



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

LAS PRÁCTICAS NO INSTRUMENTALES

DE LA LECTURA DENTRO DE UN ESPACIO ESCOLAR: UN MARATÓN DE
LECTURA Y TERTULIAS LITERARIAS

INFORME ACADÉMICO
POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

P R E S E N T A:

ERUBEY SALAZAR ROJAS

ASESOR: MTRO. JESÚS GÓMEZ MORAN

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2012





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco profundamente por todo su apoyo en la realización de este informe a los miembros del sínodo:

Dr. Eduardo Casar González
Mtro. Hugo Figueroa Alcántara
Mtro. Jesús Gómez Morán
Lic. Karla Alejandra Flores Mendoza

En especial, por su invaluable y siempre juicioso apoyo con sugerencias y observaciones a este informe, agradezco a mi asesor el Maestro Jesús Gómez. Además de ello, por su enorme paciencia y dedicación para orientarme en la realización del mismo.

De manera particular, también quiero agradecer a la Doctora Lina Escalona Ríos, quien generosamente orientó también este informe desde el Seminario de titulación para egresados del Colegio de Bibliotecología e hizo posible su realización y conclusión.

Asimismo, a la Maestra Isabel Chong de la Cruz, del mismo colegio, agradezco sus valiosas observaciones y cercanía para que este trabajo pudiese ser concluido.

Al Maestro Hugo Figueroa Alcántara mi gratitud de siempre, pues además de amistad compartió sus saberes para que este informe llegara a término.

Al Doctor Eduardo Casar, quien desde la cátedra en el salón de clase siempre fue y será inspiración de disfrute y goce de la literatura. Gracias por su apoyo en la realización de este trabajo recepcional y por las amenas clases de siempre construidas desde el comentario o la reflexión ingeniosas.

A Karla, también gracias por su enorme disposición y apoyo para concluir este informe recepcional, y gracias por la amistad de tantos años en los que, además, compartimos estupendos maestros y clases.

Mi agradecimiento al Dr. Javier Torres Parés, Jefe de la División de Educación Continua, por su gran apoyo al proyecto de Seminario de titulación para egresados del Colegio de Bibliotecología.

A Lucy, mi compañera de la vida, porque sólo con ella y su apoyo, este informe recepcional y la Licenciatura en letras fueron posibles. Por darme ánimo e impulso siempre.

A Dante y Aura, mis hijos, quienes siempre son mi luz, y sentados en mis rodillas acompañaron la redacción de este documento.

A Jacinta y Manuel porque, aunque no lo vean, este trabajo es parte de su esfuerzo de toda la vida. Gracias por siempre.

A Jorge, con gratitud, porque nunca me dijo qué leyera sino que sólo puso libros en mi camino.

ÍNDICE

Introducción

Capítulo 1.- Lectura en espacios educativos	1
1.1 Conceptos básicos	2
1.2 Tipos de lectura	6
1.3 El fomento a la lectura	22
Capítulo 2.- La institución educativa Tomás Moro	34
2.1.- Antecedentes	34
2.2.- Objetivos, funciones e ideario	36
2.3.-Servicios	41
2.4.- Competencias del docente	44
2.5.- Actividades de promoción de la lectura desde la biblioteca	50
Capítulo 3.- Prácticas no instrumentales de lectura	58
3.1 Antecedentes	58
3.2 Maratón	60
3.2.1 Objetivos	64
3.2.2 Temática	65
3.2.3 Aplicación	66
3.2.4 Logros	72
3.3 Tertulias literarias	75
3.3.1 Objetivos	77
3.3.2 Temática	78
3.3.3 Aplicación	79
3.3.4 Logros	81
Conclusión y recomendaciones	83
Bibliografía	88
Anexos	92

INTRODUCCIÓN

En el ocaso del siglo y el amanecer del nuevo, las inquietudes y preocupaciones sobre nuestros grandes temas sociales y humanos se renuevan: el desarrollo tecnológico, los nuevos procesos culturales, el desarrollo económico de las naciones, etcétera. De igual forma, ideas novísimas aparecen en el horizonte y otras más se reeditan al amparo de enfoques diversos. El de la educación y la cultura es uno de los grandes temas de preocupación en la moderna sociedad de la información, a la par que los procesos de alfabetización, el manejo de la información, la aprehensión y desarrollo de nuevos saberes, así como la adquisición de las habilidades y hábitos que se hallan en la base de estas últimas: las habilidades de comprensión lectora y los hábitos lectores.

No es preocupación absolutamente nueva la que se orienta a indagar acerca de las formas a través de las cuales el individuo accede a la cultura letrada, pues basta recordar que durante gran parte del siglo XIX la atención de amplios grupos de la sociedad se centró en acercar a una cantidad cada vez mayor de individuos a la palabra escrita mediante importantes esfuerzos de alfabetización; sin embargo, en concordancia con las nuevas exigencias de orden internacional, el tema de la capacidad lectora y de comprensión de información por parte de los individuos en la nueva sociedad es un asunto que ocupa tanto a los investigadores, como a los gobiernos y organismos nacionales e internacionales.

Las nuevas mediciones estandarizadas -señaladamente PISA - realizadas a nivel internacional en los últimos años para conocer el nivel de logro de la capacidad de comprensión lectora de los adolescentes, han puesto de relieve de nueva cuenta la urgencia de atención a la problemática del desarrollo de la competencia lectora en los nuevos ciudadanos, al mismo tiempo que han llamado la atención sobre la diversificación de las prácticas lectoras ocurridas ante la presencia de nuevos soportes textuales, concretamente la expansión cada vez mayor de lectura en Internet, así como el uso y relevancia de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en los procesos sociales .

Ante este panorama de transformaciones y necesidades, las prácticas escolares, de manera especial las de lectura y escritura, también están asistiendo a nuevos cuestionamientos y reformulaciones, tendientes a reconceptualizar la labor de la escuela en ámbitos que, en la época moderna, siempre han sido de su dominio. Pero no sólo eso, el conjunto de la sociedad también está siendo movida a cuestionarse a sí misma acerca de la labor que desempeña desde sus distintos espacios -la familia, los centros de trabajo, entre otros- en cuanto al impulso a las nuevas competencias lectoras y de manejo de información por parte de los nuevos lectores.

Así, de manera general y cada vez más creciente, impulsados a su vez por la postura que mantienen al respecto las naciones desarrolladas en el mundo, comienzan a aparecer y multiplicarse estudios de diverso tipo (estadísticos,

teóricos, etc.) y desde distintas disciplinas (sociología, psicología, lingüística, etnografía, etc.) orientados a la comprensión del fenómeno de la lectura y los lectores modernos. Y, por ello mismo, grupos de la sociedad civil participan de forma más decidida en conjunción con este impulso, promotores de lectura y padres de familia, por ejemplo, así como ciudadanos más vinculados a los circuitos de la cultura de lo escrito: bibliotecarios, libreros, docentes, editores, etcétera.

Existe, pues, una atención especial, quizá como no ha ocurrido en otro momento de la historia, sobre el tema de la lectura y de la formación de lectores competentes. No es un asunto menor si se piensa que nuestra sociedad se finca, hoy como nunca quizá, sobre las expresiones de lo escrito y de distintos objetos textuales. Existen grandes preguntas al respecto en el caso de México: ¿Cuánto leemos los mexicanos? ¿Lo hacemos como otros países de Hispanoamérica? ¿A diferencia de otros momentos de nuestra historia, hoy leemos mejor los mexicanos? ¿Nos acercamos en este rubro a las naciones hegemónicas a nivel internacional? ¿A los mexicanos nos interesa leer mejor? ¿Quién sí lee y quién no lee en México? ¿Y por qué razones sí, o por qué motivos no lee? ¿Sirve de algo leer en México?, etcétera.

Motivados en parte por este conjunto de cuestionamientos, y porque nos involucra de manera directa esta problemática dentro del salón de clase, es que en la Comunidad Educativa Tomás Moro nos dimos a la tarea de impulsar iniciativas de promoción lectora desde hace ya algunos años. Nos interesa el

futuro de nuestros estudiantes, y nuestro devenir como comunidad escolar, por ello nos interesa que sea un futuro al menos más gozoso y menos aquejado por los avatares de la modernidad. Nos ha interesado la construcción de hombres y mujeres más críticos y que, al menos en parte, sean más sujetos de su propio destino. Que se involucren en la toma de decisiones dentro de una sociedad cada vez más compleja. Y, pensamos también, que si la lectura no otorga respuesta a todos los conflictos y problemáticas a los que nos enfrentamos día con día, al menos nos facilita herramientas con las cuales poder afrontarlas de mejor manera.

Lo que se desarrolla en este informe es fruto, para bien o para mal, de la convivencia diaria con estudiantes de niveles básico y de bachillerato, y expresa en muchos aspectos su sentir como jóvenes y niños con grandes talentos y aptitudes, pero también con grandes necesidades de construirse como individuos autónomos, libres y auténticos. No sólo eso, sino además, como seres capaces de contagiar ánimo y brío a los adultos, sus maestros o padres de familia, por buscar caminos nuevos en los que nos reinventemos día con día. Sobre todo, lo que se describe como proyectos de promoción de lectura por placer en este informe, es fruto auténtico de la capacidad de asombrarnos con lo que hacemos a diario.

El material que se presenta está estructurado en tres capítulos. El primero de ellos está constituido por tres apartados que desarrollan de manera sucesiva los conceptos básicos del proceso de lectura a la luz de las aportaciones que a

partir de los años sesenta ofrecieron, por su parte, disciplinas como la psicología cognitiva y la lingüística, además del enfoque sociocultural de la lectura. Se desarrolla y pasa revista también a las distintas tipologías, que desde diversos ángulos, han intentado comprender las variadas formas de leer en nuestra sociedad, y concretamente en México; además de ahondar en las tareas de lectura desde el ámbito escolar. Y finalmente, este capítulo cierra con la temática de la promoción lectora y sus implicaciones en la creación de públicos lectores: ¿cómo se vislumbra esta tarea? y, sobre todo, ¿cuáles son sus derroteros y caminos?

En el segundo capítulo se enmarca contextualmente el proyecto de promoción de lectura por placer. Está conformado por cinco apartados, tres de los cuales se dedican a bocetar de manera general la filosofía pedagógica de la institución educativa Tomás Moro, así como sus principios fundacionales y su conformación social. Los otros dos apartados están orientados, uno por su parte, a presentar el perfil del docente dentro de esta institución, ya que es uno de los actores principales en dicho proyecto; y el otro está dedicado a detallar las tareas que realiza la biblioteca del centro educativo, cómo está concebida y cómo su labor se inserta y es fundamental en la promoción y diseño de espacios y encuentros del lector con el texto y otros materiales de lectura.

En el tercer capítulo se describe el proyecto de promoción de lectura no instrumental, es decir, lectura por placer que se ha desarrollado en los últimos años en dicho centro escolar, y que ha surgido en la modalidad de un Maratón

de la lectura y en Tertulias literarias, con la intención de construir nuevos espacios de encuentro de lectores, y de encuentro de lectores con los libros y con distintos materiales de lectura. Se detalla su aplicación, así como los objetivos que han orientado a ésta, al mismo tiempo que se da a conocer sus logros. Como podrá observarse ha sido un proyecto de búsqueda constante, y ambas estrategias, el Maratón de lectura y Tertulias literarias, se inscriben dentro de un programa mayor de promoción lectora a lo largo de todo el ciclo escolar.

Finalmente, a modo de cierre, se ofrecen algunas conclusiones generales en torno al asunto de si será menester abandonar las prácticas utilitarias e instrumentales de lectura, o si la lectura por placer habrá de convivir con éstas, sin menoscabo de ninguna, y cuál sería el propósito final de ambas.

CAPÍTULO 1

1. LECTURA EN ESPACIOS EDUCATIVOS

1.1. *CONCEPTOS BÁSICOS*

Es un hecho que nuestra civilización está configurada por la palabra, y la palabra, oral o escrita, es al mismo tiempo creada por la cultura. La palabra escrita está en la base de ésta. Hoy prácticamente todo se halla vinculado a la cultura de lo escrito. Sólo que lo escrito adopta múltiples formas, y no leemos del mismo modo, y en todas las circunstancias de la vida, todos los objetos escritos. Leemos de múltiples maneras y, generalmente, sobre objetos textuales muy diversos: una novela, el periódico, manuales, poemas, anuncios publicitarios, libros de texto, páginas en internet, mensajes telefónicos, revistas, recetas médicas, reglamentos, etcétera.

Ahora bien, en todos estos actos de lectura, sin importar su extensión, forma o contenido, se persigue siempre un objetivo que los predetermina, al mismo tiempo que suponen, de parte de quien los realiza, una información previa, sin la cual, los textos resultarían absolutamente ininteligibles. Es decir, leer no es descodificar signos y atribuirles una sonoridad probable, o captar “todas las ideas” del autor, sino que constituye un proceso activo en el cual la intervención del lector es esencial. El lector activa, por decirlo así, al texto y éste, a su vez, a partir de sus estructuras textuales, sugiere en el lector una

interpretación -o varias- plausible. Hasta antes de topar en su camino con su lector probable, el texto es una realidad cifrada, pero incomunicada; sólo con la participación del lector “cobra vida”, únicamente el lector puede atribuirle un sentido y un significado. Por ello también, pueden existir múltiples significados y sentidos de un mismo texto; tantos, incluso, como lectores diversos haya.

De hecho, como señaló en su momento Goodman (1996, p.19), “dos lectores jamás producirán el mismo significado para el mismo texto; y ningún significado del lector concordará perfectamente con el significado del escritor”, y ello ocurre, precisamente, porque el significado lo aporta el lector a partir del conjunto de experiencias, conocimientos y valores que lo constituyen como individuo dentro de un contexto sociocultural. El proceso de asignación de significado a un texto, cualquiera que éste sea, supone una suerte de “negociación” con el texto mismo y con su autor, por esto también se afirma que la lectura es un proceso dinámico y constructivo, como la escritura misma. El lector no permanece pasivo frente a la letra impresa, habilita de significados lo impreso, que es mucho más que reconocer letras.

Ésta última noción es crucial en la conceptualización moderna de la lectura y sus procesos, pues supuso en su momento dejar atrás la idea tradicional de la lectura “como un acto mecánico de descodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo- motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo” (Gómez Palacio, Villarreal, López,

Adame, 1997, p.14), y que durante mucho tiempo predominó en la pedagogía y enseñanza de la lectura.

Además de todo eso, es crucial ya que supone la participación activa del lector no sólo en la construcción de significado, sino también de una posible interpretación. Pero aún más definitiva, porque esto significa que dicha interpretación ya no corre a cargo del profesor, o del tutor, que enseñaba las artes de la “correcta lectura” y cómo debía interpretarse el texto, como prescribía la visión tradicional, sino que es el propio lector el que establece un diálogo productivo con el texto y su autor. Diálogo, además, que ocurre siempre inscrito en un contexto socio-histórico y cultural determinado, ya que “no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (Cassany, 2006, p.24).

Pero si leer supone los mecanismos enunciados hasta aquí (tener un objetivo de lectura, conocimientos previos, etcétera), también implica otros procesos cognitivos: muestrear, hacer inferencias, proponer hipótesis, anticipar, corregir y confirmar, entre otros. En este terreno, el de esclarecer los mecanismos cognitivos del proceso de la lectura, la psicología como disciplina de investigación ha dedicado decenios a ofrecer respuestas, primero, sobre el conocimiento del código y, después, a la comprensión textual. Es en parte, gracias a esta disciplina -y más tarde a la lingüística-, que la vieja idea de que el significado se hallaba únicamente en la letra impresa quedó de lado.

Hoy se sabe con suficiente solidez, por ejemplo, que debido a que el lector va construyendo el significado a partir de la situación contextual del texto, se hace innecesaria información que él mismo va proveyendo a fin de lograr una interpretación plausible, de lo contrario “sería el nunca acabar, [ya que] los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. Sería insoportable que siempre tuviéramos que decir y escribir todo lo que comunicamos: deberíamos dar todo tipo de detalles y aclaraciones...” (Cassany, 2006, p. 28). No obstante, no ocurre así, sino que el lector actúa selectivamente y construye aquello que precisa, de ahí las distintas formas que adopta la lectura, y las distintas maneras en las que el lector se relaciona con lo escrito.

Como se observa, el esquema clásico y tradicional de conceptualización de la lectura que la didáctica escolar propició durante largos años, no sólo no se preguntaba acerca de estos mecanismos descritos, sino que omitía también que si se trata de observar cómo el lector actúa ante la lectura deben también considerarse, al mismo tiempo, aspectos de tipo cultural, social y afectivo, pues estas esferas de la vida en las que el individuo se desarrolla determinan de forma sustancial las distintas prácticas lectoras y las variadas formas de aprehensión del texto.

De este modo, el conocimiento de los procesos psicolingüísticos vinculados a la lectura ha traído consigo que el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de esta habilidad se modifique gradualmente, y se pase de la

perspectiva que ubicaba al lector sólo como pasivo receptor a una en donde se le identifique más como un sujeto creador y activo. Este mismo conocimiento ha favorecido también dilucidar y reflexionar acerca del estado general actual de la lectura en nuestras sociedades modernas, y explicar fenómenos como el analfabetismo funcional, esto es, ha permitido explicar, poco a poco, que no basta con que un individuo conozca el manejo del código escrito para ser un lector competente y hábil; y también, ha facilitado explicar, además, que en la medida en que el lector involucre de manera más consciente dichos mecanismos de lectura tendrá mayores posibilidades de emplear ésta funcionalmente para su propio beneficio y goce. Es decir, hoy nos permite saber que un mejor nivel de competencia en lectura está relacionado, invariablemente, con la puesta en marcha exitosa del conjunto de mecanismos implicados en este proceso; y que éstos sólo pueden desarrollarse en la medida en que son puestos en práctica en un entorno lector.

Es importante destacar, entonces, que una postura en torno al tema de la lectura que se pretenda actual debe comenzar por tomar distancia del esquema tradicional y, desde una mirada más abarcadora, reconceptualizar la lectura, la comprensión lectora, el lector y el texto, en la intención de que:

la institución escolar cumpla con su misión de comunicar la lectura como práctica social, [y para ello], parece imprescindible una vez más atenuar la línea divisoria que separa las funciones de los participantes en la situación didáctica. [...] para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector [...] que el docente los encarne en el aula, que brinde la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que

él mismo está realizando, que entable con ellos una relación “de lector a lector” (Lerner, 2001, p. 152).

Si partimos del hecho, en esta nueva concepción, de que el lector es quien aporta el significado al texto, es evidente entonces que al ser la lectura una práctica social, tal conocimiento previo tiene un origen social y, por tanto, tiene lugar dentro de una comunidad concreta en la que el lector se desenvuelve e interactúa, por ello se vuelve tan relevante el hecho de que la lectura que se da en el ámbito escolar, particularmente, reincorpore lo que le es esencial: su expresión social. Se vuelve crucial el hecho de que la escuela no modele una práctica lectora fragmentaria y limitada por ello mismo, sino una práctica lectora real y que sirva a la realidad de los lectores.

1.2 TIPOS DE LECTURA

Existen distintas tipologías que han hablado de los diversos perfiles de lectores a partir de ciertos ángulos, pero básicamente coincidentes en un cierto énfasis más en los aspectos cuantitativos (cuántos libros lee un individuo, en un período específico), que cualitativos del proceso (cómo lee un individuo) de la lectura.

Por su parte, los trabajos sociológicos de la lectura, preponderantemente de la escuela francesa, han hablado de lectores “poco frecuentes” y “grandes lectores”, con un término medio entre estos dos polos, “los medianos lectores”.

(También se suelen emplear los conceptos: “lector débil”, “lector fuerte” y “lector medio, respectivamente) Para los primeros, el aspecto ocasional y circunstancial de la “poca lectura” se presenta más bien como la marginalidad del libro en relación con el tiempo activo del lector, con “el tiempo positivo”. Dado que la lectura es percibida esencialmente como un ocio y como una huida del ritmo de vida activa, aparece como lo “negativo” del empleo del tiempo estructurado [...], la lectura está dentro de lo pasivo; por ello no pueden sino concederle los “tiempos muertos” que surgen dentro del tiempo programado de la vida activa (Bahloul, 2002, p. 84). Para los segundos, lo predominante es el concepto ideal del buen lector, aquel que tiene en el canon de los autores clásicos, por ejemplo, el modelo a seguir en su práctica lectora y que, además, es parte de un esquema legitimado por el discurso y la cultura dominantes.

