.

3.7.1 Estándares Nacionales de Habilidad Lectora

En noviembre de 2010, la Secretaría de Educación Pública presentó una iniciativa denominada Estándares Nacionales de Habilidad Lectora en la que se establecen niveles de logro a partir de la cantidad de palabras por minuto que un estudiante debería ser capaz de leer al terminar su grado escolar:

En el caso de los Estándares Curriculares, para contar con otra perspectiva internacional, la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal convocó al Instituto de Educación de la Universidad de Londres para realizar una propuesta que permitió enriquecerlos. El desarrollo de estos instrumentos orientará la planeación de los procesos de aprendizaje dirigido a metas; establecerá puntos de referencia para la organización de los procesos de conocimiento, y hará comparaciones en el tiempo; es decir, su pertinencia para replantear los fines y métodos para la evaluación del aprendizaje (SEP, 2011: 14).

¿Qué son los estándares curriculares? Son descriptores de logro y, según el Acuerdo 592, son “equiparables con los estándares internacionales”. Y se presentan los llamados estándares nacionales de habilidad lectora y se sustentan de la siguiente forma: “Propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las

áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo” (SEP, 2011: 78).

Se afirma que con el “apoyo de diversos especialistas” (de los que no se identifican ni sus nombres ni las investigaciones en las que supuestamente se sustenta esta propuesta), esta iniciativa buscó fomentar “el gusto y la habilidad lectora” de los estudiantes, además de “evaluar su desarrollo”.

Estos estándares de lectura se basan en el “el número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de Educación Básica alcancen” y se incluyen en el siguiente cuadro (SEP, 2011: 79):

Cuadro 2. Estándares Nacionales de Lectura 2011

NIVEL	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 160

Tomado de *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora* (SEP, 2010; 2011: 79)

Los estándares de lectura, establecidos durante el sexenio pasado, remiten inmediatamente a una política educativa que ya en la década de los setenta del siglo pasado había sido descartada por reducir la lectura a una práctica de velocidad y conteo de palabras. Pero no solo eso, al reducir esta compleja actividad a un problema de velocidad, se pervierte con este mecanismo distintas prácticas específicas de lectura que requieren una importante dosis de tiempo

para poder llevarse a cabo, por ejemplo, la lectura literaria. Es inimaginable la lectura de una novela con un cronómetro al lado.⁶

La reducción indebida que fomenta estos estándares deja de lado la discusión sobre los géneros textuales, los soportes y, sobre todo, los propósitos por los que un individuo se acerca a los textos. Para estos estándares significa lo mismo leer, por ejemplo, una guía telefónica, un libro de filosofía o un manual para armar un avión a escala. Una de las tantas preguntas que se desprenden de esta iniciativa es la siguiente: ¿cuál es el enfoque de lectura que se está transmitiendo tanto a los profesores como a los estudiantes de nivel básico al fomentar el conteo de palabras y la velocidad con la que leen un texto?

3.7.2 La Encuesta Nacional de Lectura: cinco preguntas

Una de las acciones que se desprendieron del anterior programa fue la denominada Encuesta Nacional de Lectura publicada en el 2006 y que buscó informar sobre lo que se leía y cuánto se leía en el país. Se intentó en un primer término medir el impacto del Programa Nacional de Lectura con el siguiente proyecto: “Evaluación y seguimiento. Levantamiento bianual de la Encuesta Nacional de Lectura, en colaboración con el INEGI, a partir de 2002” (Conaculta, 2012: 11). Este proyecto se consolidó, sin embargo, cuatro años después.

Algunas de las preguntas con las que se intentó alcanzar ese importante objetivo fueron las siguientes: ¿Usted lee libros?, ¿cuál es su libro favorito?, ¿cuántas horas lee a la semana?, ¿cuáles son las principales razones por las que usted no lee? y Libros leídos al año. Revisemos los datos que nos proporciona la encuesta:

- Ante la pregunta “¿Usted lee libros”, 56% contestó que sí y 44% contestó que no (Conaculta, 2006: 23).

⁶ Si una busca actualmente la página con la información sobre los Estándares Nacionales de Habilidad Lectora, aparece como autor la Secretaría de Educación Pública con fecha de publicación el 14 de julio de 2014 (Consultado el 3 de noviembre desde: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-estandares-de-lectura>). Además, se agrega la siguiente frase: “Lee 20 minutos al día”, tal como reza la frase del Consejo de la Comunicación.

- Ante la pregunta sobre “¿Cuál es su libro favorito?”, entre los que declaran haber leído, los porcentajes son los siguientes: *La Biblia* con 4.0%; *Juventud en éxtasis* con 1.6%; *Don Quijote de la Mancha* 1.4%; *Cien años de soledad* 1.2%; *Cañitas* 0.9%; *El Principito* 0.7%; *Harry Potter* 0.7%; *Volar sobre el pantano* 0.9% (Conaculta, 2006: 23).
- Ante la pregunta “¿Cuántas horas lee a la semana?”, 15% dijo que ninguna, 14% una hora, 13 dos horas, 10% tres horas, 6% cuatro horas y 5% cinco horas. No obstante, el 12% dijo no saber cuántas horas lee a la semana (Conaculta, 2006: 29).
- Ante la pregunta “¿Cuáles son las principales razones por las que usted no lee?”, el 70% dijo falta de tiempo, el 30% que no le gusta leer, el 20% que prefiere otras actividades recreativas, el 16% no ve bien y el 15% dijo afirmó que los libros son caros (Conaculta, 2006: 43).
- Ante la pregunta sobre los libros leídos al año, el 70% contestó que al menos uno, el 20% que ninguno, 13% que no había leído y el 6% dijo que no sabía (Conaculta, 2006: 26).

Los principales resultados que, por cierto, destacaron los medios informativos en aquel momento fue el *insuficiente* promedio de lectura de los mexicanos: 2.9 libros por año. De igual modo se publicaron artículos de destacados comentaristas con títulos ampulosos del tipo “La lectura como fracaso del sistema educativo” (Zaid, 2006) o “Leer ya no es lo que era” (García Canclini, 2006).

Esta encuesta requiere un análisis detenido. Es cierto que algunos sociólogos de la lectura validan el uso de encuestas para “analizar y medir las relaciones diferenciales que las poblaciones o subpoblaciones mantienen respecto de lo escrito (en sus modalidades más diversas), justamente, para constatar el hecho de que no todos acceden a los textos en las mismas condiciones y con la misma intensidad” (Lahire, 2004: 9). No obstante, al hacer preguntas únicamente sobre la cantidad de libros que se leen al año y sobre cuáles son las razones por las que no se leen, se parte de una premisa en la que se supone que el *pobre* comportamiento lector está únicamente vinculado al estatus de privilegio que

todavía en la actualidad se le otorga al libro, dejando de lado múltiples géneros y soportes textuales. Y más aún, se parte de la premisa de que “la única manera de interactuar con un libro es leyéndolo completo” (Pellicer, en prensa).

Bahloul (2002) afirma que la pregunta “¿Cuántos libros lee usted al año?” es una de las preguntas *legitimadoras* de los encargados de las encuestas sobre lectura. El término se basa en lo Pierre Bourdieu llama el efecto de legitimidad:

Pero la más elemental interrogación sobre las formas sociológicas de interrogar enseña que las declaraciones que conciernen a lo que la gente dice leer, son muy poco confiables, debido a eso que yo denomino el «efecto de legitimidad». Desde el momento en que uno pregunta a alguien sobre lo que lee, el interrogado entiende: ¿qué hay en lo que yo leo que merezca ser mencionado?». Es decir: «¿qué leo yo de ‘literatura legítima’?» (Silva, 2003: 166)

El enfoque de lectura que se maneja en encuestas como ésta es distinto de la que mantiene el público encuestado. Por lo tanto, si se concibe una práctica prescriptiva y obligatoria de la lectura que “que no reconoce diferencias y diversidad” y que privilegia la lectura literaria (generalmente de autores clásicos), “es comprensible que los grupos de población que realizan prácticas cotidianas de lectura diferentes a las de los modelos prescritos (no leer libros, por ejemplo) se resistan a leer” (Pellicer, en prensa). Además, ¿será una encuesta capaz de revelar realmente lo que se está leyendo, es decir, las “prácticas clandestinas de lectura” que seguramente realizan los sujetos? Los encuestados “¿son capaces de *confesar* indistintamente todas sus lecturas, desde las más *serias* hasta las más *livianas*, desde las más legítimas hasta las más ilegítimas?” (Lahire, 2004: 11).

De igual modo Chartier y Hébrard lo confirman:

las declaraciones de los lectores se refieren tanto a “la representación de las prácticas como a las propias prácticas”. Estas personas leen más de lo que declaran, porque ellas también hacen la diferencia entre las “verdaderas” lecturas, confesables, y otras (2002:88).

Por lo que respecta a la pregunta sobre el tiempo dedicado a la lectura, es conveniente anotar que dicho cuestionamiento presupone una concepción de que las personas son capaces de administrar y organizar su tiempo para poder dedicar un espacio temporal a la lectura. En esta idea también subyace la concepción parcial de que la lectura es una actividad vinculada indisolublemente con actos voluntarios y de absoluta tranquilidad. La imagen de una lectora del periodo romántico del siglo XIX, sentada en un sillón confortable, y absorta en la lectura de su voluminoso libro parece que ha quedado arraigada de forma perenne. Habría que revisar de forma detenida las consecuencias de mantener una imagen de lector que no necesariamente coincide con múltiples prácticas de lectura que se realizan en la actualidad, por ejemplo, la de un individuo leyendo de forma apresurada en algún transporte público un texto ligero y corto.

Una crítica más certera la hace la propia Judith Kalman en su artículo “Ocho preguntas y una propuesta”. Conviene detenerse un poco en cada uno de sus apartados. Kalman comienza afirmando que su interés es, como sucede también con esta investigación, “contribuir a la conceptualización del objeto de estudio de esta importante encuesta, ofrecer elementos indispensables hoy por hoy para el estudio de la lectura, a la vez incitar al diálogo franco y abierto acerca de qué entendemos por alfabetización, qué significa leer y escribir en el mundo actual y cómo nos apropiamos de la cultura escrita” (2006: 157).

Cuando la encuesta argumenta en su introducción que “la palabra escrita es una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad participativa, incluyente y democrática”, Kalman responde: esta definición sobre las aportaciones de la palabra escrita “es una construcción ideológica acerca de las consecuencias de la lectura”. Y precisa: “Es ideológica porque representa una creencia de los autores –ampliamente extendida, por cierto”. Y continúa en su argumentación: esto supone que las consecuencias mencionadas “son inherentes a las palabras escritas, aisladas del discurso, de la actividad humana, y de las relaciones sociales”, por lo que es erróneo “inferir también que, por el hecho de que alguien sepa leer (bajo la definición que sea) va a ser más democrático, incluyente y participativo” (2006: 159).

Esta observación de Kalman sustenta aún más lo mencionado en el apartado 3.5.2 cuando se analiza el discurso del presidente Vicente Fox sobre el Programa Nacional de Lectura: “La lectura es también expresión y medio para la consolidación de la democracia, que implica no solo la posibilidad de elegir libremente a los gobernantes, sino también la participación amplia y responsable de los ciudadanos en la toma de decisiones” (Fox: 2002: s/p). ¿Por qué suponer que la actividad lectora llevará necesariamente a las acciones cívicas que Vicente Fox anuncia?

Esta argumentación sobre los supuestos beneficios de la cultura escrita o la alfabetización tienen distintos antecedentes. Kalman retoma antecedentes desde 1882 en Estados Unidos. Donde un comisionado de nombre John Eaton solicitó apoyo financiero a los empresarios para alfabetizar a las masas no letradas, particularmente de ascendencia africana, italiana o mexicana. Su argumentación se sustentaba en que la lectura:

Civiliza: educa “en las conductas de la vida”; democratiza: induce a “votar con conciencia”; califica: la mano de obra vale más y la nación será más próspera; dignifica: (ya que en) una vida más digna la lujuria, la avaricia y la ira yacen en las oscuras “junglas de la ignorancia” (2006: 159-160).

