

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE ESPAÑOL

ALMA CARRASCO ALTAMIRANO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

En este trabajo presento algunas reflexiones sobre los libros de español, uno de los títulos que integran la colección de los libros de texto gratuitos (LTG) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En particular abordo las formas de trabajo sugeridas para la lectura en el currículo explícito en cada una de las cuatro generaciones curriculares de la educación básica en México (1960, 1972, 1993 y 2009); y las propuestas didácticas que buscan favorecer el aprendizaje y el desarrollo de la lectura.

Con este propósito, divido el artículo en dos grandes secciones. En la primera presento algunas consideraciones sobre los LTG como manuales escolares. Así, establezco los momentos de cambio curricular y algunos rasgos de los LTG y de los textos elegidos para enseñar español; presento los tipos de textos incluidos en los libros de lectura de español; y elaboro algunas precisiones sobre las funciones del manual escolar o libro de texto, conforme a Choppin (2003).

En la segunda sección propongo una serie de consideraciones sobre teorías y concepciones (*cf.* Binkley, Rust y Williams 1996) que contribuyan a entender el reto de favorecer la comprensión de la lectura en la escuela y particularmente desde los LTG. Para ello introduzco una mirada a partir de la evolución de las teorías de lectura que nos permita reflexionar sobre el propósito de la lectura: la comprensión. Lo anterior me permite situar a la lectura como medio y como recurso escolar para, finalmente, cerrar esta sección con algunas ideas que en torno a la lectura se expresan en los programas curriculares y los LTG en México (*cf.* Carrasco 2000; Carrasco, López Bonilla y Peredo 2008).

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE ESPAÑOL EN MÉXICO

*Las generaciones de los libros de texto gratuitos
y los textos elegidos para enseñar español*

Desde finales de 1960 los estudiantes de los seis grados de educación primaria en México cuentan con LTG para apoyar sus procesos de aprendizaje, cada uno de los cuales ha tenido sustento en los respectivos programas curriculares. En la tabla 1 se muestran los periodos correspondientes a cuatro generaciones y, en particular, las reformas realizadas a algunos de los libros de texto gratuitos de español (LTGE).

TABLA 1

Generaciones de LTG para la enseñanza del español en la escuela primaria

1ª generación LTG	2ª generación LTG	Reforma a los libros de la 2ª generación	3ª generación LTG	Reforma a los libros de la 3ª generación	4ª generación de LTG
Programa de Lengua Nacional	Programa de Español	<i>Programa de Español</i>	Programa de Español	<i>Programa de Español</i>	Programa de Español
1959-1972	1972-1980	1980-1993	1993-2000	2000-2008	2009-

Cada generación y cada reforma han ofrecido libros diversos para los primeros grados de español. En total, seis libros para primero en cincuenta años. Cabe señalar que en la tercera generación se ofrecieron dos versiones del libro de primero. Mientras que en la reforma de 2000 los libros de español para quinto y sexto no fueron sustituidos (*cf.* Carrasco 2000; Carrasco, López Bonilla y Peredo 2008). Así, para español de quinto y sexto, se mantuvieron las antologías literarias editadas con los libros de la segunda generación. Estos materiales complementarios de lectura han sido utilizados ya por al menos treinta y cinco años (del ciclo 1972-1973 al ciclo 2008-2009).

Sin embargo, en el año 2000, se impulsa desde el Conaculta y la SEP el Programa Nacional hacia un País de Lectores, que asegura la presencia de nuevos materiales para leer a través de las bibliotecas escolares y de aula. Se ha dotado de materiales de lectura desde el ciclo escolar 2001-2002 a todas las

FIGURA 1

Portada del libro de Lengua Nacional.
Primera generación

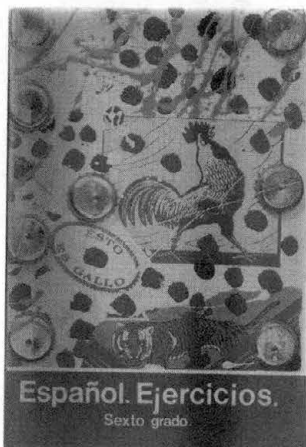


[Portada idéntica en todos los libros de las diferentes asignaturas. *Español como Lengua Nacional*]
Fuente: SEP 1959.

FIGURA 2

Portada del libro de español 6°
Segunda Generación

[Portadas distintas por libro.
Español como objeto de enseñanza]

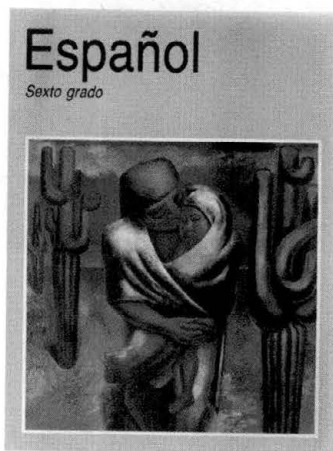


Fuente: SEP 1972a.

FIGURA 3

Portada del libro de español 6°
Tercera Generación

[Portada con obras de pintores mexicanos.
Diseño de series de portadas de Luis Almeida]



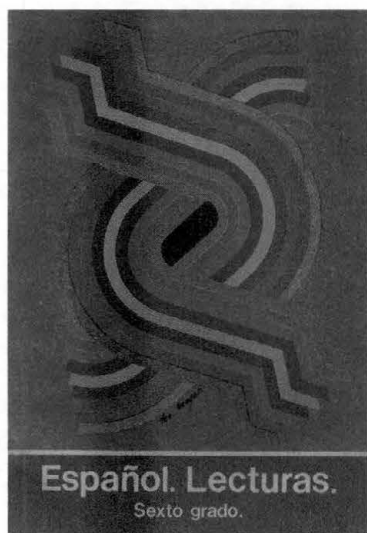
Fuente: SEP 1994.

escuelas preescolares, primarias y secundarias en el país que demandan a los profesores impulsar nuevas prácticas de lectura distintas de las que tradicionalmente se realizan con los LTG (los cuales disponen de varios ejemplares de un mismo libro para los estudiantes), sino de los libros únicos y distintos en aras de ofrecer también la oportunidad de acceder desde la escuela a obras literarias e informativas completas¹.