En México, los instrumentos estadísticos más recientes en cuanto a número de lectores y sus prácticas, evidencian esta doble tendencia: el soporte principal de lectura es el libro, con el 56.4 %, y a la cabeza, los de uso escolar con 42.5% del universo de entrevistados; dos libros clásicos, además de *best-sellers*, son referidos como los de mayor lectura, *Cien años de soledad* y *El Quijote de la Mancha*; y por último, a la pregunta formulada ¿para qué sirve la lectura?, tres cuartas partes (75.5%) la asocia con el aprendizaje, y uno de cada diez, (11.9 %) con ser culto, en contraste sólo el 5.4 asocia la lectura con divertirse (Encuesta Nacional de Lectura, 2006) . Con ello, lo que se observa es que existe de antemano una cierta visión preconcebida que se reproduce y extiende, la cual entiende esta práctica humana como algo ajeno al ritmo habitual de vida, una

cierta representación de la “lectura legítima”, y un conjunto de representaciones más que la asocian como un ideal vinculado al deber ser, pero sólo exclusivo para un sector social y del cual se distancia la mayoría de individuos.

Michele Petit anota en su libro, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, que:

Para quienes viven en barrios pobres en las orillas de las ciudades, o en el campo, los libros son objetos raros, poco familiares, investidos de poder, que dan miedo. Están separados de ellos por verdaderas fronteras, visibles o invisibles [...] muy a menudo en esos ambientes, las únicas ocasiones de contacto con los libros se dieron en la escuela [...] muchas personas se sienten incompetentes o avergonzadas delante de un libro; tienen la impresión de que ese privilegio pertenece a otros, a los que tienen recursos. Esto es aún más cierto porque en los ámbitos donde impera una economía de subsistencia alguien puede sentirse culpable de leer, ya que es una actividad cuya “utilidad” no está bien definida... (2001, pp. 24-25)

En este sentido, llama la atención de manera especial, que más de las dos terceras partes de los entrevistados (69%) en el documento estadístico referido, aduzcan no tener tiempo para ello como la razón principal de la no lectura, y no el costo (14.6%) de materiales de lectura: en el fondo, de acuerdo con estos datos, la lectura no es siquiera vista como un espacio propicio para el ocio (pues allí mismo se refiere que prefieren otros divertimentos), sino sólo para arduas tareas de tipo académico y escolar ligadas al saber y el conocimiento de una cierta disciplina.

Parece operar, de antemano, la implantación de un modelo arquetípico y dicotómico entre los “poco lectores”, por su parte, y “el lector profesional” por la suya, en donde éste es un intelectual o un profesional que sistematiza su consulta de las obras y que dispone de elementos psicotécnicos y semánticos para el

desciframiento de los textos. Esto es, la práctica de la lectura vista, no como algo aislado, sino como un “estilo de vida” con un “gusto distintivo” (Bahloul, 2002, p.111).

Otro enfoque tipológico tiene como base de su análisis la presencia y desarrollo de una cierta competencia lectora. Ésta posibilita y es condición de que el lector se enfrente con mayor o menor éxito a las distintas formas que adopta la cultura escrita, siempre determinada por las convenciones de su época, una comunidad de lectores y unos instrumentos específicos de interpretación, pertenecientes a esa misma comunidad. Así, esta perspectiva tipológica distingue en un primer trazo grueso entre lectores cultos, por un lado, y analfabetos o lectores disfuncionales, por otro; o bien, entre “doctos bien dotados” y “los más torpes de los lectores”, estos últimos pertenecientes a lo que se ha dado en llamar también el fenómeno del iletrismo (Cavallo y Chartier, 2006).

Desde esta óptica, igualmente desprendida del canon ilustrado, se tiene entonces a los llamados lectores ocasionales, los que, en palabras de Escalante Gonzalbo, interesan a la industria editorial porque son los que permiten una venta masiva [...] El lector ocasional es más fácil de contentar y no porque le sirva cualquier cosa, sino que su abanico de opciones es más reducido y previsible, y obedece a un sistema de referencias más estrecho e inmediato: lee lo que encuentra a mano, lo que se exhibe de modo más vistoso [...] es un lector que lee para entretenerse, de vez en cuando, o que lee en busca de orientación práctica (Escalante Gonzalbo, 2007, pp. 71-74)

Al mismo tiempo, como contraparte, está el lector habitual. Éste es el que orienta su lectura porque domina un código de referencias cultas, que puede implicar entre otros aspectos, conocimiento de autores, tradiciones lectoras, corrientes, géneros, temas, etcétera. Para esta segunda visión tipológica de la práctica lectora, no es sólo un asunto de volumen mayor de lecturas sumadas en el caso del lector habitual, o de horas destinadas a esta actividad y de libros leídos, sino de la puesta en marcha de un conjunto de referencias librescas que tienen su origen mismo en la práctica de la lectura; es decir, solamente se puede ser lector habitual si previamente se ha leído y, por consecuencia, se leerá más si se es lector habitual. Se trata de un círculo virtuoso de cultura letrada que sólo tiene lugar a partir de un conjunto de mediaciones como la educación, el capital cultural familiar, etcétera, que implica también, en la propia práctica de lectura, el continuo y permanente juego de referencias que se remiten unas a otras.

Por ello se ha afirmado también que la afición por la lectura más que una adquisición es una herencia, una suerte de contagio, y que en la escuela no deberían confundirse las tareas -muy loables por cierto- de alfabetización con la formación de lectores. Es decir, la práctica lectora dentro de la institución escolar no concluye con los procesos de alfabetización (y agregaría, de comprensión lectora), que es donde más se ha puesto el acento, sino que éstos son sólo su base para impulsar la lectura como un proceso de descubrimiento del mundo y transitar de la lectura utilitaria a la lectura crítica y creativa. (Garrido, 2004)

Con la agudeza que lo caracteriza, Gabriel Zaid (2008) ha apuntado en sus reflexiones acerca de la difusión del libro y de las prácticas lectoras en México,

que los libros son como una conversación, y refiriéndose a la lectura afirma que para ir a algún lado, especialmente a ciertos lados difíciles, se requiere acumular un mínimo de “horas de vuelo” en común, o sea, de lectura. Para él, aprender a leer es un esfuerzo integrador de totalidades de sentido cada vez mayores; es decir, implica

integrar las letras de una palabra [...] deletrear es reconocer cada letra como totalidad aparte, en la apertura posible de esa totalidad a una totalidad mayor que la integra y condiciona [...] y luego hay que integrar las palabras de una oración. Todo el proceso se repite en un segundo nivel. Las palabras abiertas a mil insinuaciones [...] y así hasta leer un párrafo, que es donde mucha gente alfabetizada se queda. Gente adulta, capaz de integrar totalidades de expresión oral relativamente difíciles y matizadas, pero incapaces de sostener ese malabarismo en el aire, mientras lee un texto en silencio [...] y el nivel siguiente, en el cual se quedan deletreando... muchos médicos, ingenieros, maestros, investigadores, es ver un libro de golpe, como una totalidad... (Zaid, 2008, p. 55-58)

Como se observa en lo anterior, y en esta misma línea, el discurso de este autor es aún más radical, pues para él leer no es deletrear. Leer es apropiarse por cuenta propia de un capital cultural que poco tiene que ver con si se alcanza o no, un nivel de instrucción mayor. La práctica lectora “verdadera” está ligada al ámbito escolar y a otros más, sin duda, pero no es su consecuencia natural por excelencia. La ecuación, a mayor instrucción mayor y mejor nivel de lectura, no se cumple de manera rigurosa y diáfana, al menos en México. En otras palabras: tener un mejor nivel educativo, y quizá mejor ingreso económico, no impedirá que un lector, que se ha logrado construir como tal, se halle más tarde o más temprano, dentro del grupo de los lectores ocasionales marcado por esta tipología.

Aún más, la relación directa, que se suele establecer comúnmente entre la lectura y la obtención de un mejor nivel económico en la sociedad, no es clara por

completo, o es equívoca en alguna de sus partes pues, como este mismo autor refiere, en la moderna sociedad de mercado para tener éxito profesional, ser aceptado socialmente y ganar bien económicamente, no es necesario leer libros (Zaid, 2008). De hecho hay quien se ufana de haber logrado un altísimo nivel en la escala social y económica y no haber necesitado para ello del auxilio de la lectura y la cultura del libro. O bien, como de igual forma observa, no sin cierta ironía, Fernando Escalante: “La utilidad de la lectura para ganarse la vida, para ganar más dinero [...] es bastante discutible. Repárese en algo muy simple [...]: Hay muchos libros que ofrecen recetas para el éxito: las siete reglas para ser eficaz, los diez principios del éxito [...], y cosas similares: ninguna de las reglas de ninguno de esos libros dice que haga falta leer. Por algo será” (2007, p. 88).

Todo ello conduce a observar que, si es así como se manifiesta el fenómeno de la lectura en México es porque, como afirma Michele Petit (1999, p. 18), seguimos siendo prisioneros de viejos modelos de lo que es la lectura, y de una concepción instrumentalista del lenguaje. Y, por su parte, Delia Lerner, al examinar los procesos que hoy se encuentran en revisión acerca de la misión misma de la institución escolar y cómo enfrenta ésta las prácticas de enseñanza de la lengua, afirma de manera categórica que los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella. Refiere que:

Dado que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas. En la escuela, no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores... [entonces] el primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la

escritura: la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos (Lerner, 2001, p. 27,29,49)

Llegamos así, a la categorización que opone, por una parte, la lectura instrumental o utilitaria, y por otra a la lectura libre, lúdica o por placer. Conviene notar al respecto, que la literatura habida sobre el tema distingue de manera clara entre ambas formas, en función de sus propósitos, modos y recursos. Desde esta perspectiva se piensa, incluso, que la lectura escolar no sólo es distinta sino incompatible con la otra forma de leer, y esto se explica porque la primera parte de un principio de regulación y control, en tanto que la otra, de un principio de elección personal en libertad.

Ya la escuela de Chicago, a partir de la crisis económica y social surgida en el veintinueve, distinguía en sus estudios a través de encuestas sobre el influjo que los textos ejercían sobre su público receptor, y establecía que éste podría determinarse en función de dos factores básicos: la predisposición de los lectores y sus efectos. Dentro del primero se halla el perfil sociocultural de los lectores, sus opiniones y expectativas, sus motivaciones y el lugar que ocupan en el tejido social; y en el segundo se localizan los de tipo *instrumental*, que se refieren al impulso del lector cuando busca algún tipo de conocimiento suplementario o resolución de un problema práctico; los *de prestigio*, que están ligados al grado de autorreafirmación que otorga una lectura a su lector; los de *refuerzo*, vinculados a un cambio de opinión; y los de tipo *estético*, que son los que se cumplen cuando el placer del texto es la expectativa máxima que busca el lector (Poulain, 2004).

Así, la labor misma del sistema escolar en cuanto a la práctica lectora se refiere, se ha decantado más por la orientación instrumental y ha dejado en descuido la del descubrimiento estético del texto; se ha inclinado más por el prestigio que se otorga a la cultura letrada que por la formación auténtica de opinión en ciudadanos críticos; ello explica en parte que la literatura misma se haya visto en los últimos tiempos como la “gran extraña y extranjera” en el ámbito escolar. Esta disciplina es la estrambótica, pues sus contenidos, prácticas y expresiones forman parte de lo que se ha llamado -como todo el arte- la tercera zona (Montes, 2001), el espacio por excelencia de las construcciones simbólicas; ¿qué hacer con ese “inquilino” un tanto esquivo a las rutinas?, ¿cómo controlar sus efectos?, ¿cómo evaluarlo? Preguntas que aún quedan en el planteamiento didáctico de la enseñanza de la literatura, y por extensión, de la lectura misma en sentido amplio¹.

A propósito, en sus reflexiones acerca del proceso de lectura y la elaboración de la psique del individuo a partir de ella, Petit (2001) refiere, por ejemplo, que durante los últimos treinta años, al menos, se ha privilegiado en la enseñanza de la lengua, la lectura y la literatura una concepción instrumental, formalista y pretendidamente “científica”. Una concepción que en el fondo, de acuerdo con esta autora, expresa un cierto temor social a reconocer las posibilidades de identificación del lector con el texto por considerar a esta experiencia como algo transgresor y cargado de riesgo y peligro. Efectos de riesgo y peligro en lo individual, y en lo social por supuesto, pues si algo se sabe desde

¹ Winnicott sitúa a la literatura, como a toda creación artística, en la tercera zona - o sitio fronterizo y de realización del hacer

cualquier esfera de poder es que la práctica lectora profunda, no sólo utilitaria, promueve la construcción del individuo en tanto sujeto, crea ámbitos de libertad mayores en los que el lector opta por la construcción de su propio destino; o, para decirlo con la autora, “la lectura fecunda al lector, la lectura hace surgir palabras en el lector. En ese diálogo, o en ese juego, él o ella pueden empezar a decir yo”, y continúa:

[...] de lo que se trata es de la elaboración de una posición de sujeto. De un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo. Y si determinado libro o determinada frase contaron para ellos es porque les permitieron reconocerse, no tanto en el sentido de reconocerse en un espejo como de sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son, o, más aún, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran... (pp. 47-49)

Para la escuela, habituada a la normativa, la reglamentación y evaluación, ha sido difícil esta conciliación de intereses, pues al ser su finalidad comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad, por una parte tiende a propiciar el empleo utilitario de la lectura hacia ese fin, mientras que por la otra, debe asegurar que su lector creado vaya más allá en el empleo del bien cultural de la lectura; es decir, no sólo recurrir a ella con el propósito de aprobación de un curso o un examen, o el término de un grado escolar, sino con el propósito también de la construcción del lector en sí mismo como individuo autónomo y crítico. Ésta es la gran paradoja que enfrenta la escuela en este tema: la democratización del saber, pero al mismo tiempo la democratización de la

lectura, vista ésta como un desafío por incorporar a todos sus miembros (docentes y alumnos), de forma real y plena, a la cultura de lo escrito.

Desde esta perspectiva tipológica, es claro entonces que la manera de leer los textos escolares es una, en tanto que la forma de leer fuera del ámbito escolar poco tiene que ver con la primera. Fuera de la lectura para la escuela, los libros en el mundo de los adultos pierden su sentido de ser o, en el mejor de los casos, pasan por ser objetos suntuosos pero complicados. En el caso mexicano, obsérvese el dato estadístico que arroja la Encuesta de Lectura del año 2006, que es de 20.5 % para la lectura por motivos escolares, solamente antecedida por razones de obtención de información con un 24.5 % del universo de encuestados. Además de que el porcentaje mayor de lectores, precisamente por su actividad escolar, y en cuanto a número de libros leídos en un año, se encuentra localizado en edades comprendidas entre doce y veintidós años (ENL, 2006).

Para decirlo con palabras de Laura Emilia Pacheco, en este caso el problema no es de infraestructura, ya que en cuanto a equipamiento de bibliotecas, por citar un ejemplo, “la cifra es espectacular, pero la verdad es que la atención a estos recintos se concentra dramáticamente en la población escolar, en lectores utilitarios que no continúan visitando los salones de lectura una vez que se integran a la fuerza laboral [...] : no leemos cuando concluimos con la escuela”, termina por sentenciar esta autora (en, Granados Salinas, 2009, pp. 55,56).

La práctica lectora que se despliega en el terreno escolar, en prácticamente todos los casos, es de tipo prescriptivo, pragmático e impositivo, y resulta por ello en la gran mayoría de los casos también aburrida y tediosa. Es lugar común, de

hecho, que se tienda a asociar de manera directa el texto escolar con fastidio, monotonía y utilidad para un fin concreto: aprobación de un examen, un curso, o cualquier otro tipo de evaluación. Así lo explica Fernando Escalante:

[...] el problema es que esa primera experiencia de la lectura [que todos los alfabetizados tienen], se convierte en el modelo de la lectura en general, y eso tiene dos consecuencias básicas: que se identifique la lectura con información (conocimiento, aprendizaje) y que se consolide una distinción entre la lectura útil, la que da información y tiene un propósito claro, y la de entretenimiento. De acuerdo con el código ilustrado, leer para saber, y con su deriva pragmática, leer para resolver problemas y tener éxito, la idea de la lectura como información tiene un lugar privilegiado [...] Por otra parte, leyendo los libros útiles –obligatorios, los que sirven para el examen – se aprende de inmediato la diferencia que los separa de los demás, los que no tienen utilidad [...] La diferencia es real, los libros de la escuela se leen de otro modo y con otro propósito que los demás, lo malo es que a partir de ella resulta que esos otros libros, que son casi todos, representan una pérdida de tiempo: literalmente un lujo (Escalante, 2007, pp. 76,77).

Y por su parte, Teresa Colomer, al examinar el estado de cosas actual observado en los estudios estadísticos de una amplia mayoría de las naciones occidentales, en cuanto al tema de la comprensión lectora así como de hábitos de lectura en jóvenes adolescentes en edad escolar, plantea que el horizonte es poco halagüeño, pues en el supuesto de que los objetivos escolares se cumplieran de forma puntual en este sentido, el conjunto de estudiantes egresados de los centros escolares deberían ser lectores competentes en una sociedad alfabetizada, pero no sucede así. Una vez habiendo establecido un “lector tipo” a partir de la información de que se dispone en instrumentos estadísticos y estudios diversos, es posible extraer una primera conclusión, y ésta es que:

La escuela lo ha empujado a leer [al estudiante] y le ha mostrado una nueva forma de acercarse a los textos que comprende una cierta jerarquía de valores del sistema literario; pero no le ha ayudado a convertirse en lector. Leer es para él algo puntual y propio de la esfera escolar. Carece del capital cultural acumulado que se necesita para que las situaciones de lectura se produzcan en forma estable y permanente [...] (2005, p. 68).

No obstante el panorama anterior, y aun cuando la institución escolar sea objeto de crítica en el necesario deslinde tipológico de la lectura, es preciso no olvidar que, justamente, es en su ámbito donde un importante número de lectores tiene la única posibilidad de entrar en contacto con la cultura escrita, para bien o para mal, pero es así; y eso hace advertir la necesidad de trabajar a profundidad desde ese mismo espacio y a partir de sus propios recursos, ya que como señala Margarita Zorrilla (en Garrido, 2004, p.15): “Al niño que no tiene el privilegio de nacer y vivir en un ambiente de cultura [...], la educación pública tiene la obligación de proporcionarle aquello que su familia no puede darle. La escuela es el único contrapoder cultural que pueden compartir todos los niños”. Y en perfecta coincidencia con esta verdad palmaria, a la pregunta de ¿qué papel debe cumplir la escuela en la adquisición del gusto por la lectura?, Carlos Lomas declara por su parte:

Un papel capital. Lo que pasa es que no siempre lo cumple. [...] Pero no podemos olvidar que una cosa es criticar el modelo tradicional de enseñanza [...] y otra cosa muy distinta es que, ciertamente, la escuela es, con frecuencia, el único ámbito donde un sector significativo del alumnado tendrá la posibilidad de acceder a la experiencia lectora [...]; si para la inmensa mayoría de los chicos y las chicas que acuden a las escuelas y los institutos, la literatura es algo que sólo existe en el ámbito escolar, en el libro de texto, entonces es muy importante tener en cuenta que la escuela

[...] no sólo debe acercar al alumno a cierto conocimiento del canon literario, sino también y sobre todo a la experiencia lectora, al disfrute de la lectura literaria o paraliteraria, al placer de leer por leer... (en Argüelles, 2005, pp.228,229)

Por fortuna, en los ámbitos educativo y de enseñanza cada vez es mayor la consciencia de docentes, promotores de la lectura y bibliotecarios acerca de que la lectura compartida -y no impuesta como obligación dogmática-, es una de las bases más importantes de la formación de lectores competentes. Cada vez comienzan a tener mayor presencia, dentro de la escuela y fuera de ella, los círculos o clubes de lectura, las salas de lectura, y un amplio número de iniciativas que entienden la importancia y carácter social de esta práctica. Se empieza a tener mayor grado de certeza, también, acerca de la necesidad fundamental, y casi urgente, de emprender el cambio en la concepción tradicional y muy limitada de la práctica lectora que nos heredó en décadas pasadas la escuela. Esta práctica centró su atención casi de manera exclusiva en la transmisión de las microhabilidades más básicas y superficiales de descodificación del código y descuidó, como consecuencia, el modelamiento de las habilidades superiores de construcción de significado a través del texto. Cada vez se entiende con mayor acierto –parafraseando a Emilia Ferreiro (1999) cuando habla del proceso de aprendizaje de la escritura- que la lectura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés; que el propósito de la lectura no es para pasar de grado, sino que su propósito es para la vida.