Otro momento clave que explica este tono argumentativo es un texto de Jack Goody y Ian Watt, antropólogos ingleses, sobre las consecuencias de la alfabetización. En un artículo publicado en 1968 se sostiene la tesis en la que “se atribuye directamente la fundación de la civilización moderna a la lectura y a la escritura” (2006: 160).

No obstante, no puede sostenerse que “la lectura por sí sola garantiza la democracia, inclusión y participación. Además, la investigación ha demostrado que la lectura se vincula generalmente con otras actividades humanas, en las relaciones sociales, se inserta en contextos de acción, de convivencia, de diálogo y en la vida comunicativa de las personas y sus comunidades” (2006: 160). Más bien apunta a un tipo de discurso en el que se exalta las virtudes de la lectura para legitimar o ubicar proyectos de intervención, política educativas costosas y menos

cuestionables, aparentemente. Michel Foucault escribió que “quien logra imponer su versión de la realidad tiene el poder”. Y Kalman afirma:

Lo que estamos viviendo hoy en día es, en gran parte, una batalla por el espacio discursivo y, con él, por los recursos, las instituciones y los procedimientos. En el campo específico que nos ocupa esto se traduce en una pugna por cómo se aprecia la lectura y a los lectores y cómo se entienden los procesos sociales de alfabetización (2006: 164).

Respecto a las preguntas de la encuesta también se pueden analizar algunas cuestiones. Por ejemplo, el haber elegido prácticas de lectura solo a los libros, los periódicos, las revistas y las historietas, y suponer que la actividad lectora es una actividad voluntaria:

De acuerdo con la encuesta, la lectura es una actividad voluntaria, porque uno elige los textos que lee. Al respecto, caben algunas interrogantes, que vienen en el sexto sitio, por ejemplo: ¿en dónde quedan las lecturas que uno no elige? ¿No son o no cuentan como “lectura”? Un concepto amplio de culturas lectoras, como el que se plantea al inicio del informe, tendría que ir más allá de los cuatro tipos de textos mencionados y dar un lugar a otros textos, como los volantes, los folletos informativos, instrucciones diversas, letreros, pintas y textos en la vía pública, la letra de canciones populares, y propaganda comercial, política y/o cultural. En Brasil, además de preguntar acerca de los libros, revistas, periódicos e historietas, se indagó sobre otro tipo de textos: los carteles y folletos de propaganda, rótulos en la vía pública, y letreros en el autobús. Ahí encontramos que la lectura de estos portadores de texto es común y ampliamente difundida (2006: 163).

Y Kalman habla también de “proyecciones de clase”, esto es, supuestos en los que se asume que lo que es “natural” para unos grupos sociales, también lo será para otros. Por ejemplo, en el informe se afirma lo siguiente: “Se encuentra una estrecha relación entre haber recibido como regalo libros por parte de padres y familiares y el gusto por la lectura. Casi cuatro de cada 10 de los entrevistados que recibían frecuentemente libros como regalo declaran que les gusta mucho

leer” (2006: 164). Y es que la circulación de libros entre los familiares, la costumbre de regalar libros no son prácticas universales, pues en las familias de escasos recursos, esta situación es impensable.

Concluye Kalman: *“Para conocer y comprender quiénes somos, de dónde venimos y con qué contamos para construir nuestro futuro tendríamos que considerar siquiera la posibilidad de que la lectura existe de otras maneras, se organiza de diferentes formas, y se vincula con la actividad humana de diversos modos”* (2006: 170).

3.8 Políticas públicas sobre la lectura: promoción, enseñanza y medición

Si bien estas distintas políticas gubernamentales se sustentaron en la percepción generalizada de los amplios beneficios que trae consigo la actividad lectora, desgraciadamente la mayoría de ellas partieron de una concepción muchas veces poco meditada de que somos un país que no cuenta con habilidades y hábitos arraigados de lectura. La prueba PISA lo repite cada tres años, la Encuesta Nacional de Lectura muestra promedios anuales de actividad lectora por debajo del nivel adecuado, los programas institucionales invierten enormes cantidades de recursos para paliar esta dificultad, las estrategias para medir el avance llegaron a sugerencias inverosímiles como medir la cantidad de palabras por minuto, todo ello con el propósito de lograr “un país de lectores”, como ingenuamente promocionaba en el 2002 el lema institucional del Programa Nacional de Lectura.

Ante esta situación, en diversas ocasiones se responsabilizó al sistema educativo y a las propias políticas de promoción de la lectura, otras tantas a los medios de comunicación o los padres de familia. Sin embargo, la mayoría de las veces se responsabiliza al poco interés que muestran las personas por acercarse a la lectura de libros (y solo a los libros).

En un intento por comprender las razones que se encuentran alrededor de tales apreciaciones, y siempre con la pretensión de imaginar posibles respuestas ante la supuesta problemática de la llamada “crisis de lectura” por la que atraviesa nuestro país, se incluyó un capítulo inicial que permitiera aplicar las perspectivas teóricas desde donde tradicionalmente se promueve, enseña y mide la lectura.

En algunas de estas teorías se afirma que el acto lector no es un acto puramente individual, menos aún se conforma como un todo uniforme e inamovible. En otras se dice que son prácticas sociales que están reguladas por distintas razones y aderezada de distintos discursos. En realidad, se puede hablar de prácticas lectoras que no son siempre las mismas y, en correspondencia, sus beneficios no son automáticos. Un individuo que utiliza la lectura desde una perspectiva funcional, por ejemplo, al leer un manual para poder manejar alguna maquinaria especializada se sorprenderá de que alguien le diga que para poder leer dicho texto es indispensable hacerlo de manera placentera. De la misma forma, un individuo que pertenece a cierta comunidad indígena y participa en prácticas letradas propias de su grupo se mostrará más que sorprendido cuando se le pregunte, como parte de una encuesta de lectura, ¿cuántos libros lee al año?

En el siguiente capítulo se ahondará precisamente en los hallazgos identificados a lo largo de esta investigación y se propondrán algunos temas pendientes que podrían ampliar el campo de investigación.

IV. PRINCIPALES HALLAZGOS

El propósito de este capítulo es retomar los principales hallazgos que se identificaron a lo largo de la investigación. Así, se retomarán los factores que incidieron principalmente en alentar la concepción de la lectura como un problema que habría que atender y al que se le debería invertir múltiples esfuerzos, y enormes sumas de dinero, en distintos programas públicos. También se analiza de cerca cuáles fueron los mecanismos discursivos que se utilizaron para convencer al público de que dichos programas en pro de la lectura resultarían beneficiosos para los receptores. Estos mecanismos discursivos trajeron como consecuencia una estigmatización de los que no poseen las habilidades lectoras. De igual modo se identifica a la prueba estandarizada PISA como un instrumento que hace uso de dichos recursos retóricos a favor de la lectura con fines no del todo claros.

Con estos antecedentes se identificó cuáles fueron los impactos que tuvo la prueba PISA en las políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura durante los primeros doce años del siglo XXI.

4.1 Pensar la “no lectura” como un problema

Se identificaron al menos dos factores que propiciaron la inclusión en el espectro discursivo la idea de imaginar a la lectura como un problema, o como una solución. El primero de ellos tiene que ver con la explosión demográfica en la segunda mitad del siglo XX en las sociedades occidentales y el creciente interés por ingresar a estudios secundarios. En México, esta situación se evidencia al constatar que la matrícula escolar en la educación primaria pasó de 3 millones en 1950 a 9.2 millones en 1970, y en secundaria pasó de 70 mil estudiantes en 1950 a 1.1 millones en 1970 (Zorrilla, 2004).

Este crecimiento en la población supuso una mayor demanda de la educación secundaria y, por tanto, una mayor exigencia en propiciar la cultura

letrada para los recién ingresados a la escolarización. Dado que este crecimiento poblacional no estuvo acompañado de un crecimiento equivalente de los sistemas educativos nacionales, las expectativas de escolarización se vieron prontamente frustradas. Como bien apuntaba T. Colomer (2005), dado el que modelo educativo solo había sido concebido para sectores minoritarios, la masificación trajo un fracaso en la educación lectora. Este término de “fracaso” y sus correspondientes sinónimos comenzaron a generalizarse en los discursos educativos y políticos.

El segundo factor identificado que propició este uso discursivo de la lectura como “un problema” es relacionado con la aparición de los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías. Este discurso se ha mantenido desde la aparición de la televisión en el siglo pasado hasta el auge de internet en los años recientes. Estas tecnologías siempre propician el anhelo de los nostálgicos por la forma clásica de lectura: esa lectura intensiva de un texto en soporte impreso.

Butlen (2005) confirma que los dos factores mencionados se relacionan con prácticas de lectura distintas. Una práctica de lectura intensiva, caracterizada por enfocarse en un solo texto en soporte impreso, y habitualmente utilizada en los modelos educativos previstos para sectores minoritarios. Un solo texto y, peligrosamente, una sola interpretación. Una vez llegada la masificación, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el tipo de lectura se transformó en extensiva, en la que se diversificaron los soportes (textuales y digitales) y se ampliaron los materiales de lectura (libros, revistas, blogs, chats, correos electrónicos). Esto, desfavorablemente, provocó una ilusión de que la lectura de forma errónea debería estar enfocada solo en la visión utilitaria. Leer para hacer, como se analizó en el capítulo 1, se convirtió en el camino a seguir.

Este contexto, aunado a la aparición de diversos métodos para medir el desempeño lector, en particular la aparición de las evaluaciones estandarizadas, generaron una visión en la cual había que mejorar las habilidades lectoras de la población, en particular de los jóvenes.

4.2 Mecanismos discursivos para normalizar el discurso prolectura

Pero ¿cómo convencer de que es importante medir las habilidades de lectura? ¿Cómo extender la idea de que leer nos hará mejores personas? Todo discurso maneja distintas estructuras para comunicar su mensaje, algunas veces este mensaje busca solo eficientar la comunicación, otras tantas persuadir a su interlocutor. En este caso, más bien se buscó sustentar distintas políticas públicas en la sobreestimación de los beneficios de la lectura y en la sobrevaloración de sus falencias.

Para llegar a ello se utilizaron mecanismos relacionados con la naturalización del discurso. Lahire (2008) habla de los discursos naturalizados como aquellos que se ubican en la escenografía social debido a muchos años de discursos públicos, encuestas, estadísticas y actos oficiales que buscan justificarlo. Afirma que este tipo de discurso se conforma como si fuera un hábito, esto es, como una costumbre que por repetitiva deja de cuestionarse.

Eso sucedió con la práctica lectora. Pocos cuestionan los beneficios que trae consigo poseer y dominar las habilidades de la lectura. Sin embargo, bajo este discurso se esconden distintas situaciones que podrían matizar, por decir lo menos, sus beneficios. Por ejemplo, cuando se analizan las estrategias que se han utilizado para llegar a normalizar el discurso positivo de la lectura. Una estrategia es la denominada *phantasia*, es decir, poner ante los ojos del espectador situaciones sorprendentes o dramáticas, en este caso, de los que no poseen la habilidad de leer.

Este recurso permite sobrevalorar sistemáticamente los efectos positivos de la lectura y, al mismo tiempo, sobreestimar los efectos desastrosos de no poseer dicha habilidad. En el capítulo 1, cuando se hacía referencia a la teoría posmoderna de la alfabetización, se criticaba la utilización de una terminología que hacía ver a la alfabetización como un “mal” que habría que “erradicar”. En este caso, no saber leer y no dominar las habilidades de lectura parecería ser dicho mal que habría que erradicar en la actualidad.

Así como se exagera la inhabilidad para leer, se exageran al límite las consecuencias de saber leer. Se repite constantemente que el acceso a la cultura letrada permite al ser humano alcanzar las excelencias de su conocimiento, de su felicidad, es decir, de su vida. Tal concepción parte, por supuesto, de una mirada etnocentrista que supone otorgarles a los otros la categoría de no-humanos, lo cual supone el riesgo grave de discriminación y la segregación, problemas muy actuales en las sociedades contemporáneas.