Es importante mencionar también, con respecto al cambio curricular de 1993, origen de los libros de la tercera generación, que éste se elaboró en el marco de la vinculación de los niveles de primaria y secundaria en un ciclo básico, en función de la recién establecida obligatoriedad de esta última.

FIGURA 4

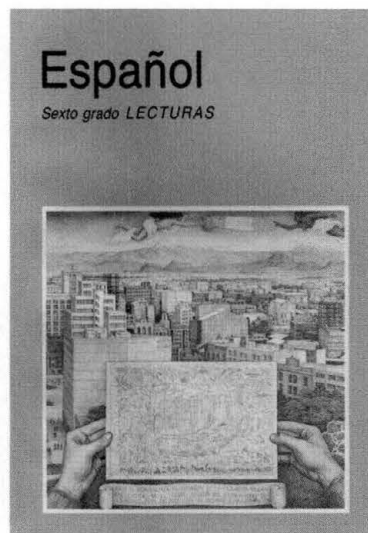
Portada del libro de lecturas para 6°
[Lecturas cortas, fragmentos y adaptaciones predominantemente literarias que llegaron a la escuela por más de tres décadas]



Fuente: SEP 1972b.

FIGURA 5

Libro de lecturas para 6°
[Portada distinta, mismo contenido que en obra de SEP 1972b]



Fuente: SEP 1993.

¹ Para conocer con amplitud el acervo propuesto para cada grado consúltese <<http://lectura.dgme.sep.gob.mx>>.

En la reforma correspondiente al año 2000, la SEP emite los *Programas de Estudio de Español. Educación Primaria* (SEP 2000), cuya portada se observa en la figura 6. Éstos constituyen una reforma a los libros de la tercera generación y proponen una nueva organización para la enseñanza que sólo es aplicada en los materiales de los primeros cuatro grados.

La última reforma, la que produce la cuarta generación de LTG, se implanta para el ciclo escolar 2009-2010, a través de la dotación de libros de primero y sexto de español².

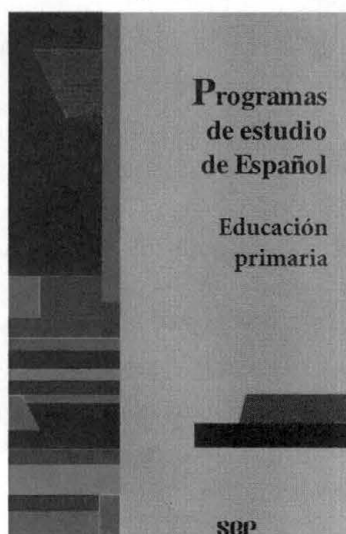
Identificar las generaciones de LTG podría llevarnos a pensar en paquetes de materiales que, de forma integrada, respondan a la propuesta curricular. Sin embargo, en cada escuela primaria, durante el ciclo escolar 2009-2010,

FIGURA 6

Portada del

Programa de estudio de español.

[Programa que sustituye el contenido del programa de 1993 y que orienta nuevos libros de primero y cuarto]



Fuente: SEP 2000.

² Para el ciclo escolar 2010-2011 se proponen nuevos libros para primero y sexto, distintos de los que distribuyeron en el ciclo escolar 2009-2010. Estos materiales no se analizan en el presente trabajo.

convivieron tres generaciones de libros con las consecuentes dificultades para adoptar en las prácticas de enseñanza una misma mirada curricular.

Sobre los tipos de textos incluidos en los libros de español

Ray (2009) muestra que el mayor número de textos incluidos en los libros de texto son literarios y que entre los textos informativos ofrecidos sobresalen los expositivos. Los textos expositivos, señala, presentan diferentes formas de organización discursiva atendiendo a su intencionalidad comunicativa. Afirma también que “los textos expositivos tienen una construcción más compleja que los textos narrativos, tanto en su estructura global como en las articulaciones microdiscursivas” (*ibid.*, p. 25), lo cual exige una guía de enseñanza particular que no se ofrece en las propuestas para el profesorado.

De esta manera, la promoción de la lectura en la escuela primaria ha privilegiado la lectura de textos literarios en los LTGE y una forma estética de leer sobre otras posibilidades eferentes. Al respecto, Rosenblatt (2002) nos ofrece una explicación sobre el tipo de lectura que realiza un lector, independientemente del tipo de texto que lee. Ésta consiste en distinguir la lectura eferente, o de búsqueda de información, de la estética, evocadora y placentera, en función de que quien lee determina las posibilidades de lectura desde su intención.

En síntesis, en los LTGE mexicanos ha prevalecido la idea de distinguir la lectura recreativa y por placer, asociada a los textos literarios, de la lectura de estudio o “informativa” que se asocia a los textos no literarios. Es decir, se determinan las posibilidades de lectura desde las características del texto leído y se obvian las intenciones del lector, eliminando así la posibilidad de reconocer que algunos lectores prefieren la lectura eferente.

LAS FUNCIONES DEL MANUAL ESCOLAR O LIBRO DE TEXTO

De acuerdo con Bonilla “El libro de texto como *objeto pedagógico* es ante todo un instrumento, un auxiliar didáctico, cuya principal función es

propiciar y favorecer las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Bonilla 2000, p. 110).

