
d e b a t e

Acercamiento escolar a la cultura escrita*

Daniel Goldin

Una imposibilidad imposible de aceptar

El tema sobre el cual girará mi intervención es vasto y convoca a dos cuestiones ineludibles: el sentido de la lectura y la escritura en la escuela y fuera de ella, y el papel de la autoridad en el seno del sistema escolar.

En ambos temas gravita, de manera inevitable, el espacio extraescolar y, en particular, la función de la escuela en el desarrollo social, entendido como la tensión entre cambio y mantenimiento del orden existente. En otras palabras, el asunto no puede ser planteado abstractamente, haciendo caso omiso de las circunstancias particulares en las que se esté inmerso y de la posición asumida ante ellas. De manera que, para decirlo con claridad, el tema no sólo es vasto, también es profundo, conflictivo y, me atrevo a

afirmar, importante. Tal vez mucho más de lo que en principio se puede concebir.

Para comprender mejor el tema aquí tratado, es necesario cobrar conciencia de la historia en la que estamos inmersos y que forjamos, alejarnos de nuestra circunstancia más cercana y adquirir una perspectiva más amplia que nos permita ver las transformaciones de la educación en periodos de larga duración. Leer y escribir hoy y en una urbe como la Ciudad de México no significa lo mismo que hace 100 o 400 años. Y las prácticas de enseñar o aprender implican nuevos problemas y retos, a pesar de que hoy, como hace 400 años, la lectura y la escritura ocupan un lugar central en la educación.

A principios del siglo XX, para el sistema educativo la distinción más importante era entre la persona analfabeta y la alfabetizada. El 80% de nuestra población no sabía leer, pese a que la constitución de 1917 estipulaba la obligatoriedad de los tres primeros años de la educación primaria. El Estado dedicó muchos esfuerzos a la alfabetización, entre otras cosas, porque

* Versión revisada de la conferencia dictada por el autor en el foro "Líderes educativos: por una nueva escuela urbana", en Oaxtepec, Morelos, enero de 2000.

sólo así se podrían consolidar sus instituciones y garantizar un mínimo desarrollo económico.

En el siglo XXI, a pesar de que la lacra del analfabetismo no se ha erradicado, la distinción fundamental no es entre analfabetos y alfabetizados, sino entre personas que *pueden leer y escribir* su nombre o un texto simple (un recado por ejemplo), y usuarios plenos de la cultura escrita. Es más, me atrevo a sugerir que las diferencias entre un lector precario y un usuario pleno de la cultura escrita, son más decisivas para determinar las formas de participación social que las diferencias entre un lector precario y un analfabeto.

La palabra escrita envuelve a cada habitante del entorno urbano. Apenas hay resquicios donde no la encontremos: marquesinas luminosas, *grafittis*, letreros y señales de tránsito, periódicos, volantes, bandos, propaganda política y anuncios comerciales, son escrituras que cruzan el espacio público. En el espacio privado, haya o no libros en casa, también encontramos siempre palabras escritas.

La palabra escrita es necesaria para consumir, recrearnos, trabajar, cubrir trámites, girar o recibir instrucciones, protestar, comunicarnos, entender y participar en el mundo. Esa urdimbre de palabras está construida por los más diversos actores, pues en una ciudad como la nuestra, bajo el engañoso rubro de alfabetizados, conviven personas con prácticas y competencias lectoras extraordinariamente disímboles.

Lo cierto es que, al contrario de los discursos catastrofistas en torno al futuro del libro y los lectores, en nuestra sociedad la

palabra escrita ocupa un lugar cada vez más central en la vida política, cultural, social o económica. Es tal la diversidad de prácticas de lectura, tan compleja la red de discursos, que saber leer y escribir simplemente no asegura la participación en la vida social, económica o política. Intervenir en la vida social exige competencias lectoras y escritoras de mayor complejidad.

En el mundo agitado de hoy todo parece cambiar a ritmos muy acelerados. La caducidad no sólo es una condición de los objetos que producimos. Parece ser también de los valores y conocimientos. De hecho, día con día cada uno de nosotros se siente amenazado de ser desechado, perder su lugar en el espacio laboral, social o familiar. En la actualidad se genera más información que nunca antes. Ninguna institución educativa puede conformarse con transmitir los conocimientos actuales. Debe preparar a los alumnos para que continúen aprendiendo una vez que han dejado la escuela. Esto le exige formar lectores y escritores autónomos.

