

¿Es verdad que México busca formar lectores?

En este artículo se analizan los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se llevó a cabo con estudiantes de diferentes países, incluido

México. En el caso de los estudiantes mexicanos, éstos muestran un déficit en las competencias lectoras. Se presenta también la reacción que frente a este estudio tuvo la Asociación Internacional de Lectura (IRA), que hace una crítica a la metodología empleada en el estudio.

Se analizan tres posibles fuentes del problema: las causas sociales, educativas y psicológicas, y se presenta la respuesta gubernamental, considerada insuficiente por la autora de este artículo.

Palabras clave: Evaluación educativa, competencias lectoras, déficit lector, política gubernamental.

◆ Profesora-investigadora del Departamento de Estudios en Educación en la Universidad de Guadalajara, México.

aliciaperedo@hotmail.com

Este artículo tiene la intención de esbozar un análisis sobre los resultados de la evaluación Pisa 2000 —proyecto patrocinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)— que mostraron el déficit lector de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 16 años, y que ubicaron a México en los últimos lugares. Este estudio se publicó en el año 2002 y causó un fuerte impacto tanto en la prensa nacional como en los espacios educativos ya que, entre otras cosas, se afirma que en los adultos de 22 países participantes se observó que el nivel de la aptitud para la lectura contribuye a predecir qué tanto éxito tendrán las personas en el mercado laboral, *sobre y además* de lo que se puede predecir a partir únicamente de su calificación educativa (OCDE, 2002: 21). Para la OCDE la calidad de la lectura puede mejorar las posibilidades de obtener un empleo.

Una vez difundidos estos resultados, las expresiones de alarma se manifestaron en casi todos los estados del país, donde al parecer el sistema educativo era señalado

como el principal culpable. En septiembre del 2003, diferentes diarios dedicaron espacios para comentar la nota. En éstos podemos constatar que la mirada pública se dirigió hacia las estructuras del sistema educativo.

El jueves 18 de septiembre de 2003, reunidos en torno a una mesa de café del centro de la maltrecha ciudad capital, un grupo de amigos interesados en el quehacer educativo de nuestra entidad [Puebla] comentaban acerca de la decepcionante situación que ubica a la entidad como última [nacional] entre los últimos [internacional] en cuanto al desempeño de los actores del sistema educativo estatal [...] la OCDE había reportado que el 74% de los jóvenes mexicanos examinados era incapaz de emitir un juicio sobre las lecturas realizadas (*La Jornada de Oriente*, Puebla, 22 de septiembre de 2003).

En el norte del país, el *Diario de Ciudad Juárez* inculpa a la cultura globalizante como la inhibidora de la lectura de libros y propone que la Secretaría de Educación involucre a padres de familia, profesores y a los medios de comunicación masiva para dar solución a la calidad de la lectura que hacen los estudiantes. En el sur del país, en Yucatán se demanda que la SEP sea eficiente, que los profesores estén mejor preparados pues “muchos no tienen el hábito de la lectura” (Lois Izquierdo, *Diario de Yucatán*, 20 de septiembre de 2003); en la capital del país, Julián Sánchez, del periódico *El Universal* (17 de septiembre de 2003), cuestiona los presupuestos asignados a la educación y los compara con los de otros países. En suma, podría pensarse que el asunto se dirigió a preguntar qué papel juega la educación formal en la calidad de la lectura de los ciudadanos y qué tanto el sistema educativo es responsable de estos resultados.

La OCDE (2002) propone hablar de *aptitud para la lectura* más que de comprensión, y la define como: “La capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar

el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad” (ídem: 22). Además evalúa desempeños en distintos aspectos de lectura tales como: la capacidad de comprender y construir respuestas individuales basadas en diferentes tipos de textos, la obtención de información específica, la interpretación y la reflexión. Es probable que se prefiera hablar de aptitud ya que ésta involucra más elementos en la lectura, como el uso de los textos para la reflexión y la evaluación de la información, lo que va más allá de la comprensión inicial, entendida como la capacidad de otorgar significado a un texto y, en ocasiones, localizar información para la realización de una tarea (como en este caso).

El estudio citado consideró cinco niveles de aptitud, los cuales se muestran, de mayor a menor, en el cuadro siguiente:

Cuadro 1
Niveles de dominio en aptitud para la lectura

<i>Niveles</i>	<i>Obtención de información</i>	<i>Interpretación de textos</i>	<i>Reflexión y evaluación</i>
V	Ubicar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente, alguna de la cual puede encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para el reactivo. Tratar con información competitiva altamente plausible o extensa.	Interpretar el significado del lenguaje con sutilezas o demostrar una comprensión total y detallada de un texto.	Evaluar críticamente o establecer hipótesis, apoyándose en conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos o complicados.