Para Choppin (2003) el libro de texto está asociado a las nominaciones: *libros escolares*, *manuales escolares* y *textos escolares*, y señala que es clara “la multiplicidad de las funciones asumidas, de manera conjunta o no, por los libros de texto *stricto sensu*, es decir, por las obras explícitamente destinadas a un uso escolar” (*ibid.*, p. 362), y distingue cuatro funciones asignadas a estos materiales:

1. Una función *referencial* llamada también *curricular* o *programática* [...] el manual no es entonces más que la traducción del programa o una de las interpretaciones posibles en el caso del libre juego de la competencia entre productores. Pero, de cualquier modo, constituye el medio privilegiado de los contenidos educativos, el depositario de los conocimientos, de las técnicas o del *savoir-faire* (*saber hacer* o *hacerlo con clase, caché, estilo*) que un grupo social específico considera necesario transmitir a las generaciones jóvenes.

2. Una función *instrumental*: el manual pone en marcha métodos de aprendizaje, propone ejercicios o actividades que, según el contexto, tienen como objetivo facilitar la memorización de los conocimientos, favorecer la adquisición de las competencias disciplinarias o colaterales, la apropiación del *savoir-faire*, de los métodos de análisis o de resolución, etcétera (*ibid.*, p. 363).

3. Una función *ideológica* y *cultural*. (La más antigua.) Desde el siglo pasado, con la constitución del Estado-nación y con el desarrollo, dentro de este marco, de los principales sistemas educativos, el manual se afirmó como uno de los vectores esenciales de la lengua, de la cultura y de las clases dirigentes. Es el instrumento privilegiado de la construcción de la identidad; por lo general se percibe, a semejanza de la moneda o de la bandera, como un símbolo de la soberanía nacional, y constituye una postura política de gran importancia.

4. Una función *documental*: el manual propone proporcionar, sin orientar la lectura, un conjunto de documentos textuales e icónicos, cuya observación o confrontación pudiera desarrollar el espíritu crítico del alumno. Es una función que apareció recientemente en la literatura escolar y que dista

mucho de ser universal: sólo es utilizada en aquellos ambientes pedagógicos que dan más importancia a la iniciativa personal del niño y que tienen como objetivo favorecer su autonomía; supone también un elevado nivel de capacitación entre docentes (*idem*).

A partir de esta caracterización elaborada por Choppin (2003) desarrollo una comparación general de los programas curriculares y los materiales didácticos de las cuatro generaciones, con el objeto de identificar sus diferencias. Para la cuarta generación tomo los materiales del ciclo 2009-2010. Véase la tabla 2.

En suma, los LTG de las cuatro generaciones asignan un mayor peso a la lectura de textos literarios que no literarios. En otro trabajo resultará importante revisar qué tanto se abona desde las disciplinas curriculares, en los LTG de otras materias, a la lectura de los textos no literarios.

Los LTG, vistos como material editorial, a mi juicio, reflejan en las tres primeras generaciones una evolución producto de una legítima preocupación por atender de la mejor manera posible a los destinatarios de los mismos: las niñas y los niños de este país, a través de materiales siempre perfectibles pero cuidadosamente elaborados. Los libros del ciclo 2009-2010 no siguen esta lógica, su defectuosa factura parece querer alimentar la tentación de desaparecer el papel editor del Estado, que a mi juicio sigue siendo necesario en la escuela primaria.

Quienes han elaborado los LTGE para el ciclo 2009-2010, parecen desconocer que ha ido en aumento la iconografía escolar a partir de los años ochenta, cuando “se empieza a tomar en cuenta la iconografía didáctica y la articulación semántica que une el texto y la imagen” (Choppin 2003, p. 371).

Ciertamente el libro de texto coexiste con otros medios y puede ser visto entre un conjunto de materiales para apoyar los procesos de aprendizaje, “un elemento constitutivo de un conjunto multimedia, y sale incluso del mundo de las bibliotecas para entrar en el mundo de las mediatecas” (*ibid.*, p. 364). Sin embargo, la calidad de este conjunto de materiales multimedia debe seguir siendo un asunto de vigilancia responsable de parte del Estado. Una de las tareas importantes para la segunda década del siglo XXI será, precisamente, valorar el papel de los LTG como parte de

TABLA 2

Comparación de las cuatro generaciones de LTGE

Función/ generación LTG	LTG de 1ª generación 1960 (1959)	LTG de 2ª generación 1970 (1972-1980)	LTG de 3ª generación 1990 (1993 y 2000)	LTG de 4ª generación 2009 (1º y 6º)
Referencial o curricular programática	Apegados a normas pedagógicas; elaborados por concurso, con participación de expertos.	Apegados al programa curricular, elaborados por asignación, por expertos institucionales.	Apegados al programa curricular, elaborados por concurso, por equipos de expertos.	Disociado del programa curricular ¹ , elaborados por asignación, por personas contratadas.
Propósito perseguido desde los programas curriculares	Uso correcto del idioma. Apegados a las convenciones marcadas por la Real Academia Española (RAE).	Desarrollo o “crecimiento” de la capacidad de expresarse y de comprender. Apegados a las estructuras lingüísticas formales.	Empleo efectivo del lenguaje desde un enfoque comunicativo y funcional para desarrollar competencias comunicativas.	Desarrollo de competencias para la comunicación a partir de un enfoque basado en competencias lingüísticas situadas en prácticas sociales de lenguaje.
Instrumental	Cultivar los hábitos y acrecentar las habilidades relacionadas con: a) la comprensión, la rapidez y la interpretación estética de la lectura; b) la lectura en silencio para estudio y para recreación.	La lectura de estudio consiste en tres momentos: leer literalmente, interpretar y criticar ² (SEP 1974).	Se señala la importancia de “entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias” (SEP 1993, p. 13).	En una lectura entre líneas ubico esta función en temas de reflexión sugeridos: “propiedades y tipos de texto” ³ . Y “comprensión e interpretación”, cuyo propósito es familiarizarse con diferentes portadores textuales [...] diferentes modalidades de lectura: individual, colectiva, guiada ⁴ ” (SEP 1974, p. 33).