Otro rasgo que suponen los defensores a ultranza de la cultura escrita, en detrimento de otras formas de ver el mundo, es el hecho de creer que son los poseedores del razonamiento y la negociación por medio de la palabra. Dado que, nos dicen, las personas que no dominan el mundo de la palabra no pueden crear para sí un espacio de serena negociación lingüística que permite evitar el pasaje inmediato que va del acto al enfrentamiento físico. Es decir, que los que no dominan la cultura escrita, los no-lectores, sería aquellos que propician la violencia física.

Lahire propone ubicar a todos estos defensores de la cultura escrita, e ideólogos de un supuesto pacifismo, a ubicarlos en una situación de desesperanza social y económica, a ver si su dominio de la palabra les permite crear un espacio de negociación lingüística que evite el tránsito del acto a la violencia. La respuesta será seguramente negativa.

Este discurso maniqueo acerca de las consecuencias de la lectura se reforzó con el surgimiento de la prueba estandarizada PISA, patrocinada por uno de los organismos económicos más importantes a nivel mundial, la OCDE.

4.3 PISA: una prueba estandarizada, una homogenización de la educación

La prueba PISA propició de forma desmesurada la concepción de ver la falta de lectura como un problema. Muchos de los mecanismos discursivos para sobre estimar las virtudes de la lectura, y sobredimensionar su ausencia, se plasmaron en el su marco teórico conocido como *Reading for Change* (2012). Entre las virtudes mencionadas se precisa su impacto en la cognición, como si los no lectores presentaran problemas para reflexionar. Y al afirmar que la lectura es

requisito previo para tener éxito en la vida, parte de la creencia de que todos comparten lo que significa “tener éxito en la vida”. Al estigmatizar a los no poseedores de la habilidad lectora, se afirma que ellos estarían en mayor posibilidad de involucrarse en el crimen y la delincuencia.

Todas estas aseveraciones, viniendo del más importante estudio sobre la lectura a nivel mundial, provocan múltiples interrogantes. ¿Cuál es la verdadera razón que está implicada en querer evaluar la lectura a todos los participantes? ¿Serán los 100 mil dólares aproximados que paga cada uno de los países participantes por ser evaluados? O quizá, como bien afirmaba S. Arriarán (1999), se busca propiciar una homogeneización de la educación elitista y mercantilista que no aliente las diferencias ni la diversidad. Una educación dirigida a unos cuantos con solo fines productivos. No hay que olvidar que la uniformidad empobrece, tanto económica como culturalmente, y es más fácilmente manipulable. La pluralidad y la diversidad enriquece y es más adecuada a las características educativas multiculturales de nuestro país.

Parte del propósito de esta investigación fue rastrear si esta prueba estandarizada había o no calado en las distintas políticas públicas relacionadas con la lectura.

4.4 Una promoción sin un enfoque claro de lectura

En el discurso de apertura del año 2002 del Programa Nacional de Lectura, que lleva por lema “Hacia un país de lectores”, el entonces presidente Fox hizo uso de diversos mecanismos retóricos para promover la importancia de la lectura y así propiciar la aceptación de dicho programa. Muchas de las aseveraciones en pro de la lectura ya se habían anunciado en el marco de PISA. Por ejemplo, cuando Fox dice que al poseer dicha habilidad las personas podrán vivir y convivir mejor, y de ahí participar política y responsablemente como ciudadanos en la toma de decisiones, como si dicha habilidad (la lectura) podría ser una caja mágica que automáticamente transformara al individuo.

Junto con este discurso, se analizaron las características centrales del Programa Nacional de Lectura, sus antecedentes y sus propósitos específicos. Se

evidenció que una de sus mayores dificultades fue lo que menciona Judith Kalman (2006) sobre confundir la disponibilidad de materiales de lectura como único camino propiciar el dominio de dicha habilidad y dejar de lado las políticas públicas relacionadas con la accesibilidad o acompañamiento.

Datos de los propios organismos federales de evaluación, como el Coneval, confirman que, durante el periodo analizado, el Programa Nacional de Lectura no contaba con evidencias sólidas de que sus esfuerzos hubieran incidido de forma eficiente en el mejoramiento de las habilidades lectoras de los estudiantes mexicanos.

Un elemento adicional es que no se encontró en los documentos analizados ningún marco teórico que permitiera comprender claramente cuál fue el enfoque de lectura que se buscó promover con el Programa. No se constató si se trataba de un enfoque fonético, psicolingüístico o sociocultural. Ni siquiera una especie de combinación de distintos enfoques. Dado que no existe claridad de qué habilidades específicas de lectura se buscaban mejorar, no se pudo medir con claridad si dicho programa tuvo resultados positivos.

Otro de los hallazgos que se lograron percibir es el grado de influencia que la prueba PISA tuvo en algunos programas educativos durante los doce años analizados.

4.5 Modelos uniformes (PISA) producen la desigualdad

Uno de los propósitos de la esta investigación fue identificar si la prueba PISA habría tenido o no influencia en algunos de los programas relacionados con la enseñanza durante este periodo analizado. Con este objetivo se rastreó alguna referencia a dicho programa y, junto con ello, se analizó tanto los recursos retóricos utilizados para alentar un discurso pro-lectura como identificar si dicha visión mantenía cierta congruencia con alguno de los enfoques mencionados en el capítulo 1.

Dado que la prueba PISA comienza a aplicarse en el año 2000, no es identificable su influencia sino hasta más años adelante. Es hasta el año 2004

cuando se comienza a hablar de “malos y buenos lectores” en un informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). El INEE fue el encargado de coordinar en México la prueba internacional PISA.

Otra influencia identificada fue en la Reforma Integral de 2006, en particular, en la definición de la asignatura de Español. En la definición del programa se habla de que el propósito es que los estudiantes de secundaria amplíen su capacidad para comprender, usar y reflexionar sobre el lenguaje. En la definición de PISA precisamente se destacan esos tres elementos: comprensión, uso y reflexión. Si bien son elementos que nadie puede negar que son importantes en el uso del lenguaje, llama la atención que especialmente una reforma educativa nacional tenga tanta equivalencia con la definición de una prueba estandarizada internacional que para el 2006 ya tenía influencia importante en el ámbito educativo.

Una referencia más clara aparece al año siguiente cuando en el Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública se propone mejorar los resultados de los estudiantes en la prueba PISA y se propone que un sistema educativo sea medido bajo dichos estándares: las puntuaciones que se utilizan precisamente en la prueba. ¿Qué sucedió en el sistema educativo que le llevó a tomar como referente no nuestros propios estándares de calidad, sino los estándares de una prueba internacional?

En el año 2009 las referencias a la prueba PISA son más contundentes. Se agrega todo un apartado en el que se justifica un plan educativo a partir de los resultados obtenidos en PISA por los estudiantes mexicanos.

En el 2011 se llega a incluir dentro del Acuerdo que establece la Articulación de la Educación Básica múltiples referentes a la prueba PISA. Se dice que, dado que esta prueba se ha convertido en un referente, por lo tanto, hay que considerarla para organizar dicho plan educativo.

Las preguntas que esta investigación se hace son: ¿por qué tomar como referente educativo a una prueba internacional como PISA si responde a intereses distintos a los nacionales? ¿Por qué aplicarla a un país cultural y lingüísticamente

diverso como el nuestro? Y sobre todo a sabiendas que, como dice Schmelkes (2007), los modelos uniformes aplicados a realidades diversas producen y acrecientan la desigualdad.

4.6 Medición: enfoques distorsionados acerca de la lectura

Dentro de las políticas públicas implementadas durante el periodo de doce años que se analiza, se incluyó la relacionada con los Estándares de Lectura y la Encuesta Nacional de Lectura. Los estándares surgieron en el año 2011, cuando por alguna razón se buscó medir de forma por demás absurda el promedio de lectura de los estudiantes mexicanos a partir de la cantidad de palabras por minuto. Desde un enfoque de decodificación, como se analizó en el capítulo 1, este conteo de palabras podría tener alguna ventaja, dado que solo se busca medir la fluidez lectora y no tanto el análisis ni la comprensión.

Desfavorablemente, esta medición incluida durante dos o tres años lectivos dentro de las boletas de calificación propició estrategias erróneas acerca de lo que significa la lectura. No se identificó ni propósito, ni tipología textual, ni género, ni soporte. Daba lo mismo leer una guía telefónica que una novela gráfica o un chat. Dicho conteo alentó la búsqueda en la escuela de la velocidad en los lectores y no precisamente la fluidez. Al final se extendió una idea de la lectura errónea que instauró prácticas indeseables tanto en el salón de clases como fuera de él.

La Encuesta Nacional de Lectura buscó medir, años antes, las prácticas lectoras desde una perspectiva distinta. Un amplio cuestionario se aplicó a jóvenes y adultos para conocer cómo era su acercamiento a la lectura. Uno de los mayores problemas que se halló en esta encuesta es creer que la mayoría de las prácticas lectoras se centran en solo un soporte textual: el libro. Si retomamos lo dicho en el capítulo 1 relacionado con las comunidades que identifican para sí discursos en los que leer libros es solo la práctica dominante y quien no lo realiza resulta excluido, esta encuesta reproduce dichos discursos al poner en el centro al libro.

Otro de los hallazgos identificados en dicha encuesta es reconocer que en toda consulta se pueden expresar las prácticas de lectura legítimas, pero no tanto las prácticas de lectura “clandestinas”, aquellas que no son del todo confesables

porque no forman parte del grupo o comunidad con lecturas legítimas. Por lo tanto, una encuesta de lectura de estas características no nos permite reconocer cuáles son realmente las prácticas de lectura reales que tienen los mexicanos, por lo que habría que buscar mecanismo distintos o indirectos para obtener dicha información. Por ejemplo, buscar los tirajes de historietas o comics, así como su *pass-along*¹, para identificar las prácticas algunas de las prácticas reales de lectura.

Otro de los mayores problemas identificados en esta encuesta es lo que Kalman (2006) identificó como su conceptualización de lectura. Es decir, en la encuesta, como en muchas de las otras políticas públicas analizadas, no queda del todo claro el enfoque de lectura utilizado, lo que propicia un esfuerzo inútil al querer distinguir claramente las prácticas de lectura de los mexicanos.

Múltiples temas quedan pendientes que podrían propiciar o ampliar la discusión, como se verá en el siguiente apartado.

4.7 Temas para ampliar la discusión

Este apartado tiene el propósito de proponer una perspectiva más amplia que vaya más allá del modelo logocéntrico que ha sustentado las distintas políticas públicas relacionadas con la promoción, enseñanza y medición de la lectura en nuestro país. Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, la hermenéutica neobarroca ha proporcionado las estrategias para descentrar el tratamiento privilegiado que se hace de la lectura dentro del también privilegiado mundo de la cultura escrita. Los caminos hacia donde se debe voltear la mirada llevan, por ejemplo, al muchas veces excluido mundo de la oralidad.

Las características propias de nuestro país, con realidades diversas, exigen cuestionar la aplicación casi irreflexiva de enfoques puramente unívocos. La posibilidad de establecer una crítica a los modelos aplicados al supuesto fomento de las habilidades lectoras ha permitido realizar una interpretación crítica del

¹ Número de personas en un grupo determinado que se calcula reconocen, leen o han visto un ejemplar de una publicación particular dentro de su período de vigencia.

propio concepto mismo de lectura y de las estrategias utilizadas para su exaltación en el ámbito cultural. De igual modo, ha permitido cuestionar que el modelo logocéntrico (esto es, que pone en el centro a la cultura escrita) que enarbola dichas iniciativas y estrategias conduce a una única visión de formación cultural propiciada por las políticas públicas, y por el contrario, se soslaya arbitrariamente otros modelos que también forman parte de la realidad multicultural que se vive en México como, por ejemplo, el de la oralidad. La tradición oral que prevalece en múltiples comunidades en este país permite suponer una mirada distinta no solo al acercamiento a la lectura, sino a la visión educativa que implica la formación del ser humano que cualquier teoría pedagógica supone.

