



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**La enseñanza de la lectura en el currículo de la escuela
primaria mexicana: 1993-2011.**

Tesis

Que para obtener el grado de
Licenciado en Sociología

Presenta

Omar Castañeda Saldaña

Directora

Dra. Amparo Ruiz del Castillo

Ciudad de México, agosto de 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

*A mi mamá y mi papá, ejemplos de vida
que me han legado la mejor de las
herencias: una buena educación.*

INTRODUCCIÓN	5
1 MODERNIZACIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA: EL PROYECTO EDUCATIVO NEOLIBERAL (1989-2011)	11
1.1 El dinosaurio se moderniza: entrada en vigor del proyecto educativo neoliberal en México	11
1.2 El Programa para la Modernización Educativa: de las políticas educativas de gobierno a las políticas educativas de Estado	25
1.2.1 El proyecto educativo neoliberal en la educación básica: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).	30
1.3 La lectura instrumental y el proyecto educativo neoliberal.	33
1.3.1 Lectura instrumental	37
2 LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA NEOLIBERAL EN LOS PROGRAMAS NACIONALES DE EDUCACIÓN	40
2.1 La calidad educativa, un artificio semántico	40
2.2 Aprender a aprender, enseñar para la adaptación	48
2.3 Evaluación, herramienta de vigilancia y control	52
2.4 El impacto de la orientación educativa neoliberal en las reformulaciones curriculares	58
3 LA RENOVACIÓN CURRICULAR DE 1993: CONSTRUCTIVISMO Y LENGUAJE INTEGRAL	60
3.1 El plan de 1993	60
3.2 La orientación de los programas de español de 1993	61
3.2.1 Vygotski: pensamiento y lenguaje, funciones psíquicas de origen social	64
3.2.2 Influencia de Jean Piaget en la educación: de la epistemología genética a la psicogénesis del lenguaje escrito	72
3.2.3 El lenguaje integral: el desarrollo natural del lenguaje escrito	77
3.3 Entre el constructivismo y el lenguaje integral: coherencia conceptual y viabilidad pedagógica	81
3.4 La enseñanza de la lectura en los programas de español de 1993: la inviabilidad pedagógica derivada de su incoherencia conceptual	88
4 LA RENOVACIÓN CURRICULAR DE 2001: EL ENFOQUE COMUNICATIVO	96

4.1 Los programas de español de 2001	96
4.2 La orientación de los programas de español de 2001	100
4.2.1 El enfoque comunicativo	100
4.2.2 La competencia comunicativa	103
4.2.3 La lectura competente: estrategias lectoras y comprensión lectora	107
4.3 La funcionalidad del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura, o sobre el reino de doña Comprensión Lectora	112
4.4 La enseñanza de la lectura en los programas de español de 2001	119
5 LA REFORMA CURRICULAR DE 2009-2011: LA INTRODUCCIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	126
5.1 La agenda educativa mundial: de las competencias para la vida a las pruebas estandarizadas	126
5.1.1 El enfoque por competencias: un modelo educativo fundado en la evaluación	137
5.1.2 Subsunción real de la educación escolar al mercado: competencias y valorización del “capital humano”	144
5.2 Competencia lectora dentro del enfoque por competencias	154
5.2.1 Las funciones de la lectura	158
5.2.2 Evaluación de la competencia lectora: garantía de la calidad del producto	161
5.3 Los planes de estudio de la revisión curricular de 2009-2011	165
5.3.1 El plan de estudio de 2009: el perfil de egreso y las competencias para la vida, las bases del enfoque por competencias	169
5.3.2 El plan de estudios de 2011: los estándares curriculares, instrumentar el cambio	175
5.4 Enseñanza de la lectura en los programas de español de la renovación curricular 2009-2011	177
5.4.1 Los programas de 2009: bases comunes, una lectura eficiente que resuelva problemas	178
5.4.2 Los programas de 2011: los estándares curriculares, instrumento de planeación	184
CONCLUSIONES	189
FUENTES CONSULTADAS	197
ANEXO 1. SÍNTESIS DEL EJE “LENGUA ESCRITA” EN LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL DE 1993	209
ANEXO 2. SÍNTESIS DEL EJE “LECTURA” EN LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL DE 2001	215
SIGLAS	221

Agradecimientos

Esta tesis no hubiera visto la luz jamás sin el apoyo paciente y solidario de mi familia. A mis papás y mis hermanos, Agus, Jermil, Gordo, La Nena, gracias infinitas.

A la profesora Amparo le agradezco su diligente y profundamente humana dirección, no sólo de esta tesis sino también de mi formación como profesional de la sociología. Su calidad intelectual y moral son referentes que sin duda seguiré.

Gracias a las profesoras María Elena Galeana Rodríguez, María Esther Navarro Lara, Cecilia Peraza Sanginés y María de los Ángeles Sánchez Noriega Armengol por sus penetrantes lecturas y agudas sugerencias.

Tanto le debo a muchos docentes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que sería abusivo para quien esto lee enumerarlos a todos. De cualquier modo, preciso subrayar la labor de los profesores Álvaro Arreola y Gerardo Cruz Reyes, mejor conocido como Brandebí, cuyas faenas dentro del aula me iniciaron de modo inmejorable en el arcano quehacer de la investigación en ciencias sociales.

A la dra. Sara Lara y el dr. Hubert Carton de Grammont, grávidos ejemplos de investigadores experimentados, les agradezco la acogida que me brindaron en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, así como todo lo que me enseñaron sobre la profesión de investigador.

Muchas personas que en algún sentido colaboraron con este trabajo se me quedan en el tintero: amigos, colegas, personal bibliotecario y administrativo, docentes y alumnos, a todos ellos y tantos más, gracias.

Por último, quiero agradecer al pueblo de México, que a través de la UNAM me ha dado la invaluable oportunidad de estudiar. Que esta tesis sirva para darle lo que por justicia le corresponde.

Introducción

El presente estudio ha sido realizado durante tiempos verdaderamente aciagos para el país en general y la educación en particular. La barbarie imperante cimbra los dos mayores mitos que legitiman la existencia de la institución escolar. Por una parte, la escuela ha dejado de ser la instancia primordial de movilidad social en el imaginario colectivo. Por otro lado, su función de socialización es cuestionada, por decir lo menos, por la delicada situación de violencia en la que estamos sumergidos. Si esto no fuera suficiente, durante el sexenio presidido por Enrique Peña Nieto se instrumentaron diversas políticas educativas tendientes a desvencijar el derecho constitucional a la educación. La intención más profunda de esta investigación es contribuir a la explicación de lo que en este contexto se ha dado en llamar “la crisis educativa de México”.

La enseñanza de la lectura constituye el núcleo de este trabajo. Este tema, sin embargo, no me fue sugerido por la peliaguda situación arriba descrita. Surge, en cambio, de mi propia experiencia universitaria. La verdad sea dicha, yo arribé a la licenciatura en sociología siendo un espécimen particular de analfabeta funcional. Leía escasamente, y lo poco que leía quedaba tatuado en mi memoria sin ser procesado. La facultad de citar textualmente, incluso señalando las páginas precisas, no me era extraña, pero formular interpretaciones propias me *ponía a parir chayotes*, como reza la picaresca popular.

Mis desavenencias con el acto lector desde luego no configuraban el único caso dentro de mi generación. Conocí a quienes parecían ser mecidos por Yohualtecuhtli frente a la hoja impresa, aquellos que leían sin entender, otros que, como yo, reproducían lo leído sin detenerse a digerirlo y, finalmente, una minoría ínfima que prefería no leer más que los artículos de *Wikipedia* y *Buenas tareas*. En el extremo opuesto, había estudiantes que daban la impresión de haberlo leído todo, llegando en ocasiones a lucir con pedantería su bagaje lector. De cualquier modo, y este es el asunto que más llamó mi atención, la mayor parte del alumnado cumplíamos con nuestras obligaciones académicas. Cuando ocurría lo contrario, la causa raramente guardaba alguna relación con las dificultades para leer.

¿Cómo podía ocurrir eso dentro de una carrera que exige tantos saberes de lectura?

Reflexionando sobre esta paradójica situación, fui perfilando la hipótesis de que muchos alumnos quizá no leemos convencionalmente, comprensivamente o por puro placer, pero sin duda llevamos a cabo formas de leer que nos permiten resolver problemas muy puntuales, aunque no nos dejen ningún aprendizaje profundo o perdurable. Estas prácticas me parecieron tan comunes que no tardé mucho en voltear la mirada a la única institución por la que todo universitario debe pasar y que, al mismo tiempo, goza de una relación íntima con la lectura: la escuela primaria.

Un primer acercamiento al estudio del sistema educativo mexicano a nivel primaria me mostró que la generación a la que pertenezco, referida con sorna ocasionalmente como *millennial*, fue la primera en cursar su educación básica bajo el modelo educativo neoliberal introducido con el eufemístico nombre de “modernización educativa”. Esta pista me hizo sospechar que mi experiencia universitaria en torno a la práctica de la lectura difícilmente podía ser una casualidad. ¿Sería posible que desde las instituciones escolares, otrora faros de cultura, se fomentaran formas de leer tan pragmáticas, tan *instrumentales*?

Para cuando esos pensamientos ocupaban mi mente, yo había trocado ya en un ávido lector. Descubrí que leer no sólo sirve para cumplir con ciertas obligaciones o para aprender. Comprendí, con Paulo Freire, que el acto lector no se agota en la palabra impresa, sino que se realiza en la palabra-mundo como un agente subversivo del orden.¹ Por mediación de Eduardo Galeano entendí que la lectura es ante todo un acto de comunión entre cerebro y emoción, así como entre personas, que permite nuestro desenvolvimiento como seres *sentipensantes* dentro de una comunidad fraterna.² Advertí también que comprender no siempre es el objetivo final del acercamiento a la palabra escrita, como señala Rodolfo

¹ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*.

² Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Castro.³ Ocasionalmente puede ser una invitación a solazar la imaginación e incluso el cuerpo. Con Iván Illich⁴ y Margit Frenk⁵ caí en cuenta de la insoluble relación entre escritura y cultura oral, fundamentalmente popular. Más aún, gracias a Gregorio Hernández Zamora⁶ observé que ciertas prácticas lectoras populares muy difundidas son vituperadas e incluso invisibilizadas tanto por las lecturas sacralizadas como por aquellas meramente pragmáticas. Gabriel Zaid, Juan Domingo Argüelles y tantos otros promotores de la lectura que a la vez son grávidos artistas de la escritura me enseñaron, en fin, que si la lectura no sirve para hacernos más reales, entonces no sirve para nada.⁷

Pero la escuela primaria, sobre todo a partir de la década de 1990, no dice ni una palabra sobre este abanico de posibilidades. Sólo sabe hablar de leer para aprender, *rankings* de comprensión lectora, pruebas estandarizadas, estrategias lectoras y demás artilugios diseñados precisamente para no leer. En ese instante me pareció evidente que explicar la actual situación de la lectura en gran medida pasaba por entender cómo se enseña a leer. Ahora bien, en tanto objeto de estudio, la enseñanza de la lectura comprende dos grandes ámbitos: las prácticas reales del magisterio y el planteamiento curricular. Dados mis intereses personales y los recursos de los que disponía me decanté por la segunda opción.

1989 es nuestro punto de arranque porque en ese año se publica el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, el primer documento federal de planeación educativa inconcusamente neoliberal. En él se asentaron los cuatro ámbitos de acción del proyecto educativo neoliberal a nivel primaria que a la postre se realizaría: descentralización educativa, revisión curricular, situación laboral del magisterio y participación de la sociedad. También dejó entrever los tres pilares de la orientación educativa neoliberal sobre los que descansarían las subsiguientes reformas: el artificio semántico de la “calidad educativa”, el principio

³ Rodolfo Castro, *La intuición de leer, la intención de narrar*.

⁴ Iván Illich, “El trabajo fantasma” en *Obras reunidas*, vol. II.

⁵ Margit Frenk, *Entre la voz y el silencio*.

⁶ Gregorio Hernández Zamora, “¿Hacia un país de lectores?” en Daniel Goldin (ed.), *Encuesta nacional de lectura: informes y evaluaciones*.

⁷ Gabriel Zaid, *Crítica del mundo cultural*. Juan Domingo Argüelles, *Estado, educación y lectura. Tres tristes tópicos y una utilidad inútil*.

educativo de corte adaptativo denominado “aprender a aprender” y la evaluación como una herramienta de vigilancia y control. Estos temas son desarrollados en nuestros capítulos 1 y 2.

En los capítulos restantes ponemos a prueba nuestros planteamientos sobre una enseñanza de la lectura intencionalmente instrumental prescrita por las renovaciones curriculares. Aquí cabe hacer una aclaración: nos referimos a la introducción de programas nuevos como “renovaciones curriculares”, que en el caso de la asignatura de español ocurren en 1993, 2001, 2009 y 2011. Reservamos el concepto de “reforma curricular” para articulaciones más amplias, relacionadas con cambios de planes de estudio, promulgación de acuerdos, etcétera. Nosotros consideramos dos reformas curriculares: 1993-2001 y 2009-2011.

Ahora bien, nuestro punto de partida es el hecho de que el mundo contemporáneo requiere de los individuos un dominio cada vez mayor y más eficaz de determinados saberes de lectura. Nuestra hipótesis es que con el proceso de modernización educativa, los currículos de educación primaria se orientaron a transmitir esos saberes a través de contenidos inmediatistas y racionalistas, prefigurando un tipo de lectura que denominamos *instrumental*. Esta forma de leer se caracteriza por obedecer al orden literal de los textos y ser poco significativa para quien la practica. Entre más avanza la *modernización educativa*, tanto más instrumental se volverá la lectura en los currículos escolares. Entre más instrumental sea la lectura, menos formativa será su función en el proceso educativo planteado en los currículos escolares.

El capítulo 3 lo dedicamos a la renovación de 1993, signada por la introducción del constructivismo. Consagramos el cuarto capítulo al currículo inaugurado en 2001, caracterizado por incorporar el eminentemente didáctico enfoque comunicativo. Nuestro capítulo final atiende la reforma curricular 2009-2011, cuyo sello distintivo es haber implementado el enfoque por competencias. Cada capítulo incluye una exposición de cada plan de estudios, una elucidación de los programas de español y una revisión de los postulados teóricos sobre los que respectivamente se

fundamentan. En conjunto, estos tres elementos sostienen el análisis de los planteamientos referentes a la enseñanza de la lectura contenidos en cada renovación curricular.

El análisis de cada una de las cuatro reformulaciones curriculares confirmó nuestra hipótesis principal. Nuestra conclusión fundamental es que las renovaciones curriculares emprendidas entre 1993 y 2011 defienden la enseñanza de una práctica lectura cuyo sentido es usar el texto para fines inmediatos, prácticos. Las dimensiones lúdica y formativa de la lectura menguan en favor de la lectura instrumental.

Nuestro trabajo es evidentemente, necesariamente, sociológico. Sin embargo, la propia naturaleza de nuestro objeto de investigación nos obligó a echar mano de otras disciplinas en las que, es preciso decirlo, nos consideramos auténticos profanos, como el análisis de políticas públicas, la pedagogía, la didáctica, la psicología cognitiva o la historia mexicana contemporánea. El abordaje integral que pretendemos imprimir a esta investigación sin duda nos exigió mayores empeños y correr mayores riesgos, pero igualmente indubitable es que este método es el más viable para comprender a cabalidad nuestra realidad.

Quizá resulte más claro leer nuestra ecléctica investigación a la luz de dos referentes decisivos para nuestra forma de observar la situación educativa contemporánea. Por una parte se encuentra Thomas Popkewitz y su *Sociología política de las reformas educativas*. Este autor propone que la manera más adecuada de entender las reformas educativas es considerándolas parte de un proceso de regulación social.⁸ Por otro lado tenemos *La escuela no es una empresa*, obra ya clásica de Christian Laval donde se analiza el embate neoliberal a la enseñanza pública francesa.

En síntesis, nuestro estudio buscó señalar los nexos establecidos entre pautas de escolarización y ciencias pedagógicas en el contexto de la imposición de políticas educativas neoliberales a fin de descubrir cómo se propone la institución escolar

⁸ Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas*, p. 14.

regular el ejercicio de la lectura del estudiante. Pese a las inevitables carencias que nuestra investigación seguramente exhibirá a sus distintos lectores, creemos haber cumplido con nuestros propósitos.

1 Modernización de la escuela primaria mexicana: el proyecto educativo neoliberal (1989-2011)

1.1 El dinosaurio se moderniza: entrada en vigor del proyecto educativo neoliberal en México

Para entender los últimos modelos educativos adoptados en la educación primaria mexicana, debemos ponerlos en contexto. A la imposición del neoliberalismo en México le antecede la década de 1970 que vio surgir una crisis económica de alcances planetarios. En respuesta, es decir, para defender sus intereses, las clases dominantes elaboraron el modelo político-económico neoliberal como salida. Como programa de gobierno, debutó en Chile tras el golpe de Estado que puso fin en 1973 al proyecto socialista encabezado por Salvador Allende.⁹

En el transcurso de esas décadas, alrededor del mundo comenzaron a surgir gobiernos con esta orientación. En México, dicho proceso inició en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) a partir del surgimiento y consolidación del grupo político conocido como los tecnócratas, y siguió vigente durante los periodos presidenciales que comprende este trabajo: 1988-1994, 1994-2000, 2000-2006 y 2006-2012.

Los componentes constitutivos del neoliberalismo, aunque no los únicos, son: una teoría económica distintivamente desregulativa, una ideología profusamente individualista y un entramado institucional profundamente mediático de alcance global. Como concepto, esto es, como espacio de análisis y herramienta explicativa, el neoliberalismo suscita equívocos que nublan la comprensión cabal del proceso histórico que ha desencadenado.

⁹ Una exposición muy completa sobre este proceso puede verse en David Harvey, *Breve historia del neoliberalismo*.

Una de estas interpretaciones es que asistimos a la superación del capitalismo. Quienes parten de esta postura, sostienen que el desarrollo tecnológico ha alcanzado un nivel tan alto que la generación de valor se relaciona cada vez menos con la elaboración de bienes tangibles y cada vez más con la aplicación de *conocimiento*. El trabajo físico y los medios de producción tradicionales pierden importancia frente a las *competencias* o aptitudes laborales.

La consecuencia de que la generación de valor parezca escindirse de la producción de bienes tangibles, según esta postura, es que el trabajo se libera, es decir, los trabajadores se independizan de los medios de producción. Quienes blanden este argumento pasan por alto que los conceptos *capitalismo* y *neoliberalismo* pertenecen a dos esferas explicativas radicalmente diferentes. El primero da cuenta de un modo de producción, el segundo de un modelo económico –capitalista, ciertamente–.

El capitalismo se define por la relación que los diversos sectores de la sociedad guardan con los medios de producción, no por su progreso tecnológico. Actualmente, como sucede desde hace varios siglos, el estatuto predominante de los medios de producción es el de propiedad privada, de manera que sólo podemos relacionarnos con ellos en calidad de propietarios o no propietarios. Al conservar a la propiedad privada como valor supremo, el neoliberalismo deja intactas las relaciones de producción capitalistas en las que el desposeído siempre estará a merced del propietario. Es más exacto decir que este modelo es el intento de recomposición que el sistema capitalista en conjunto ha puesto en marcha para tratar de solventar sus propias contradicciones.

Pensar el concepto de *neoliberalismo* como la aplicación de principios de economía pura es otro grave error de interpretación. El modelo neoliberal no se desprende de una teoría económica pura –como si tal asepsia fuera posible– sino de la tradición concreta de los Estados Unidos de América (EUA), caracterizada por: hallarse dentro de un Estado históricamente débil, el desarrollo extremo del

espíritu capitalista y por usar como pilar de la *doxa* de sus ciencias sociales un exacerbado culto al individuo y al individualismo.¹⁰

Por otra parte, el neoliberalismo no se restringe a la teoría económica que postula, aunque ésta sea su núcleo articulador y su principal preocupación. Aun cuando sabemos que la vida humana es multidimensional, lo cierto es que este modelo económico-político tiende a reducirla cada vez más a lo que Herbert Marcuse llamó “la satisfacción de necesidades represivas”, impuestas como método de sujeción del individuo mediante la organización técnica del sistema.

Dentro de este modelo las crecientes potencialidades técnico-científicas del aparato productivo son usadas para administrar las necesidades del individuo con el único propósito de controlarlo, negando así su capacidad de actuar o pensar fuera de este esquema. “No es sólo “totalitaria” una coordinación política terrorista de la sociedad, sino también una coordinación técnico-económica no terrorista que opera a través de la manipulación de necesidades por intereses creados, impidiendo por lo tanto el surgimiento de una oposición efectiva contra el todo”.¹¹

La trampa neoliberal reside en dar por sentado que esta tendencia es un hecho irrefutable, que el mercado es la entidad que debe marcar las pautas de comportamiento. Tal suposición es el punto de partida de todo el programa neoliberal. Si sus ejecutores sostienen que lograr una mayor justicia social depende de aumentar la productividad, es porque eso implica dilatar los niveles de consumo y expandir el mercado, lo que redundará en una tasa de ganancia más amplia.

Al asumir al ser humano como individuo hecho exclusivamente para el consumo, el modelo neoliberal oculta que sus influjos trascienden esta dimensión, aunque lo haga en los mismo términos que el mercado plantea. Por ello, dentro del marco conceptual trazado por el neoliberalismo, nociones como eficacia o competencia,

¹⁰ Pierre Bourdieu, *Contrafuegos 2*.

¹¹ Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, p. 33.

antaño exclusivas del mundo de la economía, han logrado insertarse en una esfera tan disímil como la educativa.

El fundamento del modelo neoliberal es, según sus paladines, la preservación de la libertad. Su mayor enemigo es el Estado porque es la única institución capaz de coaccionar al individuo. De ahí que Milton Friedman, pionero del neoliberalismo como concepto, postulara dos principios fundamentales para preservar la libertad. El primero es reducir la esfera de actuación estatal al mínimo; el segundo es dispersar su poder al máximo.¹² La conclusión de este autor es que el Estado sólo puede salvaguardar la libertad de los individuos asumiendo exclusivamente las funciones de determinar las reglas de convivencia y asegurar que sean observadas.

Para Friedman, lo que equivale a decir “para el neoliberalismo”, el mercado es la única institución en la que el individuo puede ser genuinamente libre. En él, la actividad social se coordina sin recurrir al uso de la coacción física. La imposibilidad de ejercer la fuerza para inducir la compra o venta de alguna mercancía hace pensar a este autor que toda transacción requiere necesariamente un acuerdo voluntario en el que ambas partes resulten beneficiadas, de lo contrario, no se podría alcanzar. De esta suerte, todo acto de compraventa es lógicamente voluntario o, en otras palabras, *libre*.

El libre mercado que pregonan Friedman y el modelo neoliberal se funda sobre la falacia de que la ausencia de coacción física directa es sinónimo de libertad. Lo que este economista no observa es que la privatización de los medios de producción propia del sistema capitalista obliga a los individuos a vender su fuerza de trabajo, la única mercancía que poseen, en un mercado donde las reglas son dictadas por los dueños del capital. Donde el modelo neoliberal observa libertad, nosotros distinguimos estructuras de coacción.

Las libertades, y en particular la libertad económica –nos dice Friedman–, son indispensables para la sociedad porque introducen una dinámica de competencia.

¹² Milton Friedman, *Capitalismo y libertad*, pp. 14-15.

Entre los individuos, ésta es benéfica porque conduce al perfeccionamiento, ya sea en calidad o en costo, de la actividad económica, que rige al resto de las dimensiones del hombre. Tal es el razonamiento neoliberal. De ahí que le resulte tan sencillo extrapolar criterios economicistas a campos que no son constitutivamente económicos, como la educación. El propio Friedman ha plasmado en un breve ensayo¹³ la concepción neoliberal de la educación.

Friedman reconoce que la existencia de una sociedad democrática y estable tiene por condición “un mínimo de alfabetismo y conocimiento por parte de la mayoría, y una amplia aceptación de alguna escala de valores común a todos”.¹⁴ Páginas más adelante, el autor aclara que el contenido de ese “mínimo de alfabetismo y conocimiento” es la aritmética, la lectura y la escritura. Sin embargo, no despeja la incógnita sobre los valores que deben ser comunes a todos.

En esta perspectiva, la acción estatal dentro del ámbito educativo se justifica únicamente por dos razones. En primer lugar, porque el niño es un individuo responsable sólo en potencia, y desarrollar esa cualidad es la única medida que se puede tomar para asegurar el ejercicio óptimo de su libertad. Por otra parte, la educación comporta un “efecto vecindad”. Es decir, tiene efectos positivos sobre toda la sociedad y no sólo sobre el individuo educado. Éste, sin proponérselo, contribuye al bienestar de la sociedad, pero no es compensado por eso. Al ser involuntario, tal intercambio constituye un atentado contra la libertad que debe corregirse.

Sin embargo, la intervención estatal debe ser mínima. Lo ideal sería que cada individuo invierta en sus hijos lo que desee, sin que medie impuesto alguno, y los inscriba en la escuela de su preferencia, sea pública o privada. Esto impulsaría la competencia entre colegios, lo cual redundaría en el incremento de su calidad en la medida en que cada una buscaría perfeccionarse, o abaratare, para granjearse más clientes. En resumen, para el modelo neoliberal la educación es una mercancía más sujeta a las leyes del mercado, pero una mercancía a la que todos

¹³ Milton Friedman, “La función del Estado en la educación” en *Capitalismo y libertad. Ensayos de política monetaria*.

¹⁴ *Ibid.*, p. 94.

deben tener un acceso mínimo porque después de todo, y a pesar del discurso neoliberal individualista, es imprescindible para vivir en sociedad.

La sobredeterminación económica del modelo neoliberal para valorar la vida en detrimento de las dimensiones filosóficas, éticas y políticas, produce un discurso que privilegia los valores del libre mercado, en particular el de *calidad*, que conduce irremediamente a la mercantilización del conocimiento. No nos referimos a su simple cotización en dinero ni a la privatización de la educación pública –aunque esto sea ya una realidad, sobre todo en los niveles superiores–. Hablamos de un proceso más profundo en donde los saberes sólo son dignos de enseñarse a condición de valorizar la única mercancía de la cual dispondrá la gran mayoría de quienes asisten a la primaria: su fuerza de trabajo.

Para el modelo neoliberal, una educación “de calidad” es aquella que produce los trabajadores adecuados. Es decir, individuos cuyos conocimientos y valores le permitan integrarse de forma exitosa al mercado de trabajo. “Lo que se mide como calidad escolar es la eficacia escolar de producir conocimiento que mantenga y expanda al sistema”.¹⁵ Esta es la verdadera razón por la que Friedman habla de la aritmética, la escritura y la lectura como conocimientos básicos. Más adelante analizaremos la consecuencia de plantear la lectura en estos términos.

Para incidir en el campo educativo, el modelo neoliberal se ha servido del discurso de las *sociedades del conocimiento*. No nos parece casual que en México su presencia se haya vuelto constante en la narrativa oficial y los documentos de política educativa en el mismo momento en que se impuso el neoliberalismo. Como concepto clave en materia de planeación educativa, la *sociedad del conocimiento* ha aparecido en los principales documentos de política educativa desde el llamado *sexenio de la alternancia*, aunque ya encontramos el germen de esa idea desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. En el *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994* (PME), se habla sobre la necesidad de desarrollar una “nueva cultura científico-tecnológica” impuesta por “la integración

¹⁵ Ángel Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, p. 137.

mundial del desarrollo”, que se traduzca en la capacidad de aplicar adecuadamente los avances de la ciencia y la tecnología.¹⁶

En la misma tesitura, el *Programa Nacional de Educación, 2001-2006* (PNE) plantea que “la nueva sociedad del conocimiento se ha sustentado en un cambio acelerado y sin precedentes de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en la acumulación y diversificación del conocimiento [...] En estas circunstancias, la educación tendrá que ser más flexible en cuanto al acceso, más independiente de condicionamientos externos al aprendizaje, más pertinente a las circunstancias concretas de quienes la requieren, y más permanente a lo largo de la vida.”¹⁷

En el *Programa Sectorial de Educación*, documento de planeación educativa correspondiente al sexenio 2007-2012, se dice que “en la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos.”¹⁸ No obstante lo rotundo de dicha afirmación, a lo largo de todo el texto el único puente existente entre sociedad del conocimiento y educación se tiende a partir del uso de tecnologías de la información y la comunicación en el aula.¹⁹ Entonces ¿qué debemos entender por *sociedad del conocimiento* y cómo se relaciona con el proyecto educativo neoliberal?

Peter Drucker, uno de los padres de la administración moderna, fue el primer gran promotor de la noción *sociedad del conocimiento*. Drucker observó que a mediados del siglo XX se estaban operando cuatro grandes *discontinuidades*.²⁰ Esto es, cambios sociales profundos, aunque graduales e imperceptibles. La primera discontinuidad de la que habla es el desarrollo cada vez más veloz de

¹⁶ Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, p. 13.

¹⁷ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 36.

¹⁸ SEP, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, p. 10.

¹⁹ Esto se manifiesta en uno de los seis “objetivos sectoriales”, que a la sazón dice: “Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.” *Ibid.*, p. 11

²⁰ Peter Drucker, *The age of discontinuity*, p. XIII.

nuevas tecnologías; en seguida refiere la emergencia de una economía genuinamente global; en tercer lugar ubica el nacimiento de nuevas instituciones que vuelven obsoletas a las anteriores; por último, el autor habla del surgimiento del conocimiento como capital y como el recurso central de la economía, que trae aparejado el surgimiento de los *hombres de conocimiento* como nuevo centro de poder y grupo social líder.

Para Drucker, esta última discontinuidad es la de mayor trascendencia. Se trata de una revolución educativa provocada por la productividad del conocimiento, hasta entonces inédita, respecto a la creación de bienes y servicios.²¹ Para conocer el uso discursivo que se ha hecho del concepto *sociedad del conocimiento*, es preciso analizar detenidamente su génesis, la cual podemos hallar en la concepción que Drucker se hizo del mundo del siglo XXI.

Si algo hizo bien este autor, fue describir las tendencias macroeconómicas de su tiempo, aunque no haya logrado explicarlas ni comprenderlas. Hacia mediados del siglo pasado, ya era evidente que la producción de bienes reportaría cada vez menos ganancias que la producción, empleo y distribución de ideas e información. Estas actividades, conocidas genéricamente como industrias del conocimiento, volvieron patente la cualidad productiva del conocimiento, convirtiéndolo, según Drucker, en el factor de producción central en una economía desarrollada. De allí que el trabajador del conocimiento, definido como aquel que aplica al trabajo productivo ideas, conceptos e información antes que habilidades manuales, cobre tanta relevancia.²²

La distinción entre aplicar conocimiento y habilidades manuales al trabajo es vital para este autor, y es importante analizarla para entender el uso que se ha dado a la noción *sociedad del conocimiento*. Según Drucker, la diferencia principal entre el trabajo manual y aquel que implica conocimiento es el modo en que se transmite cada habilidad. Las destrezas manuales se adquieren a través de la práctica. Su fundamento es la experiencia y su contexto las relaciones de

²¹ Peter Drucker, "La revolución educativa" en Amitai Etzioni y Eva Etzioni, *Los cambios sociales*, p. 219.

²² Peter Drucker, *The age of discontinuity*, *Óp. Cit.*, p. 264.

autoridad. En cambio, la capacidad de aplicar ideas, conceptos e información requiere flexibilidad en el pensamiento. No se trata de transmitir prácticas cristalizadas por el tiempo, sino de crear la posibilidad de usar adecuada, productiva y autónomamente el conocimiento, cuya naturaleza teóricamente infinita impide su fijación. En suma, lo que distingue al trabajador del conocimiento es su capacidad de *aprender a aprender*.

Drucker perfila, así, una visión del fenómeno educativo emparentada con las ideas de Friedman analizadas líneas arriba. Según esta posición, la educación debe expandirse a causa de su productividad; a su vez, ésta es el principal motivo de que la escolarización haya explotado a mediados del siglo XX. Si los individuos *instruidos* son el capital más valioso de una sociedad desarrollada, consecuentemente “el ineducado no tarda en volverse una obligación económica y en ser improductivo”.²³ Desde esta perspectiva, la educación no es vista como un derecho sino como un factor de producción. De ahí que Drucker insista en las competencias al mismo tiempo que habla de la productividad, estandarización y eficiencia educativas. *Aprender a aprender* es relevante porque es productivo, no porque propicie la equidad o la justicia.