¹ Intenta recuperar el enfoque de las competencias para la vida UNESCO y que organiza, como en la secundaria, los contenidos en ámbitos: de estudio, literario, de participación ciudadana y familiar.

² Metodología en cinco fases: 1. Examinar cada lectura (no cada texto); 2. Plantearse preguntas; 3. Obtener información a través de la lectura; 4. Exponer el contenido de la lectura; 5. Sintetizar conocimientos adquiridos.

³ Enfatiza la importancia de reconocer estructuras textuales y soportes textuales. Uno de los temas de reflexión sugeridos en el Programa es *propiedades y tipos de texto* hablan de “tipos textuales” como los textos literarios e informativos (cfr. SEP 1993, p. 32), de *circulación social amplia* (libros, enciclopedias, periódicos, revistas) y *restringida* (cartas, recibos, actas, formularios) “se pretende que, además de familiarizarse con ellos, logren identificar las características que los definen, tanto en los propósitos comunicativos que persiguen, como de los recursos lingüísticos de los que se valen; además de identificar los recursos gráficos y editoriales que caracterizan a cada tipo textual y su utilidad para lograr la eficiencia comunicativa”.

⁴ Tomado textualmente del Programa anterior.

TABLA 2 (conclusión)

Función/ generación LTG	LTG de 1ª generación 1960 (1959)	LTG de 2ª generación 1970 (1972-1980)	LTG de 3ª generación 1990 (1993 y 2000)	LTG de 4ª generación 2009 (1º y 6º)
<i>Documental</i>	Fragmentos de clásicos, textos de autor firmados y textos producidos para LTG sin firma ⁵ .	Adaptaciones, fragmentos de clásicos, textos de autor firmados y textos producidos para LTG sin firma.	Textos contemporáneos de editoriales comerciales con pago de derechos; textos producidos para LTG por autores del grado; fragmentos y adaptaciones.	Textos banales producidos para LTG; se demanda emplear otros textos (solicitados por géneros).
<i>Ideológica</i>	Unidad nacional: lengua nacional. (Nacionalidad)	Conocimiento lingüístico para enriquecer capacidad expresiva y comprensiva. (Academia)	Desarrollar capacidad comunicativa. (Funcionalidad)	Desarrollar competencias útiles en el mundo del trabajo. (Exigencias del mercado)
<i>Textos incorporados</i>	Los temas tratados en el libro serán variados, de actualidad. El continente americano y México ocupan un lugar importante ⁶ .	Equilibrio buscado entre textos informativos en el LTG de ejercicios y literarios en la Antología de Lecturas ⁷ Clásicas ⁸ por grado.	Se incorpora la literatura infantil y juvenil, los textos producidos para niños y jóvenes entran a la escuela, hay una mayor presencia de textos literarios.	Se reconoce la existencia de textos fuera de la escuela. Son de dudosa calidad los ofrecidos en los LTG existentes (1º y 6º).
<i>Recursos icónicos ofrecidos</i>	Fotografía en blanco y negro y dibujo de línea.	Ilustraciones en color que acompañan a los textos.	Ilustraciones originales de obras elegidas.	Dibujos coloreados.

⁵ Un eje necesario de reflexión es la pertenencia o autoría de las obras y el pago de derechos, entre otros.

⁶ En el documento de *Normas para cada grado escolar* publicado por la SEP (2009, p. 33).

⁷ *Antología* que ha estado vigente hasta el ciclo escolar actual (2009–2010) para el quinto y que funcionó en promedio treinta años para el resto de los grados.

⁸ En la segunda generación, según reporta Villa Lever (1998), se produce el “Libro de lecturas” para cada grado. “Antonio Alatorre y Margit Frenk, [...] seleccionaron, con otros especialistas, fragmentos de la más selecta literatura universal” (*ibid.*, p. 166).

los materiales escolares y reconocer el peso que efectivamente tienen en la enseñanza respecto de otros materiales, como los acervos de las bibliotecas escolares y de aula, y aquellos a los que se accede a través del Programa de Enciclomedia.

LA LECTURA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Una mirada desde la evolución de las teorías de lectura

Entender el papel que se le ha asignado curricularmente a la lectura en los programas de educación primaria en México ha sido motor de mi trabajo en las últimas dos décadas (Carrasco 1992, 2000, 2001, Carrasco, López Bonilla y Peredo 2008; Reimers *et al.* 2006). El propósito de esta sección es mostrar cómo las teorías de la lectura (Binkley, Rust y Williams 1996) se expresan en las propuestas de enseñanza a lo largo de las cuatro generaciones de los LTG. Es posible, pues, suponer una apropiación nacional de esta evolución. Sin embargo, es necesario, siguiendo a los autores, reconocer que aunque las teorías son evolutivas, también son parciales dada la complejidad del fenómeno estudiado y, de igual forma, complementarias.

Para mostrar cómo las teorías de la lectura se expresan en las propuestas de enseñanza identifiqué en la tabla 3 las teorías de la lectura frente a los principales indicadores observados en las propuestas programáticas de la SEP.