<i>Niveles</i>	<i>Obtención de información</i>	<i>Interpretación de textos</i>	<i>Reflexión y evaluación</i>
IV	Ubicar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma no son familiares. Inferir qué información proporcionada por el texto es relevante para el reactivo.	Emplear un alto nivel de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto con el que no está familiarizado e interpretar el significado de una sección del texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas expuestas en enunciados negativos.	Emplear conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados.
III	Ubicar y, en algunos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente.	Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea central, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o una frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando varios criterios en cuenta. Tratar con información competitiva.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.
II	Ubicar uno o más fragmentos de información, cada uno de los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples. Tratar con información prominentemente competitiva	Identificar la idea central de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se requieren inferencias de bajo nivel.	Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, o explicar una característica del texto recurriendo a la experiencia y actitudes personales.
I	Tomar en cuenta un solo criterio para ubicar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente.	Reconocer el tema central o el propósito de un autor en un texto acerca de un tema familiar, cuando la información requerida en el texto es prominente.	Realizar una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento común y cotidiano.

Fuente: Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de Pisa 2000, OCDE (2002: 38).

En esta escala, los jóvenes mexicanos obtuvieron los siguientes porcentajes:

Nivel V	0.9%
Nivel IV	6.0%
Nivel III	18.8%
Nivel II	30.3%
Nivel I	28.1%
Menor al nivel I	16.1%

Como puede apreciarse, solamente 6.9% de los lectores evaluados se ubica en niveles de desempeño alto, el resto está por debajo del nivel medio. A partir de estos datos, podemos suponer que en México hay un déficit lector importante. Esto es, que los estudiantes enfrentaron problemas para realizar las tareas que se les solicitaron, probablemente porque tienen las características de los lectores deficientes como: leer proposiciones literalmente a partir solamente de las palabras, depender del significado que otros adultos modelan, tomar el contenido del texto estrictamente apegado a la literalidad y no distinguir los conceptos relevantes de los irrelevantes (Pearson, 1985; Argudín y Luna, 1996; Peredo, 2002).

Ahora bien, estos jóvenes, conforme a su edad, están al término de la secundaria o al inicio del bachillerato, lo cual hace más preocupante la situación, toda vez que ya han transcurrido al menos nueve años de educación formal y esperaríamos que reunieran las características de los lectores eficientes como pueden ser, entre otras: utilizar el conocimiento previo para construir un significado global del texto, organizar la información, distinguir lo relevante de lo irrelevante e identificar las intenciones del autor.

En el marco de los resultados obtenidos por diferentes países, la Asociación Internacional de Lectura (IRA, por sus



siglas en inglés) formuló una serie de críticas a la OCDE,¹ entre las que destacamos las siguientes: metodológicamente considera muy complicada la comparación entre países a causa de algunas variables que deberían interpretarse a partir de las variaciones culturales, como las diferencias étnicas, lingüísticas, de currícula escolar, etc. Además, agrupar a estudiantes por edad corresponde a no pensar que algunos están en secundaria y otros en bachillerato y por lo tanto tienen diferentes antecedentes escolares y de conocimiento. La IRA afirma que es necesario advertir que las principales diferencias en este estudio se manifiestan al interior de cada país y no tanto entre países, esto se debe a que muchos países mostraron altos grados de inequidad en relación con las políticas educativas y de desarrollo de los estados, municipios y localidades en los que se divide la geografía política de cada uno. Podríamos pensar que en el caso mexicano, por ejemplo, hay diferencias entre escuelas públicas y privadas, urbanas o rurales, con estructura docente completa o unitaria. Esto indudablemente se refiere a la inequidad de nuestro sistema educativo. La IRA afirma que para desarrollar la competencia lectora resultaron más importantes la variable socioeconómica y el ambiente de aprendizaje de la escuela que la situación socioeconómica individual. Esto significa que si una persona proviene de un medio económicamente bajo pero asiste a una escuela con