Como puede desprenderse de lo expuesto hasta ahora, la práctica lectora no es en ningún caso homogénea sino que, como se ve, puede obedecer a

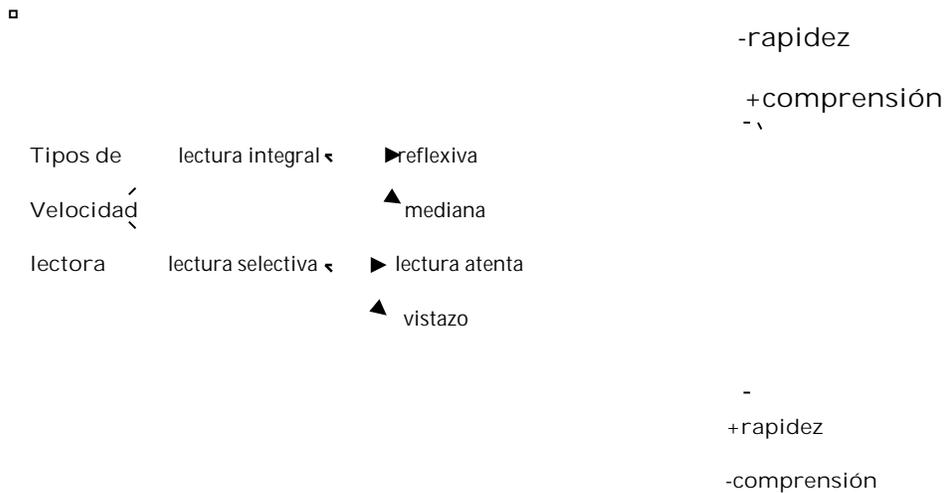
múltiples factores y aspectos de realización. Por ello, su tipología y formas de caracterización son considerablemente amplias, obedeciendo siempre a un enfoque de análisis y examen. Así, por ejemplo, en la literatura sobre el tema se suele hablar de lectura literal, indicial y crítica, o bien, de lecturas rápidas o lentas, en diagonal, abarcativas, espiraladas; minuciosas, descuidadas, superficiales, profundas; aproximativas, exhaustivas, concluyentes o inconclusas; abiertas o dogmáticas; interpretativas o contemplativas; contextualizantes o inmanentes; formativas o evasivas, etcétera. (Jitrik, 1998)

Se agrega a continuación el esquema de Ronald V. White (1983), (en Cassany, Luna, Sanz, 1994, p.198) en el que se presenta una primera aproximación a los tipos de lectura a partir de los objetivos de comprensión, así como de velocidad lectora. (Cuadros 1 y 2)

LECTURA SILENCIOSA

Extensiva	Intensiva	Rápida y superficial	Involuntaria
Por placer o por interés	Para obtener información de un texto	Para obtener información sobre un texto	Por ejemplo: noticias, anuncios, carteles, etcétera.

Cuadro 1: Muestra tipos de lectura según los objetivos de comprensión



Cuadro 2: Muestra velocidad lectora

De la información anterior en el primer recuadro, que ofrece otra clasificación de tipos de lectura, se desprende que la competencia y habilidades adquiridas están relacionadas con un conjunto de destrezas que el lector pone en marcha en concordancia con la situación de lectura en la que se encuentre.

Es decir, además del contexto sociocultural en el que ocurre la práctica lectora, habrá que agregar el hecho esencial de que se lee de forma distinta y con propósitos variados, un periódico, o una novela, por ejemplo; o bien, un anuncio publicitario en un cartel o un informe escolar. La lectura ocurre como un proceso que no siempre es el mismo, pues resulta obvio que un texto podremos leerlo de forma distinta siempre en función de hallar el sentido, pero sujeto a múltiples variables: los objetivos de comprensión, el tipo de texto, los conocimientos previos que se tengan sobre la lectura, etcétera.

Del segundo recuadro debe destacarse que la calidad de la lectura se establece, primero, a partir de criterios de cantidad de palabras leídas por minuto, y en seguida, del nivel de comprensión que logra el lector. Desde este punto de vista se encuentra entonces la lectura integral de textos, o aquella que lee el texto en su totalidad, y en el extremo contrario, la lectura selectiva, que busca sólo la información relevante para el lector en ese momento. Es claro, entonces, que a menor rapidez corresponderá mayor comprensión y reflexión de lo leído, y a la inversa, a mayor rapidez seguirá una menor comprensión, sobre todo porque esta última generalmente se da para crear una primera idea global del texto y tiende a ser superficial.

Habrá que juzgar y examinar aún con mayor profundidad si la escuela explora caminos en estas múltiples formas de realización de la lectura o sólo privilegia alguna de ellas; también, si dota al lector de habilidades y destrezas por tiempo duradero, más allá de la formación escolar. Y, como consecuencia de este examen, habrá que trabajar en las áreas y necesidades existentes en la búsqueda del lector competente para la vida.

1.3 EL FOMENTO A LA LECTURA

El lenguaje es representación y desciframiento de la realidad. A través de él accedemos al conocimiento de nosotros mismos y del mundo que nos rodea: su expresión escrita es mucho más que aglutinamiento de signos que pueden representar algo, y su expresión oral algo más que sonidos articulados. El

lenguaje es el hombre mismo y todo aquello que lo constituye como cultura. Por ello, sólo es concebible en un entorno de realización social; en un conjunto de redes que tienen lugar en el establecimiento de lazos relacionales. Así, del mismo modo que otros aprendizajes sociales, el lenguaje es fruto de una actuación creativa y activa del niño desde muy temprana edad. Debido a esta cualidad connatural, el lenguaje no podría ser enseñado como un contenido sino como una habilidad en cuya base se halla la comunicación. Del mismo modo, el individuo como persona consciente de sí misma, sólo es posible sobre la base de su pertenencia a un contexto social caracterizado por el intercambio de lenguajes.

En el currículo de los Centros Educativos Tomás Moro se considera que es de igual importancia que los alumnos conozcan y utilicen un lenguaje apropiado, rico, que denoten una clara comprensión de las reglas del sistema y utilicen ese lenguaje para la comunicación eficaz con otros. Esto implica, por tanto, que la enseñanza de las competencias de comunicación pone de relieve la funcionalidad del lenguaje y su valor social y personal. En consecuencia, se propone la integración de competencias transversales de comunicación a partir de la lengua oral y la escrita. Como se establece en el perfil del alumno, “el proceso de crecimiento junto con el otro implica aptitudes para el uso correcto del lenguaje en sus diferentes modalidades en una interacción honesta y efectiva que integre el punto de vista personal y de los demás, con ánimo de entendimiento, empatía, fortaleciendo la convivencia y el diálogo” (CETM, 2011, p. 72)

Además de todo ello, el lenguaje favorece la asimilación de la propia cultura y de las culturas de otras latitudes o épocas, así como la construcción del conocimiento y del saber. Nos sirve para insertarnos en la sociedad y también para aprender. A través de él nos apropiamos del mundo. De acuerdo con Roman Jakobson (1975) el lenguaje cumple diversas funciones, la referencial, la poética, la metalingüística, etcétera, y en tanto mayor capacidad tengamos, como hablantes de una lengua, de manejar y dominar esas distintas funciones, mayor será nuestra capacidad comunicativa como sujetos activos dentro de esa cultura. Por eso, la responsabilidad de formar lectores competentes que puedan conocer y manejar con soltura estas distintas funciones, es una de las tareas más apremiantes del sistema escolar hoy en día. Si la expresión más alta del lenguaje la tenemos en libros y otros medios impresos o electrónicos, es claro entonces que la lectura y la formación de lectores hábiles en la cultura escrita es uno de los objetivos más importantes en el entorno social y cultural que nos ha tocado vivir.

Distintos nombres ha recibido esta tarea de formación de lectores a lo largo de los últimos veinticinco años: “fomento”, “intervención”, “mediación”, “familiarización” o “animación”, expresiones todas ellas que suelen repetirse con mayor o menor énfasis, pero con la misma preocupación, dentro los ámbitos escolar, bibliotecario, o de otras agrupaciones de la sociedad civil ocupadas en labores de tipo cultural y educativo (Colomer, 2005). Esta misma autora señala también que si este tema ha cobrado tal relevancia en los últimos años es porque comienza a existir una conciencia generalizada a nivel internacional de que el objetivo de la formación lectora de niños y jóvenes en los espacios escolares no

logra niveles de satisfacción aceptables. Las hipótesis que se plantean respecto a este descalabro en el sistema escolarizado son diversas: una situación de alfabetización desmesurada que en ningún otro momento de la historia de la humanidad ocurrió y ello ha imposibilitado ahondar más en la calidad de dicha alfabetización; o porque nuestra sociedad ha desarrollado formas de vida y valores que van a contracorriente de las condiciones óptimas de lectura tales como el silencio, el aislamiento, etcétera. Y en la misma tesitura, Felipe Garrido (2005, p. 37) señala que “en todo el mundo existe la conciencia de que el analfabetismo, real o funcional, es un lastre para el desarrollo de los pueblos”, y que debe dedicarse tiempo e imaginación, entre otros aspectos, a la formación de lectores.

Sin embargo, lo que más sorprende es la forma tan rápida en que se manifiesta el fenómeno de la aversión y rechazo a la lectura dentro el sistema escolar. Dice Colomer que llama la atención la rapidez con que los niños “saltan al otro lado la barrera”, pues mientras en el seno familiar –sitio en que por definición se da el contacto con las primeras manifestaciones de la lectura y la escritura- y en los años de preescolar se muestran muy cercanos y entusiasmados con las historias de ficción que se les leen, apenas cumplen los ocho o nueve años y comienzan a manifestarse las primeras expresiones de repulsa hacia la lectura. Por ello, la necesidad de la intervención, o animación a la lectura cobra más actualidad que nunca; en ningún otro momento de la historia de la alfabetización o de enseñanza de la lectura se había tenido la omnipresencia del hecho de que fuese necesario, por una parte, acercar los libros a sus posibles lectores, y por la otra, además, acercar los posibles lectores a los libros a través de personal

capacitado para ello, y con el talento y recursos materiales suficientes para lograr una incidencia positiva en la recepción de la lectura.

En este sentido, por ejemplo, hoy se tiene clara conciencia de que la labor de promoción de la lectura no sólo es función de las asignaturas que trabajan lengua dentro del currículo escolar, sino del conjunto de áreas y disciplinas. Todos los maestros son modeladores de lectura, ya que por sí misma mejora el aprendizaje de cualquier área, “en la medida en que aumenta la capacidad para aprender, facilita al estudiante el logro de su autonomía; por esta razón el desarrollo de destrezas lectoras y de actitudes positivas frente a la lectura permiten la educación permanente, el autoaprendizaje y la actualización” (Zapata, en Garduño, 1996, p.21). Y también: “El aprendizaje de la lectura y de la escritura aparece así como una tarea educativa que a todos y a todas afecta y no sólo a quienes enseñan lengua. Porque [...] la lectura y la escritura siguen siendo -al menos en el ámbito escolar- el vehículo esencial de la (re)producción cultural...” (Lomas, 1999, p. 320)

O bien, también existen ideas claras, dentro de los centros escolares y fuera de ellos, acerca de que la labor de fomento de la lectura no es asunto de algunos cuantos días aislados y especiales en un ciclo escolar, sino que se trata de un trabajo de largo plazo que requiere planeación, estructura, organización y permanencia; sobre todo este último elemento: permanencia en el tiempo. Así, podemos encontrar la siguiente declaración:

... como toda formación [la lectora] implica un proceso. Los lectores no surgen de una generación espontánea, de un momento para otro, sino que son producto de acciones, circunstancias y estímulos. Esto implica un trabajo a lo largo del tiempo, un recorrido que permita llegar al lector. De esta manera, se puede observar que lo que se realice para desarrollar y fortalecer el vínculo entre el libro y el posible lector comprende varios momentos y varios frentes [...] La promoción de la lectura tiene por principal objetivo crear usuarios, practicantes autónomos de la lectura, sea ésta dada en los libros o en otros soportes. Este hecho ligado a la creación de usuarios está vinculado con un trabajo a largo plazo, una planificación a futuro ya que para tener adultos lectores, hay que comenzar por formar niños lectores. Formar lectores [...] es, pues, la función prioritaria de una librería, de una biblioteca y de la escuela. (Castronovo, 2007, p. 9,10)

Llama la atención, como puede observarse en la cita precedente, que se entiende como un fenómeno abarcador y que implica a distintos sectores que guardan relación de una forma u otra con la cultura escrita, sus redes de creación, producción y circulación también. Comprende, en el fondo, iniciativas también de tipo empresarial si se mira bien, pues en el ámbito editorial, por ejemplo, el tema de la creación de lectores es también de supervivencia o desaparición y su impacto puede medirse en la recurrencia y consumo en librerías. Daniel Goldin, reconocido editor en México, precisa:

“Construir lectores” es una consigna hueca que pueden pronunciar los políticos sin mayores consecuencias, pero no los editores, pues si bien es cierto que el futuro de las editoriales depende de la existencia de lectores, no es menos verdad que del tipo de lectores que haya [...] dependerá la modalidad de futuro que le espera a la industria editorial. Hace falta aclarar los qué y los para qué, no sólo los cómo. Hace falta precisar qué lectores buscamos y, sobre todo, [...] ahora que todo se rige por el mercado, hace falta que aclaremos cuánto valen para nosotros los lectores y cuánto estamos dispuestos a invertir para construirlos [...] los editores debemos preguntarnos de qué diablos

hablamos cuando hablamos de formar lectores. No sólo es una cuestión de principios, se trata de un asunto de racionalidad empresarial: debemos saber cuál es nuestro capital y donde conviene invertir para potenciarlo [...] (en, Ramírez Leyva, 2005, p. 125)

El fomento de la lectura es un tema que concita en las últimas décadas la participación de la escuela, la administración, la gestión gubernamental, la industria editorial, entre otros sectores, preocupados todos ellos por el devenir del mundo lector. En el caso de la institución escolar, que es el que concierne a este informe, las “bondades de la literatura” en este rubro han quedado con plena aceptación y fuera de toda discusión, pues se le ha visto y modelado como un buen vehículo de entrada en el mundo de la adquisición de las primeras letras y de la lectura en sentido amplio. Las investigaciones la han catalogado como una “excelente institutriz” en las labores de iniciación del niño en el mundo de la imaginación y la fantasía; y parece también un acuerdo generalizado la necesidad de proveer de libros a los espacios escolares, siempre en cantidades y calidad cada vez mayores: *Los libros del rincón*, sólo por citar un ejemplo, son una iniciativa loable en el camino todavía incipiente de la formación de lectores en el caso de México; y en el caso del colegio Tomás Moro se posee el *Arcón de lectura*.

En su manual sobre *Cómo leer mejor en voz alta*, Felipe Garrido sugiere: “La influencia del ambiente familiar y escolar es decisiva para los intereses de los jóvenes. Es muy importante la cantidad y el tipo de libros a que tiene acceso el niño. Mientras mayor sea la variedad, mejor para ellos. La lectura de obras literarias ejerce una gran influencia en el desarrollo del lenguaje...” (1998, p. 16)

Del mismo modo, Carlos Monsiváis declaraba que en la tarea de promoción de lectura, leer es asunto de decisión personal, y ahí nadie puede intervenir, pero le parecía decisivo “apoyar que los libros estén al alcance de los lectores probables...” (en, Argüelles, 2005, p. 264)

Por otra parte, en la obra referida y en otras de su autoría, Garrido ha insistido en el planteamiento -de orientación naturalista- de iniciación a la lectura a través del contagio, a través de la afición mediante la imitación. Para él, como para otros autores, no sólo basta con disponer grandes cantidades de buenos libros al alcance de niños y jóvenes, además es necesaria la intervención – decisiva, por cierto- del mediador, o del profesor en este caso.

La idea anterior es capital en el fomento a la lectura: los libros son la base de un sistema de socialización, pero lo fundamental son las relaciones y redes sociales que se establecen en torno a la lectura como una práctica comunitaria. Por ello, apostar también al contagio en los proyectos de animación a la lectura en el colegio Tomás Moro es fincar empeños no sobre una persona, o grupos pequeños de personas, sino sobre la misma comunidad escolar en su totalidad. Es en ella misma, y en su autogestión desde dentro, como logra promocionarse la lectura en sus distintas formas y expresiones: desde el propio salón de clase, teniendo en el maestro a un ser que se compromete con el proyecto de acercar a los jóvenes a la lectura en sus distintas manifestaciones, hasta las comisiones de padres de familia que operan para la promoción del libro, o la organización de la feria del libro que se celebra anualmente y que es impulsada por la biblioteca del

centro escolar, e incluso, la disposición espacial del acervo y los espacios de lectura en ésta para hacer atractivos los libros y otros materiales de lectura a los usuarios. A la pregunta de: ¿Cómo se forma un lector?, Garrido responde:

De la misma manera que un jugador de dominó o ajedrez. La lectura auténtica es un hábito placentero, es un juego [...] hace falta que alguien nos inicie. Que juegue con nosotros. Que nos contagie su gusto por jugar. Que nos explique las reglas. Es decir, hace falta que alguien lea con nosotros. [...] La costumbre por leer no se enseña, se contagia. Si queremos formar lectores hace falta que leamos con nuestros niños, con nuestros alumnos, con nuestros hermanos, con nuestros amigos, con la gente que queremos. Se aprende a leer leyendo" (2005, p. 38)

Así, desde los distintos estudios que se han realizado, y a partir de la experiencia del fomento a la lectura acumulada en los últimos años, cada vez se tiene mayor certeza de que la base sustantiva de la creación de lectores está vinculada a la experiencia de la lectura compartida, en cualquiera de estas dos modalidades, o en ambas impulsadas de forma paralela:

- a) A través de un mediador, “animador”, o guía con mayor experiencia en la lectura.
- b) Mediante eventos en torno al libro y la lectura.

A condición, por supuesto, de que en estos últimos no se pierda de vista que la animación no es un fin en sí mismo, sino el medio para el acceso del niño o joven, de una manera “más atractiva”, al universo de la cultura letrada. Sucede así que “los datos cuantitativos también ofrecen evidencia en ese sentido, como demuestra el incremento de la lectura obtenido en las poblaciones infantiles que

se sienten incorporadas a proyectos sociales de lectura llevados a cabo en sus poblaciones” (Colomer, 2005, p. 148)

Además de la figura del guía animador de lectura, en esta misma línea se ha acentuado la necesidad cada vez más urgente de la preparación del docente en las “artes de la promoción lectora” a partir de su propia experiencia como adulto lector. (Argüelles, 2004; Colomer, 2005; Garrido 2004; Chambers, 2007) Este camino es de suma importancia porque sería inconcebible un mediador de lectura dentro del aula de clase, o la biblioteca, que no fuese también gran lector y que en verdad no encontrara disfrute en la lectura. Y aquí rige una verdad incontrovertible: el placer o disfrute del libro y la lectura sólo es transmisible si se experimenta vívidamente y, por tanto, si se es un lector; de otra manera es un simulacro y “una vacuna contra la lectura”, de cuyos estragos dan cuenta los estudios estadísticos sobre hábitos lectores, aquí en México y el mundo.

Pero si la figura del promotor de lectura, o la cantidad y calidad de materiales es esencial para alcanzar la meta de la lectura efectiva y crítica en la escuela, no lo es menos el concepto del tiempo de lectura. De hecho se sostienen, con toda razón, también dos principios básicos: “Ser un lector significa leer por sí mismo”, y el otro: “Toda lectura toma tiempo” (Chambers, 2007, p.53) ¿Obviedades? Parecen eso, pero se nos escapan cuando pensamos en el tema de la formación de lectores. El primero es el gran cometido del proyecto de fomento a la lectura, es el ideal a cumplirse: que al final cada estudiante, o cada individuo, enfrente, él solo y sin compañía de nadie más, la aventura de la lectura,

el goce del texto, la construcción de sí mismo a través de las palabras del otro; que se convierta en eso que Michel de Certeau llamaba “el nómada que caza furtivamente a través de los campos que no ha escrito” (en, Petit,2001, p.46) El otro -para decirlo en palabras del propio Chambers-, es “claramente, el tiempo de lectura [que] le da un propósito al resto de las actividades basadas en la lectura. De hecho, la calidad de una escuela se puede juzgar por el énfasis que pone en proporcionar tiempo para la lectura y por el vigor con el que protege ese tiempo contra todas las otras demandas” (p. 59)

Como puede derivarse de lo anterior, y a partir del perfil de egreso en el que se sustenta el Centro Escolar Tomás Moro, se entiende entonces que exista una formulación explícita dentro de sus funciones y objetivos acerca de la competencia genérica de comunicación, que halla gran parte de su realización y plasmación en la realidad escolar a partir del impulso constante de la formación de lectores. Es enmarcado desde esta perspectiva que cobra sentido de realización el conjunto de iniciativas que se han venido enunciando y, algunas de las cuales, se desarrollan en el tercer capítulo: lectura en el aula, lectura en biblioteca, feria del libro, encuentro con autores, compartir lectura entre pares, Arcón de lectura, Tertulias literarias, Libro en libertad, Maratón de lectura, etcétera.