Siguiendo la lógica druckeriana, el conocimiento, como cualquier factor de producción, no será productivo sino hasta que se ponga en movimiento. Sin embargo, aplicar ideas al trabajo no es tan *simple* como ensamblar manualmente los ejes de un automóvil. Mientras esta actividad puede aprenderse mediante la repetición, movilizar el conocimiento requiere habilidades cognitivas individuales, dinámicas y flexibles que no pueden adquirirse mecánicamente, tal como aprender a usar las actuales máquinas mecatrónicas para ensamblar autos. Es en este sentido en que el autor escribe: “el modo correcto de enseñar habilidades actualmente es fundándolas en el conocimiento y a través de un programa. [...] Lo más importante que deben aprender [los jóvenes] es cómo aprender. En otras palabras, lo más importante no son las habilidades específicas, sino una habilidad

²³ Peter Drucker, “La revolución educativa”, *Óp. Cit.*, p. 216.

general: la de usar conocimiento y su aprendizaje sistemático como la base del desempeño, las habilidades y los logros.”²⁴

El verdadero problema con esta perspectiva, siguiendo todavía a Drucker, no es técnico, sino financiero. Dice este autor: “la educación se transformará, primero, porque está comandada por una crisis económica mayor. No podemos seguir pagando su baja productividad”, y agrega, “debe ser posible educar usando menos personas. Debemos volver a los profesores más productivos”.²⁵ La introducción subrepticia de la noción *productividad* nos sitúa ya en el campo de la mercantilización educativa, merced al cual se construye la visión druckeriana de la escuela. Desde esta postura, dos son los principales yerros de la institución escolar: no forma adecuadamente a los futuros trabajadores y los recursos que en ella se invierten no rinden las tasas de rentabilidad esperadas.

Como atinadamente apunta Pérez Gómez, en el proyecto educativo neoliberal las determinaciones filosóficas, éticas y políticas de la escuela abren paso al precepto económico, el cual lleva a elaborar todo un discurso de “transformación educativa” que blande argumentos aparentemente pedagógicos, pero cuyo criterio de construcción son la eficiencia y la reducción de costos. “En la base del neoliberalismo hay una concepción mercantilista del conocimiento, que sólo vale en el intercambio mercantil”.²⁶

Otra consecuencia de la distinción que Drucker hace entre trabajador manual y trabajador del conocimiento, es que este último ya no es pensado como explotado, sino como capitalista, aun cuando no disponga de ningún medio de producción. ¿A qué responde esta alquimia conceptual? Por un lado, Drucker sostiene que en tanto el conocimiento es el capital más importante de las economías del conocimiento, quien lo posea será un capitalista. Sin embargo, el autor también reconoce que “el trabajador del conocimiento depende de su salario”.²⁷ Esto es, para sobrevivir, el trabajador del conocimiento debe ofertar en el mercado el

²⁴ Peter Drucker, *The age of discontinuity*, *Óp. Cit.*, pp. 318-320.

²⁵ *Ibid.*, pp. 334-335.

²⁶ Ángel Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, *Óp. Cit.*, p. 134.

²⁷ Peter Drucker, *The age of discontinuity*, *Óp. Cit.*, p. 276.

conjunto de las condiciones físicas y espirituales dadas en su corporeidad para producir algún valor de uso, cualquiera que éste sea.²⁸ En otras palabras, para asegurar sus medios de vida a través de un salario, el trabajador del conocimiento debe vender su fuerza de trabajo.

La alquimia conceptual de Drucker proviene de un doble equívoco. En primer lugar, confunde forma y contenido. Aunque describe acertadamente los cambios en las formas de producir, en donde el sector económico terciario alcanza tasas de valorización progresivamente mayores y se filtra cada vez más en los otros dos, olvida que esas transformaciones no hacen variar ni un ápice el modo de producción capitalista, cuya elaboración de mercancías responde, por fuerza y necesidad, a la obtención de plusvalía.²⁹

En segundo lugar, supone que la naturaleza del trabajo manual es diametralmente opuesta a la que designa como “trabajo del conocimiento”. Drucker olvida que el trabajo en general consta de tres factores simples: el propio trabajo, su objeto y sus medios. O, lo que es lo mismo, la actividad creadora, el fin que persigue y las herramientas de que dispone. Incluso el trabajo de mayor exigencia física requiere la prefiguración de su propio objetivo, de otro modo no tendría dirección hacia donde encaminarse. Tal anticipación es necesariamente intelectual. Por otra parte, al concluir la acción, el trabajo siempre queda plasmado en un valor, que servirá para cubrir una necesidad, cualquiera que ésta sea. De donde se concluye que ningún trabajo es puramente manual ni exclusivamente intelectual. “Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquél ya existía en la imaginación del obrero, o sea idealmente”.³⁰

Al nivel descriptivo, las observaciones de Drucker se vuelven particularmente atinadas durante las décadas de 1980 y 1990, cuando las crisis económicas son contrarrestadas mediante la introducción del toyotismo y de nueva tecnología informática a la producción. Sin embargo, como señala Adrián Sotelo, estas

²⁸ Karl Marx, *El capital. Libro primero. El proceso de producción del capital*, p. 205.

²⁹ *Ibid.*, p. 226.

³⁰ *Ibid.*, p. 216.

transformaciones “producen *cambios de forma* en las relaciones sociales de producción y en los procesos de trabajo [...] pero no anula la producción de valor mediante las distintas *formas* de trabajo”.³¹ No importa cuánto cambie su apariencia, dentro del modo de producción capitalista el trabajo seguirá siendo la aplicación de las diversas disposiciones corporales sobre un objeto para crear valor en beneficio de quien posee los medios de producción.

Una ordenación más exacta del trabajo debe tomar como referencia el proceso mismo de producción antes que las capacidades puestas en juego del trabajador. Sotelo propone clasificarlos en *trabajo material* y *trabajo inmaterial*, el cual es entendido como “el conjunto de los trabajadores y procesos laborales ligados, de manera directa o indirecta, a internet y cuyo objeto de trabajo es la manipulación del conocimiento y de la información generalmente a través de computadoras para producir mercancías en los contornos del modo de producción capitalista y no fuera de él”.³² Si bien no coincidimos plenamente con esta definición,³³ nos permite recordar a cualquier tipo de trabajador como lo que es: un individuo que requiere producir mercancías en beneficio de un tercero para sobrevivir. El llamado “trabajador del conocimiento” no representa su liberación, como lo plantea Drucker; al contrario, se trata de una fuerza de trabajo que, por sus características, tiende a estar más controlada por el capital.³⁴

La propuesta educativa de Drucker sintetiza la postura neoliberal sobre esta materia. En el fondo, lo que busca es preparar a las jóvenes generaciones para adaptarse a la fisonomía del mundo del trabajo del siglo XXI, caracterizada por: una profunda desregulación, el uso de obreros polivalentes y rotativos, la conculcación de derechos laborales y la terciarización de la economía.³⁵

El modelo neoliberal, como hecho concreto, ha operado en México desde la década de 1980. En 1982 estalla una crisis de deuda que el gobierno no puede

³¹ Adrián Sotelo Valencia, *El mundo del trabajo en tensión*, p. 139.

³² *Ibid.*, p. 153.

³³ Aunque el internet y las computadoras han cobrado una relevancia profunda en lo tocante al trabajo inmaterial, dudamos que sean elementos constitutivos para su definición.

³⁴ *Ibid.*, p. 157.

³⁵ *Ibid.*, P. 181.

solventar. A partir de ese momento México fue presionado de forma implacable, tanto desde dentro como desde fuera, para adoptar los dogmas neoliberales. En contra de lo que el sentido común pudiera indicar, el mayor grupo de presión no fue la burguesía nacional sino la moderna tecnocracia gubernamental. La mayor coerción de origen externo provino del gran capital y de los organismos internacionales.

Aunque la teoría que fundamenta al modelo neoliberal es formulada por la Escuela de Chicago desde el decenio de 1950, sus postulados no se popularizan sino hasta que la crisis económica de la década de 1970 dejó sin respuestas al keynesianismo. A partir de ese momento la ciencia económica se “americanizó”. Es decir, se generalizó la aceptación de la teoría neoclásica y sus procesos de conocimiento adquirieron una elevada complejidad matemática.³⁶ Así, la defensa a ultranza del libre mercado comenzó a legitimarse por un saber crítico al que pocos privilegiados tienen acceso y un andamiaje institucional compuesto por universidades elitistas y el sistema bancario.

Hasta 1968, la clase dirigente mexicana obtenía sus cuadros de la UNAM. Sin embargo, esa caza de talentos se vio obstaculizada por la radicalización estudiantil y la masificación de la matrícula. En respuesta se crearon otras instituciones de educación superior (IES), cuyos programas de ciencia económica fueron prácticamente calcas de los estadounidenses y que, en un segundo momento, crearon grados y posgrados de planeación de políticas públicas usando las mismas directrices. La IES con mayor protagonismo en este proceso fue el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), pues sus egresados, en particular aquellos que cursaron estudios de posgrado en alguna universidad estadounidense, comenzaron a ocupar puestos importantes en el sector público desde principios de los ochenta. Durante el sexenio salinista, los estratos superiores y medios de las secretarías encargadas de las políticas económicas estuvieron bajo el dominio de economistas formados en EUA. Esta tendencia se

³⁶Sarah Babb. *Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo*, p. 198.

acentuaría en los años siguientes con la incorporación de la tecnocracia al resto de las secretarías.

Según Sarah Babb, el modelo neoliberal no fue tanto una imposición externa como una decisión del gobierno mexicano.³⁷ Aunque diferimos con la autora en el sentido de que no se puede obviar ni menospreciar la presión que ejercieron los grandes capitales y las organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI), lo cierto es que las inclinaciones voluntarias de los tecnócratas a adherirse a los valores enarbolados por el neoliberalismo fueron un factor clave en su imposición, aunado a los intereses concretos de cada uno de ellos y de las fracciones político-económicas a las que pertenecen.

Por su formación, la tecnocracia está predispuesta a mercantilizar cada una de las conquistas históricas de la Revolución. Prueba de ello es que no interpretan la crisis actual como producto de la imposición del modelo neoliberal, sino como resultado de su escaso avance.³⁸ En consecuencia, los tecnócratas en turno han decidido ampliar y profundizar la aplicación de políticas de corte neoliberal en plena crisis,³⁹ de las cuales la educación no ha escapado.

Las presiones externas, cuyos orígenes también datan de inicios de la década de 1980, comienzan cuando la deuda pública mexicana alcanzó tal magnitud que el gobierno se vio obligado a pedir préstamos a los organismos internacionales.⁴⁰ Éstos, a cambio, exigieron al gobierno mexicano –a todos sus deudores, en realidad– fundar el diseño de sus políticas en el modelo neoliberal, situación que se agudizaría con el transcurrir de los sexenios.

³⁷ *Ibid.*, pp. 26 y 243.

³⁸ Aunque este es un argumento evidentemente político, desde la academia hay quienes lo apoyan. Cfr. Ezequiel Avilés Ochoa, “Fundamentos de la política económica neoliberal” en Héctor Gaxiola Carrasco (coord.), *El neoliberalismo mexicano*.

³⁹ José Guadalupe Gandarilla Salgado, Jaime Ortega Reyna y Stefan Pimmer, “¿Una historia sin fin? La crisis prolongada del neoliberalismo en México en *Estudios latinoamericanos*, p. 120.

⁴⁰ En 1983, por poner sólo un ejemplo, se negocia el Programa Inmediato de Reordenamiento Económico (PIRE) con el Fondo Monetario Internacional (FMI) para conseguir un préstamo. A cambio, el FMI pidió al gobierno mexicano reducir su gasto público.

Esta reestructuración estuvo guiada por otros acuerdos internacionales que funcionaron en la práctica como sujeciones al unilateralismo norteamericano, el cual se vio reforzado por el Consenso de Washington y la caída del bloque soviético. Entre ellos, el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT por sus siglas en inglés) firmado en 1986 y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) firmado en 1994, son los de mayor trascendencia.⁴¹ Es en este contexto en el que inicia lo que la tecnocracia mexicana llamó *proceso de modernización educativa*.

1.2 El Programa para la Modernización Educativa: de las políticas educativas de gobierno a las políticas educativas de Estado

En el marco de la apertura económica puesta en marcha en el tránsito de la década de 1980 a la de 1990, y una vez que la renegociación de la deuda externa fue concluida, el gobierno tecnócrata encabezado por Salinas de Gortari presentó su primer programa sectorial: el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (PME). La principal motivación que tuvo la administración salinista para formularlo fue que priorizar la expansión de la cobertura educativa durante todo el siglo XX provocó que la *calidad educativa* se estancara y, en ocasiones, decayera.

El PME fue presentado como la gran apuesta por mejorar la calidad educativa, concepto clave en el ininterrumpido proceso de reforma educativa neoliberal que comenzó entonces y se extiende hasta nuestros días. Es el documento que materializa el proyecto educativo neoliberal. Su importancia reside en que enuncia las líneas de acción del principal referente en materia de política educativa de los sexenios siguientes: el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* de 1992 (ANMEB). El PME puede ser leído como el programa de acción en materia educativa de los gobiernos neoliberales. Pasemos a analizarlo.

El PME está compuesto por diez capítulos,⁴² antecedidos por una advertencia y el discurso que Carlos Salinas de Gortari pronunció a modo de presentación el 9 de

⁴¹ Adrián Sotelo Valencia, *México (re)cargado. Dependencia, neoliberalismo y crisis*, p. 84.

⁴² Titulados: "Política para la modernización educativa", "Educación básica", "Formación y actualización de docentes", "Educación de adultos", "Capacitación formal para el trabajo", "Educación media superior",

octubre de 1989 en Monterrey. Ahí, el entonces ejecutivo federal declara que el PME es el primer programa sectorial que se presenta a la nación y que, concluida la negociación de la deuda externa, es el tema al que más tiempo y reflexión ha consagrado.

La idea en torno a la cual gira el discursar de Salinas es que la cobertura educativa, el “reto cuantitativo”, ya no es el principal problema del sistema educativo mexicano. Ahora la prioridad es *eleva la calidad*. “El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta” porque “los grandes países saben que su posición ante los demás y el bienestar de sus sociedades, ahora y en el futuro, dependen de una educación de calidad, a la altura de los cambios mundiales”.⁴³

Salinas sostiene que la primaria es la mayor prioridad de ese proyecto educativo, y que la calidad debe ser su característica distintiva. El ex presidente es lapidario sobre este tema: “Una primaria de gran calidad debe ser capaz de proporcionar en gran medida, por sí misma, las herramientas para llevar una vida digna. Debemos ser realistas. Este es el ciclo terminal para muchos, presionados por la necesidad de un empleo”.⁴⁴ Veamos cómo se desarrolla la idea de una “primaria de gran calidad” en el programa.

El PME se inaugura con un “marco de la modernización”. Después de describir algunos derroteros del sistema educativo nacional, con un acento marcadamente apologético, apunta la urgencia de reformularlo debido al desarrollo del país y los cambios del contexto mundial. “Confrontamos el desafío de impartir mejor educación, una educación de calidad”.⁴⁵ En adelante, el gran desafío será impartir educación de *mejor calidad*, como lo adelantaba Salinas. *Calidad* se volverá el concepto en torno al cual gravitará todo el proyecto educativo neoliberal.

“Educación superior y de posgrado e investigación científica, humanística y tecnológica”, “Sistemas abiertos de educación”, “Evaluación educativa” y “Construcción, equipo, mantenimiento y reforzamiento de inmuebles educativos”.

⁴³ Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, *Óp. Cit.*, p. III.

⁴⁴ *Ibid.*, p. VIII.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 5.

Para el PME, los principales problemas que enfrentará el sistema educativo nacional son siete: la descentralización, el rezago, la transformación demográfica, el cambio estructural, vincular la escuela con el ámbito productivo, el avance científico y tecnológico, y el reto de la inversión educativa. Nos concentraremos en tres de ellos que parecen influir de forma significativa en la orientación de la enseñanza de la lectura dentro de la escuela primaria.

Después de bosquejar la magnitud alcanzada por el rezago educativo, el PME plantea como soluciones focalizar los recursos en la población más vulnerable y “hacer de la primaria, por su calidad y por su eficiencia, un ciclo de estudios suficiente para que los futuros ciudadanos alcancen una firme formación personal que les permita optar, con antecedentes sólidos, por estudios ulteriores o por ingresar al trabajo con un nivel de vida digno”.⁴⁶

Tal como se plantea, pareciera que entrar a trabajar en lugar de estudiar la secundaria obedece más a una decisión personal que a las difíciles condiciones de vida de quienes toman ese camino, como el mismo Salinas lo reconoce en el discurso de presentación del PME. Sin embargo, lo fundamental no es eso, sino concebir la primaria como un “ciclo de estudios suficiente”. ¿Suficiente para qué? Para seguir en el circuito escolar o para insertarse en el mercado laboral, indica el PME, según se desee, aunque la primera opción esté *de facto* vedada para una alta proporción de estudiantes. Debemos retener esta sutileza del discurso modernizador, pues cuando analicemos su concreción en los planes y programas de estudio de la escuela primaria, observaremos que su orientación se inclina más al adiestramiento para el trabajo que a la formación integral del individuo.

Otro reto que debe enfrentar el sistema educativo, nos dice el PME, es el del cambio estructural, entendido como el aumento de las localidades urbanas en detrimento de las rurales y el consecuente cambio de actividades económicas, donde las terciarias, típicas aunque no exclusivas de las ciudades, ganan peso frente a las primarias. El PME declara que las demandas resultantes de este panorama sólo podrán atenderse mediante un “sistema complejo, diversificado,

⁴⁶ *Ibid.*, p. 9.

flexible, descentralizado, dinámico, apoyado en métodos, técnicas y modalidades variadas, adoptadas y pertinentes”.⁴⁷

Sería necio ignorar que la transición del siglo XX al XXI acarreó una serie de transformaciones en el ámbito laboral que la escuela primaria debe considerar para la formación de sus estudiantes. Sin embargo, existe una vasta diferencia entre incluir esos cambios en los intereses escolares y volverlos el principal foco de atención. No obstante la ingente cantidad de transformaciones que implica el “cambio estructural”, como lo denomina el PME, la política de modernización educativa parece responder fundamentalmente a las mutaciones del mercado laboral.

La inclinación por atender prioritariamente los cambios económicos desde la política educativa es aún más clara en el “reto de vincular los ámbitos escolar y productivo”. Tras describir la presión a la que el mercado laboral será sometido por la expansión demográfica, el PME declara que “corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y la formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerador”. Más adelante agrega: “el aumento de la economía reclamará, además, relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción”.⁴⁸

Ya hemos señalado que el trabajo está en función de las relaciones sociales que se desprenden del estatuto de los medios de producción. Siguiendo esta lógica, la escuela, tal como se plantea en el proyecto educativo neoliberal, no puede influir más allá de la esfera de la instrucción y certificación. Podrá generar trabajadores cualificados, cuyos salarios tenderán a ser más altos cuanto mayor sea su grado de instrucción. Pero de ello no se concluye que el objetivo principal de la escuela deba ser insertar a los estudiantes en el mercado laboral, ni que el nivel de escolarización sea el factor decisivo para encontrar un “trabajo productivo y remunerador” –lo que sea que eso signifique–.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 11.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 11-12

El PME continúa con la exposición de su “política para la modernización educativa” en los siguientes términos: “Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es agregar más de lo mismo. Es pasar a lo cualitativo”.⁴⁹ En esta propuesta, la primaria es adoptada como el componente básico de la educación nacional. “La primaria no se considera sólo un escalón que conduce hacia grados superiores, sino una etapa completa y suficiente que ofrecerá elementos para vivir mejor, para vincularse a la producción y para, si se desea, profundizar y ampliar lo aprendido”.⁵⁰ Es en este sentido en que se plantea la necesidad de universalizarla y reformar los contenidos que imparte.

En su diagnóstico sobre la educación primaria, el PME señala que el plan y los programas de estudio constituyen uno de sus mayores problemas. Por un lado, porque están desvinculados de los de preescolar y secundaria, por otra parte, porque sus objetivos son demasiado generales y sus contenidos son excesivos. Además, dan poca importancia al desarrollo intelectual y la adquisición de valores del estudiante, favoreciendo aprendizajes mecánicos y verbalistas.⁵¹

Para el PME, el objetivo que debe perseguir la primaria es ofrecer una educación de *calidad*. Para alcanzarlo, se plantea realizar ciertas acciones, entre las que destacan: articular los ciclos de preescolar, primaria y secundaria; dar congruencia a la relación entre el plan de estudios, los programas y los libros de texto; diversificar los programas según se trate de educación rural, indígena, urbana marginada o urbana, donde se incluyan los contenidos básicos nacionales y los regionales diferenciados; abatir los índices de reprobación y deserción mediante programas preventivos y compensatorios, así como a través del fortalecimiento de los programas de lecto-escritura y enseñanza de las matemáticas. Como metas de la escuela primaria, el PME propone establecer para 1993 un nuevo plan de

⁴⁹ *Ibid.*, p. 17.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 27

⁵¹ *Ibid.*, pp. 36-7.

estudios, universalizar la cobertura educativa entre la población en edad de acudir a la primaria y elevar la eficiencia terminal.⁵²

Es así como el PME inaugura la modernización educativa en la primaria. Los matices que introduce son sutiles, pero indican la dirección que en adelante seguirá la política educativa mexicana. A partir del sexenio de Carlos Salinas, la escuela mexicana se orientará crecientemente a atender las necesidades de la producción económica. En el plano curricular, las reformas introducidas durante el proyecto neoliberal tenderán a reducir los contenidos, intentando legitimarse con el discurso de la *calidad educativa*.

1.2.1 El proyecto educativo neoliberal en la educación básica: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

El proyecto educativo neoliberal que se anuncia en el PME, se concreta como programa de acción para el nivel básico en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (ANMEB). Ahí, el gobierno federal reafirma su compromiso para “aumentar la calidad educativa”. El ANMEB es el documento donde los principales actores de la planeación educativa conciertan realizar la modernización. Los firmantes fueron Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, como representantes del gobierno federal y la SEP respectivamente, Elba Esther Gordillo, en nombre del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y los gobernadores de cada uno de los 31 estados de la república que existían en ese momento.

En el ANMEB se reconoce que el impulso modernizador en el ámbito de la educación debe responder al objetivo de extender su cobertura al tiempo que se eleva su calidad.⁵³ Para alcanzar ese objetivo, los retos que reconocen los firmantes son tres: el esquema fuertemente concentrado de la administración educativa, el anacronismo de los contenidos y materiales educativos, así como la escasa motivación y preparación del magisterio. De estas problemáticas se

⁵² *Ibid.*, pp. 53-57.

⁵³ Poder Ejecutivo Federal, *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, p. 4

deducen tres líneas de acción estratégicas: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revalorización social de la función magisterial.⁵⁴

En los últimos tres apartados del ANMEB se explican cada una de las líneas de acción. Respecto a la reorganización del sistema educativo, el acuerdo enarbola dos consignas: un auténtico federalismo educativo y una nueva participación social. La primera tiene por objeto “corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo” mediante la redistribución de facultades correspondientes al gobierno federal y a los gobiernos estatales.

El primero se encargará de vigilar en toda la República el cumplimiento del artículo tercero constitucional, de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias, así como de asegurar el carácter nacional de la educación. Por su parte, las entidades se encargarán, en adelante, de la dirección de los establecimientos educativos administrados hasta entonces por la SEP.

Del mismo modo, los gobiernos estatales adquirirán las obligaciones jurídicas correspondientes frente al SNTE, en quien reconocen la titularidad de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores del gremio. En torno a la “nueva participación” se plantean dos temas, aunque de forma ambigua. El primero es la participación de los padres de familia en el ámbito escolar, siempre que no se trate de un aspecto “técnico”. El segundo tema es el de posicionar la escuela como la estructura central en la reorganización del sistema.

El principal problema que el ANMEB encuentra en los contenidos y materiales educativos es su obsolescencia. Con el fin de mejorar la calidad educativa, el acuerdo sostiene que lo más aconsejable es “concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales”. Esto es: la lectura, la escritura y las matemáticas, “las habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida”.⁵⁵

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 6-7.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 10.

Según el acuerdo, la reformulación de contenidos y materiales comenzaría con un programa de aplicación inmediata diseñado y coordinado por la propia SEP pero ejecutado por los gobiernos estatales. El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos (PERCME) operaría guiado por cuatro objetivos específicos: fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral, abandonando el enfoque de la lingüística estructural y adoptando énfasis en los usos del lenguaje; reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, desechando el enfoque de la lógica matemática; restablecer el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo; y reforzar el aprendizaje de contenidos relacionados con el cuidado de la salud y la protección del medio ambiente.⁵⁶

Por último, el ANMEB propone seis tópicos para revalorar la función magisterial: la “formación del maestro”, cuya principal apuesta es capacitar al docente en el dominio de los contenidos básicos, de tal modo que sean capaces de aprender continua e independientemente; la “actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio”, para cuya consecución se implementó el Programa Emergente de Actualización del Maestro; el “salario profesional; un programa especial de fomento a la vivienda; el establecimiento de Carrera Magisterial (CM)– que es quizá el tema de mayor trascendencia– como mecanismo de promoción horizontal para el personal docente, que estimule la calidad de la educación y mejore las condiciones en que trabaja el maestro; y “el nuevo aprecio social hacia el maestro”, que será impulsado por el reconocimiento de los gobiernos federal y estatales mediante la institución de honores, premios, distinciones y estímulos económicos.⁵⁷

Coincidimos con Pablo Latapí en que, más allá de su redacción, el ANMEB de hecho contiene cuatro temas fundamentales:⁵⁸ la descentralización de la educación, la revisión curricular, la carrera magisterial y la participación de la sociedad; los cuales se volvieron políticas de Estado –ya no de gobierno– cuyo

⁵⁶ *Ibid.*, p. 11.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 12-14.

⁵⁸ Pablo Latapí, *La SEP por dentro*, pp. 19 y ss.

contexto de significado debemos rastrear en el marco más amplio de las “políticas de modernización”.

Este autor sostiene que el proceso de modernización estuvo impulsado por el distanciamiento que los gobiernos tecnócratas impusieron frente a los gobiernos posrevolucionarios y por la integración de México al grupo de países desarrollados.⁵⁹ Concedemos la razón a Latapí, pero únicamente en el nivel descriptivo, pues, como apuntamos líneas arriba, la modernización educativa en México responde esencialmente a los cambios operados en el mundo laboral desde la década de 1990.

Los sexenios que sucedieron al de Salinas de Gortari concretaron el proyecto educativo neoliberal en la escuela primaria. Orientarla al mundo laboral los obligó, en el plano curricular, a plantear los contenidos mínimos que todo individuo debería dominar para ingresar a los trabajos generados por la *modernización económica*. El resultado fue acentuar el peso de las matemáticas y la lectura en la escuela. Veamos cómo se preparó esta reducción de contenidos en los documentos rectores en materia educativa y qué se espera, en particular, de la enseñanza de la lectura.

1.3 La lectura instrumental y el proyecto educativo neoliberal

Los saberes de escritura son consustanciales al mundo actual o, al menos, a aquellas partes *modernas* o en vías de *modernizarse*. Aquí la vida está mediada, entre otros factores, por el dominio de la lectura, pues el imperio de los textos se ha extendido hasta los pasajes más sutiles de nuestras existencias. Asistimos a una época histórica en donde la presencia continua de portadores textuales en nuestra vida cotidiana nos ha obligado a desarrollar distintas formas de practicar la lectura.

Consideramos que es más fructífero asir la lectura, en tanto objeto de conocimiento, como una práctica definida por el objetivo que el lector se propone alcanzar a través de ella, mediada, a su vez, por el contexto en que se lleva a

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 49-51.

cabo. Tomamos distancia, pues, de dos formas ampliamente difundidas de estudiar la lectura: de aquellas que toman por punto de partida al individuo en lugar de la acción misma, así como de las que definen el acto de leer con base en características secundarias tales como el volumen de textos leídos, la velocidad con que se hace, los portadores textuales más frecuentes, etcétera. Gregorio Hernández Zamora critica de forma inobjetable ambas posturas al analizar la Encuesta Nacional de Lectura 2006 (ENL), en la que se encuentran implícitas.

Tras levantar y procesar los datos, el grupo de trabajo de la ENL elaboró diez perfiles de lectores que “de acuerdo con los expertos en la materia, determinaban de la manera más precisa posible la cantidad de tipos de lectores que existen en el país”.⁶⁰ Dichos perfiles son: poco lector, esporádico, preferencial de revistas, preferencial de periódicos, preferencial de publicaciones diversas, preferencial de literatura, preferencial de libros para la escuela, escolar diversificado, frecuente de literatura y frecuente de publicaciones diversas. El primer problema que salta a la vista, señala Hernández, es que esta clasificación mezcla indicadores no agregables. “La jerarquía final de “perfiles lectores” mezcla cantidad (más, menos), frecuencia (periodicidad), con cualidad (tipo de material) y jerarquía valoral arbitraria del material (donde revista < periódico < varios < libros de literatura).⁶¹

Desde el punto de vista de la ENL, lo que importa es conocer la situación de los lectores y sus materiales en relación con el modelo tradicional de lectura, llegando así a una conclusión previsible: la forma tradicional de leer es escasa y se vincula íntimamente tanto con la escolaridad como con la ocupación laboral. Hernández advierte que en la ENL “no se está midiendo la incorporación de la lectura al repertorio personal de recursos intelectuales y comunicativos; sino que se están comparando y jerarquizando prácticas de lectura ligadas a categorías sociales que

⁶⁰Gregorio Hernández Zamora, “Encuesta nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores?” en Daniel Goldin (ed.), *Encuesta nacional de lectura: informes y evaluaciones*, p. 207.

⁶¹*Ibid.*, p. 211.

tienen qué ver menos con la lectura que con la división social del trabajo, la educación y el ingreso económico”.⁶²

La ENL falla en su intento de conocer las prácticas lectoras de la población mexicana porque las invisibiliza al observarlas con el lente del modelo tradicional de lectura. Para Hernández,⁶³ lo preocupante es que la ENL propone resolver la ausencia de lectores tradicionales con un mayor fomento a la lectura, cuando la realidad, ignorada por los responsables de la ENL, es que en el país existen múltiples prácticas lectoras cuyo mayor obstáculo no es la “falta de hábitos lectores”, sino un sistema económico, político y educativo que impone condiciones que privilegian la enseñanza y práctica de la lectura instrumental; que, por otra parte, mistifica el modelo tradicional de lectura mientras niega sistemáticamente las situaciones para su realización.

La instancia que influye con más fuerza en la formación de nuestras prácticas lectoras, cuya única competencia la constituye el seno familiar,⁶⁴ es el sistema educativo y, en concreto, la escuela primaria. No sólo enseña a leer, es decir, a decodificar la palabra escrita. Esta enseñanza es revestida por otros elementos para mostrar, en conjunto, cuáles son los modos más legítimos de practicar la lectura. La escuela prescribe a sus alumnos textos, intenciones de lectura, disposiciones corporales, actividades y tareas, todo lo cual es controlado por lo que parece ser el fin último del sistema educativo contemporáneo: la calificación.

La escuela es el primer lugar, y para muchos el último, donde el estudiante debe enfrentarse de forma sistemática a los textos; ofrece, pues, las primeras experiencias lectoras, las cuales, con el tiempo, se vuelven el cimiento sobre el que se desarrollan las prácticas lectoras. No pretendemos negar la influencia que las condiciones materiales de existencia ejercen sobre las prácticas lectoras. Lo que sostenemos es que la escuela, mediante las primeras experiencias lectoras, determina las reglas de uso de la palabra escrita, aun cuando algunos lectores

⁶² *Ibid.*, p. 209.

⁶³ *Ibid.*, pp. 219-225.

⁶⁴ Martine Poulain, “Una mirada a la sociología de la lectura” en *Perfiles educativos*.

puedan escapar a ellas merced al capital cultural de la familia, su propia voluntad o cualquier otra situación.

Con esto no queremos decir que la lectura en tanto objeto de estudio pertenezca exclusivamente al dominio de la investigación pedagógica. Aunque tampoco apelamos al tajante distanciamiento en el que la investigación sociológica, o de cualquier otra disciplina, no repercuta en la pedagogía de la lectura, como ocurre implícitamente en algunos trabajos, por lo demás brillantes.⁶⁵ Nuestra propuesta es usar las herramientas propias de nuestra ciencia para sugerir rutas explicativas y de actuación a la enseñanza escolar de la lectura.