Ser usuario pleno de la cultura escrita implica saber dónde y cómo buscar la información necesaria. También saber discernir entre polvo y paja, qué es en lo que vale la pena detenerse y qué es lo que amerita sólo una lectura rápida. Significa usar la palabra escrita para argumentar, exponer, rebatir y comunicarse. Implica estar en condiciones de conocerse y de conocer realidades diferentes. También dejarse llevar por la lectura y desconocerse en un mar de emociones sorprendentes, cuestionarse y (re)ubicarse. Implica frecuentar diversos textos fáciles y laboriosos y comprender

Vicente Mayorga



las relaciones que estos establecen con otros textos y con sus autores; de los autores con otros autores o con sus contextos; entender los mensajes implícitos, dominar códigos de diferentes discursos. Hoy también se requiere manejar ciertas tecnologías, lo que en sí mismo exige una constante y casi irracional renovación.

¿Cuántos de los cientos de miles, de los millones de estudiantes y egresados de nuestro sistema educativo pueden considerarse usuarios plenos de la cultura escrita? Es difícil responder a una pregunta de este tipo, entre otras razones, porque los criterios para determinar el número de usuarios plenos de la cultura escrita son mucho más complejos y difíciles de instrumentar que los que se usan para determinar la cantidad de personas alfabetizadas. Sin embargo, no creo aventurado afirmar que

existe un número muy reducido de ellos; para no hablar de los otros cientos de miles que fueron expulsados de la escuela, muchos de ellos precisamente por no haber adquirido un mínimo dominio de la lengua escrita.

La constatación de que no basta con ser egresado del sistema escolar para ser usuario pleno de la cultura escrita, obliga a preguntarse cómo y dónde se forman éstos. No es una tarea sencilla. Ni siquiera ha sido posible definir con precisión las razones que llevan a unas personas a frecuentar los libros y la lectura, y a otras a rechazarla. A esta tarea se han abocado muchos especialistas. La respuesta no es clara. Y la llave mágica que todos buscan parece escabullirse: no hay una fórmula que abra todas las puertas.

Al parecer es sumamente difícil, si no imposible, identificar en forma abstracta el conjunto de razones que conducen a la lectura o que alejan de ella. En efecto, las razones de leer no pueden aislarse de los lectores.

Como señala Poulain (1988), en la presentación de un interesante libro sobre biografías lectoras:

La lectura es reactiva, siempre está inserta en las necesidades de construcción de uno mismo, siempre está pensada como una forma de ida y regreso de uno mismo con los otros. Los relatos de vida escenifican siempre la experiencia del otro, en particular de los familiares cercanos. Escenifican siempre las modalidades del encuentro con lo escrito, los lugares, las circunstancias, las finalidades. Llevada a cabo por un individuo, la lectura es, sin embargo, pro-

fundamente social, y se describe siempre en relación con una exterioridad.

Lo que es más paradójico aún: los mismos entornos (la familia, la escuela, la prisión), los mismos imperativos (vivir, forjarse una identidad, trabajar, distraerse, dormir), las mismas cargas psíquicas (comprender el mundo, educar a los hijos, comportarse con los demás, defenderse) suponen o conllevan la voluntad de leer o, al contrario, la voluntad de no leer. Frente a las necesidades vitales o existenciales algunos buscan un sostén, una ayuda, una respuesta en la consulta de lo escrito, mientras que otros buscan otras iniciaciones, otros medios, otras comprensiones, otros olvidos.

Los placeres o disgustos de los textos, los enriquecimientos o empobrecimientos resentidos, las necesidades o vacíos sentidos no tienen que ver solamente con los lectores o con los escritos, sino con los momentos del encuentro con la espera traída por el lector en un momento dado de su vida. (Poulain)

Numerosas instituciones educativas públicas y privadas de todos los niveles, comparten la preocupación por la escasa competencia lectora de sus integrantes. Paralelamente se han generado muchos estudios que señalan que las conductas lectoras son resultado de factores ajenos a la escuela.

¿Cómo puede la escuela enfrentar el hecho de que el éxito o fracaso en la formación de lectores está, en gran medida, relacionado con factores extraescolares? O para decirlo con una idea lapidaria y polémica de Jean Hebrard: la formación

lectora tiene mucho más que ver con la herencia que con la educación.

