



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**LA LECTURA DESDE EL DISCURSO DE LA
"CALIDAD EDUCATIVA" EN MÉXICO: POLÍTICA
PÚBLICA Y SUBJETIVIDAD, 1992-2012**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

P R E S E N T A:

FRANCISCO JAVIER ROSALES MORALES

ASESORA:

DRA. SILVIA FUENTES AMAYA



FES Aragón

MÉXICO 2013



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.

ÍNDICE

- **Introducción** 3

- **Capítulo 1. El papel de la lectura en la sociedad del conocimiento (Discurso y arqueología)**..... 9
 - 1.1. Lectura, información y conocimiento: ¿es la única vía?
 - 1.2. Prácticas lectoras en la convergencia tecnológica.

- **Capítulo 2. Políticas culturales en torno a la lectura**..... 28
 - 2.1. Estado y cultura.
 - 2.1.1. La lectura como un asunto de política pública.
 - 2.1.2. ¿Qué es una *política de la verdad*?
 - 2.2. Políticas de fomento a la lectura: del unilateralismo de Estado a la participación de la sociedad civil.

- **Capítulo 3. La “calidad” como significante hegemónico de la práctica educativa: El Programa Nacional de Lectura de la SEP**..... 46
 - 3.1. Elementos discursivos de la política educativa en México, un breve repaso.
 - 3.2. Implicaciones de la “calidad educativa” como significante hegemónico.
 - 3.3. El “usuario pleno de la cultura escrita”. Ideal de sujeto lector: la brecha entre el discurso público y la realidad.

- **Capítulo 4. Tecnologías del yo: perfiles lectores en México**..... 77
 - 4.1. La lectura como experiencia límite.
 - 4.2. Perfiles lectores y ciudadanía: un proyecto de constitución de sujetos.

- **Consideraciones finales**..... 95

- **Referencias** 101

INTRODUCCIÓN

La preocupación actual por la práctica lectora en México que se viene desarrollando desde hace un par de sexenios en el ámbito de la política pública (CONACULTA, SEP) y el fomento empresarial (publicidad), son parte del reflejo de una sociedad ávida de enriquecerse cada vez más, no sólo en lo material sino en una búsqueda incesante del prestigio que conlleva lo “cultural” y la educación. Dos dimensiones que abarcan nuestros sueños, una aspiración de llegar a *ser*, en cuanto a una sociedad lectora altamente competitiva; un puente hacia una realidad que creemos pudiera ser mejor, una configuración social deseada.

La inquietud aparente que suscita en los gobiernos mexicanos la falta de una cultura lectora en la mayoría de la población y que se ve acrecentada por las desigualdades de clase social, tal como lo demuestra la Encuesta Nacional de Lectura (2006 y 2012), es parte de un entretrejido social más amplio: aunado a ello está el interés por la evaluación en la educación, en específico, con relación a los bajos niveles de comprensión lectora que registra la prueba ENLACE en la educación básica. Ambas cosas apuntando hacia el desprestigio de México y su pésimo posicionamiento educativo de acuerdo a estándares internacionales.

Es obvio que esta incompetencia acarrea grandes dificultades como nación, la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados no es solamente económica, sino de una dependencia cultural y creativa, en un momento histórico donde el conocimiento es el pilar de los cambios, y en la que los flujos de la información estructuran las relaciones sociales hacia ámbitos donde la innovación es sinónimo de poder; tal es el contexto problemático en que se inscribe esta investigación: hacer un análisis de la relación entre el poder y el conocimiento, presente en el discurso público sobre la importancia de la lectura, sus políticas de institucionalización tanto educativas como culturales, y en particular, ubicando qué tipo de subjetividad se promueve. Se trata de un estudio que aborda la política

pública en general, su diseño e implementación, para centrarse en el Programa Nacional de Lectura de la SEP, y destacar el tipo de subjetividad ciudadana que se propone (como una forma de institución de las “tecnologías del yo” en términos de la teoría foucaltiana).

Habría que indicar desde un inicio que el sentido de esta investigación no es tomar una posición alarmista como lo hace el discurso institucional, que posee además los medios para su difusión. Se parte de la génesis de este discurso: ¿Por qué nace? ¿Simplemente para tener un mejor estatus como país en las encuestas, para mejorar nuestra imagen a nivel internacional? ¿Por qué la “cultura” es sinónimo de calidad de vida? Se trate de buscar un significado oculto en el discurso, o simplemente no lo haya, pero lo que sí interesa, es conocer las condiciones que lo han venido posibilitando y que ha sedimentado hasta nuestros días, en las más variadas formas: desde la apertura democrática que dice que todos tenemos las mismas oportunidades, para lo cual sólo hace falta la creación de espacios que garanticen el acercamiento a la cultura, hasta la publicidad más llana que mediante el imperativo del *tú debes*, busca crear conciencia en una sociedad donde cada vez es más necesario estar altamente informado y contar además, con los mecanismos necesarios para la correcta decodificación de esa información, donde las tecnologías se están convirtiendo en una extensión, ya no sólo de nuestra percepción, sino que configuran la manera en que nos expresamos con los demás.

Hoy parece que el comentario ha sustituido a los argumentos, las opiniones que creemos podemos dar acerca de todo -basadas en una información, la más de las veces desechable, que debido al constante flujo de la misma adquiere este carácter- a la responsabilidad de un decir sustentado en la práctica de nuestro quehacer diario. O puede ser también, que la creciente virtualidad de las relaciones sociales, otorgue un nuevo cariz a nuestra comunicación.

Lo anterior, sin estar aún debidamente sustentado, sirva en principio para aclarar la postura adoptada en esta investigación. La cuestión de la información, es decir, en un nivel meramente funcional, donde las relaciones sociales se están

configurando a partir de ella (Castells, 1999), y en la que se han hecho los mayores esfuerzos por acercar a gran parte de la población a los conocimientos que se generan, dejando atrás los rezagos de generaciones anteriores con respecto a la adquisición de un capital cultural -y que viene siendo una función de la política pública en su afán de resolver problemáticas sociales-. Dado que la postura que retoma esta tesis gira en torno de la comprensión (*verstehen*) a diferencia de los modelos centrados en una explicación (*erklären*) de la realidad, que tienden a generar hipótesis operativizadas que incidan *de facto* en la solución de problemas sociales, la cual, a su vez, “supone la construcción de significados como elemento central en la construcción de la realidad social, de tal manera que el quehacer teórico-conceptual tiene que operar como un ‘segundo orden’ interpretativo, que apunta a la comprensión del primero, pues tal realidad es más bien opaca y en su aprehensión la subjetividad es constitutiva de ésta” (Fuentes, 2006: 231). Lo que permitirá señalar coordenadas para un estudio de la vida cotidiana, como el espacio a las que van dirigidas las políticas, donde se da realmente el mantenimiento y la transformación de la "realidad subjetiva" que puede conformar una experiencia de la lectura. Es decir, hacer una interpretación dialéctica de la realidad, la institucionalización como un producto de las relaciones humanas, su objetivación, pero también un regreso al sujeto quien es el que da significado y lógica al orden institucional (Berger y Luckmann, 2005).

Hablamos de una experiencia de la lectura, es decir, no un mero mecanismo para decodificar mensajes -esto corresponde sólo a una parte-, y que ciertamente, nos conduce a los derroteros de la información y el conocimiento, a la socialización como interiorización de normas, a la competencia y el prestigio que otorga la búsqueda de poder en la apropiación del conocimiento, a la liberación de los instintos en la esfera pública que genera la lógica capitalista (Touraine, 1999). Tratar de fundamentar lo anterior, será a su vez, la contextualización de la que parte el análisis: la era de la información como consecuencia del proyecto de modernidad. Esto, centrándolo en la práctica lectora, pues lo que en realidad interesa, es la configuración de una experiencia social y humana más vasta, pero

que a su vez se ha ido domesticando, algo que tal vez resulte “necesario”, pues de lo que se trata, es de fomentar en un marco de libertad; es “una empresa positiva a la que todos nos podemos sumar”, como dice el discurso de una sociedad civil mediática cada vez más preocupada por retomar el papel y los discursos que un Estado ha dejado de monopolizar.

Para el análisis, se hará un recorrido por el discurso de la política educativa y cultural que ha seguido México desde la implementación del neoliberalismo, de la incorporación de elementos de la lógica del mercado al espacio educativo, donde la “calidad” buscada responde a ciertos intereses, y ésta, además, sirve para encubrir la práctica hegemónica por la que se ha establecido. Existe la crítica de diversos autores a este respecto, se retomará para este estudio las ideas de Martínez Boom (2004) y Gimeno Sacristán (1997, 1999), en el ámbito pedagógico, donde el diseño curricular en México no ha sido puesto a debate público, donde un actor -el SNTE- se ha apropiado de las funciones que caracterizarían a un Estado fuerte en la conducción de la política educativa.

Entendiendo a su vez, el discurso desde la postura del *análisis político de discurso* (Laclau; Mouffe, 2004), como un sistema de significación de carácter histórico, contingente y resultado de prácticas hegemónicas. Dicha perspectiva, involucra un determinado plano epistemológico, el cual operará como eje articulador del objeto de estudio. Este plano corresponde a una interpretación de la realidad centrada en la constitución social de los sujetos (nivel “ontológico”) de la que parten los discursos, en contraparte a la multitud de prácticas en las que se manifiesta el discurso (nivel “óntico”). Para esclarecer lo anterior cito el siguiente párrafo:

“la política” se refiere al nivel “óntico” mientras que “lo político” tiene que ver con el nivel “ontológico”. Esto significa que lo óntico tiene que ver con la multitud de prácticas de la política convencional, mientras que lo ontológico tiene que ver con el modo mismo en que se instituye la sociedad [...] La falta de comprensión de “lo político” en su dimensión ontológica es lo que origina nuestra actual incapacidad para pensar de un modo político (Mouffe, 2011: 15).

Pensar de un modo político, la forma en que se instituye lo social, conlleva una postura crítica, la cual asume esta investigación, hecha a partir del uso de categorías y conceptos que se manejan en esta metodología, que a su vez, tiene puntos de encuentro con el pensamiento de Foucault -el discurso y la relación saber-poder que plantea su teoría- como aportaciones para entender la estructura de una sociedad dada. Como se verá a lo largo del presente trabajo, el énfasis que se le atribuye al término de “calidad educativa” como significante hegemónico del discurso, mana de esta corriente crítica que supone la teoría estructuralista y posestructuralista, que tiende más a centrar su mirada en un plano “ontológico”, develando las “huellas” que deja el poder en todo discurso. De esta manera el referente empírico (basado en una revisión documental de programas y políticas educativas), queda subordinado a la mirada teórica. Así, las especulaciones que se dan, no buscan solucionar el problema de la escasez o precariedad de la lectura, no hay una propuesta de esa índole, porque además no comparto la idea de que todos podamos llegar a ser grandes lectores, lectores habituales, críticos, menos aún, por la vía de políticas de tinte paternalista o por el ruido de la publicidad de corte empresarial. En cambio, entender estas dos lógicas que guían el espacio social: Estado y mercado, y su impronta en la educación y la cultura, permitirá que el análisis aquí propuesto, sirva cuando menos, para propiciar una reflexión del sentido que se le da a la educación actualmente, más allá de los superlativos con la que se la describe las más de las veces, ya que como afirma Gimeno Sacristán: “La crisis de los sistemas educativos tiene que ver con la pérdida de la conciencia sobre su sentido” (1999: 11). Donde se podría añadir que en educación, vista como una política pública, se ha desconsiderado la importancia real de los sujetos, en aras de unos objetivos predefinidos a los que se tienen que amoldar éstos.

Dado lo anterior, se ubicará el análisis en cuatro capítulos. El primero gira en torno a la lectura, en un contexto muy amplio, como ya se ha mencionado, el de una sociedad basada en la información como moneda de cambio. ¿Qué papel juega la lectura en nuestra sociedad? ¿Qué transformaciones subjetivas e

institucionales suponen el desarrollo de nuevas prácticas lectoras en la convergencia tecnológica digital?

El segundo, parte de un estudio de la política pública para entender los programas de fomento a la lectura, con sus antecedentes históricos, hasta la injerencia de nuevos actores sociales en la cultura y la educación en México.

La reflexión se centra, en el tercer capítulo, en la política educativa en México desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y que tendrá continuidad -con otros nombres claro está-, hasta las reformas actuales, que buscan incorporar la competitividad y meritocracia en las escuelas, pues se asume que sólo así se logrará la tan esperada “calidad educativa”, reclamo legítimo de la sociedad, pero carente de significado, que como señala Laclau “cuando usamos el término hay algún significado real presupuesto por nuestras prácticas lingüísticas, pero que ese significado no es, sin embargo, traducible en ningún sentido definido” (2005: 25). Lo que opera, en todo caso, es una práctica hegemónica de un actor particular, en este sentido, la visión productivista del desarrollo de organismos internacionales y del mercado, del mismo discurso neoliberal que ha retomado a la sociedad civil, la participación y la ciudadanía (entre otras categorías), para legitimarse a sí mismo, por medio de un vaciamiento de estos significados. Esto es importante para entender la lógica de la política educativa nacional de la que el Programa Nacional de Lectura se desprende, y del cual se hace un análisis más allá de su sola operatividad técnica.

Para cerrar, en el capítulo cuarto se retoman los aspectos más importantes de los anteriores; por una parte, los relativos a las nuevas lógicas de comunicación por las que se accede a la cultura y, por la otra, a los objetivos planteados por las políticas de institucionalización de la lectura y su propuesta de una subjetividad particular: “usuarios plenos de la cultura escrita”, “ciudadanía participativa, democrática” como narrativas de la educación. Desde tales coordenadas, se desarrolla una interpretación de la constitución subjetiva propuesta en la política pública contemporánea en nuestro país.

Capítulo 1. El papel de la lectura en la sociedad del conocimiento (Discurso y arqueología).

En definitiva, nadie puede sacar de las cosas -incluidos los libros- más de lo que ya sabe, se carece de oídos para escuchar algo a lo que no se accede desde una experiencia vivida.

Friedrich Nietzsche. *ECCE HOMO*

1.1. Lectura, información y conocimiento: ¿es la única vía?

¿Qué significado tiene la lectura hoy, que parece que los beneficios que trae consigo esta práctica milenaria sólo han sido descubiertos y potencializados hasta fechas más recientes? Es cierto que siempre ha existido una especie de aura alrededor de la figura del lector empedernido en forma de escritor o del intelectual, que han hecho del uso de la palabra escrita una forma de combatir o perpetuar el poder. Una especie de monopolio del discurso al que se accede por medio de un status trabajado sobre uno mismo: lecturas sobre otras lecturas. Leer era una cuestión de interés, en el sentido más positivo del término, es decir, de conocerse uno mismo por medio del otro. Hoy todos tenemos que leer para ser “mejores”, sea lo que eso signifique, o por lo menos, adquirir competencias comunicativas en una sociedad con flujos de información que sobrepasan en cantidad cualquier época precedente, una competencia¹ más para la supervivencia. En lo que pretende ser este apartado, como una “arqueología”, es decir, tratar de entrever la serie de condiciones de posibilidad de una época, la estructura de una sociedad, que ha hecho de la información y el conocimiento el epítome del momento.

Sobre la necesidad humana que tenemos de enriquecernos culturalmente, está la otra necesidad de empoderamiento, el saber-poder imbricado en toda lectura, puede servirnos para hacer un mapeo general de la sociedad como discurso, de sus estructuras internas, de las reglas y procedimientos que determinan las diversas formas de nuestro saber, que por ser tan fundamentales ya no necesitamos “mencionarlas” o “pensarlas”. El discurso está repleto de lugares comunes. Habría que replantearse la relación de este *saber-poder* con los que

¹ La competencia se define como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2008: 7). El dilema que entraña tal supuesto en el sistema educativo tiene que ver con la prioridad que se le da a la adquisición de herramientas en detrimento del tiempo destinado a entregar conocimientos más amplios; a su vez, de que tal postura más pragmática supone opciones teóricas e ideológicas nunca explícitas en el currículo escolar. Discusión abordada en el tercer capítulo.

tienen el monopolio del discurso oficial sobre nuestras vidas de legos.

Dado que este capítulo pasa de la atención de lo específico a lo general, situando a la práctica lectora en un contexto tan amplio, es conveniente comenzar con un esbozo del concepto de discurso tanto en Foucault como en el análisis político de discurso (APD). Estableciendo algunas relaciones entre ambos, así como sus diferencias, y que como se intentará demostrar, no entran en un terreno contradictorio, sino que pueden servir de complemento en los aspectos en que alguno no centra su interés analítico y el otro sí lo hace.

Empezando por Foucault, mencionaré su preocupación por la relación entre las formas de poder y de saber, pues es esta la óptica desde la que se analiza el conocimiento, como el valor central de nuestra sociedad:

El poder produce saber [...] Poder y saber se implican directamente uno a otro [...] No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder (Foucault, 2005a: 93).

Teniendo en cuenta esta relación saber-poder, se podría pasar a una definición más exacta de discurso, pero antes, es pertinente hacer un rastreo de cómo se va conformando esta noción en el pensamiento de Foucault, ya que en sus primeros trabajos está lo que él llama una experiencia desnuda de la cultura, es decir, la preocupación de aquellos aspectos del saber “que no se mencionan ni se piensan”. Llama a este análisis *arqueología del saber*,

[...] estudio de las reglas que determinan lo que puede y no decirse dentro de un discurso concreto y en un tiempo determinado. Entre estas reglas están ciertos procedimientos, como la prohibición, la exclusión y la oposición entre cierto y falso. Al exponer cómo se constituyen diversas disciplinas, muestra que el saber puede fijar el significado, la representación y la razón; que la auténtica organización del discurso puede constituir un ejercicio de poder, controlando y limitando lo que puede decirse, así como el derecho a hablar (Kenway, 2001: 175).

Señalar que un discurso se establece por medio de esta relación saber-

poder, sería entonces, su puesta en práctica, aunque tanto para Foucault como para el APD, no habría que caer en el engaño de una división tajante entre el pensamiento y la práctica, como dos niveles opuestos, pues se desvirtúan los alcances que ambas perspectivas teórico-metodológicas conllevan:

El hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene nada que ver con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/idealismo. [...] En la raíz del prejuicio anterior se encuentra un supuesto que debemos rechazar: el de carácter *mental* del discurso. Frente a esto afirmamos el carácter *material* de toda estructura discursiva (Laclau, Mouffe, 2004: 148).

Con lo anterior, nos acercamos a una definición más amplia de discurso y de las categorías analíticas que se desprenden del mismo.

Desde el punto de vista del APD y estableciendo relaciones con una arqueología del saber, en el discurso no hay una distinción entre habla y práctica, lo social está pensado como un flujo de significaciones, que en Foucault, toma el nombre de “principio de discontinuidad”: *Hemos de tener en cuenta los poderes complejos e inestables por los que el discurso es a la vez instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta* (1985: 101).

Asimismo, la noción de discurso implica las siguientes connotaciones desde el APD:

- discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados [...];
- discurso como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etcétera);
- discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible;
- discurso como construcción social de la realidad (Buenfil, 1993: 9-10).

Ambas teorías plantean como un ejercicio el estudio de la hegemonía donde discursos opuestos entran en choque en un terreno político. En nuestro caso, sería impreciso hablar de dos corrientes opuestas en el discurso en torno a la lectura que se estén disputando la hegemonía o el control sobre los significados (aunque sí, en el discurso educativo como se verá más adelante); habría, en todo caso, una constante sobredeterminación² de los mismos, por ejemplo, la apertura de los medios tradicionales de la información, que con los medios electrónicos del internet, redes sociales, blogs, etc., han hecho que el flujo informativo crezca y se desarrolle sin una disputa por el control de lo que se produce, y que va circulando. Es éste un campo con un mayor nivel de complejidad debido a su inasibilidad. Exceso de opiniones y comentarios, tanto en la vida pública como en la privada, pero aun así, los procesos institucionales siguen teniendo un peso específico, y son estos los que emanan un discurso, no sólo a la manera de alguien que lo hace desde un púlpito, sino que toma formas más “amigables”, paternalistas, racionalistas, que es una de las funciones de la gobernabilidad también: educar y entretenernos por medio de lo que ellos llaman “cultura”.

Dado que la gran gama de posibilidades que ofrecen estos discursos institucionalizados son demasiado amplias, se enfoca el análisis únicamente con lo relacionado a la lectura y su vinculación con el conocimiento. Aun así, el abanico es muy extenso, pero es esta extensión siempre cambiante lo que propicia el campo de la discursividad:

La imposibilidad de fijación última del sentido implica que tiene que haber fijaciones parciales [...] El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias por constituir un centro (Laclau, Mouffe, 2004: 152).

Estos intentos por constituir un centro en el discurso se denominan *puntos nodales*, y junto con el concepto de gobernabilidad de Foucault permitirán crear puntos de reflexión en ambos sentidos: hacia una interioridad del discurso en términos de lo que el conocimiento significa, cuál es el valor que se le asigna y

² Que tiene que ver con la prolijidad de “sentidos” que pueden poblar un discurso, como un “exceso”.

cuál es esta relación tan estrecha que se tiene con la práctica lectora. Por otra parte, el discurso en términos de instituciones que lo encarnan, con sus condiciones históricas y sociales, lo que abrirá paso a un segundo capítulo. Por ahora, en este apartado, me centraré más en lo que son estas relaciones “internas” del discurso, donde la institución queda diluida en el entorno social.

Para precisar lo anterior, creo conveniente situar la mirada en términos de una construcción social de la realidad, donde la vida cotidiana se presenta como una realidad ya dada por medio del lenguaje:

El lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de “recuperar” estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común (Berger, Luckmann, 2005: 57).

Simbolismo y lenguaje simbólico como los insumos de esta sobredeterminación a la que se hacía referencia más arriba, y que dan el significado común que tenemos del valor que le damos a la lectura, su estructura como información, su contenido como conocimiento.

Aprovechando esta mención a la teoría de Berger y Luckmann, que tiene también una preocupación central por el conocimiento, sirva este párrafo para verlo en términos acumulativos:

En la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido socialmente, vale decir que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes [...] Así pues, la distribución social del conocimiento arranca del simple hecho de que no sé todo lo que saben mis semejantes, y viceversa, y culmina en sistemas de idoneidad sumamente complejos y esotéricos (Ibíd: 63).

Esta distribución también se puede ver en términos de lucha por la consecución de un capital cultural más amplio, de la aspiración a un status, un *llegar a ser* (horizonte imaginario), o también, en formas de rechazo, o incluso, un

juego entre ambas.

Esto se debería a una situación contemporánea donde el mismo valor del conocimiento ha adquirido un nuevo cariz. El cual tiene que ver directamente con la rapidez en el flujo de la información de esta era tecnológica, donde la facilidad por “encontrar” el conocimiento está al alcance de un clic, que a su vez, ha hecho del conocimiento “acumulativo” algo obsoleto. La nueva clave está en ir a la vanguardia, en lo último de la información, porque mañana ya no tendrá el mismo valor.

Bauman menciona que la verdadera pasión de nuestro mundo está en la alegría de “deshacerse” de las cosas, de remplazarlas, y que tiene que ver con la pérdida de las bases más sólidas en las que descansaba la modernidad, y el conocimiento, uno de sus pilares, adquiere una nueva configuración:

La masa del conocimiento acumulado ha llegado a ser el epítome contemporáneo del desorden y el caos. En esa masa se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar la utilidad y autoridades que determinen el valor. La masa hace que sus contenidos parezcan uniformemente descoloridos (Bauman, 2007: 44-5).

Creo que esta sería una óptica del conocimiento que no toma en cuenta la relación del saber-poder en toda su dimensión. Pues si el conocimiento cuenta como un valor central en las sociedades actuales, es debido a la jerarquización que promueve y hoy las autoridades que determinan el valor del mismo, están más vigentes que nunca.