1. La IRA agrupa a diversos investigadores de la lectura. En este caso suscriben la crítica Topping, de Escocia, Valentín, de Alemania, Roller, de Estados Unidos, Brozo, de Estados Unidos, y Dionisio, de Portugal. Esta asociación nació en 1956 a partir del Consejo Internacional para el mejoramiento de la instrucción y la enseñanza remedial de la lectoescritura. Desde entonces tuvo la pretensión de agrupar a los profesores de enseñanza de la lectura y la escritura y posteriormente incorporó a los investigadores. A partir de entonces, tienen presencia en 99 países donde se desarrolla una serie de actividades locales, nacionales e internacionales con la intención de difundir resultados de investigaciones sobre esta temática. Cuenta con diferentes publicaciones de apoyo a los docentes y padres de familia, precisamente para el fomento y mejoramiento de la lectura. En México existen dos representaciones: una en Guadalajara y otra en Puebla.

recursos técnicos pedagógicos completos como biblioteca, laboratorios, talleres de cómputo, etc., la situación económica personal se compensa con los apoyos que la escuela provee. Si esto es así, entonces conviene reflexionar más en torno a la responsabilidad de docentes y administradores de la educación que en las condiciones familiares de los estudiantes. Otra variable de gran importancia fue el caso de los estudiantes inmigrantes, a los que se evaluó en el idioma de la escuela y que es diferente al que se habla en el hogar. Formar parte de la mayoría o minoría lingüística fue correlacional al desempeño. Los hijos de padres inmigrantes manifestaron ejecuciones más pobres que sus pares, y quienes estudian en un idioma diferente al materno tienen deficiencias importantes de conocimiento. Como puede observarse, a pesar de que compartimos algunas de las críticas de la IRA, queda expuesta una problemática: el bajo desempeño en las capacidades de lectura de los jóvenes, lo cual parece completarse con la idea popular de que México no es un país de lectores. Pero, ¿a qué nos referimos con esta afirmación? ¿Qué esperamos que lean los mexicanos y para qué? Antes de intentar dar respuesta a estas interrogantes, que tienen la intención de provocar la reflexión, preferimos analizar algunas tendencias en la cobertura educativa en el país y las posibles causas del déficit. Primero, veamos algunas cifras.

Si analizamos la evolución de la matrícula en México en los últimos 30 años, es fácil advertir que la cobertura educativa ha aumentado considerablemente. Los porcentajes de la población de entre 16 y 19 años que asiste a la escuela, de acuerdo al INEGI, son: para 1970, 23.1%, para 1990, 37.5% y para el año 2000, 41.4% (cuadro 2). De entre éstos, 19.1% tiene concluida la instrucción secundaria en el año 2000. La evolución del total de la población mayor de 15 años con secundaria terminada pasó de 3% en 1970 a 19.1% en el año 2000 (cuadro 3). Sin embargo, México sigue siendo un país



de grandes diferencias entre las regiones; así que para el año 2000, mientras el Distrito Federal cuenta con 21.3% de jóvenes con secundaria concluida, Nuevo León 24.7% y el estado de México 24%, a Chiapas le corresponde solamente 11.7% (cuadro 4). Los siguientes cuadros son ilustradores:

Cuadro 2

Porcentaje de población de 16 a 19 años que asiste a la escuela

1970	1990	2000
23.1	37.5	41.4

Fuente: INEGI (www.inegi.gob.mx).

Cuadro 3

Distribución porcentual de la población con secundaria concluida

1970	1990	2000
3.0	14.0	19.1

Fuente: INEGI (www.inegi.gob.mx).

Cuadro 4

Distribución porcentual de la población de 15 años y más con secundaria concluida, por entidad federativa

Aguascalientes	20.6
Baja California	23.0
Baja California Sur	20.1
Campeche	15.4
Coahuila	23.1
Colima	19.0
Chiapas	11.7
Chihuahua	20.0
Distrito Federal	21.3
Durango	18.3
Guanajuato	17.3
Guerrero	13.7
Hidalgo	19.3
Jalisco	19.2
Estado de México	24.0
Michoacán	14.7
Morelos	22.2

Nayarit	19.2
Nuevo León	24.7
Oaxaca	13.2
Puebla	16.6
Querétaro	21.1
Quintana Roo	22.4
San Luis Potosí	18.5
Sinaloa	15.3
Sonora	21.1
Tabasco	18.1
Tamaulipas	19.9
Tlaxcala	22.9
Veracruz	15.0
Yucatán	15.8
Zacatecas	15.6

Fuente: INEGI (www.inegi.gob.mx).

Si bien la cobertura de los servicios escolares no es un indicador de la calidad educativa, sobre todo cuando ésta se distribuye de forma inequitativa, cuando menos muestra una tendencia positiva de la política educativa mexicana, que hace esfuerzos por mejorar el promedio de escolaridad entre la población.