Lo anterior es un señalamiento que pone en entredicho a la escuela y que ninguno de nosotros puede admitir o negar con facilidad. Es un golpe que obliga a repensar la escuela y su papel en la educación, tanto más cuanto que actualmente no hay otra institución en la que se pueda depositar la tarea de formar lectores y escritores.

Analizar las condiciones por las que la escuela no puede cumplir cabalmente la misión que se le ha conferido es un primer paso para repensar el acercamiento escolar a la cultura escrita. Se trata de ver cómo, a pesar de las dificultades y contando con ellas, la escuela puede enfrentar esa responsabilidad

Lectura y escritura: una madeja enmarañada

Los factores que determinan los usos escolares de la palabra escrita y, por tanto, de la forma en que la escuela enseña de manera práctica a leer y escribir, semejan, por su complejidad, una madeja enmarañada y, por su funcionalidad, un sistema en el que cada factor refuerza a los demás. Al tratar de desenredar la madeja he distinguido cinco categorías para agrupar tales factores. Repasaré someramente esta clasificación.

a) Aspectos inherentes a la función propia de la escuela

Un primer factor es la obligación que tiene la escuela de desarrollar los pro-

gramas de las diferentes asignaturas, pues debe transmitir una cantidad importante de información validada por las autoridades en los más diversos campos del conocimiento. Esta situación constituye un foco de múltiples tensiones y conflictos y en parte por esto se ve impedida a privilegiar la enseñanza sobre el aprendizaje, pero sobre todo, a restarle tiempo a experiencias de lectura y escritura en profundidad.

La definición escolar del conocimiento y la transformación de los objetos de conocimiento de las ciencias, en objetos de enseñanza, influye directamente en los usos escolares de la lectura y la escritura. En función de la organización cotidiana del trabajo de enseñar, parece requerir temas delimitados, enunciables. Por ejemplo, al enseñar a leer se tiende a enseñar

una secuencia de letras, sílabas o palabras, más que a interpretar el sentido de la lectura. Al desarrollar una unidad de ciencias, se tiende a destacar la definición formal en términos nuevos en vez de propiciar un proceso de investigación para llevar a comprender los conceptos.

La dificultad para aceptar la diversidad en el interior de la escuela también tiene que ver con los factores antes señalados y contribuye a ensanchar la brecha entre el conocimiento escolar y el conocimiento social y/o cotidiano.

La responsabilidad de evaluar los aprendizajes, pues la escuela no sólo debe transmitir conocimientos. Debe conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Como señala Delia Lerner, esta necesidad indudablemente legítima suele tener consecuencias



indeseadas, tanto en la enseñanza de la lectura y la escritura como en los otros campos. Por ejemplo, hacer énfasis en la ortografía más que en otros aspectos de la escritura de mayor complejidad y, sin duda, más importantes en la formación de un usuario de la cultura escrita, como la capacidad de organizar y exponer un texto o privilegiar los cuestionarios cerrados, puesto que la determinación de una respuesta como correcta o incorrecta es más funcional para la necesidad de evaluar.

b) Las creencias o costumbres pedagógicas fuertemente arraigadas

El predominio del binomio enseñanza-aprendizaje subsiste en muchos maestros, pese a que, en los planteamientos teóricos, hace mucho que se abandonó. En otras palabras, aún subyace la idea de que el aprendizaje está determinado por el objeto asimilado y no por el sujeto que lo asimila o, en términos prácticos, que si comemos coles seguramente nos convertiremos en coles.

La concepción mecánica de la lectura. Al igual que en el caso anterior, pese a que en teoría ha sido descartada, en muchas escuelas parece prevalecer una concepción de lectura en la que el significado se encuentra únicamente en los textos, ignorando así el papel que desempeña el lector en la construcción del sentido.

La estructura jerárquica en el aula y una rígida distribución de los papeles que dan al maestro la función de enseñar, controlar el aprendizaje y seleccionar las lecturas adecuadas, y a los alumnos la obligación de aprender, ser evaluados y leer lo pres-

crito por otros. Esto dificulta el desarrollo de aspectos esenciales de la formación lectora, por ejemplo, el que los alumnos se ejerciten en la revisión de los textos que escriben o que realicen la selección de lo que desean leer, siendo que ambas cuestiones tienen una importancia capital para la formación de un usuario pleno de la cultura escrita.

c) La disponibilidad de textos

La escasa diversidad y cantidad de materiales de lectura, atribuible con frecuencia a razones económicas, pero no siempre ni forzosamente causada por ello, reduce de hecho la oportunidad de generar diversas prácticas de lectura.