Porque siempre conviene establecer deslindes precisos a fin ganar claridad, es necesario detenerse brevemente en este cierre para puntualizar que cuando se habla de fomento a la lectura no se quiere decir ganar adeptos a una causa como si se tratase de afiliarse a una postura ideológica o política, o como dice

Castronovo “no se trata de intentar convencer a otros de que leer vale la pena porque es lo que más me gusta hacer a mí, por una actitud militante. No se trata de lograr un adepto a la causa como quien logra un hincha más para su club de fútbol [...] de lo que se trata es de estar persuadidos de que aquel que lee tiene más posibilidades de insertarse en el mundo” (2007, pp. 15,16) O, como afirma Argüelles:

Contra todo lo que se diga desde un punto de vista ultraintelectual, leer no es una finalidad en sí misma. [...] Leer es un camino y, si somos un poco más racionales y sensibles, tendríamos que matizar, también, y decir que leer es *sólo un camino*; solamente una de las muchas vías que podemos tomar para entregar un poco más de bienestar a nuestras vidas. [...] Leer y vivir sólo pueden ser sinónimos en la medida en que ambos verbos se conjuguen para el bienestar de la persona propia y de las personas que están a su alrededor. [...] El libro y la lectura tienen que ser cosas vivas que nos conduzcan también, y siempre, a la vida...” (2004, pp. 46, 47, 48)

Leemos pero siempre con el afán de encontrarnos a nosotros mismos en lo que leemos, no con el fin de acumulación de información sin objeto alguno; por ello mismo, y bajo todas sus formas, en principio, la lectura es revelación: se nos descubre algo en ella, y nos descubre. No podría ser entonces un principio dogmático que resultase en una verdad del mismo tipo: “leer porque así está dicho”, no. Leer porque mediante ese proceso también leemos la vida, lo que nos rodea y nos constituye como humanos. Vista en sí misma, como un objeto sin este fin último, la lectura es, en el mejor de los casos, un acto vacío, condenado indefectiblemente al vacío.

CAPÍTULO 2

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TOMÁS MORO

2.1 ANTECEDENTES

La Comunidad educativa Tomás Moro se creó el 26 de julio de 1983, como una asociación civil, con la finalidad de facilitar el crecimiento de cada una de las personas que forman parte de la Comunidad (padres de familia, maestros, alumnos, personal de apoyo) en su dimensión personal, familiar y social. Dentro de la Comunidad Educativa cada uno de sus componentes conserva una identidad propia, integrada en un espacio común, en una misión para “ser y hacer en común”. El espíritu de colaboración y servicio que anima a los miembros de la Comunidad Educativa, ha hecho posible no sólo el desarrollo físico, organizativo y pedagógico del Centro Educativo, sino la participación de todos sus miembros en los programas y proyectos que dan sentido a la acción comunitaria y a la responsabilidad compartida.

Cuenta con dos Centros educativos que ofrecen educación mixta y bilingüe, integrando los ciclos escolares en preescolar, primaria, secundaria (incorporados a la SEP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (incorporado a la UNAM). Se encuentra físicamente ubicada en la zona poniente de la Ciudad de México (Cuajimalpa y Lomas de Chapultepec). El Centro educativo de Cuajimalpa cuenta con 791 alumnos y 456 familias en el curso escolar 2011-2012.

La Comunidad Educativa integra los servicios de 192 personas, de las cuales el 18% es personal administrativo, el 16 % corresponde a personal administrativo-docente y el 66% es personal docente.

Según la clasificación ofrecida por Trilla, la Comunidad Educativa se puede considerar como una institución “sin identidad ideológica específica”, lo que significa que esta escuela es “institucionalmente neutral”; no ejerce una beligerancia global y homogénea frente a las cuestiones controvertidas, pero no las evita, sino que expresamente las introduce en su quehacer bajo el criterio de “pluralismo” (Trilla, 1992). Basados en lo anterior, se pretende mantener una apertura a la diversidad de creencias, reconociendo como común denominador en la Comunidad a las familias católicas, quienes cuentan con espacios extraescolares para la Educación de la Fe, y es opcional la participación de los alumnos, del personal docente, directivo y de los padres de familia en este tipo de actividades.

Sin embargo, lo anterior no excluye el que la institución tenga una identidad propia explícita. El modelo educativo de una institución explicita las intenciones educativas, los fundamentos axiológicos y psicopedagógicos sociales, el rol de los actores, la estructura organizacional; todo aquello que considera relevante para poder alcanzar sus fines con la calidad esperada y especificada.

El plantel, objeto de este informe está ubicado en Maguey 64, Col. San José de los Cedros, Cuajimalpa, D. F. tel. 58-12-36-24 (Figura 1)



Figura 1. Ubicación del Colegio Tomás Moro

El proyecto trabajado en este informe únicamente se limita a los alumnos de bachillerato (CCH) y secundaria conformado por 298 alumnos de 13 a 18 años de edad. Es importante puntualizar que, al ser un sector económicamente privilegiado, cuentan con un alto acceso a medios tecnológicos y educativos.

2.2 OBJETIVOS, FUNCIONES E IDEARIO

La misión del Centro Educativo es la de “promover y determinar acciones educativas que ayuden a la formación humana integral de sus componentes y que contribuyan a su desarrollo intelectual, afectivo y comunitario” (CETM, 2000).

El perfil de egreso implica asumir que tanto la comunidad como los centros educativos concentran su labor y orientan sus esfuerzos para que el alumno desarrolle los rasgos en él planteados. El perfil constituye un eje articulador, es decir, el referente obligado de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, guía de los maestros y base para valorar la eficacia del proceso educativo.

Así, el perfil de egreso pretende responder a necesidades y demandas sociales cambiantes, por lo que se actualiza periódicamente. La revisión realizada en el último ciclo escolar indica que se busca que el egresado del Tomás Moro sea competente en las áreas siguientes:

- ❖ *Autoconocimiento.* Capacidad para conocerse a sí mismo, que incluye la conciencia y la valoración con el compromiso de cuidar y respetar su desarrollo físico, mental, afectivo y espiritual, en un proceso continuo.
- ❖ *Autorregulación.* Capacidad de responsabilizarse de la propia conducta, de evaluar y corregir errores, ser sensible a la realimentación y encontrar en ésta una oportunidad de crecimiento.
- ❖ *Autonomía.* Capacidad de autodirigirse y de mostrar conductas y hábitos coherentes, orientados por valores universales que lo lleven a actuar con conciencia y compromiso eligiendo libremente y asumiendo las consecuencias de su elección.
- ❖ *Convivencia.* Capacidad interpersonal de integrarse socialmente en diferentes contextos, con disposición de escucha, observación y diálogo

considerando el ámbito personal y social en la búsqueda de justicia e igualdad.

❖ *Diálogo.* Capacidad para intercambiar argumentos y razonar sobre diversos puntos de vista a través de procesos de mediación en la comunicación para favorecer un consenso centrado en el bien común, mediante la expresión de sentimientos y pensamientos.

❖ *Comprensión crítica.* Capacidad de adquirir información sobre la realidad, analizarla y contrastarla críticamente para formular hipótesis, plantearse interrogantes y cuestionarse, con el fin de establecer un compromiso de mejora a partir de respuestas personales.

❖ *Conciencia social.* Capacidad de considerar a los demás y comprender sus razones, sentimientos y valores, en una búsqueda de cooperación, solidaridad y de tolerancia a la diversidad por medio de la empatía y la perspectiva del otro.

❖ *Responsabilidad socioambiental.* Capacidad para emprender acciones comprometidas en la relación entre las personas y su contexto, al mostrar cooperación en la protección, conservación y mejora del ambiente para favorecer un desarrollo sustentable.

❖ *Integración de la diversidad.* Capacidad para apreciar la diversidad personal y social como fuente de enriquecimiento, es decir reconocer diferentes formas de concebir, interpretar y actuar, que lo lleve a flexibilizar sus puntos de vista para lograr respeto y tolerancia, así como rechazo hacia

las manifestaciones de discriminación, desarrollando una visión intercultural y valorando la esencia de la tradición mexicana.

- ❖ *Participación.* Capacidad para el trabajo cooperativo partiendo de la autenticidad en la comunicación de ideas y acciones, sobre la base de la democracia, el pluralismo y la búsqueda de la igualdad, para que cada uno asuma la responsabilidad que le compete.
- ❖ *Liderazgo cooperativo.* Capacidad de abordar fenómenos junto con otros y hacer aportaciones significativas a través del manejo eficiente y responsable de conocimientos, habilidades intelectuales y metodológicas que permitan descubrir nuevas posibilidades de avance y aplicación del saber en diferentes contextos.
- ❖ *Aprendizaje permanente.* Capacidad para vivir en aprendizaje constante utilizando estrategias flexibles que pueda transferir y adaptar a nuevas situaciones para crecer personalmente y aportar a la sociedad.
- ❖ *Reflexión.* Capacidad de apertura al adoptar y defender su postura y considerar distintas perspectivas en búsqueda de claridad, restringiendo su impulsividad en la toma de decisiones para que incidan en el bien personal y común.
- ❖ *Superación.* Capacidad para esforzarse, emprender, innovar y modificar su proceso personal para comprometerse en las tareas, aun cuando las respuestas y soluciones no aparezcan de inmediato, y así superar los límites de su conocimiento y habilidad.

- ❖ *Creatividad.* Capacidad para pensar y actuar de manera flexible creando nuevos modos de observar situaciones más allá de los límites de los estándares convencionales al resolver, enfrentar y responder, de forma personal y única, situaciones de reto.
- ❖ *Expresión oral y escrita.* Capacidad de integrar la expresión verbal y la escrita, utilizando la riqueza del lenguaje para responder a diversas situaciones comunicativas que faciliten la convivencia, el diálogo y la resolución de problemas.
- ❖ *Investigación.* Capacidad de indagar, descubrir y analizar procesos del mundo que le rodea y a partir de ello construir una visión sistemática y comprensiva como base para la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- ❖ *Inglés.* Capacidad para transferir las habilidades de comunicación al inglés a fin de acceder a diferentes medios de información, ampliar oportunidades profesionales y establecer relaciones mostrando tolerancia social y cultural.
- ❖ *Arte.* Capacidad para experimentar las posibilidades expresivas personales y apreciar las de otros como patrimonio cultural y social.
- ❖ *Desarrollo físico.* Capacidad para conocer y valorar su cuerpo, y adoptar hábitos que promuevan el desarrollo sano y responsable, mediante la participación en actividades físicas y deportivas, y el establecimiento de relaciones constructivas con otros.

- ❖ *Tecnología.* Capacidad para responder ante un mundo intercultural, pluralista e interdependiente, en una sociedad del conocimiento y de las comunicaciones, mediante el uso de las redes de telecomunicación. (CETM, 2011)

2.3 SERVICIOS

Las 456 familias asociadas a la comunidad, son de un nivel socioeconómico medio alto y alto, cuyo nivel educativo abarca, en general, de licenciatura a posgrado. Son personas que por tradición han tenido un capital y un ingreso alto debido a que son dueños o fueron dueños de industrias, comercios y negocios. Algunos de sus integrantes son de ascendencia española. Se caracterizan por afición a los viajes, tiene casas o departamentos en el extranjero y/o en diversos lugares de asueto en la república, cuentan con servicio doméstico o choferes. Por ello los estudiantes cuentan con un alto nivel de acceso a las tecnologías, a la educación, y a la cultura en general.

El proyecto que se ha desarrollado de promoción de la lectura en sus versiones de Maratón y Tertulias literarias pretende ser un aporte para enriquecer y mejorar la enseñanza en la Comunidad Educativa Tomás Moro. El modelo educativo de esta institución se sustenta en una educación centrada en la persona, y considera que la excelencia académica es un medio para alcanzar la sabiduría personal y comunitaria (CETM, 2011); es decir, se sostiene en una visión humanista de la persona, por ello mismo la enseñanza se orienta hacia el

desarrollo de capacidades, más que a la simple adquisición de conocimientos, y por esta razón, precisamente, cobra gran relevancia el proyecto de lectura por placer dentro del contexto escolar.

Debe notarse que este proyecto no atiende sólo a las cualidades prácticas de la lectura sino a lo que está de fondo en la construcción del individuo como un ser único e irrepetible, ya que lo que hace falta para que un niño -o adulto- llegue a ser un lector de verdad es ayudarlo a descubrir que la lectura de libros y la costumbre de escribir están relacionadas con la lectura y transformación del mundo, y puede tener un sentido profundo para su vida (Garrido, 2004, p. 48).

Es importante observar que este modelo educativo está respondiendo a las demandas educativas del mundo de hoy; para el siglo XXI la educación es, de acuerdo con esta visión, un elemento esencial para el desarrollo y fortalecimiento de la llamada sociedad del conocimiento, en la cual se considera que los recursos intelectuales serán los insumos fundamentales para el fomento de la democracia y la convivencia entre los ciudadanos. Por tal razón, la información es un elemento esencial en esta llamada sociedad del conocimiento (Druke, 1994), sobre todo en su formato de libro impreso ésta ha influido principalmente en cuanto al acceso, cantidad disponible.

La gran diversidad de opciones de información a la que nos enfrentamos es un tema que preocupa hoy a educadores y no educadores, en especial porque tal variedad puede tornarse en una amenaza si los estudiantes y profesores no están preparados para utilizarla adecuadamente. Félix Benito refiere que la educación vive un periodo de crisis e incertidumbre: “frente a los cientos de artículos y libros

que analizan el impacto del ordenador en la escuela y las posibilidades de Internet” (Benito, 2010), es decir, no se cuenta con las habilidades y competencias necesarias para buscar fuentes de información pertinente, confiable y autorizada en la materia de estudio. Aún más, frente a la gran cantidad de información disponible, la omisión de la lectura en la vida de las personas provoca, entre otras consecuencias adversas, dificultades para la concentración, inclusive en el desarrollo de las tareas más cotidianas; baja retención de información; problemas de aprendizaje; una postura acrítica y pasiva; dificultades para tomar decisiones; limitaciones para la creatividad y la innovación; conformismo y aceptación del status quo, etcétera (Rosas, 2011, p.49).

Lo anterior cobra aún mayor relevancia por lo que refiere Michelle Petit en su libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Dice esta célebre investigadora:

Nadie debería estar obligado a “que le guste leer” (además nada disuade tanto de acercarse a un libro como esas imposiciones) [...] no obstante, cada persona debería poder experimentar la apropiación de la cultura escrita como algo deseable y posible, por al menos tres motivos:

- 1) No ser hábil en la escritura es actualmente una pesada desventaja en numerosos campos, sobre todo porque, al irse acelerando los cambios, cada persona a lo largo de su vida probablemente esté llamada a ejercer sucesivamente varias profesiones. La familiaridad con lo escrito es un factor decisivo del devenir social y, antes de esto, del destino escolar...
- 2) [...] es mucho más difícil tener voz y voto en espacio público si no se es hábil en el uso de la cultura escrita y ésta es la segunda razón por la que nadie debería estar excluido de ella. Es cierto que ser experto en la lectura y en la escritura no basta ni garantiza nada; pero el que está alejado de ellas tiene todos los riesgos de quedar marginado...el poder sigue estando, dígame lo que se diga, ligado a lo escrito.
- 3) [...] el tercer motivo es que el recurso fácil de la cultura escrita permite no sólo acceder al campo del saber y la información, sino también abreviar en las inmensas reservas de la literatura en todas sus formas, cuya riqueza sin duda no tiene igual para construirse a sí mismo o reconstruirse en la

adversidad...somos seres de lenguaje y seres de relatos, y éstos tienen un valor reparador. Todo ser humano necesita, de manera vital, contar con espacios en los cuales encontrar mediaciones ficcionales y simbólicas... (2009, pp. 298-230)

De este modo, el aprendizaje permanente se ha tornado en pieza clave dentro de la sociedad del conocimiento y la información. Los nuevos desafíos que enfrentamos con las transformaciones sociales y nuestra participación activa en las mismas, hacen imprescindible también la presencia de docentes, bibliotecarios y profesionales del libro y la cultura escrita que orienten nuevas y creativas iniciativas no desde la perspectiva de la competitividad sino desde un compromiso ético con vigencia y proyección de futuro.

2.4 COMPETENCIAS DEL DOCENTE

Para el modelo educativo Tomás Moro es fundamental el perfil que integra uno de los actores principales en su proyecto educativo: el maestro. Su concepto parte de la noción de que el profesor no es un ente proveedor de conocimientos acabados, sino un impulsor de saberes y un guía que orienta el proceso educativo dentro y fuera del salón de clases.

Dadas las características complejas que adquiere la enseñanza, el profesor es un sujeto que suele tomar decisiones en condiciones adversas y generalmente marcadas por la inmediatez de los hechos, porque debe dar respuesta a los objetivos curriculares prescritos así como a los requerimientos e intereses de sus estudiantes, los cuales ocurren durante el desarrollo de la actividad educativa. El maestro es un ser que asume un compromiso y una responsabilidad social dados

los cambios complejos y desafíos que el mundo global le impone. Así, el nuevo papel del profesorado deja atrás la visión tradicional que lo concibe como depositario de los saberes de su disciplina para asumir un rol proactivo y reflexivo sobre su propia práctica escolar (Perrenoud, 2004).

Para el modelo educativo Tomás Moro, el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos y se convierte en un facilitador de procesos de autoconstrucción y optimización humanas, y ello le demanda pautas de actuación uniformes y constantes, así como una formación general y específica permanentes (CETM, 2011). Desde esta perspectiva, es más un generador de ambientes propicios para el aprendizaje, abierto y receptivo a los intereses y expectativas de sus alumnos, que un acumulador de datos e información disciplinarios. Éstos últimos son necesarios pero no exclusivos ni excluyentes en su relación de enseñanza fuera o dentro del aula. Sobre todo, es un agente abierto al cambio y en cuya intención educativa se halla siempre la disposición a reflexionar sobre su propia práctica y sobre el entorno social cambiante que le rodea para esbozar caminos posibles de actuación y compromiso.

Lo anterior supone -de acuerdo con lo que sostiene Martínez y que parafrasea el Ideario y Modelo pedagógico del Tomás Moro- que el ejercicio del profesorado no puede limitarse a facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinarios, sino que debe integrar otros de carácter ético o moral que permitan a sus estudiantes responder a los retos y al momento sociocultural en el que vivimos. Educar en valores implica proveer de condiciones, como andamios, que generen formas nuevas de estar y valorar la vida, para que el alumno encuentre

su lugar en el mundo y sea dueño de sus actos, modele la pluralidad, la apertura y, consecuentemente la democracia (Martínez 1998).

Lo anterior involucra también un conjunto de competencias y funciones por parte del maestro, las cuales orientan su actuación sobre la base de una pedagogía centrada en la persona desde una perspectiva constructivista; esto es, un conjunto de disposiciones, habilidades, saberes y actitudes que cobran sentido en la medida en que se tiene al alumno como sujeto de su propio crecimiento y como protagonista de su propio aprendizaje. Estas competencias y roles del docente cristalizan en una educación personalizante, activa, participativa y abierta al cambio, que se expresa en los principios de este modelo.

Algunas de las funciones del profesor son las siguientes:

- a) Es un guía en la construcción del aprendizaje que realiza el alumno, pues es imprescindible para alcanzar una máxima incidencia, ya que facilita su tránsito de la zona de desarrollo afectivo a su zona desarrollo próximo. Aquí el profesor funge como *un colaborador y facilitador del aprendizaje* a partir de la puesta en marcha de una metodología específica.
- b) Actúa como un gestor de la información, ya que es él quien organiza y dispone los contenidos curriculares para su plasmación en iniciativas de enseñanza, sean éstas de tipo conceptual, procedimental o actitudinal. Adapta los lineamientos generales del diseño curricular para concretarlos en actividades de enseñanza-aprendizaje específicas y acordes con el nivel de desarrollo de sus alumnos. En suma, los roles que el maestro

juega en este rubro son de organizador y coordinador de todas las actividades de enseñanza- aprendizaje. Un motivador y animador que alienta los logros de sus estudiantes, y los impulsa a remontar las dificultades.

- c) Actúa con rigor, apego y compromiso para incidir en la formación de la personalidad moral de sus alumnos. Así es como logra constituirse en un modelo de actuación y congruencia entre el pensar y el hacer, y establece de este modo un contrato moral con sus estudiantes y su propio desempeño, atendiendo al compromiso y la calidad de su actividad profesional. En este contexto, el profesor es una persona que se responsabiliza de su propio crecimiento y del de sus alumnos. Es un educador que vive y promueve entre sus estudiantes los aspectos formativos de crecimiento y maduración personal y comunitaria en concordancia con los valores expresados en el Ideario.