El valor del conocimiento ligado a la consecución de fines pragmáticos³, da al sistema de competencias en el que se encuentra la educación, o por lo menos, planteada en los diseños de evaluación, un nuevo modelo estandarizado en lo que todo es medible. Se necesitan referentes objetivos que permitan saber si

³ Utilitarios en un sentido teleológico, y que tiene que ver con lo que Habermas llama *razón instrumental* en oposición a una racionalidad comunicativa (2001).

efectivamente, se va por buen camino. La educación, la economía, las políticas públicas de un país se encuentran bajo una amplia supervisión, se echa mano de las ciencias sociales, sus metodologías, sus estadísticas, para racionalizar una realidad a la que están enfocadas y se pueda intervenir de manera adecuada.

De ahí la necesidad de las encuestas nacionales, como una forma de medir, ya sean prácticas culturales como la lectura, los niveles de discriminación en una sociedad, etcétera, y que tienen que ver con lo que Barthes denomina mitos sociales:

(Las políticas públicas) adoptan las metodologías científicas y la teoría de las ciencias sociales con el fin de crear una realidad racional, objetiva, sin resquicios, que afecta a la sensibilidad de la conciencia nacional popular. De este modo, estas políticas emiten relatos que, interpretados por el público al que se dirigen, quedan vacíos de significado y se rellenan con los mitos sociales al uso (Barthes, *Cfr. Knight, Smith y Sachs, 2001: 135*).

Retomando a Foucault, se podría decir que el conocimiento no es sólo un reflejo de las relaciones de poder, sino que es inmanente a ellas:

Foucault vincula las técnicas de poder con la aparición de las ciencias humanas, afirmando que éstas toman a las personas como objeto y sujeto propio. No sólo estudian la práctica, sino que la realizan. Para Foucault, la pareja poder-saber (que surge del empleo que instituciones gobiernos dan a las ciencias humanas) existe bajo las estructuras judiciales y políticas de la sociedad. Según Foucault, lo “judicial-político” garantiza formalmente un sistema igualitario de derechos. Sin embargo, las “disciplinas” van en contra de esa ley, estructurando técnicas no igualitarias de poder y regímenes de verdad (Kenway, 2001: 176).

La contradicción a la que quiero hacer referencia, en cuanto a ideales presentes en la política oficial y la problemática que se da en la vida cotidiana, tiene que ver con la forma en la que funciona y se distribuye el conocimiento al interior de una sociedad. Pues el sentido progresista que suponen las políticas, tanto culturales como educativas, tienen más una función moralizadora y de un doble discurso encaminado a la autojustificación del mismo poder del que emanan.

Aunque se puede estar consciente de que el poder no sólo tiene efectos dominadores, y que el problema no sólo está en el Estado y sus instituciones sino también en la forma en que *nosotros* nos apropiamos de su discurso.

Hay diversas formas de apropiarse del conocimiento y el análisis de ellas se vuelve entonces decisivo para vincular las estructuras internas de los campos discursivos, en este caso lo cultural y lo educativo con la sociedad en general.

En estos grandes planos discursivos: educación y cultura⁴, ¿cuál es la relación entre ambas? Siendo el conocimiento un punto nodal que las articula en un espacio social concreto, hay que verlo con la precariedad misma en la que se sitúa, que abre paso a múltiples significaciones:

El conocimiento es entonces cada vez menos un saber de contenidos y deviene en la capacidad de codificar y decodificar mensajes. La información es lineal, acumulativa y constituye la base cuantitativa del proceso cognoscitivo. El conocimiento estructura, establece relaciones, vínculos y jerarquías (Melucci, 2002: 114).

El contexto global del conocimiento, de la rapidez y la eficiencia, de la evaluación, constituye un punto de exclusión hacia esa otra parte que tiene que ver con aquello que no se puede medir, con una experiencia plena del mundo:

En la actualidad crece de manera terrorífica el vacío existente entre estos dos niveles de la experiencia y lo que tradicionalmente se ha llamado sabiduría. La sabiduría tiene que ver con la percepción del sentido y con la capacidad de integrarlo en la existencia individual. La sabiduría es la capacidad de mantener un núcleo íntegro de la experiencia en las relaciones consigo mismo, con el otro, con el mundo (*Ídem*).

Sin tomar una posición alarmista, sí hay que tener en cuenta esta disparidad que existe en la práctica, que además establece prioridades adecuadas a sus propios fines. Si el conocimiento adquiere un valor solamente cuando es medible, para lo que importa en esta sociedad de consumo y hasta donde la lectura forma

⁴ Educación y cultura entendidas como políticas públicas.

parte de un capital cultural imbricado en lo económico, una disposición más hacia el bienestar, ¿en dónde queda el carácter subversivo y crítico que implica la lectura?

Si actuar como emisores y receptores de información, con arreglo a procedimientos codificados y criterios de eficiencia deviene en regla en las sociedades de información, el cierre, el silencio, el retrainamiento hacia un espacio interior donde las únicas palabras sólo son aquellas que uno se dice a sí mismo, son orientaciones que tienen una extraordinaria fuerza de subversión simbólica (Ibíd: 123).

La práctica lectora tiene este carácter íntimo que bien expresa Melucci, de la construcción de un espacio poético en la que la política pública también quiere intervenir, en una especie de colonización de todos los espacios, no sólo sociales sino también simbólicos, y en el que la educación ha sido el mecanismo idóneo para su consecución. El discurso, el lenguaje de una sociedad enteramente mediatizada, que se devana entre dos lógicas cada vez más parecidas, la del mercado y la del Estado, donde la sociedad civil es entendida en términos de *consumidores* o simples *usuarios*, donde convencer de leer es un eslogan publicitario, donde los sofistas actuales son los mercadólogos, los promotores:

Los sofistas fundan el mundo de las palabras gritadas, del barullo, del estruendo, un mundo que hoy en día (anuncios, neones, marcas, convencimiento por mal uso de la psicología profunda, dictadores, dictáfonos, “convencedores escondidos”...) nos invade por todas partes. Lo que ha logrado la técnica del convencer nada tiene que ver con el verdadero hablar. Destruye la palabra; destruye el habla que nos constituye. La técnica del sofista -anunciador-promotor- consiste en objetivarnos y nivelarnos. Las palabras de la publicidad resultan intercambiables: todos somos iguales, indiferenciados; uno, todos y el mismo (Xirau, 1993: 145).

Regresar al “habla esencial”, a las filosofías de tonos místicos, tal vez suene en estos días irrelevante para la mayoría de las personas o como una simple válvula de escape para combatir el estrés al que nos enfrentamos diariamente, sin embargo, de lo que se trata es de la comunicación verdadera, fundamento de la comunidad, una práctica que debería ser constitutiva, pero:

Tal vez no depende del poema el que ya no experimentemos su poder, sino más bien de nosotros, que hemos menoscabado la capacidad de experimentar, porque nuestra existencia está entrampada en una cotidianidad de la cual queda excluido el ámbito del poder del arte (Heidegger, 2010: 34).

En esta cotidianidad actual, ¿qué importancia tiene la lectura, siendo tal vez el interés que suscita, puramente fetichista?

1.2. Las prácticas lectoras en la convergencia tecnológica.

En la realidad natural, ningún gesto, ningún lugar, vale más que otro.

En el proceder mítico (simbólico) hay en cambio, toda una jerarquía.

Cesare Pavese. *SOBRE EL MITO, EL SÍMBOLO Y OTRAS COSAS.*

La práctica lectora en la configuración de la vida cotidiana actual ocupa un lugar como valoración simbólica de la cultura (campo cultural, siguiendo a Bourdieu), no obstante, ésta trasciende lo que se podía entender hasta entonces por campo, como una zona delimitada donde opera un cierto capital simbólico. En cambio, en la convergencia tecnológica de este nuevo siglo “las coordenadas temporales y espaciales del mundo real se intercalan con las del mundo virtual sin que esto genere ningún conflicto de sentido” (Winocur, 2009: 256). Aunque en términos de experiencia existencial, este estilo de vida no se sostenga sólo en sus soportes tecnológicos sino en la agrupación de sentido que se organiza a partir de ellos:

Convergencia digital en su cualidad existencial, como un escenario simbólico constitutivo de una nueva forma de socialidad, como una fuente de sentido y de certezas, como un espacio real e ilusorio para ejercer una cuota de poder simbólico,

como un territorio imaginario para fijar el lugar -en el sentido antropológico- amenazado por la dispersión y como un ámbito para sostener, acercar y reinventar la presencia de los otros (Winocur, 2009: 251).

Hoy en día, vivir en un mundo donde la división social del trabajo, con los respectivos roles que se desprenden de ella, el tiempo que disponemos para hacer las cosas gira también en torno de ella. Estar ocupados, trabajar y socializar a la misma vez. ¿Vivimos para trabajar? Parece ser ésta la única forma que el hombre ha encontrado para habitar el mundo históricamente. Porque subvertir el orden causal ha moldeado no sólo la estructura de las relaciones sociales, sino además las estructuras simbólicas que llenan de significado lo que vivimos.

Sin embargo, se precisa de un segundo enfoque más antropológico, frente a aquel plano y más bien sincrónico donde el sistema se impone sobre el actor: es el de la vida aprehendida en el plano vertical del sujeto y en el curso de su existencia, en la tensión de la vida hacia la muerte. Esta forma de tensión -más simbólica- nos interesa sumamente, porque tiene consecuencias muy concretas en los usos de la vida cotidiana (Juan, 2000: 124).

Entender la lectura en la forma que se ha venido desarrollando, surge precisamente de las implicaciones que se dan entre el plano social objetivado (contexto relacional) con un ámbito más subjetivo, es decir, el de las significaciones que los sujetos hacen de sus propias prácticas. Es por esto que se ha retomado a la lectura desde estos dos espacios que parecieran ser antagónicos, sin embargo, existe una relación dialéctica que los une. Y más allá de los determinismos sociologistas -a manera de los economicismos que determinan cualquier explicación a las condiciones de producción-, nos interesa rescatar el valor simbólico de los discursos que los lectores tienen de su práctica. Porque si bien, existen condiciones sociales que fomentan o alejan a los sujetos de una experiencia lectora, es sobre todo la interioridad de cada uno la que crea una verdadera disposición hacia ella: *En definitiva, nadie puede sacar de las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe; se carece de oídos para escuchar algo a lo que no se accede más que de una experiencia vivida* (F. Nietzsche).

Hablar de disposición hacia la lectura implica un *habitus*. Para analizar esta relación, es necesario que nos situemos antes en el espacio social que corresponde con la subjetividad, el espacio cotidiano:

La vida cotidiana se constituye en un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras, del escenario de la reproducción y simultáneamente, de la innovación social (Reguillo, 2000: 77).

Situar la mirada analítica en el espacio de la vida cotidiana como el lugar para la reproducción de las prácticas sociales y el sentido subjetivo de la acción que deviene intersubjetividad en la medida en que el actor social va construyendo, en colectivo, la inteligibilidad de la acción. Cada pequeña acción individual encuentra así una interpretación social que provisoriamente puede definirse como “discursos cotidianos para nombrar la vida” (Ibíd.: 81). Discursos que se nutren simultáneamente de las prácticas y de la cultura depositada en las instituciones en un flujo continuo de producción de sentido.

Fijar el sentido, articular por unos instantes el continuo flujo de las informaciones que nos llegan por todos lados, dispositivos electrónicos, publicidad; que crean una tensión entre el deseo de individualización de los sujetos, y a la vez, la dependencia objetiva que impone la sociedad; ha derrumbado la delimitación de la vida en campos autónomos y autosuficientes, cada vez más hacia espacios continuos, convergentes y complementarios. La necesidad de control del entorno frente al desasosiego que provoca la incertidumbre (Winocur, 2009). Aunque el polo opuesto, la multiplicidad de las prácticas, sumergirse en el torbellino de la “acción”, sea la forma más adecuada de enfrentar la vida cotidiana.

*Desde que somos un diálogo y podemos oír unos de otros*⁵, desde que instauramos por medio de la palabra el mundo que nos rodea, creamos un

⁵ Palabras de Hölderlin. Heidegger interpreta a partir de ellas: “Pero la unidad de este diálogo consiste en que cada vez está manifiesto en la palabra esencial el uno y el mismo por el que nos reunimos, en razón de lo cual somos uno y propiamente nosotros mismos. El diálogo y su unidad es portador de nuestra existencia (*Dasein*)” (Heidegger, 2001: 134). Por otro lado, las conexiones con Laclau y la importancia de lo político a

espacio, nuestro espacio social. El cómo lo habitamos, parecería ser una pregunta inabarcable, tanto, como la multiplicidad de prácticas que en él desarrollamos. Por qué, entonces, buscamos denominar bajo un sólo concepto aquello que es irreducible a la unidad: lo social. Es ésta una verdadera dualidad, la escisión del hombre individual y su mundo.

Es entonces cuando surge una pregunta más en nuestra problemática: ¿cómo relacionar ambas dimensiones, la subjetiva, la del espacio de cada lector, y la forma en que habita con significaciones ese espacio que construye; y, por otro lado, el plano meramente social, su contexto relacional, sin caer en un llano determinismo donde es este último el que va dirigiendo la práctica? Ya Norbert Elias nos advierte sobre un tratamiento dualista de la realidad, donde todo queda reducido a conceptos, pero la vida no son conceptos estáticos sino un movimiento constante.

La imagen tradicional de los seres humanos está dominada por la tendencia a reducir procesos a condiciones estacionarias antitéticas. Son, en suma, el resultado de un proceso de reducción, es decir, de una reducción conceptual a condiciones estáticas de sucesiones de hechos con una dinámica intrínseca que sólo podemos observar en un estado de flujo. Según una alternativa, los seres humanos constan de dos componentes distintos, uno visible y tangible, el otro invisible e intangible, tales como cuerpo y mente o alma [...] Nadie parece haber investigado sin embargo si la representación simbólica del mundo en la forma de una multitud de antítesis estacionarias es realmente la forma más adecuada de representar el mundo tal cual es (Elias, 1994: 86-87).

Representamos el mundo por medio de símbolos y a través del lenguaje, se puede decir que la lectura es esa captación, no sólo de lo que vemos inscrito en un papel o en una pantalla, sino que lo simbólico abarca las prácticas ajenas que

partir de esta interpretación de Hölderlin, se expresa en estos términos: "Es sabido que esta experiencia de disociación era concebida por los románticos como estrictamente ligada a la diferenciación funcional y a la división de la sociedad en clases, a la creciente complejidad de un Estado burocrático que asumía relaciones de exterioridad con las otras esferas de la vida social" (Laclau; Mouffe, 2004: 130). Una disociación que reclama cierto orden, una "organización que seamos capaces de darnos a nosotros mismos" (Hölderlin), es decir, lo político.

vemos y que inevitablemente interpretamos, como afirmaba Nietzsche, no existen hechos, lo que hay, son interpretaciones de esos mismos hechos⁶. Para decirlo sin ambages, somos lectura, pero lectura que emana respuesta, y somos diálogo⁷. ¿Cuál es el límite de lo simbólico? ¿Abarca todo en cuanto lenguaje?

Sólo utilizando pautas sonoras que están regularizadas socialmente como símbolos de esto o aquello puede el niño estar seguro de que los receptores experimenten esos sonidos como símbolos de los mismos objetos de comunicación que los sujetos que producen sonidos. Sólo en ese caso puede el niño en un diálogo comunicativo con otras personas. Sólo en diálogos con otros y a través de esos diálogos se convierte un niño en una persona individual (Elias, 1994: 90).

Somos, antes que nada, sujetos de experiencia en constante proceso, no sólo en cuanto a la adquisición de una identidad que nos permita enfrentarnos a eso que *está allá*, fuera de uno mismo, sino múltiples facetas que hacemos, más que un decir o un pensar. Porque sólo se puede experimentar a través de la práctica y la disposición que tengamos hacia ella. ¿Pero es, cada práctica individual una creación autodirigida por cada sujeto, una libertad que se da dándose? O bien podríamos decir, que es este mundo social el que determina y dirige cada práctica. Parece ser esta la tarea de todo análisis social, desenmascarar el poder, mostrar los procesos ocultos que permiten la perpetuación de la clase privilegiada que ejerce este mismo poder. Pero “no basta decir que los sistemas simbólicos son instrumentos de dominación en tanto son estructurantes y están estructurados; hay que analizar cómo la estructura interna de esos sistemas, o sea del campo cultural, se vincula con la sociedad global. Es aquí donde se vuelve decisivo investigar el proceso de producción y apropiación de la cultura” (Bourdieu, 1990: 35).

Pero ¿Cómo se estructuran - económica y simbólicamente - la reproducción y la diferenciación social?, y, ¿cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los

⁶ Citado por, M. Ferraris. *La hermenéutica*. 2003 : 73

⁷ Sobre la relación dialéctica del sujeto con la lectura sirva esta cita de Hegel: *Este movimiento dialéctico que ejerce la conciencia sobre sí misma, tanto en su saber como en su objeto*, en la medida de que él surge para ella su nuevo y verdadero objeto, *es propiamente aquello que denominamos experiencia*. Citado en Heidegger, 2005: 98.

procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder, es decir, en el espacio social?

Para que exista un campo cultural como forma relacional de experiencias y de prácticas, es necesaria la existencia de un capital común que la estructure. ¿Pero es esto algo acumulado, algo de lo que se puede obtener con el solo hecho de así quererlo? Porque de serlo, volveríamos a pensar la cultura sólo como un concepto estático, algo que se encuentra encerrado en libros, algo de lo que nos enseñan los maestros en la escuela, y que desde niños ya idealizamos ese conocimiento como algo que se puede utilizar, no por su valor en sí mismo, sino como la clave de acceso para un mejor status. Pero esta apropiación es una lucha; contra los que detentan el poder, contra la clase privilegiada cuyo único interés gira en torno a sus propios herederos (Bourdieu, 2008a). Es decir, no retomemos la cultura en el sentido tradicional del término, como un bagaje; sino sobre todo, su puesta en práctica, en nuestro relacionarse día a día con los otros. Es en este punto donde se hace crítica la relación entre el discurso y la lógica de la práctica:

No es fácil hablar de la práctica excepto de manera negativa; y, sobre todo, de la práctica en lo que aparentemente tiene de más mecánico, de más opuesto a la lógica del pensamiento y del discurso [...] aquellos que tienen el monopolio del discurso sobre el mundo social son de buena gana espiritualistas para sí mismos, materialistas para los otros, liberales para sí mismos, dirigistas para los otros, y, con igual lógica, finalistas e intelectualistas para sí mismos, mecanicistas para los otros (Bourdieu, 2008b: 137).

¿Qué papel pueden jugar jóvenes desheredados en un mundo que parece ser unidireccionalista, donde la jerarquía los ha ubicado en un espacio social del que ya no podrán movilizarse? Porque esos espacios cotidianos, la escuela, la casa, lugares públicos, están destinados a ser frecuentados por los mismos de siempre, por una misma clase. Pero la forma en que habitamos esos espacios no es siempre la misma. Son bosques de símbolos a interpretar, donde a su vez, son los mismos jóvenes los que descifran a través de la experiencia, el valor que le dan a

sus acciones, más que a sus palabras que no siempre se corresponderán con la lógica de la práctica.

Una de las formas en que podemos vincular los aspectos del discurso con la práctica, la observamos por medio del análisis de lo que Bourdieu llama los tres estados del capital cultural. Para empezar, la acumulación de este capital *exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo* (Bourdieu, 1979). Esta *incorporación* por parte de los sujetos conlleva, más que una disposición abierta para la lectura, que existan las condiciones sociales necesarias para llevarla a cabo, pues independientemente de que se quiera o no leer, primero debemos contar con el tiempo suficiente para hacerlo. Es muy sabido que uno de las principales rasgos que caracterizan a la sociedad contemporánea es el ritmo tan agitado de ocupaciones que se pueden ejercer a lo largo de una jornada -¿somos cada vez más una sociedad cargada de un impulso vitalista, o es la misma escisión agudizada en nuestros tiempos del hombre individual y el mundo de la vida cotidiana por las relaciones laborales? - que ha llevado a transformar las prácticas, pensemos en aquellos jóvenes que pueden realizar más de una cosa a la vez: hacer la tarea, estar conectado a la red buscando información y al mismo tiempo estar chateando con sus amigos, platicar por teléfono celular, y todo esto con música de fondo. No es nuestra intención hacer una imagen generalizada de la juventud actual y tampoco creemos que esto sea algo tan reciente; sólo sirva para ejemplificar la relación que los jóvenes tienen con los bienes culturales que consumen. Porque pueden estar haciendo todo esto y más, pero cuál es el significado que ellos mismos le dan a estas acciones, y de qué manera estos consumos influyen en su sociabilidad.

El segundo estado del capital cultural se refiere a su objetivación en artículos materiales: libros, pinturas, monumentos, discos o cualquier elemento multimedia. Aquí podemos hacer una segunda distinción, entre aquellos objetos con propio valor intrínseco, como las pinturas y los monumentos, y los que reproducen materialmente ese valor simbólico, como los últimos mencionados.

Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) -y más allá, el campo de las clases sociales- sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado (Bourdieu, 1979: 16).

Es entonces cuando podemos decir que la posesión del conocimiento equivale a tener poder. Pero como podemos ver, cualquiera, aun sin tener un gran capital económico, puede tener acceso a tales objetos en la época de la reproductibilidad técnica de las obras de arte (Benjamin, 1992). No existe pues, un simple determinismo económico. Habría que relacionar los estados del capital cultural, con la disposición hacia las prácticas, es decir, con el *habitus*. Pero antes hablaremos del último elemento de este capital: el estado institucionalizado.

¿De qué serviría el consumo cultural, cuando no es experimentado con placer, o aparte de esto, sino hay alguien que reconozca nuestros conocimientos, pues éste último sólo adquiere valor si es evaluable? El conocimiento no es sino se socializa. Pero a su vez, esta socialización reclama la diferenciación, no de una forma comunitaria que enriquezca las experiencias de cada sujeto, sino de una diferencia jerarquizada para la cual es necesaria la instauración de tal reconocimiento. En nuestras sociedades occidentales, esta función la ha venido desempeñando históricamente la escuela como órgano fundamental de la reproducción social aparte de la familia.

Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares, son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital (Ibíd.: 17).

Los aportes que un enfoque basado en una arqueología del saber -en este caso de un *saber leer*- puede proporcionar, han conducido por los caminos del

conocimiento como un discurso que se establece por esta relación inmanente del saber-poder y de la consecución de ciertos fines que no son expresados explícitamente. El sentido de querer empoderar a la gente por medio de la lectura, del discurso como política pública, requiere verla no sólo como eso: como un discurso en el sentido más común del término, sino a través de las prácticas sociales que lo posibilitan, ya que es entonces, cuando se pueden observar mejor todas las contradicciones que existen entre el ideal del discurso y su expresión en la práctica cotidiana.

Capítulo 2. Políticas culturales en torno a la lectura.

Tú concedes demasiado poder al Estado. Éste no tiene derecho a exigir lo que no puede adquirir por la fuerza. Pero los dones del amor y del espíritu no se obtienen de ese modo. No se le ocurra, pues, poner mano a ellos, sino quiere que lo priven de su ley y lo claven en la picota. El que pretenda hacer del Estado una escuela de moral, no conoce la enormidad de su falta. Lo cierto es que el hombre, queriendo hacer del Estado su paraíso en la tierra, ha hecho de él un infierno.

Una dura corteza alrededor del meollo de la vida, eso es el Estado; nada más. Es el muro que rodea el jardín donde maduran esos frutos y crecen esas flores llamadas hombres.