Es importante reconocer, por un lado, que el ejercicio propuesto en la tabla 3 es una interpretación esquemática, y, por otro, que:

Dada la naturaleza evolutiva de las teorías de lectura y de las prácticas de instrucción, residuos de las concepciones de los primeros periodos continúan ocupando un lugar importante en la teoría y la práctica de la lectura (Binkley, Rust y Williams 1996, p. 144). En su análisis de la evolución de las teorías lectoras los autores nos dejan ver que no existe postura teórica sola, cada una se apoya en conceptualizaciones previas y las modifican de acuerdo a sus particulares fines, esto se observa en los documentos curriculares (Carrasco, Bonilla y Peredo 2008, p. 233).

TABLA 3

Expresión de las teorías de lectura en cuatro generaciones de programas curriculares para la enseñanza del español en México

<i>Progresión de teorías de lectura según Binkley, Rust y Williams (1996)</i>	<i>Indicadores observados en propuestas programáticas SEP</i>
<p>Transferencia de información¹ El significado descansa en el texto y el conocimiento o intención del autor es incorporado a un texto por su autor y es reproducido por el lector. El lector es entonces un decodificador del texto. Para decodificar el lector necesita conocer acerca de la lectura y la literatura. El énfasis se coloca en el valor placentero del texto así como en la información en él encontrada (Davis 1944).</p>	<p>Primera generación de ITG: 1960 Cada lectura debe acompañarse de la sugestión concreta de trabajos que aprovechen los valores contenidos en ella. Se sugieren los siguientes: <i>a)</i> Lexicográficos; <i>b)</i> síntesis del fondo; <i>c)</i> comentarios; <i>ch)</i> ampliación de pensamientos valiosos y bellos; <i>d)</i> réplica o ratificación de ideas leídas (SEP 1959)².</p>
<p>Interacción La lectura se concibe como una serie de pasos lingüísticos y cognitivos. Fundamentalmente se refieren al contexto intrapersonal, al conocimiento previo y a las habilidades que el lector trae a la tarea de interpretar el texto y a las diferencias individuales de conocimiento y habilidades. Asumen que los lectores necesitan tres recursos de conocimiento: autores, textos y experiencia. Un buen lector es aquel cuyo conocimiento encaja con el texto. Sitúan aquí los "esquemas" reconocidos por los lectores.</p>	<p>Segunda generación de ITG: 1970 La lectura es un proceso continuo y gradual, que implica el desarrollo ordenado de las habilidades de pensamiento. No sólo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de éstas. Las investigaciones sobre la comprensión de la lectura en los niños nos dicen que todos los factores y procesos que pueden operar en el acto de leer están relacionados con: La comprensión de la información a través del razonamiento inductivo-deductivo. Para lograr esto, los niños necesitan ampliar su vocabulario, comprender conceptos y saber relacionar palabras con ideas. Para lograr la aplicación de la información, los niños necesitan criticar y producir ideas razonables y creativas (SEP 1974, p. 104).</p>

¹ Esta postura ve la lectura como una adquisición progresiva de subhabilidades o habilidades discretas como el reconocimiento de la letra, la habilidad para hacer corresponder los sonidos a las grafías, el reconocimiento de la palabra y la secuenciación de ideas. Las series básicas de lectura se estructuran a partir de este modelo de adquisición. La lectura durante este periodo es muy prescriptiva y se tiende a enseñar a utilizar apropiadamente el lenguaje.

² Normas para elaborar ITG de la primera generación, edición 1959.

<i>Progresión de teorías de lectura según Binkley, Rust y Williams (1996)</i>	<i>Indicadores observados en propuestas programáticas SEP</i>
<p>Transacción</p> <p>La lectura es resultado de una serie de procesos cognitivos, lingüísticos y sociales.</p> <p>La adquisición de la lectura es un aprendizaje natural análogo al aprendizaje del habla (Godman 1986, <i>apud</i> Binkley Rusto y Williams 1996).</p> <p>La lectura no requiere de habilidades cualitativamente diferentes entre los niños y adultos.</p> <p>La comprensión es más que el procesamiento de la información del texto, el lector genera significado respondiendo al texto y al propósito de la lectura; la autorregulación es fundamental.</p>	<p>Tercera generación de ITG: 1990</p> <p>Aprendizaje natural ligado a las situaciones comunicativas: “el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se produce en contextos comunicativos reales [...] Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo [...] en actividades que representan un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera” (SEP 1993, p. 25).</p>
<p>Construcción social</p> <p>Enfatiza la naturaleza social de las prácticas de alfabetización en la sociedad y en la escuela.</p> <p>Asume que el maestro tiene un esquema de desarrollo sociocultural de la alfabetización y que usa estos esquemas al planear actividades educativas y medirlas.</p> <p>Nuestra forma de vida culturalmente adaptada depende de significados compartidos y conceptos compartidos así como de modos compartidos de discurso para negociar diferencias de significado e interpretación (Bruner 1990, p. 13, <i>apud</i> Binkley Rusto y Williams 1996).</p>	<p>Cuarta generación de ITG: 2009</p> <p>“Las <i>Prácticas Sociales</i> del Lenguaje necesitan ir acompañadas de momentos específicos para analizarlas e ir comprendiendo poco a poco las convenciones que se requieren para lograr una mayor participación en los <i>actos comunicativos</i> (leer, escribir, escuchar, hablar). Así, no se trata sólo de ganar experiencia, sino de cobrar conciencia de los propios aprendizajes y exigencias que demanda el <i>uso del lenguaje</i>.</p> <p>La apropiación de los conocimientos involucrados en las <i>prácticas de lenguaje</i> depende de las oportunidades que se tengan de participar en diferentes <i>actos</i> en donde se habla, se lea y se escriba. [...] Por esto, el docente debe promover que sus alumnos participen en <i>eventos comunicativos</i> reales en los que existan productos lingüísticos que satisfagan diferentes necesidades” (SEP 2009, p. 39).</p>