De este modo, y partiendo de estas funciones y competencias genéricas del docente, se comprende la importancia que éste reviste como agente sustantivo dentro del proyecto de promoción de la lectura en este centro educativo. Por fortuna, se ha entendido que si en verdad se pretende incidir en este ámbito, es preciso redefinir el rol que el maestro cumple dentro del proceso educativo y, en particular, dentro de la percepción que se tiene de la lectura como práctica educativa y como una práctica de aprehensión, en sentido amplio, de la realidad. En este sentido se coincide plenamente cuando Delia Lerner afirma:

[...] si en verdad se quiere generar un cambio profundo, será también imprescindible replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social de su función. En lo que se refiere a la preparación de los maestros y centrándonos en el problema de la alfabetización, dos cuestiones parecen esenciales: asegurar su formación como lectores y productores de textos y considerar como eje de la formación el conocimiento didáctico (en relación con la lectura y la escritura, en nuestro caso) (2001, p. 69).

Así de importante es la función de este actor dentro de los procesos de enseñanza y modelamiento de la lectura: de una parte se encuentra el estudiante con un sinnúmero de necesidades formativas, de otra, la institución educativa -de igual forma con necesidades específicas-, pero en la parte media, se encuentran el docente, y también, el bibliotecario y los centros de información. ¿Cómo deben actuar éstos? Es una pregunta que parecen responder con acierto la filosofía y el modelo pedagógico que se describen aquí en sus grandes líneas: el estudiante es protagonista de su propio desarrollo y los otros sujetos son guías, modelos y “gestionadores” permanentes que encausan al niño, o al joven, en su formación continua. Por ello, el proyecto de lectura que se presenta en este informe apuesta a la propulsión de la práctica lectora a través del contagio, como se describe en el primer capítulo. Y aquí, cobran relevancia las afirmaciones siguientes de Javier Garrido:

La lectura y la escritura más que enseñarse se heredan, se contagian. Por eso son cruciales la experiencia, la imaginación, los conocimientos y la creatividad de los maestros. Por eso es tan importante que docentes, bibliotecarios, promotores y padres de familia sean ellos mismos lectores y escritores –no profesionales de la escritura, sino personas capaces de escribir para atender un enorme número de necesidades de comunicación y de expresión. [...] El aprendizaje de la lecto-escritura no debería ser una meta, sino un medio al servicio de la lectura del mundo, para la cual hace falta rebasar la lectura utilitaria y llegar a la lectura crítica y creativa. El mejor

modo de alcanzar ese propósito es ayudar a los niños y a los adultos para que, más allá de aprender a leer y a escribir, de cumplir con sus obligaciones escolares y de trabajo, se conviertan en lectores letrados, que lean por la utilidad y el gusto de leer y participen, plenamente, en la cultura escrita. (2004, pp. 44-45)

Por eso, en la búsqueda de lectores letrados, como apunta Javier Garrido, es importante que los maestros sean sujetos capaces de identificar las motivaciones de sus alumnos, aprovecharlas y orientarlas hacia el logro de ese objetivo pero, al mismo tiempo, que creen oportunidades favoreciendo la autonomía, curiosidad y esfuerzo por regular los propios logros obtenidos por los estudiantes. Y es también aquí, en este contexto, “donde puede tener algún sentido la existencia de promotores de la lectura, que no pueden ser sino lectores, gente que sepa comunicar su entusiasmo como quien no desea sermonear y acepte y sepa que en el porvenir de la lectura una de las mejores imágenes posibles es la de la libertad del lector engendrada [...] por el disfrute de la lectura”, sostiene Juan Domingo Argüelles (2003, p. 40).

La figura del maestro que reflexiona sobre su propia práctica y se mantiene abierto a nuevas ideas es fundamental; y lo es en doble sentido porque es susceptible de actualización a partir de otras experiencias educativas pero, sobre todo, porque además, como quería Warren G. Cutts, (en Argüelles, 2003, p.48) “la motivación lleva al desarrollo de hábitos de lectura duraderos, uno de los fines principales de la buena enseñanza. El secreto de la motivación es el interés. Siempre que un maestro descubra el verdadero interés de un niño, tendrá en sus manos la clave de la motivación”. Y qué duda cabe, que en este rubro, la

motivación y el interés a partir de sus propias búsquedas, necesidades e inquietudes de los alumnos, es la fórmula que hace falta aprender.

Esta fórmula que hace falta aprender, o redescubrir, es ésa que también Gabriel Zaid sugiere cuando se pregunta sobre la función del maestro en su ensayo sobre *Los libros y la conversación*: “la de [...] la reproducción socrática del partero espiritual que va sacando al mundo la inteligencia de su interlocutor...”; porque, al final, como allí mismo anota:

En los viejos y nuevos mundos subdesarrollados, nunca han faltado fundadores: personas que en el desierto cultural son capaces de animar un oasis, por sus virtudes como interlocutores. La crítica de Sócrates en las discusiones públicas, la predicación del misionero, las enseñanzas del maestro rural, la tertulia del gran conversador, pueden tener una irradiación que suba de nivel la vida local, que desate sus posibilidades creadoras (2008, p. 33).

Dentro del marco de realización de los proyectos de promoción de la lectura que se presentan en este informe, no es otro sino éste el papel del docente: irradiar vida a través de la lectura cual si se tratase de un oasis cultural. Desatar el diálogo como una realización cultural.

2.5 ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA DESDE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Existen, por desgracia o fortuna, imágenes que forman parte intangible del imaginario colectivo, algunas de ellas de las épocas más recientes, pero otras, de

las lejanas lagunas del tiempo casi inmemorial. Una de estas últimas es la construcción que acompaña a la biblioteca, como espacio de saberes y de prácticas cultas y “elevadas” de lo que ha sido concebido como el “buen leer”, la “buena práctica” de la cultura escrita. Son, por una parte, los grandes centros del saber, pues atesoran entre sus muros los mayores prodigios de la mente humana y causan admiración por ello mismo, pero son también espacios -como en cierta forma lo son los espacios religiosos- que despiertan cierto recogimiento espiritual y que preservan a sus moradores, sean éstos libros o usuarios, lejos del mundanal ruido.

A propósito de esta imagen que nos acompaña, de las grandes y antiguas o de las más pequeñas y modernas bibliotecas, Alberto Manguel se pregunta, en alguna parte de *Una historia de la lectura* (2011), no sin cierto asombro:

Si leer en voz alta fue la norma desde los comienzos de la palabra escrita, ¿cómo era la experiencia de la lectura en las grandes bibliotecas? El erudito asirio que consultaba una de las treinta mil tablillas de la biblioteca del rey Asurbanipal en el siglo VII a. C., aquellos lectores que desenrollaban pergaminos en las bibliotecas de Alejandría y de Pérgamo, el mismo Agustín buscando un texto determinado en las bibliotecas del Cartago o Roma, habrán tenido que trabajar en medio de un estruendo considerable...
(p. 79)

Es una pregunta que, en principio, resulta inquietante en cuanto al asunto que plantea de la incompatibilidad de la lectura en voz alta con el silencio que se presume siempre en este recinto; pero también es inquietante en cuanto al hecho mismo de que a pesar de presentársenos como una imagen inmóvil, ocurre que la moderna biblioteca es un espacio que se transforma, al igual que las prácticas de

lectura arraigadas en ella. Basta contrastar esta imagen que sugiere Manguel de la antigua biblioteca, acompañada de su práctica de lectura en alta voz, y la lectura silenciosa propia de nuestra época. Es la misma biblioteca de la imagen que ha quedado fija en nuestra mente pero, al propio tiempo, es la misma biblioteca que se sabe distinta, que se sabe transformándose: la biblioteca como el recinto del saber por excelencia, pero de un saber que cobra forma en la medida en que se realiza en los actos de sus lectores, no bajo el polvo del tiempo anquilosado.

La biblioteca debe ser un organismo de saber vivo, que se mantiene en actualización constante por la naturaleza misma del conocimiento que atesora. La esencia del conocimiento es su transformación y la biblioteca no puede ser ajena a este principio. Poseemos por fortuna una imagen suficientemente positiva de este centro para mantenerla viva y audaz en este entorno social cambiante. La biblioteca no debe ser sólo una extensión de ese saber utilitario que se conforma con llenar tiempo de lectura obligatoria como un acto representativo o sinónimo de “estudiar” (Ramírez Leyva, 2005). Puede, y debe ser, un espacio que se inventa y renueva al proyectarse hacia el exterior y hacia el futuro, no preservándose sólo hacia el interior de sus cuatro muros.

La biblioteca no sólo preserva, también esparce, promueve y difunde conocimientos y saberes a través de sus materiales; y, al mismo tiempo, modela y habilita a sus usuarios de nuevas habilidades y destrezas. Éste es el concepto de la biblioteca en nuestro centro educativo, ya que, como afirma Roger Chartier, “las

bibliotecas deben ser un instrumento que permita a los nuevos lectores encontrar su camino [...] [y] pueden desempeñar un papel fundamental en el aprendizaje de las técnicas capaces de asegurar a los más desprovistos de los lectores el manejo de la nueva oferta textual...” (en, Ramírez Leyva, 2008, p. 28).

Para la institución educativa Tomás Moro es claro que la función de la biblioteca escolar es central, no sólo como sitio, o repositorio, de materiales sustantivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como un organismo desde el cual se gestan, planean y diseñan estrategias de mediano y largo alcance para propiciar encuentros comunitarios en torno a las prácticas lectoras de sus integrantes, incluso más allá del ámbito escolar.

Es decir, no sólo se concibe a la biblioteca en su dimensión de órgano que interactúa con el sistema educativo al proveer de material informativo útil para cumplir con lo establecido en los planes y programas de estudio sino, sobre todo, se concibe como una entidad horizontal que tiene en su centro de mira al lector y sus necesidades individuales como sujeto en la sociedad del conocimiento, ya que “ [...] privilegia al SER sobre el conocer: poseer y acumular conocimientos, a través de una relación personal que humaniza y promueve el crecimiento, en la que el alumno, como persona única e irrepetible y en crecimiento continuo, integra sus conocimientos y habilidades para dar una respuesta personal” (CETM, 2011, p.14).

Desde la filosofía de la Comunidad Tomás Moro, se sabe que las tareas que lleva a cabo la biblioteca en este rubro son cruciales en la labor educativa. La

biblioteca no es un islote apartado de lo que acontece a la comunidad y su devenir, o un sitio donde un conjunto de operarios técnicos sólo catalogan y sistematizan información con fines improbables y desconocidos, sino que se le concibe como un órgano generador de ideas e iniciativas, cuya cristalización última tiene que ver con la aprehensión de un saber humano, desde una perspectiva humanística.

La biblioteca actúa, en el día a día, como promotora vital de las prácticas de lectura en sus distintas expresiones, y trabaja también, en el largo plazo, como propulsora de intervenciones en el ámbito de la lectura. La comunidad escolar reconoce que “la globalización, la revolución de la información y la tecnología provocan cambios en nuestra forma de vida y los aprendizajes útiles y reales, válidos en los contextos de vida y de formación, constituyen un reto” y, por ello, “para responder al mundo cambiante, se requiere desarrollar en los alumnos competencias que facilitan el aprendizaje permanente y la formación en valores...” (CETM, 2011, p.13). Por eso mismo, la promoción de la lectura es central y está dirigida, expresamente, a crear un vínculo entre los materiales de lectura y los individuos integrantes de la Comunidad y, al mismo tiempo, a crear lazos de intercambio en esta última.

Dichas intervenciones toman forma en distintos proyectos y estrategias que han buscado, a lo largo de estos últimos años, crear espacios libres y de encuentro entre los estudiantes y el libro, en las siguientes modalidades:

- a) Dedicar tiempo académico a la lectura seleccionada libremente por cada alumno sin ninguna carga académica en las *Jornadas de lectura* diaria que han sido diseñadas para ello.
- b) Ofrecer a los estudiantes propuestas de material de lectura a través de las *Ferias del libro* internas del colegio y del *Trueque de libros*, cuya realización es anual.
- c) Contagiar el gusto por leer en el *Maratón de lectura* interno, celebrado anualmente y la *Numeralia* de la lectura publicado mensualmente.
- d) Compartir las experiencias lectoras en las *Tertulias Literarias* y el *Libro en libertad*.
- e) Promocionar el empleo de los materiales del *Arcón de la lectura* y los *Morrales de lectura*.
- f) Habilitar *espacios de lectura al aire libre*, así como dar a conocer los materiales de reciente adquisición a través de las publicaciones del colegio.

Con estas actividades se mantiene el entusiasmo por los libros y la lectura a lo largo de todo el año y, al mismo tiempo, con ello se trabaja en la reformulación del concepto de biblioteca, ensayando diversas maneras de aproximación al libro y a distintos materiales escritos. Así, la labor de la promoción de la lectura se orienta también hacia la aspiración de crear una suerte de “biblioteca sin barreras”, que se concibe a sí misma no como un fin, sino como un medio para la obtención de metas mayores, a través del interés genuino hacia sus usuarios y de la creación de mayor demanda de lectura. La perspectiva desde la cual se orientan estos

esfuerzos de intervención toma distancia, entonces, de una óptica funcional o tradicional de promoción lectora, que concibe al individuo como deficitario, y se instala en una lógica conceptual que entiende las tareas de promoción como el fruto de estrategias de colaboración; de este modo, cimentada en los principios pedagógicos de la propia institución, la biblioteca da impulso a estas iniciativas privilegiando una metodología de trabajo cooperativo.

No podría ser de otra forma, sino a partir del intercambio y el acompañamiento colaborativo como podrían sustentarse estos proyectos, intervenciones y estrategias, como ya se ha establecido en este informe, pues partiendo de esta óptica se apuntala la idea de la promoción de la lectura como una práctica más allá de la alfabetización, es decir, como una propuesta sistematizada e intencional de intervención en los ámbitos de las relaciones de los individuos con la lectura con el propósito claro de que la aprecien y valoren, y así “permanezcan en la lectura” como una dimensión liberadora. De este modo, como afirma Chartier:

... la biblioteca del futuro podrá reconstituir alrededor del libro y de la cultura escrita las sociabilidades e intercambios que hemos perdido. La historia de la lectura enseña que ésta se transformó en una práctica silenciosa, solitaria, que borró los momentos compartidos alrededor de lo escrito y de la lectura colectiva hecha en voz alta [...] en un mundo en el que la lectura se identifica con una relación personal, íntima, privada, con el libro [...], la biblioteca debe multiplicar las circunstancias y las formas para que los lectores se encuentren alrededor del patrimonio escrito, de la creación intelectual, de las experiencias estéticas [...] (en Ramírez Leyva, 2008, p. 29).

No cabe duda entonces de que la biblioteca así concebida podrá ofrecer desde su organización interna espacios de establecimiento de nuevas relaciones entre la cultura que alberga y sus usuarios, pero no sólo eso, también, posibilidades de nuevas relaciones entre éstos: de apoyo y construcción mutua. Este recinto se actualiza y se convierte así en actor y motor de nuevas prácticas de lectura, y se prepara, al mismo tiempo, para constituirse en una guía importante dentro del diseño y construcción de nuevas estrategias y habilidades de consulta de información en un mundo saturado y agobiado por esta última.

CAPÍTULO 3

PRÁCTICAS NO INSTRUMENTALES DE LA LECTURA

3.1 Antecedentes

Los orígenes de la Comunidad Educativa Tomás Moro se pueden ubicar en el tiempo como resultado de una escisión con el colegio Merici, ambos centros se encuentran ubicados en la zona poniente de la ciudad de México. Dicha escisión ocurre también como resultado de la búsqueda de un modelo educativo distinto al tradicional, y a cuya cabeza se hallaban un conjunto de familias preocupadas por ofrecer a sus hijos una mejor formación.

Este conjunto de familias optó entonces por la construcción de un nuevo colegio que se distinguiera ante todo por una búsqueda e innovación constantes, tanto en los aspectos administrativos como pedagógicos. Así fue como se constituyeron en una asociación civil y poco a poco resultaron atractivos a un número cada vez mayor de familias, sobre todo, por su aire transformador y novedoso. Dos principios han sido rectores en esta construcción: la pedagogía constructivista y la filosofía del personalismo en la educación². A partir de ellos, y en conjunción con otros principios, este proyecto educativo se

². Desde la perspectiva de estos dos conceptos, fundamentales en la filosofía del colegio Tomás Moro, cada alumno es considerado como una persona única, con un potencial y capacidades singulares, y capaz de construir por sí mismo su aprendizaje. Los planteamientos teóricos de Vigotsky, J. Piaget y Emmanuel Mounier permean la filosofía pedagógica del colegio.

ha robustecido al punto de constituirse en una opción educativa altamente atractiva en los dos últimos decenios.

Su sentido de innovación y transformación permea el conjunto de prácticas, acciones y tareas que tienen lugar dentro de la esfera escolar. A tal punto es así que, por ejemplo, todos los alumnos de nivel secundaria, así como los de bachillerato, realizan prácticas cotidianas de investigación y lectura en la biblioteca bajo la guía y supervisión de docentes, aspecto que en otros centros educativos del mismo nivel no sólo no se instrumenta, sino que tampoco se concibe.

El proyecto de promoción de lectura no instrumental, es decir que no pretende ser utilitaria sino que busca realización sólo por el placer de hacerlo, y que se describe en este capítulo, tiene su principio de identidad justamente en este contexto de innovación permanente. Al amparo del mismo se puede explicar su realización e impulso. La práctica de lectura de tipo académico y en busca de información en sus distintos soportes, como libros impresos o en formato electrónico, se realiza de forma casi exitosa, pero no basta con ella para constituir lectores autónomos, competentes y críticos, por ello se impulsan distintos tipos de prácticas lectoras alternativas.

Las iniciativas de promoción lectora que tienen lugar en este centro escolar se han diversificado en los últimos siete años, sobre todo porque en ellas se trabaja en equipo desde la biblioteca y el cuerpo docente, pero aquí sólo se

ofrecerá descripción de dos estrategias concretas: el Maratón de la lectura y las Tertulias literarias.

Ambas estrategias se trabajan anualmente y tienen realización una vez cada ciclo, pero su arribo supone actividades y otras estrategias previas como parte de todo un programa integral de promoción de la lectura por placer. En el primer apartado se detallan los aspectos que conforman y dan lugar al *Maratón*, y en el segundo se ofrecen pormenores de la forma en la que se llevan a cabo las *Tertulias literarias*. Ambas expresiones sociales de la lectura comparten un mismo objetivo central: que el niño, joven o adulto, encuentren en el texto –no importa cuál sea éste- una forma de realización de sí mismos, y una forma de realizarse con el otro en el diálogo humano que supone ese encuentro.

3.2 Maratón de lectura

El evento en sí mismo se trata de una actividad en la cual los alumnos de todas las secciones del centro educativo, particularmente la secundaria y el bachillerato, dedican todo el día a leer de forma ininterrumpida, de ahí el nombre de maratón.

Su realización generalmente es posterior a la fecha en que se lleva a cabo la Feria del libro interna en el colegio, la cual, a su vez, depende de la fecha en que se celebra la Feria del libro de la ciudad de México. Estos últimos eventos se realizan en octubre, por ello el Maratón generalmente se lleva a cabo en diciembre, o bien, en los primeros meses del año nuevo: enero o febrero. La fecha

puede oscilar entre estos meses, pero lo fundamental es notar que se da como resultado de un trabajo previo de promoción de lectura, concretamente a través de la organización de la Feria del libro y de las Jornadas de lectura en el salón de clase. Estas dos estrategias prevén y anticipan el Maratón: la primera como una forma de adquisición de material, y la segunda, como una forma previa de “ejercitación” en la lectura hacia el evento como tal.

La figura dos muestra la relación de dependencia y coordinación de estos eventos y estrategias de promoción de la lectura. Véase también el Anexo 1, Cronograma y organizador gráfico del Programa de lectura A la una, a las dos, a leer...

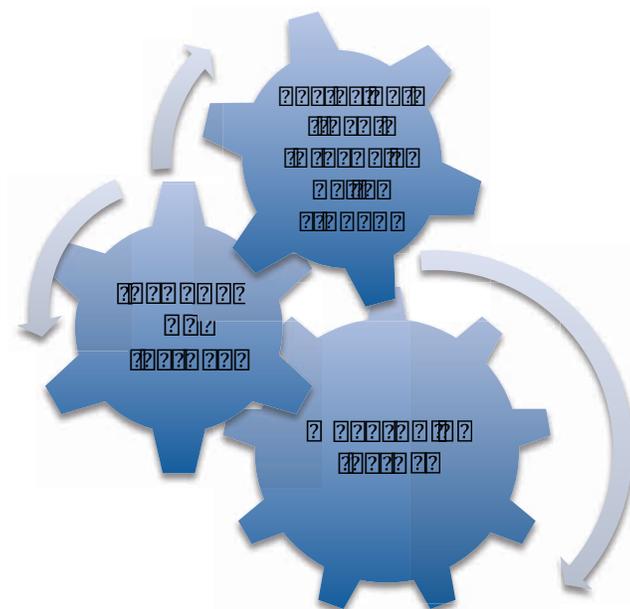


Figura 2. Muestra la relación coordinada de tres estrategias de promoción lectora.