Pero, ¿para qué sirve el muro en torno del jardín, si el suelo está seco?

Friedrich Hölderlin. *HIPERIÓN*

2.1. Estado y cultura.

En el presente capítulo se abordará la institucionalización de la lectura, es decir, los discursos políticos que tratan de incidir en la conformación de prácticas culturales. Lo “cultural” y la educación, han sido esos grandes espacios discursivos en los que se ha depositado todo un relato histórico que ha servido de justificador del poder político, que en una última instancia deviene en autoridad moral. El sentido paternalista del Estado tiene en estos ámbitos un interés más allá de lo que simplemente se *dice* como discurso.

Al hablar de un relato histórico, de cómo se ha ejercido el poder por medio de instituciones, actores, no se habla de un discurso oculto que se haya venido planeando conscientemente para la reproducción de ese mismo poder:

No consideramos por tanto a los “desarrollos” históricos como culminaciones de procesos históricos; intenciones de grandes actores o diseños políticos ocultos, sino como manifestaciones de los equilibrios de poder sobre las personas, aunque ninguna persona o colectividad hayan ejercido ese poder o, en último extremo, se tengan por responsables (Marshall, 2001: 23).

Dentro del diseño de políticas, tanto culturales como educativas, no existe una especie de fin oculto más allá de lo que se proclama. Están hechas de buenas intenciones, si queremos hablar de manera más coloquial, además de que son profesionales expertos los que las llevan a cabo. Sería una crítica totalmente estéril abordar la problemática por este lado. Me avoco simplemente a un análisis de la teorización de las políticas públicas como un discurso tratando de establecer una configuración social deseada, teniendo en cuenta que “la teoría es también un mecanismo social de control de la discrecionalidad” (Aguilar, 1996: 19).

Al abordar la cuestión, surge en el panorama una creciente invocación a la sociedad civil, por oposición a lo que consideramos clase política, es decir, un progresivo aumento de la participación y la movilización social que ha ocasionado que tanto la planeación como la instrumentalización de las políticas retomen más

que nunca su carácter de públicas, donde el Estado ha dejado, hasta ciertos márgenes, la incorporación de nuevos actores, que a su vez, tiene que ver con una sociedad donde la información y el conocimiento adquieren un papel medular, ya que constituyen su misma puesta en marcha, tanto en la producción y la reproducción de sentidos que hacen posible el juego de la realidad social.

Dado lo anterior, se hace un breve recorrido histórico -genealógico, haciendo énfasis en la relación saber-poder generadora de prácticas- de lo cultural y educativo en México, hasta el advenimiento de una mayor participación social y la multiplicidad de sus actores.

La tendencia a la separación entre Estado y sociedad civil, del ámbito público y el ámbito privado, o a su vez, de una correlación que ha venido mezclándose, como llamaría Habermas (2004), la “socialización del Estado”, por un lado, y una “estatización de la sociedad”, por otro, juega un papel central en la configuración, no sólo de la estructura *sistémica* de la sociedad, sino de las prácticas que conforman el mundo de la vida (*Lebenswelt*).

Abordar el problema que nos ocupa, el de la hegemonía con respecto a los discursos que se expresan en ambos sentidos, tanto los estatales como los de la sociedad civil, parece ya no ser pertinente, no desde una postura que haga de los determinismos -tanto políticos como económicos- el eje explicativo de la realidad. ¿Qué papel juega la hegemonía en el mundo contemporáneo? En Occidente, donde una democracia cada vez más participativa, que dice tomar en cuenta los diferentes discursos que surgen al interior de ella, no sólo reconociendo su existencia sino que sirven además para armar las políticas que se generan a partir de la llamada participación ciudadana. La retroalimentación Estado-sociedad civil parece tomar un carácter más comunicativo.

Pero también pudiera ser que no. Habermas, hablando del Estado social en Europa, nos advertía de las anomalías que una relación estatal-sociedad se diera únicamente por los medios de la burocratización. “Estos efectos patológicos aparecen como consecuencias de las intervenciones estatales en los dominios de la

acción, que están estructurados de forma que se oponen al modo de regulación jurídico-administrativo” (Habermas, 2004: 16).

Actualmente en un Estado neoliberal -débil en comparación con el Estado Benefactor al que se alude arriba-, se sigue teniendo la misma representación y en el imaginario social se buscan las mismas respuestas y acciones que se pedían al Estado para mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.

Forma muy simplista de representar a la sociedad actual, sin tomar en cuenta a los actores que la conforman. Pero para ahondar más en esto, me parece necesario distinguir claramente en esta distinción estructural de la sociedad, antes de tomar en cuenta, la acción que se conforma al interior.

2.1.1. La lectura como un asunto de política pública.

Para entender por qué un tema cobra relevancia para ser tratado como un asunto de política pública: ¿por qué se diseñó y eligió esta traza de acción colectiva, por qué se le calificó como estratégica, prioritaria o simplemente rutinaria? Hay que tener en cuenta que todo este proceso de acción está mediado por una teoría de mayor referencia. En este caso, la modernidad con sus implicaciones globalizantes tiene el papel central para determinar lo que se debe llevar a cabo. No es de extrañar, que en México, un cambio de viraje de las políticas paternalistas hacia una incorporación de más actores en los asuntos públicos esté dado por los organismos internacionales:

Se presenta ahora una oportunidad de otro tipo: el encargo que recibieron la OEI y el Cerlalc, en la IV Conferencia Iberoamericana de Cultura, en octubre 2002, de preparar el Plan Iberoamericano de Lectura-ILÍMITA, que tiene, entre sus líneas de acción, el propósito de «convertir el fomento de la lectura en un tema de política pública» (Revesz, 2004: 13).

A partir de ese mismo año, en México se eleva la encomienda a un asunto legislado, aunque en su uso normal tiende a significar más una intención que consecuencias:

Con aquellos programas auspiciados por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, instituciones que, junto con la Secretaría de Educación Pública, tienen la responsabilidad federal de impulsar los programas de fomento a la lectura, según prescribe el Art. 5 de la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, instituida en el año 2002, misma que en su Art. 9. establece: "Es obligación de las autoridades responsables de la aplicación de esta Ley, de manera concurrente o separada, promover programas de capacitación y desarrollo profesional dirigidos a los encargados de instrumentar las acciones de fomento a la lectura y a la cultura escrita." (Morales, 2008: 15).

Conaculta se encargará de la generación de una infraestructura dirigida al público en general mientras que la SEP enfocará sus esfuerzos a la capacitación y desarrollo profesional de los docentes por medio del Programa Nacional de Lectura. Ambas instituciones incorporan un horizonte de plenitud a alcanzar más que a resultados de hecho. "Una ciudadanía más democrática" pasará a ser la finalidad de la lectura:

Pensar la lectura como un asunto de política pública democrática y no solo tecnocrática desemboca, por lo tanto, sobre una triple tarea. Colectiva, naturalmente.

- Preguntarse lo que es un «no lector» o un lector potencial, cómo las transformaciones en curso o en proyecto de las políticas de educación, de bibliotecas y de lectura van a modificar su lugar en el espacio público y a permitirle ejercer su ciudadanía.
- Inscribir los programas de fomento de la lectura en proyectos políticos de cambio social, de organización y de democratización, depurándolos de todo lo que les daría un carácter paternalista o asistencialista.
- Reconocer la importancia y buscar los caminos para que los que estén involucrados activamente en la socialización de la lectura, tales como educadores, bibliotecarios, y ONG especializadas, así como organizaciones de la sociedad civil, se constituyan en actores de políticas públicas a fin de ejercer su ciudadanía y, sobre todo, *actores reconocidos* por los

diferentes foros y arenas que constituyen el espacio de producción de la acción pública (Revesz, 2004: 15).

Es importante señalar este aspecto teleológico del discurso pues es el mismo que articula a la educación, donde la ciudadanía, como narrativa para la educación, toma actualmente toda su vigencia ante la necesidad de fortalecer los espacios públicos y la democracia (Gimeno Sacristán, 2001). Porque a diferencia de la cruzada vasconcelista, por ejemplo, de llevar los libros -sobre todo los considerados “clásicos”- a la “masa” de la población, que adquiriría un tono paternalista, hoy se busca la incorporación de nuevos actores con convicciones básicas vinculadas a la urgencia de un hacer:

- Que, en el mundo de hoy, la adquisición y el mantenimiento de una competencia en escritura y lectura es un factor clave de integración social y de autonomía en el consumo, el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía.
- Que la niñez es un tiempo privilegiado para el aprendizaje de esta competencia. Al mismo tiempo que su cualidad depende del entorno vivencial urbano o rural, del entorno escolar y del entorno familiar en que se realiza, muy peculiarmente lo hace de la continuidad y discontinuidad entre entorno escolar y entorno familiar, factores difíciles de modificar por lo menos en el corto plazo.
- Que para los adultos la adquisición o el desarrollo de esta competencia y la adquisición de otras competencias que se incorporan en las primeras es un trabajo, exige esfuerzos. De allí la necesidad de que el aprendizaje tenga sentido e incorpore lo que la gente sabe, lo que hace, su contexto de vida y sus referencias culturales (Revesz, 2004.: 21).

La importancia de la lectura es así incorporada a este discurso modernizador de la educación, como una competencia que además sea susceptible de medición. Sin embargo, escapa a esta definición meramente escolar. Tiene que ver con la apropiación de la cultura por el Estado, su difusión, y la forma en la que “noblemente” se sirvan de ella para “reconstruir el tejido social”; aunque corresponda más a un proceso de legitimación. Pues esa función social del Estado recae en un *hacer* de otros actores.

Aunque Nietzsche radicalizaba esta oposición entre Estado y cultura como una fatal subordinación de la segunda, la cual sólo degeneraba en un entretenimiento, en apariencias y frivolidades⁸. La crítica es muy profunda aparte de esto, y me parece un paréntesis necesario incorporar ciertos elementos de ella a este análisis para entender lo que es una política por medio de su discurso, que a su vez, tiene puntos de contacto con Foucault y Laclau (APD).

Para entender la función de una política en términos discursivos hay que referirse en primer término a la administración pública encargada de operarla, y que sobre todo está dirigida a una parte de la población:

Al desarrollar las técnicas apropiadas para la población, la gubernamentalidad tiene que incluir por tanto las técnicas del sí mismo, así como las tecnologías institucionales que perpetran el arte del gobierno en formas que lo hacen aceptable para la población (Popkewitz, 2000: 37).

Dentro de las técnicas que se pueden distinguir para ejercer el poder desde la administración pública, Foucault hace una distinción que puede resultar esclarecedora para las políticas educativa y cultural, tomándolas desde diversas ópticas: como una política de la verdad, una política del conocimiento, política del trabajo intelectual, y como una política del cambio. Al centrarse el análisis en el discurso y las connotaciones al lenguaje que conlleva, es pertinente hacer un breve paréntesis respecto a una política de la verdad, como la sintaxis de la política pública.

⁸ "Jamás a lo largo de la historia, ha existido un divorcio semejante, ni tanta aversión, entre lo que se denomina cultura y el arte propiamente dicho. Y se comprende con facilidad que una cultura tan anémica deteste el arte: tiene miedo de morir por su culpa...

Desde el momento en que la crítica se puso a reinar sobre el teatro y la música, el periodismo sobre la escuela y la prensa sobre la sociedad entera, el arte degeneró hasta llegar a ser una diversión de la peor especie, y la crítica estética ya no tuvo más utilidad que la de servir de instrumento consagrado a asegurar la cohesión de una sociedad vana, disipada, egoísta y, por encima de cualquier otra cosa, miserablemente carente de cualquier originalidad... ". Citado en Pajak, 2000: 263-4.

2.1.2 ¿Qué es una *política de la verdad*?

¿Cómo se crea la verdad? Para no entrar en un terreno demasiado abstracto que pueda resultar inútil, me remitiré a la idea de lo que entendemos por realidad, habría que decir, que no es más que una construcción social en la que todos participamos. Se trata entonces de un juego con ciertas reglas, que de manera instintiva aceptamos en la vida cotidiana. Nietzsche (2000b), afirmaba al respecto que las verdades no son más que metáforas, metonimias y antropomorfismos en movimiento, que poco tienen que ver con la esencia de las cosas, y más aún, “de la obligación de ser veraces que la sociedad nos plantea para poder existir. Es decir, la de utilizar las metáforas usuales, expresadas desde una perspectiva moral: la obligación de mentir conforme a un firme convencionalismo; mentir colectivamente, de una manera vinculatoria para todos”. La verdad es pues, una cuestión de moral más que de ética, donde “casi nada resulta más inconcebible que entre los seres humanos pueda surgir un impulso auténtico y puro hacia la verdad” corresponde más a una visión del que la puede imponer sobre una colectividad. Esta noción de la verdad nos invita a abordarla como políticos más que como filósofos, atendiendo a las relaciones de lucha y poder por las que se establece el conocimiento humano, una ilusión arbitraria: “En algún apartado rincón de ese universo titilante, derramado en forma de innumerables sistemas solares, existió una vez un astro en el que animales inteligentes descubrieron el conocimiento. Constituyó el minuto más arrogante y más falaz de la ‘historia universal’: empero, sólo fue un minuto”. En este pequeño pero denso ensayo de Nietzsche intitulado *Sobre la verdad y la mentira*, Foucault plantea, a partir de él, que existen ciertos elementos para un análisis histórico que denominaría como la política de la verdad. Sirve al interés de centrar la mirada en el terreno ontológico (político) de lo social. Así, se podría trazar que hay dos historias de la verdad:

La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios principios de regulación: es la historia de la verdad tal como se hace en o a partir de la historia de las ciencias. Por otra parte, creo que en

nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se definen un cierto número de reglas de juego a partir de los cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto y tipos de saber. Por consiguiente, podemos hacer de ello una historia externa de la verdad (Foucault, 2005c: 15).

Una forma de desembarazarse de esta lógica del sentido común en la que la lectura juega un papel importante como competencia, que sirve más a los fines de un sistema social que en casi nada incorpora a las personas como sujetos, donde la contradicción y paradoja de los fines “nobles” a alcanzar por la educación y los altos índices de exclusión que en realidad se generan quedan expuestos atendiendo a esta relación de violencia con respecto al conocimiento:

Y así como entre el instinto y el conocimiento encontramos no una continuidad, sino una relación de lucha, dominación, subordinación, compensación, etcétera, de la misma manera vemos que entre el conocimiento y las cosas que éste tiene para conocer no puede haber ninguna relación de continuidad natural. Sólo puede haber una relación de violencia, dominación, poder y fuerza, una relación de violación. El conocimiento sólo puede ser una violación de las cosas a conocer y no percepción, reconocimiento, identificación de o con ellas (*Ibid.*: 23).

El discurso se enriquece con el objeto que enuncia y con la verdad a la cual remiten tanto el sistema como el sujeto, es decir, una relación estratégica, parcial. Cuestionar una política que busca incidir en las subjetividades por medio de una objetividad, de un discurso publicitario para el que todas las personas somos iguales, no como un centro de respeto del matiz o la diferencia que entraña cada sujeto, en la cual podría cuestionarse, por ejemplo, si ¿podemos identificar un número limitado de competencias útiles para todos? Esto con respecto al discurso educativo en boga preocupado por preparar a los estudiantes “para la vida”, de lo que se considera ser necesario para todos, o si en cambio, ¿no será más adecuado transmitir saberes y desarrollar aptitudes que permitan a cada uno *construir* en las diferentes etapas de la vida, las competencias que llegue a necesitar? (Perrenoud, 2012). No obstante, la certidumbre que dan los sistemas de evaluación llevados a cabo de una manera bastante mecánica y racional sustentan

la efectividad de las políticas modernizadoras tachando de impertinentes y obsoletas las críticas que no comparten esta visión.

La precariedad y el fracaso en la última instancia (si persistimos en medir el éxito de acuerdo a un viejo patrón racionalista) son ciertamente el destino de estos intentos, pero a través de este fracaso ganamos algo quizás más precioso que la certidumbre que perdemos: una cierta libertad frente a las diversas formas de identificación, que son impotentes para aprisionarnos en el tejido de una lógica inapelable (Laclau, 1996: 36).

Nadie puede anhelar ser la *verdadera* conciencia del mundo, no obstante, una plenitud ausente, una carencia constitutiva de lo social, y quien pueda llenar ese vacío, es lo que entendemos por lo universal⁹, como el discurso hegemónico que crea la ilusión de realidad. Es, a través de esta óptica, así como parte de un proceso de legitimación, que se abordará la política cultural y educativa en México en el contexto de la modernización. Una modernización que tiende sólo hacia una parte, donde la complejidad del sistema, de los actores y sujetos que la conforman, quedan la más de las veces excluidos, o sólo vistos como consumidores en el mejor de los casos. Sin olvidar que la política pública también tiene una función legitimadora:

Son políticas culturales las que exaltan y dan a conocer, entre su propia población y en el exterior, el patrimonio de creaciones y sensibilidades de una comunidad, básicamente por conducto de los medios de difusión, no sin antes patrocinar su estudio o incluso contribuir directamente a reproducir el legado para asegurar su permanencia; como éste suele ser una de las bases del orgullo de pertenecer a la nación, divulgarlo es una manera de avivar el patriotismo (Mabire, 2003: 11).

A partir de aquí, se hace el estudio de los cambios en materia de políticas educativas y culturales que se proponen en los lineamientos del discurso, para hacer un bosquejo del funcionamiento de las políticas públicas y de las relaciones

⁹ "Lo universal no tiene contenido propio, sino que es una plenitud ausente o, más bien, el significante de la plenitud como tal, de la idea misma de plenitud" (*Ibid.*: 33).

de poder en una lógica discursiva¹⁰, pues permitirá ver con más detalle, los vínculos existentes entre Estado y sociedad.

2.2. Políticas de fomento a la lectura: del unilateralismo de Estado a la participación de la sociedad civil.

La sociedad y la cultura, como la lengua, retienen su carácter distinto, su identidad, pero ese carácter distinto no es "el mismo" durante mucho tiempo. Perdura a través del cambio.

Zygmunt Bauman. LA CULTURA COMO PRAXIS.

Uno de los principales problemas que nos enfrentamos al analizar la política enfocada a la creación de un público lector más amplio, es la que encontramos al examinar las metas alcanzadas por cualquier política social: discursos institucionalizados, que a partir de programas altamente elaborados -al menos, con una metodología muy bien delimitada-, tratan de alcanzar unos objetivos preestablecidos, llámese la erradicación de la pobreza extrema en regiones marginales, modernización de la infraestructura urbana, integración de los grupos sociales excluidos, por mencionar algunos ejemplos; sigue manteniéndose la misma pregunta: ¿Por qué no hay resultados claramente reflejados en la realidad que observamos? En el marco de las políticas públicas, no importa que las consecuencias deseadas sean irrealizables, sino que el discurso opere con una función legitimadora. Pero a su vez, esta misma función ha adquirido diversos matices a través de los años.

¹⁰ Una estrategia de organización del pensamiento que concibe lo social como significativamente agrupado, en el contexto de luchas por homogenizar el sentido (Laclau; Mouffe, 2004).

Una de las primeras tentativas de institucionalización de la lectura en México la observamos con la gestión de José Vasconcelos como ministro de cultura y educación. La campaña de alfabetización que promovió tuvo repercusiones importantes pues se logró reducir los índices de analfabetismo que imperaban en esas fechas. Aunque debemos tener en cuenta que además de este objetivo primordial, nos encontrábamos ante un Estado de carácter “constructor”, no sólo de propiciar las condiciones económicas en vías de la modernización, sino de la construcción de una identidad nacional posrevolucionaria, tarea encomendada a la educación y cultura¹¹ emanada del Estado:

El objetivo de dar forma al alma colectiva que todavía no cuajaba (y exhibía las lesiones que le infligió la experiencia de opresión), para modelar así un nuevo tipo de hombre en armonía con los impulsos transformadores del Estado constructor (Mabire, 2003: 23).

Este impulso va a ser el que guíe en la implementación de la política educativa (y la cultural, subordinada a ésta), en la consolidación de esta pretendida “alma colectiva”, objetivo explícito en los primeros años, y que se ha ido diluyendo con el transcurrir del tiempo (o también cabría hacerse la pregunta si este objetivo ha sido cumplido por lo que ya no es necesario dentro del discurso, si es que se ha sedimentado de manera inconsciente en nosotros, si se ha logrado “moldear” el espíritu de la nación). El caso es que, definida de manera tan amplia, los objetivos alcanzados de este Estado primigenio fueron escasos, ya desde la creación de las políticas que sustentaran tal proyecto, dejando el peso a la educación básica y a la enseñanza de la historia oficial como el mecanismo más eficaz para conseguir dichos fines.

Por estas fechas es importante señalar la creación del Fondo de Cultura Económica, como una “empresa” del Estado, como una de las instituciones pilares de la vida cultural del país, que no fungió sólo como depósito del conocimiento,

¹¹ En México la política cultural había estado subordinada a la función de la educación, como una subsecretaría. No es sino hasta 1988 con el decreto oficial para la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (aunque operó ya hasta el sexenio de Salinas de Gortari), que ésta adquiere mayor relevancia.

sino que ha sido la encargada de generar una política de la creación intelectual y de lo que es digno de ser editado o no.

En 1934 se crea el Fondo de Cultura Económica, una de las instituciones editoriales emblemáticas del Estado mexicano; su misión era legitimar al partido en el poder. Durante casi setenta años, el Fondo de Cultura Económica ha representado el rostro de la producción intelectual del Estado. A través de él, los intelectuales que simpatizaban con el régimen manifestaban su adhesión al nacionalismo imperante en esa época; entre otros, Jaime Torres Bodet, Alfonso Reyes, Agustín Yáñez, Mariano Azuela, Alí Chumacero, quienes en algún momento desempeñaron como funcionarios de alguna de las instituciones culturales del Estado (Brambila, 2007: 75).

Esta es la empresa fundamental del Estado con respecto a la cultura, para promover su propia fuerza moral, e indico la moralidad, por ser una las principales formas en la que el cambio político se afianza sin necesidad de una mayor retórica, como lo indica Mouffe (2011) *lo político* se expresa en un registro moral.

Por otro lado, a veces ocurre que un Estado, con el fin de asegurar su existencia, procura extender lo más posible la cultura, ya que sabe que todavía es lo bastante fuerte para poder someter bajo su yugo, incluso a una cultura desencadenada del modo más violento, y ve confirmado eso en el hecho de que, en definitiva, la cultura más extensa de sus empleados o de sus ejércitos acaba siempre en ventaja para el propio Estado, en su competencia con los otros Estados (Nietzsche, 2000: 55).

En el caso del Estado mexicano, tenemos primeramente, la preocupación por la “construcción” de una identidad nacional, resquebrajada por las guerras continuas hasta el triunfo de la revolución. Por lo que la educación -y por ende, la cultura-, va a ser el mecanismo idóneo para solventar este patriotismo que ya vendría siendo encauzado en marcos institucionales.

Un presidencialismo fuerte fue lo que marcó los siguientes años. Sin oposiciones que impidiesen reformar las políticas, éstas fueron tenues en lo educativo -y mucho más aún en lo cultural- pues *las contradicciones de un reformismo parcial, mucho más dispuesto a transformar la política económica y la*

política exterior que a modificar las relaciones entre clases sociales o aquellos mecanismos que no sucumbieron sino a fines del siglo XX (Mabire, 2003: 21). Y es que había prioridades que no se podían desatender.

La creación de la Dirección General de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en 1952, va a marcar un hito en la consolidación de la política educativa, homogenizando los contenidos en toda la República, se podrá tener una mejor direccionalidad, ya no sólo administrativa, sino sobretodo, se recupera el *saber* y todo lo que éste conlleva: lo que es digno de “saberse” y ser transmitido, y quién lo dictamina así; la intervención pedagógica, prácticas básicamente relacionadas con el poder y el conocimiento, y por consiguiente, la constitución de unos sujetos educativos.