El discurso pedagógico de los programas enfatiza la síntesis, comentario, ampliación y réplica en los programas de la primera generación; comprender y aplicar la información, en los de la segunda; participar de situaciones comunicativas, en los de la tercera; y participar de eventos comunicativos, hacia la construcción de prácticas, en los de la cuarta generación. Sin embargo, es importante hacer notar que, sin desatender el hecho de que el propio programa actual (SEP 2009) requiere de revisiones en su concepción didáctica de “práctica social”, es importante coordinar los discursos pedagógicos que llevan en el plan general de la primaria al terreno de las competencias; en el programa de español, al de las prácticas; y, que en el libro para el estudiante se atienda la traducción parcial y distorsionada de competencias y se equiparen los proyectos didácticos con la expresión escolar de prácticas sociales de lenguaje.

La comprensión de lectura como fin

Si bien es cierto que la comprensión de lectura es un fin buscado en la escuela para la formación de lectores, en los discursos escolares y extraescolares, esta “natural” finalidad se mezcla con otras exigencias sociales de la lectura que también le demandan más tareas a la escuela; como por ejemplo, que forme en los estudiantes el hábito de leer, que les prepare para participar en prácticas culturales que exceden de la institución escolar. Las encuestas de comportamiento-lector (*cf.* Encuesta Nacional de Lectura 2006), por ejemplo, examinan a la población sobre prácticas de lectura que no se refieren exclusivamente a la comprensión sino a prácticas y entornos culturales que la acercan a los libros, como la de visitar librerías o asistir a bibliotecas. Desde fuera de la escuela se las ve como expresión del medio cultural y social en el que los sujetos participan, aspecto del que dan cuenta las encuestas de comportamientos culturales y que trascienden los límites escolares.

La lectura ha sido un importante tema escolar por lo que toca a las evaluaciones de los logros y sus resultados, ya que, aparentemente, resulta más fácil evaluar la comprensión lectora que la producción escrita en pruebas

masivas. La ausencia de definiciones explícitas de lectura impacta también en la definición de lo que se busca como resultados de la formación escolar. Mucho se discute sobre el papel de la escuela en la formación de lectores, reto del que todos hablan pero del que poco se entiende en términos prácticos. No contamos con criterios que, a manera de trayectorias lectoras esperadas, nos permitan reconocer los logros deseables de la formación de lectores.

Hace una década propuse un esquema para representar las tres posturas que a lo largo del tiempo han situado el peso de la comprensión en el texto, en el lector o en el intercambio o encuentro con la lectura, como construcción y negociación (Carrasco 2000). Ahora reconozco que entonces sólo de forma incipiente consideraba en este análisis las condiciones culturales, esto es, las determinantes de las prácticas culturales propuestas desde los estudios de literacidad (Barton y Hamilton 2004), entendida la alfabetización como práctica social. “La literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (*ibid.*, p. 114). Literacidad “ecológica”, le llaman, porque siempre se analiza ligada al contexto en el que se desarrolla, y “crítica”, porque enmarca la actuación y las decisiones de entornos y políticas como expresión de las relaciones de poder. Asimismo, están particularmente interesados en las literacidades vernáculas, aquellas que son invisibles para el discurso hegemónico de la escuela.

Si se concibe la lectura como un acto individual esencialmente cognitivo de producción de sentido, la respuesta a la pregunta epistemológica de dónde radica el conocimiento ha tenido tres tipos de respuestas a lo largo del tiempo: en el texto, en quien lee y en el encuentro entre el texto y el lector. Ahora bien, una cuarta posibilidad a estas respuestas es: en las condiciones sociales determinantes de este encuentro, en las prácticas de literacidad de los grupos sociales y en las decisiones de políticas educativas y culturales. Sólo las tres primeras posiciones se expresan en los programas y los LTG de las distintas generaciones, como se muestra en la siguiente tabla.

TABLA 4
*Ubicación de la comprensión en el texto, en el lector,
 en la interacción o en la práctica social*

<i>Formulaciones programáticas / ¿En dónde ubicar la comprensión?</i>	<i>En el texto</i>	<i>En el lector</i>	<i>En el encuentro entre lector y texto</i>
Cultivo de la lectura en silencio para lograr: a) una comprensión exacta del material leído y c) facilidad para adquirir datos e informaciones (fr. SEP 1959) ¹ .	X		
Las fases de la lectura de estudio (SEP 1974) proponen: Fase 1. Examinar cada lectura para obtener una idea general del asunto que se trata. Fase 2. Plantearse preguntas. Fase 3. Obtener información a través de la lectura.		X	
La lectura de estudio se propone atender cinco objetivos (SEP 1974) de los que rescato tres: - Distinguir ideas principales de las secundarias en el texto. - Distinguir relaciones de causa y efecto en el relato. - Encontrar "detalles específicos" en el texto leído.	X		
Uno de los temas de reflexión sugerido es "comprensión e interpretación" (SEP 2009), cuyo propósito es familiarizarse con diferentes portadores textuales, identificar propósitos y apreciar su utilidad ² , para la satisfacción de necesidades específicas.			X
"También se busca que comprendan la información explícita y vayan progresando ³ en la lectura entre líneas. La intención es lograr que los alumnos lleguen a ser lectores competentes, que disfruten la literatura, que puedan resolver problemas específicos y que cuenten con la posibilidad real de aprender a partir de los textos escritos" (<i>ibid.</i> , p. 33).			X
En las consideraciones para el trabajo educativo, durante el trabajo guiado sugieren (<i>ibid.</i> , p. 37): Actividades en las que los niños lean textos de autores expertos y los empleen como guía o modelo. En esta modalidad los niños, después de varias lecturas, llegan a inferir los rasgos del tipo textual o los recursos lingüísticos del autor para tratar de realizar un texto semejante o análogo.			X

¹ Versión: contenidos jerarquizados de Jesús Álvarez Constantino (1970).