Otro dato halagador es el paulatino abatimiento del analfabetismo, que para el censo del 2000 solamente se ubica en 6.5% en personas mayores de 15 años (INEGI).

Estos datos parecen disminuir el impacto de que México se ubicara en el penúltimo lugar de 32 países evaluados, ya que si bien las calificaciones que obtuvieron los mexicanos no son deseables, son comprensibles si se miran a la luz de que la política educativa parece haberse preocupado más por la cobertura. Esto nos invita a retomar el déficit lector y analizarlo a partir de las posibles causas que antes enunciábamos y que apuntarían hacia la baja calidad en el servicio educativo. Para finalizar, se puede decir que no basta con abrir aulas, sino que esta medida de expansión debe estar acompañada con indicadores de calidad, entre los que indudablemente está la competencia de los estudiantes con relación a las habilidades de lectura.

Causas del déficit lector

Las causas pueden ser inherentes a factores sociales, educativos y/o psicológicos. Desde una perspectiva social, por ejemplo, Kalman (2003: 37-66) asume a la alfabetización como una práctica social enmarcada entre dos grandes conceptos: la *disponibilidad*, entendida como la presencia física de materiales impresos, y *el acceso*, es decir las oportunidades de participar en eventos alfabéticos; esto nos lleva a pensar cuáles son los usos de la lengua escrita, los motivos del lector, su posición y hasta las concepciones que tiene sobre la lectura y la escritura. Los eventos alfabéticos que surgen en la vida cotidiana —fuera de la escuela— y que son entendidos como formas de participación específicas en contextos particulares. Esto es, que los individuos participan dentro de una comunidad que produce textos con fines diversos. El lector se apropia del uso de éstos a través del contacto que tiene con ellos. Los actos de leer y escribir se realizan en eventos socialmente organizados y muestran esta relación cultural de la *participación, acceso y apropiación* (ídem).

Bajo estas premisas, y en virtud de que en México hay grandes diferencias con relación a las condiciones socioculturales de los individuos, se puede esperar una cierta jerarquía en los comportamientos lectores. Por ejemplo, hay una clase social que tiene a su alcance libros, periódicos, revistas de divulgación o científicas y cuyos integrantes hacen uso cotidiano de materiales impresos, pero esto tampoco garantiza que los jóvenes que pertenecen a ese grupo social lean sólo o preferentemente libros, significa simplemente que tienen mejores oportunidades que aquéllos que no tienen posibilidades de adquirirlos y que tampoco los necesitan. Éste y otros grupos sociales tienen necesidad de leer otros documentos dentro de la función laboral o bien para desenvolverse en operaciones comerciales cotidianas, y también se

trata de actos de lectura. Lo que se quiere hacer notar es que la lectura no solamente se refiere a libros, sino a una gran variedad de portadores textuales, y en consecuencia por lectura debemos entender cualquier evento de interacción entre un texto y un lector que le otorga significado.

Otra reflexión importante tiene que ver con el tipo de recompensas sociales que se obtienen a través de la lectura que una persona realiza. Es evidente la diferencia entre el analfabeto y el alfabetizado, ya que generalmente los primeros se encuentran ubicados en las clases sociales más bajas, no tienen acceso a cierta información y se les dificulta la convivencia en una sociedad letrada; pero no resulta tan clara la situación de las personas que poseen la capacidad de leer y escribir porque hay una gran diversidad en los niveles de competencia lectora y los tipos de lectura que realizan con fines específicos. Los lectores no son una masa uniforme, sino una variedad de individuos que utilizan el lenguaje escrito, entre otras razones, para almacenar información, para comunicarse con fines de transmisión de información o de disfrutar de sensaciones estéticas.

Hay un número importante de estudiosos de la lectura que relacionan la alfabetización con el desarrollo económico social y personal. Por ejemplo, Kossol (1985) afirma que en Estados Unidos el analfabetismo y el analfabetismo funcional son determinantes para las necesidades económicas y sociales, destacando que hay un alto costo en materia de salud, desempleo y capacitación laboral. De acuerdo con este investigador, hay una relación entre el grado de alfabetismo y la productividad. Diehl y Mikulecky (1988: 371-377) estudian las necesidades de lectura en cien diferentes actividades ocupacionales y encuentran que 56% de los sujetos estudiados reportó que las habilidades de lectura eran importantes pero no vitales para desempeñar su trabajo, ya que la información podía obtenerse por otros medios, como la cooperación de un compañero que daría la misma infor-