Haciendo un balance de lo que fueron las administraciones sexenales en México, desde los años setenta y hasta la fecha, se puede afirmar lo anterior hasta cierto punto, ya que hubo un cambio importante desde la autonomía concedida al “campo cultural” del sistema educativo, que tiene otros fines, pues si se mira en retrospectiva, podemos darnos cuenta que en materia cultural, ésta estaba totalmente relegada, debido a la insuficiencia de recursos y la respectiva designación de prioridades, y, además, sujeta al capricho del presidente en curso:

Cada uno tuvo una manera peculiar de concebirlas (a las políticas culturales) y suficiente autoridad personal para imprimirles el sello inconfundible de su retórica, pero todos tendieron a suplirlas con paliativos, porque otro rasgo compartido es que probablemente no hayan dado a esas políticas la prioridad que merecían (*Ibid:* 34).

Por ejemplo, con Luis Echeverría, tenemos el impulso dado al Conacyt por medio de una política de becas para el estudio de posgrados en el extranjero, el cual buscaba consolidar especialistas capaces de afrontar las problemáticas nacionales. Una de las principales deficiencias fue el fenómeno conocido años más tarde como “fuga de cerebros”, ya que estos especialistas no regresaban a aportar sus conocimientos a la nación. Aparte de esto, no hay algo más digno de reseñar en materia cultural, sino el apoyo financiero a ciertos intelectuales que pudiesen

“legitimar” el Estado. Lo que lleva a una ambivalencia del mundo cultural mexicano frente al Estado, “porque el anhelo de recibir su patrocinio es por lo menos tan intenso como la compulsión de criticarlo” (*Ibid*: 157).

Cabe señalar que antes de la creación de la Conaculta en el periodo del presidente Salinas de Gortari, la política cultural estaba definida por dos institutos: el INBA y el INAH, pero éstos tenían -y siguen teniendo- un perfil más bien administrativo, con unos sindicatos más preocupados por defender sus privilegios laborales (no olvidemos lo que es la burocracia política como órgano de poder), que en la generación de programas que den sustento a la cultura en la vida cotidiana. Además habría que recordar, eran las esposas de los presidentes las encargadas de la agenda cultural nacional, algo que actualmente parece una irresponsabilidad, como si se tratase de un caso de nepotismo, que solo demuestra la falta de interés por parte de las autoridades de llevar a cabo un proyecto de mayor trascendencia.

¿Se puede señalar entonces que Conaculta ha sido este proyecto llevado a cabo? Dentro del ambiente político en que se gestó, donde los más interesados pertenecían a una élite cultural patrocinada por el Estado, que buscaba precisamente, una independencia, una especie de *laissez faire* cultural, en voz de Octavio Paz: “Si el Estado quiere de veras fomentar la libre creación literaria y artística, debe dirigirse a los escritores y artistas, no a los que hablan en nombre de ellos, casi siempre sin derecho ni autoridad” (Citado en Ochoa Sandy, 2001: 19). Esto con respecto al financiamiento. Y si bien Conaculta, con el Sistema Nacional de Creadores -análogo al Sistema Nacional de Investigadores, en el Conacyt- ha buscado consolidar la generación de conocimientos que estén a la vanguardia, sigue la preocupación por cambiar la cultura de la política cultural, es decir, propiciar la participación de la sociedad y la iniciativa privada, que han estado ausentes por largo tiempo. Lo que tenía que ver con una sociedad donde la participación popular se traducía en asentamiento mecánico; no como diálogo, crítica o divergencia, reclamos de una sociedad más compleja.

El viraje de las políticas, como es ampliamente conocido, se da a partir de un modelo global, neoliberal, pretendidamente modernizador, donde la cultura y la educación ocupan nuevamente una función legitimadora, aunque con otras dimensiones, de mayor apertura ciudadana y la consolidación de la democracia como el horizonte de plenitud a alcanzar. Las claves serán la descentralización y la participación, incorporando a las políticas culturales, en políticas de desarrollo económico y social de las que partirá el fomento de la lectura.

En nuestro país se han desarrollado y creado, a lo largo de 70 años, estrategias e instituciones especializadas para la formación de lectores; no obstante los índices de lectura siguen por debajo de los indicadores de desempeño de lectura marcados por organismos internacionales como el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), el cual es auspiciado con fondos de la Unesco (Bambrila, 2007: 74).

El lema principal de este centro es *la integración cultural iberoamericana a través de la construcción de sociedades lectoras*, y como es concebida por este organismo, esta se logra, sobre todo, a partir del fortalecimiento de la industria editorial con alcances globales, es decir, la creación de un mercado cada vez más autónomo que desarrolle su propia lógica de distribución, defensoría de los derechos de autor, difusión y una captación cada vez más grande de lectores (¿o simples consumidores?), que pueda hacer frente a los vaivenes económicos que se suscitan en cada país de la región, y, tomando como paradigma, los ejemplos de las naciones iberoamericanas en donde más se lee (¿la simple conformación de mercados para un mayor consumismo?), que son, según sus propias estadísticas, España y Argentina.

Dentro de los planes que contempla esta entidad, está la de llevar del espacio de la política meramente cultural al espacio de la política pública -ya que generalizándose se cree, cobrará mayor relevancia el asunto para que la clase política se digne en atenderlo-, las prioridades que enuncia son:

1. Lograr que las políticas de lectura y escritura sean parte integral de las políticas de estado.

2. Garantizar el acceso de toda la población a la cultura escrita (libros y otros materiales de lectura) es una responsabilidad de toda la sociedad.
3. Establecer mecanismos de participación ciudadana organizada a nivel local, regional y nacional, para la construcción de una política pública de lectura.
4. Reconocer a la educación pública como el espacio privilegiado para hacer efectivo el derecho que tiene la población a la lectura y la escritura.
5. Crear y actualizar las bibliotecas escolares y otros espacios de lectura en las escuelas públicas.
6. Fomentar la creación y actualización de las bibliotecas Públicas.
7. Crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua, para docentes, bibliotecarios y otros mediadores.
8. Reconocer y apoyar técnica y financieramente las iniciativas de la sociedad civil para la formación de lectores en espacios alternativos, tales como cárceles, hospitales, medios masivos de transporte, entre otros.
9. Implementar programas de promoción de lectura y escritura dirigidos a la primera infancia y a la familia.
10. Preservar la cultura y la tradición oral, su fijación en la lengua escrita, y promover la producción de textos en las lenguas originarias de América¹².

Como podemos observar, una de las estrategias es darle mayor injerencia a la sociedad civil por medio de la participación ciudadana, no sólo en la toma de decisiones sino también llevándolas a cabo por medio de un trabajo en común que garantice un adecuado acercamiento a las problemáticas locales. Podemos estar ante lo que Habermas llama la creación de un espacio público-político como *una caja de resonancia para problemas que han de ser elaborados por el sistema político porque no pueden ser resueltos en otra parte* (Habermas, 2000: 439). Es decir, una forma de acción comunicativa que a través de lo que representa la sociedad civil, une dos planos estructurales que parecen ser antagónicos, el de la política y el mundo de la vida, nuestro espacio cotidiano.

¹² CERLALC. *Prioridades para el desarrollo de la lectura y escritura en la región*. <http://www.cerlalc.org/redplanes/prioridades.html>

Son cada vez más las propuestas de creadores, de empresas culturales, de cooperativas, de gabinetes de profesionales, de espacios alternativos y de movimientos sociales los que desarrollan actividades culturales y artísticas. Nuevos polos de desarrollo cultural se advierten en nuestro panorama nacional. Sin embargo, necesitan de mejores condiciones para existir ya que por el momento siguen siendo adversas (Jiménez, 2006: 44).

Esto con respecto a las directrices que toma un organismo internacional como el CERLALC, por ende, las políticas que adoptan los países que lo integran están supeditadas a tales criterios. Es el caso de México, que a partir de entonces llevará a cabo toda una serie de programas destinados al fomento de la lectura. Entre otros programas, puede citarse: el Programa de Fomento de la Cultura y el Libro Hacia un País de Lectores; Programa Nacional de Salas de Lectura; Programa de Salas de Lectura para Comunidades Mexicanas y de Origen Mexicano en el Extranjero, Fondos Mixtos para el Fomento de la Lectura, Programa Leamos de la Mano de Papá y Mamá. Financiados por el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, un subsidio estatal, pues la participación de asociaciones civiles es relativa a la actualización en materia de legislación fiscal y de asociación (Jiménez, 2006). En cierta forma, los cambios en política cultural y educativa, son también la historia de la consolidación de la sociedad civil en un proceso que se pretende de apertura democrática. Observaba Octavio Paz que “Los cambios en el dominio de la cultura, menos ostensibles, no son menos decisivos”. Vale la pena objetar hasta qué grado de eficacia ha arraigado esta cultura de la participación pública, y centrándonos en la problemática que nos ocupa, si es posible que una mayor cultura lectora en nuestros países propicie una integración latinoamericana -digamos multicultural sin ser homogéneos-, esto es obvio, compartimos la misma lengua, la visión histórica de nuestro subdesarrollo, sino hacia una integración social, más allá de la lógica imperante de los mercados que funcionan en bloque.

Capítulo 3. La “calidad educativa” como significante hegemónico de la práctica: El Programa Nacional de Lectura de la SEP

El sistema estúpido de educación al que los representantes de las autoridades responsables me han sometido, a mí como a los demás, no podía hacerme gran cosa. Yo nunca he sido educado por los educadores oficiales: siempre he dejado que sea la literatura la que me cambie.

Peter Handke.

3.1. Elementos discursivos de la política educativa en México, un breve repaso.

El objetivo de este apartado es situar el Programa Nacional de Lectura implementado por la SEP, en un contexto más amplio: ¿cómo surgió, cuáles son sus antecedentes, cómo opera y qué resultados ha tenido? Y a su vez, ligar esto al gran plano discursivo que supone la sociedad del conocimiento y el papel que toma la educación y la lectura en este entramado.

Por lo que al hablar de la política educativa, se hará desde esta perspectiva general, atendiendo más a su lógica discursiva, que a todo lo que puede abarcar un análisis más amplio, pues por sí sola, la política educativa en México es un tema tan complejo que merecería una investigación aparte.

Retomando el *análisis político de discurso*, se tiene en cuenta el carácter contingente e inestable de las identidades que se articulan en el discurso, *donde toda construcción social se concibe como producto de articulaciones contingentes, cuya fijación es temporal, precaria y abierta* (Fuentes, 1999: 142); por lo que es una herramienta importante para develar las “verdades” que se dan por sentadas, haciendo hincapié en la relación saber-poder en la que se basa todo discurso. O en palabras de Laclau: *La objetividad -el ser de los objetos no es en tal sentido otra cosa que la forma sedimentada del poder- es decir, un poder que ha borrado sus huellas* (Ibid.: 143).

Para tratar de encontrar las “huellas” del discurso educativo actual, se hará un breve recorrido histórico de la implementación de la política educativa, atendiendo sobretodo a lo que “se dice” de él en el discurso oficial, sin olvidar, claro está, la puesta en marcha de los programas sustantivos que le han dado forma y que constituyen la práctica en la realidad, pues ambos corresponden a la lógica de la discursividad.

Me parece pertinente comenzar haciendo el rastreo desde el sexenio echeverrista por considerar que se establece un hito en materia educativa que va a tener cierta continuidad hasta nuestros días.

El eslogan de su administración en relación con la implementación de políticas públicas, va a ser conocido como el de “apertura democrática” -teniendo en cuenta el autoritarismo de Díaz Ordaz en el sexenio anterior- donde se puede considerar que se sientan las bases, aun en un nivel retórico, de la inclusión de nuevos actores, en este caso de una sociedad civil vía participación ciudadana, en el escenario de la política nacional.

Los valores que busca promover por medio de la educación van a darle este nuevo tono que busca ante todo ser un cambio con respecto al gobierno anterior. La Ley Federal de Educación, aprobada el 14 de diciembre de 1973, va a estar inspirada, según Latapí (1979: 23), en una filosofía de cambio: *en lugar de promover la adaptación, promoverá la conciencia crítica, y, en vez de favorecer un orden estático, estimulará el cambio*. Para esto, se lleva a cabo la producción de nuevos libros de Texto que den cuenta de esta visión, a la par de nuevos programas de enseñanza primaria, así como la publicación de documentos oficiales que ya empezaban a señalar la necesidad de una reforma educativa. Dentro de los valores que se proclaman en ese entonces, cabe señalar:

Aprecio por el trabajo manual, la solidaridad, la lucha por la justicia, el respeto a la libertad y a la disidencia, la responsabilidad y la comunicación entre educandos, educadores y padres de familia (Ibídem).

Es importante señalar que dentro del discurso oficial se empieza a sentir la necesidad de un cambio, un proyecto modernizador, que dé cuenta a su vez de los cambios tecnológicos y económicos, a la par, que un discurso nacionalista, de corte más bien tradicional, de los vestigios de un Estado todavía “constructor” de una identidad nacional, de un alma mexicana.

Pero hacía falta aún, un proyecto de sociedad más generalizado al que pudieran servir estas políticas: *La relevancia de las innovaciones pedagógicas o de las acciones de modernización administrativa, no está en ellas mismas, sino en el proyecto de sociedad al que sirven* (Ibíd.: 40). El *proyecto de sociedad* al que se hace referencia tiene que ver con una visión más global del mundo y de su inserción en él.

Podría afirmarse que va a ser el gobierno echeverrista el que ponga las bases -reitero, aun en su nivel retórico- para dar este giro que el cambio necesitaba, al hablar de “apertura democrática”, de preocuparse por vez primera de la opinión pública, aunque sin perder su autonomía, y de la participación de nuevos actores, de una clase empresarial que empezaba a saber transformar su poder económico en poder político (Mabire, 2003).

El semblante de las políticas educativas durante los siguientes años, como es sabido, va a estar marcado por la preocupación de alcanzar una mayor cobertura - el tema de la expansión- relegando la cuestión de una reforma educativa en los contenidos y en las formas, y no va a ser sino hasta con la administración de Salinas de Gortari, que se realicen cambios sustanciales.

La adopción de la política neoliberal va a darle impulso a su vez a la entrada en vigor de criterios de organismos internacionales en el diseño de las políticas educativas.

El Banco Mundial, la UNESCO, y en el caso latinoamericano, la CEPAL (todas ellas fundadas en los años cuarenta), van a incidir directamente en la configuración de un proyecto de sociedad global, al que México se va a sumar (Delgado, 2007; Martínez Boom, 2004).

La transición que se va a dar del modelo de planeación educativa basado en la demanda social, a un modelo sustentado en el análisis de los costos y beneficios de la educación, será auspiciado principalmente por la UNESCO y la

CEPAL, instituciones enmarcadas en la idea del “desarrollo con una progresiva equidad social” (CEPAL, 1990), cuyos principios programáticos son:

- 1) Criterios para la aplicación de las políticas:
 - a) Equidad social y en el acceso a la educación de calidad.
 - b) Desempeño eficaz en las esferas económica y educativa.
- 2) Lineamientos o metas de reforma institucional:
 - a) Integración cultural nacional.
 - b) Descentralización administrativa.
- 3) Objetivos estratégicos:
 - a) Ciudadanía; su participación en la vida política democrática.
 - b) Competitividad estructural, es decir, inserción de los países latinoamericanos en la economía mundial con base en niveles de productividad adecuados a los estándares internacionales.

Se analizará cada uno de estos puntos por separado en cuanto a la aplicación de la política educativa, haciendo énfasis en el nivel básico, que es donde se desprende el Programa Nacional de Lectura, para dar cuenta a qué proyecto más general pertenece. Es importante señalar que este discurso, a pesar de lo que podría ser su retórica (equidad, calidad, integración, ciudadanía -que por lo demás, ya ha sido bastante criticado-), ha sido efectivo en la práctica mediática en cuanto a una ilusión desarrollista, sólo que habría que analizar esos mismos conceptos a la luz de lo que significan en las relaciones sociales.

La emergencia de la educación en este discurso va a tomar un lugar central, ya no como un medio para el desarrollo, sino como el desarrollo mismo, es el conocimiento del que tanto alarde se hace hoy en día, nutrido por los flujos de información a los que se accede por las tecnologías electrónicas, por lo que hablar de *equidad* va a ser referencia de garantizar a todas las personas el libre acceso

a los contenidos (educativos, culturales, de entretenimiento, o también, políticos y económicos) que le permitan ser parte del juego llamado *competencia*.

El contenido de ese discurso, suena entonces bastante coherente. Toca a los gobiernos de cada país rediseñar sus sistemas educativos, incrementando la *calidad* de los contenidos; para llevar a cabo esto último se pueden seguir las siguientes estrategias, que permitan a su vez, tanto la *integración* como la *descentralización*, elementos claves del discurso:

- 1) Generar una institucionalidad del conocimiento abierta a los requerimientos de la sociedad; 2) asegurar un acceso universal a los códigos de la modernidad: cobertura universal y calidad de la educación básica, programas de capacitación y educación de adultos; 3) cambiar la categoría de oferta pública por la de impulso al acceso, a la difusión y a la innovación en el campo científico-tecnológico; 4) propiciar una gestión institucional unificada que responda a unos parámetros e indicadores estándar, con sistemas de información y evaluación; 5) apoyar la profesionalización de los educadores: implementar procesos de reclutamiento, formación y capacitación, y sistemas de incentivos; 6) promover el compromiso financiero de la sociedad con la educación: diversificación del financiamiento y asignación selectiva del financiamiento público sin menoscabar la intervención privada en la educación; 7) desarrollar la cooperación regional e internacional con el objeto de unificar los sistemas educativos de la región en torno a un solo modelo de gestión y control (Martínez Boom, 2004).

Se analizará detalladamente cada uno de los puntos, ya que han sido aplicados -con sus respectivas limitaciones-, a la política educativa en México desde el gobierno de Salinas de Gortari y que tuvieron continuidad en los dos últimos sexenios panistas, permitiendo la articulación de un discurso educativo que va de la *calidad* a la *competitividad* y de ahí a la pretendida *ciudadanía*. Dentro de la cual existen profundas contradicciones, que van no sólo desde los residuos tradicionalistas y conservadores en unas políticas que parecieran ser progresistas, como la lógica de mercado aplicada a la educación y que es inherente a lo que se entiende por “calidad” dentro del discurso; así, como ineficiencias en la descentralización del sistema educativo y laxitudes en la aplicación de las mismas

políticas, que se deben en gran parte, a que sólo existen dos actores con poder político efectivo en escena: SEP y SNTE. Que han hecho de la negociación entre ellos un debate supuestamente abierto, donde la calidad, fuera del eslogan publicitario, ha quedado relegada a segundo término.

En 1989, con la determinación de tomar parte en la apertura económica mundial vía el neoliberalismo, México va a adoptar una serie de medidas que permitan el cambio estructural no sólo en lo económico, sino además en lo educativo: se reformó el artículo 3° de la Constitución, se promulga una Ley General de Educación para la que además se crean nuevos planes y programas, se establece un nuevo sistema de estímulos compensatorios para los maestros (Carrera Magisterial), y se hace la descentralización administrativa del sistema educativo. Todo esto precedido por la firma de un “acuerdo”, negociación entre la SEP y el SNTE, que ya incorpora elementos del discurso global en materia de educación. Las negociaciones llegaron a buen término a fin de cuentas, por lo que pudo ser denominado como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que planteaba principalmente:

- Un régimen educativo descentralizado que fortaleciera el federalismo.
- “Reformulación” de los contenidos y materiales educativos con el fin de elevar la calidad de la educación.
- Compromiso del gobierno federal y de los estados a incrementar paulatinamente el gasto en educación.
- Mejoras sustantivas a los maestros, tanto económicas como simbólicas (Ornelas, 2008: 20).

En cuanto al primer punto, el federalismo educativo, éste ha generado serias dudas en su implementación. Por un lado está la descentralización administrativa, la cual ya conlleva problemáticas debido a la gestión burocrática: descontrol, desorganización, corrupción; y por otra parte, la verdadera autonomía que pueden tener los estados en la toma de decisiones, pues el poder sigue emanando de los dos actores hegemónicos (SEP-SNTE). “En otras palabras, la denominada

federalización educativa no desmantela, al contrario, fortalece el centralismo burocrático” (*Ibíd*: 23).

¿Qué fines se persiguen con la descentralización? Como se ha visto más arriba, es uno de los lineamientos que plantea la CEPAL en materia de reforma institucional. Forma parte de un entramado más amplio, de un discurso que apunta a establecer coordenadas a nivel global, hacia una sociedad del conocimiento donde quedan legitimadas las políticas, como tecnologías del poder: el saber que impone el orden en el discurso (Foucault, 1989). Por lo que la *legitimidad*, va a ser uno de los puntos nodales para conseguir tal orden. La descentralización, así como la calidad educativa, persiguen antes de lo que dicen ser, la legitimación moral del sistema¹³.

Siguiendo con el segundo punto de la ANMEB -la reformulación de los contenidos para mejorar la calidad educativa-, se han establecido diversos programas que han tenido continuidad más allá del Acuerdo, llámese Compromiso Social por la Calidad de la Educación con el gobierno de Vicente Fox, hasta la actual Reforma Educativa del 2012 y su antecesora, la Alianza por la Calidad Educativa; los programas en materia de cambio en los contenidos han venido siguiendo esta lógica de la eficiencia y la evaluación (pues es un requisito para acceder a los préstamos financieros internacionales). Un ejemplo de ello es el Programa Escuelas de Calidad (PEC). A él se incorporan escuelas que quieren tener acceso a mayores recursos, con la condición de que se establezcan acciones que propicien la participación de la comunidad estudiantil, incluidas sus familias, y que pareciera fomentar actitudes democráticas, escuelas que sepan detectar sus problemas y que no sean el último peldaño de la política educativa sino que se conviertan en su verdadero núcleo. Aunque tal vez sea ésta sólo una imagen ideal:

Por los recursos invertidos, los símbolos que recurren a la participación social, a la autonomía de las escuelas y la buena imagen que ha desarrollado, es razonable suponer que este programa incrementa la legitimidad del gobierno [...] acercarlas a

¹³ Y acorde con la ideología neoliberal, también apunta a trasladar la responsabilidad educativa a diversos actores (gobiernos locales, secretarías locales).

la demanda de la población, invitar a la participación de los maestros y experimentar con ciertas dosis de autonomía -controlada, por supuesto- con el fin de que las escuelas sean más eficaces (*Ibíd*: 222).

El problema con el PEC es que requiere la participación de otros actores que tradicionalmente han quedado fuera de la escuela (padres de familia) o el caso de los profesores, que sólo saben dedicarse a dar clases bajo los lineamientos e imperativos que el sistema de enseñanza exige (Reimers, 2006), por lo que la iniciativa social de la que requiere para su adecuado funcionamiento no ha sido llevada a la práctica, que no se debe tanto a la apatía de los maestros, sino muchas veces a lo engorroso que resulta lidiar con la baja burocracia para llevar a cabo cualquier cambio. Se requieren nuevos modelos organizativos basados en la comunicación y participación de la comunidad escolar, que es lo que se pretende, pero la lógica del discurso apunta más a una gestión de carácter empresarial, de la eficiencia y la competencia, que es un objetivo más real en la educación; aunque también dicho objetivo, sigue quedando por ahora como una mera tentativa que encuentra resistencias en la práctica.

En cuanto al incremento al gasto en la educación, este ha sido gradual desde 1997, pero más del 80% de estos recursos sirven para pagar la nómina de los docentes y de la burocracia de la SEP y el SNTE.