La preeminencia de los libros de texto cuya única finalidad es facilitar el estudio, por necesidad, recortan conceptualmente el conocimiento, reforzando así, la vivencia de que la lectura no tiene otras finalidades que las escolares.

El control de los acervos disponibles instrumentado por maestros o directores, a veces debido a la censura, a razones administrativas o porque no se quieren dar a leer textos que los maestros no han leído previamente, impide que en la práctica y aun cuando haya diversidad los libros y otros materiales de la biblioteca no puedan ser usados cotidianamente y se restringe su utilidad.

d) La valoración social de la lectura y la escritura

Si la valoración de la lectura y los libros como actividades prestigiosas no va aso-



Vicente Mayorga

ciada a experiencias reales de lectura, lejos de estimular la formación de lectores, se refuerza la distancia entre el universo de los libros y los potenciales usuarios. No olvidemos que la imagen social del lector es un modelo respetado, pero poco atractivo, ya que se le concibe como un ser aislado y distanciado del cuerpo.

La discriminación de prácticas de escritura o materiales de lectura que existe en la cotidianidad de los niños, resta oportunidades de formar lectores o escritores autónomos. Tengamos presente que es más importante el proceso de formación de un lector o de un escritor, que el prestigio reconocido por otros. Son prácticas invisibles, como diría Elsie Rockwell.

e) La formación de los maestros

La formación de los maestros como lectores y escritores aunque no siempre es

determinante es de suma importancia; que un maestro lea y escriba en su vida profesional y personal, sin duda contribuye a que lo fomente entre los alumnos, le posibilita allegarse de materiales para enriquecer la clase, comprender los procesos de sus alumnos y reforzarlos o estimularlos.

Es por todos conocida la influencia que tienen las propias experiencias escolares del maestro en el momento de enseñar, pero se han discutido menos *las condiciones de asimilación del conocimiento teórico*. Este es un factor muy importante, más aún porque que en los cursos de capacitación se suele enfatizar más en la teoría que en el análisis de la experiencia. Si no se trabaja en sentido inverso, partiendo de la experiencia y utilizando la teoría para analizarla o problematizarla, se corre el riesgo de que la asimilación sea superficial o que consista en un simple cambio de terminología.

Un último factor asociado a la formación de lectores *es la seguridad profesional del maestro y que éste no se sienta amenazado por el arribo a la clase de informaciones no controladas por él*, o la capacidad del docente para contemporizar entre su lectura y las de sus alumnos o entre las lecturas y las realidades no textuales.

Frente a la inseguridad en el conocimiento, los maestros recurren a la seguridad de su forma de presentación y, contrariamente, cuando dominan los conceptos básicos se permiten explorar diferentes formas de presentación y, consecuentemente, permiten a otros también hacerlo y enriquecer la clase (Rockwell).

He mencionado diversos factores asociados a la formación de lectores. Desde luego, la enunciación no es exhaustiva, pues existen más razones que contribuyen a determinar los usos de la palabra escrita en la escuela y que están directamente relacionados con las formas implícitas en que ésta enseña a leer y escribir o determina el desarrollo de usuarios de la cultura escrita. Por otro lado, tampoco puedo afirmar que esto sucede en todas las escuelas, ni que tiene la misma importancia en casos particulares.

Lamento no disponer de suficiente espacio para profundizar en el análisis de estos factores, pues deseo llegar a las formas de atender el problema, pero antes intentaré enrollar la madeja y mostrar la forma en que los factores mencionados interactúan y se refuerzan.

Quiero presentarles la complejidad del problema que enfrentamos y, sobre todo, convencerlos de que un problema de esta naturaleza amerita soluciones integrales, aunque sean paulatinas. Soy enfático, velar por una respuesta orgánica a este problema es imprescindible para tener éxito. Debo añadir que pocas veces lo he encontrado en los proyectos de formación de lectores que conozco. Vamos pues a enredar la madeja.