mación de forma oral. Otros investigadores cuestionan los enfoques utilitaristas porque afirman que no hay estudios que demuestren una relación unívoca alfabetización-éxito económico. Por ejemplo, Kintgen (1988: XI-XIX) establece que esto es más bien una creencia popular, Graff (1988: 82-94), en Canadá, lo denomina el “mito alfabético” porque ni siquiera queda claro cómo definir y medir las habilidades básicas de lectura y argumenta que los estudios históricos que se han realizado no han encontrado una relación entre alfabetización y equidad social. Lankshear y Lawler (1987/1989), investigadores británicos, también cuestionan que se tome a la alfabetización como una variable aislada y de influencia unívoca con el empleo o los ingresos económicos. Por nuestra parte consideramos que no es posible tomar una posición dicotómica; la alfabetización no es una variable que resuelve por sí sola los problemas económicos o laborales de un individuo, ni sus necesidades completas de comunicación social, pero indudablemente una persona analfabeta se encuentra en desventaja de oportunidades y posibilidades de comunicación en cualquier sociedad desarrollada que cuenta con lenguaje escrito. De ahí la necesidad de que las personas posean habilidades de lectura y las ejerciten con diferentes textos: laborales, de comunicación masiva, de literatura y, en general, de información y recreación.

Si estamos de acuerdo en que hay factores sociales como el acceso a materiales escritos, la disponibilidad del sujeto, las recompensas sociales, la utilidad productiva y personal de una lectura eficiente, que, entre otros, inciden en los miembros de una comunidad en su conjunto, entonces esto nos llevaría a suponer que si en un grupo social se distribuyen cotidianamente diversos materiales impresos (libros, periódicos, revistas científicas y de divulgación, panfletos, etc.) a los que la mayoría de sus miembros tenga acceso y además estén motivados a leer porque lo que se produce es útil o placentero, entonces lo más probable es que se

desarrollen prácticas lectoras eficientes porque el grupo acumula experiencias. Ahora bien, si una determinada cultura distingue a los individuos por su capacidad de lectura, es indudable que implementa acciones para que los individuos tengan oportunidades de acceso a estas prácticas. En este caso podemos suponer un sistema bibliotecario suficiente, accesible y eficiente; una base de incentivos a escritores, editores, publicistas, académicos y profesores, que en alguna medida son los que promueven la práctica de lecturas para la difusión de la cultura.

Por lo tanto, podemos concluir que la calidad de la lectura posiblemente esté relacionada con las prácticas que se promueven desde la política cultural de un país o de una comunidad.

Desde una perspectiva educativa, hay una clara tendencia a asociar las habilidades de lectura con la escolarización. De hecho, para Olson (1995: 333-358) una característica de las sociedades con escritura radica en que tienen instituciones que enseñan a leer y a usar los textos que se producen, a partir de lo cual se desarrolla un metalenguaje oral ligado a un lenguaje mental para hablar y pensar sobre el significado de los textos. Una mediación básica en nuestro sistema escolar es el texto, del cual se desprenden las interacciones verbales. Profesores y alumnos establecen diálogos a partir de materiales escritos. A pesar de que pueda pensarse que aún prevalecen prácticas docentes verbalistas, en los contenidos escolares transmitidos subyace el lenguaje escrito. Si la población tiene problemas con las habilidades de lectura necesarias, entonces se pone en duda la eficacia del sistema educativo porque se supone que la escuela es la principal encargada de habilitar a los individuos en la lectura, lo cual traerá un beneficio social múltiple como la salud pública y el bienestar. Si esto es así, entonces debemos preguntarnos ¿qué ha hecho la política educativa mexicana para desarrollar un buen número de competencias de lectura? En el caso

de la escuela primaria, Rockwell (1986: 6-19) afirma que en las aulas de la educación básica en México se aprende a leer pero no se lee para aprender; esto nos invita a pensar que el alumno decodifica un texto pero no logra darle un sentido a lo que lee y, por lo tanto, se va alejando del gusto por la lectura extraescolar.

En el nivel medio y superior, a través de entrevistas informales, sabemos que en las escuelas preparatorias, e inclusive en las facultades, se puso de moda ofrecer a los estudiantes compilaciones de textos fragmentados (antologías, manuales de trabajo, guías de estudio) con la intención de mostrar panoramas más amplios y fuentes más versátiles, pero siempre y cuando el estudiante continuara la lectura y profundizara asuntos de su interés. Nada más alejado de la realidad. Parece que el estudiante obtuvo un texto más breve y más cómodo. La problemática se hace más compleja si además pensamos que en muchas ocasiones su lectura queda en una comprensión superficial.² Podemos suponer que la experiencia de lectura fragmentada invita a pensar que tenemos estudiantes de bachillerato que pueden no haber leído un texto completo a lo largo de toda la escolaridad, lo que supone un importante marco de referencia del significado y uso de las formas de leer que se acostumbran en las escuelas y que influyen en la formación de modelos textuales que ayudan a comprender el contenido (Ferdman, 1990: 181-204).