Por último, siguiendo los puntos del Acuerdo, está la mejora sustantiva de los maestros tanto en lo económico como en el mejoramiento de su imagen, es decir, en la profesionalización como nueva forma de ser de los maestros. En cuanto a lo primero, la Carrera Magisterial (CM) fue diseñada como un paliativo más que como un sistema que incrementara la calidad de la enseñanza, pues éste ha generado verdaderas atrofias desde su operación:

También hay desviaciones de la sanción normalizadora que propician grupos organizados que toman grupos o posgrados en instituciones patito, sin reconocimiento oficial, fuera de los preceptos de la CM, y que luego, por medio de negociaciones, las comisiones estatales las aceptan como “excepciones” que se

institucionalizan; lo mismo con la compra de guías, chapuzas y las “recomendaciones” de los líderes (Ornelas, 2008: 109).

A su vez, la CM ha sido presentada más como una demanda del gremio por compensar los bajos salarios, que como una estrategia gubernamental en favor de la calidad a través de la evaluación, pues el sindicato se opuso férreamente a cualquier injerencia externa para ser evaluados donde “es más fácil que entre a la carrera un incompetente que una maestra cumplida que no le interesa la vida sindical y no se presta a corruptelas”¹⁴. Será hasta con la implementación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)¹⁵ en el mandato de Calderón que se incorporen los concursos de oposición y se abran posibilidades para una evaluación que busca afianzar un sistema meritocrático en pos de la calidad. En la práctica no ha ocurrido así todavía.

Los cambios graduales que se han aplicado a la política educativa, se encuentran en una lógica que va del optimismo al desencanto, incluso se habla de un efecto placebo, pues en realidad se persiguen fines ajenos a la educación en aras de una legitimidad política (Ornelas, 2012), así como de actores excluidos (observatorios ciudadanos, asociaciones civiles) que no pueden contribuir en un diálogo que tome en cuenta sus opiniones. Las plazas que se abren por concurso de oposición sólo corresponden a un porcentaje muy bajo y la evaluación no ha tenido consecuencias en el mejoramiento de la educación por más que se señale su importancia.

La continuidad que ha tenido el discurso educativo en México con la Alianza por la Calidad en la Educación, a través de sus políticas, de una estrategia de uso “positivo” del poder, ha propiciado mecanismos que apuntalan más a su propia legitimación menoscabando una reforma de carácter más radical. El uso sistemático del objetivo al que se quiere llegar, -como eslogan, como etiqueta-: la *calidad en la educación*. ¿A qué responde y qué se entiende por tal? Se debe tener en cuenta

¹⁴ Citado en Ornelas, 2008: 109.

¹⁵ Opera a través de cinco ejes: 1, Modernización de centros escolares; 2, Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas; 3, Bienestar y desarrollo integral de los alumnos; 4, Reforma curricular; y 5, Evaluar para mejorar. Aunque sin un marco legal que garantice su funcionamiento.

que las reformas que hace el Estado contienen prácticas discursivas capaces de lograr efectos a largo plazo, *que no solamente crean subjetividades -mediante mecanismos de regulación y control de los individuos- sino que, además, establece regímenes de verdad, entendidos como el conjunto de prácticas sociales, económicas y políticas constituyentes de realidad* (Simola, Heikkinen, 2000: 83).

El problema al enfrentarnos con un *régimen de verdad*, sobretodo que sigue una lógica mundial de mercado (disminuyendo la presencia del Estado en la financiación de la educación, al tiempo que persiste el control de éste sobre el proceso pedagógico y sobre la acción del maestro en la escuela (Martínez Boom, 2004) -como lo vemos a través de los programas sustantivos que genera la SEP-, es que sedimenta de tal forma, que las posibilidades de abrir un debate con posibilidades reales para generar un cambio en otra dirección, es, prácticamente nulo.

La calidad será entendida como aquella que propicie el incremento de la productividad, es decir, atendiendo una lógica de mercado. Cualquier otra forma de pensar o concebir la educación queda absolutamente descartada, pues ésta tiene que ser calificada. El proceso por el que se quiere “objetivar” la calidad de lo educado, va a constar de pruebas estandarizadas a un nivel nacional. El problema que se ubica en este aspecto es que no se toma en cuenta el contexto social en el que viven, o el capital cultural que poseen los evaluados. A su vez que *la “calidad” depende de la visión del mundo y de los intereses de los individuos que la evalúan* (Delgado Reynoso, 2007). En un mundo pragmático y ante los rezagos propiciados por el antiguo sistema educativo, respaldar la evaluación parece ser lo más indicado para ir mejorando a través de las fallas que se encuentran por medio de las evaluaciones. “De esto a nada” es la lógica en la que se legitima el sistema evaluativo. Siendo la evaluación un elemento básico dentro del discurso de los organismos internacionales, no es de extrañar que su aplicación en México esté afectada nuevamente por el binomio SEP-SNTE, como lo es el caso con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), creado en el 2002:

El INEE le será útil al gobierno y al sindicato pero no se aboga desde el oficialismo por un organismo autónomo y, en consecuencia, confiable. Es, como lo pidió el SNTE, un órgano paralelo donde la SEP y el sindicato siguen siendo jueces y parte (Ornelas, 2008: 228).

Lo que detiene el objetivo de la evaluación, ya que ésta, se supone es para el cambio. Tomar decisiones con respecto a lo que está resultando ser ineficaz queda sujeto a intereses laborales y políticos por parte del sindicato, que se había resistido por muchos años a llevarlo a cabo.

¿Cómo se podría definir entonces la calidad educativa cuando está en función de las distintas demandas que se le hacen al sistema por parte de los diversos actores? Para los actores hegemónicos queda claro que está ligada a la competitividad, pues sin *calidad*, ésta deviene imposible. El mundo social se establece a través de jerarquías. En la cual la articulación calidad-competitividad parece surgir con lógica. Ahora bien, ¿cómo ligar lo anterior, con la búsqueda de equidad y ciudadanía, los otros elementos básicos del discurso?

El mismo contexto estructural que limita el potencial de la escuela, donde la educación, por sí sola, no basta para superar las inequidades que persisten a través de los años, no ha sido resuelto aún. El acento que debería tener este problema queda diluido en la importancia que se le ha venido dando al incremento de la calidad pues ésta conlleva un sistema de meritocracia: *aquí el problema es dónde colocar contextos y capitales culturales a cada uno de los sujetos demandantes de educación según sus posibilidades* (Martínez Boom, 2004: 284). Hacer énfasis en la reproducción social que propicia la educación en términos de la legitimación del privilegio¹⁶ (Bourdieu; Passeron, 2004: 45), es algo que queda invisible siguiendo esta lógica. La calidad así, puede aumentar en términos de una ciudadanía satisfecha, debido a una igualdad formal de posibilidades, donde la

¹⁶ "El sistema educativo puede asegurar la perpetuación del privilegio por el solo juego de su propia lógica; dicho de otro modo, puede servir a los privilegiados sin que los privilegiados deban servirse de él: en consecuencia toda reivindicación que tienda a autonomizar un aspecto del sistema de enseñanza, se trate de la enseñanza superior, sirve objetivamente al sistema y a todo lo que sirve al sistema porque alcanza con dejar actuar a los factores, desde el jardín maternal a la enseñanza superior, para asegurar la perpetuación del privilegio social".

funcionalidad de un sistema de control queda legitimado por medio de la educación, es decir, en el interés por elevar la calidad del mismo. Lo que se puede generar por una educación así entendida, es una experiencia ficcional con respecto a las expectativas que crea el sistema: las mismas aspiraciones para todos los estudiantes sean estos “competentes” o “incompetentes”, las posibilidades reales, sólo para los que pueden transformar su capital cultural. Consciente de que este determinismo social no es el único factor, ni sirve para explicar por sí sólo la desigualdad, es útil para ejemplificar cómo la propia lógica del discurso usa por medio del consenso, en este caso la “calidad”, sus propios medios para acallar otros. La perpetuación del privilegio por medio de un sistema “meritocrático” es otra de las grandes paradojas de la enseñanza por competencias:

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el “racismo de clase” puede permanecer sin evidenciarse jamás (Bourdieu; Passeron, 2004: 106).

Ahora, pasando de lo que se “quiere” por calidad, a lo que significa en cuanto a contenido, es decir, los aprendizajes que se evaluarán, ¿cómo son éstos entendidos?

Atendiendo a los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se puede observar un cambio fundamental que -siguiendo obviamente la misma tónica institucional que promueven los organismos internacionales- plantea como aspectos sustantivos:

- Articulación entre los niveles que conforman la educación básica
- Continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria
- Énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida.

Todo para conseguir que los alumnos cuenten con “un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las *expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano*¹⁷”. Lo que nos permite ver que existen “pertinencias” dentro de la gran masa del conocimiento, haciendo un viraje con respecto a la memorización que suponía el sistema tradicional de enseñanza. Ahora se educa atendiendo a las *competencias para la vida* que garanticen la inserción de los estudiantes en la lógica del mundo actual, de ahí las expectativas que se depositan en cada uno de ellos.

Por significación y pertinencia se entiende el grado de valoración y de importancia de los aprendizajes. No todos los contenidos tienen, entonces, el mismo nivel; su valor está dado en función del mayor o menor grado de pertinencia social, de modo que el tipo de aprendizaje que hay que obtener de la educación está en función de la demanda social (o del mercado) y de la exigencia que ésta haga de la calidad (Martínez Boom, 2004: 359).

De acuerdo a lo anterior se podría argumentar si con lo anterior se restringe la potencialidad que los profesores puedan hacer brotar de sus alumnos (lo educativo) subordinado a la eficiencia de la evaluación con resultados predeterminados por una lógica de mercado. Sin olvidar que también los procesos pedagógicos pueden escapar de la uniformidad que traza el sistema, y muchas de las nociones que se plantean quedan en un nivel meramente abstracto, donde las prácticas tradicionales pueden persistir.

Centrar la acción educativa en el aprendizaje significa permitir el acceso de la mayoría de la población a lo que se considera *competencias estratégicas*, las cuales se encargan de aquellos aprendizajes que garantizan a futuro la vinculación exitosa a las nuevas condiciones del trabajo y de la cultura ciudadana. Estos aprendizajes han de ser, por lo tanto, medidos en términos de resultados, resultados que a su vez se consideran indicadores de calidad (Martínez Boom, 2004: 340).

¹⁷ Sitio de la Reforma Integral de la Educación Básica: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> . El subrayado es mío.

A partir de este panorama que articula instituciones, saberes y sujetos, en un discurso donde la educación es cada vez más asimilada como un servicio cualquiera que debe responder a las expectativas de sus clientes, o usuarios, para no sonar tan mercantilizado, y concederle el “valor” que le corresponde, donde si no se es competente se es excluido.

Los lineamientos que han sido incorporados a través de lo que expresan primeramente organismos internacionales, que en su implementación se encuentra con resistencias de los diversos actores, algunas legítimas y otras más preocupadas por intereses políticos o laborales -llámese el SNTE-; o simplemente, con una buena voluntad de ponerlas en práctica pero sin saber realmente cómo, ineptitudes de la burocracia o profesores que no saben enseñar de otra forma más que de un modo tradicional, haciendo de la política educativa un verdadero híbrido. Sin embargo, en lo que se persigue, pareciera no haber lugar a dudas, ¿quién se opondría a una educación que forme ciudadanos competitivos en un marco de igualdad de oportunidades?

3.2. Implicaciones de la “calidad educativa” como significante hegemónico.

En este contexto, la función de la educación tiene que centrarse en “certezas” que puedan ser evaluadas. Lejos quedan los reclamos por una educación de corte integral, pues huele al tradicionalismo que no conduce a nada productivo. No es mi intención tampoco abogar por este sentido en la educación, ni a la crítica llana contra las injerencias del Fondo Monetario Internacional y demás organismos internacionales. La problemática es más compleja que la dicotomía a este nivel. En

cambio, partir de las necesidades de los sujetos, saber qué competencias y habilidades le serán útiles sin que éstas vengan prescritas por políticas homogenizantes (Gimeno Sacristán, 1997)¹⁸, sería el verdadero reto -sin que esto sirva sólo para tapar la mediocridad de grupos docentes reacios tanto a la evaluación como a la participación social- pero, ¿cómo evaluar esto?

Así, el imperativo de la calidad es obvio y genera consensos, en el que el discurso educativo se expresa como una totalidad cerrada, sin embargo:

La totalidad es imposible y, al mismo tiempo, requerida por lo particular: en tal sentido está presente en lo particular como aquello que está ausente, como una fuerza constitutiva que fuerza constantemente a lo particular a ser más que el mismo, a asumir un papel universal que sólo puede ser precario y no suturado (Laclau, 1996: 35).

Se ha venido vislumbrando esta idea a lo largo de todo el capítulo, cómo un significativo particular adquiere este grado de universalidad en el discurso. Nombrar las ausencias: “calidad” como un fin, “usuario pleno de la cultura escrita” como un deseo, la pedagogía por objetivos, supone un juego donde el actor que dicta lo que se ha de llegar a ser, el fin deseable, lo convierten en juez y parte en lo que se supone es una democracia. Pero la democracia no es por mucho este falso consenso totalizante sino que se constituye precisamente por lo opuesto, su carácter incompleto y provisional.

La necesidad de un orden, y de la certeza de ese orden, como un reclamo social por abandonar la esterilidad de las abstracciones -y de las políticas de ellas emanadas- que habían llevado al sistema educativo en México a una crisis aún no superada, pero vista como un horizonte de posibilidades.

El “orden” como tal no tiene contenido, ya que sólo existe en las varias formas en que es en los hechos realizado, el “orden” está presente como aquello que está ausente; pasa a ser un significativo vacío, el significativo de esa ausencia. En tal

¹⁸ “Al profesor, al ámbito de la instrucción, donde participan profesores y alumnos, se les reserva un cometido muy definido. Parece desconfiarse de ellos, y por lo mismo se les tiene que dar ya todo predeterminado” p.

sentido, varias fuerzas políticas pueden competir en su esfuerzo por presentar sus objetivos particulares como aquellos que llenan ese vacío (*Ibíd.*: 84).

Ahora bien, cabría la pregunta de si ese horizonte de posibilidades, varias fuerzas políticas compitiendo, no es sino sólo *una* posibilidad. La calidad educativa, su ausencia, puede ser definida de diversas formas, pero sólo se realiza la que establece sus prácticas. En México, en educación básica el SNTE, un actor hegemónico tiene su propia concepción de lo que es la calidad en la educación, y que más que estar expresada en términos técnicos como se hace a través de la Norma Mexicana para la Calidad de la Educación, es la que guía el currículo nacional, en la que una vez más no hay un debate que los monopolios quieran escuchar. Octavio Paz menciona (2003: 75) que la “modernización no busca sólo partidarios: también busca interlocutores”, y que es una muestra del rumbo que ha tomado la implementación, la modernización de la educación en México, con altas dosis de exclusión, ya que lo única práctica que vale es la de los “partidarios”. Así, la política es reemplazada por la administración y las trazas de la división social desaparecen (Laclau, 2005). Algo parecido sucede con la lógica del mercado implementado a la educación que a partir del “vaciamiento” de los significantes, se opera la articulación hegemónica¹⁹.

Es importante señalar esta producción social de *significantes vacíos* pues son constitutivos de “lo político”, es decir, de nuestras identidades sociales, que entre un exceso de sentidos (simbólicos y sociales que se manifiestan como diferencias irreconciliables: discursos antagónicos) busca fijar esas mismas diferencias como momentos de una estructura articuladora estable, a través de estos significantes sin significado. Para entender cómo operan hay que descartar primero estas incomprendiones que se pueden suscitar:

El mismo significante puede ser vinculado a distintos significados en diferentes contextos (como consecuencia de la arbitrariedad del signo). En este caso el

¹⁹ “La representación sólo es posible si una demanda particular, sin abandonar enteramente su propia particularidad, comienza también a funcionar como un significante que represente la cadena como una totalidad” (*Ibíd.*: 34).

significante no sería *vacío* sino *equivoco*: en cada contexto la función de significación se realizaría plenamente (Laclau, 1996: 70).

La “calidad” entendida en términos de mercado y competencia laboral trasplantado a la educación, sería así, muy fácilmente descartada a partir de la crítica. La retórica antineoliberal se basa en este simple desplazamiento. La lucha por la desmercantilización de los bienes públicos y sociales, entre los que se encuentra la educación, no podrá desafiar la hegemonía dominante sólo con el reconocimiento de un adversario tan lejano como son los organismos internacionales y más, si se habla a partir de sus conceptos, se corre a su vez el peligro de la cooptación²⁰.

Se nos dice que ya no es posible en sociedades complejas determinadas por una dinámica pretendidamente plural aunque sí competitiva, introducir el conflicto pues no habrá desarrollo.

Otra incompreensión de la dimensión de lo político que afecta a la política:

Que el significante no fuera *equivoco* sino *ambiguo*: es decir, que una sobredeterminación o bien una subdeterminación de significados impidiera fijarlo plenamente (Ibídem).

Con lo que nos enfrentamos no es con una abundancia o una escasez de significaciones en cuanto a calidad educativa, en cambio, cada vez más la estandarización de éste, de lograr que todo sea medible, ha cimentado una relación de saber-poder que excluye otros discursos, también en un pretendido consenso. Entonces la calidad educativa opera como un significante vacío, ya que éste es, en cambio, un significante de la pura cancelación de toda diferencia:

²⁰ Algunas prácticas de la cooptación: “Burocratización de la participación, por la introducción del clientelismo bajo nuevas formas, por la instrumentalización partidaria, por la exclusión de intereses subordinados a través del silenciamiento o de la manipulación de las instituciones participativas. Estos peligros sólo pueden evitarse por intermedio del aprendizaje y de la reflexión constantes para extraer incentivos para nuevas profundizaciones democráticas” (Santos, 2004: 68). Una nueva gramática social que cuestione la hegemonía operante, una radicalización de la democracia.

Lo que estamos tratando de significar no es una diferencia sino, una exclusión radical que es fundamento y condición de todas las diferencias [...] Sólo si los significantes se vacían de todo vínculo con significados particulares y asumen el papel de representar el puro ser del sistema -o, más bien, el sistema como ser puro y simple- que tal significación es posible (Ibíd: 75).

Desde esta óptica se rechaza que la hegemonía sea el cumplimiento de una esencia preestablecida sujeta a esquemas racionales de la modernidad, es tan sólo la representación de la particularidad de cierto grupo, que por medio de significantes vacíos hacen referencia al orden comunitario como ausencia, como objetivo no realizado.

El referente de la calidad en estos términos, hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias, que deban de ser coherentes con la modernización en la educación, es decir, con la idea o ilusión de desarrollo: profesionalización de los maestros, formación y actualización continua; incentivos y estímulos; uso de tecnologías de la información; evaluación -de corte más normativa que formativa; en fin, educar para la ciudadanía (“para la vida y el trabajo”, lo que se considera útil al sistema, no al sujeto).

El terreno pragmático de la calidad por el que se mueve el currículo ha opacado la discusión en torno a las competencias (se da por hecho que es la mejor e incluso la única manera de evaluar la calidad), ya que para desarrollarlas - las competencias- se necesita tiempo, el cual es restado al tiempo requerido para entregar conocimientos amplios. Esta dicotomía es expuesta por Perrenoud en los siguientes términos (2008: 7):

La primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la formación profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias;

La segunda acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco escolar, su movilización en una situación compleja.

Considero que optar por una sola vía es erróneo, y tratar de complementar ambas implica un reto que debe ser asumido, más aún en la liquidez de nuestros días. No obstante, este antagonismo tiene implicaciones de una hegemonía política que no es parte del debate siquiera, debido precisamente a su naturaleza hegemónica.

Otro punto a tener en cuenta: la *movilización de conocimientos* que supone hacen las competencias tiene inclusive una complejidad mayor que la abstracción dada al campo de conocimientos, algo que dificulta en sumo grado su transmisión; en cambio, el verdadero punto de apoyo de la práctica docente consiste en competencias de alcance más limitado, las que se promueven por medio de guías y manuales, que son parte de un esquema tradicional, el cual, los profesores no han podido dejar atrás. Es en este sentido que la sociedad del conocimiento es aún ajena al sistema.

Ahora bien, ¿qué lugar ocupan la lectura y los sujetos en todo este entramado en el que se ha erigido como el representante de la plenitud educativa -y social- al discurso de la calidad?

En este contexto se ubica el Programa Nacional de Lectura (PNL), implementado a partir de 2002, busca subsanar uno de los grandes problemas educativos: la falta de comprensión lectora en los niños; que pasarán a ser los analfabetas funcionales en edad productiva, y que a su vez, impiden la constitución de una ciudadanía más participativa y competente. Esto de acuerdo a los estándares internacionales que se plantean desde el discurso hegemónico.

La misma corriente internacional que considera que para elevar la calidad de la educación es imprescindible mejorar a su vez la administración escolar, por medio de cierta autonomía que permita la ubicación de problemáticas específicas para cada escuela. Es así como surge el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que va a tener una relación estrecha con el PNL.

La mayoría de las escuelas primarias que entraron al PEC entre 2001 y 2004 plasmaron que la comunidad escolar detectó que el problema principal de los

alumnos era la comprensión lectora. Parece mucha coincidencia. Escuelas distintas y distantes arribaron al diagnóstico y propuesta similar (Ornelas, 2008: 223).

Como se ha visto, existe una marcada tendencia en la institucionalización de la lectura como una política pública, veamos cómo ha sido el caso en lo referente a lo educativo, con un programa al que algunos analistas han llamado de ambicioso (Reimers, 2006), por los objetivos que se propone, y por operar con distintas herramientas aplicadas para cada contexto regional (a partir del PEC).

3.3. El “usuario pleno de la cultura escrita”. Ideal de sujeto lector: la brecha entre el discurso público y la realidad.

Como ya se ha señalado, a partir de 2002 la SEP, pone en funcionamiento el Programa Nacional de Lectura, uno de los más sustantivos que se hayan diseñado, pues por su propuesta, trata de incorporar símbolos que hasta ahora han sido ajenos al sistema educativo, la sociedad del conocimiento, en tanto ideal aspiracional. Culto a la razón que cambia, más que en un culto por el saber, por crear solo la necesidad de él, como una ilusión, pues eso basta para un sistema en el que la eficacia en el uso de la información asegura la funcionalidad en el mismo, donde las actitudes críticas son escuchadas pero tienen poca relevancia en la práctica, práctica que no sea sino la que suscite el espíritu de la competencia.

El objetivo final que se propone esta política es la de “formar usuarios competentes de la cultura escrita, lectores autónomos, pensadores críticos e individuos responsables dentro de su contexto social”. Un *usuario pleno de la cultura escrita*. Ahora bien, ¿es éste un ideal imposible, desmesurado, en el que nadie cree del todo? Porque más allá de la funcionalidad que da el ser un

“usuario competente” esto involucra ser un lector habitual, para lo que se requiere de un trabajo personal que supere los condicionamientos escolares, los preceptos de la política; es un proceso de individuación más complejo del que se pregona, y que aun así, si no existe esa disposición, no es motivo para desgarrarnos las vestiduras. Si lo que se busca es tan sólo paliar los problemas de comprensión lectora como un problema educativo más, la acción pedagógica debe de ser por sí misma suficiente. Sin embargo, se aspira a más. ¿Por qué? Porque de entrada, no cuesta nada enunciar grandes ideales, que en caso de no conseguirlos, no pasa nada. Más en un sistema autoevaluativo como el de la educación en México. El lector ideal que se proclama en el PNL sobrepasa la esfera de lo educativo (en tanto alumno, en el espacio escolar) y tiene que ver con un proceso de formación constante, no obstante, en la vida adulta, los libros no parecen servir para algo concreto en los tiempos actuales que demandan practicidad más que conocimientos, donde los libros son algo decorativo en el mejor de los casos, si no es que estorban. Donde la “calidad” es entonces aquella que tiene que ver con la pertinencia de los conocimientos que propicien habilidades para la vida social y el trabajo, la importancia de la lectura será secundaria y con fines instrumentales, “lejos de una concepción del sujeto, definido como deseo de libertad, como voluntad de ser un actor social autónomo” (Touraine, 1999: 132). Y no simplemente como un usuario al que se le aplican adjetivos, fáciles de enunciar, difíciles de llevar a la práctica.