Para la escuela, enseñar a leer y escribir significa no sólo cubrir uno de los objetivos que le han sido encomendados, es también la condición para que se cumpla la principal función social que tiene: transmitir los saberes culturales. Por esto se dice que durante los primeros años, la escuela debe enseñar a leer y escribir, para que después los alumnos sean capaces de leer para aprender.

Sin un mínimo dominio del instrumento, no es posible mantenerse en la escuela. Pero el alumno no sólo debe aprender a leer y escribir, además ha de aprender las reglas que rigen a la lengua escrita en la escuela. Por ejemplo, el niño no puede simplemente aprender a extraer sentido de los textos, también necesita aprender cuál es el sentido que la escuela aprueba. Debe interpretar lo que dice el texto y a la vez captar la interpretación que hace el maestro, pues generalmente ésta última es la única que será valorada por la institución.

La necesidad de calificar y controlar el conocimiento, hace también funcional la suposición de un sentido único y la refuerza la escasa circulación de textos, puesto que no se pueden cotejar, por ejemplo, distintas aproximaciones a un mismo suceso histórico. Además, se afianza en el niño la concepción fuertemente arraigada en la cultura de que en los libros está el conoci-



Vicente Mayorga

miento, que no se les puede rebatir y que es algo ajeno. El hecho de que las tareas de control sean una prerrogativa exclusiva de los maestros y que no puedan ser compartidas por los niños solos o en grupo hace que el único destinatario sea la autoridad y la única finalidad clara de leer y escribir en la escuela sea progresar en ella. Esto a la postre refuerza de nueva cuenta la distancia entre los usos escolares y los usos sociales de la palabra escrita.¹

Podría seguir exponiendo razones hasta convencerlos de que no hay salida y que debemos abandonar el insano propósito de formar lectores y escritores autónomos, sin embargo, prefiero buscar un replanteamiento de la palabra escrita en la escuela.

Aprender y gozar en y a través de la palabra

Asumir la tarea de formar usuarios de la cultura escrita, implica un replanteamiento de la lectura y la escritura en la escuela que, en buena medida, debe comenzar por asumir que en la escuela no sólo se debe enseñar a leer y a escribir, sino propiciar y alentar distintos aprendizajes (incluidos desde luego los de la lectura y escritura). Esto a través de experiencias de lectura y escritura auténticas, que tengan sentido

¹ En teoría, la escuela les enseña a escribir para poder expresar mejor sus ideas. Con mucha frecuencia, sin embargo, en la práctica la escritura en el espacio escolar se reduce a la recirculación de textos escritos por otros (la copia de un texto, un dictado), una operación en donde no hay un valor agregado por el pensamiento o la vivencia del alumno. Esta circulación de nuevo parece reforzar la concepción del aprendizaje presuntamente desechada a la que aludí antes.



Vicente Mayorga

para los propios niños y que se puedan compartir de manera significativa en los diferentes niveles de la institución. Es decir, para decirlo nuevamente con palabras de Delia Lerner, hacer de la escuela una comunidad lectora.

Es muy importante y enriquecedor que la escuela busque desarrollar el placer de la lectura y esté empeñada en acercar a los niños a la literatura y a la lectura recreativas. A pesar de que los maestros aún suelen considerarlo como pérdida de tiempo, leer y escribir por placer genera vínculos afectivos con la palabra escrita, acercarse *literariamente* a la literatura es una oportunidad de generar vivencias vicarias que constituyen una verdadera educación sentimental, desarrolla la imaginación, propicia el amor al idioma, etcétera. Todo esto es muy útil para cumplir los fines más formales de la educación, a pesar y a condición de que no se califique.

Vicente Mayorga



Pero sería muy limitado restringir el cambio necesario a una transformación en el acercamiento a la literatura. Si el cambio se limita a la dimensión recreativa, se genera una concepción muy reducida de la lectura y la escritura. Sobre todo, la escuela se privaría de la oportunidad de usar la palabra escrita para lograr sus objetivos principales: transmitir y permitir la construcción del conocimiento.