Hasta aquí podemos identificar algunos puntos importantes: México fue evaluado con un déficit en las habilidades de lectura desarrolladas por los jóvenes, el sistema educativo se puso en la vitrina de la crítica generalizada y las autoridades gubernamentales reaccionaron implementando algunas medidas:

2. Argudín y Luna (1996) realizaron un muestreo en 44 instituciones universitarias mexicanas y encontraron que 68% de los estudiantes de bachillerato y licenciatura se encontraban en niveles muy bajos de comprensión lectora.

1. Una Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, en vigor desde el 9 de junio del 2002, que en su artículo II establece el objetivo de: “Promover la producción, distribución, difusión y calidad del libro mexicano, y facilitar su acceso a toda la población”. Sin embargo, meses después el mismo gobierno federal intentó gravar con un impuesto (IVA) la compra de libros, y la reacción de editores, escritores e intelectuales se manifestó públicamente. ¿En verdad queremos un país de lectores?, se preguntaron.

En el artículo V de esta misma ley se señala que corresponde al sistema educativo nacional, mediante el Programa Nacional de Fomento a la Lectura y al Libro, promover el hábito de la lectura, formando lectores en todos los niveles de educación e incentivar la lectura de los libros publicados en México. Con esto queda claro que la autoridad hace responsable al sistema educativo de formar una comunidad informada a través de la lectura. Esto significa algo más que proveer de libros a las escuelas, implica la responsabilidad de que los profesores estén preparados pedagógicamente para estimular el gusto por la lectura, pero también para desarrollar estrategias de lectura que mejoren la comprensión. Sin embargo, nadie lee por decreto presidencial, porque exista una ley o porque se le ponga un libro en sus manos; leer es otorgar significado, es darle sentido y utilidad a lo que se lee, y para ello se necesitan profesores comprometidos con su profesión, conocedores de al menos la producción editorial existente en la escuela y poseedores de una base teórica que les permita identificar y solucionar los problemas de lectura que tienen sus alumnos.

2. El Programa Nacional de Lectura 2001-2006 se fundamenta en una especie de diagnóstico en el que se afirma que hay un Programa Nacional de Bibliotecas Públicas pero que no existen acciones explícitamente articuladas entre éstas y el sistema escolar. El programa plantea 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 para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.

b) Conocer y valorar la diversidad étnica y cultural de México mediante todos los componentes del Programa Nacional de Lectura.

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

Como parte de este programa se implementó la estrategia de dotar a las escuelas con una selección de libros. A este programa se le denominó Bibliotecas de Aula, muy similar al anteriormente denominado Rincones de Lectura, y que aún no podemos evaluar porque no se ha implementado un seguimiento formal del mismo.

En síntesis, todo indica que nos enfrentamos a una severa contradicción al interior del discurso político que busca fomentar el hábito de la lectura, pero al mismo tiempo hace inaccesibles los libros y las revistas al intentar encarecerlas. Además, queda claro que no basta promulgar leyes e implementar programas si no van acompañados de una verdadera política educativa de fomento a la lectura.

Finalmente, y desde la perspectiva psicológica, podemos argumentar el importantísimo papel que tiene la motivación del lector en los textos que decide leer. Hay además una serie de motivaciones impuestas socialmente. Por ejemplo, cuando se cumple con el rol de estudiante, se deben

leer todos los textos y materiales escolares que la escuela impone, si es que se desea avanzar en la escolaridad. Cuando un lector forma parte de un grupo religioso, lee como creyente los textos que se imponen en esa estructura institucional; si el sujeto cumple funciones laborales en la burocracia, debe leer todos los materiales de comunicación organizacional que circulan. Lo mismo ocurre en otros espacios productivos. Es decir, hay ciclos vitales y contextos que, hasta cierto punto, regulan los motivos para leer determinados textos. Pero también hay motivaciones más personales que no necesariamente se refieren a la lectura de libros, por ejemplo los motivos pragmáticos que tiene una ama de casa para leer recetas de cocina, o un chico para leer cartas de amor o canciones de moda.