Más que una crítica a la operatividad del PNL, me interesa hacer hincapié en la utilización del discurso de la calidad para promover fines que excluyen otros elementos de contrapeso, precisamente para poder entender la *calidad* de otra manera. Aunque para hacer una descripción del programa, me serviré del *Informe final de evaluación de consistencia y resultados* (2008) para ver cómo funciona.

El PNL está guiado por cuatro niveles operativos que buscan incidir directamente en los docentes a través de capacitaciones que le ayuden a poder transmitir a sus alumnos habilidades lectoras como una herramienta necesaria, por lo que la escuela va a ser sometida a:

Línea 1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Línea 2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en Centros de Maestros.

Línea 3. Formación y actualización de recursos humanos.

Línea 4. Generación y difusión de información.

Las cuatro líneas mencionadas son matizadas de acuerdo a las necesidades detectadas en cada entidad federativa, ya que a partir de la descentralización, cada estado se encarga de llevar a la práctica dicho programa - de acuerdo a sus burocracias y a la designación de recursos que consideren pertinentes-, todos con el mismo objetivo, hacer de sus alumnos usuarios competentes de la cultura escrita, que es aquel que:

- Comprende el funcionamiento del sistema de escritura (principio alfabético de la escritura).
- Reconoce las distintas funciones sociales que tiene la lengua escrita.
- Puede interpretar una amplia diversidad de textos.
- Reconoce que un texto tienen más de una interpretación posible (*sic*).
- Tiene criterios claros para elegir lo que desea o necesita leer en diferentes momentos.
- Emite juicios sobre lo que lee.
- Tiene diversos intereses que se reflejan en los materiales que selecciona para leer y en los propósitos de su lectura:
 - Estudio,
 - Recreación,
 - Búsqueda de información específica.

- Contrasta fuentes diversas. Selecciona la información relevante y sabe reconocer una fuente autorizada de otra que no lo es.
- Anticipa el contenido a leer y tiene expectativas sobre la lectura.
- Sabe obtener información relevante de un título, a partir de revisar la portada, la contraportada, las páginas legales, el índice.
- Durante la lectura relaciona las ideas contenidas en el libro con otras que formuló o que ha leído antes.
- Durante y después de la lectura reflexiona sobre lo que lee.

El programa básicamente se da a partir de una capacitación a supervisores, directores y docentes, sobre la importancia de la cultura escrita, además de ofrecer habilidades y herramientas pedagógicas que permitan conseguir los propósitos mencionados arriba. A este respecto, hay precisiones técnicas y cuantitativas de los logros alcanzados²¹ mas no sobre el desempeño de las habilidades de los docentes, ya que ni siquiera hay una elaboración específica de cómo llegar a dichos fines:

No hay una mención explícita sobre la prioridad que sustenta la elaboración y puesta en marcha del programa específico del D.F., ya que sólo se retoman en la redacción del documento, en términos generales, los objetivos del Programa Nacional de Lectura. Y si estos corresponden bis a bis con las necesidades de la entidad, ello no se establece de forma abierta, por lo que los objetivos del Plan Nacional de Lectura quedan así, como un encuadre justificativo, pero no constituyen la razón de ser del programa particular de la entidad (Morales Herrera, 2008: 14).

Un punto significativo, es el que se consideren los intereses de los alumnos para el equipamiento del acervo bibliográfico de acuerdo a las temáticas más mencionadas, para que no quede rápidamente obsoleta:

²¹ *Informe final. Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007.* Sólo se mencionan la cantidad de supervisores, directores y docentes capacitados. No hay información más actual que esté disponible.

Es actualizado porque considera resultados de la encuesta realizada en junio de 2006 en escuelas de todos los niveles y modalidades de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos y en la Dirección de Secundarias Técnicas, en torno a preferencias lectoras de los niños, las niñas y los jóvenes de Educación Básica y el uso de los acervos por parte de los directivos y docentes. Además considera los resultados de las acciones que cada nivel y modalidad han venido haciendo para el fomento de la lectura y escritura, durante la presente Administración (Informe, p. 12).

Apoyarse en el criterio de lo que piden los más, puede a su vez ocasionar que se dejen de lado libros más significativos de lo que podrían ser las preferencias basadas únicamente en la moda, pero como dice el eslogan “leer es divertido” y uno de los motivos por los que los niños no se acercan a los libros, es precisamente por el halo de seriedad y pesadez que se desprenden de ellos. ¿Cómo hacer de la lectura una experiencia significativa cuando ésta deviene un entretenimiento más? Y en todo caso, ¿defender una experiencia de la lectura más trascendente, no es visto como sólo un estéril amaneramiento de la cultura en contraposición al sentido práctico, la idea del trabajo, la eficiencia, el éxito comercial, la calidad y la competitividad? Pues la finalidad de un lector está en la utilización de habilidades, del conocimiento aplicable en la vida diaria, un puente y no un fin en sí mismo.

La educación, en nuestra época líquida, se enfrenta entonces a una problemática de elementos excluyentes, por un lado, la calidad vista como una forma de eficiencia productiva en términos de mercado (herramientas para la vida social y el trabajo, como se maneja actualmente en la RIEB²²), que tiene que ver con los flujos de información que están a tan solo un clic y que no necesita acumulación de contenidos; y por otro, la idea clásica de formación (*Bildung*)²³, para lo que era necesario una abstracción mayor, cierto recogimiento y memoria,

²² Reforma Integral para la Educación Básica (2008).

²³ “Werner Jaeger, autor de la clásica indagación de las raíces antiguas del concepto occidental de pedagogía y aprendizaje, creía que la idea de educación (*Bildung*, formación) había nacido de un par de supuestos: el primero era la idea de que, debajo del desmenuzable estrato de diversidad, de la variada y cambiante experiencia humana, se asienta la roca dura del orden inmutable del mundo y, el segundo, que las leyes que sustentan y gobiernan la naturaleza humana son igualmente sólidas” (Bauman, 2007: 32). Solidez en contraparte de una época líquida.

es decir, un clima más favorable para hacer de la lectura un hábito, pero también, algo no tan fácilmente evaluable y que no da fe de la calidad. “En aras de una educación más agradable, divertida, más fácil para quienes carecen de capital cultural heredado, es cada vez más frecuente que se recurra exclusivamente a manuales” (Escalante, 2007: 149). Guías, manuales, extractos, todo en cuanto más predigerido se encuentre, mejor²⁴.

Volviendo a la operatividad del PNL, éste se basa en cuatro acciones concretas, donde se atiende más que nada, la capacitación de los docentes, y que en contenido, parece ser adecuada, según el Informe, 2007:

El diagnóstico es adecuado en su contenido, porque incluye el diagnóstico de materiales e infraestructura (pág.13) y el diagnóstico por rubros de atención: capacitación: (pág. 21), proceso de selección (pág. 27), distribución de acervos (pág. 29), acompañamiento presencial a las escuelas (pág. 31), producción, sistematización y difusión de información (p. 34).

Aunque para la consecución de los ideales que se promueven, no se explícita en ninguna parte cómo alcanzarlos:

"Impulsar y fortalecer la operación de bibliotecas escolares y de aula, apoyadas por diversas estrategias de promoción y fomento de la lectura y la escritura autónomas entre docentes, directivos y alumnos de Educación Básica en el Distrito Federal, mediante el acompañamiento presencial en las Escuelas de Educación Básica, la capacitación de supervisores, directores y docentes, y la selección y distribución de títulos para acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares y de aula." Esta redacción no permite diferenciar entre fin y propósito del programa.

Recordar -dado que es más fácil hacer una simple crítica que proponer acciones (a su vez que no es mi intención hacer una propuesta para promover más lectores)- que me sirvo del informe únicamente para apuntar los rasgos más sobresalientes del programa, y que desde ahí, hacer críticas, resulta bastante

²⁴ Una descripción más directa del PNL y el desfase que hay con los lineamientos: “La lectura y discusión en voz alta de los textos es muy superficial. La misma se orienta a buscar una moraleja simple, un final feliz, lo que quita a los textos la riqueza de ir encontrando nuevas formas de narrativa. Dicha lectura refleja modalidades muy formales y rígidas” (Reimers; et al, 2006: 274).

cómodo para cualquiera. Además de que en cada escuela -ya no digamos las diferencias entre cada estado-, la apropiación e implementación del programa dependa del trabajo en equipo y del entusiasmo con que lo lleven a cabo los responsables. Continúo citando:

"Cada uno de los integrantes del equipo técnico reúne las capacidades técnico-pedagógicas, de negociación y liderazgo para desempeñar sus funciones. Sin embargo, no cuenta con un dominio completo en lo que se refiere a la organización de Bibliotecas Escolares. Consideramos que ello sería paliado con una asesoría especializada o con una documentación más precisa sobre cómo formar las Bibliotecas" (pág. 15); "En cuanto a las publicaciones institucionales, se ha llegado a la conclusión de mantener su continuidad, y la necesidad de integrarlas a otra serie de recursos de capacitación y difusión de carácter nacional y estatal" (pág. 19); "El impacto de los libros de las Bibliotecas de Aula y de las Bibliotecas Escolares ha ido gradualmente en aumento [...] Sin embargo no podemos decir lo mismo de los servicios bibliotecarios escolares, que apenas inician y requieren formación y acompañamiento para convertirse en integradoras de la experiencia colectiva de los grupos." (pág. 20); "En general, se observa que hace falta consolidar un sistema de capacitación de todas las figuras que constituyen la Educación Básica en el Distrito Federal" (pág. 21).

Retomando los principios de la RIEB, donde cada vez se deja de lado una educación de la memoria y del conocimiento de corte humanista en aras de potencializar las habilidades prácticas, útiles, pareciera que este tipo de programas forman parte de un paliativo que subsane esas desproporciones, ya que en sí, lo que se propone bien podría ser parte de la función de docentes que egresarían con esas capacidades de transmitir la práctica lectora en los alumnos, y no sólo como una imposición. Me refiero a que estarían ya "capacitados" para esa función mas no que se consiga por esa única vía.

Otro aspecto que se menciona en el informe, es la falta de una incorporación más general del programa, que involucre las prácticas lectoras en la sociedad más allá del ámbito escolar:

En el Programa del D.F. no se incluyen referencias a estudios internacionales y/o nacionales que muestren que los servicios o productos que brinda dicho programa son adecuados para la consecución del propósito o fin del mismo. Sería recomendable considerar al respecto, la Encuesta Nacional de Lectura, realizada por el CNCA en 2006 y la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura SEP-INEGI, 2006, que presentan datos sobre la fuerte asociación entre lectura y escuela. También conviene revisar los estudios de la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP, sobre "Uso y desuso de los Libros del Rincón" y las necesidades y estrategias de capacitación de los promotores de lectura.

Con respecto a la asociación entre lectura y escuela que se percibe en la Encuesta Nacional de Lectura (ENL), ésta tiene una marcada tendencia a ser clasificada como meramente escolar y que después de eso no tiene gran importancia en la vida adulta²⁵. De ahí que una fuerte asociación entre escuela y lectura responda más a un carácter obligatorio, que perjudique a la larga la potencialidad de lectores habituales y no sólo ocasionales, como se menciona en las conclusiones de la ENL, "la educación escolar sólo hace más probable una conducta lectora asidua, no la asegura". Lo educativo, reducido a lo meramente técnico, a un proceso de enseñanza (con un didactismo que empobrece la experiencia lectora), a una capacitación para manejar las "herramientas y habilidades" tiende a dejar de lado el proceso de formación continuo, la educación queda enmarcada en el espacio escolar, un puente por donde se debe de cruzar lo más rápido posible, pues todo apuntala a fines pragmáticos como lo único realmente importante. Repito, lo demás (la cultura, la formación) puede ser subsanado con paliativos.

Sin embargo, también hay algunos logros a destacar. El programa ha contribuido a desarrollar una red de maestros especialistas en los temas del libro infantil y juvenil, e incentivado la lectura en la escuela. Otro aspecto importante:

El PNL concibió la biblioteca escolar en consonancia con el modelo pedagógico para la formación de usuarios plenos de la cultura. En dicho modelo el acceso al conocimiento y al desarrollo de competencias para la vida solamente es posible

²⁵ Las palabras que más se asocian con lector son "estudiante" y "profesor".

interactuando con múltiples fuentes de información, superando la visión del libro de texto como herramienta única. Se trata de una propuesta pedagógica en la que se supera el mero registro memorístico de informaciones y se posibilita el diálogo de saberes para dar lugar a la instalación de verdaderos aprendizajes que tendrán su incidencia en las competencias para la vida (Reimers; et al, 2006: 220).

Logros dentro de una perspectiva de las competencias. A partir del APD, se puede ampliar la discusión, ya que ésta toma en cuenta las prácticas educativas que no sólo se dan en el espacio escolar, pues la educación, como todo lo social, es parte de “lo político”, es decir, del nivel ontológico²⁶, que es el modo mismo en que se instituye la sociedad (Mouffe, 2011). Y que permite ver a la lectura más allá del espacio escolar. Se deben de tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los discursos escolares que constituyen al sujeto de educación;
- el tipo de sujeto que se configura en estos espacios;
- lo que la escuela no dice de sí misma, así como de las prácticas educativas externas que inciden sobre las escolares, tanto en términos de complementariedad como en términos de oposición (Buenfil, 1993: 14).

Retomaré esta idea más adelante, por lo pronto mencionar que el PNL, es uno más de los programas con los que actualmente se articula el sistema educativo nacional, donde además, habría que mencionar, entre otros, la importancia del Programa Nacional de Actualización de los Maestros (PRONAP) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC)²⁷, ya que han venido funcionando simultáneamente, “ambos enfocan sus acciones a la mejora de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los distintos contenidos en educación básica” (Morales Herrera, 2008: 4), y son parte de una apuesta clave por la modernización educativa, de integrar prácticas del discurso de la sociedad del conocimiento, que hasta ahora han sido, sólo en menor grado parte de la realidad cotidiana: “El

²⁶ No a lo óntico, que corresponde precisamente sólo a “la política”.

²⁷ Es de resaltar estos programas pues su continuidad se ve reflejada hasta 2012, ya que sirvieron en su tiempo como programas piloto que durante la ACE cristalizaron en ejes de acción: “Modernización de centros escolares” y “Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas”.

gobierno tiene el control de los símbolos; más que el dominio de la educación en sí misma” (Ornelas, 2008: 236).

Esto se debe a que la educación es -como todo discurso social- precaria y contingente, es decir, en el sentido de que es susceptible de ser desarticulada por elementos no previstos que cambian el carácter mismo de los procesos y a los sujetos involucrados, modificando de esta manera la identidad de lo educativo (Cfr. Buenfil Burgos, 1993: 20).

Se debe tomar en cuenta el carácter autogestivo que se pretende dar a estos programas (PNL, PEC), que a su vez, dependen de un federalismo más fuerte, para operar en condiciones óptimas y alcanzar sus objetivos, pero como señala Ornelas:

Dada la estructura corporativa del Estado mexicano y las políticas que de ella se derivaron por décadas, el proceso de descentralización educativa y las otras reformas de educación en los estados de la República resultó conflictivo por la casi nula participación social y la escasa autonomía de los actores locales (2008: 25).

Son estos los elementos que vienen a fisurar el discurso educativo, “lo que la escuela no dice de sí misma” y que al ser prácticas, tienen un mayor peso específico que lo que pueden tener los lineamientos y objetivos de todos los programas.

El diseño del programa respeta la normatividad estipulada en las Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura y su implementación a nivel estatal, abordando cada uno de los rubros de atención establecidos: capacitación (pp. 21-26), proceso de selección (pp. 27-28), distribución de acervos (pp. 29-31), acompañamiento presencial a las escuelas (pp. 31-33), producción, sistematización y difusión de la información (pp. 34-35). Incorpora además elementos señalados en la Guía Técnica y considera lo dispuesto en las Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura (Diario Oficial, Martes 27 de febrero de 2007).

Como elemento paliativo el PNL, encuadra perfectamente en las disposiciones que abarca la política educativa, calidad y equidad, como objetivos estratégicos,

desarrollar herramientas y habilidades de lecto-escritura (habilidades medidas y estandarizadas) que haga de los alumnos sujetos competentes en la vida productiva, todo está dentro de la jerga en uso. No obstante, las contradicciones no han sido superadas: no existe una preocupación por el aprendizaje efectivo, mientras los alumnos asistan a la escuela y pasen de año, el sistema de competencias se ve nulificado; la “equidad” corresponde a salvaguardar los rezagos de la educación. Más aún, el PNL como instrumento que proporciona contenidos sustantivos para incorporar la adecuación del discurso de la sociedad del conocimiento a la realidad de las escuelas, se ve atravesada por esta discontinuidad que va desde los intereses y resistencias (sindicatos reacios a la evaluación y a la participación social en las escuelas) hasta una visión demasiado instrumental de la educación. Aunque cabría preguntarse si una formación más integral es una prioridad cuando se enfrentan tasas de desempleo tan altas y la insuficiencia productiva es un reclamo del mercado.

Capítulo 4. Tecnologías del yo: perfiles lectores en México.

Hay el riesgo de que el ideal igualitario -un país de lectores, todos igualmente lectores- se confunda con el imperativo de la gran industria editorial de tener más consumidores, de lo que sea; mucho peor en la medida en que predomina también en este campo la idea populista de que el público sabe siempre lo que quiere y debe favorecerse o festejarse lo que más se vende por ese solo hecho.

Fernando Escalante. A LA SOMBRA DE LOS LIBROS.

4.1 La lectura como experiencia límite

¿Importa la lectura? ¿Qué clase de lectura importa, a quién y para qué? El auge de la institucionalización de la lectura, a través de programas educativos y campañas publicitarias, que con mayor o menor intensidad discurren en la vida pública año tras año²⁸, muestran un marcado interés en revalorar el papel de la lectura. Sin importar qué tipo de lectura, pues la práctica constante hará que cada quien busque lo que más le agrade, sin coacciones ni imposturas. A primera vista esto resulta lo más lógico.

La invitación a leer, el Sí de la lectura²⁹, una felicidad difícil en oposición a la facilidad que supone su puesta en práctica, una habilidad que se adquiere desde los primeros años escolares y que da esa ilusión de seguridad cimentada en el saber y que paradójicamente viene a ser una de las principales amenazas para la lectura, que como señala Blanchot:

La realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general (1992: 187).

Como se vio en el capítulo anterior, nos encontramos en un escenario que privilegia la educación en términos de objetivación, de institucionalización, de habituación: “un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su manera biográfica” (Berger; Luckmann, 2005: 80). La competencia en la educación está basada en estas formas de objetivación que son francamente medibles: “el incremento de la productividad para lograr mayor productividad. Cualquier otra forma

²⁸ Cabe señalar que en 2011, de parte de la iniciativa privada (Consejo de la Comunicación, Voz de las Empresas), se realizó una campaña publicitaria que inundó todos los medios, que a su vez, tuvo su culminación una vez realizada la prueba ENLACE. Por lo que hace pensar que periódicamente se realizará dicha campaña para los mismos fines, como una contribución más para elevar la calidad educativa.

²⁹ “Acercarse a la lectura es, tal vez, una felicidad difícil, pero leer es incomparablemente fácil, libertad sin trabajo, un puro Sí que resplandece en lo inmediato” (Blanchot, 1992: 184).

de pensar o concebir la educación queda absolutamente descartada” (Martínez Boom, 2004: 284). Los procesos de subjetivación que promueve la lectura sólo ocupan un lugar marginal, y ésta, además, se encuentra la más de las veces, reificada:

Todos, sin embargo hemos leído. Y como sucede a menudo que los pequeños burgueses respetan el falso decoro y los prejuicios de clase mucho más que los desenvueltos aventureros del gran mundo, así el ignorante que ha leído algo se aferra ciegamente al gusto, a la banalidad, al prejuicio que de él ha absorbido, y desde ese día, si vuelve a leer alguna vez, juzga todo y lo condena según aquella escala (Pavese, 1975: 12).

La lectura es un trabajo que forma subjetividades, puede ser valorada de diversas formas basadas en prácticas relacionadas con el poder y el conocimiento. Leer no es entonces sólo obtener información de la obra, es “hacer” que la obra se comunique; de ahí que tenga que ser la lectura un trabajo que haga el sujeto sobre sí mismo³⁰. Como se ha visto, los principales obstáculos para leer están en esta no constitución del sujeto, como lo muestran Blanchot y Pavese, ambos párrafos apuntan, que para cambiar, hay que renunciar a algo dentro de uno mismo: la costumbre y la comodidad en el saber, la cancelación e indiferencia hacia la otredad, el no reconocer a los demás como sujetos. En este sentido, creo que aproximarse a los libros es como acercarse a las personas, y el hecho de cerrarnos hacia ciertas lecturas (sólo las que creamos ser “divertidas” de acuerdo a lo que consideramos nuestro bagaje cultural y gusto) demuestra el carácter discriminatorio de una sociedad donde los roles sociales que se desempeñan son más importantes que disponerse a escuchar al otro, a lo diferente. Algo que se reproduce en las escuelas, donde la subjetividad que se produce, puede ser expresada en los siguientes términos:

³⁰ “Puesto que el mundo es abierto y peligroso, diverso y fragmentado, la construcción del Yo (Je) se convierte en el único principio de evaluación de las situaciones y de las conductas. Pero este Yo, [...], no es el individuo concreto, manejo de gustos, normas, conocimientos, recuerdos, sino la voluntad de individuación de cada individuo que de este modo se distancia de su yo (moi) psicológico y social y que se vuelve capaz de reconocer a los demás como sujetos, en la medida en que también ellos realizan un esfuerzo de individuación análogo” (Touraine; Khosrokhavar, 2002: 12).

Una variación significativa en una modalidad de organización social produce, como efecto en correspondencia, una variación en la subjetividad que se sostiene en ella y que, a su vez, la sostiene. En este sentido, si el Estado Nacional como dispositivo práctico hegemónico ha sido sustituido por el mercado, la subjetividad prominente que se manifiesta ya no será la del ciudadano sino la subjetividad de consumidor-consumible: sus representaciones y sus vías para conducirse, sintonizan con el nuevo poder hegemónico. Así, la comprensión de la vida tendrá, para las nuevas subjetividades, otra forma: se actuará, se sentirá, se hablará, se significará y se valorizará con elementos distintos y con una lógica representacional diferente de la lógica estatal, que es la que aún sostienen, por ejemplo, muchos profesionales docentes (Zelcer, 2003).

Aunque esta subjetividad de *consumidor-consumible* a la que alude Zelcer, no está tan alejada, como se podría pensar, del tipo de subjetividad que promueve el Estado, la *ciudadanía*, pues ésta forma parte integral del discurso como horizonte de plenitud, la estrategia de la “calidad” en el discurso educativo viene a atenuar esta correspondencia con la lógica de mercado en una simbiosis de implicaciones más complejas, que de entrada, imposibilita una crítica, haciendo de las visiones y concepciones contrarias, contrahegemónicas, como totalmente improductivas, cuando no insignificantes.

A lo que apuntan las políticas de fomento a la lectura, como lo expresan en sus lineamientos: como algo fundamental, indispensable, prioritario (Programa Nacional de Lectura), y también, de forma más vaga, porque tienen que ver con el desarrollo integral, la conformación de una mejor ciudadanía (Programa Nacional de Cultura), es paradójicamente, como lo señala Fernando Escalante “ese reconocimiento del lugar simbólico de los libros es una forma de señalar su insignificancia, su carácter puramente decorativo” (2007: 65).