En particular, en este apartado, como parte del nivel de análisis que propicia la perspectiva neobarroca, se expondrán de forma sucinta, y a manera de dejar temas para ampliar la discusión que buscó propiciar esta investigación, la disputa que existe entre la oralidad y la cultura escrita. Esta disputa deberá hallar salida en una propuesta de complementariedad y no de supresión de la oposición. Con ello se invita a pensar en modelos que vayan más allá de la disputa y que atiendan sobre todo al tipo de formación de ser humano que se busca en el ámbito educativo. Al final se cierra esta investigación con un apartado sobre la importancia de considerar a las nuevas tecnologías como parte de lo que ya Walter Ong había llamado “oralidad secundaria”.

4.7.1 Oralidad vs cultura escrita

Como ya se había adelantado en el apartado titulado “El lado oscuro de la lectura”, diversos teóricos han mantenido una oposición absoluta contra la cultura escrita. Algunos hablan de la “maldición de la cultura escrita” y otros enfatizan que “el poder y la arrogancia de la cultura escrita no conocen límites”. Otro ejemplo de ello es D. P. Pattanayak (1995) que en su artículo titulado “La cultura escrita: un instrumento de opresión”, critica las teorías que han generado un discurso que proclama la superioridad de la cultura escrita sobre la oralidad y, con ello, favorece una asociación negativa hacia los que no saben leer ni escribir. El discurso negativo ha propiciado una constante argumentación para asociar el analfabetismo

con “la pobreza, la desnutrición, la falta de educación y las medidas sanitarias”. Y, por el contrario, la cultura escrita suele vincularse “con el crecimiento de la productividad, el cuidado infantil y el avance de la civilización” (1995: 145).

No obstante, el propio autor matiza su aseveración cuando afirma que en realidad la oposición contra la cultura escrita es un falso debate, en donde lo importante sería valorar el grado y el tipo de racionalidad de los iletrados y los analfabetos, y luego mostrar si la capacidad de leer y escribir amplía y enriquece cualitativamente dicha racionalidad. Y sugiere:

Tanto los iletrados como los analfabetos están insertos en el ámbito de la cultura escrita, y por consiguiente las modalidades letrada e iletrada de discurso se complementan, en lugar de contrastar una con la otra. Se debe entender que la capacidad de leer y escribir no es una solución para todos los problemas, sino un problema a ser examinado por derecho propio (1995, 145-146).

Se podría sintetizar lo dicho en los anteriores capítulos, parafraseando al autor, de la siguiente forma: “la lectura no es una solución para todos los problemas”. Pattanayak, como se aprecia en la cita anterior, es de los primeros en proponer una solución que va más allá de opiniones extremas recalcitrantes, pues comienza a utilizar el concepto de complementariedad. Sin embargo, antes alcanzar dicha conciliación, el debate para reposicionar a la cultura oral a costa de exaltar sus virtudes y denotar los defectos de la cultura escrita todavía tendrá un camino largo por recorrer. Hagamos un breve recorrido por este camino.

Una de las grandes aseveraciones que se hacía el siglo pasado relacionada con las virtudes de la cultura escrita se relacionaba con su aportación a la cognición del ser humano. Carol Fleisher Feldamn cita a D. R. Olson: “Aun cuando no existía ninguna teoría acordada sobre el papel de la cultura escrita en el cambio social y cognitivo, había y sigue habiendo una coincidencia general en que la escritura, la imprenta y el alfabeto fueron, de alguna manera, factores fundamentales en esos cambios” (1995: 71-72). Esta apreciación acerca de las virtudes reflexivas e interpretativas de la cultura escrita se realizaban en

detrimento de la oralidad. Fleisher se pregunta: “¿Pero es el mero hecho de que son escritos lo que invita a la reflexión y a la interpretación o esto se debe a algo propio de las estructuras contenidas en los géneros mismos?” (1995: 72).

Existen géneros orales que propician la reflexión y la interpretación, pues la oralidad no es solo la conversación. O más preciso: la oralidad no es solo el habla. Es más bien otra manera de llegar al conocimiento de lo real. Esto se realiza a través de los mitos y símbolos. Mientras que la escritura constituye una forma particular de acceso por la vía del alfabeto, existen otros lenguajes como los gestos o los sonidos.

Walter Ong señaló que la escritura tiene como base los signos, y la oralidad los sonidos: “Nuestra complacencia al pensar en las palabras como signos se debe a la propensión a reducir toda sensación y, en realidad toda experiencia humana o equivalentes visuales” (1987: 79). Los medios orales tienen su situación de uso en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, y se conforman a través de saberes que se transmiten directamente de las generaciones adultas a las jóvenes, mediante el acompañamiento y supervisión en la práctica; de saberes traspassados narrativamente que conforman la ideología como sentido de vida y cohesión comunitaria y los saberes que se mantienen mediante actos teatrales y festivos que inciden en el sentido trascendental de la vida (Arriarán y Saulés, 2017).

Estas afirmaciones las sostiene Fleisher Fledman (1995) al apuntar que otra característica de los medios orales es su realización en la relación inmediata, cara a cara. O como decía Ricoeur, que la referencia en el lenguaje oral está dada por lo inmediato, por el entorno de los hablantes y por algunas marcas lingüísticas que así lo dan a entender (2010). En esta modalidad comunicativa, se hace énfasis en algunos tipos de texto como la conversación, el relato, la narración, la corporalidad, la teatralidad. La narración está presente de manera relevante en los usos orales, por ejemplo, en la conversación, que consiste en contar las experiencias del transcurso de la vida cotidiana, en los rituales que se celebran en las festividades donde se recuerda algún suceso importante para la cohesión

comunitaria (por citar algunos ejemplos, recordemos las fiestas religiosas, las fiestas de conmemoración de sucesos históricos de la comunidad, las historias que se narran en el círculo de amistades, entre otras).

Michele de Certeau abona al debate cuando afirma que el niño aprende a leer “paralelamente” a su aprendizaje del desciframiento y no gracias a éste:

Leer el sentido y descifrar las letras corresponden a dos actividades diferentes, aún si ambos se cruzan. Dicho de otra forma, una memoria cultural adquirida mediante el oído, por medio de la tradición oral, permite y enriquece poco a poco las estrategias de investigación semántica cuyo desciframiento de un escrito afina, precisa o corrige las precisiones. Desde la del niño hasta la del científico, la lectura está dispuesta y es previsible gracias a la comunicación oral, “autoridad” innumerable que los textos casi nunca citan. Todo sucede pues como si la construcción de significaciones, que tiene como forma una expectación (esperarse a) o una anticipación (formular hipótesis) ligada a una transmisión oral, fuera el bloque inicial que el desciframiento de materiales gráficos esculpía progresivamente, invalidaba, verificaba, detalles para dar lugar a las lecturas. La gráfica solo labra y abre la anticipación (1996: 181).

En su artículo “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna” (1995), Eric Havelock también realiza una sólida defensa de lo oral al afirmar que existen sociedades enteras que se han basado en la comunicación oral sin necesidad de utilizar como medio de comunicación a la escritura. Haciendo un poco de historia, apunta: “Durante un período de unos siete mil años, o tal vez menos, la especie humana aprendió la destreza por la que la mano y el ojo, complementando al oído y la boca, pueden dibujar pequeñas formas visibles que provocan un recuerdo del lenguaje tal como anteriormente se lo pronunció y oyó” (1995: 37).

El recuerdo del lenguaje nos lleva al papel que jugaban los ancianos en las sociedades tradicionales, donde el respeto hacia ellos se debía precisamente porque eran la memoria de un conocimiento resguardado con el paso de los años:

Dado que en una cultura oral primaria el conocimiento conceptualizado que no se repite en voz alta desaparece pronto, las sociedades orales deben dedicar gran energía a repetir una y otra vez lo que se ha aprendido arduamente a través de los siglos. Esta necesidad establece una configuración altamente tradicionalista o conservadora de la mente que, con buena razón, reprime la experimentación intelectual. El conocimiento es precioso y difícil de obtener, y la sociedad respeta mucho a aquellos ancianos y ancianas sabios que se especializan en conservarlo, que conocen y pueden contar las historias de los días de antaño. Al almacenar el saber fuera de la mente, la escritura y aún más la impresión degradan las figuras de sabiduría de los ancianos, repetidores del pasado, en provecho de los descubridores más jóvenes de algo nuevo (2004: 47).

En ese mismo sentido, David Abram, en *La magia de los sentidos*, parte de la premisa de que, si se intenta profundizar en el discurso de las culturas orales e intentar comprenderlo, y dado que siempre se parte desde nuestra cultura alfabetizada, se debe intentar “pugnar primero por liberarnos de nuestra tendencia habitual a *visualizar* cualquier lenguaje como una estructura estática, respetable mediante diagramas, o como un conjunto de reglas que pueden ser ordenadas y listadas (2000: 140).

En realidad, el autor propone una mirada distinta que nos permite comprender que las culturas orales tradicionales están unidas de forma indisoluble a la tierra a la que pertenecen:

En ausencia de sistemas formales de escritura, el discurso humano simplemente no puede aislarse del campo más amplio de significados expresivos del que participa. Por consiguiente, los patrones lingüísticos de toda cultura oral responden exclusivamente a —y son responsables de— el mundo viviente más-que-humano o biorregión, en el que dicha cultura está inmersa (2000: 176).

Es una sensación, nos dice el autor, de estar inmerso en un mundo sintiente en el que las cosas tienen una especie de capacidad de hablar: “para los pueblos

orales, el lenguaje no es una invención humana, sino un don de la propia tierra (2000: 254). Por lo tanto, ahora nos resulta más fácil comprender, nos dice Abram, la magnitud del desamparo de individuos de los pueblos orales cuando son desplazados a fuerza de su territorio tradicional. La tierra para los pueblos originales “la matriz misma del significado discursivo”:

Desterrarlos de su ecología natal —sea cuales fueren los motivos políticos o económicos— equivale a privarles del habla o, tal vez peor, a privar de significado a su habla; a *desplazarles de su mismo sustrato de coherencia*. Equivale, simplemente, a forzarles a la locura. Los proyectos masivos de “recolocación” o “transmisión” hoy en curso en numerosas partes del globo, en nombre del “progreso” (por ejemplo, la “recolocación” forzada de pueblos orales de Indonesia y Malasia, con el objetivo de dejar vía libre a la tala comercial de las masas forestales en las que habitan) debe ser entendida, a la luz de esta nueva comprensión, como un nuevo modelo de genocidio (2000: 176).

Y entonces, desde este punto de vista, las apreciaciones de lo “verdadero” o “erróneo” no parte de nuestros actos individuales, sino de la clase de relación que mantengamos con el resto de la Naturaleza:

Por así decir, la comunidad humana que viven en una relación mutuamente benéfica con el territorio que la sustenta, vive en la verdad. Las formas de hablar comunes en esta comunidad —las afirmaciones y las creencias que hacen posible que esta reciprocidad con el entorno natural se perpetúe— son, en este importante sentido, *verdaderas*; acordes con la correcta relación entre este pueblo y su mundo. Por el contrario, las declaraciones y las creencias que promueven la violencia contra la Tierra, las formas de hablar que hacen posible el deterioro o la ruina del mundo que nos rodea, pueden ser tachadas de falsas; modalidades lingüísticas que estimulan una relación insostenible con la Tierra que nos envuelve (Abram, 2000: 256).

Y entonces la *verdad literal* es resultado más bien de la alfabetización y no de la oralidad:

ser *literalmente cierto* significaba, originalmente, ser fiel a “la letra de la escritura”, a la “letra de la ley”. En mi obra he tratado de familiarizar de nuevo a lectoras y lectores con una modalidad de percepción que precede y subyace al intelecto alfabetizado; con una forma de pensar y de hablar que pugna por ser fiel, no al registro escrito, sino al propio mundo sensorial, así como al resto de seres que nos rodean (2000: 256).