² Sin aclarar si de los portadores o de los textos.

³ No se aclara cómo identificar, provocar, acompañar esta progresión.

Ahora bien, si se concibe la lectura como actividad social, como recurso para hacer cosas distintas, debemos poder diferenciar los distintos tipos de lectura demandadas por los manuales escolares. En este sentido, Casany (2006) define tres planos de la lectura:

Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor (p. 52).

Es evidente que la escuela ha priorizado la lectura de las líneas y que ha asignado un gran peso a la utilidad de lo leído. Se le impone al estudiante la práctica normalizada, impositiva, de leer textos legitimados por las instituciones, que pertenecen a corpus limitados (*cf.* Chartier 2004) y que están contenidos en el mismo programa curricular.

La lectura como medio y como recurso escolar

En los manuales escolares se recurre a términos distintos para dar cuenta de cómo se organiza la enseñanza. De esta forma algunos libros contemplan a la lectura como contenido o como componente programático curricular. Así, leer puede estar o no explícitamente definido en los documentos curriculares. Si bien, las sugerencias didácticas, las prácticas escolares promovidas, los ejercicios propuestos a partir de la lectura de un texto, nos informan de las concepciones que sobre la lectura se tienen.

Desde una dimensión instrumental, las propuestas curriculares conciben la lectura como una actividad escolar que debe ser practicada con regularidad y resaltan en sus propuestas las particularidades de las formas exigidas de lectura. La lectura en silencio es una exigencia como recurso escolar para el estudio. Además, leer en silencio es una habilidad desarrollada por los lectores competentes, abrevia el tiempo de lectura para atender un fin determinado.

TABLA 5
La forma de leer: lectura silenciosa como reto

<i>Afirmaciones programáticas asociadas a la lectura silenciosa</i>	<i>Concepciones</i>
<p>“Cultivar los hábitos y acrecentar las habilidades relacionadas con: b) la lectura en silencio para estudio y para recreación”. Guiones técnico pedagógicos (SEP 1959). Los programas de 1959 señalan para sexto grado: <i>lograr una “comprensión exacta”</i> como finalidad de la lectura en silencio.</p>	<p><i>Hábito y habilidad</i>, realización escolar o de estudio con pautas dirigidas y de recreación.</p>
<p>Actividades asociadas a la lectura en silencio (SEP 1974). Durante la lectura en silencio, que se realiza de forma individual, se le pide a los estudiantes: a) Localizar palabras desconocidas. b) Explicar el significado de cada una de esas palabras. c) Explicar el sentido de la frase en donde aparece la palabra en cuestión. d) Aplicar las palabras en enunciados que los niños inventan.</p>	<p><i>Actividad escolar</i>, que demanda tareas específicas para “ampliar” o “desarrollar” el vocabulario.</p>
<p>Diferencian en el programa la lectura individual, colectiva y guiada. La primera podría corresponder a la lectura en silencio, lo que se infiere de la siguiente cita: “Una actividad permanente que debe recibir mucha atención es la lectura individual y la lectura en voz alta. La primera puede realizarse en momentos de transición entre actividades y la segunda todos los días durante 10 minutos” (SEP 2009).</p>	<p>Practicarla, <i>actividad</i> que debe realizarse repetidamente, sin explicitar la importancia del propósito.</p>

Las distintas formas de presentar la lectura en silencio —actividad necesaria, recurrente, básica, si se quiere formar lectores— muestra también las diferencias en los programas: en el de 1959, se establecía que se leía en silencio para comprender exactamente lo enunciado; en el de la SEP de 1974, para explicar lo leído. En 2009, se asocia la lectura en silencio con la individual, por contraste con la lectura en voz alta.

El *significado sociocultural* de la lectura se construye en los entornos sociales, tiene una dimensión actual y otra histórica. Leer textos que ofrecen explicaciones científicas como “verdades acabadas” nos remiten al momento histórico de las respuestas, a un pasado que suponía que el conocimiento estaba hecho de certezas. Empero, desde una mirada contemporánea, las comunidades científicas insisten en las respuestas posibles, siempre tentativas y priorizando las preguntas.

Desde una perspectiva didáctica tradicional se asocia la práctica con la repetición. Practicar un nuevo aprendizaje, practicar la escritura o la lectura para realizar cada vez mejor estas habilidades. Actualmente los nuevos discursos pedagógicos incorporan el concepto de “práctica”, como práctica social, en el sentido propuesto por los nuevos estudios de literacidad (NLS, por sus siglas en inglés). Para Barton y Hamilton (2004, p. 12), “las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida [...] son lo que la gente hace con la literacidad”. Si lo que la escuela propone hacer con la lectura silenciosa es “practicarla” a secas, valorará la actividad en sí y no a la lectura como recurso para conocer, para disfrutar o participar en la construcción de una comunidad letrada en la escuela.

Si a lo anterior agregamos las limitadas posibilidades para acceder fuera de la escuela a otros espacios culturales en los que la lectura tenga un sentido personal, podemos constatar que estamos lejos de lo que Anne Marie Chartier (2004) concibe como lectura individual:

Idea más modernista e individualista de la lectura, nacida en el mundo de los bibliotecarios; esta idea relaciona la oferta indefinida de la edición, disponible gracias al préstamo gratuito de la lectura pública, con la libertad del lector capaz de abordar solo el corpus, de manera intermitente a medida que siente curiosidad o necesidad, por información o diversión (p. 130).