Suscribimos a Bernard Lahire cuando dice que la tarea del sociólogo de la lectura es reconstruir las experiencias que los lectores viven con los textos, tradicionalmente menospreciadas en los estudios sobre la lectura.⁶⁶ No buscamos conocer qué tipos de textos se leen ni cuáles son los favoritos, tampoco nos interesa delinear “perfiles lectores”, como si cada persona leyera sólo de una manera. Lo fundamental en la lectura, lo que la define como práctica, no es qué se lee ni cómo es quien lo hace, sino para qué se hace. La experiencia buscada por el lector, el sentido que le otorga al acto de leer, es el núcleo de lo que nos proponemos indagar.

El sentido de leer, como el de cualquier proceder humano, en el nivel empírico tiende al infinito. Cada individuo tiene una motivación concreta para acercarse a cualquier texto. Dos galenos pueden leer el mismo expediente médico, pero mientras uno lo hace buscando indicios de alguna enfermedad padecida por el paciente, el otro lo hace para recordar el caso que está tratando. Una carta, en algún lugar del mundo, es leída por una abuela que, antes de ir a dormir, quiere rememorar las palabras de su difunto compañero de vida; por la mañana, un nieto de esa amorosa pareja lee la misma epístola para entender las lágrimas que su abuela dedica al abuelo que él no conoció.

⁶⁵ Elsa Ramírez Leyva, “¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?” en *Investigación Bibliotecológica*.

⁶⁶ Bernard Lahire, “Conclusión. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria” en Bernard Lahire (comp.), *Sociología de la lectura*, p. 187.

Es preciso distinguir ciertas regularidades en este universo de motivos para leer. Nosotros encontramos dos. Existen lecturas cuyo sentido es inmediato, en las que la dimensión literal no es rebasada y el texto es usado como un instrumento. Esta forma de leer ha sido fuertemente impulsada dentro de la escuela primaria, como veremos en nuestros capítulos 3, 4 y 5, por cierta forma de interpretar la psicología cognitiva. Existen otros modos de leer cuyos fines son menos inmediatos, llegando incluso al desdibujamiento. Son lecturas creadoras de relaciones que rebasan el aspecto textual. No se trata, pues, de usar el texto, sino de sentirlo o vivirlo. En este sentido, hemos construido dos grandes categorías que engloban las prácticas lectoras más difundidas: lectura instrumental y .lectura formativa.

1.3.1 Lectura instrumental

Hemos denominado instrumental a aquella práctica lectora cuyo sentido es usar el texto para fines inmediatos. Este tipo de lectura se caracteriza porque no pretende superar la dimensión literal de lo escrito. En consecuencia, las relaciones que establece con otros textos, saberes o emociones son escasas o nulas. Después de usado, el texto suele olvidarse con facilidad. El objetivo de este tipo de lectura es aparentemente buscado por el lector, sin embargo, en el fondo responde a imperativos que quien lee no se ha propuesto autónomamente. Es decir, la lectura instrumental es fruto de una coacción.

Nuestra noción de lectura instrumental se emparenta con la de *lectura informativa* de Carlos Pereda, aunque con algunos matices. Contrario a lo que plantea este autor, no consideramos que la “actitud”⁶⁷ del lector sea el fundamento de su práctica lectora. Partir de este supuesto puede conducirnos a intentar definir cómo es la persona que lee, cuál es su temperamento, cuando lo que nos interesa no es eso, sino esclarecer qué es la lectura. Para nosotros, lo que define al acto de leer es el sentido que se le otorga, no cómo es quien lo hace.

Para Pereda, “el leer informativo consiste en un acto delimitado por el contenido del texto que debe leerse: apenas se capta la información que el texto ofrece

⁶⁷ Carlos Pereda, “Tipos de lectura, tipos de texto” en *Diánoia*, p. 190.

acaba el acto de la lectura”.⁶⁸ El texto se constituye como instrumento presto a ser desechado una vez que el lector ha encontrado lo que busca. La lectura informativa, según Pereda, encuentra su campo de actuación en lo que denomina *textos transparentes*, en los que “el lector atiende a la referencia apuntada por las palabras, desentendiéndose de éstas”.⁶⁹

En lo sustancial, concordamos con Pereda, aunque habremos de introducir una precisión. Consideramos que la transparencia –u opacidad– de un texto no es una cualidad consustancial, sino que está en función del sentido que el lector otorgue a su práctica lectora. Entre más inmediato sea su objetivo, entre menos relaciones metatextuales establezca, tanto mayor será la claridad del texto. Obras habitualmente reconocidas por su profundidad, como *Don Quijote de la Mancha*, pueden ser diáfanas como el meridiano si la consigna es describir la trama o recordar el nombre de algún personaje. La transparencia no es una cualidad innata de algún tipo particular de escrito, como parece suponer Pereda,

Los objetivos que el individuo busca alcanzar con la lectura instrumental no son autónomos. Yolanda González⁷⁰ ha observado que los contextos imponen condiciones al individuo para que lea de determinada forma, buscando alcanzar objetivos ajenos a los suyos. Esta autora halló que el contexto escolar lo realiza a través de la legitimación del saber y de la coacción que supone la obtención de una calificación, mientras el contexto laboral lo hace mediante la obligación de cumplir tareas concretas y el puesto ocupado dentro de la jerarquía. Ambos contextos presentan situaciones apremiantes que los individuos deben solucionar mediante el uso del texto como instrumento.

En general, el contexto contemporáneo nos impone el uso instrumental de la lectura como condición de supervivencia. Es decir, incluso fuera de las actividades que desempeñamos dentro de las tres grandes esferas de socialización –familia, escuela y trabajo–, la lectura instrumental está presente: desde el transporte

⁶⁸ *Ibid.*, p. 192.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 195.

⁷⁰ Yolanda González de la Torre, “Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo” en *Perfiles educativos*.

público hasta los trámites burocráticos, desde una consulta médica rutinaria hasta el uso de redes sociales digitales, este tipo de lectura extiende su influencia hasta los rincones más sutiles de nuestras existencias en tal magnitud que es difícil imaginar otras formas de leer. Asumir todo este contexto como único e ineludible es característico de la orientación que el proyecto neoliberal imprimió al sistema educativo en lo tocante a la enseñanza de la lectura.

2 La orientación educativa neoliberal en los programas nacionales de educación

En este capítulo analizaremos los tres programas nacionales de educación dentro de los cuales se desarrollan las reformas curriculares que nos competen. El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (PDE), correspondiente a la administración de Ernesto Zedillo; el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (PNE), perteneciente al sexenio presidido por Vicente Fox; y el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (PSE), atinente al gobierno de Felipe Calderón, serán examinados a la luz de los que son, a nuestro juicio, los tres grandes temas que marcaron los derroteros de las reformas curriculares en educación primaria: calidad educativa, aprender a aprender y evaluación. Finalmente, plantearemos cómo influyeron estos tres factores en la instrumentación de las reformulaciones curriculares respecto a la enseñanza de la lectura

2.1 La calidad educativa, un artificio semántico

Calidad es un concepto nebuloso, sobre todo cuando se refiere a la educación. Ya desde 1993 Aurora Loyo observaba que la articulación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en torno al problema de la *calidad educativa* había logrado el consenso de ciertos grupos sociales antagónicos.⁷¹ Pero se trata de un consentimiento artificial en la medida en que no se define con precisión qué se entiende por “calidad educativa”. El signo distintivo de esta noción durante el proceso de modernización educativa es su uso ambiguo.

Esteban Moctezuma, un intelectual orgánico del régimen tecnócrata, aseguraba durante el arranque de la *modernización educativa* que la educación básica padecía una “baja calidad” causada por la cobertura alcanzada en ese momento, que rozaba el cien por ciento.⁷² Para este autor, elevar la calidad educativa implicaba asegurar que la escuela dote a sus alumnos de conocimientos cada vez

⁷¹ Aurora Loyo Brambila, “¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?” en *Revista Mexicana de Sociología*, p. 349.

⁷² Esteban Moctezuma Barragán, *La educación pública frente a las nuevas realidades*, p. 80.

más útiles y garantizar que todos dominen “lo básico”: lectura, escritura y matemáticas.⁷³

Carlos Ornelas, en una tesis similar a la de Moctezuma y durante la misma época, indicaba que la “baja calidad” educativa se explica por la vigencia de métodos anacrónicos de producción y transmisión de conocimiento, entre los que destacan el culto al texto, la estructura de trabajo en el aula y la centralidad del maestro.⁷⁴ Como solución, este autor plantea crear un modelo educativo cuyo principio pedagógico sea la solución de problemas.⁷⁵ Gilberto Guevara Niebla, otro simpatizante del proyecto educativo inaugurado con el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (PME), en un texto contemporáneo a los de Moctezuma y Ornelas, también diagnostica “baja calidad” en el sistema educativo mexicano, debido principalmente a la mala asignación de recursos.⁷⁶

Es curioso observar que no obstante los matices que cada autor introduce, hay un punto de convergencia: ninguno define qué entiende exactamente por *calidad*. Parece que el uso de este vocablo durante el afianzamiento del proceso de modernización educativa estuvo marcado por la ambigüedad; como si más que un concepto rigurosamente construido para comprender la situación educativa e incidir sobre ella racionalmente, se tratara de una noción cuya definición se considera obvia. El uso ingenuo de esta palabra no es propio de la investigación educativa de ese momento. Ésta es, más bien, la expresión más transparente de la orientación que en adelante se daría a la idea de “calidad educativa”.

Margarita Zorrilla Fierro afirma que “conceptualizar la “calidad de la educación” se convirtió en una tarea de los investigadores de la educación desde la década de los ochenta, y esto ha derivado en comprender la calidad como un concepto multidimensional”.⁷⁷ Según esta autora, una educación de calidad atiende cuatro

⁷³ *Ibid.*, p. 95.

⁷⁴ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, pp. 168 y 179.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 205.

⁷⁶ Gilberto Guevara Niebla, “Un diagnóstico global” en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La catástrofe silenciosa*, p. 62.

⁷⁷ Margarita Zorrilla Fierro, “Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación” en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. 1, p. 330.

dimensiones: la relevancia, entendida como la correspondencia entre los contenidos escolares y las necesidades formativas de los educandos; la eficacia, referida a la adquisición de aprendizajes, conocimientos y habilidades básicos para la vida; la equidad, definida como el apoyo diferenciado por parte del sistema educativo a los estudiantes según las necesidades de cada uno; y la eficiencia, concebida como el uso adecuado de los recursos. “Calidad significa garantizar que los estudiantes tengan éxito en el logro de aprendizajes y que éstos sean relevantes para su vida presente y futura”.⁷⁸

La postura de Zorrilla sobre el concepto de *calidad educativa* sintetiza la del PME, que, a su vez, fungió como modelo del PDE, PNE y PSE. Llamemos a esta posición *modernizadora*. La dinámica que ésta sigue se mueve en dos niveles. En el plano discursivo, en el que podemos ubicar a Moctezuma, Ornelas y Guevara, opera falazmente a través de un artificio semántico, pues ¿quién en su sano juicio rechazaría recibir una “educación de calidad”?

En un sentido más profundo, el concepto *calidad educativa* se desplaza de una forma perversa. La posición modernizadora sostiene que una educación de calidad es aquella que asegura el éxito en el aprendizaje de contenidos, así como la relevancia de los mismos para la vida del educando. Esta idea presupone que los contenidos escolares propuestos en el currículo escolar son intrínsecamente positivos para la vida de los alumnos, por lo que sólo resta transmitirlos lo más íntegramente posible. Consideramos pertinente cuestionar quiénes dictan los currículos escolares y cómo se concibe la formación de los estudiantes, es decir, qué elementos se busca desarrollar en ellos.

Al respecto, el PDE, que dice enmarcarse en el concepto de desarrollo humano, de cuño aparentemente vygotskiano, apunta que uno de sus propósitos fundamentales es la calidad,⁷⁹ aunque no ofrece una definición precisa sobre ella. Este documento se plantea como principal desafío la cobertura, pero unida a la calidad. “Educar a todos –señala el PDE– tiene sentido cuando ha alentado el

⁷⁸ *Ibid.*, p. 332.

⁷⁹ SEP, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, pp. 12-13.

desarrollo integral de las personas, dotándolas de competencias para aprender con autonomía, y cuando ha fomentado los valores personales y sociales que constituyen la base de la democracia, la convivencia armónica y la soberanía nacional”, a lo que añade, “el tema de la calidad es tan vasto que permea todo este Programa. Más que pretender agotarlo en unas cuantas líneas, su significado y complejidad se dejan ver a lo largo del documento”.⁸⁰

Para el PDE, la reforma curricular de 1992 responde a la exigencia de una educación de calidad en la medida en que se orientó al fortalecimiento de competencias, conocimientos y valores fundamentales. Sobre todo, porque construye toda una línea formativa a partir de la lectura y la escritura, concebidas como las herramientas esenciales del aprendizaje.⁸¹ Así, el PDE relaciona calidad con el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en tanto competencias intelectuales que posibilitan aprendizajes ulteriores.

Por su parte, el PNE señala que uno de los tres principales retos que afronta el sistema educativo es el de la calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje.⁸² Según este programa, la educación tiene el papel de facilitar la obtención de empleo y de flexibilizar el tránsito entre la formación y el trabajo.⁸³ Es por ello que “la educación tendrá que ser más flexible en cuanto al acceso, más independiente de condicionamientos externos al aprendizaje, más pertinente a las circunstancias concretas de quienes la requieren y más permanente a lo largo de la vida”.⁸⁴

El diagnóstico del PNE indica que la calidad educativa de la primaria aún no corresponde a las expectativas de la sociedad porque “las mediciones de los logros en matemáticas y español muestran que aproximadamente la mitad de los

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 30.

⁸¹ *Ibíd.*, pp. 46-48.

⁸² SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 16.

⁸³ *Ibíd.*, p. 33.

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 36.

alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado”.⁸⁵

Al igual que su antecesor, el PNE evita definir explícitamente lo que entiende por calidad, pero de su diagnóstico puede inferirse que su noción de calidad guarda una relación de correspondencia con el rendimiento de los alumnos en pruebas estandarizadas. Es decir, para el PNE una educación de calidad presupone un sistema de evaluación y debe caracterizarse por formar estudiantes que aprueben esos exámenes. No constituye una sorpresa encontrar que su principal indicador en materia de “calidad y logro de los aprendizajes” sea “el porcentaje de alumnos de 6° grado que alcanzan un logro educativo satisfactorio en competencias comunicativas y matemáticas”.⁸⁶

En el “Subprograma Sectorial de Educación Básica” del PNE se incluye un cuadro (fig. 1) en el que se expone su noción de calidad, aunque sigue sin definirla. Ahí observamos que la “buena calidad” se relaciona, en primer lugar, con el desarrollo de “las competencias cognoscitivas fundamentales”, entre las que destacan lectura, escritura, comunicación verbal y saber escuchar. Más aún, si lo que se busca es “elevar la calidad”, las metas a las que debe dirigirse la educación básica son “el desarrollo de competencias básicas” y “el logro de los aprendizajes”.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 62.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 77.

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.

Una educación básica de buena calidad debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.

Una educación básica de buena calidad es aquella que propicia la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.

Una educación básica de buena calidad brinda a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución.

Una educación básica de buena calidad proporciona las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad.

En una educación básica de buena calidad el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos.

Fig 1. "La calidad en la educación básica", PNE, p. 123.

Cuáles son las implicaciones de definir la lectura como una "competencia cognoscitiva fundamental" o qué distinciones existen entre éstas y las "competencias básicas", los "conocimientos fundamentales" o las "habilidades intelectuales", son incógnitas que el PNE no resuelve. Lo único que deja claro como el meridiano es que entre mayor sea su peso curricular y más altos sean los puntajes obtenidos en las evaluaciones estandarizadas, mejor será la calidad del sistema educativo.

En líneas generales, el PSE es una reedición radicalizada del PNE. Aquí se acepta explícitamente que una de las principales preocupaciones que debe enfrentar el sistema educativo es insertar exitosamente a sus egresados en el mercado laboral; tácitamente, éste parece ser el único miramiento del documento.

El PSE se plantea como primer objetivo sectorial “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”.⁸⁷ El PSE sigue los pasos de su antecesor para medir el logro de este propósito en educación básica, pues toma como indicadores los puntajes alcanzados en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) y en la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE); a ésto, el PSE agrega la revisión, actualización y articulación de los programas de todas las asignaturas y el porcentaje de docentes capacitados en estos nuevos programas.⁸⁸

Es en este sentido en que se presenta como primera estrategia para la educación primaria realizar una reforma integral que adopte el modelo educativo basado en competencias. Esto implica asegurar que tanto los planes como los programas se dirijan al desarrollo de competencias, adecuar el perfil de egreso de la educación básica, así como establecer metas y logros de aprendizajes esperados.⁸⁹ La postura del PSE es contundente: altos puntajes en pruebas estandarizadas y la imposición del modelo educativo basado en competencias son considerados señales de que la calidad mejora.

Hasta ahora hemos visto cómo se ha utilizado el concepto de “calidad educativa” en los programas rectores en materia de educación de los tres sexenios que van de 1994 a 2012. En síntesis, podemos decir que durante el gobierno de Ernesto Zedillo, la calidad se relacionó con el peso que los “contenidos básicos” ganaron en la reforma curricular de 1992. En el programa del llamado “sexenio de la alternancia”, se introdujo la idea de que la calidad educativa se define por los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas. El programa vigente durante la presidencia de Felipe Calderón retomó la postura anterior, añadiendo la proposición de que elevar la calidad educativa también implicaba insertar el

⁸⁷ SEP, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, p. 11.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 15.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 23.

enfoque de enseñanza por competencias. Pero ¿qué es la calidad educativa de la que tanto se habla?

Hugo Aboites, al analizar el modelo de evaluación educativa impuesto en el proceso de la modernización educativa, encuentra que la calidad sólo existe como concepto que justifica o puede percibir la evaluación.⁹⁰ Compartimos esta idea, haciéndola extensiva a otros ámbitos de la política educativa. Las líneas que los distintos programas educativos dedican el vocablo *calidad* nos autorizan al menos dos conclusiones. Por una parte, se trata de una palabra semánticamente ambigua; por otro lado, esa misma naturaleza indeterminada le permite respaldar cualquier acción siempre y cuando el objetivo discursivo sea “elevar la calidad educativa”.

Definir explícitamente qué se entiende por calidad educativa es una tarea verdaderamente compleja. Implicaría puntualizar los objetivos que la educación debe perseguir: qué debe enseñar la escuela y para qué, lo cual no comprende dificultades técnicas, sino políticas. El éxito del uso oficial del concepto *calidad educativa* radica precisamente en toda la vaguedad que lo rodea, volviéndolo un resorte de acción antes que un elemento explicativo del estado actual de la educación. Su función, hasta ahora, ha sido justificar decisiones que no tienen bases científicas o legales, como el propio Aboites lo demuestra respecto a la evaluación.

Sobre la enseñanza de la lectura, el uso discursivo de la *calidad educativa* ha permitido insertar en las grandes líneas de actuación dos enfoques pedagógicos: el comunicativo y por competencias. En el siguiente capítulo los analizaremos a profundidad. De momento basta decir que su aplicación coincide en dos sentidos. En primer lugar, sus fundamentos pedagógicos son mínimos y no guardan mayor relación con la investigación pedagógica del momento. Segundo, las instituciones educativas los retomaron pragmáticamente; de las propuestas originales, inspiradas respectivamente en el constructivismo y el mundo laboral, permaneció sólo aquello que *mejore la calidad educativa*.

⁹⁰ Hugo Aboites, *La medida de una nación*, p. 113.

2.2 Aprender a aprender, enseñar para la adaptación

Según Miguel Limón Rojas, secretario de educación de Ernesto Zedillo, “la capacidad de aprender de manera ininterrumpida y en situaciones diversas” fue la base de la orientación que la SEP imprimió en la primaria durante ese sexenio.⁹¹ Esta idea ya se encuentra en el PME y no dejará de estar presente en los sucesivos programas educativos, justificada por la noción de *calidad educativa*.

El PDE señala que “en la educación básica han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente, entre las cuales lectura y escritura figuran como las herramientas esenciales del aprendizaje.⁹² En su visión al 2025, el PNE señala que la educación básica, además de desarrollar en los educandos las “competencias fundamentales”, debe facultarlos para seguir aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida.⁹³

La propuesta del PSE es la más radical; paradójicamente, también es la única que no se manifiesta. Está implícita en el apremio que expresa por implementar el modelo educativo basado en competencias. En documentos ulteriores, que analizaremos más adelante, podemos leer que “aprender a aprender” es el núcleo de la reforma curricular que introdujo el enfoque por competencias en la educación primaria.

En los planteamientos de los tres sexenios es evidente la falaz propuesta de Peter Drucker sobre la sociedad del conocimiento, que examinamos en el capítulo anterior. Según este autor, la economía contemporánea se distingue por hacer de la aplicación de conocimiento su principal factor de producción. Observa que la tendencia en el mundo laboral actual es que el uso de habilidades manuales pierde terreno frente a la aplicación de ideas, conceptos e información. Desde esta óptica, el trabajo intelectual se distingue del manual porque no es mecánico. Es decir, implica habilidades cognitivas dinámicas capaces de adaptarse, de resolver

⁹¹ Pablo Latapí Sarre, *La SEP por dentro*, Óp. Cit., p. 195.

⁹² SEP, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, Óp. Cit., pp. 19 y 48.

⁹³ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Óp. Cit., p. 124.

imprevistos constantemente, de actualizarse al mismo ritmo que las herramientas de trabajo, en suma, de *aprender a aprender*.

La engañosa separación entre trabajo físico e intelectual conduce a la idea igualmente artificiosa de que el empleado moderno será más rentable cuanto mejor preparado esté para realizar labores de índole intelectual. Al igual que Friedman, Drucker apuesta por la expansión educativa no como un derecho históricamente conquistado, sino como un engranaje más en la máquina de generar riqueza.

Desde esta postura, la defensa del “aprender a aprender” es animada por la expectativa de que en el futuro esa capacidad será altamente redituable al facilitar procesos de capacitación técnica y la rotación de los trabajadores entre distintas actividades económicas en función de las demandas del mercado. Esta perspectiva sobre la educación prevalece incluso en los matices bienintencionados de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, creada por la UNESCO y presidida por el político socialista francés Jacques Delors, que parece permear la orientación de las directrices educativas planteadas por los organismos internacionales

En su informe a la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro*, la Comisión asume que no basta con que el individuo se escolarice mínimamente, “debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”.⁹⁴ En este sentido, la educación debe articularse a partir de cuatro aprendizajes fundamentales si se busca que los alumnos “aprendan a aprender”. Estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Sobre el primer pilar, se dice que es imprescindible dar al alumno el dominio de los instrumentos mismos del saber para vivir dignamente, desarrollarse profesionalmente y comunicarse con los demás. Respecto al “aprender a ser”,

⁹⁴ Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, p. 95.

sostiene que la función esencial de la educación es conferir las libertades de pensamiento, juicio, sentimiento e imaginación necesarias para alcanzar la plenitud. El planteamiento es aparentemente progresista.

Sin embargo, el tono cambia cuando se refiere al “aprender a hacer”, que encuentra más vinculado con el mundo profesional. Partiendo del supuesto falaz que separa tajantemente el trabajo “inmaterial” del “material”, la Comisión observa la tendencia de que el primero gana importancia respecto al segundo. En ese sentido, argumenta, los empleadores ya no exigen solamente una capacitación técnica o profesional, sino un conjunto de competencias que combinan la calificación propiamente dicha con ciertos comportamientos, como las habilidades de trabajar en equipo o de asumir riesgos. De algún modo, para la Comisión es ineluctable que los procesos educativos deban responder a los vaivenes económicos. De ahí que su principal inquietud sea “cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo”.⁹⁵

Esta defensa del “aprender a aprender” se desprende de una visión que concibe la institución escolar desde la conservación y perfeccionamiento del aparato económico como fundamento de la sociedad en su conjunto. La relación simbiótica escuela-*statu quo* no es nueva. Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu y otros teóricos de la reproducción ya la habían advertido por lo menos desde la década de 1960.⁹⁶ En nuestro contexto, esta teoría cobra una vigencia explicativa particularmente aguda en la medida en que nos permite desvelar los mecanismos de exclusión y dominación subyacentes a los discursos educativos actuales.

En *La reproducción*, Jean-Claude Passeron y Pierre Bourdieu expusieron su teoría sobre el funcionamiento del sistema de enseñanza dentro de la sociedad. Para estos autores, el fundamento último de toda acción pedagógica son las relaciones de fuerza entre grupos y clases, sirviendo de hecho a los intereses de los sectores dominantes. Esto es, no obstante las exigencias populares de las que emanan los

⁹⁵ *Ibid.*, p. 99.

⁹⁶ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura* es el texto de referencia.

sistemas de educación pública alrededor del mundo, su permanencia se justifica en última instancia porque contribuye a mantener las relaciones de poder existentes.

La acción pedagógica se define como la imposición de una arbitrariedad cultural mediante un poder igualmente arbitrario, pues ni los contenidos curriculares ni los métodos pedagógicos se deducen de un principio universal. Pueden ser racionalmente contruidos e instrumentados, pero incluso esa racionalidad existe dentro de un marco histórico concreto donde las decisiones técnicas, como lo es la planeación educativa, se dirimen a partir de las relaciones de poder. En tanto producto del grupo dominante, toda acción pedagógica se constituye objetivamente como violencia simbólica⁹⁷ en la medida en que decreta la legitimidad universal de los parámetros de pensamiento y comportamiento exclusivos de los sectores dominadores.

La escuela, como depositaria por antonomasia de la acción pedagógica, se instituye así como la principal promotora de una configuración cultural particular, a saber, aquella que sirve mejor a los intereses del grupo social dominante, haciéndola pasar por legítima y digna de aprender entre las clases dominadas, las cuales evidentemente parten de esquemas culturales distintos. Aun suponiendo que todos los grupos sociales reciban los mismos contenidos mediante idénticos métodos, no los aprenderán en igualdad de circunstancias.

Las desigualdades sociales existentes fuera de la escuela devienen en esquemas culturales disímiles, o sea, en un correlativo reparto dispar de capital cultural. Al desentenderse de estas situaciones de desigualdad social, la escuela contribuye a reproducirlas. La idea de “aprender a aprender” se vuelve un arma contra los menos favorecidos en la medida en que encubre la constricción estructural de la que se desprende y a la cual el sujeto escolarizado deberá arrostrar. Su punto de partida es que el individuo debe aprender a instalarse exitosamente en el vertiginoso mundo laboral, que la más apreciada habilidad es la de adaptarse al

⁹⁷ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción*, p. 19.

entorno. Esta es la arbitrariedad cultural que con mayor vigor se intenta imponer actualmente dentro de la escuela.

Las propuestas de Drucker, Delors y, naturalmente, de los programas nacionales de educación aquí analizados, son perversas porque se inspiran en una concepción muy estrecha del aprendizaje, que lo reduce a la capacidad de adaptación al medio. Llevado a sus últimas consecuencias, el “aprender a aprender” conduciría a ofrecer a los alumnos las “tecnologías de trabajo intelectual” suficientes para “asegurar la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensar fundamentales”,⁹⁸ como el deductivo, el experimental o el histórico, tal como lo planteó a finales de la década de 1980 el reporte del Colegio de Francia, presidido por el mismo Pierre Bourdieu y el connotado biólogo François Gros. Sin embargo esto no ocurre en los planteamientos educativos de los sexenios aquí analizados.

La supeditación de la escuela a las exigencias económicas parece ser lo que da sentido a la defensa del “aprender a aprender”. En esta tesitura la lectura cobra un papel de primer orden. Blandida como principal herramienta de aprendizaje, junto a la escritura y las matemáticas, su enseñanza no se dirige a la adquisición juiciosa de los modos fundamentales de pensamiento, sino a la creación y perfeccionamiento de la obediencia plena al texto y, en ese sentido, de la adaptación sumisa frente al entorno. Sólo dentro de este marco de uso pragmático de la lengua escrita es posible hablar de “competencia lectora” e instrumentar mecanismos que la evalúen, como las pruebas estandarizadas PISA, ENLACE y EXCALE. La intención profunda es verificar que los alumnos dominen la técnica lectora, comprobar que la escritura se reproduce efectivamente en la mente del educando y confirmar que es capaz de seguir instrucciones.

2.3 Evaluación, herramienta de vigilancia y control

En *La medida de una nación*, el voluminoso estudio que Hugo Aboites dedica a la evaluación educativa en México, el autor señala que su origen debe rastrearse en

⁹⁸ Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, p. 132.

el último tramo de la década de 1980. En ese momento, los organismos internacionales acreedores de México (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo, principalmente) comprendieron que debían vigilar mejor el uso de préstamos y el cumplimiento de los acuerdos de los que derivan. La gran proporción que el gasto educativo representa en el presupuesto de la federación la volvió el blanco favorito de la supervisión, explica Aboites.⁹⁹

La evaluación mediante pruebas estandarizadas con el objeto de vigilar y controlar no figura oficialmente en el programa educativo de Salinas de Gortari.¹⁰⁰ El PDE de la administración de Zedillo reconoce que la educación carece de evaluaciones útiles para planear y adecuar la política en esta materia.¹⁰¹ Para este documento, el propósito fundamental de la evaluación es “valorar congruentemente competencias, conocimientos y actitudes propuestas en planes y programas de estudio”.¹⁰² Sus intenciones parecen seguir moviéndose básicamente en el terreno de los aprendizajes. Es en el transcurso de este sexenio cuando la evaluación educativa en la escuela primaria cobra tintes de vigilancia y control, extendiéndose a otros ámbitos además de los aprendizajes, especialmente el desempeño docente. Este panorama se agudizará en los gobiernos panistas, que llegaron incluso a responsabilizar al maestro de la “calidad” del sistema educativo en su conjunto, como apunta otro intelectual orgánico del régimen neoliberal al analizar el PNE,¹⁰³ no obstante haya omitido señalar lo injustificado de esa incriminación.

La evaluación docente se inaugura con la implementación de Carrera Magisterial, que fue planteada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) como la principal acción respecto a la revalorización social de la función magisterial. Oficialmente, se presentó como un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente que estimularía la calidad educativa y

⁹⁹ Hugo Aboites, *La medida de una nación*, *Óp. Cit.*, p. 46.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 71.

¹⁰¹ SEP, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, *Óp. Cit.*, p. 56.

¹⁰² *Ibid.*, p. 29.

¹⁰³ Felipe Martínez Rizo, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 50.

mejoraría las condiciones en que trabaja el maestro. Esto mismo sostienen los intelectuales orgánicos del partido en el gobierno, como Esteban Moctezuma, quien sin más pruebas que sus propias palabras apunta que “la Carrera Magisterial permitirá que el maestro gane más en la medida en que sea mejor”.¹⁰⁴

Carrera Magisterial comprende cinco niveles escalafonarios y tres vertientes de aplicación: docentes frente a grupo, maestros en funciones directivas y de supervisión, y profesores en actividades técnico-pedagógicas. En orden de importancia, los factores que Carrera Magisterial evalúa son: aprovechamiento escolar, formación continua, actividades curriculares, preparación profesional, antigüedad, gestión escolar y apoyo educativo. Para promoverse de un nivel a otro, los maestros deben cubrir determinada cantidad de años, según la vertiente y el nivel en que se encuentren, y obtener la mayor cantidad de puntos en competencia con el resto de los docentes.¹⁰⁵

El aprovechamiento escolar es el factor de mayor peso en Carrera Magisterial, aunque originalmente no se planteó con tal predominancia. Se define como los “logros de aprendizaje de los alumnos”, pero se mide únicamente a través de exámenes estandarizados. Pasó de no existir en la propuesta original a representar en la evaluación docente el 20% en 1998 y el 50% desde 2011. Este viraje inició con Miguel Limón Rojas, secretario de educación durante el sexenio de Zedillo, quien explica que aumentar la importancia del “aprovechamiento escolar” responde a la necesidad de dar mayor objetividad a la evaluación docente.¹⁰⁶ Este factor tuvo especial relevancia para que Carrera Magisterial instaurara la evaluación como mecanismo de vigilancia y sujeción, lo cual para los maestros significó perder el control sobre su trabajo, identidad e ingreso.¹⁰⁷

Hugo Aboites señala que la evaluación propuesta por Carrera Magisterial no tiene bases legales ni científicas. Por un lado, se fundó en acuerdos entre la SEP y el

¹⁰⁴ Esteban Moctezuma Barragán, *La educación pública frente a las nuevas realidades*, Óp. Cit., p. 163.