4.7.2 La complementariedad para enfrentar la oposición

Como se mencionó, quizá la respuesta es buscar la complementariedad entre ambas opciones. Olson y Torrance (1995) apuntan en general dos perspectivas que sintetizan la controversia escritura-oralidad: la teoría de la continuidad y la de la línea divisoria. Por un lado, la teoría de la continuidad sostiene que la oralidad y la escritura son en esencia medios lingüísticos equivalente para llevar a cabo funciones similares. Psicológicamente, sus diferencias no son importantes, pero debido a sus diferencias materiales pueden ser empleadas con finalidades algo distintas. Por el otro lado, la teoría de la línea divisoria sostiene que la oralidad y la cultura escrita, aunque significativamente interactivas, lo que en realidad hacen, después de todo, es permitir que viejas funciones se cumplan de maneras nuevas y sacar a la luz funciones nuevas. Al hacerlo, realinean procesos psicológicos y organizaciones sociales.

Quizá la diferencia más importante entre la oralidad y la escritura resida en que son formas distintas de percibir el tiempo y el espacio. Mientras en la primera no existe una separación, en la segunda sí. De lo que se trataría entonces es de reconciliarlas: “No debería por ello sorprendernos que los pueblos orales hablen de lo que para nosotros no son más que fenómenos estrictamente espaciales, como de procesos emergentes con su propio dinamismo y despliegue constante” (Abram, 2000: 186). Ong también propone una visión complementaria:

Casi no queda cultura oral o predominantemente oral en el mundo de hoy que de algún modo no tenga conocimiento del vasto conjunto de poderes eternamente inaccesibles sin la escritura. Esta conciencia representa una

extrema zozobra para las personas que permanecen en la oralidad primaria, que desean con vehemencia conocer la escritura, pero que saben muy bien que introducirse en el emocionante mundo de esta última significa dejar atrás mucho de lo que sugerente y profundamente amado en el mundo anterior. Tenemos que morir para seguir viviendo (2004: 24).

“Hay que morir para seguir viviendo”, confirma Ong. Pero la transición ha sido lenta. Muchos rasgos de la oralidad todavía perviven en la escritura: “De esta manera, la expresión oral lleva una carga de epítetos y otro bagaje formulario que la alta escritura rechaza por pesada y tediosamente redundante, debido a su peso acumulativo” (2004: 44).

Havelock destaca dos conclusiones relacionadas con la historia de la oralidad en el pasado: los seres humanos se comunicaban, se comportaban, pensaban y reaccionaban de forma oral:

es un hecho aceptado que las sociedades humanas prehistóricas se formaron sobre la base de la intercomunicación a través del lenguaje, ya fueran sus miembros cazadores-recolectores, granjeros o algo intermedio. Durante innumerables milenios, los hombres manejaron sus asuntos —los acuerdos comunes, las costumbres y las propiedades que posibilitan el funcionamiento de cualquier sociedad— a través del uso exclusivo del lenguaje oral (1995: 37).

En segundo lugar, “dado que nuestra herencia oral forma parte de nosotros tanto como la capacidad de caminar erguidos o de utilizar nuestras manos, ¿es verosímil que semejante herencia se deje sustituir rápidamente por lo que denominamos cultura escrita?” (1995: 37-38).

Y dado que en la escolarización se le ha otorgado un lugar primordial al rápido dominio de la lectura y la escritura, Havelock propone darle un lugar privilegiado a la oralidad en la formación del ser humano: “¿No deberíamos tomar en cuenta las posibles condiciones impuestas al manejo de los sistemas educativos por nuestra herencia oral? ¿Las claves de nuestra condición adulta desarrollada podrán aún encontrarse en la escuela primaria y lo que allí sucede

antes que en la escuela secundaria en la que, supuestamente, ya se ha alcanzado la capacidad de leer y escribir?” (1995: 38).

Y el autor establece su propuesta: anteponer el estudio de otras actividades que giran alrededor de la comunicación no verbal, a los estudios de la escritura: “La premisa que propongo es que el niño en desarrollo debería revivir de algún modo las condiciones de esta herencia: que la enseñanza de la lectura y la escritura tendría que efectuarse en el entendimiento de que debe ir precedida por un programa educativo basado en el canto, la danza y la recitación acompañada por una continua instrucción en estas artes orales” (1995: 38). Y respecto a los lectores, propone una visión distinta:

Los buenos lectores, en mi opinión, nacen de los buenos hablantes y recitadores. La recitación que más natural les resulta a los niños es la que cumple condiciones orales: es narrativa y en gran medida rítmica. Si nuestros predecesores fueron más ilustrados que nosotros, ¿se debió esto a que aprendían a hablar bien al mismo tiempo que a leer bien, por lo que adquirieron un mayor vocabulario a través de la práctica de la retórica? Ejercer una presión abrumadora sobre la capacidad visual del niño a efectos de que lea un texto, antes que entrenar su oído para que escuche con atención y repita oralmente, podría tener el efecto de inhibir el pleno desarrollo de su capacidad de leer y escribir por la vía de omitir una etapa necesaria en el proceso de desarrollo en el que la práctica oral se convierte en la inseparable acompañante de la palabra visualmente leída (1995: 38-39).

Y cita diversos ejemplos en los que la oralidad en el pasado cumplía un propósito determinado. Por ejemplo, el uso informativo del lenguaje: “Uno de los propósitos del poema épico era almacenar información. El otro, como es evidente, era entretener. El poema épico narraba una historia en la que los actores eran personas que hacían cosas o las padecían, con una notable ausencia de planteos abstractos. El individuo podía reflexionar, pero siempre en tanto ser humano y nunca como filósofo, intelectual o teórico” (1995: 41-42). La narrativización

comenzó con la comunicación oral: “Los secretos de la oralidad, por consiguiente, no se encuentran en el comportamiento del lenguaje según se lo intercambia en la conversación, sino en el lenguaje utilizado para almacenar información en la memoria. Este lenguaje tiene que cumplir dos requisitos: debe ser rítmico y debe ser narrativizado. Su sintaxis siempre debe estar dirigida a describir una acción o una pasión, y no principio ni conceptos” (1995: 42). “Estos hábitos lingüísticos orales forman parte de nuestra herencia biológica, que puede ser complementada a través de la escritura, pero nunca enteramente sustituida por ella. No es conveniente que tratemos de suprimir esos hábitos”. “Pero también hay que ver el otro lado de la moneda. Sin la escritura moderna, que es la escritura griega, no tendríamos ciencia, filosofía, leyes escritas ni literatura, ni tampoco tendríamos automóvil ni avión. Algo sucedió para hacer posible todo esto”.

Y Havelock concluye: “El punto importante de mi argumentación, sin embargo, es que debemos dejar que nuestra herencia oral siga funcionando. Por limitadas que sean sus formas de expresión y cognición —rítmicas, narrativizadas, orientadas a la acción— constituyen un complemento necesario para nuestra conciencia escrita abstracta”.

En ese mismo tenor, Abram invita a imaginar mundos más allá de la alfabetización, mundos sensoriales que quizá no podamos alcanzar si nuestra percepción subyace solo al intelecto alfabetizado. Quien solo piensa así, es más proclive a discriminar al que no sabe leer, al analfabeto. ¿Qué hacer entonces con la escritura?, pregunta Abram. ¿Qué hacer con la lectura, con la cultura escrita, con la visión logocéntrica?, se podría agregar. Por supuesto, la opción no es renunciar a lo escrito:

Las páginas que anteceden han tratado de llamar la atención sobre algunos efectos colaterales —inadvertidos y desafortunados— del alfabeto, efectos que han conformado, en gran medida, nuestra forma actual de percibir. Sin embargo, cualquier lectora o lector que extrajera de estas páginas la conclusión de que, simplemente, debería renunciar al universo escrito, cometería un peligroso error. De hecho, la historia esbozada hasta aquí

sugiere que el mundo escrito lleva consigo una magia fundamental; la misma magia que otrora resplandeciera ante nuestros ojos en la mirada de la lechuza o en la pirueta de la nutria (2000: 265).

Más bien hay que reescribir el mundo, tal como decía Cortázar. Se acabaron los lectores y todos somos escribas, escribir el lenguaje de regreso a la Naturaleza:

Nuestro arte debe consistir en dar rienda suelta a la inteligencia terrenal de nuestras palabras, librándolas para que puedan responder a la propia habla de las cosas mismas: a la verde frase de las hojas sobre las ramas de primavera. Se trata del arte de urdir historias que tengan el ritmo y el acento del escenario sonoro local, narraciones que apetezcan a la lengua, que deseen ser contadas, una y otra vez, para salirse de la página impresa o de la pantalla digital y fundirse con el bosque de ribera, con el cañón despierto, con la llanura que suspira al viento, con el valle y con el pantano. Se trata de encontrar las frases que nos pongan en contacto los músculos temblorosos del ciervo que levanta la cornamenta mientras nada hacia tierra firme, o con la hormiga que acarrea su grano de arroz entre la hierba. Se trata de plantar palabras a modo de semillas, bajo las rocas, los troncos caídos, para que el lenguaje eche de nuevo raíces en el silencio terrenal de la sombra, del hueso y de la hoja (Abram, 2000: 265).

4.7.3 La oralidad secundaria y las nuevas tecnologías

En su obra clásica *Oralidad y escritura*, Walter J. Ong (2004) se concentra, como ya adelanta el título, en las relaciones que se establecen entre oralidad y escritura. El afirma que:

Nuestra comprensión de las diferencias entre la oralidad y la escritura nació apenas en la era electrónica, no antes. Los contrastes entre los medios electrónicos de comunicación y la impresión nos han sensibilizado frente a la disparidad anterior entre la escritura y la oralidad. La era electrónica también es la era de la “oralidad secundaria”, la oralidad de los teléfonos, la radio y la

televisión, que depende de la escritura y la impresión para su existencia (2004: 12).

Esta segunda oralidad se relaciona precisamente con la llegada de las nuevas tecnologías. Para comprender la diferencia Ong apunta:

llamo “oralidad primaria” a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es “primaria” por el contraste con la “oralidad secundaria” de la actual cultura de la alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión. Hoy en día la cultura oral primaria casi no existe en sentido estricto puesto que toda cultura conoce la escritura y tiene alguna experiencia de sus efectos. No obstante, en grados variables muchas culturas y subculturas, aun en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria (2004: 20).

Esta segunda oralidad está más vinculada a la escritura, pero de un modo distinto. A.M. Chartier y Hébrard precisan que con la llegada de internet se ha creado un espacio de palabras indefinidas, sin localización precisa, y que gracias a la lectura y la escritura se cruzan de forma instantánea. Esta práctica era exclusiva de la oralidad:

De este modo la lectura y la escritura podrían estar dotadas de características hasta entonces reservadas a la oralidad de las conversaciones. En este sentido, se encuentran en tela de juicio las escrituras como creaciones y las lecturas como apropiaciones lentas, pacientes, diferidas y, junto con este modelo, todos los paradigmas relacionados con la trasmisión de conocimientos, la validación de datos, la responsabilidad del autor, la tarea de argumentación crítica, los placeres del goce estético, que habían organizado desde hace muchos siglos las sociedades de escritura y la vida de los lectores (2002: 157).

La aparición de los nuevos soportes textuales ha propiciado esta segunda oralidad a la que se le debe dar cabida en los ámbitos cerrados y tradicionales de la lectura. Pasar de la lectura intensiva a la extensiva sin detrimento de la calidad de lectura.

La escuela apenas empezaba a adaptarse a una visión menos jerárquica de la lectura y a aceptar su carácter plural cuando otros pasatiempos vinieron a seducir a la población, particularmente a los jóvenes: celulares, ipods y pantallas de todo tipo, que proponen hoy en día imágenes, sonidos y textos en línea. Además, gracias a que los aparatos son cada vez más pequeños, ofrecen el acceso a un sinfín de datos y la conexión inmediata con millones de personas afines, una apropiación individual renovada con esas riquezas, así como la apertura a una sociabilidad infinita (Poulain, 2011: 201).