Ahora bien, si nos referimos a la lectura de libros en las escuelas, entonces debemos partir de un supuesto básico: las personas, generalmente, estamos motivadas para realizar las actividades en las que tenemos éxito. De hecho, los lectores no sólo construyen el significado a partir de lo que leen en la escuela, sino también de las conductas, imágenes y símbolos que están presentes en las experiencias de lectura. Si un chico ha escuchado que es un *mal lector*, muy probablemente se perciba como tal y se aleje de la lectura espontánea. Las experiencias de lectura escolar, muchas veces están plagadas de etiquetas en donde el estudiante escucha de parte de los adultos, “cómo debe leer”, “cómo leen los buenos lectores”, “qué debe leer”, “qué es una buena lectura”, etc., entonces el potencial lector está más preocupado por satisfacer los requerimientos de la mecánica de la lectura que por disfrutarla, y por leer lo que otros consideran que debe leer en lugar de identificar sus gustos.

Algunas investigaciones sobre la motivación intrínseca (Wigfield y Asher, 2002; Guthrie y Greaney, 1991; Guthrie, Wigfield y Metsala, 2004; McCarthey, 2002) enfatizan que el lector desarrolla interés por la actividad porque tiene

la oportunidad de controlar la tarea a la que se enfrenta. Entonces, si estamos de acuerdo en que los profesores deben intentar impulsar una motivación intrínseca para leer, lo cual significa que el estudiante le otorgue un valor a la acción de leer y al texto que lee, entonces resulta indispensable crear un ambiente propicio para elegir la lectura, disfrutarla y comentarla. El valor casi siempre surge de un interés o necesidad. Si una persona se interesa por aprender a partir de un texto, lo más probable es que le otorgue un valor y le dé un significado a la acción de lectura, tal como sucede con la lectura literaria. Podemos afirmar que las condiciones sociales y pedagógicas imperantes en el aula influyen, o acaso parcialmente determinan las prácticas y hábitos de lectura.

Finalmente, se observa que diferentes agentes educativos manifiestan que el problema se debe a que los alumnos leen y no comprenden, o a la escasez de libros en los hogares; mientras algunos intelectuales se pronuncian en diferentes medios impresos y manifiestan que el problema se ocasiona porque los mentores tampoco leen y porque las autoridades educativas se limitan a dotar de libros a las escuelas. Como hemos visto en el desarrollo de este ensayo, hay una serie de variables involucradas en este multifactorial y complejo problema. Ahora bien, una variable importante es la actitud que se tenga frente a la lectura y lo que se espera obtener del texto y ésta se ve influida por el ambiente alfabético que rodea a una persona.

A manera de conclusión

Al inicio del ensayo nos planteamos dos preguntas rectoras: ¿a qué nos referimos con la afirmación de que México es un país de “no lectores”? y ¿qué esperamos que lean los mexicanos y para qué? Ahora pretendemos responderlas.

Hay una diversidad de experiencias y objetos de lectura

que no solamente se refieren a los libros. Los mexicanos sí leemos, pero para sostener esta afirmación debemos ampliar nuestra concepción de lectura. El significado de una práctica de lectura está determinado por el encuentro entre un lector y un texto en donde intervienen los intereses que éste tiene para acercarse a la lectura. Los motivos de la lectura configuran el *para qué* leer, por lo mismo los intereses se relacionan con los contextos y situaciones de la vida. De esta manera, un niño se interesa por asuntos y tipos de textos diferentes que los de un adulto; o bien, los intereses que pueda tener un físico difieren de los de un sociólogo, un ama de casa o un banquero. De esta forma se quiere dejar claramente establecido que no existe un solo tipo de lectura cuyo resultado permita establecer un catálogo de lecturas idóneas para los estudiantes mexicanos. Estamos de acuerdo con Argüelles (2003) cuando afirma que es imposible que una persona lea a Kant o a Hegel si esta lectura no forma parte de su necesidad o de su contexto, porque esto es llevar a la lectura a casos extremos. Tampoco significa que no sea deseable ir acercando a los estudiantes a lecturas cada vez más completas y complejas. La lectura de un libro es un acto de libertad intelectual, es un placer para quien lo disfruta y es una forma excelsa para conocer el mundo que está más allá de la inmediatez, pero para lograrlo debemos, primero, reconocer y no menospreciar otras formas de lectura y después capacitar a los encargados del proceso educativo, fundamentalmente a los profesores, ya que ellos son los principales mediadores entre el lector-estudiante y el libro.