¹⁰⁵ Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, *Programa Nacional de Carrera Magisterial*, pp. 27-29 y 41.

¹⁰⁶ Pablo Latapí, *La SEP por dentro*, Óp. Cit., p. 179.

¹⁰⁷ Hugo Aboites, *La medida de una nación*, Óp. Cit., p. 98.

SNTE que nunca se volvieron norma jurídica; por otra parte, al denominar “estímulos” a los ingresos generados mediante este mecanismo de promoción laboral, la SEP se deslindó de todas las obligaciones legales que implica el salario, como la seguridad social o la jubilación. Tampoco se fundamentó científicamente porque no aportó pruebas que corroboraran la relación entre estímulos económicos y aumento de la calidad educativa. En cambio, se ha comprobado que esa relación es más bien inversa: la calidad de la educación disminuye cuando existen estímulos económicos, por efecto del ambiente competitivo y la mentalidad productivista que ponen en marcha.¹⁰⁸

Carrera Magisterial parece no haber cumplido con sus objetivos. “Hasta 2004 – señala Latapí– prevalece la opinión de que Carrera Magisterial ha funcionado como mecanismo de mejoramiento de ingresos pero no de evaluación ni de calidad”.¹⁰⁹ Al supeditar los estímulos económicos a los puntajes alcanzados en pruebas estandarizadas, impulsó actividades dentro del aula de escaso valor educativo, en particular, enseñar únicamente a aprobar exámenes estandarizados, tal como lo atestiguó un grupo de trabajo de la propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).¹¹⁰ Más aún, el mismo documento señala que privilegiar el uso de ENLACE para medir el aprovechamiento escolar es cuestionable en la medida en que esa prueba no fue diseñada para valorar el desempeño del sistema educativo ni propiciar incentivos monetarios, sino como evaluación diagnóstica y formativa.¹¹¹

Carrera Magisterial fue pionera en articular la evaluación como mecanismo de vigilancia y control. No es casual que en el 2010 México firmara un acuerdo con la OCDE en el que se comprometía a reformularla y a establecer la evaluación universal, lo cual se logró con la reforma al artículo Tercero constitucional del 2013: la evaluación se elevó a rango constitucional como requisito de

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 98 y 102-115.

¹⁰⁹ Latapí, *La SEP por dentro, Óp. Cit.*, p. 307.

¹¹⁰ Paulo Santiago *et al*, *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*, pp. 82-83.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 85.

reconocimiento y permanencia en el servicio docente.¹¹² Sánchez y Corte sostienen que esta reforma eleva al más alto rango la inestabilidad en el empleo a través de la evaluación docente y los estímulos al desempeño, proceso que inició con el establecimiento de Carrera Magisterial en la década de los noventa.¹¹³

La implementación de este modelo de evaluación docente corre paralelamente a la instauración de uno similar sobre el aprendizaje de los alumnos, en el que se privilegia el uso de evaluaciones externas. En septiembre de 1994, a fines del sexenio de Carlos Salinas, se publica en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo número 200 de la SEP “por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal”.¹¹⁴ No es muy distinto de sus antecesores, los acuerdos secretariales 165 de 1992 y 17 de 1978. Lo que vale destacar es que se trata de un acuerdo que norma y, en ese sentido, avala las prácticas de evaluación que los docentes cotidianamente aplican en las aulas.

El artículo 1° es enfático: “Es *obligación* de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes”.¹¹⁵ Las evaluaciones externas del aprendizaje de los alumnos ni siquiera son mencionadas. Éstas serán introducidas a la agenda educativa hacia el final del sexenio zedillista y se ejecutarán de forma apabullante y sistemática durante los sexenios panistas.

PISA comienza a aplicarse en el 2000, ENLACE en 2005 y EXCALE en 2006. Las tres comparten la característica de fundamentarse en preguntas por reactivos, es decir, son pruebas estandarizadas. Los efectos de las tres en la enseñanza

¹¹² Manuel Sánchez y Francisca Corte, “La OCDE, el Estado y los maestros de la CNTE: un estudio de la reciente reforma laboral” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, pp. 132-138.

¹¹³ *Ibid.*, p. 148.

¹¹⁴ Poder Ejecutivo Federal, “Acuerdo número 200”, *Diario Oficial de la Federación*.

¹¹⁵ *Ídem*. Las cursivas son nuestras.

también son similares. La importancia que se les confiere, en relación a las percepciones económicas de los docentes como en el caso de ENLACE o en su repercusión mediática como ocurre con PISA, es de tal magnitud que las prácticas docentes comienzan a gravitar en torno a enseñar a resolver este tipo de exámenes, descuidando el resto de los contenidos curriculares y reduciendo las experiencias pedagógicas de los educandos.

Las principales diferencias entre cada una de ellas residen en sus diseños. PISA es una prueba internacional pensada para producir resultados comparables entre planteles, estados, regiones y, fundamentalmente, países. Dado que la finalidad es calificar cada escuela en función del dominio de un *corpus* de conocimientos impuesto por la OCDE, la lógica de fondo de este tipo de evaluaciones internacionales, señala Aboites, es colocar a los centros educativos en la dinámica del mercado de servicios.¹¹⁶ Es decir, señalar cuáles son “mejores” y “peores”, según los criterios del organismo internacional en turno, para canalizar la oferta y la demanda en ese sentido.

EXCALE es el menos popular de los tres exámenes. Sin embargo, es el único que está diseñado para cumplir las funciones asignadas a PISA y ENLACE: evaluar el logro de las metas del currículo nacional y del desempeño del sistema educativo en general. Se aplica en etapas clave de la escolarización en una muestra estadísticamente representativa de alumnos de cada estado para evaluar español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales de acuerdo a los programas de cada materia. Su periodicidad es anual, aunque los grados y asignaturas evaluados son rotativos. Dado que la población participante es menos numerosa, EXCALE incluye algunas preguntas que requieren construir respuestas, aunque sigue siendo fundamentalmente estandarizada.¹¹⁷

ENLACE se aplica anualmente a todos los alumnos de tercer grado de primaria a tercero de secundaria para evaluar comprensión lectora y matemáticas. Ya hemos mencionado que su diseño original la contemplaba como herramienta de

¹¹⁶ Hugo Aboites, *La medida de una nación*, *Óp. Cit.*, p. 163.

¹¹⁷ Paulo Santiago *et al*, *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*, *Óp. Cit.*, pp. 176-177.

diagnóstico y formativa, pero durante el sexenio de Fox comenzó a usarse como criterio para asignar “estímulos económicos”.

El impacto de esas pruebas en la política educativa nacional es palpable. El PNE impone como indicador de calidad el porcentaje de alumnos de sexto grado que alcanzan un logro educativo satisfactorio en competencias comunicativas.¹¹⁸ El PSE va más lejos, pues para probar que la calidad educativa ha aumentado, se plantea como indicador principal la calificación en el examen PISA.¹¹⁹ Tomar esta medida no es asunto menor, pues significa supeditar todo el subsistema de educación básica a las exigencias trazadas por la OCDE a través de PISA. El segundo indicador en importancia es el porcentaje de alumnos que hayan alcanzado al menos el nivel “elemental” en la prueba ENLACE.

La evaluación dentro de la escuela primaria, tal como se planteó en las administraciones de 1994 a 2012, repercutió negativamente en el aprendizaje de los educandos. La importancia dada a las evaluaciones externas hizo que sus objetivos se trasladaran mecánicamente a la enseñanza de la lectura. Así, la comprensión lectora fue reducida a la capacidad de resolver un examen estandarizado. Hay pruebas de que dicha situación no varía incluso con la introducción del enfoque por competencias,¹²⁰ que supuestamente no pretende enseñar lo que una prueba estandarizada, por su diseño, puede evaluar.

2.4 El impacto de la orientación educativa neoliberal en las reformulaciones curriculares

Durante el periodo que estamos analizando se realizaron cuatro reformulaciones curriculares: en 1993, 2001, 2009 y 2011. Todas están permeadas por el discurso de elevar la calidad, típico de los programas educativos del proceso de “modernización educativa”. Hemos demostrado que su uso carece de fines explicativos. La ausencia de una definición clara y de criterios que lo delimiten

¹¹⁸ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006, Óp. Cit.*, p. 77

¹¹⁹ SEP, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Óp., Cit.*, p. 15.

¹²⁰ Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahual, “Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, p. 19.

revela que se trata de un artificio semántico cuyo objetivo es justificar las decisiones en esta materia. Los cuatro planes curriculares que analizaremos en los siguientes capítulos responden a esta norma.

Cada currículo, siguiendo a su respectivo programa educativo, postula que la lectura es la principal herramienta del aprendizaje, junto a la escritura y las matemáticas. Su correcta enseñanza se considera prioritaria porque es condición necesaria para adquirir la capacidad de “aprender a aprender”. Pero no se trata de un aprendizaje inquisitivo. No se asemeja a las teorías del desarrollo infantil planteadas por Lev Vigotsky o Jean Piaget, a las cuales aluden los planes de 1993 y 2001, donde la discrepancia entre teoría y práctica es innegable. Tampoco es una tecnología del trabajo intelectual para adquirir los modos de pensar fundamentales, como señalaba la comisión encabezada por Bourdieu y Gros. Se trata, más bien, de un “aprender a aprender” recluido en los confines de las instrucciones y la obediencia, más emparentado con la adaptación al medio que con el descubrimiento.

El apogeo de los exámenes estandarizados externos a las escuelas es la prueba más clara de que la educación en general, y la enseñanza de la lectura en particular, se orientan de forma creciente a la difusión de aprendizajes para la adaptación y la obediencia. ENLACE y PISA parten de un supuesto fundamental: sólo quien siga rigurosamente las instrucciones podrá estar en posición de resolver el examen. Las preguntas presuponen un marco de referencia universal que, en los hechos, no existe; por su parte, los alveolos de respuesta delimitan las posibilidades del pensamiento, lo circunscriben a escenarios en cuya construcción no es partícipe salvo como seleccionador de *a)*, *b)* o *c)*.

La lectura, otrora fuente de ensoñación y rebeldía, dentro del proceso de modernización educativa parece sufrir una domesticación pautada por las evaluaciones estandarizadas, justificada por el perverso discurso de la “calidad educativa”, cuyo fin es difundir la sumisión del lector al uso meramente instrumental de los textos. Veamos cómo se concreta este cuadro general de la enseñanza de la lectura en las distintas renovaciones curriculares.

3 La renovación curricular de 1993: constructivismo y lenguaje integral

3.1 El plan de 1993

La reforma de la educación primaria iniciada en 1993 introdujo un nuevo plan de estudio así como dos generaciones de programas de asignatura, una en 1993 y otra en 2001. El plan es breve, consta de 7 apartados. Los tres primeros señalan en qué proyecto educativo se enmarca, los últimos cuatro describen la orientación general del currículo.

Desde la primera página se entreteje la engañosa relación entre calidad y contenidos básicos que analizamos en el capítulo anterior. A la letra, dice: “el plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos”.¹²¹ Más adelante asume como una de sus prioridades el “aprender a aprender”: “las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones una formación básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente”, dentro de los cuales destaca el papel de la comprensión lectora.¹²²

El plan señala un supuesto consenso sobre “la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos”, entendidos como aquellos que “permiten adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente”. Es por ello que su primer objetivo es asegurar que los niños “adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana”.¹²³ Para lograr ese propósito, el plan otorga a lectura, escritura y

¹²¹ SEP, *Plan y programas de estudio 1993*, p. 1.

¹²² *Ibid.*, p. 3.

¹²³ *Ibid.*, pp. 5-7.

expresión oral, aglomeradas en la materia de español, la mayor cantidad de tiempo escolar: 45% en los dos primeros años y 30% en el resto.

El cambio de mayor trascendencia que el plan introduce en esta asignatura es la supresión del enfoque formalista, concentrado en el estudio de la gramática estructural. No se aclara con precisión qué perspectiva lo sustituirá, sólo se indica que “en los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita”.¹²⁴ Veamos cómo se manifiestan estas orientaciones generales en los programas de español.

3.2 La orientación de los programas de español de 1993

Los programas de español, como tales, están precedidos por un apartado titulado *Enfoque*, en el que se expone la orientación de los programas así como sus fundamentos pedagógicos. El propósito declarado es “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita”.¹²⁵ Los principales rasgos de su enfoque son enumerados de la siguiente manera:¹²⁶

1° “La integración estrecha entre contenidos y actividades”, lo que significa ejercitar las competencias y reflexionar sobre ellas a través de una variedad de prácticas, no mediante su enseñanza *per se*.

2° “Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura”, es decir, en los dos primeros grados, siempre que el objetivo sea la comprensión del significado de los textos y no solamente relacionar los signos con sus respectivos sonidos.

3° “Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita”, lo que a su vez implica admitir que cada niño tiene distintos grados de familiaridad con los usos del lenguaje al ingresar a la escuela.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 8.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹²⁶ *Ibid.*, pp. 13-15.

4° “Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares”, esto es, que la práctica de la expresión oral, lectura y escritura no se circunscriban a la materia de español.

5° “Utilizar con la mayor frecuencia posible las actividades de grupo”.

Los programas de cada grado articulan contenidos y actividades en torno a cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. A su vez, cada eje se organiza en dos apartados. El primero, “conocimientos, habilidades y actitudes”, comprende los aprendizajes que deben realizarse. En el segundo, llamado “situaciones comunicativas”, se presenta una serie de actividades –“opciones didácticas”, en palabras del mismo programa– que el maestro puede escoger para propiciar el aprendizaje de los contenidos curriculares. Además de esas situaciones comunicativas, específicas para cada eje de cada grado, los programas plantean otras de carácter permanente, aunque ajustadas al nivel de desarrollo de los niños en cada ciclo, tales como atención y uso de la biblioteca del aula, audición de lecturas, redacción libre de textos, etcétera.

Con el eje “lengua hablada” se reconoce la importancia de la expresión oral en la vida del educando. Los dos primeros grados se enfocan en reforzar su seguridad, fluidez y dicción; de tercero en adelante se busca que aprendan a organizar y relacionar ideas para expresarse adecuadamente en distintos contextos.

“Lengua escrita” plantea como cuestión prioritaria que al adquirir la lectura y la escritura “los niños perciban la función comunicativa de ambas *competencias*”.¹²⁷ Respecto a la escritura, a partir del tercer grado se introducen actividades orientadas a impulsar destrezas para el estudio y otras con fines no escolares, con el objetivo de que los alumnos se habitúen a producir textos diversos.

En lo tocante a la lectura, se parte del principio de que los textos comunican significados y que su presencia es parte de la vida cotidiana. Su propuesta es trabajar con una amplia diversidad textual de modo que los alumnos desarrollen

¹²⁷ *Ibid.*, p. 19. Las cursivas son nuestras.

estrategias de lectura adecuadas para leer y usar distintos tipos de textos. “Con esta orientación se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente la destreza del trabajo intelectual [que les permitirá] adquirir sus propias técnicas de estudio y ejercer su capacidad para el *aprendizaje autónomo*”.¹²⁸

Reconocido explícitamente como colateral, el eje “recreación literaria” se refiere al disfrute de la literatura y al “sentimiento de participación y de creación que despierta”.¹²⁹ Tiene por objetivos despojar a la literatura de su apariencia sacralizada y desarrollar en los niños gustos literarios así como cierta capacidad de análisis.

El eje “reflexión sobre la lengua” reúne “algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística”. Advierte que no serán enseñados de forma aislada sino a través de la práctica comunicativa, pues es ahí donde adquieren sentido. El primer par de grados es dedicado al “aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican”,¹³⁰ ponderando su función para facilitar la comunicación. Los ciclos posteriores abordan la sintaxis así como la oración y sus elementos.

La caracterización que hemos hecho del plan de estudio de primaria y los programas de español manifiesta, aunque sea de forma vaga, en qué enfoques se inspiran. Algunos autores, como Ana María Maqueo¹³¹ y Guadalupe Teodora Martínez Montes *et al*¹³², sugieren que la renovación de 1993 debe inscribirse dentro del enfoque comunicativo. Sin embargo, como incluso estas últimas autoras lo reconocen, el currículo de 1993 discrepa tanto de los postulados fundamentales del enfoque comunicativo que es razonable cuestionar si efectivamente podemos circunscribirlo en él. Así, tras analizar el plan y los programas de 1993, Martínez Montes y compañía concluyen que dichos documentos “manejan los conceptos de

¹²⁸ *Ibid.*, p. 20. Las cursivas son nuestras.

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ *Ibid.*, p. 21.

¹³¹ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, p. 167.

¹³² Guadalupe Teodora Martínez Montes *et al*, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, pp. 108-123.

competencia y habilidad, pero no se asocian explícitamente con la competencia comunicativa, ni con el uso real y práctico de la lengua –registro, coherencia– en distintos textos orales o escritos”.¹³³

El enfoque comunicativo es una propuesta estrictamente, o por lo menos esencialmente, didáctica. Nuestra pesquisa apunta a que la renovación de 1993 no comportó una dimensión didáctica orgánica. En su lugar, encontramos un cambio medianamente influido por la psicología del aprendizaje de filiación constructivista, la psicolingüística y la lingüística no tradicional, lo cual redundó en la creación de un currículo funcional que en apariencia, y sólo en apariencia, se asemeja a uno comunicativo.

Dar la mayor importancia a la función comunicativa del lenguaje es propio de los trabajos inspirados en Jean Piaget y Lev Vygotski.¹³⁴ La idea de reunir el contenido curricular y las actividades escolares bajo el supuesto de que el lenguaje es un todo en sí mismo, es impulsada por el enfoque del lenguaje integral, también conocido como *whole language*. Veamos cuáles son las características fundamentales del constructivismo y del enfoque del lenguaje integral para observar cómo se expresan en los programas de cada grado escolar.

3.2.1 Vygotski: pensamiento y lenguaje, funciones psíquicas de origen social

Lev Vygotski fue un prolífico investigador de la psicología, en particular de los procesos psíquicos superiores, no obstante lo fugaz de su vida. Entre su vasta obra existen dos temáticas particularmente significativas para el ámbito educativo: el desarrollo humano y la relación entre pensamiento y lenguaje. En conjunto, este par de elementos constituyen el fundamento de la influencia vygotskiana en la escuela.

Berta Braslavsky señala que el planteamiento nodal de Vygotski en torno al desarrollo humano es que no se trata de la simple interiorización de las reglas sociales ni de la emergencia de cualidades innatas del hombre, sino que responde

¹³³ *Ibid.*, p. 123.

¹³⁴ La castellanización de nombres rusos provoca ciertas confusiones. Nosotros usaremos la grafía “Lev Vygotski”, excepto en los títulos de textos que usen otra forma.

a complejas interacciones entre factores individuales, culturales, sociales e históricos.¹³⁵ En este proceso existen dos tipos de funciones psicológicas: elementales, de orden biológico, y superiores, relacionadas con el uso de herramientas y signos,¹³⁶ los cuales van surgiendo y perfeccionándose a medida que el niño entra en contacto con el entorno.

En palabras de Vygotski, “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico”.¹³⁷ Según el propio Vygotski, este matiz se constituye en diferencia profunda respecto a la postura de Piaget. Ambos parten de posiciones antagónicas y recorren caminos opuestos. Para el psicólogo ruso, el desarrollo consiste en convertir las relaciones sociales de las que el niño participa en funciones psíquicas. El epistemólogo suizo sostiene que el desarrollo esencialmente es la maduración de las funciones psíquicas en dirección al proceso de socialización.

Plantear que el desarrollo del niño está constituido por un complejo entramado de relaciones entre el individuo y su entorno, donde las relaciones sociales moldean las funciones psíquicas más complejas, significa reconocer que el hombre es un ser históricamente configurado. En otras palabras, el desarrollo humano es producto del vínculo entre factores internos, de orden biológico, y externos, históricos y culturales. El planteamiento de Vygotski es claro: “el origen inmediato del desarrollo de las propiedades individuales, internas, de la personalidad, es la colaboración, en el más amplio sentido, entre personas”.¹³⁸

Las implicaciones de esta postura respecto a la institución escolar se materializan en la noción de *zona de desarrollo próximo*. Braslavsky explica que en la perspectiva vygostkiana las funciones del niño tienen dos niveles de desarrollo, uno real y otro potencial. El primero está dado por la capacidad del infante para resolver problemas sin ayuda, el segundo se define por la pericia para solucionar

¹³⁵ Berta Braslavsky, *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, p. 70.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 22.

¹³⁷ Lev Vygotski, *Obras escogidas III*, p. 150.

¹³⁸ Lev Vygotski, *El problema de la edad*, en Berta Braslavsky, *Óp. Cit.*, p. 43.

problemas de mayor dificultad con auxilio de un adulto. El primero es indicador de las funciones ya maduras, el segundo de las que aún están en proceso de maduración. “La diferencia entre uno y otro da por resultado la zona de desarrollo próximo”, que es “donde se ponen en juego todos los procesos de intersubjetividad e intrasubjetividad a partir de la cooperación entre el niño y el adulto como aspecto crucial del proceso de instrucción”.¹³⁹

Jesús Palacios nos pone en guardia para evitar lecturas ingenuas de la postura vygotskiana. Advierte que desarrollo no debe tomarse como sinónimo de aprendizaje; sin embargo, sostiene que el aprendizaje organizado troca en desarrollo e impulsa procesos que de otro modo no empezarían. Para este autor, Vygotski puede ser caracterizado como interaccionista, pues desde su óptica el niño pasará de un estado potencial de desarrollo a uno actual gracias a su interacción con adultos, es decir, a condición de que se le ayude.¹⁴⁰

En lo tocante al lenguaje y el pensamiento, Vygotski observó que los estudios realizados hasta entonces sobre estas materias siempre los habían abordado por separado. Lo problemático es que uno y otro operan sincrónicamente como pensamiento verbal dentro de la “estructura interfuncional de la conciencia”, cuyo estudio no admite divisiones artificiales. En oposición, nuestro autor propone seguir el análisis por unidades. La unidad del pensamiento verbal es el significado. “Puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal que buscamos.”¹⁴¹

El significado de una palabra es pensamiento porque se trata de una generalización de algún aspecto de la realidad en la medida en que se refiere a un conjunto de objetos; es lenguaje porque se expresa dentro del sistema de signos común a un colectivo humano que nace de la necesidad de intercomunicarnos.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 38.

¹⁴⁰ Jesús Palacios, “Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski” en Miquel Siguán, *Actualidad de Lev S. Vigotski*, pp. 179-180.

¹⁴¹ Lev Vygotski, *Pensamiento y lenguaje*, p. 26.

Una de las múltiples ventajas que ofrece esta perspectiva es que abre posibilidades de investigación hasta entonces vedadas, dentro de las cuales destaca la comunicación como función primaria del lenguaje. “La verdadera comunicación –dice Vygotski– requiere significado, o sea, tanto generalización como signos”.¹⁴² Es decir, presupone cierto nivel de conceptualización de la realidad así como un mecanismo mediante el cual pueda expresarse.

Vygotski distingue dos planos del lenguaje: su aspecto interno o semántico, y el externo o fonético. Sus estudios revelaron que en el niño ambos se desarrollan en sentidos opuestos. Los infantes comienzan su dominio del lenguaje fonético usando sonidos que evolucionan a palabras aisladas, convertidas después en oraciones que testimonian su conocimiento espontáneo de la gramática y sintaxis de su lengua. Semánticamente, parten de un conjunto significativo indiferenciado hasta llegar a las unidades semánticas, es decir, las palabras. “Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas, uno va de lo particular a lo general, de la palabra a la frase, y el otro de lo general a lo particular, de la oración a la palabra”.¹⁴³

Durante la primera fase de la adquisición, el niño aún no diferencia el lenguaje interior del que usa para comunicarse con los demás. El desarrollo del lenguaje interiorizado es un fiel indicador de maduración psíquica, pues demuestra la adquisición de la capacidad de abstraer el plano semántico del fonético en el uso de las palabras,¹⁴⁴ lo cual posibilita la construcción de pensamientos más complejos.

Vygotski define el lenguaje interiorizado como una función autónoma de la conciencia. No lo trata como un simple residuo de la evolución del lenguaje para la intercomunicación. Ambos obedecen a leyes distintas, al primero lo gobierna fundamentalmente la semántica, al segundo la fonética. Nuestro autor señala tres peculiaridades del lenguaje interiorizado. La más importante es que el sentido de

¹⁴² *Ibid.*, p. 27.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 166.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 177.

una palabra predomina sobre su significado. El sentido es “la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia”, el significado “es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa”.¹⁴⁵ El sentido de una palabra es trasfigurado constantemente por efecto de una multitud de factores tanto individuales como ambientales, su significado es más bien perenne.

En segundo lugar, en el lenguaje interiorizado, el sentido de una oración depende más de su totalidad que de las palabras que la componen; algunas de estas podrían ser remplazadas y el sentido del conjunto no se vería afectado. De modo que “las palabras y el sentido son relativamente independientes entre sí”.¹⁴⁶ Por último, el sentido de las palabras está sujeto a otros influjos, sumándose, permutándose y multiplicándose a punto tal que un solo vocablo puede saturarse de tanto sentido que para traducirlo al lenguaje exterior faltarían muchas otras palabras.¹⁴⁷

Debemos prevenirnos de cierta confusión si queremos comprender los alcances de estos planteamientos. Vygotski dice que “el lenguaje interiorizado es en gran parte un pensamiento de significados puros”,¹⁴⁸ pero no es el pensamiento mismo. “Los dos procesos no son idénticos y no hay una correspondencia rígida entre las unidades del pensamiento y el lenguaje”.¹⁴⁹ La distinción es sutil pero imprescindible. Considerar pensamiento y lenguaje como la misma cosa significa anular el significado, pues éste se crea en la transición de pensamiento a palabra.

El pensamiento en sí proviene de algo más. Vygotski apunta que “se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones”.¹⁵⁰ De lo cual sólo puede concluirse que “para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 188.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 189.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 191.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 192.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 192.

¹⁵⁰ *Ibid.*, pp. 193-194.

entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones”.¹⁵¹

Esto cambia profundamente el papel del lenguaje en el proceso de escolarización. Braslavsky lo advierte acertadamente: desde una perspectiva Vygotskiana, la enseñanza de la lectura y la escritura debe comenzar en preescolar, pero de tal modo que el niño las perciba “como una tarea vital imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural”.¹⁵² En este sentido, la primera misión de la escuela respecto al lenguaje escrito es propiciar la ineludible necesidad de usarlo. Debe presentarlo como algo “natural”, no como una imposición sino como un elemento más del juego. “La enseñanza debe organizarse de tal forma que la lectura y la escritura sean necesarias de algún modo para el niño [...] el niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir”.¹⁵³

La adquisición de la lectura y la escritura presupone, además del hecho afectivo-volitivo, la madurez de otras funciones intelectuales. “Aun su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción. Es habla en pensamiento e imagen solamente, a la que le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral”.¹⁵⁴ Esto implica, en primera instancia, la capacidad de disociar el plano fonético del semántico, reconocer que la externalización del pensamiento puede seguir caminos distintos al que sigue la voz, y que ésta no constituye los límites de la comunicación. Si reparamos en que el niño desarrolla su lenguaje externo precisamente de forma oral, que surge de motivaciones prácticas y se dirige a un interlocutor concreto, entenderemos lo complejo que les será familiarizarse con el lenguaje escrito.

En ausencia de todos los elementos contextuales que dan sentido al intercambio oral, el lenguaje escrito precisa un uso consciente de su estructura y funcionamiento para volverlo comprensible. Es erróneo pensar que los niños no saben nada sobre el lenguaje antes de entrar a la escuela. De hecho, lo dominan

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 195.

¹⁵² Berta Braslavsky, *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, *Óp. Cit.*, p. 56.

¹⁵³ Lev Vygotski, *Obras escogidas III*, *Óp. Cit.*, p. 201.

¹⁵⁴ Lev Vygotski, *Pensamiento y lenguaje*, *Óp. Cit.*, p. 137.

bien, regularmente llegan siendo exitosos usuarios de su lengua nativa. Lo que ocurre, explica Vygotski, es que su conocimiento es espontáneo; saben comunicarse pero no saben cómo lo logran.

El uso del lenguaje escrito presupone ese *cómo*. De ahí que para nuestro autor la enseñanza de la sintaxis y la gramática sea imprescindible. “En la escuela [el niño] no adquirirá nuevas formas gramaticales o sintácticas, pero gracias a la enseñanza de la escritura y la gramática tomará conocimiento de lo que está haciendo y aprenderá a utilizar sus destrezas conscientemente”.¹⁵⁵ Esta sería, pues, otra de las grandes tareas que la institución escolar tiene respecto a la enseñanza del lenguaje escrito.

Un último objetivo que la escuela debe plantearse con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura se emparenta con lo que ya hemos dicho sobre la zona de desarrollo próximo, entendida, digámoslo nuevamente, como la diferencia entre el nivel de madurez potencial y el real de las capacidades del niño. Vygotski observa que buena parte de la investigación sobre aprendizaje escolar usa como principal herramienta los problemas estandarizados. El inconveniente con ellos, sigue nuestro autor, es que sólo miden “la parte del desarrollo del niño que se ha completado”,¹⁵⁶ negando las divergencias entre funciones maduras y en vías de maduración del alumno, así como esas mismas diferencias entre los distintos miembros del salón.

La noción de zona de desarrollo próximo evidencia dos graves negligencias de la escuela. Primero, los exámenes tradicionales, en el mejor de los casos, sólo sirven para medir el desarrollo actual del niño; el resto de sus funciones que aún siguen desplegándose quedan invisibilizadas. Se sabe a dónde han llegado, pero no conocemos con exactitud qué les hace falta. Vygotski lo plantea en los siguientes términos: dos niños que han probado tener una edad mental de 8 años son enfrentados a problemas más complejos con ayuda adulta; uno logra solucionar ejercicios destinados a personas de 12 años, mientras el otro no pasa de aquellos

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 139.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 142.

dirigidos a las de 9. “¿Podemos decir que su desarrollo mental es el mismo?”,¹⁵⁷ inquiere el psicólogo ruso. La respuesta, naturalmente, es no.

El segundo problema es que la enseñanza sigue el mismo modelo que las pruebas de medición. Ambas tienen por objeto de atención las funciones ya consolidadas. ¿Cuál es el sentido de enseñar lo que ya se sabe? En el otro extremo, ¿cómo se podría aprender algo para lo que no se ha desarrollado función alguna? Vygotski es concluyente: “El único tipo de instrucción adecuada es el que marcha delante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro”.¹⁵⁸

El tercer gran objetivo que el constructivismo de Vygotski propone a la escuela es que se considere prioritario el nivel de desarrollo potencial de cada uno de sus alumnos. O sea, que éste sea usado para averiguar cuáles estructuras mentales hacen falta desarrollar y en qué medida, así como para cerciorarse de que el discente está en condiciones de adquirir funciones cognitivas más complejas, supuesto del que se parte para promoverlo de un grado escolar al siguiente. Concentrar los esfuerzos pedagógicos en la zona de desarrollo próximo plantea, a su vez, el uso de un método cooperativo, único camino mediante el cual pueden expresarse y ejercitarse los niveles de maduración de sus funciones.

En síntesis, desde el enfoque constructivista de Vygotski la escuela debe encarar tres grandes tareas respecto a la enseñanza del lenguaje escrito. En principio, tiene que propiciar en los alumnos el hecho afectivo-volitivo de usarlo, de modo que se les aparezca más como una necesidad de comunicación que como una obligación impuesta.

Después, debe enseñarse cómo funciona, lo que equivale a superar su conocimiento espontáneo, que nace del uso del lenguaje oral, y desarrollar su conocimiento reflexivo, lo cual implica el dominio de una serie de funciones

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 143.

¹⁵⁸ *Ídem.*

mentales muy complejas. Para lograrlo, las clases de gramática y sintaxis son imprescindibles.

Finalmente, es ineludible enfatizar las ventajas pedagógicas de la zona de desarrollo próximo, las cuales pueden resumirse en tres puntos: permite observar las funciones mentales del niño en las que hace falta trabajar, facilita obtener datos para asegurar que un alumno efectivamente está preparado para acceder a conocimientos más complejos y, por último, ofrece la guía del método cooperativo para el ejercicio de la docencia.