Entonces se asocian los tres medios: texto, imagen y sonido. Y el futuro revoluciona los modos de leer en función de las finalidades de cada lectura:

el que hace “zapping” en forma activa en las páginas de *Le Monde* no adopta la misma estrategia para leer cómo se arma un mueble, recibir su correo electrónico o leerle un álbum a su hijo. Sin embargo, existen efectos retrospectivos de una práctica dominante sobre todas las otras y en ese punto son más sensibles las fronteras entre generaciones. Por ejemplo, la dificultad o la facilidad para leer un texto-imagen (como el tebeo²) o escritos no lineales (esquemas, organigramas, planos) se corresponde con conocimientos profesionales, o bien con hábitos culturales aprendidos antes de la edad adulta. Entre quienes leen hoy en la pantalla, se encuentran los que aprendieron a leer “antes” y continúan haciéndolo con sus antiguos reflejos, y los más jóvenes, que conocen mejor las imágenes y los esquemas que la literatura. En los medios, los primeros platican más que los segundos, todavía durante algún tiempo más (Chartier y Hébrard, 2002: 199).

² Publicación destinada al público infantil en la que se narran historietas o chistes mediante viñetas o recuadros que contienen ilustraciones.

Y entonces el discurso catastrofista no se confirma. La situación de la lectura es entonces “paradójica y ambigua”:

No está ni en la decadencia donde algunos les gustaría, o temerían quizás, verla. Tampoco está en una fase de conquista no de reparto ampliado de las herencias culturales y de la potencia creativa, como lo esperarían otros, tan ideólogos como los primeros puesto que esperan un milagro de la Internet o de la potencia de las políticas de aculturación. La pluralidad de los hábitos de lectura es hoy en día un hecho aceptado. El modelo letrado ya no es el único modelo reinante, y se le reconoce a todo individuo lector la posibilidad y el derecho de construir un sentido, su sentido. No obstante, esta nueva tolerancia es también una conquista ambigua porque se procesa un fondo de mutaciones y de crisis culturales generalizadas (Poulain, 2011: 203).

Afirman A.M. Chartier y Hébrard que habría que recuperar la ya citada metáfora en la que Michel de Certeau establecía una oposición entre los escritores sedentarios, “fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en la tierra del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas” y los lectores-viajeros que “circulaban en las tierras ajenas, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito ellos, arrebatándose los bienes de Egipto para disfrutarlos”. Hoy más que nunca esta metáfora de lector-cazador furtivo nos es de mucha utilidad. En tiempos de internet es cuando más se generaliza “el paradigma de un nomadismo y caza furtiva generalizados”:

“¡Nomadismo y caza furtiva!” Esta exhortación se ha convertido en la nueva norma discursiva: orden paradójica emitida por los organizadores de cruceros por el ciberespacio, que proponen viajes organizados para turistas apremiados o poco aventureros. Lo que es más extraño todavía es que la definición del lector bien podría aplicarse también al “escriba”, a quien no nos atrevemos a llamar “escritor”. Quienes labran todavía “la tierra del lenguaje”, “fundadores de un lugar propio”, ya no son (en los discursos) los que se

refieren a los propósitos y las funciones de la escritura. Las escrituras de los escribas contemporáneos se han vuelto a su vez efímeras, furtivas, al mismo tiempo que proliferantes e interminables. Así se realiza la predicción de Julio Cortázar en el “Fin del mundo del fin”: “Como la cantidad de escribas irá en aumento, los pocos lectores que quedan por el mundo cambiarán de oficio y se convertirán también en escribas...” (Chartier y Hébrard, 2002: 203).

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue aportar información para evitar, en lo posible, que el sistema educativo se acostumbre a la homogeneización y la uniformización. Para ello se tomó como fuente de interpretación una serie de documentos, en particular, distintos discursos y materiales oficiales utilizados para justificar, explicar y promover las políticas públicas relacionadas con la lectura. Así se buscó reinterpretar, esto es, realizar una interpretación de la interpretación con el objetivo de generar procesos de transparentación. Al revisar las prácticas discursivas, objeto de esta investigación, se buscó “hacer decir a los datos cosas que no les han hecho decir”, esto es, se buscó “visibilizar” lo que las cifras, datos o información oficial, ya sea de manera premeditada o por ineficiencia, no suelen decir. Con ello se hicieron evidentes los supuestos en los que se basan las distintas políticas públicas relacionadas con la lectura. Trasparentar, como se dijo, implica desmontar para interpretar.

Los distintos sentidos que propone Maurizio Ferraris como parte del proceso hermenéutico de interpretación fueron necesarios para el propósito de esta investigación. La hermenéutica proporcionó las estrategias para acercarnos a los hechos desde una doble mirada. Por un lado, una mirada con la que se analizó el significado discursivo de las distintas políticas públicas de promoción, enseñanza y medición de las prácticas lectoras que se llevaron a cabo en nuestro país en los primeros años del siglo XX; una mirada que “tradujo” sus fundamentos y sus objetivos evidentes y no tan evidentes; esta mirada, sustentada necesariamente en el contexto en el que se desarrollaron las políticas públicas, arrojó un poco de luz en sus los pasajes “más oscuros” para buscar comprender sus dinámicas a partir del contexto en el que fueron creadas e instauradas. Además de ello, la hermenéutica fue de utilidad para esta investigación al propiciar una mirada

distinta, una mirada amplia que implicó tomar una perspectiva alejada para interpretar y sobre todo desmitificar el modelo *logocéntrico* de promoción, enseñanza y medición de la lectura dentro de las políticas educativas implementadas durante los últimos años en este país.

La hermenéutica neobarroca fue un instrumento tanto filosófico como metodológico que nos sirvió para cuestionar la cultura logocéntrica desde su fundamento mismo, desde el espacio de los signos, desde el lenguaje. Con la intención, al igual que se hacía en el barroco del siglo XVII, había que derrochar lenguaje no solo basado en la “información”, sino cuestionar una ideología basada en el consumo y la acumulación a cambio de pensamientos y formas alternativas. “Pensar de forma distinta” significó cuestionar los discursos convencionales y objetivos instaurado quizá por condiciones impuestas dentro del proceso de globalización económica y el neoliberalismo.

La educación se está alejando del pensamiento crítico y se busca constantemente llevarla a un modelo homogeneizante, estandarizado. Y buena parte de la responsabilidad la tienen las evaluaciones estandarizadas como PISA que han ejercido su influencia desde principios del siglo XXI. La educación, vista desde la perspectiva de la OCDE, es considerada como un proceso de involucramiento de los jóvenes en el mercado productivo. Y la educación en México se caracteriza precisamente por la falta de interpretación, y crítica, hacia este proceso. Se ha llegado al grado de adquirir el hábito generalizado de repetir mecánicamente recetas desarrolladas en otros países. Por ejemplo, la evaluación estandarizada de la lectura.

En un primer análisis se revisaron los supuestos en los que se basan dichas políticas públicas para comprender su funcionamiento en medio de dicho contexto. Esto es, se analizaron desde sus propias premisas. Un segundo nivel de análisis se revisó la validez de las premisas desde un marco más allá del logocentrismo.

Para alcanzar dichos objetivos se partió de un marco inicial en el que se indaga en los distintos enfoques de lectura para comprender cuál es el enfoque utilizado en estas distintas políticas públicas. Se hizo un rastreo de enfoques que

van desde aquellos en los que se considera a la lectura como instrumento de poder y opresión, legitimador del discurso dominante y amenazador para la supervivencia de las lenguas, culturas y conocimientos autóctonos, hasta aquellos en los que se analiza a la lectura desde dentro. Por ejemplo, el enfoque fonético en el que se considera a la lectura como el proceso de decodificar el significado que se encuentra instalado en el texto. O el enfoque psicolingüístico, cuyo centro de estudio es la interacción entre el texto y la mente del lector, es decir, los llamados procesos cognitivos que se involucran cuando un individuo se acerca al texto escrito. En este enfoque, en el acto lector, el significado se encuentra precisamente en la mente de quien está leyendo y no tanto en el texto mismo. O el enfoque sociocultural, dentro de las llamadas prácticas letradas que se presentan en distintos grupos o comunidades sociales o culturales son el centro de estudio. Para este enfoque, la lectura no es una actividad individual, aislada o mecánica, es una actividad social que no reside solamente en las cabezas de las personas como un conjunto de habilidades que deben ser aprendidas, tampoco reside en el papel, capturada en los textos que deben ser analizados. Como toda actividad humana, la lectura o las prácticas letradas son esencialmente sociales y están vinculadas con las interacciones que se llevan a cabo entre las personas. Pero también están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas son más dominantes y más visibles que otras.

De igual modo se analizaron distintos propósitos de la lectura. Por ejemplo, la llamada lectura para hacer, en la que, en la vida cotidiana, una de las razones y usos que llevan a las personas a leer algún material escrito es encontrar información específica sobre cierto tema en particular que les permita resolver alguna situación concreta, tomar una decisión o satisfacer un determinado interés. O la lectura para informarse en la cual las personas también leen para aprender acerca del mundo, para informarse, aun cuando esta actividad no tenga una utilidad práctica inmediata. La única actividad inmediata y probable podría ser la discusión con los otros sobre el contenido de lo que se ha leído. También se analizó la relación entre lectura y literatura, y se afirmó que ser letrado también significa ocupar un tiempo para la lectura literaria, una forma de práctica letrada

que posee un fin en sí misma. La clase de textos que las personas leen con este objetivo son diversos y los procesos cognitivos y sociales que se involucran son igualmente diferentes. Las narraciones literarias son consideradas como el material propicio para una lectura distinta.

Después se partió de la revisión histórica del discurso compartido históricamente sobre la responsabilidad de la escolarización en el desarrollo de una población letrada o alfabetizada. Este discurso se transformó para hablar de los “problemas” de las habilidades lectoras cuando las sociedades occidentales posindustriales a partir de la década de los sesenta del siglo XX. Se “constató el fracaso lector de las primeras generaciones de adolescentes”. La preocupación legítima acerca de la formación escolar y de la caída en la práctica lectora generó múltiples acciones sustentadas sobre todo en la creación de discursos que supuestamente describen una realidad social objetiva.

Buena parte de los discursos sobre la problemática lectora se empezaron a gestar en nuestro país por la presencia en el centro del espectro educativo mexicano de la prueba internacional PISA de la OCDE. Por cierto, esta prueba parte del principio equivocado de que hay una única forma o modelo que va de Shanghái hasta República Dominicana, donde todos los jóvenes con 15 años tienen que saber un conjunto de cosas que son fundamentales para sobrevivir y progresar en la vida.

México comenzó a evaluarse con esta prueba desde el año 2000. Y dentro de las argumentaciones discursivas de PISA se utiliza el concepto de capital humano, que está vinculado tanto al destino social como al económico de los individuos y las naciones, pues argumenta que no solo “proporciona el acceso a instituciones y recursos letrados” sino que “tiene un impacto en la cognición”. Estas argumentaciones llegan al grado de citar a Paulo Freire, uno de los principales exponentes de la alfabetización crítica. ¿Qué estrategia más perversa, por decir lo menos, que incluir entre los argumentos para posicionar una prueba estandarizada de lectura a uno de los principales críticos de la lectura tradicional?

Dentro de su argumentación discursiva, la prueba PISA afirma que la lectura es un requisito previo “para el éxito en la vida”, y se llega a sostener de manera inverosímil que la gente con niveles inferiores de *literacy* podrán estar implicados en la delincuencia y el crimen. Estas aseveraciones se ponen en entredicho cuando, por ejemplo, al hablar de la cultura escrita primero que nada se debería considerar que existen casi mil millones de individuos en el mundo que no saben leer ni escribir y que, bajo su premisa, todos deberían ser o delincuentes sin éxito o con problemas de cognición.

Una vez más la homogeneización en los sistemas educativos ha derivado en la imposición de una poderosa estructura política que ha llevado a la neoliberalización de casi todos los gobiernos. Muchos de ellos propiciados por organismos económicos con mucho poder. El neoliberalismo como resultado histórico de la modernidad, reduce la educación a la mera instrucción, mediante un lenguaje unívoco, despojándola de su carácter crítico y liberador, al pretender una homogeneización educativa.