Creo, en efecto, que una aproximación diferente a la lectura y la escritura en las otras áreas curriculares² permite un acercamiento diferente al aprendizaje y al conocimiento. Y viceversa: sólo la cabal asunción de una aproximación diferente

al aprendizaje y al conocimiento propicia un acercamiento distinto a la lectura y escritura (lo que entre otras cosas quiere decir que no se puede dejar sólo a los profesores del área de lengua la responsabilidad de formar lectores). Por esta íntima ligazón, abordar el tema del papel de la lectura y la escritura en el aprendizaje, obliga a replantear el aprendizaje en la escuela.³

Hace muchos años que los epistemólogos nos han explicado que el aprendizaje se da por un esfuerzo de acomodación que no siempre es lineal. El sujeto que aprende formula hipótesis, las comprueba, avanza y retrocede. Es un trayecto largo y accidentado.

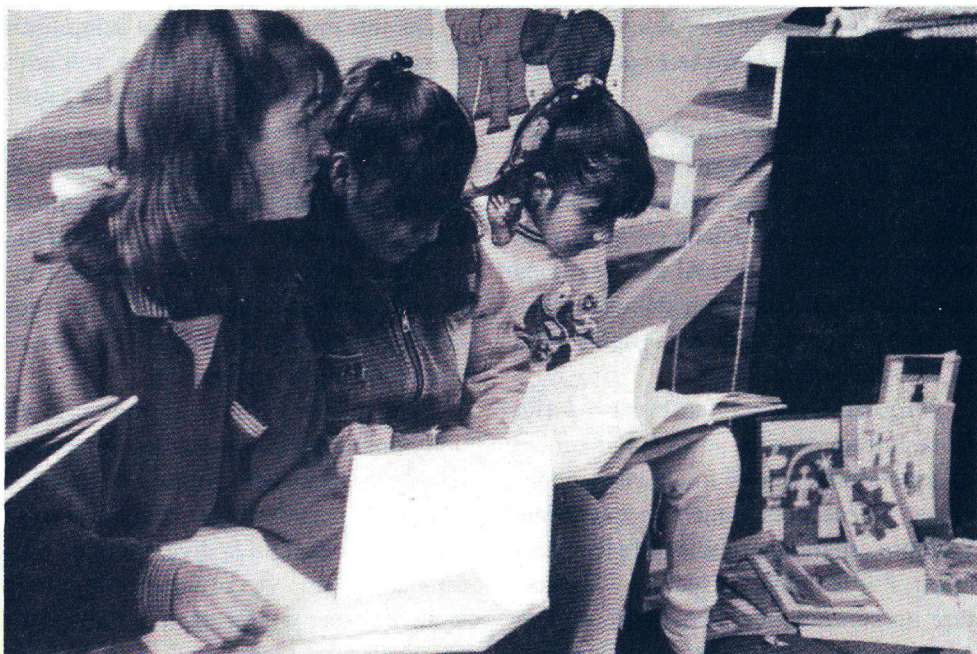
Cuando leo a los epistemólogos hablando de los procesos de aprendizaje o cuando los historiadores de la ciencia describen cómo se ha construido el conocimiento científico, no dejar de evocar intensas experiencias de lectura y escritura, los largos y sinuosos caminos para elaborar un texto: notas rápidas, tachones y subrayados, reformulación de frases, cotejo de fuentes o versiones, discusión con otros lectores, ensayos y experimentos con palabras y construcciones.

Si en la escuela no se fomenta este acercamiento a la lectura y la escritura, ¿cómo se puede propiciar verdaderamente el conocimiento? Quizá es una visión distorsionada por mis propias prácticas, pero yo no veo otro camino.

² Conocí a un maestro de matemáticas de Guadalajara que se percató de que los niños no podían resolver los problemas que él les planteaba por deficiencia en su capacidad lectora y se dedicó a formar talleres de lectura. Hoy, además de enseñar matemáticas, dirige un espléndido grupo de lectores literarios.

³ De manera que de lo que debemos hablar no es tanto de la función de la lectura y la escritura en el aprendizaje, sino del tipo de aprendizaje que hace propicio la generación de lectores y escritores autónomos.

Vicente Mayorga



Delia Lerner sostiene que es posible conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores, generando condiciones didácticas de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de éstas prácticas, articulando los propósitos didácticos con otros propósitos que tengan un sentido *actual* para los alumnos y se correspondan con los que habitualmente orientan a la lectura y la escritura fuera de la escuela. Además sugiere realizar lo que propone a través de una modalidad organizativa que denomina *proyectos de producción-interpretación*.⁴

⁴ Las referencias a Delia Lerner provienen de artículos de difícil acceso en México, todos ellos aparecerán recopilados en *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, en un texto del FCE.

El trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase y no sólo el maestro, orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida: grabar una cinta de poemas para enviar a otros niños le da sentido al perfeccionamiento de la lectura en voz alta; montar una obra de teatro a partir de la lectura compartida de un cuento, obliga a un análisis literario profundo, a la reescritura y, si se presenta públicamente, genera, a la vez, un reconocimiento social a los niños a partir de un acto de lectura, lo que refuerza su aprecio por los libros; editar un periódico posibilita comprender las características de diferentes géneros, la investigación bibliográfica inherente a este proceso contribuye al acercamiento de los conocimientos cotidianos con los escolares y, si el diario circula, permite invo-

lucrar a la familia en la educación. Como se puede apreciar, también es posible encajalar las soluciones.

Al escribir, un usuario pleno de la palabra escrita no sólo plasma lo que ya sabe, pues la escritura es un ejercicio de pensamiento. Escribe para aclarar sus ideas, para ensayar razonamientos. Al leer cuestiona sus ideas, revisa conocimientos adquiridos y, al desprender la vista de la página, mira su entorno de otra forma.

Pero nadie nace como usuario pleno de la cultura escrita. Se va formando en un aprendizaje que se inicia antes de ingresar a la escuela y que nunca termina. Siempre estamos aprendiendo a leer y escribir. Por lo demás, la lectura y la escritura no son prácticas separadas. Al leer adquirimos conocimientos valiosos para escribir y al escribir comprendemos mejor lo que leemos. Tampoco están separadas de la oralidad.



Vicente Mayorga

Durante muchos años se ha pensado en el lector como un ser aislado y solitario. Esa es la noción que priva entre la gente. En realidad, el lector está inmerso en un conjunto de relaciones que determinan de manera significativa, no sólo el sentido de la lectura, sino el sentido que la lectura y la escritura tengan en su vida. Nuestra conducta lectora está determinada por recomendaciones de otros, sugerencias, discusiones, consejos y ejemplos.

Para que la escuela se convierta en una comunidad en la que los intercambios favorezcan la formación de lectores se debe, en primer lugar, alentar la tolerancia, el respeto a la diversidad de opiniones y gustos. No olvidemos que toda lectura es una interpretación. Esto es algo que advierten muchos hablantes cuando utilizan frases como “esa es tu lectura”. Ellos saben que cada persona al leer un texto o un acontecimiento privilegia ciertos aspectos y discrimina otros. La auténtica educación lectora en la escuela debe pugnar porque las lecturas sean fundamentadas, aunque haya diversas interpretaciones, e incluso, aunque éstas sean contrastantes.

El papel de los directores en el cambio

En la escuela, el director es la máxima autoridad. Establece prioridades generales. Representa la normatividad, acata y transmite disposiciones oficiales y exige a sus maestros una actuación correspondiente (Rockwell). En buena medida él propicia y valida las formas de poder dentro de la escuela.

También la palabra escrita está ligada al poder desde su origen remoto, aunque de una manera menos unívoca y más compleja que la que ciertas aproximaciones simplistas suelen mostrar. Es cierto, como ha señalado Claude Lévi-Strauss, que “la función primaria de la escritura, como medio de comunicación, fue facilitar la esclavitud de otros seres humanos” (cit. Olson 1998), pero también que, como diría Freire, leer posibilita la liberación, aunque históricamente la alfabetización de los obreros haya sido una exigencia de los patrones más que una reivindicación de los trabajadores (Olson). Es cierto que la palabra escrita se ha usado con la intención de moldear la conducta humana, pero también, que es imposible controlar completamente las lecturas y, menos aún, modelar la voluntad a través de la lectura. Para que las palabras leídas se conviertan en conductas, para que modifiquen o limiten el pensamiento, deben antes ser asimiladas por los lectores y, en ese proceso, éstos recrean, transforman o subvierten las intenciones de los autores, incluso, involuntariamente.

El cambio en la aproximación de la escuela a la palabra escrita conlleva necesariamente una transformación en las relaciones de poder, en el sentido primordial del verbo: “tener la capacidad o los recursos para...” Este cambio sólo se puede generar al hacer sentir a cada uno de los usuarios que puede lograr muchas cosas a través de la palabra escrita, que leer y escribir amplía sus capacidades de gozar, comunicarse, conocer, entenderse, controlar y controlarse, participar en el mundo, etcétera. Empezando por los maestros.