Me parece que la escuela sigue limitando la lectura a una actividad, sin reconocerla como una práctica social que trascienda los límites escolares y, sin adoptar las medidas consecuentes. Se sigue pensando en la lectura como actividad, cuya razón de ser tiene su origen en la escuela y en las tareas que ella debe promover. Seguir considerando a la lectura como actividad escolar y como habilidad enseñable, mantendrá favoreciendo formas escolares de uso de la lengua escrita que no son inspiradoras.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En los LTGE, como recurso universal para apoyar a los lectores, las afirmaciones explícitas no se corresponden totalmente con las suposiciones

implícitas que se expresan en torno a la lectura en los materiales y en los programas. Veamos algunas de ellas como insumo para una reflexión final:

- La lectura que interesa es la lectura escolar.
- Leer en la escuela es leer textos literarios.
- La literatura infantil y juvenil ha dejado de ser un recurso en los LTG.
- La lectura no es más lectura de obras clásicas o de autores contemporáneos sino de elaboradores de manuales.
 - La lectura de textos no literarios es mayormente expositiva.
 - Se privilegia la lectura de fuentes secundarias en los LTG aunque se recomienda desde ellos la lectura de otras obras.
 - Las intenciones del lector cuentan poco a la hora de leer.
 - Se promueve la lectura estética sobre la eferente.
 - El propósito de la lectura es fundamentalmente utilitario.
 - Las funciones de la lectura están determinadas por los textos.
 - Las propiedades textuales determinan modalidades de lectura.
 - La lectura en silencio es importante y debe ser practicada.
 - Tipos y propiedades textuales son tema de reflexión y no la condición del acervo de lectura para promover esta práctica cultural en la escuela.
 - Los recursos iconográficos de los LTG son de desigual calidad.
 - Comprender los textos parece ser el fin de la promoción de la lectura en los LTG.
 - Inferir las presuposiciones de un texto no equivale a reconocer las intenciones de un autor. Comprender más allá de las líneas textuales es el reto escolar.
 - Las definiciones de lectura que sustentan la elaboración de LTG parecen no distinguir entre actividad, habilidad y hábito.
 - La lectura escolar se asocia a formas de lengua escrita poco inspiradoras.

Ciertamente la escuela no puede ser la única institución responsable de la formación de lectores, aunque sí es una de las más importantes. Lo que en la escuela sucede multiplica o limita la existencia de nuevas oportunidades de lectura de la misma manera que la de leer regularmente³.

³ Agradezco a Claudia Guichard y a Rocío Aguilar, la lectura atenta que hicieron al manuscrito y las observaciones que mejoraron este texto.

BIBLIOGRAFÍA

- ACERVO, en <<http://lectura.dgme.sep.gob.mx>>.
- ÁLVAREZ CONSTANTINO, JESÚS 1970. *Programas jerarquizados de educación primaria del 1° al 6° años*. La Piedad Michoacán, México: Editorial Renovación.
- BARTON, DAVID y MARY HAMILTON 2004. "La literacidad entendida como práctica social", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- BINKLEY, MARYLIN, KEITH RUST y TREVOR WILLIAMS 1996. *Reading Literacy in an International Perspective. Collected Papers from the International Association for the Evaluation of Educational Achievement Reading Literacy Study*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education Research and Improvement.
- BONILLA RIUS, ELISA 2000. "Reforma y calidad de la educación básica: el papel del currículo y de los materiales didácticos en la adquisición de las competencias básicas", en *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*. Tomo I. México: SEP, pp. 91-125.
- CARRASCO ALTAMIRANO, ALMA 1992. *Guía didáctica de Español para el maestro de 5° y 6° grado*. Puebla: SEP-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [Tesis de maestría.]
- 2000. *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. [Tesis de doctorado.]
- 2001. "Discursos y prácticas de lectura en la escuela primaria", *Cero en Conducta*, núm. 49, pp. 35-41.
- GUADALUPE LÓPEZ BONILLA y ALICIA PEREDO MERLO 2008. *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria.
- CASSANY, DANIEL 2006. *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CHARTIER, ANNE MARIE 2004. "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores", en Bernard Lahire (comp.), *Sociología de la lectura*. España: Gedisa (LEA).

- CHOPPIN, ALAIN 2003. "El libro de texto", en *Sexto Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 357-380.
- RAY, ANTONIO 2009. *Desarrollo de las competencias de lectura de textos informativos en niños escolares*. Guadalajara: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- REIMERS, FERNANDO, ELISA BONILLA, ALMA CARRASCO, MARÍA ELVIRA CHARRIA Y LEONOR VARGAS GIL 2006. "La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción", en *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa-Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, pp. 159-303.
- ROSENBLATT, LOUISE M. 2002. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1959. *Normas para elaborar libros de texto gratuitos*. México: SEP.
- 1972a. *Libro de ejercicios. Sexto grado*. México: SEP.
- 1972b. *Libro de lecturas. Sexto grado*. México: SEP.
- 1974. *Libro del maestro. Sexto grado*. México: SEP.
- 1993. *Plan y Programa de Estudio 1993. Educación básica primaria*. México: SEP.
- 2000. *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: SEP.
- 2009. *Plan de Estudios 2009. Primaria. Educación básica. Versión para prueba en aula. Español 6° primaria*, en <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral>>. [Consultado el 28 de octubre de 2009.]
- VILLA LEVER, LORENZA 1998. *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.