☐ En proyectos como el presente, nuestros estudiantes comparten por igual experiencias y espacios de realización de los mismos. El *Maratón de la lectura*

está destinado a compartir un espacio y una vivencia de lectura entre niños y jóvenes, pero impulsada a su vez por docentes, personal bibliotecario, padres de familia y personal directivo.

El *Maratón de la lectura* parte de la convicción de que las tareas de lectura, tanto fuera como dentro del espacio escolar, potencian la labor educativa y son un pilar fundamental del desarrollo de otras habilidades; por ello la preocupación por atender al desarrollo de esta afición y gusto es compartida por igual entre docentes, padres de familia, órganos directivos y las bibliotecas de nuestra comunidad escolar. Este proyecto parte de la idea de que en la medida en que se multipliquen los espacios de contacto de los jóvenes y niños con la lectura, mayores y mejores serán los resultados que en un mediano y largo plazos podremos obtener en este terreno. De ahí el interés de la comunidad entera, y particularmente del personal docente y bibliotecario, por el impulso a esta área fundamental dentro del ámbito educativo.

Dicho evento se inscribe a su vez, como una estrategia de promoción de la lectura, dentro de un proyecto mayor que trabaja sobre la misma línea y cuyo nombre es: *A la una, a las dos, a leer*. El Maratón ha surgido como una suma de voluntades, pues ha supuesto crear empatías y acuerdos entre los profesores y los bibliotecarios, por una parte, y entre directivos y padres de familia, por otra.

Surge, ya para iniciar actividades y con toda una fundamentación, a comienzos del ciclo escolar 2006-2007, y a la fecha lleva cinco años consecutivos de realización y se han comenzado ya las tareas de preparación para su sexto año.

Durante el primer año comenzamos implementando las *Jornadas de lectura* en horario escolar para todos los grados con objeto de crear un clima que desembocara en el Maratón. Y para el *Maratón de lectura* se convoca a toda la comunidad estudiantil, y cerca de dos tercios de la misma participa de forma constante.

Lo que se ha podido verificar por parte de maestros y personal de apoyo, en los grupos de clase, es que desde meses y semanas antes del evento se crea una atmósfera de alta expectativa por el evento y los alumnos preparan con mucho tiempo de antelación todo el material bibliográfico que emplearán en el Maratón. Los alumnos más pequeños, generalmente, sólo mantienen una actitud lectora en el evento y hojean libros y ven ilustraciones, pues su categoría de participación permite que esto sea lo que realicen, pero los adolescentes y jóvenes de CCH sí leen de forma ininterrumpida, incluso intercambiando material entre ellos mismos.

La esencia del Maratón de lectura se encuentra en hacer un ejercicio de lectura público y compartido, en el que todos participan, sin el afán exclusivo de llegar a la meta final, la cual es el último momento de la jornada escolar. Es un espacio que busca, sencillamente, el placer de leer y compartir con los demás ese ejercicio de disfrute. Por supuesto, está exento de cualquier tipo de calificación o de cualquier exigencia de tipo evaluativo. Otro de sus principios esenciales es la libertad, pues cada alumno participante puede dejar el Maratón en el momento que lo desee, y también puede cambiar a gusto y conveniencia sus distintas lecturas. Algunas de las normas básicas que regulan el evento son, naturalmente,

que el alumno tenga material suficiente para la lectura, así como ofrecer silencio y respeto a todos los que ahí se reúnen.

3.2.1 Objetivos

El objetivo general que ha buscado este proyecto es propiciar un espacio libre, que trascienda la academia y sus ámbitos formales, y que vaya al encuentro del lector con el libro y con otros lectores, así como abrir posibilidades de encuentro entre lector y lector, entre experiencia de lectura y experiencia de lectura. También se pretende abrir posibilidades de acercamiento fresco y familiar entre la experiencia de los estudiantes que se inician en estos caminos y la experiencia única que aguarda en los libros. Además, con ello se ha construido un espacio no donde alguien ajeno y extraño “construye lectores” posibles, sino donde el lector se construye a sí mismo como lector autónomo a partir de esa experiencia del espacio libre. Se ha pretendido, asimismo, propiciar este espacio para dar paso a un clima de comercio (en el sentido de intercambio) de material bibliográfico de todo orden, género y tipo. En él, los lectores también intercambian experiencias y materiales de lectura, concretamente libros.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Propiciar las condiciones físicas adecuadas para el encuentro entre la lectura y el lector.
- Revalorar la importancia de la lectura en el centro educativo.

- Contribuir a introyectar el gusto por la lectura en docentes y alumnos.
- Modelar en los alumnos el empleo de tiempo y materiales diversos de lectura.
- Generar, en la medida de lo posible y de manera paulatina, una mayor selección de lecturas de calidad.
- Propiciar el intercambio de materiales, estrategias y experiencias de lectura en diversos niveles y modalidades.
- Consolidar espacios donde se promueva la lectura a través del intercambio de experiencias lectoras de todos los integrantes de la Comunidad: estudiantes, docentes, padres de familia, trabajadores administrativos, etcétera.

3.2.2 Temática

Consiste en dedicar tiempo académico a la lectura seleccionada libremente por cada alumno sin ninguna carga académica. Es importante destacar que las actividades de evaluación ordinarias dentro del ámbito escolar, desaparecen en este proyecto, es decir, no existe ningún tipo de coacción evaluativa sobre la práctica que desarrolla cada uno de los participantes: su intervención y participación en el evento son absolutamente voluntarias y persiguen, sobre cualquier otra finalidad, el disfrute del evento y de la lectura.

La temática que aborda el maratón siempre está relacionada con alguno de los grandes temas que se trabajarán o conmemorarán en alguna fecha específica

del ciclo escolar. Por ejemplo, en distintos años, se ha dedicado el maratón a las figuras y trayectoria de vida de Charles Darwin o de Octavio paz, entre otros, y con ese propósito se ambientan los espacios en los que se desarrollará el evento, o bien, se diseñan a partir de él los carteles y lonetas que publicitan el maratón.

3.2.3 Aplicación

El *Maratón de lectura* consta de tres etapas fundamentales, las cuales se desarrollan en forma sucesiva como a continuación aparece:

1. Preparación: Esta etapa contempla la programación de la fecha en que se llevará a cabo el evento, así como la planeación de los espacios en que se desarrollará y los aspectos logísticos del mismo (necesidades materiales y de personal auxiliar); integra la realización previa de actividades motivadoras de lectura; incluye también el diseño y publicación de la convocatoria, así como el registro de participantes. (*Anexos 2 y 3. Convocatoria al Maratón y Registro de participantes*)
2. Desarrollo: Esta etapa comprende la realización de la lectura en sí misma en los horarios y espacios previamente establecidos. Comienza con la declaración de apertura por parte de los organizadores, y durante todo este tiempo es muy importante la participación de docentes, padres de familia, personal auxiliar y árbitros asignados, pues deben ser también modeladores de una actitud lectora, y respetar también en todo momento la lectura de cada uno de los participantes.

3. Cierre, premiación y publicación de resultados: Aquí se contempla la clausura formal del Maratón, la organización de la información en base de datos electrónica que contabiliza el número total de participantes, así como las horas que cada uno leyó y los libros que se leyeron. Al mismo tiempo se obtienen los datos de los alumnos que lograron ser finalistas por categoría y la cantidad de horas leídas por cada uno de ellos. Se publican estos resultados en los órganos de difusión del colegio y, en días posteriores, se procede a la premiación pública y reconocimiento de los participantes.

Pormenores de la 1ª etapa

En conjunto con la autoridad del centro educativo, se planean los tiempos y fecha de realización del evento. Asimismo, se toman acuerdos sobre la fecha de publicación de la convocatoria, las bases de ésta (en la que se define categorías de participación y posible premiación), así como los recursos presupuestales que se le destinarán a fin de llevarlo a buen término hasta el momento último en que se publican los resultados en el boletín interno y se hace el llamado para la premiación correspondiente.

- Se asignan y acondicionan espacios para reunir a todos los alumnos del colegio.
- Se asignan árbitros, quienes darán la señal de inicio del maratón, y tendrán a su cargo un orden de lectura en los recintos previstos para ello. En su caso, éstos pueden llamar la atención, o amonestar al estudiante que por algún motivo cause distracción o no participe activamente de la lectura. En

todos los casos, los árbitros y docentes auxiliares mantienen una actitud de lectura con algún material elegido por ellos.

- Los alumnos seleccionan libremente los libros de lectura u otros materiales, tratando de asegurar una cantidad suficiente. Esto lo realizan con semanas de antelación, ya que uno de los requisitos de permanencia y registro al maratón es que su material de lectura sea suficiente para toda la jornada, y por ello se les permite llevar el número de libros que sea siempre que sea superior a dos. No está permitida la introducción de revistas de espectáculos al evento, por ejemplo, por considerarlas un potencial distractor en el mismo.

Por otra parte, en todas las secciones del colegio, desde preescolar a preparatoria, se asigna un tiempo de lectura diario de 15 a 25 minutos continuos, para efecto de avance significativo en la lectura. Estas *Jornadas de lectura* tienen un horario fijo y los docentes en turno fungen como guías de grupo; modelan en los alumnos una actitud lectora y, en su caso, sugieren autores, títulos y temas. Los alumnos, por su parte, seleccionan libremente material de lectura de su gusto e interés; recurren para ello, en su caso, al *Arcón de lectura* dispuesto en la biblioteca (*Anexo 4 cartel Jornada de lectura e imágenes de alumnos lectores*).

La biblioteca central del colegio, Utopía, tiene una colección llamada *Arcón de lectura*, cuya finalidad es seleccionar y adquirir textos y material novedoso para ofrecerlos permanentemente a los estudiantes. Los docentes, junto con alumnos que tienen mayor experiencia lectora, tienen a su cargo la selección y

actualización de este material bibliográfico. De manera especial, los maestros de lengua y literatura, ciencias y humanidades, en colaboración con el personal bibliotecario, participan en la organización de este acervo especial. Sus materiales se renuevan y acrecientan año con año.

Tal ha sido el éxito de estas *Jornadas* que los alumnos, en la última evaluación han pedido que se amplíe el tiempo de lectura. Esta primera actividad previa al Maratón, busca que los jóvenes y niños logren un cierto impulso y orienten sus esfuerzos hacia la participación libre en el encuentro maratónico. Está concebido como un tiempo de motivación constante en esa dirección, y en esa medida cobra sentido de realización. Por todo ello, la participación más destacada generalmente corresponde a los jóvenes y niños de la secundaria y el bachillerato.

De este modo, es importante enfatizar, que el proyecto de Maratón se inscribe en el programa general del colegio llamado *A la una, a las dos y a leer*, el cual agrupa al conjunto de iniciativas y estrategias de promoción lectora escolar y extraescolar.

En la figura 3 puede observarse la relación que guarda el Maratón con los dos eventos previos: Las jornadas y Las ferias del libro, así como las tertulias y las otras estrategias complementarias. Todas ellas se vinculan entre sí.

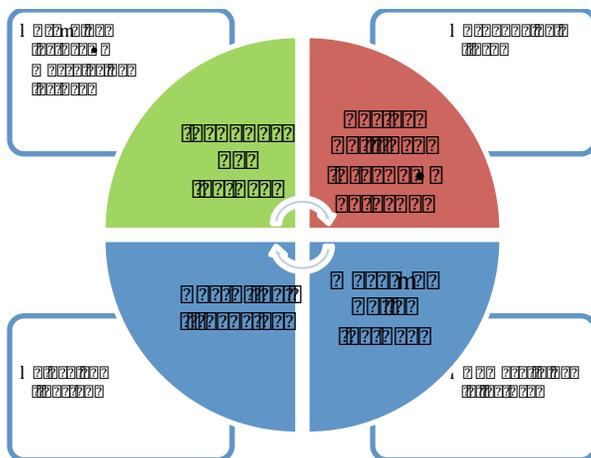


Figura 3. Muestra las distintas estrategias de lectura que conforman el programa integral de lectura *A la una, a las dos, y a leer* del colegio Tomás Moro.

Pormenores de la 2ª etapa

- Los coordinadores del evento explican a los participantes el procedimiento de participación en el evento, así como los horarios de realización.
- Los alumnos deciden libremente el momento de retirarse del Maratón, a menos que sean acreedores a expulsión por alguno de los árbitros al interrumpir su lectura o interrumpir la de los participantes.
- El árbitro en turno toma el tiempo de inicio y fin de la lectura individual, así como el número de participantes que se encuentra localizado en su área asignada.
- Los árbitros y el personal auxiliar toman nota del récord de tiempo y número de alumnos por sección. Al finalizar el evento hace entrega de los

resultados computados al coordinador (o coordinadores, en su caso) del evento.

Es premisa fundamental del proyecto el trabajo en equipo con el profesorado, de suerte que se reflexione sobre la importancia que reviste la lectura dentro de nuestro ámbito. De este modo, se crea un clima de cooperación entre docentes, el personal que presta servicio en las bibliotecas del colegio y el resto de la comunidad escolar.

Pormenores de la 3ª etapa

Al término del evento, los árbitros y personal auxiliar entregan a los coordinadores el conjunto de listas con los nombres de los participantes y finalistas en el evento. Posteriormente, se procesa dicha información para dar a conocer los resultados públicamente y se convoca a través del mismo medio el día en que se llevará a cabo la premiación de los finalistas con mayor tiempo de lectura.

Entretanto, en los días que transcurren, se preparan las medallas, reconocimientos y los vales de premiación para los primeros y segundos lugares, siempre de acuerdo con el tiempo de lectura que hayan destinado.

Es importante subrayar que el Maratón no tiene carácter competitivo, aun cuando exista una premiación pública que es más bien de tipo simbólico, sino de generar condiciones que abran posibilidades de encuentros distintos con la lectura. De hecho, todos los participantes, incluidos los adultos involucrados,

reciben un reconocimiento que busca subrayar el ánimo festivo y de colaboración del evento. (*Anexo 5 Ejemplar de reconocimiento de participación en el Maratón*)

3.2.4 Logros

A un nivel profundo, no solamente en el cuantitativo, se puede observar que la lectura es valorada cada vez más como una aportación a la construcción integral de los niños y jóvenes, y no sólo como una “carga pesada” que se debe soportar sin conciencia de su profundo significado. En este pequeño pero, a la vez, gran logro, los aportes de los padres de familia han sido y seguirán siendo, fundamentales, ya que cada una de las iniciativas es apoyada desde casa en cada uno de los grados escolares participantes: los padres asisten con sus hijos para seleccionar material bibliográfico de lectura que les servirá para el Maratón, por ejemplo. Creemos que aquí se ha logrado también uno de los más importantes propósitos del proyecto, pues se ha conseguido involucrar directamente a un sector escolar que habitualmente se mantiene ajeno a la dinámica del centro: los padres de familia; con ello, al mismo tiempo, estamos creando las redes de socialización que son vitales para que esta iniciativa y otras más perduren en el tiempo, y sean también hondamente significativas.

Por otra parte, el número cada vez mayor de participantes en el Maratón es testimonio de que la percepción acerca de la lectura en la comunidad y sus funciones sociales han experimentado cambios importantes. Los niños y jóvenes son protagonistas directos de las actividades de lectura preparatorias, tales como las Jornadas de lectura, que son cruciales para la creación de un ánimo colectivo

de participación. Éstas han logrado permear en el ánimo de los estudiantes, al punto de que hoy son parte natural de la jornada escolar, y en las últimas mediciones que se han hecho acerca de cómo son percibidas - junto con el Maratón-, el conjunto de estudiantes las califica de forma muy positiva. (*Anexo 6 Rúbrica de evaluación de las Jornadas de lectura, hacia el Maratón*)

Al mismo tiempo, año con año el proyecto de Maratón cobra mayor arraigo dentro de la comunidad entera, particularmente dentro de la estudiantil, ya que las generaciones que van ingresando a grados superiores hoy declaran haberlo experimentado como parte importante de sus propias vivencias dentro del centro escolar, y como un sello distintivo particular de la comunidad en la cual recibieron educación a nivel bachillerato. En este sentido se ha ido creando una suerte de identidad y pertenencia, a partir de la cual los niños y jóvenes se sienten parte de un proyecto de lectura que, a diferencia de otros, no les pide algo a cambio, sino que les da, les otorga. Les otorga, en principio, libertad y derecho de elección, pero además una vivencia grata, la cual, a la larga, es la que se convierte en significativa, más allá de que el niño o joven haya leído, prácticamente de forma ininterrumpida, durante una determinada cantidad de horas o minutos.

Los órganos de dirección, por su parte, alientan el proyecto del Maratón con todos los apoyos a su alcance: financieros, de difusión, premiación, evaluación estadística, entre otros. Gracias a la convicción y apoyo de éstos es que el proyecto ha logrado permanencia, arraigo e importancia.

En otro sentido, la búsqueda de financiamiento para cualquier proyecto, por pequeño o humilde que éste sea, suele ser uno de los aspectos de mayor conflicto. Sin embargo, en el caso del proyecto del Maratón ha sido resuelto sin mayor dificultad debido a dos razones fundamentales. La primera de ellas está relacionada directamente con la importancia que se le ha atribuido dentro del centro escolar a la tarea de promoción del libro y la lectura, desde los órganos directivos a partir de la búsqueda de nuevos caminos; y la segunda, debido a que cada uno de los eventos y actividades no exigen grandes desembolsos en cuanto a costos e inversiones.

Los costos mayores de insumos e infraestructura han sido principalmente en la adquisición de carpas para albergar al público participante, mismos que han sido absorbidos por la administración escolar. Por lo demás, la adquisición de material bibliográfico que es proporcionado en préstamo a los lectores, forma parte de las requisiciones de acervo anuales que suele realizar la biblioteca escolar. Por ello, puede ser valorado también como un logro, el hecho de su realización sin el desembolso de cantidades importantes de recursos económicos.

Los recursos humanos, fundamentales para el funcionamiento del proyecto, para fortuna nuestra, han sido aportados por la comunidad entera ya que, como se ha descrito *grosso modo* en este informe, los distintos sectores involucrados dentro del proyecto escolar participan de él: profesores, padres de familia, directivos, estudiantes y bibliotecarios; éstos últimos con un apoyo logístico, operativo y humano fundamental.

En otro sentido y con la intención de dar a conocer los logros cuantitativos de lectura en el *Maratón* (y que, a su vez, impacten positivamente en el ánimo colectivo para sumarse al proyecto), se publican algunos datos estadísticos y se dan a conocer en espacios de reunión a través de cartelones y mantas. Hoy, prácticamente, dos tercios de la población del colegio participan de manera constante, año con año, en la realización del Maratón.

3.3 Tertulias literarias

Con la intención de multiplicar la experiencia lectora individual y compartida, realizamos las *Tertulias literarias* en las que en grupos de entre 10 y 15 alumnos, y con la participación de destacados moderadores, integrantes de la comunidad y docentes (Dante Escalante, José Ramón Ruisánchez, Bertha Aguilar, Marilupe Sánchez Gavito, entre otros), se conversa sobre diversos temas de interés. Esta actividad permite, en gran medida, propiciar condiciones para que los lectores con intereses afines se encuentren y compartan sus impresiones lectoras. De esta manera, el acto íntimo de leer se convierte en una experiencia compartida que enriquece a todos los participantes.

Las *Tertulias literarias* son concebidas como estrategias de trabajo en grupos, con propósitos educativos y culturales. Se basan en las nociones del igualitarismo y horizontalidad, al mismo tiempo que en la atención a la persona; esto es, existe un moderador que funge como guía durante toda la sesión y orienta la libre participación de los involucrados pero, al igual que todos, expone, a modo de

charla, su propia experiencia en la lectura del tema sobre el cual verse el encuentro; por su parte, en igualdad de condiciones y desde su propia experiencia y perspectiva, los estudiantes y público en general intervienen alternadamente.

Parten, a su vez, del principio de libre elección, ya que cada alumno puede inscribirse al evento de acuerdo con su orientación y predilección del tema que se trata en cada una de las tertulias. Generalmente, para hacer aún más atractiva la propuesta de promoción de la lectura, se programa un número suficiente de ellas, con la idea de ofrecer atención a públicos diversos de alumnos lectores; pueden ser incluso más de seis o siete temáticas y tertulias, dispuestas en forma paralela, las que se realizan. Esta estrategia está dirigida de forma especial a alumnos de secundaria y CCH, pues es a ellos a quienes más interesa dialogar con personas que poseen un poco más experiencia en lecturas diversas. Además de todo, se pretende que los estudiantes participen en esta modalidad e intercambio de lecturas, pues se involucran también habilidades verbales orales de exposición de las ideas, y se aprende también a esperar con paciencia el turno de intervención, así como a prestar escucha atenta a quien toma la palabra en determinado momento.