Vicente Mayorga

Ésta es una de las tareas iniciales de los directores. Como lo dije antes me parece muy importante trabajar para mejorar sus posibilidades de asimilación del conocimiento teórico. Pero esto no se logra exponiendo teorías, sino abriendo espacios para la discusión y análisis de experiencias e ideas, de hallazgos e inquietudes.

Para conseguir una aproximación distinta del maestro a la lengua escrita en su práctica profesional, lo debemos dotar de instrumentos teóricos y metodológicos para analizar, en principio, su propia historia lectora, que como la de todos es singular y apasionante. Está compuesta por deseos —frustrados y cumplidos— miedos y humillaciones; logros y fracasos. En mi experiencia, la mejor forma de lograrlo es a través del trabajo colectivo entre pares. Muchos de los más interesantes proyectos de formación de lectores y escrito-

res que he conocido estuvieron ligados a trabajos grupales de maestros. A veces con el apoyo de los directores, otras en contra de ellos. Desde luego, el apoyo brinda la oportunidad de trascendencia y contribuye a su éxito. Y es, en sí mismo, un estímulo.

Generar lectores y escritores mina cierto ejercicio de poder y posibilita otro. No es un asunto nada fácil y está en el meollo de muchos de los problemas que he encontrado en la formación de lectores y escritores en la escuela. De hecho, permea las relaciones en todos niveles del sistema educativo: entre los niños y los maestros, entre los maestros y los directores, entre los directores y otras autoridades. También entre las autoridades y la sociedad, recordemos las polémicas alrededor de los libros de texto, por ejemplo. Es un

asunto espinoso y conflictivo, lo sé. Pero justamente porque está en el centro del problema es importante discutirlo y analizarlo públicamente.

Multiplicar y diversificar los usos y usuarios de la palabra escrita en la escuela sin duda genera nuevas tensiones en su interior. Pero también abre la posibilidad de que las tensiones se solucionen a través de espacios donde la palabra escrita tiene una centralidad. En este sentido es una forma de actuar contra la violencia, velada y abierta.

El mundo parece avanzar hacia un ejercicio diferente de la autoridad, más acotado, reglamentado, vigilado. Hacia un menor diferencial de poder entre hombres y mujeres, gobernantes y gobernados, adultos y niños. Esto es en parte causa y, en parte, resultado de que grupos sociales an-



Maura Falfán

tes relegados tengan un acceso más pleno a la cultura escrita. Recordemos, por ejemplo, el caso de las mujeres o comparemos la oferta de lectura de un niño de hace cincuenta años con la de hoy. A ese proceso debe sumarse la educación lectora en la escuela.

Hay muchas recetas para estimular la educación lectora en la escuela: bibliotecas circulantes, ferias del libro, estrategias de animación, etcétera. Sé que ustedes buscan que yo se las comunique. El problema es que cada propuesta corre el riesgo de convertirse en una actividad más, si no hay un verdadero cambio de actitud hacia la palabra, y sobre todo hacia el lugar que ésta ocupe en múltiples relaciones, del lector con uno mismo y con los otros. Lo que está en juego en la formación de lectores y escritores en la escuela no es tanto las modalidades de relación de los usuarios con los textos, sino las modalidades de relación con los otros y con uno mismo. Por eso nuestro asunto no es sólo importante para la escuela. Por eso, paradójicamente, cuesta tanto cambiar a la escuela.

Como lo señalé en un principio, el papel de los directores en la formación de lectores es un asunto más importante de lo que aparenta. Como auténtico líder el director puede encabezar el cambio, si está convencido. Debe saber que no podrá quedar al margen y que ese cambio lo afectará.

Finalmente, el cambio lo obligará a ejercer una forma distinta de liderazgo. Por cierto, no le resolverá todos los problemas. Más bien, le dará nuevos. Pero tal vez le dé la satisfacción de ver que la escuela cumple un papel importante para habitar un mundo mejor. 

Bibliografía

- Poulain, Martine (1988). *Histoires de lire. Lecture et parcours biographique*. París: Bibliothèque publique d'information. Centre Georges Pompidou.
- Rockwell, Elsie (1996). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Olson, David. (1998). *El mundo sobre el papel*, trad. de Patricia Willson. Barcelona: Gedisa.