Entender las políticas tanto educativas como culturales, implica la incorporación de los sujetos a las que van dirigidas, desde el diseño y la planeación, pasando por la operatividad, hasta la evaluación; las políticas entendidas

como discurso incorporan toda una serie de técnicas desde el conocimiento, para intervenir en los asuntos sociales:

Foucault argumenta que el poder se halla incrustado en los sistemas de gobernación del orden, la apropiación y la exclusión, por medio de los cuales se constituyen las subjetividades y se forma la vida social. Aquí, Foucault revisa la visión nietzscheana de una “voluntad de saber”, para considerar cómo los sistemas disponibles de ideas disciplinan a los individuos al actuar, ver, pensar y verse a sí mismos en el mundo (Popkewitz, 2000: 34).

La población a intervenir, los sujetos -alumnos desde la política educativa, ciudadanos desde la política cultural- deben de incorporar disposiciones para llegar a fines concretos, en tanto “usuarios plenos de la cultura escrita”, debe haber una serie de técnicas que tengan que ver con los procesos de subjetivación y cómo el sujeto se produce a sí mismo. Foucault nos habla de diversas “tecnologías” que relacionan a la institución con el sujeto:

- Tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas;
- tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones;
- tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a ciertos tipos de fines o de dominación (objetivación del sujeto);
- tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990: 48).

Como se puede observar, las *tecnologías del yo* son las que indican la forma en que las políticas que se han venido analizando, buscan ejercer; no desde la cohesión sino desde la invitación a la transformación, de una práctica muy

específica como la lectura, pero que tiene que ver con algo más trascendente que ello, nuevas formas de subjetividad:

Sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de “doble coerción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse, para concluir, que, el problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos *nosotros* del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos (Morey, 1990: 24).

La lectura esboza, teje hilos sobre uno, es un proceso donde la experiencia es un auténtico ensayo del vivir:

Se trata de una nueva experiencia que viene a ser sin duda una transformación, un tornar, un dar la vuelta, un cierto retorno, pero a la par un bien determinado trastorno, aquel en el que quizás el sujeto no sea la única forma de existencia posible y en el que quepan experiencias en el curso de las cuales el sujeto ya no sea dado, en sus relaciones constitutivas, en lo que tiene de idéntico a sí mismo; experiencias en las que el sujeto pueda disociarse, quebrar la relación consigo mismo, perder su identidad (Foucault, 1996: 28).

Es lo que nos dice Foucault con respecto a las lecturas que forjaron en él una nueva perspectiva, pensar de otra manera, y que tal vez, responda a la pregunta: ¿Qué es lo que uno debe ser capaz de saber sobre sí para desear renunciar a algo? ¿Nuestra propia identidad? Si se entiende la identidad como un proceso de individuación egoísta con todas las reificaciones sociales que conlleva, un habitus estructurado difícil de cambiar. O como una identidad abierta, en constante formación que nunca llega a cerrar, dispuesta a escuchar lo otro, abandonando los prejuicios, lo que opera es una voluntad de saber, es decir, cuando nos damos perfecta cuenta que nuestra sabiduría empieza donde la del autor termina, y querríamos que nos diera respuestas, cuando lo único que puede

hacer es darnos deseos, “de manera que en el momento en que nos han dicho todo lo que podían decirnos es cuando hacen nacer en nosotros la sensación de que aún no nos han dicho nada” (Proust, 2012: 80).

Sobre las confusiones en los términos aquí expuestos, subjetividad e identidad ¿cómo se relacionan y en qué se diferencian? “La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad” (Berger; Luckmann, 2005: 214). La subjetividad en oposición a la objetividad, al proceso de institucionalización, es el espacio íntimo en el que se da la comunicación con uno mismo, una relación que es más fundamental que la relación del sujeto con el otro, pues “hay una soledad de cada sujeto que no puede abolirse” (Touraine; Khosrokhavar, 2002: 107). Lo que no debe confundirse con el individualismo, sino en la importancia de que cada persona es un centro de respeto en contraparte de los sistemas (económicos, educativos, etc.). La identidad sería así, ese puente que se establece con la realidad social, de la que a su vez, la subjetividad se nutre; es un proceso dialéctico. Por lo que hablar, en el presente análisis, de modelos identificatorios que den cuenta de las prácticas que realicen ciertas personas -sin un acercamiento empírico- queda lejos de nuestras posibilidades meramente teóricas.

Pero la importancia de la subjetividad en la conformación de un sujeto autónomo no es un ideal, se da a partir de la acción cotidiana, como creación del sí mismo, y a su vez, como productor de la sociedad, aunque a partir de la incertidumbre, de la negación de un estado de cosas, en un constante roce con la desubjetivación³¹, en la que se corren algunos peligros, donde la experiencia estética devenga en elitismo, la experiencia religiosa en fanatismo, etcétera: ¿es el sujeto verdaderamente capaz de construir una intersubjetividad e ir más allá de sí mismo? “Esto no lleva en absoluto a privilegiar al individuo concreto -en tanto ego, no como sujeto-, sino más bien a descomponer el yo social, ese yo que se define

³¹ El carácter ambiguo de la subjetividad, puesto que ésta reclama un rechazo de lo social, ¿cómo regresar a ello de nuevo?

por su capacidad de interiorizar las representaciones que los otros tienen de él” (Ibidem).

Este proceso de interiorización de la realidad que todos experimentamos, de una singularidad inasible en cualquier concepto, de la que sin embargo el psicoanálisis ha tratado deshilar, es fuente importante de la teoría sociopolítica aquí expuesta (Foucault, Laclau, Touraine). A través de la recuperación del triángulo lacaniano de la conformación psíquica: Real -lo que tiene una existencia en sí y es no-representable, no imaginable; Simbólico -formas de estabilización de lo social (lenguaje)-; e Imaginario -horizonte a futuro que orienta un llegar a ser-, se intenta vislumbrar una realidad tanto psíquica como social, donde la subjetividad -lo que separa (*Spaltung*)- es importante en esta concepción de implicaciones capitales para el pensamiento político y social contemporáneo: “Lacan suministra a la teoría social una visión del sujeto humano que derrama una nueva luz sobre las relaciones entre las aspiraciones individuales y los objetos sociales” (Stavrakakis, 2007: 321); una subjetividad que no corresponde a una representación simplista o esencialista, a saber: “Sólo si la noción lacaniana de subjetividad fuese una simple reproducción de un sujeto esencialista, de un sujeto articulado en torno a una esencia positiva única, que es transparente para sí misma y completamente representable en el discurso teórico. Pero este sujeto esencialista, el sujeto de la tradición filosófica humanista, el sujeto cartesiano, o incluso el sujeto marxista reduccionista, cuya esencia se identifica con sus intereses de clase, es exactamente lo que tiene que ser cuestionado; no puede ser parte de la solución, porque forma parte del problema inicial” (Ibid, 322). Confundir la subjetividad reduciéndola al *ego* es sólo ver su dimensión alienante, en uno solo de sus registros sin ver la constante movilidad por cada uno de ellos, y que nos conduce a ver la identidad simplemente en cuanto a un rol social, “el *ego* sólo puede ser descrito como una sedimentación de imágenes idealizadas que son internalizadas”, puesto que “la ambigüedad del imaginario -fuente del *ego*- se debe, principalmente, a la necesidad de identificación con algo externo, otro, distinto, para así adquirir la base de una identidad autounificada” (Ibid.: 330), a partir de esto cobra relevancia el registro

simbólico en el proceso de la conformación de una identidad, buscando en el lenguaje un medio para adquirir una identidad estable, aunque esta empresa es también imposible, donde es más bien, esta misma imposibilidad de obtener la identidad (en tanto sustancia) la que hace a la identificación (como proceso) posible. En cuanto a lo Real, está presente como ausencia, una paradoja, “si esto real está siempre ausente del nivel de significación *no puede* estar en sí mismo y ser por él mismo la fuente de esta misma significación. Su ausencia como sea, la carencia constitutiva del significado como real, *puede*” (Ibid.: 347). Esta ausencia tiene que ser compensada, si la significación aspira a la coherencia, pero de los únicos medios que dispone también son precarios como se ha visto en las dimensiones imaginaria y simbólica, ¿hacia dónde apunta entonces este sujeto? Hasta ahora sólo se ha dicho que una aproximación rigurosa al terreno del sentido del sujeto tiene que considerar el total de las tres dimensiones implicadas: lo real, lo imaginario, lo simbólico. Porque es precisamente la naturaleza de la identificación, la que reproduce esta carencia de la estructura subjetiva, la separación:

El sujeto encuentra vacío y alienación donde busca completud e identidad. Debe haber quedado claro que esta concepción no reduccionista de la subjetividad abre la vía al desarrollo de una aproximación psicoanalítica en el nivel sociopolítico, a la realidad social, ya que la realidad social es el *locus* en el cual el sujeto como falta busca su completud ausente. No se debe tener la impresión, sin embargo, de que esta completud puede ser reconstruida mediante la identificación en el nivel sociosimbólico: este nivel también está en falta. Y ésta es posiblemente la tesis más radical que la teoría lacaniana le ofrece a una reconsideración del plano sociopolítico. Si lo subjetivo no sigue ya siendo “subjetivo”, lo objetivo tampoco es ya “objetivo” en el sentido de una estructura cerrada, de una entidad capaz, bajo ciertas circunstancias, de cubrir la falta en el sujeto (Ibid.: 365-6).

Considerando que la importancia del psicoanálisis sigue siendo fundamental en tanto a una postura crítica y radical del sistema político y social, puesto que fractura esta pretendida “objetividad” de la realidad. Las implicaciones en este

análisis son más bien, de carácter epistemológico, no así en cuanto a una metodología que involucre las técnicas para discernir la ambigüedad de la subjetividad -en constante movimiento en los tres registros de lo psíquico y la conformación de un proceso identificatorio que siempre será parcial- debido a las limitaciones en la elaboración de mi objeto de estudio. Pero a su vez, teniendo en mente que el discurso no se restringe al habla, el plano objetivo de lo social puede ser así cuestionado por medio de las prácticas que se desarrollan en su entorno y así, abrir un paso a la reflexión.

La profundización del actor social (por ende de los movimientos sociales, de la contrahegemonía que realmente desafíe la autoridad) a través del sujeto, permite ver relaciones de dominación más allá del rol social, del estatus, de la clasificación que la sociedad genera. “El reto involucra el tratar de ubicar al sujeto en la tensión permanente entre una determinada estructuralidad que lo somete relativamente y los espacios de decisión en que se constituye” (Fuentes, 1999: 126).

Sirva la divagación anterior para establecer que siendo la lectura una práctica cotidiana, presente muchas veces, sin darnos cuenta de ella (por ejemplo, en las redes sociales, en las “citas” y “frases célebres” que diariamente circulan por esos medios), aunque más de las veces como un pensamiento fragmentado, instrumental, queda diluida como experiencia límite, si acaso como un entretenimiento más, pero éstas prácticas sirven para configurar el espacio social: desde lectores esporádicos que sólo necesitan matar el tiempo, hasta lectores habituales con una valoración muy diferente, diversos tipos de conformar ciudadanía. Lo que lleva a la última empresa de este análisis:

Como emparentando una suerte de punto de encuentro entre el discurso sobre las experiencias límite, donde se trataría para el sujeto de transformarse a sí mismo, y el discurso sobre la transformación del sujeto mismo mediante la constitución de un saber (Foucault, 1996: 28).

Un saber no totalmente cimentado y cerrado sino precario y contingente, en un constante flujo de significaciones a partir de las redes de información y la velocidad a la que viajan. La constitución de un sujeto lector, es central en la metáfora de la ciudadanía más democrática que plantea la educación como fin último, donde la estructura de la vida pública esté sostenida en sociedades cada vez más lectoras.

Al respecto de esta disertación, Barthes señalaba que lo que las ciencias humanas han descubierto en cualquier orden de ideas, -llámese psicología, lingüística, o ciencia política, etc.-, la literatura lo ha sabido desde siempre, la única diferencia está en que no lo ha dicho (objetividad de la ciencia) sino que lo ha escrito (subjetividad del arte).

4.2 Perfiles lectores y ciudadanía: un proyecto de constitución de sujetos.

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) de 2006, se puede obtener una serie de perfiles lectores de una muestra representativa de la población en México:

Perfil lector	Porcentaje	Promedio de libros que leen por año	Manifiesta gusto por la lectura	No manifiesta gusto por la lectura
1. Poco lector	11.4 %	0.08	2.7 %	95.4 %
2. Esporádico	19.0 %	1.2	25 %	75 %
3. Preferencial de revistas	6.8 %	1.15	37 %	63 %
4. Preferencial de periódicos	10.1 %	1.43	46.8 %	53.2 %
5. De publicaciones diversas	13.7 %	2.08	39 %	61 %
6. Preferencial de literatura	4.7 %	3.99	81.1 %	18.9 %
7. Preferencial de libros para la escuela	8.3 %	5.77	63.2 %	36.8 %
8. Escolar diversificado	11.2 %	4.32	60 %	40 %
9. Frecuente de literatura	5.7 %	6.52	97.7 %	2.3 %
10. Frecuente de publicación diversos	9.0 %	6.44	82.4 %	17.6 %

FUENTE: Encuesta Nacional de Lectura, 2006.

Considerando que una encuesta puede referirse más a los apreciados fetichistas que la gente tiene sobre la lectura que a la práctica lectora misma, y que ésta tan sólo viene a confirmar lo que se sabe de sentido común: que México es un país

de escasos lectores, con apenas una tercera parte de la población que lee más de cuatro libros al año, que corresponde a los perfiles que van del número 7 al 10; de los cuales, los dos primeros lo hacen más por obligación (corresponde a la población escolar). Cabría para este análisis detenerse un poco en las recomendaciones y observaciones que se dan a manera de conclusión, resalto las siguientes:

Por edad, los niveles más altos de lectura de libros se dan entre los jóvenes de 18 a 22 años, con 69.7%, y de 12 a 17 años, con 66.6%. Las diferencias asociadas a la escolaridad son muy pronunciadas, con porcentajes de 76.6% entre quienes tienen educación universitaria. Por grupos socioeconómicos, el porcentaje más alto se da en el nivel medio (79.2%), desciende ligeramente para la población de niveles socioeconómicos medio alto y alto (75.9%) y decrece conforme el nivel socioeconómico es más bajo (p. 120).

Cuantitativamente no habría problema con los sectores más jóvenes, leen porque están en la escuela y es parte de ello, a su vez, es el grupo de edad que expresa más gusto por esta práctica:

No se presentan patrones muy definidos en cuanto a la relación entre la edad y el gusto por la lectura. En todo caso, el grupo de edad que expresa una actitud positiva hacia la lectura, es decir “me gusta mucho” o “me gusta”, son los jóvenes de 18 a 22 años, con cerca de las dos terceras partes (61.3%) (p. 121).

Recordar que el interés público por la lectura estriba en que ésta conduce a la conformación de ciudadanos más críticos, comprensivos y por ende, a una sociedad más equitativa. Sin embargo, la masificación de la lectura responde más a los términos del mercado:

La producción de la nueva industria editorial se dirige a un público que no distingue fácilmente por sí mismo un libro bueno de uno malo, no tiene un criterio propio medianamente sólido (y acaso no tiene interés tampoco en tenerlo). No es un público de concedores ni de lectores frecuentes: admite sin reparo la importancia de los autores que le dicen que son importantes, compra lo que tiene a mano, lo

que se anuncia más. Es un nuevo público lector, producto de la generalización de la educación media y superior: puede ser enorme y es el que interesa como mercado (Escalante, 2007: 54).

La lectura, a su vez, puede ser vista como una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para aprender cómo adecuarse a modelos, y sin embargo ésta es la lectura que importa al interés público y que se promueve en las campañas, es insalvable el fin que se propone cuando el papel del sujeto queda reducido a consumidor:

Son libros que se compran porque están a la vista, porque se anuncian y se ponen de moda, hechos para leerse sin prestar atención; en resumen, su aportación al proceso de individuación es insignificante: no parece razonable que esa lectura sea de interés público (Escalante, 2007: 85).

La teoría crítica anunciaba ya en los años cuarenta del siglo pasado que “toda cultura de masas bajo el monopolio es idéntica”, lo menciono para dejar constancia de la impronta cultural que ha tenido esta teoría, sin embargo, más allá del pesimismo y del elitismo que también conlleva³², se apela a la ampliación de una elite no condicionada socialmente, por encima de las contradicciones entre los fines idealistas que se promueven y el clima social de la rapidez y desechabilidad de la información, del antiintelectualismo práctico, hacia una verdadera democratización de la lectura y una sociedad más democrática:

Esas varias minorías de lectores atentos, habituales, tienen una función específica. Asimilan, traducen, recuerdan, evalúan la producción cultural y le confieren sentido más allá de los claustros universitarios o de los grupos de especialistas. Son minorías, pero su papel tiene una importancia considerable. El diálogo de una sociedad consigo misma se hace más complejo, elaborado, más sutil en la medida en que pueden asimilarse obras nuevas. Y por muchos caminos, esa idea más compleja encuentra eco en todos los medios de comunicación (Escalante, 2007: 11).

³² Touraine refiere al respecto: “Se resistieron a la producción, al consumo y a la cultura de masas que los privaban del monopolio de la palabra y les arrebataron sus pretensiones elitistas a cuyo amparo desarrollaban su reflexión y libraban también sus luchas” (1999: 159).

Sin caer tampoco en la ingenuidad de un determinismo tan simplista: a mayor lectura mayor ciudadanía, como lo pretenden las campañas de fomento, desde una postura paternalista que quisiera “modelar” las subjetividades para “reconstruir el tejido social”; pues por la forma en la que está configurado el sistema, es la gente la que se encuentra a disposición de la sociedad, un espacio del que se excluyen tantos discursos: la calidad sólo es válida si hay un objetivo fijado de antemano, la riqueza de las múltiples experiencias quedan relegadas al espacio íntimo, espacio subversivo donde el ruido de la información queda suspendido. Así, se trata de considerar un emplazamiento de la subjetividad, desde el cual la razón es fracturada por lo irracional, de manera tal que se propone un sujeto descentrado.

En este sentido, hablar de la constitución de los sujetos por medio de la experiencia de la lectura -se ha visto con algunos autores citados a lo largo de este trabajo, pero que sin duda corresponde a la experiencia de esos miles o millones de lectores habituales en este país- puede ser un camino predilecto para trazar una identidad propia, abierta y no excluyente, nuevas formas de subjetividad, momentos de autorreconstrucción (pérdidas, soledad, silencio), un trabajarse a sí mismo...

La institución opone un proceso de objetivación sin el que la realidad social sería imposible, se mantiene como una luz en las sombras de la divagación subjetiva, improductiva, a menos que ésta dé cuenta de las disposiciones finales de una sociedad cada vez más programada, planificada, diseñada desde las políticas. Sin embargo, y sin caer en una especie de narcisismo negativo del presente que piense que los peores momentos de la humanidad son los actuales, la transformación estructural de la vida pública es una constante, lenta pero ineludible, con sus altibajos, donde la búsqueda de una nueva institucionalidad para la democracia -arrebatada por la hegemonía neoliberal y su ilusión desarrollista- necesite la creación de una nueva gramática social y cultural, que replacen las declaraciones modernizadoras sin apego real a los sujetos, sólo así la lectura puede ocupar un lugar central en la cultura y la educación.

La reorganización de un universo simbólico, de un universo de lenguaje a través de la lectura, puede contribuir a que lleven a cabo desplazamientos, reales o simbólicos, en diferentes campos: desplazamientos en el historial escolar y profesional, que les permitan llegar más allá de donde hubiera podido llevarlos la programación social; desplazamientos en la autoimagen, en la manera de pensarse, de decirse, de situarse, en el tipo de relaciones que uno tiene con su familia, con su grupo social; en la manera de habitar y percibir el barrio, la ciudad, el país en el que se vive... (Petit, 2003: 104).

Es ésta la imagen de la lectura como una experiencia límite, con sujetos activos que dialogan con las obras que tienen frente a sí, juego de intersubjetividades, sobretodo, es un trabajarse a uno mismo, que puede ahuyentar a varios, cuando se está acostumbrado a lo predigerido, a lo fácil, o a la simple utilidad tan necesaria para seguir la inmediatez y fugacidad de los tiempos de las redes sociales y los flujos de información, pero también donde:

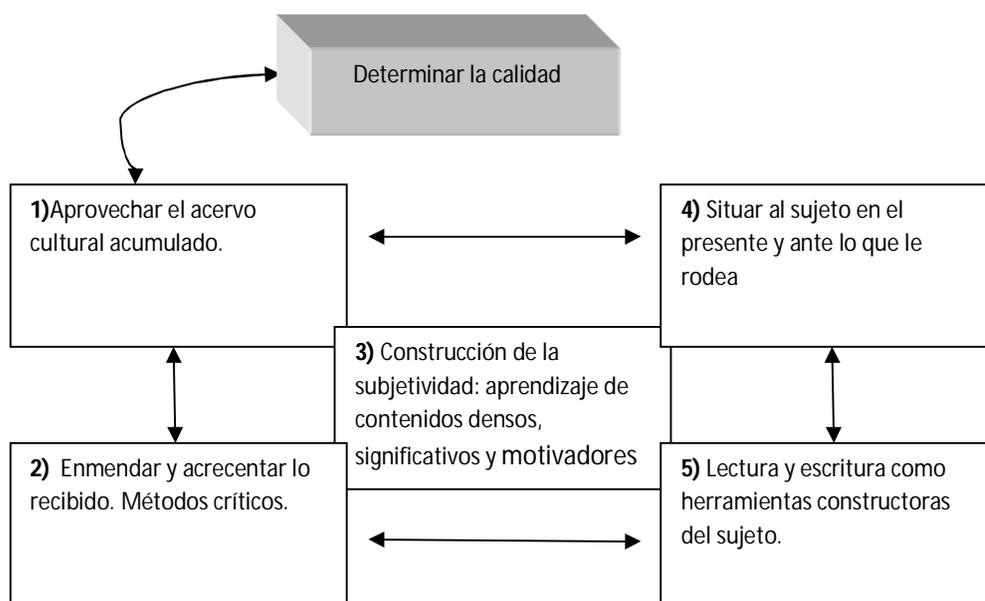
No han desaparecido ni es probable que desaparezcan los grandes lectores, tampoco la literatura de calidad, más exigente o especializada, que es minoritaria como lo ha sido siempre, sólo que antes -en el momento clásico de la era burguesa- podía ser a la vez minoritaria y central, y hoy en día es cada vez más marginal para la vida pública, ajena para la inmensa mayoría (Escalante, 2007: 130).

Esta marginalidad tendría que ver con la reconfiguración del campo literario por medio de la convergencia digital, el cual incluye a creadores, editores y lectores, que ha llevado a cuestionar su propia constitución como un campo "autónomo" -si bien, éste estuvo y sigue estando subsidiado por el gasto público³³, pero con sus propias reglas de operación, en particular con respecto al campo económico y al campo político, que en palabras de Bourdieu: "da cabida a una economía al revés, basada, en su lógica específica, en la naturaleza misma de los bienes simbólicos, mercancías y significaciones, cuyos valores propiamente simbólico y comercial permanecen relativamente independientes" (2005: 213). Independencia que significaba una forma específica de poder: la de poseer un cuasimonopolio de

³³ "Al menos un tercio de sus ingresos proviene del Estado, es decir, de impuestos" (Escalante, 2007: 345).

la producción del discurso sobre el mundo social. En cambio, los soportes multimedia generan nuevas lógicas de sentido y de comunicación que han atravesado esta “independencia”. La democratización y popularización de la cultura, el poder expresarse, opinar, acceder sin restricciones, y sobre todo con la facilidad que la tecnología propicia, y que a diferencia del viejo modelo, enfocado en la sedimentación de un conocimiento basado en el trabajo por su apropiación; en cambio ahora, la velocidad de la comunicación “sirve para limpiar y olvidar más que para aprender y acumular conocimientos” (Bauman, 2002: 42).