Las temáticas tratadas en cada una de las tertulias, así como los libros que se suelen llevar a ellas para ser discutidos y comentados, se establecen en función de los propios intereses y gustos de los estudiantes. De este modo, pueden comentarse obras o temas del canon literario, pero no se estructuran a partir de él. Éste es un aspecto fundamental del proyecto, ya que se parte del hecho de que la

motivación y el interés por compartir la lectura surge en los jóvenes y adolescentes a partir de considerar sus propias necesidades, búsquedas e inquietudes. De hecho, para hacerlo aún más horizontal y participativo, se realiza previamente una propuesta que contiene las distintas tertulias que se realizarán y se somete a consideración de los grupos, para saber, durante la programación de las mismas, si se cuenta con *cuórum* para llevarla a efecto, o bien, buscar otra que sea de su agrado.

Además de lo anterior, el proyecto de Tertulias busca también sacar la experiencia de lectura y de intercambio de experiencias lectoras más allá de los muros del centro escolar, pues a partir de cada uno de los encuentros se establecen siempre intercambios de materiales bibliográficos entre los participantes. Es decir, el diálogo y la lectura no sólo permanecen y se agota dentro de las carpas que albergan a los tertulianos durante el tiempo del evento, sino que buscan caminos vivos entre los integrantes de la comunidad: los tertulianos establecen vínculos de intercambio y continúan sus diálogos a través de las redes sociales y otros medios electrónicos. La lectura se aviva y extiende.

3.3.1 Objetivos

- Favorecer el acercamiento de los jóvenes a la literatura, y otros géneros textuales, de una manera lúdica y placentera.
- Contribuir en la medida de lo posible en la consolidación de las habilidades lectoras de los alumnos de secundaria y CCH, así como de habilidades de comunicación oral.

- También, paralelamente y en la medida de lo posible, contribuir a la utilización de la lectura como un instrumento de trabajo intelectual habitual.
- Favorecer la lectura como fuente de placer estético.
- Auxiliar a los estudiantes en el empleo de la lectura como proveedora de información y aprendizaje.
- Enriquecer, en la medida de lo posible, el acervo lingüístico de nuestros estudiantes y del público asistente a las tertulias.
- Contribuir a hacer de la lectura un proceso de socialización, que trascienda, fuera del diálogo en silencio autor-lector, hacia otros espacios de convivencia.
- Diseñar puntos de encuentro y coincidencia entre las distintas disciplinas humanísticas o científicas implicadas en los planes de estudio oficiales con el propósito de marchar juntos en busca del texto y su goce literario.

3.3.2 Temática

Algunas de las tertulias que han sido propuestas y llevadas a cabo son las siguientes:

Poesía infantil y juvenil

TKE: literatura alternativa (tatuaje, rock y robótica)

Realismo mágico y literatura latinoamericana

Crepúsculo,

Literatura fantástica: juego de rol

Literatura y cine

Harry Potter, hadas y princesas, amores y desamores

Aventuras en altamar y otros territorios lejanos

Literatura y deporte

Terror, literatura y cómic

Vampirismo

Novela policiaca

Literatura, mundo actual y novela histórica. (Anexo 7, *Programa de Tertulias*)

3.3.3 Aplicación

La estrategia de Tertulias literarias consta de tres etapas básicas.

1. Preparación. Esta etapa implica la planeación del evento, dentro de la cual se encuentran básicamente las siguientes tareas: acuerdo con autoridades del centro sobre fecha y espacios de realización; elaboración y publicación de convocatoria; convocatoria e invitación especial a ponentes y estudiantes destacados; publicación durante varias semanas del programa de tertulias en el periódico del colegio; acondicionamiento de espacios físicos a fin de que sean acogedores y cómodos. (Anexos 8, *Invitación a las Tertulias*, 9, *Croquis de ubicación* y 10, *Publicación en periódico interno*)

2. Desarrollo. La actividad tiene lugar en carpas y espacios predeterminados. A los alumnos se les convoca al sitio de reunión y se les agrupa en pequeños colectivos de interés de entre diez y quince integrantes. Se presenta al moderador y al invitado especial a la tertulia y se abre la charla. En un ambiente de intercambio de impresiones y aportaciones, los integrantes del grupo participan alternadamente. Se leen en voz alta, por parte del invitado, o de algún participante, fragmentos de alguna obra representativa que se quiera compartir. La base de la tertulia está en el diálogo respetuoso y ordenado a fin de propiciar la interrelación de los estudiantes con el moderador invitado y compartir experiencias de lectura.

3. Cierre y comunicación de resultados. A través de las publicaciones periódicas del colegio se agradece a los participantes e invitados especiales y se comparten los comentarios que los estudiantes y moderadores aportan sobre su experiencia en la tertulia. Estos comentarios se hacen públicos con el fin de conocer la impresión general del evento. Posteriormente, se ofrece una rúbrica de evaluación a los alumnos participantes para saber su opinión acerca de los aciertos y las deficiencias de las Tertulias con objeto de mejorar aquello que deba hacerse y felicitar lo bien logrado. (*Anexo 11 Rúbrica de evaluación de Tertulias literarias*)

3.3.4 Logros

A nivel cualitativo, el primer gran cambio que podemos contar hoy dentro de nuestra comunidad es, sin duda, el experimentar y vivir la lectura como un ejercicio libre, que cobra significado a partir del encuentro de cada lector con el texto y de la experiencia de éste con otros lectores, al compartirla en espacios colectivos de reunión como la tertulia.

El proyecto también ha incidido en la percepción que se va construyendo sobre la lectura; poco a poco deja de concebirse ésta sólo como un fardo académico con poco contenido y se comprende que puede adquirir múltiples realizaciones placenteras. Se aprecia el hecho de que pueda salir de los salones de clase, o de la biblioteca, y se transforme en algo gozoso, que se vincula y orienta hacia los intereses y gustos de los jóvenes y adolescentes.

Al mismo tiempo, los profesores y otros integrantes de la comunidad se suman a las tertulias y en ellas también comparten sus propias experiencias de lectura, sus conocimientos y saberes que ésta les ha proporcionado a lo largo de sus vidas: la lectura también adquiere tintes de diálogo cultural, además, por la sencilla, pero muy importante, razón de que este diálogo no permanece sólo dentro de las carpas dispuestas para el encuentro sino que se propaga hacia a la esfera privada y pública de los participantes. Éstos continúan los intercambios verbales más allá de la tertulia, a través de la conversación vía Internet, compartiéndose impresiones y sugerencias de lectura, aparte de que se estrechan lazos relacionales.

De éste y otros modos, la conversación continúa, y eso es un gran logro en nuestro contexto, pues reaviva la oralidad de la letra contenida en el libro y otras formas impresas. Otorga alas de vida y libertad al texto contenido en los libros; lo vuelve “moneda circulante”, y así lo reactualiza. Los libros de la biblioteca abandonan la estantería y se vuelven lectura viva entre los tertulianos.

Al igual que en el maratón, se da a la luz pública dentro del ámbito del centro escolar el resultado de la experiencia de la lectura compartida y, a nivel de evaluación interna de cada una de las tertulias, se realiza un sondeo en los participantes para observar cuáles fueron los aciertos y cuáles fueron los errores para mejorar en los eventos subsiguientes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La sociedad en la que vivimos y sus procesos culturales, dentro éstos especialmente las prácticas lectoras, se están transformando. Nos enfrentamos a una revolución tecnológica importante, sobre todo en el terreno de la información y su empleo, así como los medios a través de los cuales ésta se difunde e impacta en nuestra sociedad. Al mismo tiempo, ciertos ámbitos y espacios de la vida social -cuya permeabilidad a los cambios es conocida- se están modificando, impulsados en parte, por todos los anteriores: la escuela en concreto, su concepto y fundamento.

Arribamos a un nuevo momento de definiciones en muchos terrenos, así como cambios en hábitos y prácticas. La escuela, que durante largos decenios en México dirigió parte muy importante de sus esfuerzos a cubrir y atender la demanda educativa de una sociedad creciente, ahora enfrenta nuevos retos. En el caso particular que es materia de este informe -la lectura por placer en espacios escolares-, las prácticas de lectura instrumental continuarán, pues son importantes en la adquisición de nuevas informaciones para la resolución de tareas de tipo académico, y para la aprehensión de cierto tipo de saberes concretos, pero es una necesidad imperiosa la búsqueda de caminos distintos que puedan ser orientadores de la construcción de lectores competentes y críticos, no sólo para el ámbito escolar, lo cual ya es una demanda creciente también, sino para enfrentar las tareas de la vida.

Una de las conclusiones a las que podemos arribar en este informe, como resultado del trabajo diario con jóvenes y adolescentes estudiantes, es que la escuela deberá modificar de manera paulatina y sustancial sus prácticas lectoras pues hoy, más que propiciar que los estudiantes, en general, adquieran las habilidades y competencia lectoras necesarias a través del encuentro con el texto, está inhibiendo dicho acercamiento y encuentro. Si bien el planteamiento didáctico de enseñanza y aprendizaje de la lectura no modificará de manera radical, en lo inmediato, las formas en las que prevé que el estudiante se acerque al texto, es importante ensayar otros caminos posibles más allá del ejercicio memorístico y rutinario que hasta hoy continúa siendo parte de su acervo pragmático.

Es importante no perder de vista en este sentido que, aunque se exalten las enormes bondades de contar con grandes cantidades de información a través de la lectura, o de realizar gran cantidad de lecturas porque eso nos abrirá nuevas puertas de conocimiento, ni la lectura ni el conocimiento por sí mismos son un fin, sino sólo un medio para arribar a un objetivo mayor: que el hombre (quien sea) se encuentre mejor consigo y con lo que le rodea; por supuesto, con otros hombres.

Convendría también, en una era preocupada por la inmediatez, lo rápido y habituada a los ritmos vertiginosos, que nos detuviésemos a reflexionar sobre la noción de tiempo, ya que todo lo perdurable (y aquí, por supuesto, la lectura profunda) requiere tiempo. Después de todo, quién nos asegura que todos aquellos datos ínfimos, informaciones vertiginosas, perdurarán en nosotros, o en los que nos siguen. La lectura profunda, que nos sirve para construirnos como seres humanos, requiere tiempo: debemos dárselo. No importan el espacio, el

grado escolar que se atiende o curse, incluso la disciplina sobre la que se trabaje, o el soporte del texto. No importa cuán vertiginosos se planteen los contenidos de un probable plan de estudio, cualquiera que éste sea, siempre será bueno trabajar a profundidad, con lectura y prácticas lectoras que verdaderamente nos cimenten para el futuro como individuos y como sociedad.

Por otra parte, habrá que pensar que los datos estadísticos y la cantidad de libros leídos por individuo, o la cantidad de prácticas cultas que éstos arrojan, en realidad son sólo algunos indicios que apoyan una posible lectura de la realidad; el asunto de la lectura de calidad, o lectura profunda, no es un tema que se resuelve y acota con la cantidad, no es un asunto de si leímos uno o cuarenta libros en un mes, sino una cuestión de calidad de lectura, de cómo la lectura nos revela y construye. Después de todo, como dice Gabriel Zaid en un cálculo por demás modesto, de qué nos sirve saber que leímos un libro en un día (si fuésemos ávidos lectores), si la humanidad publica, aproximadamente, un libro cada medio minuto. En el mejor de los casos, si leemos uno al día, dejamos de leer cuatro mil: nuestra “cultura” superada de uno contra cuatro mil de “incultura”, si se puede decir así. Esto sin contar aquellos libros que son imprescindibles en la relectura, o bien, todo lo que diariamente se publica en otros soportes.

Como se ve, con las cantidades es mejor ir con calma y cuidado, aunque nos sean, en ocasiones, útiles para trazar algunas aproximaciones. No es ahí donde radica, creemos, el núcleo del problema. El centro de la discusión, creemos, se halla en si de verdad la lectura, tal cual la practicamos hoy en los recintos escolares (o en otros espacios), nos está sirviendo para proyectarnos de mejor

manera hacia el futuro, y en especial a los jóvenes y niños. ¿De veras leemos desde las necesidades, intereses y motivaciones de ellos?, ¿o tal vez la escuela aún sigue anclada en viejas prácticas del pasado?

Para avanzar un poco, quizá tan sólo en clarificar lo que deberíamos estar haciendo, es recomendable pensar en la imagen de un lector con gusto y competente: ¿Qué es lo que hace? Primero: no recibir imposiciones. Un lector más o menos hábil, no se deja imponer un material de lectura, elige con libertad aquello que desea, le apetece y sirve a sus intereses. Segundo: lee a partir de sus propios ritmos y tiempos, no se deja imponer tampoco un cronómetro distinto al suyo. Puede leer y parar, avanzar de nuevo, y si quiere puede correr en su lectura. Tercero: no lee para pasar el examen o entregar a tiempo el trabajo o el informe. Lee, en todo caso, para pasar el examen de la “universidad de la vida”. Lee porque le gusta, halla un cierto placer en ello y se encuentra él mismo en la lectura. Cuarto: generalmente encuentra también cierto placer en compartir con otros sus descubrimientos a través de lo que lee.

Éste es muy probable que sea un lector competente, pero además con algunas herramientas críticas que lo hacen plantarse con cierta solidez frente al mundo y la realidad. No existen recetas; no existen prescripciones porque, justamente, en este terreno de la lectura, en gran medida éstas nos han estorbado más que facilitado el andar el camino. Creemos junto con Daniel Pennac, y su decálogo de derechos del lector, que “si queremos que mi hijo, mi hija, que la juventud lean, es urgente otorgarles los derechos que nosotros nos concedemos”. Éste, y no otro, es el principal cometido de los proyectos de intervención lectora descritos en este

informe. No hay recetas, no hay prescripciones, sólo una sugerencia: si piensas o intuyes que la lectura te va bien, toma un libro o cualquier otro material de lectura, hazlo tuyo con un poco de amor y compártelo si te es grato. Quizá otros harán lo mismo y las cosas podrán ir un poco mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Argüelles, J.D. (2003) *¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Barcelona: Paidós.

Argüelles, J. D. (2004) *Leer es un camino: Los libros la lectura. Del discurso autoritario a la mitología bienintencionada*. México: Paidós.

Argüelles, J.D. (2005) *Historias de lecturas y lectores: Los caminos de los que sí leen*. México: Paidós.

Argüelles, J.D. (2010) *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano.

Bahloul, J. (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: FCE.

Benito Morales, F. (2011) Modelo para la adquisición y el desarrollo de habilidades de información ¿Es la difícil enseñar a pensar y a informarse? <http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/educaciondocumental2.htm>

Benito Morales F. *Cuestiones previas a un proyecto ALFIN*. En: XIV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía. Antequera (Málaga) 15 al 17 de marzo de 2007 Más que palabras: las bibliotecas motor de transformación social.

Cassany, D (2006) *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama

Cassany, D., et. al. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

Castillo S. y Polanco (2005) L. *Enseñar a estudiar... Aprender a aprender*. Madrid: Pearson editorial

- Castronovo, A. (2007) *Nuevas propuestas en promoción de lectura*. Buenos Aires: Colihue
- Cavallo, G. y Chartier R. (2006) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus
- Chambers, A. (2007) *El ambiente de la lectura*. México: FCE
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Comunidad Educativa Tomás Moro (2011). *Modelo Educativo*. México: COFED
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006) *Encuesta nacional de lectura*. México: Dirección General de Publicaciones.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2011). *Encuentro Internacional de Cultura Lectora: Leer abre espacios para el diálogo*. México: Dirección General de Publicaciones.
- Cueva, Aurora, Vives Josep (2004). *La competencia lectora en el estudio de Pisa*. En *anales de documentación*, 8 En línea <http://um.es/fccd/anales/ad08/aad0804.pdf>
- Díaz Torre, B. y Olazabal Forcen M.M. (2001) *Evaluación del programa de apoyo escolar de la Comunidad Educativa Tomás Moro*. Tesis de Licenciatura en Administración Educativa. México: Universidad Anáhuac.
- Escalante, G. F. (2007) *A la sombra de los libros: lectura, mercado y vida pública*. México: El Colegio de México.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio M. (comps.) (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Garduño, S. A. (1996) *La lectura y los adolescentes*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Garrido, F. (1998) *Cómo leer mejor en voz alta*. México: SEP

Garrido, F. (2002) *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Ariel Practicum

Garrido, F. (2004) *Para leer mejor: Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.

Goodman, K. (1996) *Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Paidós.

Gómez Palacio, M., et. al. (1997) *La lectura en las escuelas*. México: SEP.

Granados Salinas, T. (Coord.)(2009) *Congreso Internacional del Mundo del Libro*. México: FCE

Jakobson, R. (1975) *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Jitrik, N. (1998) *Lectura y cultura*. México: UNAM

Lerner D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE

Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós

Manguel, A. (2011) *Una historia de la lectura*. México: Almadía

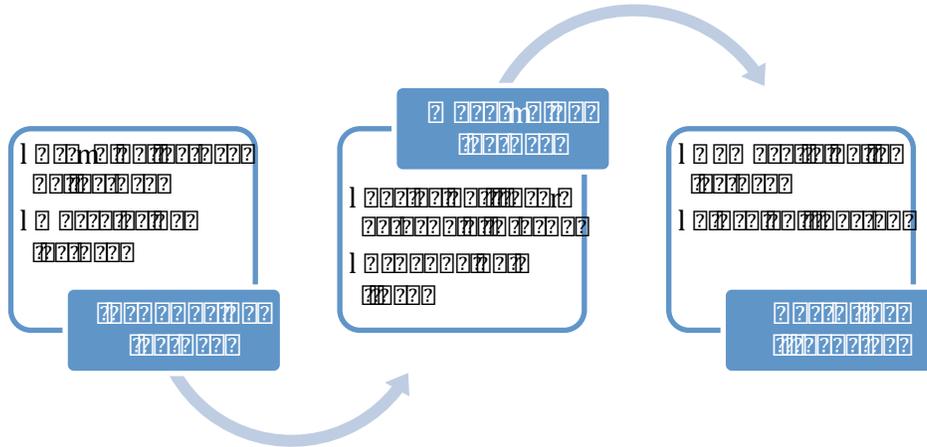
Montes, G. (1999) *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE

- Pennac, D. (1997) *Como una novela*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Perrenoud, Philippe. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Petit, M. (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Poulain, M. (2004) *Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX*. Barcelona: Gedisa.
- Ramírez, L. E.M. (Comp.) (2005). *Seminario. Lectura: Pasado, presente y futuro*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Reyzábal, M. (2003). *La comunicación oral y su didáctica*. México: La Muralla.
- Rosas Ma. C. (2011, junio) ¿Somos lo que leemos?: Pregúntale a Google. *Revista Etcétera*, 127, 48-57.
- Trilla, J (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- Zaid G. (2008) *Los demasiados libros*. México: Debolsillo

ANEXO 1

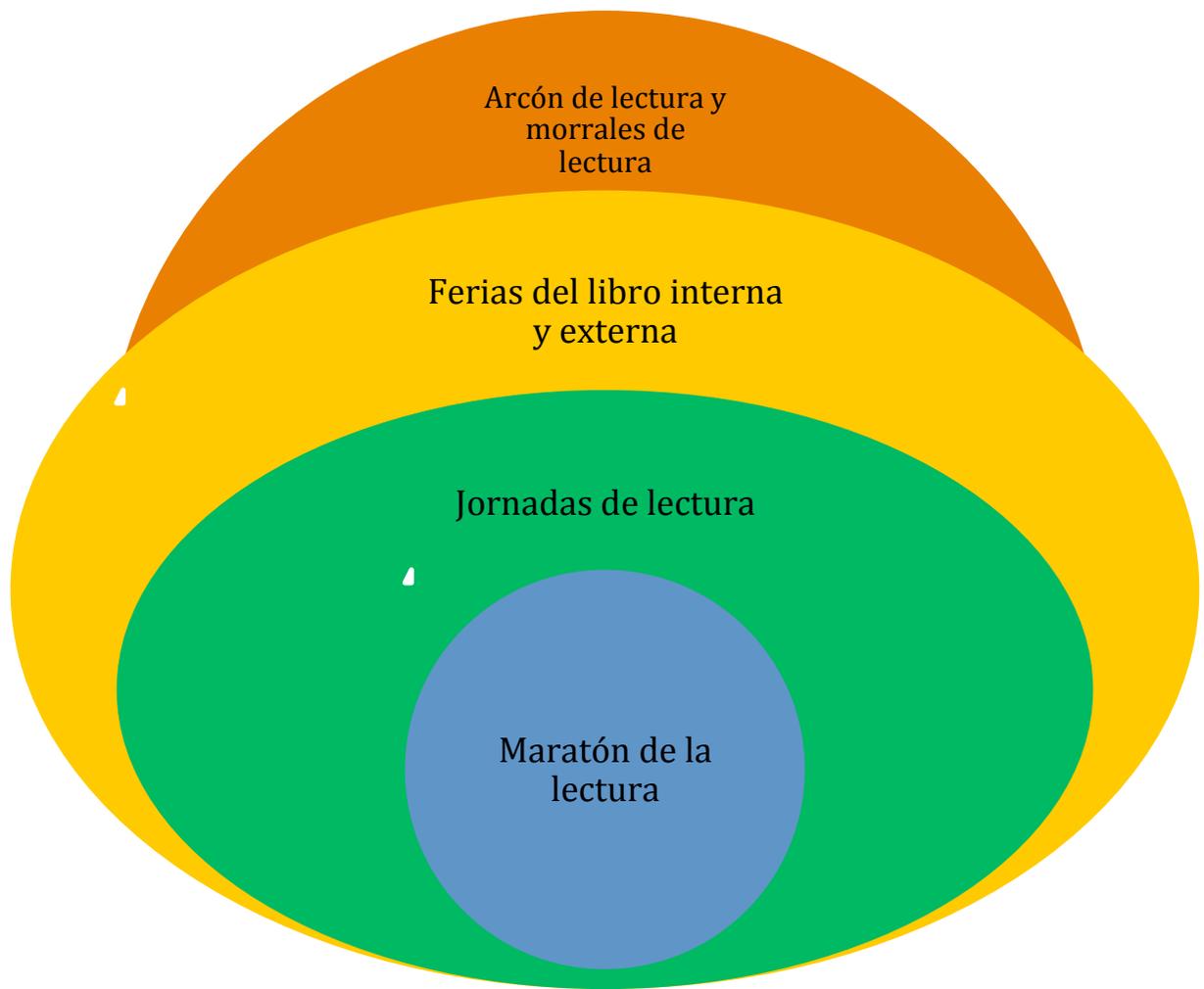
Cronograma que presenta las fases de realización del proyecto *A la una, a las dos y a leer.*

La 2ª imagen muestra el Maratón de lectura contenido en las otras estrategias más próximas de promoción lectora.