En su momento, Vygotski criticó tenazmente la enseñanza de la lectura de su tiempo. Su argumento es que la escuela promueve “el mecanismo de escritura y de lectura” pero no su uso racional. El verdadero lenguaje escrito no se fundamenta en las habilidades meramente motrices de la caligrafía y la dicción, sino en la capacidad de representar simbólicamente el mundo. Según las investigaciones de Vygotski y sus colaboradores, la génesis de esta función psíquica, independiente de la del lenguaje pero con la cual se imbrica profundamente, se encuentra en el juego y el dibujo. Este es su proceso “natural”, de ahí que se insista en concebir la enseñanza de la lectura y la escritura como elementos del juego. En esta tesitura, es problemático identificar la comprensión con la reproducción exacta de cada palabra leída, ya sea en el pensamiento o en el plano fónico. Para el psicólogo ruso, comprender significa manejar el signo y referirlo al significado, “consiste en establecer relaciones, en saber destacar lo importante y pasar de los elementos aislados al sentido del todo”.¹⁵⁹

3.2.2 Influencia de Jean Piaget en la educación: de la epistemología genética a la psicogénesis del lenguaje escrito

Además de ser un prolífico investigador, Jean Piaget es uno de los científicos más influyentes del siglo XX. La dificultad para etiquetar su obra es reflejo de la originalidad de su pensamiento. Considerado psicólogo por unos, epistemólogo por otros, pedagogo por los más despistados, lo cierto es que su principal

¹⁵⁹ Lev Vygotski, *Obras escogidas III, Óp. Cit.*, p. 199.

inquietud siempre fue comprender cómo se pasa de un estado de conocimiento a otro. Todos sus esfuerzos intelectuales están dirigidos a resolver tal incógnita.

La relación entre educación y conocimiento, o entre éste y la escuela, a simple vista parece evidente. Sin embargo, no aparecen en la obra científica de Piaget. Incluso era común escucharlo desembarazarse de las posibles aplicaciones educativas de sus descubrimientos, lo cual dio pie a la creencia de que es poca la importancia que atribuye a la educación escolar. Según Alberto Munari, ocurre todo lo contrario. No obstante las constantes negativas de Piaget para hablar de pedagogía o educación en su labor como científico, lo cierto es que les concedía una importancia capital, observable con diaphanidad en sus discursos como director de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.¹⁶⁰

Si damos crédito a Munari, es factible atribuir el rechazo de Piaget para hablar de educación al uso preciso de los conceptos, propio de un espíritu científico, pues en estricto sentido ese tema no constituyó parte de su programa de investigación. En todo caso, hay testimonios de que tenía clara conciencia de los nexos posibles entre psicología y pedagogía, como su discurso de 1934 como director de la OIE, donde expresa: “no creo que exista una pedagogía universal. Lo que es común a todos los sistemas de educación es el propio niño, o al menos algunas características generales de su psicología”.¹⁶¹ Otro ejemplo lo podemos encontrar en *¿A dónde va la educación?*, en el cual defiende explícitamente los métodos activos de aprendizaje cimentados sobre las investigaciones que parten de su perspectiva.¹⁶²

Para Munari, ésa es la principal influencia que Piaget ejerció sobre la educación. A partir de sus trabajos sobre los estadios del desarrollo de la inteligencia surgieron elementos que fundamentaron científicamente los métodos activos, como los de Montessori o Freinet.¹⁶³ Desde la óptica de César Coll,¹⁶⁴ la psicología genética

¹⁶⁰ Alberto Munari, “Jean Piaget” en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, p. 318.

¹⁶¹ Citado por Munari en *Ibid.*, p. 321.

¹⁶² Jean Piaget, *¿A dónde va la educación?*, pp. 95 y ss.

¹⁶³ Alberto Munari, “Jean Piaget”, *Óp. Cit.*, p. 322.

inaugurada por Piaget tuvo una extensa aplicación educativa, particularmente intensa durante las décadas de 1960 y 1970. Entre ellas, destacan proponer el desarrollo, entendido como la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más equilibradas, como objetivo fundamental del aprendizaje escolar, así como relativizar los contenidos escolares en función de los estadios de desarrollo.

Nosotros observamos que en América Latina el ascendiente piagetiano se palpa con mucha mayor claridad en el ámbito de la investigación educativa, gracias esencialmente a Emilia Ferreiro. La autora argentina reconoce la relación casi siempre confusa entre Piaget y la escuela o la pedagogía. También sabe que el ginebrino nunca estudió los procesos de adquisición de lectura y escritura. Su influjo, pues, debe rastrearse a un nivel más profundo, no en la simple deducción a que pueden dar lugar sus resultados. Por eso Ferreiro nos recuerda uno de los postulados sobre los que descansa la epistemología genética piagetiana y, con ella, su modo de proceder en la investigación: “para comprender un proceso psicológico hay que conocer su génesis”.¹⁶⁵ De ahí que el niño sea el principal sujeto de investigación en sus trabajos.

De la obra de Piaget, en particular de su método clínico de interrogatorio, Ferreiro retoma un supuesto de vital importancia, a saber, que el niño es un interlocutor intelectual del adulto, una fuente de conocimiento antes que un mero receptáculo. Los menores son sujetos de conocimiento, constantemente se plantean preguntas de elevada complejidad para inteligir el mundo.¹⁶⁶ En su búsqueda de coherencia, construyen sistemas interpretativos que funcionan como esquemas asimilatorios. A través de ellos dan sentido a sus experiencias, y cuando la información nueva los invalida reiteradamente entran en un proceso de cambio conceptual.¹⁶⁷

¹⁶⁴ César Coll, “Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares”, en César Coll, *Psicología genética y aprendizajes escolares*.

¹⁶⁵ Emilia Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget*, p. 22.

¹⁶⁶ *Ibid.*, pp. 23-27.

¹⁶⁷ Emilia Ferreiro, “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis” en Yetta Goodman, *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*, pp. 22-23.

Es en este sentido en que el niño se plantea el lenguaje escrito, como un objeto de conocimiento cuya comprensión le exige un gran esfuerzo intelectual. Las investigaciones encabezadas por Ferreiro¹⁶⁸ indican *grosso modo* que el desarrollo de la alfabetización recorre tres estadios. Primero, los niños descubren las peculiaridades de la escritura. Al compararla con el dibujo, llegan a la conclusión de que ni la forma ni la organización de las letras guardan relación con la figura de lo representado. De ese modo, descubren la linealidad y arbitrariedad del lenguaje escrito, así como su capacidad para sustituir los objetos del mundo.

En el siguiente nivel, los niños comienzan a usar diferencias gráficas para sustentar distintas intenciones de escritura. Por ejemplo, alargan los trazos para escribir el nombre de adultos, porque son grandes, y los abrevian para representar los nombres de niños, porque son pequeños. En tercer lugar, ocurre la fonetización del lenguaje escrito. En esta etapa el infante construye tres grandes hipótesis que se suceden, pero que en los hechos pueden convivir: silábica, silábica-alfabética y alfabética.

“Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras)”.¹⁶⁹ Los niños solucionan ese inconveniente haciendo corresponder las partes de las palabras orales con las partes de la cadena escrita, o sea, cada sílaba con cada letra. En el subnivel silábico-alfabético, algunas letras siguen representando sílabas, pero otras cobran valores sonoros más pequeños. Finalmente, con la hipótesis alfabética los niños logran entender la naturaleza del sistema alfabético de escritura, donde “la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes”.¹⁷⁰

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 24-32.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 31.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 32. El lector interesado en profundizar encontrará en Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* un planteamiento más completo y sistemático sobre la psicogénesis de la lectura y la escritura.

Las consecuencias pedagógicas que se desprenden de estos planteamientos gravitan principalmente en torno de dos elementos: del infante como sujeto de conocimiento y de la escritura como objeto de conocimiento. Ambos deben entenderse dentro del marco más amplio de la investigación psicogenética. Una de las grandes aportaciones de Piaget a este campo es haber descubierto la naturaleza asimiladora del conocimiento.

Ese hallazgo refuta la tesis de que el desarrollo cognitivo es un proceso aditivo, de simple suma o incremento de funciones. Por mucho tiempo, ésta ha sido la base de una fuerte creencia que sustenta la práctica docente de la escuela tradicional: que el niño tiene dentro de sí las estructuras mentales que hacen del hombre un ser funcional y, en consecuencia, bastaba ofrecerles información para hacerlas brotar.

Sin embargo, la psicología genética ha demostrado que el desarrollo cognitivo es un proceso interactivo y constructivo. El conocimiento no depende únicamente de los estímulos externos. Antes bien, se construye a partir de la acción que el sujeto ejerce sobre los objetos y de la que éstos efectúan sobre aquél. Es en esta interacción donde se conforman los esquemas de asimilación. Cuando las interacciones sujeto-objeto no son asimilables, los esquemas cognitivos se reestructuran, dando paso a una nueva estructura psíquica con otros horizontes de asimilación.¹⁷¹ Esta noción del crecimiento intelectual entraña, pues, un sujeto activo que construye su conocimiento mediante su interacción con los objetos circundantes. Es decir, sujeto y objeto son dos caras del mismo proceso de conocimiento.

Para la enseñanza tradicional, el lenguaje escrito es una simple técnica que el niño debe absorber. Para Ferreiro, el lenguaje escrito es un objeto de conocimiento sobre el que actúa el niño para comprenderlo. La autora es enfática: “Más allá de nuestras representaciones del niño hay un sujeto que piensa y trata

¹⁷¹ Emilia Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget, Óp. Cit.*, pp. 86-87.

de incorporar a sus propios saberes la escritura [...] reduciéndolos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto”.¹⁷²

La postura de este enfoque sobre la enseñanza de la lectura y la escritura puede sintetizarse así: el niño, en tanto sujeto activo de conocimiento, requiere interactuar con los objetos para construir conocimiento sobre ellos, de acuerdo al estadio de desarrollo en que se encuentre. En palabras de Ferreiro, “es necesario pensar las situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización y no sólo en términos de métodos de enseñanza (como ha sido tradicionalmente)”.¹⁷³

3.2.3 El lenguaje integral: el desarrollo natural del lenguaje escrito

El enfoque del lenguaje integral encuentra en Yetta y Kenneth Goodman a dos de sus mayores exponentes. Su trabajo es bien reseñado por Adelina Arellano. Según esta autora, lo primero que se debe saber del también llamado *whole language*, es que no se trata de un método, sino de “una filosofía que se fundamenta en principios científicos y humanísticos”.¹⁷⁴ De ahí que su influencia no se restrinja a las actividades dentro del aula; comprende, además, el diseño curricular y la función del docente.

Siguiendo a Arellano, un currículo diseñado con este enfoque integra sus áreas mediante situaciones de la vida real y la solución de problemas, con al objetivo de que el aprendizaje del lenguaje se dé a través del lenguaje mismo y del pensamiento. “El postulado más importante dentro de este currículum es que aprendemos a leer leyendo, a escribir escribiendo, a hablar hablando, a escuchar escuchando y a pensar pensando”.¹⁷⁵

En este contexto, el rol del docente se transforma. “Su papel es el de facilitar situaciones de aprendizaje para que éste se produzca en una forma natural y

¹⁷² Emilia Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, pp. 36-38.

¹⁷³ Emilia Ferreiro, “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis”, p. 34.

¹⁷⁴ Adelina Arellano Osuna, “El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana” en *Lectura y vida*, p. 5.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 6.

agradable”.¹⁷⁶ Desde esta perspectiva, construir un entorno propicio para aprender implica “crear un ambiente similar al que encuentran los alumnos en sus hogares en donde el lenguaje se usa en forma espontánea y natural”.¹⁷⁷ Según Arellano, el origen de esta idea se encuentra en “The roots of literacy”, un trabajo de Yetta Goodman donde sostiene que el desarrollo de la lectoescritura, y del lenguaje en general, es de orden natural. “Esto quiere decir que el crecimiento surge espontáneamente en un medio ambiente que suministre el alimento necesario”.¹⁷⁸

En la perspectiva de Kenneth Goodman, el lenguaje es naturalmente integral, ésa es su característica fundamental. Descomponerlo en sus elementos constitutivos dificulta su aprendizaje en la medida en que pierde su función comunicativa. Para facilitar su adquisición hay que reconocer sus tres aspectos claves: relevancia, propósito y sentido.¹⁷⁹ O, en otras palabras, en qué grado su uso es significativo, cuál es el objetivo de emplearlo y cómo se expresa en la mente del niño.

Este autor sostiene que el lenguaje se aprende como un acto de supervivencia íntimamente vinculado con la necesidad de comunicarnos.¹⁸⁰ Su uso se halla, pues, ineluctablemente ligado con la comunicación, que es su principal función. Ésta constituye, en última instancia, su factor clave, independientemente de las circunstancias que la rodeen.

Dentro de esta propuesta, tanto docentes como currículo adquieren otras tareas. Los maestros asumen el rol de ayudar a sus alumnos a desplegar en todas sus potencialidades el lenguaje que ya poseen. El plan curricular, por su parte, debe trabajar con hechos de habla y lectoescritura auténticos a través de textos totales, entendidos como “la unidad funcional mínima” de la comunicación, “la totalidad más sencilla poseedora de sentido”,¹⁸¹ partiendo del aprendizaje existente y la motivación intrínseca del alumno.

¹⁷⁶ *Ídem.*

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 9.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 7.

¹⁷⁹ Kenneth Goodman, *El lenguaje integral*, p. 13.

¹⁸⁰ *Ibid.*, pp. 20-21.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 39.

Kenneth Goodman denuncia la ineficiencia de los métodos de alfabetización sustentados en el aprestamiento y las relaciones gráfo-fonéticas de la palabra escrita, argumentando que ni la lectura ni la escritura pueden dividirse en subhabilidades. El aprendizaje es guiado por la función comunicativa del lenguaje. O sea que el perfeccionamiento de las habilidades que lo constituyen, como la dicción en el habla o la ortografía en la escritura, es efecto del desarrollo del lenguaje que está implícito en su uso comunicativo auténtico.

Desde esta perspectiva, la autenticidad del lenguaje reside en el lugar que cada acto verbal o evento escrito ocupa dentro de un “patrón social creado para cumplir una función particular y un conjunto de propósitos”.¹⁸² Esto es, la oralidad y la textualidad cobran sentido únicamente en los intercambios sociales, donde la intención de comunicar es el motivo fundamental para desplegar nuestro repertorio lingüístico. Fuera de este contexto, el uso del lenguaje pierde su naturalidad, se vuelve artificial, tal cual sucede en situaciones escolares donde el objetivo es ejercitar habilidades específicas.

En este sentido, desde el *whole language* se afirma que la escritura no representa discursos, sino significados. La semántica, sintaxis y gramática de las palabras escritas se disponen con el objetivo de comunicar algún significado, son fundamentalmente herramientas para propiciar el entendimiento entre lector y escritor. Por eso Kenneth Goodman sostiene que al leer no nos concentramos en reconocer vocablo por vocablo, sino en encontrar sentido a lo impreso, es decir, en construir significado.¹⁸³

Para leer usamos tres tipos de información: grafofónica, que es la relación entre grafías y sonidos; gramática, referida a las reglas de construcción de unidades lingüísticas; y semántica, relativa a los significados de las palabras.¹⁸⁴ Para comprender lo leído, usamos esa información dentro de un ciclo¹⁸⁵ donde

¹⁸² Kenneth Goodman, *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*, p. 58.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 76.

¹⁸⁴ *Ibid.*, pp. 85 y ss.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 155.

pasamos de la información visual a la construcción de imágenes, para generar patrones sintácticos y asignar significados a las palabras. Finalmente, el procesamiento del lenguaje cede paso a la comprensión, aunque cabe aclarar que todo el proceso está guiado por la búsqueda de sentido.

Para Kenneth Goodman, el aprendizaje humano en general, y el del lenguaje oral y escrito en particular, es un proceso de invención tironeado por un contexto lleno de convenciones. Para aprender, es preciso usar y apropiarse del objeto en cuestión. Esta es la clave de que el niño domine el lenguaje oral con tanta velocidad. Su empleo constante en la vida cotidiana obliga al infante a usarlo para comunicarse y, en el proceso, va reconstruyendo las reglas lingüísticas que el adulto ya conoce. De ahí que la propuesta cardinal de esta perspectiva respecto al aprendizaje de la lectura sea diseñar actividades escolares tan significativas, funcionales y auténticas como las que se realizan fuera de ella.¹⁸⁶

La adquisición de la lectura y la escritura es planteada en términos de “alfabetización inicial” y “alfabetización en proceso”. Para la primera parte, los objetivos son fortalecer en el niño la conciencia de lo impreso en su vida cotidiana así como de las funciones que desempeña; ayudar a crear estrategias para relacionarse con los textos, en lugar de proporcionar información puntual sobre la decodificación de la palabra escrita; cultivar el principio alfabético; y, especialmente, que el niño desarrolle la capacidad de asumir el riesgo de equivocarse al intentar realizar cualquier cosa con el lenguaje escrito. “El principal interés de la lectura es proporcionar sentido, más que mostrar un desempeño libre de errores. El maestro se preocupa por instaurar en los niños, cuando leen, un claro sentimiento de inconformidad frente al sinsentido”.¹⁸⁷

Respecto a la lectura en desarrollo, el autor plantea como metas aumentar la confianza de los alumnos en sí mismos y, en ese sentido, seguir alentando la asunción de riesgos al leer y escribir; asimismo, que logren una escritura y lectura eficientes en un espectro amplio de contextos funcionales; consolidar su habilidad

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 206.

¹⁸⁷ Kenneth Goodman, *El lenguaje integral, Óp. Cit.*, p. 65.

para aprender por medio del lenguaje; y, finalmente, estimular en ellos amor por los textos de modo que también sean usados como fuentes de placer.¹⁸⁸

En síntesis, para Kenneth Goodman las claves del lenguaje integral como propuesta para el trabajo en el aula son tres: exponer al niño a abundantes dosis de lectura y escritura, alentarle a que asuma riesgos para entrenarse en nuevas funciones de lectoescritura y dar prioridad absoluta a la comprensión del significado de los textos. Lo característico de este enfoque, prosigue este autor, es que se aboca al desarrollo de estrategias de comprensión, definidas como “las maneras en que los seres humanos organizan las indicaciones o señales gráficas, sintácticas o semánticas para conferir sentido al verdadero lenguaje integral”.¹⁸⁹

3.3 Entre el constructivismo y el lenguaje integral: coherencia conceptual y viabilidad pedagógica

¿Una educadora puede fundamentar su quehacer en la obra de Lev Vygotski, Jean Piaget y Kenneth Goodman simultáneamente? En principio, podría asegurarse que sí en la medida en que cada autor explicó fenómenos afines desde distintas disciplinas y perspectivas disímiles. En este caso, se apelaría a la complementariedad propia de la producción de conocimientos científicos. Otro argumento en este mismo sentido, que bien podría ser corolario del anterior, es señalar el hecho de que una cosa es la investigación y otra distinta la aplicación. Los principios psicolingüísticos, psicogenéticos y lingüísticos dentro de los que se enmarcan las contribuciones de cada autor no se corresponden con los fundamentos pedagógicos propios del trabajo en aula. En otras palabras, los primeros son herramientas que estos últimos usan según sus necesidades.

Desde nuestra postura, consideramos que el uso pedagógico simultáneo de las investigaciones realizadas por los autores citados o inspiradas en ellos es factible sólo a condición de conservar cierta coherencia conceptual adecuada para la intervención docente dentro del aula. En las tres perspectivas encontramos conceptos similares usados con sentidos más o menos emparentados, así como

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 67.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 70.

insoslayables oposiciones disciplinarias, teóricas y de interpretación. El trabajo pedagógico consiste en relacionarlos lógicamente y consecuentemente con el propósito de incidir positivamente en el aprendizaje escolar de los alumnos. No se trata de aplicar por deducción estos descubrimientos al aula, sino de reelaborarlos como fuentes fundamentales de información dentro del marco más amplio del trabajo propiamente pedagógico.¹⁹⁰

En las múltiples referencias que Vygotski hizo a la obra de Piaget y en la única que éste dedicó a su colega soviético, se revela ya el problema de la incompatibilidad de sus posturas en algunos temas particularmente críticos. Piaget observa una divergencia cardinal en lo tocante a la relación entre aprendizaje y desarrollo. Si Vygotski defiende la centralidad de la intervención didáctica adulta en la adquisición del niño de nuevos conceptos, el epistemólogo ginebrino invoca los métodos de la escuela activa, que juzga más productivos porque presentan situaciones que incitan a la elaboración espontánea de respuestas por parte del infante.¹⁹¹

Ambos autores conciben al niño como un sujeto activo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, Piaget le otorga un margen de autonomía mucho más amplio, en el cual la intervención adulta tiene cabida sólo a condición de provocar el interés del infante en resolver un problema acorde a las estructuras cognitivas que ya ha formado. En contraste, Vygotski da mayor relevancia a los procesos de socialización, en los cuales las generaciones más experimentadas guían a las más inexpertas. Por eso, para explicar la relación entre desarrollo y aprendizaje recurre a las relaciones de cooperación y no a las elaboraciones espontáneas del niño.

Dicho problema es sólo una extensión de otro mucho más profundo: el de la elaboración del conocimiento, particularmente de las estructuras operacionales. Según la interpretación de Piaget, Vygotski propone un modelo lineal en el que la

¹⁹⁰ Delia Lerner, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en José Antonio Castorina *et al*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, p. 76.

¹⁹¹ Jean Piaget, "Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky" en Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, *Óp. Cit.*, p. 212.

“generalización de las percepciones” basta para volver conscientes las operaciones mentales y, en ese sentido, abrir paso a la adquisición de los conceptos científicos.

El psicólogo suizo, por su parte, sostiene que tal generalización no es una causa de la construcción de estructuras operacionales, sino su resultado. Dicha construcción encuentra su explicación en los procesos de descentración, esto es, “en el traslado del propio enfoque, y la comparación de una acción con otras posibles, particularmente con las acciones de otra gente”.¹⁹² Desde esta postura el conocimiento no deviene de la percepción, como parece afirmar Vygotski, sino de la acción total.

Tanto el enfoque vygotkiano como los trabajos de inspiración piagetiana concuerdan en que lo fundamental respecto a la enseñanza de la lengua escrita es propiciar en el alumno el hecho afectivo-volitivo de usarla, de modo que le parezca más una necesidad que una obligación netamente escolar. Ambas posiciones sostienen que la lectoescritura es algo más que una simple técnica. Es, más bien, una herramienta de comunicación y conocimiento. Sin embargo, las discrepancias surgen en seguida cuando se habla sobre su proceso de adquisición.

Mientras Vygotski propone que el niño debe desarrollar el conocimiento reflexivo de su lengua mediante la enseñanza de la gramática y la sintaxis, las investigaciones psicogenéticas apuntan que la clave es no pensar en “métodos de enseñanza”, sino en ambientes de alfabetización. Mientras el psicólogo soviético invita a trabajar mediante métodos cooperativos con la zona de desarrollo próximo para diagnosticar las funciones en proceso de maduración, ejercitarlas y asegurar que estén preparadas para alcanzar los conocimientos de mayor complejidad que les depara el ciclo escolar subsiguiente, la psicología genética enfatiza la interacción entre objeto y sujeto, así como entre sujetos en iguales condiciones de desarrollo, que incentiven los procesos de descentración.

¹⁹² *Ibid.*, p. 213.

Las características que el enfoque del lenguaje integral presenta respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura lo emparentan más con las investigaciones psicogenéticas que con los partidarios de Vygotski, aunque también existen algunas diferencias con ambos. Su punto de partida es que el lenguaje en general se aprende a partir de su función, que es la de comunicar. El niño adquiere el lenguaje escrito usando textos para interactuar con otros. Es decir, aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, siempre que el fin sea comunicar algo.

Como consecuencia, el desarrollo de la lectoescritura es concebido como un proceso natural. Tanto el currículo como el espacio físico escolar deben ajustarse a esta idea, lo cual implica construir un ambiente educativo donde lo cotidiano sea el uso de textos con fines comunicativos. Esto recuerda la propuesta psicogenética de sustituir dentro de las planeaciones didácticas los métodos de enseñanza por los ambientes de alfabetización. Por último, para el *whole language* el principal objetivo que debe proponerse el aprendizaje de la lectoescritura es el desarrollo de estrategias de comprensión o, en otras palabras, la capacidad del niño para conferir sentido al lenguaje escrito.

Una consecuencia lógica de esta idea, pertinente para nuestro análisis, es el rechazo a los test estandarizados. No están diseñados para medir el uso del lenguaje dentro de un acto comunicativo, sino el nivel de desarrollo de determinadas habilidades. Dentro del marco conceptual del *whole language*, el uso de este tipo de pruebas es ilegítimo.

Las diferencias respecto a Vygotski son numerosas, y hacen pensar que son enfoques irreconciliables. La de mayor agudeza es la posición respecto a la enseñanza sistemática de la lengua. Desde el constructivismo vygotkiano se sostiene que su conocimiento reflexivo facilita su uso; desde el *whole language* se dice que parcelar el lenguaje diluye su función comunicativa y, en consecuencia, su comprensión. Otra grave tensión entre ambas posturas es la relativa al trabajo docente. Ambas reconocen la dignidad inherente a esta profesión, lo imperioso que resulta suprimir al maestro tradicional y la importancia de conocer a los alumnos. Pero mientras Vygotski entiende al docente en función de relaciones de

cooperación, el lenguaje integral lo concibe como facilitador, en una tesitura similar a la de Piaget.

En la primera postura, el maestro interactúa con el discente bajo el siguiente supuesto: lo que el alumno haga hoy en colaboración, mañana podrá hacerlo solo. Reconoce la capacidad del niño para construir sus saberes a la vez que señala la necesidad de un esfuerzo docente activo para guiarlo. El resultado es un aprendizaje reflexivo, no espontáneo. Desde el *whole language*, el papel del docente es propiciar un ambiente *natural* –adjetivo que no encontramos en las propuestas psicogenéticas– para el aprendizaje. Su función es facilitar materiales, actividades, ambientes, etcétera, el niño ya se encargará del resto del proceso educativo, del desarrollo de sus estrategias de comprensión. El resultado es un aprendizaje espontáneo, no reflexivo.

Braslavsky hace una observación crítica sobre este último punto. En su recapitulación sobre los elementos constitutivos del *whole language*, señala que apelar al “aprendizaje natural” de los niños, así como conformar el currículo y el espacio físico del aula con “escrituras naturales”, deja a la espontaneidad infantil la resolución de los problemas que supone adquirir conocimientos nuevos.¹⁹³ Existe una solución de continuidad con la propuesta piagetiana, pues mientras ésta enfatiza la necesidad de crear situaciones acordes con las funciones actuales del niño que incentiven los procesos de descentración, el lenguaje integral presupone una habilidad innata para aprender que se basta a sí misma para desarrollarse. La cuestión planteada es si el aprendizaje por inmersión al que se adscribe este enfoque es suficiente para la construcción de conocimientos.

Para Vygotski, el niño construye su conocimiento del lenguaje en interacción con otras personas, particularmente con las más experimentadas, el cual puede ser científico o espontáneo, dependiendo de si existe o no un proceso reflexivo concomitante. En ambos casos, es necesaria la existencia de cierto grado de maduración de determinadas habilidades del pensamiento. Según los trabajos

¹⁹³ Berta Braslavsky, “El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial” en *Lectura y vida*, p. 8.

inspirados en la obra de Piaget, el niño requiere interactuar con el “objeto de conocimiento” escritura para construir conocimiento sobre él, ya sea mediante asimilación o descentración, en el marco de situaciones planteadas de acuerdo con su estadio de desarrollo. Para Goodman, *conocer* el lenguaje escrito significa saber usarlo con fines comunicativos. Las habilidades se desarrollan implícitamente en el proceso de aprendizaje del lenguaje y se supeditan a su uso funcional.

Hay diferencias entre los tres autores que no sólo son evidentes, sino que condicionan la orientación del trabajo docente en direcciones incompatibles. Es muy factible que un marco explicativo para el trabajo docente en que Vygotski, Piaget y Goodman concurren adolezca de cierta incoherencia conceptual, entendida como la ausencia o debilidad de relaciones lógicas entre preceptos, lo cual conduciría irremediabilmente a su inviabilidad pedagógica, es decir, limitaría la consecución de los objetivos para los que fue creado.

La solución de este entuerto no es, desde luego, ceñirse a una sola perspectiva. La particularidad de la labor educativa reside en la multidimensionalidad misma del ser humano. Educar implica aquellas potencialidades. De ahí que la comprensión integral del desarrollo humano desde diversas disciplinas y enfoques sea indispensable para el trabajo escolar. La respuesta debe hallarse más bien en la propia elaboración de la propuesta pedagógica. Al respecto, Delia Lerner y Alicia Palacios nos ofrecen un oportuno ejemplo.

Las pedagogas argentinas colaboraron con la reforma educativa venezolana de corte constructivista de 1986. En su experiencia, encontraron que el constructivismo, tal como lo conciben, en la práctica es incompatible con otras concepciones del aprendizaje, particularmente con el conductismo.¹⁹⁴ Su propuesta sobre la enseñanza de la lengua parte de un objetivo esencial que debe guiar todo el trabajo, a saber, que los niños se apropien de la lengua escrita y lleguen a ser usuarios autónomos de la misma. Esa intención perfila los principios

¹⁹⁴ Delia Lerner de Zunino y Alicia Palacios de Pizani, *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*, pp. 57-61.

generales: promover el descubrimiento de la utilidad de la lengua escrita como medio de comunicación y fuente de información, así como del placer que puede encontrarse en la lectura; propiciar el conocimiento de las diferentes producciones escritas, de modo que el niño se apropie de las convenciones de cada una; favorecer la reflexión sobre el lenguaje; promover la formación de un lector independiente y crítico.¹⁹⁵

La propuesta se completa con una concepción del niño y otra de la evaluación íntimamente vinculadas. El alumno no es un objeto ni un sujeto inerte, sino un individuo que participa activamente en su aprendizaje. Lo fundamental es propiciar que esa participación impacte efectivamente en la propia construcción de conocimiento, no el aspecto que éste cobre al final del periodo escolar. Si el criterio a evaluar es el proceso y el parámetro es el objetivo esencial arriba señalado, entonces la evaluación no puede reducirse a medir o cuantificar. Por esa razón las pedagogas optaron por el registro cotidiano de lo que ocurre en el aula como instrumento fundamental de la evaluación.¹⁹⁶

Los lectores astutos se preguntarán qué clase de constructivismo es éste, cuáles son sus bases. Las autoras reconocen un fuerte ascendente de Piaget, pero también de Freinet y Decroly,¹⁹⁷ cuya influencia es mucho más evidente en Goodman que en el epistemólogo ginebrino. Lo destacable de este ejemplo es su originalidad, no como novedad sino como punto de partida.

La propuesta de Lerner y Palacios arranca de un conocimiento teórico del constructivismo pero, sobre todo, de una experiencia práctica, personal, en el aula. Su propuesta es original porque el bagaje teórico se reelaboró para esa experiencia educativa concreta, para volverla pedagógicamente viable a partir de su coherencia conceptual, no para probar o refutar razonamientos científicos, ni mucho menos para satisfacer determinadas estructuras de poder, como parece ocurrir con los currículos mexicanos aquí analizados.

¹⁹⁵ *Ibid.*, pp. 67-68.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 92.

¹⁹⁷ *Ibid.*, pp. 101-124.

3.4 La enseñanza de la lectura en los programas de español de 1993: la inviabilidad pedagógica derivada de su incoherencia conceptual

En este apartado analizaremos cómo interactúan los componentes de los programas de español de 1993, en qué grado son conceptualmente coherentes y, en ese sentido, pedagógicamente viables. En los programas, lo primero que salta a la vista es la gran cantidad de contenidos y su ambigüedad. Tan sólo en el primer grado hay al menos 10 respecto a la lengua escrita.¹⁹⁸ En total, al finalizar el primer año de primaria los niños debían dominar 20 conocimientos, habilidades y actitudes sobre el español; en sexto, suman 29. Los juzgamos ambiguos porque no se incluye una definición de “conocimiento”, “habilidad” y “actitud”. Para el constructivismo y el *whole language*, los referentes de estos programas, los tres vocablos se refieren a cosas distintas, lo cual debería reflejarse en el planteamiento educativo.