El discurso sobre los problemas de lectura se generalizó también en México y sirvió de pretexto para propiciar una serie de políticas públicas costosas pero inadecuadas para fortalecer las habilidades lectoras de los mexicanos. El discurso inicial se realizó el 28 de mayo de 2002, cuando el presidente Vicente Fox presentaba el magno programa de fomento a la lectura, política pública que fue centro de su gobierno. La retórica frecuentemente repetida acerca de las bondades de la lectura llevó a *naturalizar* estas bondades, es decir, se transformó *hábito discursivo* que favorece la suspensión de un juicio crítico o de una duda —y en todo caso de la crítica o de la duda sistemática y durable— sobre el sentido de los enunciados, su grado de precisión, sus presupuestos y sus implicaciones.

Parte del proceso para naturalizar un discurso significa apoyarse en distintos recursos retóricos que propician su ubicación en el espectro del destinatario. En este caso se hizo uso de datos numéricos para mostrar un problema amplio, extendido y que de no atenderse se agrava y registra un crecimiento constante o espectacular de casos observados. Para ello se recurre a la visión etnocéntrica de

los letrados. Esta visión sublima distintos postulados ideológicos al grado de establecer como idea naturalizada que acceder al mundo letrado permite alcanzar estados de felicidad plena, de verdadera ciudadanía, de inteligencia.

Este etnocentrismo sustenta sus armas en asumir cualidades del “bien y de lo bello” y quitárselas a los otros grupos. Este de grupo puede llegar al grado de asumir para sí el concepto de humanidad o de la excelencia y etiquetar a los del otro grupo como *no-humanos* o a los *menos que humanos*. Estas peligrosas dinámicas se propician con un comportamiento en el que se piensa que la alta cultura, la cultura escrita, es la recipiendaria de las virtudes humanas. Por ejemplo, cuando se argumenta que “todo intento de relación pacífica, tolerante y manejable en un mundo fuera del alcance de las palabras, indiferente al verbo”, porque las personas que no dominan el mundo de la palabra no pueden “crear un tiempo de serena negociación lingüística propia para evitar el pasaje al acto y al enfrentamiento físico”. Pero si se ubicara a los supuestamente integrantes de la élite cultural, a los miembros de la cultura logocéntrica, en un ambiente de desesperanza económica y social, seguramente el comportamiento sería distinto.

Una vez puestos en evidencia tanto los recursos como las estrategias para ubicar un discurso ideológico en el espectro de la audiencia, se revisaron las distintas políticas públicas que se gestaron a partir de considerar los hábitos lectores como un problema. Antes que nada, se definió las políticas públicas como un conjunto de decisiones y acciones dirigidas a resolver un problema público y que la solución de este problema dependerá no solo de la idoneidad de la política pública, sino de su eficaz implementación. Para ello se revisó tanto su coherencia interna (sustentada en las propias premisas que la política pública establece y se propone como objetivos, por ejemplo, su caracterización precisa de la situación y la congruencia con las acciones implementadas), como su coherencia externa (alcances reales y efectivos, por ejemplo, su congruencia con la realidad cultural de nuestro país).

Se comenzó con la revisión de las políticas públicas relacionadas con la enseñanza. En particular, se retomó el año 2004 en el que se gestó una nueva

reforma de preescolar. Se constató que en todo el programa no se hace ninguna referencia a la prueba PISA y a la OCDE. La razón principal es porque si bien, la prueba PISA comenzó a aplicarse en el 2000 en México, es hasta el 2005 o 2006 cuando se presentaron los primeros resultados. Precisamente el uso discursivo en la presentación de resultados de PISA en el año 2004 tuvo este tono: se habló de alumnos lectores como “muy buenos”, “regulares”, o lectores “muy malos” para referirse a los estudiantes mexicanos. De igual modo se presentaron cifras alarmantes: 7% son “buenos lectores”; 49% son “lectores regulares” y 44% son “malos lectores”. Con ello se evidencia que los usos discursivos de estigmatizar un grupo es justificación para sustentar un discurso de interés político.

También se retomó la reforma integral de secundaria que comenzó en el 2006. Si bien todavía no hay una referencia explícita a la prueba PISA, se evidencia el grado de similitud que mantiene la definición aportada por PISA con la definición de lenguaje que se maneja en el programa de Español. Se pudo entrever que se integraron los conceptos centrales de la prueba estandarizada: comprensión, uso y reflexión.

En el 2007 se percibe una influencia más evidente de PISA en los distintos materiales relacionados con la educación en México. Por ejemplo, el primer objetivo del Programa Sectorial de Educación de la Secretaría de Educación Pública decía que, para elevar la calidad de la educación, para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, ese año se propuso como indicador subir los puntajes para el 2012 de “la calificación en el examen PISA en pruebas de matemáticas y comprensión de lectura” para pasar de 392 puntos en el 2006 a 435 puntos en el 2012. Esta lógica de organizar la planeación educativa de un país a partir de los puntajes de una prueba internacional estandarizada, con postulados como los vistos, evidencia una grave situación de organización en el sistema educativo mexicano.

Es en el 2009 cuando las referencias explícitas a la prueba PISA son ya evidentes. Por ejemplo, se dice que según los resultados de PISA 2003, que no son contrastantes con los de 2000, el nivel de conocimientos y habilidades de los

jóvenes mexicanos de 15 años en matemáticas y lectura es significativamente inferior al nivel que tienen los de países desarrollados.

Con la aparición en 2011 del Acuerdo de la Secretaría de Educación Básica que articula la educación básica, se denomina a PISA como un “referente internacional” que “se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas” y se propone de forma insólita generalizar en la sociedad mexicana “las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA”.

Con esta revisión detenida de la influencia de PISA en el diseño de políticas públicas relacionadas con la enseñanza, se pudo constatar que su grado de influencia es sumamente importante y que invita a reflexionar si es necesario seguir con ese parámetro educativo, sobre todo si nuestra realidad dista mucho de ser igual para todo el país.

Después se realizó un análisis de las actividades de promoción que suscitó el supuesto problema de la lectura. Para ello se definió la promoción de la lectura como un conjunto de actividades y acciones sistemáticas y continuadas encaminadas a motivar, despertar o fomentar el gusto e interés por la lectura y su utilización activa. Esta promoción tuvo su punto climático en el llamado Programa Nacional de Lectura. El presidente Fox lo presentó de la siguiente forma: “Como nunca antes, vamos a poner los libros al alcance de todas y todos los mexicanos, de todos los chiquillos y los jóvenes del país. Contamos con más de 4,000 millones de pesos que provienen de distintos fondos”.

No obstante, la presencia de materiales de lectura en las escuelas es una condición necesaria pero no suficiente para la alfabetización. Y no solo eso, los propios organismos gubernamentales como el Coneval afirmaron en el 2008 que “no contaba con evidencias sólidas sobre las fortalezas en el desempeño y logros” del programa y que éste carecía de un indicador que valorara “su contribución al desarrollo de las capacidades lectoras entre los alumnos de educación básica. Es decir, 4,000 millones de pesos utilizados en un programa que no pudo demostrar su contribución real para favorecer las prácticas lectoras de los estudiantes de

educación básica. Es un argumento claro para evidenciar la falta de coherencia interna de esta política pública.

Dentro de las políticas públicas relacionadas con la medición de las habilidades lectoras, se revisó la iniciativa establecida en noviembre de 2010 por la Secretaría de Educación Pública denominada Estándares Nacionales de Habilidad Lectora en la que se establecen niveles de logro a partir de la cantidad de palabras por minuto que un estudiante debería ser capaz de leer al terminar su grado escolar. Esta iniciativa tuvo la genial idea de incluir con el “apoyo de diversos especialistas” (de los que no se identifican ni sus nombres ni las investigaciones en las que supuestamente se sustenta esta propuesta), esta iniciativa buscó fomentar “el gusto y la habilidad lectora” de los estudiantes, además de “evaluar su desarrollo”. ¿Qué propició que se incluyera dentro de las boletas de evaluación el conteo de palabras por minuto? Una clara regresión acerca de lo que es la lectura. Contar palabras por minuto se podría acercar al enfoque fonético, pero no alcanza a cubrir nada de lo que es la lectura y, por el contrario, propició prácticas de velocidad y de nula comprensión.

Dentro de las políticas públicas relacionadas con la medición de la lectura se incluyó la denominada Encuesta Nacional de Lectura. Esta encuesta incluyó en su introducción distintas definiciones acerca de las aportaciones de la palabra escrita que solo representan la creencia de los autores, pues no se puede inferir que, por el hecho de que alguien sepa leer (bajo la definición que sea) va a ser más democrático, incluyente y participativo. El educador palestino Munir Fashe descubrió personas analfabetas con una gran capacidad intelectual para hacer cuentas mentales y registrar eventos importantes. En realidad, se busca imponer una verdad de forma discursiva, tal como lo decía M. Foucault: “quien logra imponer su versión de la realidad tiene el poder”.

La encuesta llega a aseveraciones poco sustentadas en las que realiza generalizaciones sobre la llamada lectura voluntaria, como si las lecturas que uno no elige no fueran lectura. De igual modo se parte de la idea de que la lectura es

“natural”, pero en realidad lo que es inherente al ser humano es el lenguaje oral o habla, y no la lectura o la escritura.

¿Qué es lo que se halló al analizar las distintas políticas públicas instauradas en México en los primeros doce años del siglo XXI? Se encontró una serie de supuestos discursivos que se armaron de manera desafortunada para sustentar distintas políticas públicas. Se estigmatizó a los no lectores para ubicar un discurso de necesidad y catapultar inversiones exorbitantes para resolver un problema creado por ellos. Quizá lo que faltó fue, como dice Vasilachis, una revisión detenida del problema, o del supuesto problema, para generar las acciones necesarias para enfrentarlo.

La exaltación de la cultura escrita viene en detrimento de otro tipo de culturas, por ejemplo, la cultura oral. ¿Por qué mejor no retomar una visión más integral que integre tanto la cultura escrita como la oralidad? ¿Qué esté abierta a nuevas posibilidades, por ejemplo, de la llamada oralidad secundaria que integra las nuevas tecnologías?

El objetivo de esta investigación fue contar con un marco que permitirá revisar las distintas políticas públicas relacionadas con la lectura, así como el grado de influencia que tuvo la prueba internacional PISA para sustentar sus argumentos. El marco que incluye los enfoques de lectura demuestra la complejidad de esta actividad y, sobre todo, lo difícil que es referirse a un solo tipo de lectura o a un solo enfoque. Muchas veces la opción más adecuada es buscar una mixtura de enfoques en los que se enfatice en alguno de ellos. Por eso mismo cobró relevancia el análisis de estas políticas públicas que, desfavorablemente, y como se pudo observar, no muestran una claridad en los enfoques de lectura que buscaban fortalecer, lo cual no llevó a muchas de estas iniciativas a buen puerto.

Los mecanismos utilizados de manera inadecuada propiciaron una exaltación desmesurada de las bondades de la lectura, pero trajeron como consecuencia una mirada negativa a los que no realizan esta práctica. Lahire decía que la lectura era más importante cuando no se hablaba tanto de ella, y es cierto, quizá convenga dejar de pensar en las prácticas educativas como el único

camino de formación del ser humano. Y no olvidar, como dice, Martine Poulain que el mundo letrado ya no es el único modelo reinante, es decir, el único modelo posible en el futuro que ya tenemos a la vuelta de la esquina.

BIBLIOGRAFÍA

Abram, D. (2000). *La magia de los sentidos*. Barcelona: Kairós.

Arriarán, S. (2011). *Literatura y multiculturalismo*. México: UPN-Ítaca.

_____ (2007). *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*. México: Ítaca.

_____ (2001). *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*. México: UPN, (Col. Textos, 23).

_____ (1999). Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa. En S. Arriarán y E. Hernández (Coord.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: UPN, (Col. Textos, 27), pp. 17-22.

_____ y E. Hernández (2016). Problemas de la evaluación de la lectura en la política educativa nacional. En *Revista Latinoamericana de Educación Superior*. México (en prensa).

_____ y M. Beuchot (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. México: UPN, (Col. Textos, 12).

_____ y E. Hernández (1999) (Coord.) *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: UPN, (Col. Textos, 27).

_____ y S. Saulés (2017). Promoción y evaluación de la lectura en México: del mundo logocéntrico a la realidad barroca multicultural. México: UPN.