ALGUNAS DE LAS FECHAS DE REALIZACIÓN DE LOS EVENTOS SON:

Evento y estrategia	Fecha aproximada	Periodo que abarca
1. Arcón de lectura	Se estructura en agosto	Todo el año escolar
2. Morrales de lectura	Se arman en agosto	Todo el año escolar
3. Jornadas de lectura	Comienzan en agosto	Todo el ciclo escolar
4. Ferias del libro	Se celebran en octubre	Sólo un evento anual
5. Trueque del libro	Se celebra en septiembre	Sólo un evento
6. Maratón de lectura	Se lleva a cabo en diciembre	Sólo un evento
7. Numeralia de lectura	Diciembre y junio	Comprende dos semestres
8. Tertulias literarias	Febrero	Sólo un evento
9. Libro en libertad	Abril	Sólo un evento



ANEXO 2

Convocatoria al Maratón



2º Maratón de lectura

noviembre de 2008

Convocatoria

B A S E S

Fecha: Jueves ____ de noviembre de 2008

Lugar: Área de CCH

Inicia: 7:45 hrs.

C A T E G O R Í A S

1.- Preescolar (actitud lectora)

2.- Primaria Baja

3.- Primaria alta

4.- Secundaria

5.- CCH

R E Q U I S I T O S

- ✚ Gusto por la lectura
- ✚ Llenar la solicitud de inscripción con letra legible, con nombre y firma de conformidad con los lineamientos.
- ✚ Contar con libros suficientes para leer durante toda la jornada.

Inscripciones: Quedan abiertas a partir del lunes 3 y se cerrarán el miércoles 12 de diciembre. En las Bibliotecas Utopía y Quijote del Colegio, o en tu coordinación de sección.

Premiación:

SE PREMIARÁ CON UN BONO PARA COMPRAR LIBROS EN LIBRERÍAS GANDHI, ÚNICAMENTE AL PRIMER LUGAR DE CADA CATEGORÍA

Nota: Invitamos a los maestros y papás a compartir un momento de lectura con los alumnos, a participar en la organización del evento y, a los que así lo deseen, colaborar en *la memoria del maratón* con fotografías, videos, testimonios orales, etc.

ANEXO 3

Lineamientos y registro de participación



Materiales:

- ✓ Únicamente se permitirán libros. (No revistas, periódicos, historietas, etc.)
- ✓ Llevar suficientes libros. Si se acaba el material se dará por terminada la participación.
- ✓ No se permitirá préstamo de material ya iniciado el *Maratón*
- ✓ No se permitirá el uso de iPods, teléfonos celulares, o cualquier otro material ajeno al maratón.

Refrigerio: Los participantes pueden llevar una botella de agua y un sándwich.

Actitud:

- ✓ Permanecer en silencio durante toda la jornada.
- ✓ Si se interrumpe la lectura de los otros participantes - de cualquier forma-, se dará por terminada la participación.
- ✓ Se permitirán pequeños movimientos para descansar o cambiar de lugar, siempre y cuando éstos se hagan sin interrumpir la lectura de los demás participantes.
- ✓ Habrá una salida al baño. Si el participante tiene que salir en otra ocasión, se tendrá que registrar de salida y entrada; este tiempo le será descontado de su tiempo de lectura total. Máximo 5 minutos

Se dará anulante de falta a la clase únicamente del tiempo de participación en el Maratón.

Reconocimientos y premios:

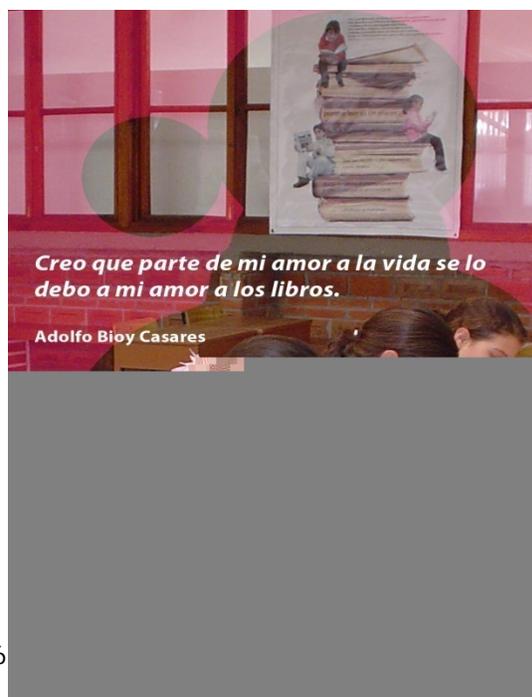
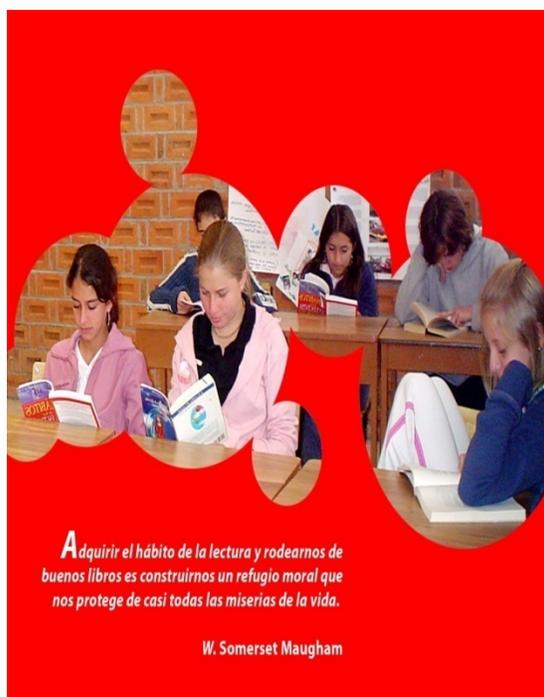
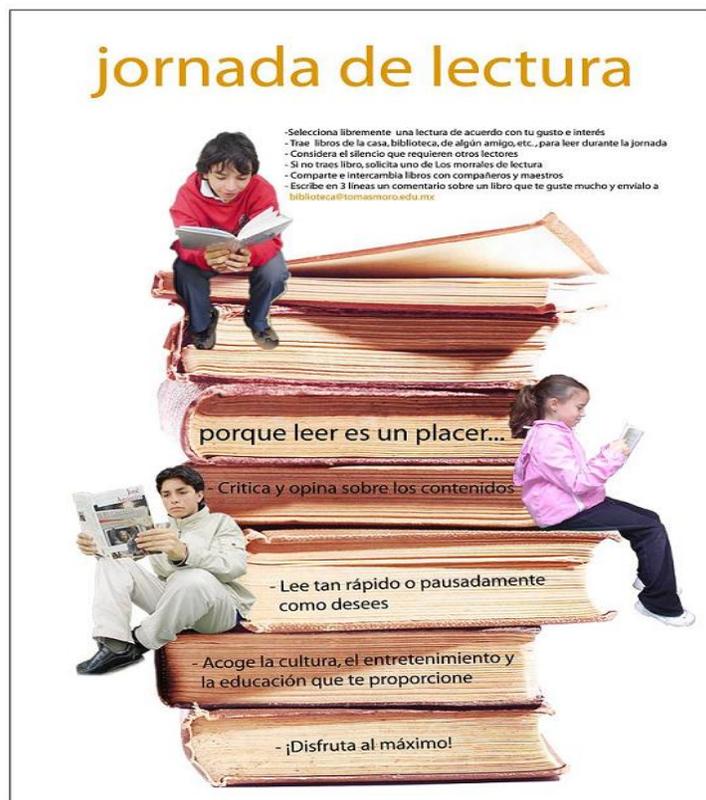
- Se otorgarán reconocimientos a los participantes que permanezcan lo equivalente a una jornada y media de tiempo de **A la una, a las dos, a leer...** según su categoría.
- Se otorgará premio a los lectores que no hayan sido amonestados y que permanecieron leyendo durante toda la jornada.

Acepto respetar todos lineamientos establecidos y estoy de acuerdo en que las decisiones de los árbitros son inapelables

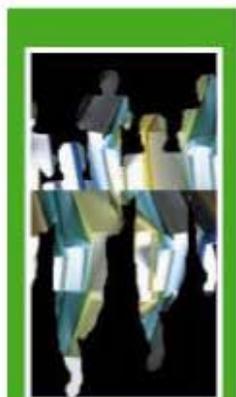
Nombre: _____ Firma: _____

Sección: _____ Grupo y grado: _____

ANEXO 4 Cartel e imágenes de las *Jornadas de lectura*



ANEXO 5 Reconocimiento de participación en el Maratón.



La Comunidad Educativa Tomás Moro
otorga el presente

RECONOCIMIENTO

a

por haber terminado la jornada de lectura del

2º Maratón de Lectura

México, D.F., a 21 de noviembre de 2008.

ANEXO 6 Formato de evaluación de actividad motivadora hacia el Maratón de lectura

A la una, a las dos y a leer

Jornadas de lectura recreativa hacia el Maratón de lectura

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ GRADO: _____

INSTRUCCIONES: Llena el alveolo que corresponda a la respuesta correcta.

De la Jornada

1.- Las instrucciones que se dieron para las jornadas de lectura fueron:

- a).- Muy claras
- b).- Claras
- c).- Poco claras
- d).- Confusas

a b c d

2.- El tiempo destinado a las jornadas de lectura (20 minutos 2 veces por semana) es:

- a) Adecuado
- b) No adecuado
- c) Suficiente
- d) Insuficiente
- e) Malo

a b c d

¿Consideras importante utilizar tiempo de las materias a la lectura recreativa?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Parcialmente de acuerdo
- d) En desacuerdo

4 a 4 b 4 c 4 d

¿Qué sientes durante las jornadas lectura?

- a) Aburrimiento
- b) Ansiedad
- c) Curiosidad
- d) Cultura
- e) Alegría
- f) Recreación

4 a 4 b 4 c 4 d

De la Lectura

3.- Consideras que con las jornadas de lectura estás leyendo:

- a) Mucho b) suficiente c) Poco d) Nada

4 a 4 b 4 c 4 d

7.- Los libros que seleccionaste para leer resultaron:

- a) Entretenidos
- b) Divertidos
- c) Interesantes
- d) Aburridos

4 a 4 b 4 c 4 d

Del siguiente listado marca los temas de lectura que prefieres durante la Jornada de lectura.

Académicos	_____	Cuentos ilustrados	_____
Amor	_____	Suspense	_____
Arte	_____	Deportes	_____

Artículos de Internet_____	Erótica _____
Best seller _____	Folletos _____
Infantiles _____	Instructivos _____
Ciencia _____	Revistas varias _____
Terror _____	Periódicos _____

Otros_____

Comprendiste el contenido de los textos revisados en clase

- a) Todos
- b) No todos
- c) Parcialmente todos
- d) No los entendí

a b c d

Además del Colegio -en las Jornadas de lectura-, ¿en dónde lees por gusto?

En la cama _____	En el transporte _____
En la computadora _____	En la sala familiar _____
En el baño _____	En los viajes _____
En la biblioteca _____	En el club _____

De los libros

¿Cuántos has leído durante las jornadas? _____ ¿Cuáles? _____

9.- ¿Terminaste los libros que seleccionaste?

- a) Completamente
- b) Casi siempre
- c) Parcialmente
- d) En lo absoluto

a b c d

¿Cuál fue el que más te gustó? _____

Los libros que lees durante la jornada:

- a) Los compraste
- b) Los tenías en casa
- c) Te los prestaron amigos
- d) Los pediste en la biblioteca

a b c d

De la gente que te recomienda lecturas, ¿cuáles son las que tomas en cuenta?

- a) Las de la familia
- b) Las de maestros
- c) Las de amigos
- d) Internet

a b c d

ANEXO 7 Programa y convocatoria de Tertulias literarias



COMUNIDAD EDUCATIVA TOMÁS MORO
BIBLIOTECAS UTOPIA Y QUIJOTE

TERTULIAS LITERARIAS



Propósitos

- Promover una acción que contribuya al programa de lectura *A la una, a las dos y a leer*.
- Multiplicar la experiencia lectora individual y compartida.
- Crear un clima que apoye el encuentro entre el libro y el lector.
- Estimular la participación de los alumnos en el gusto por el libro y la lectura.

Categorías

Tertulia
1.- Poesía infantil y juvenil
2.- TKE: literatura alternativa (tatuaje, rock y robótica)
3.- Realismo mágico y literatura latinoamericana
4.- <i>Crepúsculo</i>
5.- Literatura fantástica: juego de rol
6.- Literatura y cine
7.- <i>Harry Potter</i>
8.- Hadas y princesas
9.- Amores y desamores
10.- Aventuras en alta mar y otros territorios lejanos
11.- Literatura y deporte

12.- Terror
13.- Literatura y comic
14.- Vampirismo
15.- Novela policiaca
16.- Literatura y mundo actual
17.- Novela histórica

Del evento

- ❖ Los profesores de sección seleccionarán a los alumnos más destacados en *A la una a las dos a leer*.
- ❖ Los alumnos seleccionados decidirán libremente en qué tertulia desean participar.
- ❖ Habrá horarios escalonados de 9:00 13:30 hrs. Los alumnos deberán presentarse 5 minutos antes de iniciar la tertulia en la que están inscritos.



De los participantes:

- ✓ [Placeholder]
- ✓ [Placeholder]
- ✓ [Placeholder]
- ✓ [Placeholder]



Metodología:

- ✚ Actividad en pequeños grupos de interés (10 o 15).
- ✚ Un moderador invitado.
- ✚ Duración de 50 a 60 minutos.
- ✚ Todos se enriquecen de las impresiones y aportaciones de los integrantes de la tertulia

- Los alumnos se agrupan de acuerdo con los intereses de lectura.
- Se acondiciona un lugar acogedor para la charla.
- El moderador introduce el tema.
- Todos comparten en forma de diálogo sus experiencias y reflexiones de lectura.
- Se invitará a un conocedor de la temática que comparta sus conocimientos y experiencia lectora con los alumnos.

ANEXO 8

Ejemplo de invitación a las tertulias



ANEXO 9



Ejemplo de croquis y logística organizativa de tertulias

COMUNIDAD EDUCATIVA TOMÁS MORO



Carpa	Categorías	Horario	Material
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Carpa 1 <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;">1</div> </div>			
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Carpa 2 <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;">2</div> </div>			
			Sala de proyecciones
1 carpa Cerrada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Literatura y cine. ➤ Literatura y comic ➤ Literatura y mundo actual. 	Bachillerato 7:40 a 8:40 Primaria 9:00 a 10:00 11:00 hrs. 12:30 a 12:30 hrs.	Carpa cerrada, piso de foamy 3 sillones, mesa de centro, exhibidor de libros, carteles con personajes alusivos (proporcionados por la biblioteca).
2 carpa Cerrada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Harry Potter</i> ➤ Hadas y princesas 	11:00 a 12:00 hrs. 12:30 a 13:30 hrs	Carpa cerrada, piso de colchonetas de gimnasia y cojines, decoración con castillo fachada de castillo (proporcionado por la biblioteca), elementos fantásticos, exhibidor de libros. Sillones pequeños de preescolar.
3 Sala de proyecciones	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Crepúsculo</i> ➤ Literatura fantástica: juego de roll. 	1ª. 10:00 a 11:00 hrs 2ª. 11:00 a 12:00 hrs	Mesa redonda con mantel y diez sillas, piso de petates, exhibidor de libros, elementos medievales (proporcionado por la biblioteca. Velas grandes (de preferencia sirios pascuales).

ANEXO 10 Ejemplo de difusión en órgano informativo del colegio

INVITADOS

Crepúsculo / moderador: Alejandra Aiza
(Investigadora de Literatura Infantil y Juvenil UIA)



Primaria

Camila Gómez (6º)
Paloma González (6º)
Paulina Degetau (6º)
Ana Sofía González (6º)
Josefa Gómez Morin (5º)
Ana Regina Púlito (5º)
Natalia García (5º)
Almudena Cerezo (5º)
Francisco Peláez (3º)
Ana Paula Carranza (3º)

Bachillerato

Carola Santarosa (1º)
Mariana Hernández (1º)
Andrea Naves (1º)
Natalia Albín (1º)
Renata Rocha (1º)
Ana Emilia Santiago (4º)
Estefany Karam (4º)
Fernanda Huente (4º)
Carolina Caridad (5º)
Amaya Albín (5º)
Fernanda Vélez (5º)
Pia Gómez (5º)
Santiago Narvaez (6º)

Literatura fantástica y juego de rol / moderador: Darío Ibarra (Profesor de biología y experto en literatura fantástica)



Bachillerato

Luisa Gómez Morin (1º)
Fausto Villagómez (1º)
Santiago Castro (1º)
Iñaki Mayo (2do)
Rebeca García (5º)
Jimena Eugui (6º)

Primaria

Sebastián González L. (6º)
Pablo Garza (6º)
Joaquín Riva (6º)
Diego Gaxiola (6º)
Diego Aramburu (6º)
Andrés Pesqueira (6º)
Ignacio Gómez (4º)
Javier Reynoso (4º)
Juano Córdoba (4º)

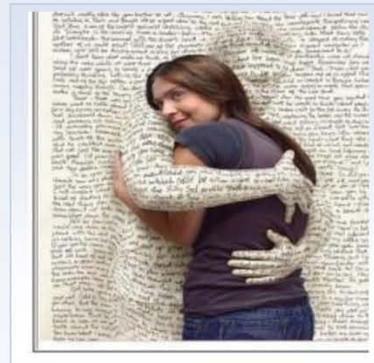
BIBLIOTECAS UTOPIA Y QUIJOTE



A la 1, a las 2 y a leer



El próximo 4 de febrero tendremos nuestras 1ºs Jornadas de **Tertulias Literarias**



Literatura y cine / moderadores: Bertha Aguilar (Cineasta) y **Lila Nieto** (Guionista)

BACHILLERATO
Alejandra Perdomo (2do)
Alvaro Migoya (2do)
Guillermo Ortega (Billy) (2º)
Mariana Echeverri (2º)
Daniela Gavaldón (3º)
Alfonso Fernández (3º)
Paola Olivieri (3º)
Emilia Rocha (3º)
Mariel Carpio (3º)
Sofía Arrigunaga (3º)
Gladys Acevedo (4º)
Ernesto Gamiz (5º)
Renato Escalante (5º)
Rodrigo Murillo (6º)
Ana Servitje (6º)



PRIMARIA
Isabel Caridad (6º)
Eduardo Solloa (5º)
Felipe Migoya (5º)
Santiago Gavaldón (5º)

ANEXO 11 Formato de evaluación de las Tertulias literarias

COMUNIDAD EDUCATIVA TOMÁS MORO

Alumno: _____

Tertulia: _____

Anota de forma libre los comentarios que juzgues convenientes en cada uno de los aspectos de la rúbrica siguiente a fin de saber tu opinión sobre las Tertulias literarias. Sé lo más preciso posible.

Lo que más me gusta	Lo que no me gusta	Lo que me gustaría