En los programas, “conocimientos, habilidades y actitudes” se presentan indiferenciadamente. En lengua escrita de quinto grado, por ejemplo, podemos leer: “La estructura de diversos tipos de texto: textos literarios, instructivos, informativos, periodísticos”. ¿Qué con esa diversidad textual? ¿Cuál es el objetivo: *conocerla*, desarrollar la *habilidad* de usarla o de advertir las diferencias, propiciar una *actitud* de acercamiento a ella? Este inconveniente es recurrente en todo el eje de “lengua escrita”: “la separación entre palabras” (primer grado), “reconocimiento y uso del espacio entre palabras” (segundo grado), manejo de la división silábica” (tercer grado), etcétera. En el fondo, el principal problema es que no se establece cuál es la intención de introducir esos contenidos, no se sabe cuál es el sentido, hacia dónde apuntan.

Una lectura más atenta de los programas nos hará pensar que su incoherencia conceptual los hace rodar hacia las antípodas tanto del constructivismo como del lenguaje integral. La organización de los contenidos aún sigue la lógica de la

¹⁹⁸ Ver anexo 1, donde se resumen los contenidos y actividades relativos al eje “lengua escrita” de los programas de español de los seis ciclos de primaria. En lo sucesivo, cuando nos refiramos a cualquier componente del eje “lengua escrita” de cualquier grado, quien lee estas líneas deberá remitirse al anexo 1.

enseñanza tradicional contra la cual aparentemente se rebelaron, aquella que suponía facilitar la adquisición de la lengua escrita al descomponerla en sus partes e impartirlas de menor a mayor complejidad.

Al margen de las evidentes diferencias entre las posturas de Piaget, Vygotski y Goodman, ambos reconocen que la unidad mínima de sentido en el lenguaje escrito no puede ser la letra o la palabra, ni sus expresiones fonéticas. En cambio, el primer elemento de “conocimientos, habilidades y actitudes” de primer grado es la “representación convencional” de las vocales en letra script y cursiva, seguido de: representación convencional de las consonantes en letra script y cursiva, direccionalidad de la escritura, la separación entre palabras, el espacio entre letras en la letra script (*sic.*)... hasta concluir con “reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación”.

Suponiendo que el criterio de ordenación de esos elementos sea su grado de importancia –pues incluso su organización es un misterio que los programas no despejan–, desde una perspectiva constructivista la enumeración iniciaría con el último componente, sumándole el sentido afectivo-volitivo del acto comunicativo, y seguiría un camino muy distinto; desde el lenguaje integral, bastaría plantearse como contenido el reconocimiento de la lengua escrita como una forma de comunicación.

Es dable introducir una duda razonable. Podría pensarse que los contenidos son ordenados tradicionalmente, pero quizá las actividades “sugeridas” para su enseñanza guardan una mayor relación con los métodos colaborativos propuestos por Vygotski o con situaciones de la vida real y la resolución de problemas reivindicadas por Kenneth Goodman. Sin embargo, las “situaciones comunicativas” enlistadas en el programa del primer grado no parecen partir de estos enfoques.

Hay varias particularidades evidentes incluso en una lectura rápida. La característica más notable es que redacción y lectura son finalmente escindidas, hay actividades específicas para trabajar una y otra de forma separada. Lo

siguiente, es la enorme desproporción: se enumeran nueve situaciones para lectura contra cinco para redacción. Por último, al menos en el plano meramente descriptivo, no existe una relación orgánica entre contenidos y actividades. La o el docente que pretenda alinear su quehacer educativo lo más posible con los programas, deberá realizar un arduo trabajo de inferencia muy próximo a la quiromancia.

Comprobemos lo anterior, pasemos al análisis de las situaciones comunicativas de primer grado en el eje lengua escrita. “Lectura” inaugura su lista con “interpretación de ilustraciones”. Desde el constructivismo, podría considerarse un acierto, pues tanto Vygotski como los estudios psicogenéticos encontraron que el dibujo es un importante paso previo al aprendizaje del lenguaje escrito. Goodman probablemente vería con buenos ojos esta actividad, pero señalaría que falta explicitar cuál es la función comunicativa que cumpliría.

Aquella situación comunicativa es la única con la cual ambos enfoques muestran algún grado de compatibilidad. La siguiente, “comparación de palabras por su número de letras y por la letra con la que empiezan”, no es una práctica que naturalmente –para emplear el vocabulario del *whole language*– realizamos cuando leemos. Desde la perspectiva constructivista, es difícil demostrar que esa actividad impulsa las funciones mentales de abstracción necesarias para la adquisición del lenguaje escrito. Otro tanto se puede decir de “comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras”, “localización de palabras conocidas en textos”, “identificación y lectura de palabras familiares”.

“Lectura del nombre propio”, “lectura y comentario de textos breves escritos por los niños”, “escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro y los alumnos” y “exploración libre de diversos materiales escritos” evocan mejor algunos de los principios del constructivismo o del lenguaje integral. La segunda situación, por ejemplo, implica el uso de las cuatro habilidades comunicativas básicas: leer, hablar, escuchar y escribir. A su vez, retoma al texto como unidad mínima de sentido en lugar de las letras y palabras sueltas, como sucede en “conocimientos, habilidades y actitudes”. Por último, la representación cuadruplicada (leída, escrita,

escuchada y hablada) del mismo objeto conduce con muchas probabilidades de éxito al desarrollo de la abstracción del lenguaje planteada por Vygotski. Desde la óptica de Goodman, la situación puede interpretarse como un acto de la vida real llevado a la escuela.

En todo caso, el desenvolvimiento de esa actividad en cualquiera de los dos sentidos depende ya de las instrucciones para llevarla a cabo. Ése es el principal problema con las situaciones comunicativas, es el mismo que líneas arriba señalamos respecto a los contenidos. En el fondo, el mayor inconveniente es que no se establece cuál es la intención de introducir esas situaciones comunicativas, no se sabe en qué sentido deben desenvolverse, hacia dónde se dirigen. Esta condición no es privativa del primer grado. Para comprobarlo, analicemos el programa del tercer grado, cuya relevancia es particularmente aguda en tanto introduce “técnicas de estudio” como situación comunicativa.

En este programa nuevamente observamos una amplia e indiferenciada cantidad de “conocimientos, habilidades y actitudes”. Se cuentan al menos 15. Aquí, como en el programa de primer grado, la heterogeneidad y el caos vuelven a ser la norma. Realizando un grávido proceso de abstracción, podríamos agrupar esos elementos en cinco bloques. Uno gramatical, donde se incluirían “manejo de la división silábica”, “uso de las letras R, r, rr; ca, co, cu, que, qui; b, v; ga, go, gu, gue, gui, güe, güi”, “uso de los signos de interrogación y exclamación” y “uso de la coma”.

Un segundo conjunto abordaría los portadores textuales con “datos de identificación de una carta”, “conocimiento de la utilidad del diccionario y su uso”, “identificación de las partes principales de un libro” e “identificación de las partes principales de un periódico”. Otros dos bloques comprenderían predominantemente la escritura (“elaboración de resúmenes de textos”, “intercambio de mensajes escritos por los alumnos”, “elaboración de fichas bibliográficas elementales”) y la lectura (“lectura en voz alta” y “lectura de instructivos”). Finalmente, encontramos otro centrado en el uso de información

textual, que abarca “conocimiento de diversos usos del orden alfabético” y “búsqueda de información en libros de consulta”.

Los contenidos estrictamente gramaticales y de portadores textuales predominan con cuatro, seguidos de escritura con tres y, por último, lectura y uso de información textual con dos. El bloque gramatical sigue la misma dirección vista en el programa de primer grado, hecho que se expresa de forma nítida en el uso de las letras r/rr, c/q, b/v, g. Inducir su correcto empleo, es decir, según las convenciones ortográficas, tiene sentido siempre que sirva a las necesidades comunicativas del aprendiente, al menos desde el *whole language*. Desde una postura constructivista, podría pensarse que ese conocimiento tiene como presupuesto determinada capacidad de abstracción, según la cual el alumno logre establecer que las letras tienen un comportamiento sonoro distinto según su posición dentro de las palabras. El problema de fondo, no huelga repetirlo, es que no se establece cuál es la intención de introducir esos contenidos, no se sabe cuál es el sentido, hacia dónde apuntan.

La enseñanza de la lectura en tercer grado se plantea de una forma muy frágil. El bloque de “conocimientos, habilidades y actitudes” predominantemente de lectura sólo incluye dos contenidos: “lectura en voz alta” y “lectura de instructivos”. Las situaciones comunicativas propuestas son tres: “comprensión y seguimiento de instrucciones para realizar diversas actividades: armar un objeto, jugar, hacer un experimento”, “identificación de diferentes tipos de texto usados en la escuela y en la calle: letreros, listas, noticias, mensajes, avisos, anuncios” y “comparación del periódico con otros materiales escritos”.

Observemos que el uso de instructivos es el único elemento común a contenidos y habilidades de lectura, en el que además de leerlos se plantea comprenderlos y seguirlos. Esta es una orientación muy precisa que no encontramos en el otro par de actividades, donde el horizonte es reconocer diversos ejemplares textuales y cotejar el diario con otras clases de escritos. Este último guarda una relación estrecha con el contenido “identificación de las partes principales de un periódico”,

pero incluso esta orientación sigue siendo ambigua y, en el peor de los casos, ingenua.

Retomando la concepción del constructivismo, en particular del piagetiano, acerca del niño como sujeto de conocimiento e interlocutor intelectual del adulto, es inocente fijarse por meta que distingan las partes de un diario cuando su uso real es de orden conceptual, no descriptivo. Lo leemos para informarnos y nutrir nuestros intereses, seguimos determinadas plumas en virtud de nuestras convicciones. Identificar un titular o diferenciar las secciones de los suplementos son conocimientos que surgen del uso genuino, individual y socialmente relevante. Tenerlos por objetivos significa rechazar la postura constructivista sobre el infante, cuyas capacidades a los 9 o 10 años, edades promedio de quienes cursan tercer grado, son suficientes incluso para realizar periódicos propios como lo demostró Patricio Redondo en Veracruz.¹⁹⁹

“Técnicas de estudio”, el novel componente de situaciones comunicativas en el programa de tercer grado, comprende “elaboración de un diccionario personal con las definiciones escritas por los alumnos. Enriquecimiento continuo del mismo”, “reconocimiento de la utilidad del título y el subtítulo en los textos y su aplicación en textos propios” y “elaboración de resúmenes a partir de la distinción de las ideas principales de un texto”. La lógica de la enseñanza tradicional, acumulativa y meramente instrumental, sigue campeando.

Si se entiende por estudio la asimilación pasiva de información y por técnica la aplicación rutinaria de procedimientos predeterminados, entonces la elección de aquella triada de situaciones comunicativas es bastante acertada, aunque escueta. Manipular un texto a partir de sus divisiones por títulos y subtítulos, así como reconocer sus ideas principales en orden de resumirlo, es fundamental para que el lector lo entienda. En un esquema tradicional, básicamente esto es lo que se entiende por estudiar. Sin embargo, uno de los supuestos de esta renovación curricular es que el alumno *comprenda* lo que lee, no sólo que lo *entienda*.

¹⁹⁹ Ramón Costa Jou, *Patricio Redondo y la técnica Freinet*.

En atención a que el resumen aparece como núcleo articulador de las “situaciones comunicativas” de “técnicas de estudio” en los cuatro grados donde ésta se incluye, analicémoslo para aclarar la diferencia abisal entre comprender y entender. Resumir un texto significa reducirlo a sus elementos significativos constitutivos, es decir, sus ideas principales. Esto supone conocer en algún grado tanto las intenciones del autor como los recursos de los que se valió para concretarlas. Identificarlos es relativamente sencillo cuando se trata de textos expositivos, particularmente aquellos técnico-científicos como los instructivos, o textos leídos en esta clave, en los cuales sólo existen premisas, desarrollos y conclusiones, donde el primer y último elemento dan la pauta para encontrar las ideas principales.

Una vez halladas, las ideas principales son más o menos prístinas para el lector, según sus conocimientos previos. Al penetrar en su lógica, al relacionarlas coherentemente, las *entiende*. En cambio, comprenderlas significa ligarlas a su contexto, incorporarlas a su acervo de conocimientos para usarlas en el futuro. Entender implica un sujeto que absorbe información en el marco del texto, comprender presupone un sujeto activo similar al propuesto por el constructivismo que trasciende lo leído.

Vemos, pues, que el acto de resumir se circunscribe a las fronteras impuestas por el texto mismo. Las ideas principales, fundamentales para el autor tal cual las plasmó, pueden llevar al lector a pensar en otras posibilidades más próximas a su realidad o, simplemente, parecerle poco significativas. En todo caso, el hecho es que el resumen, que no es otra cosa que la repetición de lo ya dicho en un texto escrito por alguien más, niega los postulados más relevantes tanto del *whole language* como del constructivismo.

A partir de tercer grado, se observa un claro sometimiento de las “situaciones comunicativas” de “lectura” a la dictadura del instructivo y el resumen. En cuarto encontramos “lectura de índices, introducción y contraportada para anticipar el contenido de texto de un libro” y “seguimiento y elaboración de instrucciones en equipos para armar objetos, elaborar platillos u organizar algún juego”. En quinto

se propone “lectura de textos en los que sea muy visible la estructura: título, subtítulos, introducción, ideas centrales, ideas de apoyo”, “fragmentación de un texto en párrafos. Cambios a la secuencia de párrafos. Observación de las relaciones causales”, “examen y discusión acerca de los aspectos gráficos de un texto y sus significados (negritas, cursivas, pantallas, flechas, etcétera)” y “conocimiento de algunas antologías para reconocer sus características. Elaboración de una antología que contenga trabajos escolares”. En sexto se plantea “lectura de capítulos de libros, de artículos periodísticos y de divulgación. Discusión en equipo acerca de la función de la introducción, el desarrollo y la conclusión. Análisis de la secuencia de párrafos de un texto”, “distinción de las ideas principales y de apoyo”, “lectura de noticias del periódico y recopilación de noticias escuchadas en radio o televisión. Análisis de su estructura” y “recolección de formatos e instructivos de uso común. Análisis de su estructura y de las indicaciones para llenarlos, seguir las instrucciones y ejecutar las tareas”.

No obstante el uso aproximativo de ciertos elementos del constructivistas y del lenguaje integral en los lineamientos generales del Plan de 1993, observamos que su concreción en el planteamiento curricular de la enseñanza de la lectura poco o nada tienen que ver con esas propuestas pedagógicas. Antes bien, se perfila una lectura más bien instrumental, aquella que encadena al lector a las lindes del texto en lugar de propiciar su constitución como sujeto reflexivo, consciente de sí y de su entorno.

A la luz del análisis de los contenidos curriculares, hemos de concluir que la concepción de la lectura como contenido básico debe entenderse como desciframiento exitoso y eficiente de lo escrito para fines prácticos inmediatos. Este es el objetivo más plausible que puede deducirse de los programas de 1993. Sin embargo, dada su incoherencia conceptual y consecuente inviabilidad pedagógica, se trata de un intento más bien pobre. Observemos cómo algunas de esas deficiencias fueron remediadas en la renovación de 2001 a partir de la implementación del enfoque comunicativo.

4 La renovación curricular de 2001: el enfoque comunicativo

4.1 Los programas de español de 2001

La renovación curricular de 2001 se enmarca dentro del plan lanzado en 1993. A diferencia de su antecesora, no requirió de una amplia labor de reforma. Los únicos programas depuestos fueron los de español, que pasaron del enfoque vagamente constructivista, analizado en el capítulo anterior, a uno nítidamente comunicativo y funcional. Sin embargo, los principios del plan de 1993 siguen vigentes. En consecuencia, la renovación de 2001 no debe interpretarse como el abandono del proyecto inaugurado en 1993. Antes bien, se trata de un ajuste, de un refinamiento de los medios para conseguir los fines planteados ocho años atrás que, en lo tocante a la lectura, se resume en propiciar en los alumnos la capacidad de “aprender a aprender” mediante la lectura, entendida como una habilidad básica.

La comunicación es piedra angular en esta propuesta, donde comunicar significa “dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana”. Consecuentemente, leer y escribir son entendidos como dos modos de comunicarse. “Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes”.²⁰⁰ De estos postulados se desprende que el propósito general de la asignatura español es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como el uso efectivo del lenguaje en distintas situaciones. Para lograrlo, la enseñanza debe fundamentarse en un enfoque comunicativo y funcional, centrado en la comprensión y transmisión de significados y basado en la reflexión sobre la lengua.²⁰¹

²⁰⁰ Poder Ejecutivo Federal, “Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria”, *Diario Oficial de la Federación*, p. 2.

²⁰¹ *Ibíd.*, p. 3.

Así como sus antecesores, los programas de 2001 organizan sus contenidos y actividades en torno a cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Los cambios respecto a los programas anteriores son evidentes. El eje “lengua hablada” de 1993 se corresponde con “expresión oral”. El componente “lengua escrita” es demediado en “lectura” y “escritura”. “Reflexión sobre la lengua” permanece inmutable, al menos en la denominación, y, lo más notable de todo, desaparece “recreación literaria”. Estos no son cambios menores ni de mera cosmética. En los renglones subsiguientes demostraremos que se trata de un intento de tecnificar la lectura desde el currículo más serio que el de la renovación de 1993.

En el capítulo anterior vimos que ya desde los programas de 1993 “recreación literaria” aparece como un elemento colateral. Su ausencia en la renovación de 2001 implica reconocer que la cualidad literaria del lenguaje es insignificante en el acto comunicativo. No sólo es residual, sino que en el planteamiento general es innecesaria. Desde esta postura, la adquisición de la competencia comunicativa puede planearse curricularmente prescindiendo del uso lúdico y estético del lenguaje.

Expongamos y comentemos los cuatro componentes de los programas de 2001. Con “expresión oral” se busca mejorar la comunicación oral de los niños para que puedan interactuar en diferentes contextos. Está organizado en tres apartados: “interacción en la comunicación”, “funciones de la comunicación oral y discursos orales” y “situaciones comunicativas”. A diferencia de su antecesor, que declaraba dedicar los 2 primeros grados a aspectos técnicos (seguridad, fluidez y dicción) y el resto a contenidos más bien conceptuales (organizar y relacionar ideas), este eje se concentra en los elementos más típicamente comunicativos del lenguaje oral: escucha y habla comprensivas, propósitos perseguidos con estos actos y estructuras discursivas.

El objetivo del componente “lectura” es que los alumnos comprendan lo que leen y usen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana. Se organiza en cuatro apartados: “conocimiento de la lengua escrita y otros códigos

gráficos”, centrado en la comprensión del sistema de escritura; “funciones de la lectura, tipos de textos, características y portadores”, que comprende las convenciones textuales y los usos tanto sociales como individuales de la lectura; “comprensión lectora”, enfocado en el desarrollo de estrategias para el trabajo intelectual con los textos; y “conocimiento y uso de fuentes de información”, abocado al desarrollo del aprendizaje autónomo.

Así como los programas de 1993, los de 2001 parten de los supuestos fundamentales de que existen diversos tipos de textos y que todos comunican significados. Del mismo modo, en ambos encontramos presente la idea de “aprendizaje autónomo”, que es otro nombre del “aprender a aprender” analizado líneas arriba. Sin embargo, los de 2001 son mucho más puntuales y, en ese sentido, conceptualmente más coherentes.

La comprensión del sistema de escritura, el conocimiento de las convenciones textuales y de las funciones de cada texto se engarzan en la dirección perfilada por la comprensión lectora y el aprendizaje autónomo, que no es otra que el horizonte de la estrecha lectura instrumental. Este enfoque recibe la denominación de funcional porque su punto de arranque son, supuestamente, las funciones que los distintos tipos de textos cumplen en la vida real. Sin embargo, nosotros lo consideramos funcional en otro sentido, en la acepción operativa y utilitaria del término pues, tal como lo plantean estos cuatro apartados, la lectura que se propone enseñar es una de tipo pragmático, aquella que “resuelve problemas en la vida cotidiana”.

El componente “escritura”, no obstante las similitudes superficiales con el de “lectura”, es radicalmente distinto. Su propósito es que los niños logren dominar la producción de textos. La diferencia fundamental es que la escritura no es planteada como un medio para resolver problemas, ni cotidianos ni mediatos. Esto cobra mayor nitidez cuando observamos los tres apartados en que se organiza. Los dos primeros son muy similares a los de “lectura”, pero sus alcances son claramente más estrechos.

El primer apartado, “conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos”, contiene dos propósitos: que los alumnos usen las características del sistema de escritura y los distintos tipos de letra en la producción de textos, y que aprendan a diferenciar la escritura de otras formas de comunicación gráfica. Básicamente, se pretende enseñar que un dibujo no es lo mismo que un texto. Además de innecesario, como lo demuestran las investigaciones de Emilia Ferreiro, esto es problemático tomando en cuenta las grandes transformaciones técnicas que ya desde ese momento se gestaban en la comunicación gráfica. Algo análogo puede decirse de los otros componentes, denominados “funciones de la escritura, tipos de texto y características” y “producción de textos”.

El eje “reflexión sobre la lengua” es particularmente importante. Así como su antecesor homónimo, reúne diversos contenidos de gramática y lingüística que no deben ser enseñados al margen de la práctica comunicativa. Se organiza en tres apartados. En el primero, “reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita”, el principal objetivo es propiciar el conocimiento de las convenciones del lenguaje para lograr una comunicación “eficiente y eficaz”. “Reflexión sobre las funciones de la comunicación se concentra en las intenciones que guían las formas de comunicación. Por último, con “reflexión sobre las fuentes de información” se busca que el estudiante reconozca y use las fuentes de información a las que puede acceder.

En otras palabras, en el primer apartado se tratan los aspectos básicos de la gramática y la lingüística sin los cuales sería imposible el entendimiento interpersonal. El objeto del segundo es el fin que se persigue al comunicar, el “para qué” de la comunicación. El último componente reduce el universo comunicativo al mundo de las fuentes de información, a pesar de que no todo discurso o texto es de carácter informativo, o bien, que cualquier hecho comunicativo puede comprenderse en clave informativa aunque ese no haya sido su objetivo.

Engarzar la idea de identificar intenciones con la de reconocer y usar fuentes informativas entraña implícitamente un lector sujeto a las fronteras marcadas por

el texto mismo, hecho que no tendría posibilidad de ser sin el dominio de un conocimiento lingüístico y gramatical básico. Veamos cómo esta noción de lectura es desarrollada por el enfoque comunicativo, sobre el cual se fundamenta la renovación curricular de 2001.

4.2 La orientación de los programas de español de 2001

4.2.1 El enfoque comunicativo

Dentro del ámbito educativo, el enfoque comunicativo se fragua hacia fines del siglo XX como propuesta eminentemente didáctica en respuesta a los problemas que enfrenta la enseñanza de la lengua para formar a los ciudadanos de la sociedad futura. Dada su naturaleza didáctica, es decir, intencionalmente puesta al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, hubo de nutrirse de diversas disciplinas. Reelaboró y adecuó esos contenidos con el objetivo fundamental de formar usuarios competentes de la lengua.

Guadalupe Teodora Martínez Montes *et al*²⁰² indican que existen dos grandes fuentes disciplinarias de las que abreva el enfoque comunicativo. Por un lado, se encuentran los estudios lingüísticos que a través de diversas disciplinas criticaron y a la postre sucedieron a la lingüística tradicional. Éstas se rebelaron contra dos características básicas del modo tradicional de estudiar el lenguaje, cuyo influjo se dejó sentir ampliamente en la enseñanza de la lengua de prácticamente todos los niveles escolares.

En primer lugar, la lingüística tradicional parte de una postura normativa o prescriptiva. Su intención es modelar la estructura pura del lenguaje, hallar las reglas que gobiernan el funcionamiento de las estructuras lingüísticas. Como consecuencia escolar, lo fundamental de enseñar lengua se volvió transmitir lo más íntegramente posible esas abstracciones al alumno, para lo cual la gramática es indispensable.

²⁰² Guadalupe Teodora Martínez Montes *et al*, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, pp. 11-60.

La segunda característica de la lingüística tradicional, que es corolario de la anterior, es considerar la oración como la expresión privilegiada del lenguaje. Sólo en ella son evidentes los elementos más abstractos del funcionamiento del lenguaje. Como efecto, dentro del aula el estudio de la oración y sus partes constituyó por mucho tiempo el incontrovertible contenido fundamental de la enseñanza básica de la lengua.

Sin embargo, desde la década de 1950 comienzan a surgir críticas cada vez más vigorosas a la lingüística tradicional en el sentido de que, a lo sumo, no explicaba sino una pequeña parte del fenómeno lingüístico. Así, cobran existencia diversas disciplinas que, reunidas bajo la denominación de ciencias del lenguaje, se dan a la tarea de explicarlo íntegramente. De ellas, las que mayor presencia tienen dentro del enfoque comunicativo, a decir de Martínez Montes *et al* son: el análisis del discurso, la pragmática y la lingüística del texto.

Al análisis del discurso debemos el desplazamiento de la oración por el texto como objeto de estudio. Dentro de esta disciplina se desarrollaron dos conceptos básicos que dan sustento al texto como objeto de conocimiento: cohesión y coherencia. El primero se define como el grado de consistencia interna del texto, lo que se relaciona estrechamente con la gramática. El segundo es de orden más bien semántico y se define por las relaciones lógicas existentes entre texto y contexto, así como entre los distintos elementos del texto.

La pragmática, cuyos exponentes más notables encontramos en John Langshaw Austin y John Searle, aportó al enfoque comunicativo la teoría de los actos de habla, según la cual las palabras sirven para hacer cosas, no sólo para decirlas. Con la lingüística del texto se reconoce el estatuto del texto como unidad comunicativa fundamental. Para Martínez Montes *et al*, este hecho constituyó una verdadera revolución científica, pues supuso sustituir el paradigma tradicional cuyo centro de atención es la oración.²⁰³ Los lingüistas del texto retomaron los conceptos de cohesión y coherencia como propiedades intrínsecas del texto, a las

²⁰³ *Ibid.*, p. 34.

que añadieron otras cinco: intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

La segunda gran fuente de la que mana el enfoque comunicativo son las teorías psicológicas sobre el aprendizaje de corte cognitivo, particularmente las de signo piagetiano y vygotskiano que, en conjunto, fundamentaron lo que se denominó pedagogía constructivista u operatoria.²⁰⁴ Su principal característica es que concibe la adquisición de conocimientos como una construcción propia en la que necesariamente confluyen tanto el contexto como la actividad cognoscente del individuo, por lo que éste se vuelve prioritario.

En tanto propuesta didáctica, el enfoque comunicativo centra su atención en la adquisición de estrategias de comprensión y producción de textos adecuados al contexto de referencia. “El uso, la dimensión activa de la comunicación son el sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje [...] aprender lengua significa aprender a usarla”.²⁰⁵ Para estas autoras, el enfoque comunicativo es, por sus contenidos, funcional dada la importancia concedida a las funciones que cumple el lenguaje dentro de la sociedad, y procesual respecto a la forma, pues privilegia el desarrollo de estrategias antes que el resultado mismo. Propiciar el desarrollo de estrategias es fundamental porque son lo que permite al estudiante transferir sus aprendizajes a diversas situaciones. Es decir, le posibilita usar la lengua en diferentes contextos.

Carlos Lomas y Andrés Osoro, al analizar la reforma educativa española de 1991, señalan que la sustitución del “enfoque tradicional” por el “comunicativo” supuso el desplazamiento de la teoría gramatical, el historicismo y el formalismo literario por la pragmática filosófica, la antropología lingüística y cultural, las ciencias cognitivas y los enfoques discursivos y textuales. Tal giró entraño pasar del estudio lingüístico de la oración, propio del enfoque tradicional, al de unidades discursivas más amplias, además de atender los aspectos pragmáticos del lenguaje: usos, adquisición, contextos, etcétera. “Frente a la obsesión por el análisis minucioso y

²⁰⁴ *Ibid.*, pp. 49-56.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 82.

preciso del objeto formal que es el sistema de la lengua (*competencia lingüística*), se trata ahora de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce (*competencia comunicativa*).²⁰⁶

Para el equipo coordinado por Antonio Mendoza Fillola, la base de la didáctica del enfoque comunicativo es que conocer, estudiar y usar el sistema de la lengua son cosas bien diferenciadas.²⁰⁷ El enfoque comunicativo se concentra en el uso real y adecuado de la lengua en distintos contextos. Conocerla, en este caso, es apenas un elemento entre otros del que nos valemos para comunicarnos, necesario pero no suficiente. Por ello se plantea que estudiarla es insuficiente para formar usuarios competentes. Una didáctica inspirada en el enfoque comunicativo debe propiciar tanto el aprendizaje como la adquisición de la lengua, es decir, tanto su conocimiento como las capacidades para hacer cosas con ella.²⁰⁸

4.2.2 La competencia comunicativa

El enfoque comunicativo encuentra su fundamento en la noción de “competencia comunicativa”, pero en su acepción sociolingüística. Dicho concepto aparece por primera vez con ese sentido en un artículo de Dell Hathaway Hymes, en el que refuta la teoría del “hablante/oyente ideal” defendida por Noam Chomsky.²⁰⁹ En “Acerca de la competencia comunicativa”, Hymes asume como premisa central que los factores sociales deben incluirse en el estudio del lenguaje en la medida en que la vida social afecta tanto la actuación externa como la competencia interna del individuo con relación al fenómeno lingüístico. La gramática generativa transformacional, cuyo mayor exponente ciertamente es Chomsky, es insuficiente

²⁰⁶ Carlos Lomas y Andrés Osoro, “Enseñar lengua” en Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, p. 23. Las cursivas son de los autores.

²⁰⁷ Antonio Mendoza Fillola, “Introducción” en Antonio Mendoza Fillola (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, p. XII.

²⁰⁸ Ezequiel Briz Villanueva, “El enfoque comunicativo” en *Ibíd.*, p. 96.

²⁰⁹ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, p. 149.

para explicar el lenguaje en tanto considere la actuación como una categoría residual, como “una manifestación imperfecta del sistema subyacente”.²¹⁰

Para Hymes, esa falla se explica por la ausencia de los factores socioculturales en la propuesta de Chomsky, quien entiende la competencia comunicativa como la capacidad de generar mensajes acordes con las reglas estructurales del código utilizado. Ante esta postura, Hymes sostiene que “la competencia de los usuarios de una lengua incluye habilidades y criterios que son relativos a, e interdependientes con, factores socioculturales”.²¹¹

La gramática generativa sólo se interroga sobre la gramaticalidad y aceptabilidad del hecho lingüístico. El abordaje de Hymes, al considerar significativos los factores socioculturales en el uso de la lengua, plantea cuatro preguntas cuyas respuestas admiten grados: si es posible, si es factible, si es apropiado y si es efectivamente ejecutado. “En resumen, puede decirse que el objetivo de una teoría amplia de la competencia es mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado se unen para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre”.²¹²

La novedad que Hymes introduce es haber roto con el modelo tradicional del lenguaje, en el que éste se reducía a las reglas para unir estructuras, significados y sonidos. Sumar las variables socioculturales a la comprensión del fenómeno lingüístico implicó reconocer que existen individuos usándolo todo el tiempo para entenderse recíprocamente. En otras palabras, entrañó reconocer como esencial su *función comunicativa*. Este hecho resulta particularmente claro cuando se le compara con las lingüísticas tradicionales, cuyo objetivo fundamental es desentrañar la estructura profunda del funcionamiento del lenguaje al margen de su uso.

Justamente esa noción del lenguaje, que lo reducía a un conjunto de reglas abstractas, fue desechada por quienes optaron por el enfoque comunicativo en el

²¹⁰ Dell Hathaway Hymes, “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y función*, p. 16.

²¹¹ *Ibid.*, pp. 21-22.

²¹² *Ibid.*, p. 31.

ámbito educativo. Desarrollar la competencia comunicativa se volvió el objetivo principal. El aprendizaje de la lengua supone inconcusamente cierto conocimiento de la gramática y la sintaxis, pero éstas no aseguran el desarrollo de las habilidades comunicativas, de modo que desde el enfoque comunicativo no constituyen el límite de los contenidos curriculares indispensables. Entonces, ¿cuáles son los contenidos que propone el enfoque comunicativo? ¿Qué debemos entender por competencia comunicativa?