Avilés, K. (2009). Financiarán pobres la prueba PISA, que es hecha para ricos, dice experto. En *La Jornada*. 30 de diciembre. Consultado el 01 de octubre de 2017 desde:

<http://www.jornada.unam.mx/2009/12/30/index.php?section=sociedad&article=025n1soc>

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: FCE (Col. Espacios para la lectura).
- Barton D. y M. Hamilton (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Beuchot, M. (1999). Hermenéutica analógica y educación. En S. Arriarán y E. Hernández (Coord.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*, pp. 9-17.
- Botella, J. y Zamora, Á. (2017). El meta-análisis: una metodología para la investigación en educación. *Educación XX1*, 20(2), 17-38. Consultado el 28 de octubre de 2018 desde: <http://www.redalyc.org/html/706/70651145001/>
- Butlen, M. (2005). Paradojas de la lectura escolar. En *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 139-151. Consultado el 4 de abril de 2018 desde: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_11.pdf
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, pp. 149-168.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. En *Cinta de Moebio. Revista de Ciencias Sociales*. Consultado el 26 de noviembre de 2017 desde: <https://moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Certeau, M. de (1996). Leer: una cacería furtiva. En *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Ed. de Luce Giard. México: Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Cejudo, G. M. y C. L. Michel (2014). *Coherencia y políticas públicas. Metas, instrumentos y poblaciones objetivo*. México: CIDE.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE (Col. Espacios para la lectura).

Chartier, A. M. y J. Hébrard (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa (Col. LEA, 22).

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE (Espacios para la lectura).

CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Consultado el 02 de abril de 2015 desde: http://www.sic.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=144

_____ (2002). Las bibliotecas públicas se integrarán en una verdadera red de información, conocimiento y lectura: Vicente Fox Quesada. Presentó el presidente de la República el Programa Nacional Hacia un país de lectores. En *El Bibliotecario*, Dirección General de Bibliotecas, Año 1, núm. 12, junio. Consultado el 02 de abril de 2015 desde: <http://dgb.cultura.gob.mx/bibliotecario/pdf/EIBibliotecario12.pdf>

CONEVAL (2013). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013. Programa Nacional de Lectura*. Dirección General de Materiales Educativos, SEP, pp. 5-6. Consultado el 02 de abril de 2015 desde:

http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SEP/11_S128/11_S128_Ejecutivo.pdf

_____ (2008). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2008. Programa Nacional de Lectura*. Dirección General de Materiales Educativos, p. 17. Consultado el 02 de abril de 2015 desde:

http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/lectura/docs/CONEVAL/2008/Coneval_Eva_2008.pdf

Del Ángel, M. y A. Rodríguez (2007). La promoción de la lectura en México. En *Infodiversidad*. Núm. 011, Sociedad de Investigaciones Bibliotecológicas. Buenos Aires, Argentina, pp. 11-40. Consultado el 02 de abril de 2015 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf>

- Denny, J. P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En D. R. Olson y N. Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 95-126.
- Ferraris, M. (2010). *Historia de la hermenéutica*. México: Siglo XXI.
- Fleisher Feldman, C. (1995). Metalenguaje oral. En D. R. Olson y N. Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 71-94.
- Fox, V. (2002). Presentación del Programa Nacional *Hacia un País de Lectores*. 28 de mayo de 2002. Presidencia de la República. Versión estenográfica, s/p. Consultado el 29 de septiembre de 2017 desde: <http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=3132>
- Gadamer, Hans-George (2007). *Verdad y método*. 12ª ed. Salamanca: Ediciones Sígueme (Hermeneia, 7).
- García Canclini, N. (2014). ¿Cuánto y cómo se lee? En *El mundo entero como lugar extraño*. Barcelona: Gedisa (Serie Culturas), pp. 22-28.
- García Canclini, N. (2006). Leer ya no es lo que era. En *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y Evaluaciones*. Ed. D. Goldin. México: FCE/CONACULTA, pp. 27-37.
- Garrido, F. (2009). Proteger nuestra independencia. En *Justa. De lector a lector*, núm. 8, diciembre. Consultado el 4 de agosto de 2010 desde: <http://www.justa.com.mx/?p=18727>
- Gentili, P. (2016). Las pruebas PISA son el concurso de belleza de la pedagogía. Entrevista en *Mundo Sputnik*. 8 de diciembre. Consultado el 26 de noviembre de 2017 desde: <https://mundo.sputniknews.com/mundo/201612081065425883-pisa-america-latina-educacion/>
- Glosario de Filosofía. Hermenéutica. Consultado el 26 de noviembre de 2017 desde: <http://www.webdianoia.com/glosario/display.php?action=view&id=157>

- Goldin, D. (1999). Liminar. En M. Petit. M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Traducción de R. Segovia y D.L. Sánchez. México: FCE. (Col. Espacios para la lectura), pp. 7-9.
- _____ (2006). *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y Evaluaciones*. México: FCE/CONACULTA.
- Gómez Palacio, M. (1999). El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. En *Revista de Educación*. Nueva época, núm. 8, enero-marzo. Consultado el 4 de agosto de 2010 desde: <http://educar.jalisco.gob.mx/08/8entre.html>
- González, J. (1991). Humanismo y crítica. En *Hoja volante de Filosofía y Letras*, núm. I. México: UNAM, p. 1.
- Guzmán, M. L. (1973). *La sombra del caudillo*. 20ª ed. México: Compañía General de Ediciones.
- Havelock, E. (1995). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En D. R. Olson y N. Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 25-46.
- Hernández Alvírez, E. (2004). *Hermenéutica, educación y analogía. Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios*. México: UPN.
- _____ (1999). Educación, hermenéutica y analogía. En S. Arriarán y E. Hernández (Coord.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*, pp. 23-34.
- INEE (2004). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- _____ (2010). *México en PISA 2009*. México, INEE.
- INEGI (2015). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*. Consultado el 17 de abril desde: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/molec/>

- Kalman, J. (2006). ENL. Ocho preguntas y una propuesta. En D. Goldin (ed.), *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México: FCE/CONACULTA, pp. 155-171.
- _____ (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI/SEP/UNESCO, (Biblioteca de Actualización del Maestro).
- Kane, M. et al. (1990). *The secretary's commission on achieving necessary skills. Identifying and Describing The Skills Required by Work*. U.S. Department of Labor. 14 de septiembre. Washington, D. C. Consultado el 26 de noviembre de 2017 desde: <https://wdr.doleta.gov/SCANS/idsrw/idsrw.pdf>
- Lahire, B. (2008). El "iletrismo" o el mundo social desde la cultura. En *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 2, núm. 2, pp. 11-24.
- _____ (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Landow, G.P. (1995). *La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós (Hipermedia, 29).
- Miller, J. H. (1995). Narrative. En *Critical Terms for Literary Study*. Ed. de F. Lentricchia y T. McLaughlin. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 66-79.
- Narasimhan, R. (1995). La cultura escrita: caracterización e implicaciones. En D. R. Olson y N. Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 237-261.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA: OECD Publishing, París.
- _____ (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. París: OECD Publishing. Recuperado el 31 de octubre de 2013 desde: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/33690904.pdf>

- Olson, D. R. y N. Torrance (1995). Introducción. En D. R. Olson y N. Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 13-22.
- _____ (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (2004). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Pattanayak, D. P. (1995). La cultura escrita: un instrumento de opresión. En D. R. Olson y N. Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 145-149.
- Pellicer, A. Hábitos de lectura: 20 años de investigación. (En prensa).
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Traducción de R. Segovia y D.L. Sánchez. México: FCE. (Col. Espacios para la lectura).
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. Presentación de A. Carrasco. En *Perfiles educativos*, 33(132), 193-201. Consultado el 10 de abril de 2018 desde:
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200012
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: FCE/SEP/Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard/ILCE.
- _____ y J. E. Jacobs (2008). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. Documento básico. En *La lectura en la sociedad de la información. Madrid: XXIII Semana Monográfica de la Educación*. Fundación Santillana, pp. 11-61. Recuperado el 26 de noviembre de 2017 desde:
- <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>
- Remolina Caviedes, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. En *Educacao* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2 (maio/ago), pp. 223-231.

- Resnick, L. B. (1990). Literacy In School and Out. En *Daedalus. Literacy in America*. Vol. 119, núm. 2, pp. 169-185.
- Resnick D. P. y L. B. Resnick (1990). Varieties of Literacy. En A. E. Barnes and P. N. Stearnes, eds., *Social History and Issues in Human Consciousness: Interdisciplinary Connections*. New York: New York University Press.
- Reynaga Obregón, S. (2007). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía Arauz y S. Antonio Sandoval (coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO, pp. 123-154.
- Ricoeur P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. 2ª ed. Buenos Aires: FCE, 2010.
- (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. 4a ed. México: Siglo XXI.
- Romo Feito, F. (2010). *La hermenéutica. La aventura de comprender*. Madrid: Ediciones Intervención Cultural/Montesinos. (Col. Biblioteca de Divulgación Cultural, 91).
- Rubinzal, D. (2014). El debate del PISA. Examen sobre la calidad educativa. En Página 12. 26 de enero. Consultado el 26 de noviembre de 2017 desde: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-7417-2014-01-26.html>
- Sarduy, S. (1974). *Barroco*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. (Col. Perspectivas), p. 182.
- _____ (1972). El barroco y el neobarroco. En C. Fernández Moreno, *América Latina en su literatura*. México: Siglo XXI, pp. 167-185.
- Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE, (Cuadernos de investigación, 37).

_____ (2010). *El sentido de leer, escribir y narrar. Diversos caminos para integrarse en la cultura escrita*. Tesis de maestría. México: UNAM.

Schmelkes, S. (2007). *El reto de la desigualdad educativa*. México: UIA. Consultado el 31 de octubre de 2013 desde: http://basica.sep.gob.mx/pdf/seminario/16oct/pres_schmelkes.pdf

SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

_____ (2010). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora*. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 02 de abril de 2015 desde: <http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/ENHL.pdf>

_____ (2009). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009*. (Puntos de continuidad y/o cambio). Reforma Integral de la Educación Básica. Subsecretaría de Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 10 de noviembre de 2015 desde: http://www.tecpuruandiro.edu.mx/pdfs/ssgc_Documentos_externos/Planes_Programas_de_Estudio_1993_2009.pdf

_____ (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 02 de abril de 2015 desde: <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorial2007-2012.pdf>

_____ (2006). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 10 de noviembre de 2015 desde:

_____ (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 10 de noviembre de 2015 desde: <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>
<http://www.centrodemaestros.mx/enams/Secundaria2006SEP.pdf>

- _____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2006-2001*. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 11 abril de 2018 desde:
www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. En *Revista Sociedad y Economía*, (núm. 4, abril), pp. 161-175. Consultado el 14 de abril de 2018 desde:
<http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. 16a ed. Barcelona: Graó, (Colección MIE, 137).
- Street, B. V. (2006). Understanding and Defining Literacy. En *Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006*. London: King's College.
- Torres, R.M. (1991). Who is illiterate? En *An introduction to the dark side of literacy*. Consultado el 02 de abril de 2018 desde:
http://www.doccentre.net/docsweb/Education/Scanned_material/New_sanke_t/the-dark-side-of-literacy.pdf
- UNESCO (2009). *The next generation of literacy statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Consultado el 04 de abril de 2015 desde:
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf>
- _____ (2006). *Educación para Todos. La alfabetización un factor vital. Informe 2006*. París: Unesco. [*Literacy for Life. Education for All Global Monitoring Report 2006*. París, Unesco Publishing, 2005.] Consultado el 22 de marzo de 2011 desde:
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>
- Varela H. y M. Escobar (1992). Introducción. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 9ª ed. México: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, pp.

23-64. Consultado el 26 de noviembre de 2017 desde:
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

Zaid, G. (2006). La lectura como fracaso del sistema educativo. En *Letras libres*. México, noviembre, pp. 40-41. Consultado el 02 de abril de 2015 desde:
<http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-lectura-como-fracaso-del-sistema-educativo>

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México. En *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Consultado 11 abril de abril de 2018 desde:
<http://www.redalyc.org/html/551/55120106/>