Los profesores deberán considerar la diversidad de intereses, gustos y preferencias de los estudiantes, para que puedan elegir qué leer y a qué ritmo. No se trata de “consumir” libros, sino de desarrollar el gusto por la lectura de diversos tipos y niveles de dificultad. Ivey (1999: 172-192) encuentra que la disposición de los estudiantes

frente a la lectura depende del ambiente que prevalezca en el aula y del tipo de instrucción o de requerimiento que solicite el docente. Esto significa que si el profesor solicita actividades que están fuera de las posibilidades reales del alumno, tenderá a evitar la lectura. Si ésta se convierte en una tarea enfadosa y rutinaria, probablemente el alumno lea por obligación y no se logre una actitud favorable.

Bajo tales consideraciones, esperaríamos que los mexicanos —al menos los estudiantes— lean lo que realmente les resulta significativo, sobre todo para alcanzar autonomía; es decir, que sepan elegir lo que quieren leer porque pueden y se les permite hacerlo, y al mismo tiempo que el texto les represente un reto interesante porque lo encuentran útil o placentero. Es deseable leer para alcanzar autonomía intelectual; es indispensable leer para desarrollar eficientemente una función productiva que utiliza el lenguaje escrito; es necesario leer para lograr una buena comunicación en una sociedad letrada y es recomendable leer para dejar volar la imaginación y recrear el espíritu. Ojalá que los profesores tengan a su alcance información suficiente que les ayude a implementar nuevas técnicas de promoción y desarrollo de habilidades de lectura. Para tal fin, las autoridades correspondientes deben hacer algo más que proveer de libros o lamentarse porque México es un país que alcanza niveles bajos en el desempeño lector. Probablemente la solución esté en una buena política de apoyo a la industria editorial, en el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, escolares y universitarias y, sobre todo, en el mejoramiento de los programas de formación docente. ☞

Fecha de recepción: 13 de julio de 2004

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2004

- Argudín, Y. y M. Luna, *Las habilidades de lectura en la docencia universitaria*, México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- Argüelles, Juan Domingo, *Qué leen los que no leen*, México, Paidós, 2003.
- Diehl, William A. y Larry Mikulecky, "The nature of reading at work", en E. R. Kitgen y M. Rose (eds.), *Perspectives on literacy*, EU, Universidad del Sur de Illinois, 1988, pp. 371-377.
- Ferdman, Bernardo M., "Literacy and cultural identity", en *Harvard Educational Review*, EU, Universidad de Harvard, 1990, vol. 60. núm. 2, pp. 181-204.
- Graff, Harvey H., "The legalities of literacy", en E. Kintgen, R. Kroll, M. Barry y M. Rose, *Perspectives on Literacy*, EU, Universidad del Sur de Illinois, 1988, pp. 82-94.
- Guthrie, John T. y V. Greaney, "Literacy acts", en R. Barr, M. Kamil y D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, Nueva York, Longman, 1991, vol. 4, pp.68-96.
- , A. Wigfield, J. Metsala y K. E. Cox, "Motivational and cognitive predictors of text comprehension", en R. Ruddell y N. J. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, EU, Asociación Internacional de Lectura, 2004, pp. 929-954.
- Ivey, Gay, "A multicase study in the middle school: complexities among young adolescent readers", en *Reading Research Quarterly*, EU, 1999, pp. 172-192.
- Kalman, Judith, "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, pp. 37-66.
- Kintgen, Eugene R., Barry M. Kroll, y Mike Rose, "Introducción", en *Perspectives on Literacy*, EU, Universidad del Sur de Illinois, 1988, pp. XI-XIX.

Bibliografía



Bibliografía

- Kossol, Jonathan, *Illiterate America*, Estados Unidos de América, City Garden, 1985.
- Lankshear, Colin y Moira Lawler, *Literacy schooling and revolution*, Gran Bretaña, Falmer, 1989.
- McCarthy, Sara, *Students' identities and literacy learning*, Newark, EU, Asociación Internacional de Lectura, 2002.
- OCDE, *Conocimiento y aptitudes para la vida. Resultados Pisa 2000*, México, Santillana, 2002, p. 21.
- Olson, David Richard, "La cultura escrita como actividad metalingüística", en R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, España, Gedisa, 1995, pp. 333-358.
- Pearson, P. David, "Changing the face of reading comprehension instruction", en *The Reading Teacher*, EU, 1985, núm. 39, pp. 724-737.
- Peredo Merlo, Alicia, *De lectura, lectores, textos y contextos: una aproximación sociocognoscitiva*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, CUCSH, 2002.
- Rockwell, Elsie, "Los usos escolares de la lengua escrita", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1986, pp. 6-19.
- Wigfield, Allan y S. Asher, "Social and motivational influences on reading", en D. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002, pp. 423-452.