Ana María Maqueo entiende por competencia comunicativa “los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales”.²¹³ Esta autora comprende cuatro competencias: lingüística, pragmática, en medios masivos y moral.²¹⁴ La primera se integra por cuatro habilidades básicas (leer, escribir, hablar y escuchar), cada una de las cuales se compone a su vez de otras microhabilidades. La competencia pragmática consta de tres subcompetencias: saber emplear la lengua en distintas situaciones (sociolingüística), comprender y producir discursos acordes con reglas de cohesión, coherencia y claridad (discursiva), y manejar recursos para resolver problemas en el marco de intercambios comunicativos (estratégica). La competencia en medios masivos tiene por objetivo que el alumno aprenda a formarse criterios propios para afrontar los medios masivos, particularmente la televisión. La competencia moral se plantea como una práctica de desarrollo de la conciencia moral transversal a todas las materias.

Para Lomas y Osoro, la enseñanza de la competencia comunicativa implica “que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatario y contexto en que el uso comunicativo se produce.”²¹⁵ Lomas señala que existen seis competencias constitutivas de la competencia comunicativa: lingüística (el conocimiento del código),

²¹³ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, *Óp. Cit.*, p. 166.

²¹⁴ *Ibid.*, pp. 176-205.

²¹⁵ Carlos Lomas y Andrés Osoro, “Enseñar lengua”, *Óp. Cit.*, p. 23.

sociolingüística (la capacidad de adecuación al contexto), estratégica (la capacidad de regular la interacción), textual o discursiva (la capacidad de producción y comprensión de diversos tipos de textos), semiológica (el análisis de formas y los usos ícono-verbales de los medios de comunicación) y literaria (comprensión y producción de textos literarios).²¹⁶

A partir de la tipología de Lomas, Martínez Montes y compañía²¹⁷ proponen un esquema más simple de los componentes que deben enseñarse de la competencia comunicativa. Para estas autoras las subcompetencias fundamentales son tres: gramatical, sociolingüística y estratégica. Los tres son transversales a las cuatro habilidades de la lengua: la escucha y la lectura –que son de comprensión–, el habla y la escritura –éstas de producción–. Francisco José Cantero y Antonio Mendoza Fillola entienden por competencia comunicativa “el conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación”.²¹⁸

A pesar de los matices, las acepciones que hemos consignado de competencia comunicativa admiten con toda seguridad dos afirmaciones. Primero, que se trata de un concepto claramente perfilado. No queremos decir, evidentemente, que goza de una definición exacta o acabada. En lugar de un sentido preciso, el concepto consta de un núcleo duro de significación y unas fronteras nítidamente delineadas.

Los autores citados concuerdan en que la competencia comunicativa implica forzosamente el ejercicio de distintos recursos para usar el lenguaje de acuerdo al contexto de referencia. A su vez, todos señalan que hablar, escuchar, leer o escribir no entraña necesariamente el dominio competente de esas habilidades

²¹⁶ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* citado por Guadalupe Teodora Martínez Montes et al, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, *Óp. Cit.*, p. 75.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 76.

²¹⁸ Francisco José Cantero Serena y Antonio Mendoza Fillola, “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura” en Antonio Mendoza Fillola (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, *Óp. Cit.*, p. 49.

lingüísticas. Entre el núcleo y las fronteras de significación, se erige un invaluable espacio de relativa libertad que debe ser usado para la adaptación escolar, concreta, de esta propuesta.

A través de la competencia comunicativa, el enfoque comunicativo abre un sinfín de posibilidades a la planeación curricular y el trabajo docente, pues los temas relativamente cerrados de la lingüística tradicional son desplazados por los problemas potencialmente infinitos comprendidos en el uso real del lenguaje por parte de individuos concretos. Una vez aceptada la premisa de Hymes sobre la influencia efectiva de los factores socioculturales en el uso del lenguaje, el meollo del asunto educativo se convierte en seleccionar cuáles de esos factores deben incluirse dentro de la enseñanza escolar y en qué sentido.

Dichas decisiones, especialmente en un sistema de planeación educativa tan centralizado y vertical como el mexicano, no son de orden pedagógico sino político, en el amplio sentido del vocablo. Definir los contenidos de la escuela primaria es, repitámoslo, delinear el perfil de egresado deseado por los grupos de poder que están en posición de influir sobre las decisiones de política pública. Este problema se presenta de forma particularmente aguda en el tema de la lectura, cuya inclusión curricular como habilidad lingüística es prácticamente indiscutible.

4.2.3 La lectura competente: estrategias lectoras y comprensión lectora

Los adeptos al enfoque comunicativo establecen, en general, una clara distinción entre competencias y habilidades. Una cosa es saber usar el lenguaje en diversos contextos y otra muy diferente son las distintas formas que puede cobrar, así como la posición de quien lo usa. En este caso se debe hablar de *habilidades*. Cuando se los usa en calidad de emisores, se denominan productivas; en ocasión de ser receptores, son de comprensión. En el primer conjunto se agrupan el habla y la escritura, en el segundo la escucha y la lectura.

La lingüística tradicional hizo del lenguaje escrito la medida del uso lingüístico en general. Consecuentemente, su enseñanza fue predominante, si no es que privativa, en los cursos de lengua de las escuelas primarias. En este renglón, el

mérito del enfoque comunicativo fue señalar la integridad del lenguaje en dos sentidos.

En primer lugar, como lo demostraron las distintas vertientes de la lingüística no tradicional, el enfoque comunicativo subrayó que el lenguaje sólo existe en función de su uso, particularmente de su uso comunicativo. La materia fundamental de enseñanza no es ya su estructura abstracta, sino los mecanismos de uso en contextos reales, concretos.

En segundo lugar, al renegar de la gramática tradicional, cuyas formas ideales sólo cobran existencia de manera más o menos precisa en el lenguaje escrito, el enfoque comunicativo identificó que al comunicarnos no echamos mano de estructuras, sino de habilidades. Así, las cuatro habilidades lingüísticas, puestas al servicio de la comunicación, se constituyeron como materia de enseñanza escolar.

Desde la perspectiva comunicativa, enseñar a leer ya no puede ser solamente transmitir la capacidad de descifrar letras y asignarles su valor sonoro convencional, aunque estos conocimientos sigan siendo indispensables para leer. Su enseñanza también debe incluir los mecanismos de uso en contextos reales, esto es, propiciar el desarrollo de estrategias. En esta tesitura, Martínez Montes *et al* sostienen que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, un proceso en el cual el lector interpreta los contenidos textuales de acuerdo con sus conocimientos y las expectativas presentes haciendo uso de elementos textuales, paratextuales y, desde luego, contextuales para construir el significado del texto”.²¹⁹

En este sentido, la habilidad de leer no puede tener nada de mecánico. El acto de leer se compone de diversos procesos multidireccionales gobernados únicamente por el lector y los objetivos que se ha fijado. Por eso quien lee adquiere un papel activo en este enfoque. La importancia de que el alumno desarrolle un amplio

²¹⁹ Martínez Montes *et al*, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, *Óp. Cit.*, p. 84.

repertorio de estrategias lectoras reside en que los distintos tipos de textos le exigirán distintas estrategias lectoras.²²⁰

Para Maqueo, desde el enfoque comunicativo “leer es comprender, apoderarse del significado que subyace a las palabras escritas; es también interactuar con el texto, dialogar con él; en suma, la lectura es asimismo un acto de comunicación”.²²¹ En la medida en que leer es comprender, su enseñanza debe desplazarse de la simple descodificación a las estrategias de lectura, de las cuales la autora identifica cinco principales: el uso de conocimientos previos, fijar objetivos de lectura, la inferencia, la predicción y el resumen.²²²

La activación de conocimientos previos es fundamental dado que la información visual provista por el texto no basta para comprenderlo. Seleccionar y recuperar la información que ya poseemos y que nos será útil para dar sentido al texto son tareas que se facilitan cuando el lector se interroga sobre los fines que persigue, es decir, cuando se fija objetivos. A partir de los conocimientos previos y la información que el texto proporciona, el lector va realizando inferencias y predicciones para mantener la coherencia del texto, así como controlar y verificar su comprensión. El resumen, finalmente, es una interpretación global del texto con la cual extraemos sus partes medulares mediante eliminación, generalización y construcción.

Para Maqueo, la aplicación de estrategias lectoras dependen del tipo de texto.²²³ El uso didáctico de textos narrativos debe ponderar que éstos son de carácter más bien formativo y estético, además de priorizar la comprensión de la estructura profunda antes que la del aspecto superficial, esto es, de lo que el autor quiso decir en lugar de lo que literalmente está escrito. Los textos expositivos, por su parte, requieren de estrategias más finas en la medida en que se componen de una sucesión lógica de ideas más exacta que la de los textos narrativos. De ahí

²²⁰ *Ibid.*, p. 87.

²²¹ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, *Óp. Cit.*, p. 210.

²²² *Ibid.*, pp. 216-240.

²²³ *Ibid.*, pp. 250-258.

que, según la autora, los textos expositivos presenten mayores dificultades para la comprensión.²²⁴

La noción de lectura como habilidad lingüística expuesta por Cantero y Mendoza es, a nuestro parecer, particularmente valiosa en tanto desarrolla casi hasta sus últimas consecuencias el postulado del enfoque comunicativo según el cual comprender es construir *el* significado del texto. Su punto de partida es que escribir y leer son actos bien diferenciados, pues mientras el primero únicamente incluye al emisor y el enunciado, el segundo contiene exclusivamente al enunciado y el receptor.²²⁵ Los autores suponen que el acto comunicativo constituido por la lectura puede aislarse en un binomio lector-texto, único lugar donde la comprensión tiene lugar. De ahí que sostengan que “el enunciado escrito siempre impone su modelo del mundo al receptor”.²²⁶

Los autores imaginan que en el acto de leer se hallan tres elementos: el texto, que contiene el significado, el lector, quien debe poseer las herramientas necesarias para llegar al significado, y una superficie que separa al lector del texto. Leer es encontrar el camino adecuado para transitar hacia el texto con éxito y la menor dificultad posible. Comprender sería la culminación de ese recorrido, el arribo al significado contenido en el texto. Desarrollar la comprensión lectora, entendida como “todas las estrategias cognitivas que permiten la interpretación y la comprensión del texto”,²²⁷ se vuelve así el objetivo principal de la enseñanza de la lectura.

Llevada hasta sus últimas consecuencias, la idea de leer exclusivamente para comprender degenera en la creencia de que el contenido del texto sólo vale en la exacta medida en que haya sido comprendido. El gobierno de las relaciones grafo-fonéticas en la enseñanza tradicional de la lectura parece ser desplazado por el de la construcción racional del significado del texto en su conjunto. Sólo así puede

²²⁴ *Ibid.*, p. 258.

²²⁵ Francisco José Cantero Serena y Antonio Mendoza Fillola, “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura” en Antonio Mendoza Fillola (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura, Óp. Cit.*, pp. 38-42.

²²⁶ *Ibid.*, p. 40.

²²⁷ *Ibid.*, p. 53.

entenderse que los autores postulen una “competencia literaria” como componente constitutivo de la enseñanza de la lengua, conformada, además, no por el goce o la reflexión, sino por “saberes” lingüísticos, pragmáticos, literarios, culturales-enciclopédicos, estratégicos e intertextuales.²²⁸

Los textos literarios, a diferencia de otros de orden más bien técnico, son intrínsecamente polisémicos. Esa peculiaridad permite desatar la inventiva del lector, reflexiva y a la vez placentera, pasible de ser racionalizada pero no estrictamente racional. Este proceso lector, íntimo y a menudo imprevisto, es un fin en sí mismo; poco o nada tiene que ver con la comprensión postulada por los autores, más apropiada para textos tendientes a la univocidad en su significado. Por eso concebir al lector literario “competente” como aquel “dotado de los específicos conocimientos para identificar e interpretar legítimamente las referencias que incluye un texto”²²⁹ constituye un auténtico sinsentido.

A partir del análisis de la propuesta de Cantero y Mendoza, nos parece razonable pensar que fijar el dominio de la comprensión lectora como la meta que debe alcanzar la enseñanza de la lectura abre el riesgo de asumir una posición prescriptiva similar a las inspiradas por la lingüística tradicional, donde la estructura gramatical pura es desplazada por un significado textual absoluto. Así, en un libro dedicado exclusivamente a la enseñanza de estrategias lectoras, Isabel Solé declara que “conseguir que los alumnos aprendan a leer *correctamente* es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar”.²³⁰ Juicios análogos se dejan entrever en cualquier texto adherente al enfoque comunicativo: “leer es comprender, *apoderarse del significado que subyace a las palabras escritas*”,²³¹ “se trabaja con estrategias para lograr *la adecuada comprensión* (leer y escuchar) y producción de textos...”²³²

²²⁸ *Ibid.*, p. 56.

²²⁹ *Ibid.*, p. 57.

²³⁰ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, p. 27. Las cursivas son nuestras.

²³¹ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, *Óp. Cit.*, p. 210. Las cursivas son nuestras.

²³² Martínez Montes *et al*, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, *Óp. Cit.*, p. 97. Las cursivas son nuestras.

La lectura comprensiva que el enfoque comunicativo propone es deudora principalmente de la psicología del aprendizaje de orientación cognitiva. La ya citada Isabel Solé, eminente representante de esta perspectiva, ejemplifica bien este asunto. Para la autora, la lectura dentro de la escuela puede entenderse únicamente de dos maneras: como objeto de conocimiento o como herramienta de aprendizaje.²³³

En otras palabras, leer es un contenido que por sí mismo debe aprenderse, pero que posee la peculiaridad de ser condición insustituible para propiciar el aprendizaje de otros contenidos. Ahí reside la importancia de enseñar la denominada “lectura comprensiva”: “si enseñamos a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando [al alumno] que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones”.²³⁴

El acto de leer queda circunscrito al de leer *para comprender el texto* y, fundamentalmente, *para aprender*. El concepto de lectura instrumental que desarrollamos en el primer capítulo cobra aquí una existencia concreta. En el siguiente apartado expondremos cómo el enfoque comunicativo, quizá sin proponérselo, abrió la posibilidad de insertar en la renovación curricular de 2001 la lectura instrumental.

4.3 La funcionalidad del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura, o sobre el reino de doña Comprensión Lectora

Calibrar los alcances de la implementación del enfoque comunicativo en la renovación curricular de 2001 exige destacar dos factores. Por una parte, tenemos una propuesta didáctica cuya concepción sobre la lectura es predominantemente deudora de la psicología del aprendizaje de corte cognitivista, y sólo en menor medida de las distintas vertientes de la lingüística no tradicional. Por otro lado, nos encontramos con una renovación curricular que no parte de las necesidades

²³³ Isabel Solé, *Estrategias de lectura, Óp. Cit.*, pp. 28-32.

²³⁴ *Ibid.*, p. 40.

educativas de los alumnos, sino que responde al proyecto educativo neoliberal inaugurado en las postrimerías de la década de 1980.

En el primer capítulo ya hemos desarrollado el papel de la lectura dentro del modelo educativo neoliberal. Bástenos aquí recordar las principales ideas extraídas de ese análisis. Primero, observamos que dentro del modelo neoliberal la educación escolar es una mercancía más, sujeta a las leyes del mercado como cualquier otra, pero una mercancía a la que todos deben tener un acceso mínimo porque, después de todo, y a pesar de su discurso individualista, es imprescindible para vivir en sociedad.

La educación concebida por el modelo neoliberal es ineludible porque produce las condiciones subjetivas para echar a andar al mercado. Hablamos de un proceso de privatización profundo, donde los saberes sólo son dignos de enseñarse a condición de valorizar la única mercancía de la cual dispondrá la gran mayoría de quienes asisten a la primaria: su fuerza de trabajo. De ello se sigue que una educación “de calidad” es aquella que produce los trabajadores adecuados. Es decir, individuos cuyos conocimientos y valores le permitan integrarse de forma exitosa al mercado de trabajo.

Esa posición fue difundida bajo el discurso de “la sociedad del conocimiento”, según la cual el conocimiento se volvió el principal factor de producción dadas las transformaciones productivas iniciadas a mediados del siglo XX. Es en este contexto donde la consigna “aprender a aprender” cobra vigencia. Sin embargo, tras su apariencia progresista, lo que en realidad busca este discurso es preparar a las jóvenes generaciones para adaptarse al mundo laboral del siglo XXI, caracterizado por una profunda desregulación, el uso de obreros polivalentes y rotativos, la conculcación de derechos laborales y la terciarización de la economía. El trabajador adecuado, en este caso, es aquel que sabe adaptarse, para lo cual la lectura instrumental es indispensable.

Finalmente, apuntamos que el contexto contemporáneo nos impone el uso instrumental de la lectura como condición de supervivencia. Incluso fuera de las tres grandes esferas de socialización –familia, escuela y trabajo–, la lectura

instrumental está presente. Extiende su influencia hasta los rincones más sutiles de nuestras existencias en tal magnitud que es difícil imaginar otras formas de leer. Asumir todo este contexto como único e inevitable es característico de la orientación neoliberal en lo tocante a la enseñanza de la lectura.

Vayamos ahora al enfoque comunicativo. Antes de desarrollar el análisis, es preciso hacer una advertencia: sería ridículo desestimar por completo los aportes de dicho enfoque, tanto como sostener que su propósito fundamental fue instalar en los currículos la enseñanza de la lectura como un acto exclusivamente instrumental. Nos interesa señalar, en cambio, que centrar la enseñanza de la lectura en su funcionalidad, principalmente en su condición de herramienta para el aprendizaje, puede derivar en un ejercicio de llana descodificación en las condiciones generadas por la imposición de medidas neoliberales en el ámbito educativo.

Ahora bien, considerar la lectura como una habilidad lingüística con fines comunicativos, y principalmente como un instrumento para aprender, parece haber opacado su dimensión afectivo-volitiva, aspecto harto decisivo para los pioneros en el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje, como Vygotski y Piaget. En unas líneas breves pero rotundas, Rodolfo Castro nos ofrece pistas para encuadrar este problema: “las consideraciones sobre la lectura suelen estar enviadas con una mirada pragmática, utilitaria, que sólo reconoce virtudes en lo racional. Las virtudes de la famosa doña Comprensión Lectora”.²³⁵

La mirada pragmática a la que Castro alude mucho le debe a la psicología cognitiva, uno de los hontanares del que abreva el enfoque comunicativo. La principal aportación de dicha disciplina es haber centrado la atención en la funcionalidad de los procesos cognitivos implicados en el acto lector. De ahí que se haya asumido como objetivo prioritario describir con la mayor precisión posible el recorrido que durante la lectura sigue la información contenida en el texto. En

²³⁵ Rodolfo Castro, *La intuición de leer, la intención de narrar*, p. 23.

esta perspectiva, la “comprensión” del texto suele identificarse con un “proceso cognitivo complejo de extracción, relación e integración de información”.²³⁶

En líneas generales, la psicología cognitiva encontró que el proceso de la lectura comprensiva se agota en cinco estadios.²³⁷ Primero, está el patrón gráfico del texto. Después, esas palabras escritas son abordadas por procesos perceptivos que posibilitan representar abstractamente los signos. En tercer lugar, entran en escena procesos de orden lingüístico que interpretan la representación abstracta a nivel léxico y gramatical. A continuación, ocurren procesos de naturaleza semántica-pragmática que forma una representación global del texto a partir de la información léxico-gramatical. Finalmente, la comprensión se constituye como el modelo mental de lo que dice el texto.

El cuadro que hemos esbozado da cuenta del acuerdo general del que parte la psicología cognitiva: que “la lectura consiste en acceder al significado que encierra un texto”.²³⁸ Aunque se reconoce la importancia de que el contenido sea reelaborado por el lector de modo que se vuelva parte de su repertorio, así como el papel que juega el conocimiento previo para abordar cualquier escrito, lo cierto es que desde la psicología cognitiva comprender es fundamentalmente circunscribirse al texto. Sólo partiendo de esta postura se autorizarían afirmaciones como “los buenos lectores no sacan deducciones a la ligera. No realizan asociaciones con conocimientos previos que no tengan nada que ver con las ideas presentes en el texto que están leyendo”.²³⁹

El problema, naturalmente, no es la perspectiva cognitiva en torno al estudio de la lectura. En realidad, enseñar a leer en parte depende –o debería depender– de saber cómo opera nuestra mente al momento de llevar a cabo el acto lector. El conflicto surge cuando ese particular punto de vista disciplinario se vuelve exclusivo dentro del ámbito escolar, cuando se presupone que las fronteras de la lectura las constituyen el lector y el texto, los objetivos de lectura y la información,

²³⁶ Pilar Vieiro Iglesias e Isabel Gómez Veiga, *Psicología de la lectura*, p. 122.

²³⁷ *Ibid.*, p. 25.

²³⁸ Michael Pressley, *Cómo enseñar a leer*, p. 63.

²³⁹ *Ibid.*, p. 58.

la representación mental y los signos, los conocimientos previos y la integración de nuevos.

De dicha suposición se desprende el énfasis puesto en la enseñanza de “estrategias de comprensión lectora” dentro de la escuela. Isabel Solé las define como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”.²⁴⁰ Existen tres tipos de estrategias. Las que se instrumentan antes y durante la lectura, centradas en suministrar objetivos y los conocimientos previos más relevantes. Aquellas que se realizan durante la lectura para hacer inferencias, comprobar si se está comprendiendo y solucionar errores en caso de hallarlos. En tercer lugar, están las que se ejecutan durante y después de leer, con las cuales se recapitula, resume e integra en el conocimiento propio el contenido del texto.²⁴¹

Como puede observarse, las estrategias de comprensión lectora comportan una noción lineal sobre la lectura, donde el punto de partida es el binomio texto-lector y el de llegada es la comprensión cabal del contenido. Se trata, además, de un proceso cuyo producto es necesaria y exclusivamente la ampliación de los conocimientos, a grado tal que incluso se ha llegado a identificar comprensión y conocer: “una persona ha comprendido un mensaje cuando ha sido capaz de extraer el significado de los signos lingüísticos y de integrarlo en su propio conocimiento”.²⁴²

Por tanto, no es casual que adherentes al enfoque comunicativo declaren que la función de la escuela no es formar lectores, sino enseñar a leer²⁴³ o que acceder al significado del texto es el fin que guía la lectura de cualquier niño.²⁴⁴ “Saber” leer o extraer significados fidedignos de lo escrito sin duda son capacidades indispensables en el mundo actual. Pero reducir la enseñanza de la lectura a esas

²⁴⁰ Isabel Solé, *Estrategias de lectura, Óp. Cit.*, p. 59.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 64.

²⁴² Pilar Vieiro Iglesias e Isabel Gómez Veiga, *Óp. Cit., Psicología de la lectura*, p. 78.

²⁴³ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica, Óp. Cit.*, p. 229.

²⁴⁴ Isabel Solé, *Estrategias de lectura, Óp. Cit.*, p. 49.

destrezas significa negar las potencialidades del acto lector, cuya fascinación y ejercicio no se desarrollan gracias a la comprensión sino a otra cosa. Expongamos, de un modo más heurístico que metódico, algunos ejemplos consonantes con nuestra postura.

Rodolfo Castro nos ofrece un ejemplo paradigmático, el de sí mismo. El reconocido cuentero argentino nos narra que desde pequeño fue un lector muy peculiar. Como todo niño, prefería las historietas por encima de los libros. Cuando uno de éstos por azares del destino caía en sus manos, lo leía a trozos, despistado, más atento a su alrededor que a las páginas. Tal era su despreocupación por el contenido del texto que cuando terminó de leer su primer libro completo, no supo explicar a su mamá de qué se trataba. Lo único que tenía claro es que esa experiencia le había gustado. Desde la retrospectiva, Castro reflexiona: “las palabras pueden ejercer una fascinación tal que logran atrapar la fantasía del lector antes de que lo haga el argumento de lo que está leyendo”.²⁴⁵

Algo análogo declara Marcel Proust, para quien las lecturas de la infancia son “sobre todo la imagen de los lugares y de los días en los que las hemos realizado”.²⁴⁶ Para el intelectual francés, la lectura es un acto vital, aunque no es la vida misma. Antes bien, es una iniciadora de la vida espiritual, el pórtico indispensable para llegar a sitios que de otro modo estarían vedados. El texto no es el destino, sino apenas el preámbulo del quehacer propio, original.

Proust expone que la lectura, en tanto acto vital, propicia la construcción autónoma y activa de todo lo que nos constituye como individuos: valores, convicciones, saberes, etcétera. En cambio, la lectura se torna peligrosa cuando niega la actividad auténticamente personal, “cuando la verdad no se nos aparece como un ideal que no podemos realizar más que por el íntimo progreso de nuestro pensar y por el esfuerzo de nuestro corazón, sino como una cosa material, desplegada entre las hojas de los libros como una miel preparada por otros y que

²⁴⁵ Rodolfo Castro, *La intuición de leer, la intención de narrar*, *Óp. Cit.*, p. 22.

²⁴⁶ Marcel Proust, *Sobre la lectura*, p. 29.

no tenemos más que molestarnos en tomar de los estantes de las bibliotecas para degustarlas al instante, pasivamente, en un perfecto reposo de cuerpo y alma”.²⁴⁷

Incluso la definición de “comprensión” blandida por el enfoque comunicativo es obtusa. Juan Domingo Argüelles, el experimentado lector y promotor de la lectura, escribió en un bellísimo ensayo a propósito de la depresión, mientras él mismo la padecía, que comprender no es penetrar en el pensamiento ajeno, sino traducir al propio lenguaje lo que otros han dicho. El significado que el escritor otorga a su texto es menos relevante que el que construye su lector. “No es lo que importa cómo acaba un libro, sino cómo acabamos nosotros”.²⁴⁸

Para el escritor chetumaleño, el principal problema con la enseñanza de la lectura es que la escuela no alcanza a ver su dimensión vital, aquella que parte de la curiosidad más íntima y a la cual llegamos sin necesidad de ser obligados. Por eso, continúa Domingo, la escuela debería ejercitar el pensamiento –y la emotividad, agregaríamos con el muy probable beneplácito del autor– antes de la lectura, pues “es el pensamiento el que nos lleva a los libros, mucho antes de que los libros nos lleven al pensamiento”.²⁴⁹

Las reflexiones de Domingo nos conducen a pensar la lectura como actividad vital que requiere cierta actitud disciplinada difícilmente accesible a través de la coerción. Un magnífico desarrollo de esta idea puede hallarse en la obra de Paulo Freire,²⁵⁰ para quien la lectura es un acto de intelección de la palabra escrita, sí, pero también del mundo. En este sentido, una lectura completa empieza en el contexto del lector, discurre en el texto y regresa al punto de partida, transformándolo en el proceso.

Tal forma de concebir la lectura parte de una postura educativa radicalmente distinta a la contenida en el enfoque comunicativo. Mientras éste adiestra para la domesticación del lector frente al texto, la propuesta freireana aboga por enseñar

²⁴⁷ *Ibíd.*, pp. 44-45.

²⁴⁸ Juan Domingo Argüelles, *Escritura y melancolía*, p. 102.

²⁴⁹ Juan Domingo Argüelles, *Estado, educación y lectura. Tres tristes tópicos y una utilidad inútil*, p. 96.

²⁵⁰ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, especialmente “Consideraciones en torno al acto de estudiar” y “La importancia del acto de leer”.

a leer desde una actitud crítica. En esta tesitura, es más adecuado hablar de “estudiar” en lugar de “aprender”. Estudiar es una forma de reinventar el texto, es abordar la intención del autor desde el contexto propio no para averiguar qué quiso decir, tarea básicamente de descodificación, sino para entender mejor el mundo circundante. De ahí que, por ejemplo, el lector pueda reflexionar profundamente ante un trozo de texto que no constituye la temática principal.

Los casos que hemos consignado problematizan desde distintos ángulos el acto de leer. Evidencian que comprender, aprender o conocer no son necesariamente consustanciales a la lectura, mucho menos pueden ser sus sinónimos. No es nuestra intención ofrecer en este espacio una definición de leer. Lo que nos interesa es subrayar que si su enseñanza toma por base exclusiva la psicología cognitiva, lo más probable es que se formen estudiantes capaces de descodificar eficazmente signos y significados, pero que difícilmente se acercarán a usos menos pragmáticos de la lectura. Para nosotros, esto constituye la principal funcionalidad del enfoque comunicativo respecto a la enseñanza de la lectura.

4.4 La enseñanza de la lectura en los programas de español de 2001

En consonancia con el enfoque comunicativo, el eje “lectura” de los programas de 2001²⁵¹ busca equilibrar la enseñanza de habilidades para la descodificación y de estrategias de comprensión lectora. De las primeras se ocupa el apartado “conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos”, de las segundas el resto de los componentes. “Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes” se concentra en las propiedades y usos convencionales de distintos géneros de material escrito. “Comprensión lectora” se aboca de lleno a las estrategias lectoras tal como son entendidas por el enfoque comunicativo: uso de conocimientos previos, inferencias, deducciones, etcétera. “Conocimiento y uso de

²⁵¹ Ver anexo 2, donde se resumen los contenidos relativos al eje “lectura” de los programas de español de los seis ciclos de primaria. En lo sucesivo, cuando nos refiramos a cualquier componente del eje “lectura” de cualquier grado, quien lee estas líneas deberá remitirse al anexo 2.

fuentes de información” profundiza en la función particular de la lectura como herramienta para obtener información precisa.

El cambio más notable en la enseñanza de habilidades para descodificar es la ausencia absoluta de letras o segmentos de palabras como unidades de aprendizaje. Para que el alumno aprenda a descifrar el código escrito, no se pretende que empiece por conocer las convenciones ortográficas o las normas para separar las palabras silábicamente. Este tipo de contenidos siguen presentes en estos programas, pero no en el eje “lectura” sino en el de “reflexión sobre la lengua”.

Al ponderar el uso funcional de los textos, la enseñanza de habilidades para descodificar se orientó a los procesos más prácticos. Así, las relaciones sonoro-gráficas de las letras sólo forman parte de los programas de primer y segundo grado, mientras la disposición espacial del texto, los distintos elementos gráficos y los diferentes tipos de letra están presentes en los seis años con niveles de complejidad gradualmente crecientes.

En los primeros dos años, el conocimiento de la disposición espacial y gráfica del texto comprende las propiedades de direccionalidad y segmentación. Es decir, que la escritura de nuestra lengua va de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, además de incluir espacios blancos entre palabras. Asimismo, se introduce el principio de coherencia, según el cual debe existir una relación lógica entre la portada y el contenido de un texto, así como determinado orden en la disposición de sus páginas.

A partir de tercer grado se inserta el conocimiento de las partes del texto. Solamente en tercero se tratan los componentes de textos mayores: portada, índice, capítulos, hojas finales y contraportada. Las partes de textos menores o fragmentos textuales se incorporan desde cuarto año, e incluyen títulos, subtítulos, apartados, párrafos, incisos y recuadros, estos dos últimos agregados en quinto.

Respecto al conocimiento de los distintos elementos gráficos usados en el lenguaje escrito, se pretende que en el primer par de años el alumno establezca la

diferencia entre letras y otro tipo de signos, así como entre minúsculas y mayúsculas. A partir de tercer año, las distinciones que debe aprender el alumno son más sutiles: signos de puntuación, uso de letras como marcadores de incisos o apartados, signos con significado variante y, desde cuarto año, signos con significado invariante. Finalmente, en el ámbito de las habilidades para descodificar, se halla el propósito de que los niños conozcan y lean letras manuscritas e impresas, tanto script y cursiva como diferentes tipografías.

El uso funcional de distintos géneros de material escrito constituye el contenido de “funciones de lectura, tipos de texto, características y soportes”. El objetivo principal es enseñar de qué trata y para qué sirve cada tipo de texto en secuencias de complejidad creciente. Para comprender la orientación de este apartado, hemos agrupado los distintos tipos de texto en dos grandes categorías: instrumentales y no instrumentales.

Dos criterios han guiado la construcción de ambas categorías. Primero, si trazáramos una línea para representar la claridad u opacidad de un texto que corriera de la univocidad del significado a la polisemia, estas dos categorías ocuparían los extremos opuestos. En segundo lugar, si dibujáramos una recta que simbolizara el uso práctico de un texto, los no instrumentales estarían en el cabo “uso mediato” mientras los instrumentales yacerían en el de “uso inmediato”.