En este orden de ideas, el papel de la lectura como lo esboza Gimeno Sacristán en el siguiente cuadro (2001: 28), podría entrar en contradicciones con el clima contemporáneo:



Una forma de esquematizar lo que hasta aquí se ha venido señalando, “aprovechar el acervo cultural acumulado” mediante métodos críticos, cuando la necesidad se encuentra en olvidar esos mismos conocimientos, “estar al día” donde la democratización de la cultura, la desmercantilización de los bienes públicos y

sociales está teñida por la banalidad del cambio y la fragmentación del pensamiento, hacen del interés por la lectura un fetiche o una base para construir supuestos consensos con una ciudadanía más “cultura” y democrática.

El proceso de modernización en educación que se lleva a cabo en el periodo hasta aquí analizado, que va desde la apertura social de diversos actores en la escuela -y también en la cultura-, el ingreso por concurso de oposición, la actualización docente por medio de incentivos y evaluación, el fortalecimiento de las competencias que guían ahora el currículo; han sido puestas en marcha bajo el signo de las viejas prácticas, aunque los pocos cambios: apertura de ciertas plazas por examen de ingreso de oposición -en algunos estados solamente-, ampliación de horarios escolares en algunas escuelas (Programa Escuelas de Calidad), creación de consejos de participación social -con la debida resistencia del SNTE en todas estas acciones mencionadas- y que han generado un efecto placebo y/o de legitimación del discurso, sesgando a su vez, las reformas en materia curricular, inclinadas totalmente hacia las competencias y la calidad eficientista, de la evaluación normativa antes que formativa.

Como se ha intentado argumentar, no se trata de una receta ni de una guía para la acción pedagógica, simplemente sirva para centrar la mirada y partir de los sujetos en la política pública, no como consumidores ni usuarios forzados a competir atendiendo sólo a ciertas habilidades y actitudes, creo que la escuela puede asumir, además, cierto grado de tensión con la cultura, vivirla, transformarla, no limitarla; pero la preocupación parece ir más en dirección de cierta “adecuación” en contenidos tendencialmente prácticos con pocas miras de alcance, en la que la educación llena esos espacios abiertos en la conformación de subjetividades, atendiendo a ciertos saberes, un saber hacer, una sensibilidad, propias de una racionalidad de mercado. Ya que lo “universal” forma una parte esencial de las identidades sociales, en cuanto que éstas están penetradas por una falta constitutiva propias de una realidad no suturada, y de la cual todos somos partícipes. De ahí la importancia de revitalizar el debate sobre criterios internos de calidad en el sistema escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

Es posible hablar de una transformación estructural de la vida pública, ya que ésta es una constante. No hay nada nuevo cuando el cambio es perpetuo. Habermas ya anunciaba la reorganización hacia el consumo de masas en el creciente tiempo de ocio (2004: 14) -para ciertos grupos sociales claro está-, de la que los perfiles lectores están, a su vez, condicionados por esta estructuración del tiempo y las prioridades que se le concede a cada actividad a partir de ella. Esto, junto con el creciente cúmulo de información y la convergencia digital en que se soporta, crea los componentes ambientales de la práctica lectora, en la que la escuela y la publicidad buscan incidir para bien, asumiendo una responsabilidad moral, aunque vale señalar que “ningún intento de saldar la brecha entre voluntad política y espacio comunitario puede, en última instancia, tener éxito, pero que el intento de construir ese puente define la articulación específicamente política de las identidades sociales” (Laclau: 2005: 28). El enfoque estructural-relacional que se le ha dado a la lectura en este trabajo, es un ejercicio que pretende fisurar analíticamente un discurso, el de la calidad educativa, que aparece como completo y verdadero, la idea de mostrar las aberturas, los vacíos, provee una forma de presencia a las exclusiones producida por la hegemonía del discurso de la calidad y sus componentes privilegiados: competitividad, eficiencia, practicidad. Esta forma de articulación, al margen de lo que pudieran ser sus contenidos, crea efectos estructurantes que se presentan ante todo en el nivel de los modos de representación, es decir, en la construcción de una subjetividad -al menos de una cierta sensibilidad- en el espacio educativo o cultural (no sólo escolar) como un horizonte de plenitud, que, por medio de la calidad, se puede alcanzar. Dado que la función de la “calidad educativa” como significativo vacío, es reducir a una homogeneidad una realidad altamente heterogénea, sólo puede hacerlo limitando al

mínimo su contenido particularista. Pretensión de universalidad, la modernidad y su proyecto global están más vivos que nunca.

La globalidad también tiende hacia esta homogeneidad. Más cuando de ella se parte. Si bien considero, que es una crítica estéril achacar los problemas a organismos internacionales -como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el neoliberalismo en general-, sin darnos cuenta que más que en un plano económico, es precisamente, la tendencia dominante del pensamiento liberal caracterizado por un enfoque racionalista e individualista el que impide reconocer la constitución de las identidades sociales en su aspecto conflictivo (Mouffe, 2011). Es decir, superar la mera crítica a “la política” comprendiendo antes la naturaleza de “lo político”. Por ello, es conveniente recordar, que son instituciones mundiales como la UNESCO o la CEPAL, las que tienen un horizonte más amplio en el que enmarcar la idea de desarrollo, y de la cual se han nutrido las políticas educativas y culturales aquí analizadas. No de balde la competitividad estructural a la que se pretende incorporar a Latinoamérica, con base en niveles de productividad adecuados a los estándares internacionales, es sólo entendida a través de la conformación de una ciudadanía activa en la vida política democrática (CEPAL: 1990); no obstante, la sociedad civil en México ha estado marcada por un emparentamiento con sus gobernantes (Mabire, 2003), sea como una “socialización del Estado” por una parte, o como una “estatalización de la sociedad”, por otra, la disociación de ambas esferas -marcadas por la corrupción, las prácticas monopólicas, etc.-, nos lleva a plantearnos qué tipo de organización somos capaces de darnos a nosotros mismos. Estamos en el terreno de la articulación, antesala de la hegemonía. El camino ha sido trazado, la democracia, la equidad, ¿quién las pondría en tela de juicio? Buscar consensos por esta vía es fácil. Desafiar esta visión tal vez sólo lleve a los caminos de la inacción o del acatamiento del estado actual de las cosas. De ahí la preponderancia a la vía de las reformas; reformas que en la política educativa han cristalizado lenta y gradualmente, aunque sirviendo más a una legitimidad transitoria, un discurso con cierto atractivo político que en el

fondo no trastoca los intereses de grupos fácticos (Ornelas, 2012). No establecer una verdadera dimensión adversarial en lo político impide que se logre un cambio más profundo. Definidos los fines y medios de la educación, sin querer ver las implicaciones políticas que la traspasan, dar por sentado que la calidad educativa del discurso neoliberal representa un fin universal, la realización de una esencia, es parte de esta mirada pospolítica que no desafía la hegemonía dominante. Si bien es cierto que en Latinoamérica se puede hablar de un uso contrahegemónico de las instituciones democráticas (Cfr. Santos, 2009) llevada a cabo por diversos movimientos sociales (indígenas, estudiantes, ambientalistas, sindicatos, etc.) que apuntan sobre todo a la desmercantilización de los bienes públicos y sociales, por medio de reclamos particulares al Estado, pero que en el proceso tiende a universalizar sus demandas (Cfr. Svampa, 2008: 35) como una cadena de equivalencias, es decir, como una forma particular de articular diferencias de signos políticos enteramente distintos. Aunque esta óptica latinoamericanista está ubicada desde una postura que se asume en la *subpolítica*, de los desafíos que enfrenta la humanidad colectiva, reclamos concretos aunque con reivindicaciones identitarias -en el polo más simbólico-; o laborales o contra la exclusión, en un plano más pragmático³⁴, la democracia no se radicalizará, si antes no se “pluraliza” la hegemonía que devora a sus contrincantes. Aunque esto es lo más difícil de imaginar, más si se usa la gramática social cooptada por el sistema neoliberal.

La inclinación que ha tomado la democracia por esta vía, liberal y populista a la vez, del falso consenso y la “acción”, antes que el conflicto, es en este sentido, donde la dinámica plural competitiva de las sociedades abiertas la que establece un contrapeso a un Estado burocrático que asume relaciones de exterioridad con otros ámbitos de la vida social, como se pudo observar en este análisis. Así, la política pública emana de esta relación con la sociedad civil:

La política, en el momento en que se echa a andar, desata muchas oportunidades y expectativas, poderes e intereses en juego, cargas de trabajo y responsabilidades,

³⁴ A lo que me vienen estas palabras de Touraine: “Cuando la sociedad se asemeja cada vez más a un mercado donde los objetivos ideológicos y hasta políticos parecen haber desaparecido; sólo perduran la lucha por el dinero y la búsqueda de la identidad” (1999: 181).

operaciones y decisiones; la implementación se vuelve entonces un proceso muy complejo y elusivo, también conflictivo, y es casi imposible encontrar una fórmula de coordinación que integre las diferencias y configure una acción colectiva armónica y efectiva (Aguilar Villanueva, 1996b: 17)

Controlar, o querer controlar demasiados espacios de acción individual y social, por parte de un Estado burocrático, sin caer en el aniquilamiento del sentido de la democracia, supone la intervención de actores que implique un compromiso reflexivo de las personas legas con los sistemas de expertos, en otras palabras, asumir el mandato institucional (que prescriben las políticas públicas) de una forma negociada, o, que al menos, produzca márgenes de acción para dar cabida al sujeto. En el caso educativo, como se ha visto, las resistencias de los profesores de llevar a cabo determinadas “tareas extras” como se supone son las actividades encomendadas por el Programa Nacional de Lectura (PNL) quedan en intenciones más que en acciones. Más cuando la estructura del sistema escolar está diseñada por diversos programas que sirven en mayor parte de paliativos, más que como un sistema integral de formación, dándole prioridad a las competencias medibles. De esta forma, es que la lectura ocupa un lugar central como competencia, siendo un pilar de las pruebas estandarizadas; como experiencia, es relegada al papel del entretenimiento.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, las políticas de fomento a la lectura han tratado de resolver el problema diciendo “debes tener gusto por la lectura” o sea: “debes desear lo que es obligatorio”, nada más repelente como la obligatoriedad de las tareas, del tratamiento didáctico que se hace de la literatura en la escuela, que muchas veces, pierde así su carácter puramente estético capaz de realizar desplazamientos simbólicos, como una experiencia que aporte algo significativo al proceso de individuación. Más aún, cuando los programas están abocados a objetivos muy particulares, como el caso del PNL que concibe una orientación muy utilitaria del lenguaje, “de una visión rígida del ‘código’ semántico, que avanza en esta época de predominio de lo técnico, de multiplicación de las

jergas utilitarias. Y esta manera de mutilar la lengua se acompaña por supuesto, de la descomposición del mundo imaginario” (Petit, 2003: 121).

Claro está que no todo programa o política funciona como debiera en el papel, las mismas resistencias y apropiaciones de los actores con respecto a las políticas las resignifica -en este sentido, debo admitir que esta investigación queda incompleta al no incorporar directamente a los sujetos, a los lectores, queda entonces en un plano meramente teórico-. Sirvan la cantidad de palabras vertidas en este trabajo para hacer una tentativa de aproximación posterior para dar “voz” a esos sujetos que conforman diversos perfiles lectores y sobre el papel de los mediadores: profesores, especialistas, padres de familia; y no sólo para entenderla desde una visión utilitaria, tal como el discurso político la encamina, y de la cultura, vista como un fetiche, como un capital.

Si bien las coordenadas por las que se movió el análisis fueron de las políticas culturales a las educativas, hay que entenderlas como parte de un discurso más amplio, que tiende a erigir cada vez más el valor del capital simbólico, llámese conocimiento, como el eje central que estructura el espacio social, en este sentido, la institución educativa conecta con otras agencias de socialización que le definen nuevas relaciones con el saber, la lengua y la cultura (Martínez Boom, 2004). La convergencia tecnológica en el espacio virtual, puede ser vista como un enriquecimiento de diferentes formas de saber: de lector a espectador, de receptor a productor, todo está a tan sólo un clic de distancia; donde el poder de la escuela se adapta a los tiempos: se hace más énfasis en la adquisición de herramientas y habilidades para no “perdersé” en el gran cúmulo de la información, aunque los contenidos en la educación son cada vez más reducidos³⁵, pues estos son vistos como obsoletos, no merecen profundización, ya que no se adaptan a las demandas de una sociedad (o del mercado), y que paradójicamente, tiene al conocimiento en un pedestal.

³⁵ Por ejemplo, la Reforma Integral para la Educación Secundaria, como es sabido, ha comprimido los contenidos de varias materias (historia, biología, física y química) para ser vistos en un solo año, ya no en los tres años que comprende este nivel.

Pero esta contradicción se debe más que nada al poder de gestión que consiste en prever y en cambiar opiniones, en modelar la conducta, “en entrar directamente en el mundo de los ‘valores’, en lugar de limitarse al dominio de la utilidad. La nueva importancia de las industrias culturales reemplaza las tradicionales formas de control social” (Touraine, 1999: 42). Siendo así, su importancia política no ha sido resaltada lo suficientemente todavía. Una aportación más que teórica, que lleve a aclarar estos puntos, queda aún en vías de construcción.

Los regímenes de verdad por lo que circula el saber, en una supuesta objetividad que emana discursos, de calidad en la educación, de fomento hacia ciertas prácticas (la lectura, en contra del *bullying*, en los ámbitos escolares, por mencionar algo), parten de una disposición por controlar los cuerpos y las subjetividades de los sujetos de la educación, dominación que es socialmente aceptada pues son más los beneficios que de ella se obtienen: mejores calificaciones, un ambiente más adecuado para los aprendizajes, en el caso de los ejemplos citados. Sin olvidar que la educación como ciencia humana es tan sólo un juego del lenguaje, aunque con una voluntad de verdad que hace de ella una prodigiosa máquina destinada a excluir, mediante la reproducción del privilegio o la opacidad de ciertos saberes. No obstante queda un espacio para el sujeto, no sólo como “conocedor”, producto del discurso, sino productor de sí mismo, una apuesta estética, de la que la lectura en sentido formativo es una posibilidad abierta, aunque para recorrerla se necesita atravesar por una puerta estrecha, que en este caso no conduce a ningún tipo de salvación, quizá a la incertidumbre...

REFERENCIAS

- **Bibliografía:**

Aguilar Villanueva, L. (1996), "Estudio introductorio", en L. Aguilar Villanueva (coord.), *La hechura de las políticas*, México: Porrúa.

_____. (1996b), "Estudio introductorio", en L. Aguilar Villanueva (coord.), *La implementación de las políticas*, México: Porrúa.

Bauman, Z. (2002), *La cultura como praxis*, Barcelona: Paidós.

_____. (2006), *Vida líquida*, Barcelona: Paidós.

_____. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.

Benjamin, W. (1992), *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México: Siglo XXI

Berger, P. L.; Luckmann, T. (2005), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

Blanchot, M. (1992), *El espacio literario*, Barcelona: Paidós.

Brambila, B. (2007) "Políticas de institucionalización de la lectura en México", en J. L. Mariscal (comp.), *Políticas culturales. Una revisión desde la gestión cultural*. Guadalajara: UDG Virtual.

Bourdieu, P. (1979), "Los tres estados del capital cultural", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, traducción de Monique Landesmann.

_____. (1990), *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.

_____. (2005), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona: Anagrama.

_____. (2008a), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.

_____. (2008b), *El sentido práctico*, Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2004), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (2005), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Fontamara.

Buenfil, R. N. (1993), *Análisis de discurso y educación*, México: CINVESTAV.

Castells, M. (1999), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. 1*, México: Siglo XXI.

- Delgado, J. (2007), "Calidad y política educativa para la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", en A. Carmona (coord.), *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*, México: Pomares.
- Elias, N. (1994). *Teoría del símbolo*, Barcelona: Península.
- Escalante, F. (2007), *A la sombra de los libros. Lectura, mercado y vida pública*, México: El Colegio de México.
- Ferraris, M. (2003), *La hermenéutica*, México: Taurus.
- Foucault, M. (1989), "¿Por qué estudiar el poder?", en *El poder: cuatro conferencias*, México: UAM-Azcapotzalco.
- _____. (1990), *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Barcelona: Paidós.
- _____. (1996), *De lenguaje y literatura*, Barcelona: Paidós.
- _____. (2005), *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- _____. (2005b), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México: Siglo XXI.
- _____. (2005c), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa.
- Fuentes, S. (1999), *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83*, México: CINVESTAV.
- _____. (2006), "Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales", en M. A Jiménez (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México: Plaza y Valdés/SADE.
- _____. (2007), "Una articulación discursiva entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificatorio", en S. Fuentes (coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades, sujetos*, México: Casa Juan Pablos.
- García Canclini, N. (2009), "Los campos culturales en la convergencia tecnológica", en M. Aguilar; et al. (coords.), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*, México: Anthropos.
- Gimeno Sacristán, J. (1997), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid: Morata.
- _____. (1999), *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata.
- _____. (2001), *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- Habermas, J. (2000), *Facticidad y validez*, Madrid: Trotta.

- _____. (2004), *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- _____. (2001), *Teoría de la acción comunicativa*. Vol 1, México: FCE.
- Heidegger, M. (2001), "Hölderlin y la esencia de la poesía", en *Arte y poesía*, México: FCE.
- _____. (2005), "El concepto de experiencia de Hegel", en *Caminos de bosque*, Madrid: Alianza.
- _____. (2010), *Los himnos de Hölderlin "Germania" y "El Rin"*, Buenos Aires: Biblos.
- Hölderlin, F. (1996), *Hiperión*, México: Ediciones Coyoacán.
- Horkheimer, M; Adorno, T. W. (1998), *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid: Trotta.
- Jiménez, L. (2006), *Políticas culturales en transición. Retos y escenarios de la gestión cultural en México*, México: CONACULTA.
- Johannesson, I. A. (2000), "Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad", en T. Popkewitz (coord.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Juan, S. (2000), "Las tensiones espacio-temporales de la vida cotidiana", en A. Lindón (coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Madrid: Anthropos.
- Laclau, E. (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel.
- _____. (2005), "Populismo: ¿qué hay en el nombre?", en L. Arfuch (coord.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E; Mouffe, Ch. (2004), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México: FCE.
- Latapí, P. (1979), *Política educativa y valores nacionales*, México: Nueva Imagen.
- _____. (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la SEP comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México: FCE.
- Mabire, B. (2003), *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*, México: El Colegio de México.
- Marshall, J. (2001), "Foucault y la investigación educativa", en S. J. Ball (coord.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata
- Martínez Boom, A. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Barcelona: Anthropos.

- Melucci, A. (2001), *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, Madrid: Trotta.
- _____. (2002), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México: El Colegio de México.
- Morey, M. (1990), "Introducción", en M. Foucault, *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Barcelona: Paidós.
- Mouffe, Ch. (2011), *En torno a lo político*, Buenos Aires: FCE
- Nietzsche, F. (2000), *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona: Tusquets.
- Ochoa, G. (2001), *Política cultural ¿qué hacer?* México: Raya en el agua.
- Ornelas, C. (2008), *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo mexicano*, México: Siglo XXI.
- _____. (2012), *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México: Siglo XXI.
- Pajak, F. (2000), *La inmensa soledad: con Friedrich Nietzsche y Cesare Pavese huérfanos bajo el cielo de Turín*, Madrid: Síntesis.
- Pavese, C. (1975), *Literatura y sociedad*, Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Paz, O. (2003), *Pequeña crónica de grandes días*, México: FCE.
- Perrenoud, P. (2008), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago: J. C. Saez.
- _____. (2009), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: Colofón.
- _____. (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona: Grao.
- Pètit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: FCE.
- Popkewitz, T. (2000), "Introducción", en T. Popkewitz (coord.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Proust, M. (2012), *Días de lectura*, México: Taurus.
- Reguillo, R. (2000), "La clandestina centralidad de la vida cotidiana", en A. Lindón (coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Madrid: Anthropos.
- Reimers, F; et al. (2006), "La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción", en F. Reimers (coord.), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México: SEP-FCE-ILCE.

Santos, B. de S. (2004), "Introducción: para ampliar el canón democrático", en B. de S. Santos (coord.) *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*, México: FCE.

_____. (2009), *Una epistemología del Sur*, México: CLACSO-Siglo XXI.

_____. (2010), *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*, México: Siglo XXI.

Simola, H; Heikkinnen, S; Silvonen, J. (2000), "Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación", en T. Popkewitz (coord.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona: Pomares-Corredor.

Stavrakakis, Y. (2007), "El sujeto lacaniano: la imposibilidad de la identidad y la centralidad de la identificación", en S. Fuentes (coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos*, México: Casa Juan Pablos.

Svampa, M. (2008), *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI.

Tedesco, J. (2002), "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo", en C. Ornelas, (coord.), *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México: Santillana.

Touraine, A. (1999), *Crítica de la modernidad*, Buenos Aires: FCE.

Touraine, A; Khosrokhavar, F. (2002), *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Barcelona: Paidós.

Winocur, R. (2009), "La convergencia digital como experiencia existencial en la vida de los jóvenes", en M. Aguilar; et al. (coords.), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*, México: Anthropos.

Xirau, R. (1993), *Palabra y silencio*, México: Siglo XXI.

- **Artículos en internet:**

Bourdieu, P. (1996), "Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático", disponible en: <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2006/07/gnesis-y-estructura-del-campo.html>, Consultado julio de 2011.

Gordon, J. (2013), "Neuroelogio de la lectura", en *Revista de la Universidad de México*, disponible en: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/articulo.php?p30213>, Consultado en marzo 2013

Leme, L; Barzotto, H. (2005), "Promoción y mitificación de la lectura", disponible en: http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/art_formacion.pdf, Consultado abril de 2011.

Millán, J. A. (2005), "La lectura y la sociedad del conocimiento", disponible en: http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/lectura_millan.pdf, Consultado abril de 2011.

Nietzsche, F. (2000b), "Sobre la verdad y la mentira", suplemento *La Jornada Semanal*, 10 de diciembre 2000, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2000/12/10/sem-friedrich.html>, Consultado en julio de 2011.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2008), "La norma oficial de la educación: el SNTE contra la rectoría del Estado", disponible en: <http://www.observatorio.org>, Consultado en agosto 2012.

Revesz, B. (2004), "¿Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública?", artículo disponible en : http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/revesz_bruno.pdf, Consultado en enero de 2012.

Zelcer, M. (2003), "Subjetividades y actualidad II", en *Revista Topia*, Buenos Aires. Disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/subjetividades-y-actualidad-ii>, Consultado en abril 2013.

- **Documentos oficiales:**

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), *Prioridades para el desarrollo de la lectura y escritura en la región*, disponible en: <http://www.cerlalc.org/redplanes/prioridades.html>, Consultado abril de 2011.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006), *Encuesta Nacional de Lectura*, México: CONACULTA.

_____. (2007), *Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, México: CONACULTA.

_____. (2011), *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales. Distrito Federal*, México: CONACULTA.

Morales, L. (coord.), (2008), *Informe final. Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*, México: UPN

Secretaría de Educación Pública (2008), *Reforma Integral para la Educación Básica*, México: SEP

_____. (2007), *Programa Nacional de Lectura*, México: SEP.