Dentro del primer conjunto incluimos artículo informativo, noticia, listas, calendario, invitación, recado, letrero, anuncio comercial, instructivo, carta personal, tarjeta postal, todos presentes desde primer grado; textos descriptivos, reportes, definiciones, entrevista, carta formal y tarjeta de saludo, añadidos en segundo; programaciones, programas de mano, aviso, folleto y documentos oficiales (actas, declaraciones, telegramas, formularios, credenciales y recibos), incorporados en tercero; artículos de opinión y reseñas, agregados en quinto. Los textos no instrumentales comprenden cuento, relato, leyenda, historieta, canción y texto rimado en primer grado; anécdota, fábula, obra de teatro y poema desde segundo; caricatura y novela corta a partir de quinto.

En términos meramente cuantitativos, el predominio de los textos instrumentales es evidente, pues suman casi una treintena frente a doce no instrumentales. El tratamiento de los textos instrumentales perfila con claridad el contenido y las funciones de cada uno, mientras los no instrumentales son presentados con una ambigüedad muy próxima al utilitarismo.

Así, por ejemplo, el instructivo, quizá el texto instrumental por antonomasia, es abordado desde el primer año a través de los componentes “objetivo-meta”, “materiales” y “procedimiento”, a los cuales se añade a partir de tercer grado las cualidades de “descripción” y “precisión”. En comparación, los elementos de los escritos líricos –la canción y el poema– abordados en primero son “ritmo” y “rima”, que permanecen sin cambios hasta quinto grado, donde se suman “versos” e “interpretación de recursos literarios: comparación y metáfora”.

Otro tanto se puede decir de los textos informativos y aquellos tradicionalmente considerados narrativos. Respecto a los primeros, en primer año se aborda el artículo informativo en periódicos, revistas y libros de texto. En segundo, se añaden los textos descriptivos, reportes y definiciones; en quinto se suman los artículos de opinión y las reseñas. En todos los grados y para todos los tipos de textos la intención es tratar “temas” e “ideas principales”. En lo tocante a los géneros narrativos, en primero se introducen cuento, relato, leyenda, historieta y, a partir de segundo, anécdota y fábula. Los componentes que deben estudiarse son “título”, “personajes”, desarrollo” y “final”, a los que se agregan desde tercer grado “inicio”, “moraleja” y “apreciación literaria”.

Lo que observamos aquí no es otra cosa que la comprobación de lo dicho líneas arriba: el enfoque comunicativo tiende a restringir los alcances de cualquier tipo de texto a sus propias fronteras, efecto particularmente evidente en los géneros literarios. Al suponer que el uso del lenguaje escrito es estrictamente funcional, el enfoque comunicativo diluye otras de sus características que inciden en la formación del alumno. La “apreciación literaria” o la “interpretación de recursos literarios” son habilidades que ayudarán a comprender un texto literario, a

contextualizarlo y juzgar su calidad, pero son destrezas que permanecen ceñidas al texto.

La literatura es una de las más notables víctimas de este modo de conceptualizar la lectura. Si bien no desaparece del todo en la renovación curricular de 2001, lo cierto es que dadas las condiciones en que ésta se inserta, la capacidad de los textos literarios para propiciar otras formas de leer el mundo queda cercenada. Como señala Ximena Troncoso Araos: “la relación de la literatura con la competencia comunicativa depende de lo que queramos que los estudiantes aprendan. Si lo que queremos es que redacten una solicitud o entiendan un instructivo, probablemente la literatura pueda ser prescindible. Pero si queremos que sean lectores analíticos no solo de los textos escritos, sino de los discursos sociales, culturales, históricos, el estudio de la literatura es indispensable, pues nos enfrenta a la realidad desde la libertad creadora e inquisitiva del arte”.²⁵²

En el componente “comprensión lectora” el foco de atención es el desarrollo de estrategias. Aquí encontramos la mayor parte de las que analizamos en nuestro capítulo 4.2.3. A partir del objetivo general que cada grado plantea en este eje, podemos agrupar los seis programas en tres bloques. El primero, que incluye los dos años iniciales de primaria, busca “que los niños *se inicien* en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos”. El siguiente comprende tercer y cuarto grado, su meta es “que los niños *avancen* en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión de textos escritos”. Finalmente, quinto y sexto año se agrupan en el bloque cuyo propósito es “que los niños *avancen* en el desarrollo y uso de estrategias de lectura para comprender y *analizar críticamente lo leído*”.²⁵³

Entre los contenidos de cada bloque hay divergencias que justifican la evolución de sus respectivos objetivos. El primero sienta las bases sobre las que habrá de trabajar el resto: distintas modalidades de lectura grupal, uso de conocimientos

²⁵² Ximena Troncoso Araos, “Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido?”, *Educação e Pesquisa*, p. 1018.

²⁵³ Todas las cursivas de este párrafo son nuestras.

previos, predicciones, inferencias y otras actividades que apuntan a “comprender” el texto tal como es entendido por el enfoque comunicativo, es decir, a desentrañar con la mayor fidelidad posible el significado de lo escrito.

El segundo bloque, donde “se avanza” en el conocimiento de dichas estrategias, introduce dos habilidades metacognitivas que apuntalan el control de la comprensión, como se dice desde la psicología cognitiva. Estas son: la capacidad de corregir predicciones, inferencias e interpretaciones no pertinentes, así como la de resumir por escrito el contenido del texto. La diferencia entre este bloque y el siguiente, donde al objetivo se añade “analizar críticamente lo leído”, estriba en la introducción de tres estrategias que se ejecutan, como dice Isabel Solé, durante y después de la lectura: “consultar otros textos para comparar y ampliar información”, “elaborar esquemas y cuadros sinópticos a partir del texto” y “elaboración de conclusiones y conocimientos nuevos”.

Líneas arriba expusimos que la idea de comprensión lectora sostenida por el enfoque comunicativo puede degenerar fácilmente en la intención de formar lectores adiestrados para someterse a las condiciones impuestas por el texto. El componente “comprensión lectora” viene a corroborar notablemente nuestra postura, principalmente porque niega implícitamente la participación creativa del alumno en el acto lector. Si bien es verdad que le concede un papel que de ninguna manera puede calificarse de pasivo, lo cierto es que la actividad asignada es fundamentalmente prescriptiva, centrada en los procesos cognitivos y dependiente del texto.

El eje “comprensión lectora” impone una forma de leer, no invita a la reflexión y, en ese sentido, clausura la posibilidad de construir distintas formas de realizar la lectura. Al identificarla como una actividad netamente cognitiva, racional, que anula la dimensión afectivo-volitiva que supone cualquier uso del lenguaje. Por si estas restricciones no bastaran para apisonar la enseñanza de la lectura, la racionalización incentivada no es la del individuo que se esfuerza por explicarse el mundo, sino la del sujeto cuya única preocupación es saber si está siguiendo exitosamente el texto.

Finalmente, el componente “conocimiento y uso de fuentes de información” profundiza el uso instrumental de la lectura al concentrar la atención en la función informativa de los textos. Combina distintos elementos presentes en los otros tres ejes con el objetivo de que el estudiante aprenda a localizar información precisa. En quinto y sexto introduce “interpretación de abreviaturas y simbologías”, una habilidad para descodificar que, como hemos visto, son materia de “Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos”.

En todos los grados se plantea identificar tipos de información en libros, revistas, periódicos, etiquetas, anuncios y letreros, que es un contenido muy similar a los de “Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes”. Asimismo, de primero a cuarto año se abordan distintos soportes textuales (mapas, diccionarios, cuadros sinópticos, gráficas, etcétera) con la intención de buscar y localizar información “sencilla”, es decir, de aplicar una estrategia lectora muy particular, asunto tratado en el componente “Comprensión lectora”. A partir de quinto, el calificativo “sencilla” es retirado.

Como puede observarse, la introducción del enfoque comunicativo ocurrida con la renovación de 2001 significó la implantación curricular de una concepción marcadamente instrumental sobre la lectura. El objetivo de hacer que los alumnos comprendieran lo que leen se tradujo en programas concentrados exclusivamente en el uso funcional de los textos, en un nuevo tipo de ortopedia que busca corregir o evitar deformidades –como reza la Real Academia Española– al momento de leer.

5 La reforma curricular de 2009-2011: la introducción del enfoque por competencias

5.1 La agenda educativa mundial: de las competencias para la vida a las pruebas estandarizadas

El enfoque por competencias²⁵⁴ en materia educativa tiene dos orígenes estrechamente vinculados. Dentro del ámbito laboral surge durante la década de 1970 como respuesta a la demanda de trabajadores mejor cualificados para insertarse en la llamada “economía del conocimiento”, de la que ya hemos hablado a propósito de Peter Drucker. En este contexto, las competencias adquieren cinco características: se centran en desempeños y en situaciones relevantes; son unidades en sí mismas, es decir, sólo funcionan cuando están integradas; es posible establecer graduaciones en su ejercicio (e.g. “básico, medio, alto”, “principiante, intermedio, avanzado”, etcétera); y sus normas son prescritas por los requerimientos del mercado.²⁵⁵

Su otra rama genealógica, de mayor relevancia para nuestro estudio, puede rastrearse en el seno de los organismos internacionales dedicados a “sugerir” políticas educativas, entre las cuales sobresale la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).²⁵⁶ Su interés por las

²⁵⁴ Resolvimos llamar “enfoque por competencias” a la visión educativa de la que nos ocuparemos en este capítulo, fundamentalmente porque es la denominación adoptada por la SEP. Las fuentes consultadas sugieren los siguientes nombres: educación basada en competencias, educación por competencias, enfoque basado en competencias, modelo por competencias, modelo educativo basado en competencias. Cuando uno de estos aparezca en nuestro trabajo, el lector debe entenderlo como sinónimo de “enfoque por competencias”.

²⁵⁵ Jesús Carlos Guzmán, “Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC)” en *Nueva Antropología*, pp. 144-146.

²⁵⁶ Cabe resaltar que el trabajo de la OCDE no constituye una singularidad histórica, sino que forma parte de un movimiento generalizado en el que ciertamente descuella. A continuación ofrecemos algunos ejemplos significativos de esta tendencia. En un informe de 1995, el Banco Mundial (BM) aborda las bondades de las competencias básicas para la economía siguiendo muy de cerca los estudios desde el ámbito laboral en *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, pp. 107 y ss. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aborda este tema, aunque con otro vocabulario, en su muy influyente informe *La educación encierra un tesoro* de 1996, que ya hemos analizado en el capítulo 2. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) advierte sobre la importancia de las competencias para la economía del siglo XXI desde 1992 en *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, pp. 112-119. En el año 2000, la Unión Europea (UE) suscribió la “Estrategia de Lisboa”, de la cual se derivó en 2001 el programa de acción en materia educativa

competencias puede describirse como una trayectoria circular de tres etapas que arranca con la aplicación de pruebas estandarizadas, transcurre en una línea de estructuración conceptual y termina en un programa educativo, orgánico y robusto, que hace del uso de pruebas estandarizadas su piedra angular en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

La primera etapa inicia a mediados de la década de 1980 con la búsqueda de indicadores comparativos que den cuenta de los rendimientos de la educación. A ese objetivo obedece la instrumentación de exámenes estandarizados. De este período la OCDE coligió tres ideas que guiarán la fase de estructuración conceptual:²⁵⁷ los resultados de la educación rebasan la pura adquisición de conocimientos curriculares; la escuela no está preparada para cumplir su principal misión, que es propiciar el desarrollo de competencias; y que el aprendizaje es esencialmente la preparación para la vida.

La etapa de refinamiento teórico ocurre entre 1997 y 2003, periodo durante el cual la OCDE auspició el proyecto *Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales* (conocido comúnmente por las siglas DeSeCo), que fue desarrollado por la Oficina Federal de Estadísticas del gobierno suizo y el Departamento de Educación del Centro Nacional de Estadísticas de la Educación de Estados Unidos. Dominique Simone Rychen, directora de DeSeCo, señala que este proyecto surge de la siguiente inquietud: “¿Qué competencias son relevantes para que un individuo pueda llevar una vida exitosa y responsable y que la sociedad logre enfrentar los retos del presente y del futuro?”.²⁵⁸ Su trabajo se sintetizó en dos informes: el ya citado *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* y *Las competencias clave para el bienestar personal*,

Educación y formación 2010, donde se plantea la necesidad de adoptar las “competencias básicas”. Ver José Gimeno Sacristán, “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación” en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 31-35.

²⁵⁷ Laura Hersh Salganik, “Competencias para la vida: un reto conceptual y empírico” en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, p. 67.

²⁵⁸ Dominique Simone Rychen, “Introducción” en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, p. 22.

económico y social, cuyas versiones originales datan de 2001 y 2003 respectivamente.

El informe de 2001 constituye apenas un acercamiento al tema de las competencias. Se trata de una serie de trabajos hechos por investigadores de distintas disciplinas, que al final son comentados por empresarios, políticos y un representante sindical. El objetivo de todos los autores es ofrecer un planteamiento conceptual sobre las competencias desde los respectivos ámbitos disciplinarios. En conjunto, el informe es inorgánico, pues carece de unidad y no brinda una propuesta concluyente. En cambio, ofrece múltiples puntos de vista sobre las competencias, algunos de los cuales son sistematizados en el documento de 2003.

Podemos clasificar estos trabajos en dos grupos. Por un lado, tenemos un conjunto notablemente numeroso que se caracteriza por partir del mismo supuesto que DeSeCo, a saber, que es posible hallar y definir una serie de competencias universalmente válidas cuya adquisición aseguraría tanto el éxito individual como el buen funcionamiento social. Por otro lado, están los textos de Jack Goody y Philippe Perrenoud que cuestionan la posibilidad misma de construir competencias con ese grado de generalidad, así como la viabilidad de instrumentarlas en distintos contextos.

Entre los trabajos que asumen la postura de DeSeCo se encuentran dos en los cuales profundizaremos por su trascendencia en la propuesta final de la OCDE. Nos referimos a “Competencias para una buena vida y una buena sociedad”, escrito por Monique Canto-Sperber y Jean-Pierre Dupuy, y “Competencias clave fundamentales para el éxito económico”, de Frank Levy y Richard J. Murnane. El primero aborda el problema desde el punto de vista filosófico, el otro desde la óptica de la economía.

Canto-Sperber y Dupuy parten del dogma neoliberal sobre el papel del individuo en la sociedad y los alcances de ésta sobre aquél, inspirado en Friedrich von Hayek y John Rawls. Los filósofos colaboradores del proyecto DeSeCo suponen

que “el orden social es un “orden espontáneo” que no es producto de la voluntad de nadie, que ninguna conciencia lo concibió con todas sus particularidades [...] que adopta su forma en las normas, reglas, convenciones, valores e instituciones de las que una gran parte se incorpora en psiques individuales, como conjuntos de esquemas abstractos”.²⁵⁹

En dicha realidad “arbitrariamente” estructurada existen tres esferas cuya existencia y relevancia para lograr una vida exitosa es “incontrovertible”. Está el hogar, que comprende las relaciones interpersonales, donde se da el desarrollo de la personalidad y la satisfacción personal en general. También se encuentra la economía, que implica, a decir de los autores, “la capacidad para volverse un trabajador responsable, con una participación económica activa, una participación exitosa en el mercado y en la práctica de trabajo”.²⁶⁰ Finalmente, está la sociedad política, que entraña “la capacidad para involucrarse en una red social pública que funciona de manera adecuada” y “manejar la comunicación social en una sociedad multicultural con un nivel mínimo de cohesión”.²⁶¹

De ese planteamiento los filósofos deducen cinco competencias clave:²⁶² para enfrentar la complejidad, perceptivas, normativas, cooperativas y narrativas. En síntesis, la primera se entiende como una metacompetencia, como la habilidad intelectual y práctica de enfrentar exitosamente las contingencias que ofrece el mundo circundante. La competencia perceptiva se refiere a la capacidad de discriminar los aspectos relevantes de los irrelevantes en una situación concreta. Las competencias normativas se relacionan con la posibilidad de valorar desde un punto de vista ético el propio proceder. La cuarta clase comprende la capacidad de actuar en consonancia con objetivos colectivos. Por último, las competencias narrativas entrañan un modo específico de entender lo que sucede, no desde la

²⁵⁹ Monique Canto-Sperber y Jean-Pierre Dupuy, “Competencias para una buena vida y una buena sociedad” en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, p. 135.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 139.

²⁶¹ *Ídem.*

²⁶² *Ibid.*, pp. 147-167.

razón o la normatividad, sino a partir de la comprensión del significado de los acontecimientos en el curso vital de la existencia.

Los cinco tipos de competencias propuestos por Canto-Sperber y Dupuy guardan una estrecha relación entre sí. Por ejemplo, no se podría juzgar el valor de realizar determinada acción, tarea propia de las competencias normativas, sin imaginar los posibles escenarios que la hipotética actuación desencadenaría, capacidad comprendida dentro de las competencias narrativas.

El asunto sobre el cual queremos llamar la atención, es que este abordaje filosófico de las competencias justifica dos grandes pilares de la *doxa* neoliberal sin siquiera discutirlos. En primer lugar, presuponen un arreglo “espontáneo” del orden social, lo que significa negar la existencia de poderes que obran en pos de intereses propios, procurando un tipo muy específico de sociedad que los satisfaga aunque no la conciban “en todas sus particularidades”.

En segundo lugar, los autores nos enfrentan al debate sobre la adaptación frente a las circunstancias haciendo pasar esta capacidad por virtud: “es estúpida la persona que no adapta su conducta a las circunstancias y los cambios correspondientes”.²⁶³ En abstracto, parece lógico pensar que cierta aptitud de autorregulación en función del medio es imprescindible incluso para la sobrevivencia misma. Sin embargo, ese argumento pierde peso cuando lo situamos en el contexto de la reconfiguración capitalista iniciada en el ocaso del siglo pasado, como pudimos comprobarlo en nuestro apartado 2.2. En este caso, la habilidad para adaptarse constituye sobre todo el imperativo que el mercado impone al trabajo para satisfacer las demandas del capital.

Los fundamentos filosóficos del enfoque por competencias, cuyo germen conceptual puede rastrearse en el texto de Canto-Sperber y Dupuy, raramente se explicitan, pero son vitales en la medida en que justifican desde una visión del mundo acriticamente parcial la posibilidad de construir competencias que no

²⁶³ *Ibid.*, p. 155.

solamente son fundamentales para la vida, sino que además son de carácter universal.

Por su parte, Frank Levy y Rychard J. Murnane dan concreción a la conceptualización de las competencias, las dotan de materia y funciones precisas. Acaso sea porque la ciencia económica trata principalmente con lo que realmente existe, porque los resultados que persigue pueden verificarse en términos dinerarios o quizá porque fue pionera en el estudio de las competencias, particularmente de las laborales, lo cierto es que la propuesta de estos autores es la más verosímil de las que asumen los presupuestos de DeSeCo, no obstante el uso indiscriminado de “habilidad”, “capacidad” y “competencia” como sinónimos. Esto no significa que simpatizamos con ella, sino simplemente que desde nuestra perspectiva –y seguramente también desde la visión de la OCDE– nos parece la de mayor “sentido común”.

El supuesto del que parten los autores para erigir su propuesta es que una buena sociedad debe distinguirse por ofrecer un balance favorable entre el valor de los ingresos y el tiempo gastado en conseguirlos. En este sentido, un sujeto exitoso sería aquel que logra maximizar sus ganancias sin menoscabar el tiempo que no dedica a trabajar. Una vida satisfactoria, desde este punto de vista, implicaría percibir el mayor ingreso posible sin perder el tiempo libre disponible.

La paradójica posibilidad de aumentar las ganancias sin invertir más tiempo en trabajar ha sido un gran tema de análisis de la economía, señalan Levy y Murnane, donde el acuerdo general es que ese insólito hecho es posible gracias a determinadas habilidades del trabajador. Los autores registran cuatro enfoques de investigación que han colaborado en esta explicación.²⁶⁴

Los estudios sobre las desigualdades de los ingresos ayudaron a identificar la creciente importancia de las habilidades asociadas al proceso de escolarización en la determinación de los salarios en países industrializados. Probaron que una

²⁶⁴ Frank Levy y Richard J. Murnane, “Competencias clave fundamentales para el éxito económico” en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, pp. 270-287.

mayor escolaridad aumentaba la posibilidad de percibir mejores ingresos, no tanto por los conocimientos que el diploma presuntamente certifica, sino por las implicaciones asociadas al logro de grados escolares más altos, como la gran importancia que el individuo y su familia otorgan a la formación o el esfuerzo que supone conseguir un título.

Mediante la aplicación de técnicas de regresión múltiple para calcular el impacto de distintos factores en la determinación del ingreso, las investigaciones sobre las funciones de los salarios, el segundo enfoque que Levy y Murnane exponen, apuntaron a que las habilidades cognitivas básicas, es decir, leer, escribir y razonar, adquirieron una importancia ascendente en el mercado laboral para determinar las diferencias salariales a partir del tercer cuarto del siglo XX. Sin embargo, la misma naturaleza cuantitativa de estas investigaciones impidió establecer correlaciones más precisas entre las habilidades del trabajador y su salario. Esta limitación pronto fue subsanada por los estudios etnográficos del trabajo, que constituyen el tercer enfoque.

La aproximación etnográfica permitió identificar con mayor precisión, al menos en algunos sectores productivos, cuáles son las habilidades por las cuales los empleadores están dispuestos a pagar mejor. Según Levy y Murnane, estas investigaciones perfilaron la idea de que las “habilidades suaves”, como inspirar confianza en el cliente o tener la disposición de trabajar en equipo, comenzaron a valorarse positivamente en el mercado laboral finisecular. Empero, su falta de sistematización obstaculizó definir con algún grado de exactitud cuáles son las competencias mejor cotizadas por el mercado.

En cuarto lugar, los autores consignan las estrategias de sondeo de las empresas con salarios altos. Los estudios inscritos en este enfoque demostraron que las compañías con mejores sueldos juzgaban especialmente valiosas seis habilidades: cierto dominio de la lectura y las matemáticas para entender los manuales de capacitación; saber formular problemas y presentar soluciones; describir con claridad un problema por escrito y articular su respectiva

presentación oral; trabajar productivamente en equipo; y estar familiarizado con el uso de computadoras.

Tras examinar esos antecedentes, Levy y Murnane concluyen que en los albores del siglo XXI existe una clara tendencia en el mercado a pagar mejor por cinco tipos de competencias clave. Desde el punto de vista económico, su adquisición favorece la posibilidad de llevar una “vida exitosa y responsable”. El tipo más notable de competencia identificado por estos economistas comprende las habilidades básicas de lectura y matemáticas. Los autores explican que “una razón de la importancia de estas habilidades cognitivas básicas es que *son fundamentales para seguir instrucciones*. Una segunda razón es que las habilidades de lectura y matemáticas *son herramientas* que permiten a la gente adquirir habilidades específicas de cada trabajo.²⁶⁵ El resto de las competencias referidas por Levy y Murnane son: la comunicación efectiva, el trabajo en grupos, distintos elementos de la inteligencia emocional relacionados con el manejo de situaciones, y la familiaridad con computadoras.²⁶⁶

En síntesis, podemos decir que identifican dos grandes ámbitos de competencias para insertarse exitosamente en el mercado laboral, uno de orden procedimental y otro más bien actitudinal. El grupo de competencias procedimentales engloba el dominio de la lectura, el razonamiento matemático y el uso de computadoras. El común denominador de estas habilidades es que su adquisición facilita o condiciona la ejecución de tareas particulares. Entre el grupo de competencias actitudinales ubicamos el trabajo en equipo, la inteligencia emocional para el manejo de situaciones y la comunicación efectiva. Éstas se distinguen por perseguir el objetivo de normar la autorregulación del individuo en su entorno laboral y, en ese sentido, evitar o resolver cualquier alteración del orden.

La relevancia de esta aportación estriba en poner de manifiesto que la economía del siglo XXI requerirá trabajadores capaces tanto de manipular herramientas cada vez más complejas como de observar y adecuar su propia conducta en función

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 288. Las cursivas son nuestras.

²⁶⁶ *Ibid.*, pp. 289-290.

del entorno, ya sea adaptándose, solucionando problemas imprevistos o trabajando en equipo. En ambos casos, se trata de atributos complejos, es decir, que requieren emplear coordinadamente distintas habilidades cognitivas, emotivas, físicas, etcétera.

En la aportación de Levy y Murnane, que, recordémoslo, atiende exclusivamente las competencias más importantes para la economía, se cifra buena parte de lo que posteriormente la OCDE entenderá por competencias fundamentales para la vida, a pesar de la advertencia hecha por los propios economistas: “algunas competencias fundamentales para llevar una vida responsable y satisfactoria no tienen valor en la mayoría de los mercados laborales. La compasión y la empatía son dos ejemplos”.²⁶⁷

Nos hemos detenido en los trabajos de Canto-Sperber y Dupuy, así como de Levy y Murnane, porque ofrecen un buen contexto para comprender *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, el informe con el que concluye el proyecto DeSeCo. En el apartado titulado “competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida”, donde se expone el marco teórico para identificar “competencias clave”, Dominique Simone Rychen, directora del proyecto, fundamenta la búsqueda de competencias tan generales argumentando que “la diversidad no excluye aspiraciones de hallar visiones comunes, ideales compartidos y un reconocimiento de los procesos y desafíos globales”.²⁶⁸ En suma, la autora recupera las aspiraciones universalistas desarrolladas por los filósofos Canto-Sperber y Dupuy.

A continuación, Rychen expone los criterios característicos de las competencias clave: contribuyen a alcanzar resultados muy valorados, son instrumentos para satisfacer demandas y son importantes para todos.²⁶⁹ Estos postulados constituyen el punto de partida para definir tres amplias categorías de

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 297.

²⁶⁸ Dominique Simone Rychen, “Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida” en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, p.92.

²⁶⁹ *Ibid.*, pp. 93-94.

competencias: interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía y el uso interactivo de herramientas.²⁷⁰

La interacción dentro de grupos socialmente heterogéneos implica relacionarse bien con los demás, asumir posturas cooperativas y la capacidad de solucionar conflictos. Actuar con autonomía comprende la capacidad de actuar considerando lo que hay más allá de la inmediatez, poner en práctica planes de vida y proyectos personales, así como defender los derechos, intereses, necesidades y límites propios. El uso interactivo de herramientas no se refiere tanto al empleo de utensilios físicos como al de objetos abstractos, tales como el lenguaje, los símbolos, el texto, el conocimiento, la información o la lectura.

En síntesis, el saldo final arrojado por la etapa de conceptualización es un informe que recoge el trabajo de DeSeCo. Aquí se exponen, entre otras cuestiones, los fundamentos que justifican la posibilidad de hallar “competencias para la vida” universalmente válidas y la necesidad de difundirlas. Además, se avanza en delimitar con algún grado de certidumbre el contenido de esas competencias, principalmente desde el enfoque de la economía.

En la tercera etapa del trabajo de la OCDE sobre las competencias, se formula una visión educativa que discursivamente las pone en el centro, pero que encuentra su más potente desarrollo exclusivamente en la evaluación de las competencias denominadas “uso interactivo de herramientas”, que se expresa en la formulación, aplicación y análisis del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

Ángel Díaz Barriga señala que el informe de la aplicación correspondiente al año 2000 emplea con escasa frecuencia el término “competencia” en comparación con el informe de 2003.²⁷¹ Es factible atribuir esa modificación al proyecto DeSeCo. Consideramos que los cambios en el lenguaje no son simple cosmética semántica. Son la expresión más visible de un desplazamiento conceptual notablemente

²⁷⁰ *Ibid.*, pp. 108-123.

²⁷¹ Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” en *Perfiles educativos*, p. 17.

orgánico dirigido a medir la capacidad de resolver problemas concretos, en contextos específicos, a partir de múltiples recursos que deben actualizarse constantemente en función de las demandas externas. Las evaluaciones PISA, en palabras de la OCDE, “enfatan los conocimientos y habilidades funcionales que permiten participar activamente en sociedad [...] que apuntan a la capacidad de extrapolar y aplicar en situaciones nuevas lo que han aprendido los alumnos”.²⁷²

No pretendemos agotar el controvertido tema de estos exámenes internacionales estandarizados, sino simplemente apuntar algunas características que imprimieron en los sistemas educativos sobre los que han sido aplicados. Al concentrarse en los alumnos de 15 años, virtualmente provistos de la escolarización obligatoria, PISA obliga a los llamados *policy-makers* a pensar más en estos niveles escolares. La presunción es que satisfacer los requerimientos de la prueba es más sencillo si toda la enseñanza obligatoria se organiza en función de esta visión educativa. Esto explicaría la premura con que se alinearon todos los currículos de la educación obligatoria, proceso que comenzó en 2006 con la reforma en secundaria y culminó en 2011 con la reforma en primaria. Asimismo, explicaría la instrumentación a partir de 2006 de Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), prueba estandarizada similar a PISA pero dirigida a estudiantes de primaria.

Otra característica que PISA tiende a imprimir en los sistemas educativos atañe a la contradictoria relación entre un marco teórico que pregona las “competencias para la vida” y una evaluación enfocada en la capacidad *observable* de los alumnos para resolver problemas concretos. La síntesis de esa contradicción cobra su forma más acabada en la propuesta pedagógica del enfoque por competencias, adoptada en la reforma de 2009-2011. La última característica que observamos es que PISA supuso la piedra angular de la postura neoliberal sobre la educación al subsumir la escolarización obligatoria a los imperativos del mercado.

²⁷² OCDE, *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science*, p. 13. Traducción propia.

5.1.1 El enfoque por competencias: un modelo educativo fundado en la evaluación

El enfoque por competencias no es, como el constructivismo, una teoría sobre la adquisición del conocimiento, ni una propuesta didáctica como lo es el enfoque comunicativo. Es fundamentalmente un modelo educativo que, y esto es lo más significativo, ha sido moldeado desde afuera de la órbita propiamente educativa. Las diferencias no son menores. Esto implica toda una concepción sobre el fenómeno educativo, delineada con claridad aunque no exenta de dificultades.

Para José Gimeno Sacristán, uno de los más graves problemas es la inherente contradicción del constructo *competencias* en el lenguaje educativo, que reside “en querer concretar criterios observables al tiempo que el conjunto de éstos cubre lo que se entenderá por educación”.²⁷³ Es decir, construir pautas de valoración observables para evaluar un fenómeno esencialmente intangible como la educación constituye un sinsentido. El riesgo que se corre al adoptar esta postura, continúa Gimeno, es erigir al indicador del nivel de competencia como “criterio para valorar aquello que se aprecia como valioso”.²⁷⁴

Coincidimos con la observación de Gimeno, agregando que esa contradicción no es solamente una característica del enfoque basado en competencias, sino que se trata de su núcleo articulador. En su pretensión de clarificar objetivamente las metas que debe perseguir la educación a través de las ya referidas “competencias para la vida” o “competencias clave”, en principio inasibles, este modelo ha instalado en el ámbito educativo una serie de prescripciones importadas del campo económico, de carácter inmediatista, verificable, observable y fundamentalmente evaluable, tal como lo demuestra el trabajo de la OCDE en esta materia.

En el ámbito de las ciencias educativas, este proceso encuentra su pináculo en la noción de competencia. Philippe Perrenoud la entiende como la capacidad de

²⁷³ José Gimeno Sacristán, “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación” en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, *Óp. Cit.*, p. 27.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 30.

actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación,²⁷⁵ y agrega que no se trata de desempeños o facultades genéricas, sino de movilizar recursos para lograr una acción eficaz en relación a un problema.²⁷⁶ Si ser competente significa ser capaz de movilizar recursos para resolver problemas en situaciones cotidianas, argumenta Perrenoud, entonces su enseñanza debe fundarse sobre una “pedagogía de situaciones-problemas” que exige del profesor “hacer aprender” más que enseñar, al alumno involucramiento antes que pasividad y a la escuela contenidos relevantes para la vida en lugar de conocimientos descontextualizados y útiles sólo para avanzar de grado.²⁷⁷ Para este autor, la herramienta correcta para evaluar competencias es la observación de procesos en situaciones-problema, no el examen estandarizado.²⁷⁸

Influenciada por las posturas de Perrenoud y DeSeCo, Berta Marco Stiefel sostiene que las competencias se caracterizan por remitir a aprendizajes imprescindibles para toda la vida²⁷⁹ y permitir construir una respuesta adaptada a una situación concreta sin apoyarse en pautas programadas de antemano.²⁸⁰ Desde su perspectiva, el tema de la evaluación es el menos desarrollado. Sin embargo, sugiere que existen varios modelos viables: formativos, por capacidades básicas, por competencias disciplinares y el portafolio.²⁸¹

José Moya y Florencio Luengo explican que “la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido”.²⁸² En este marco, los autores diferencian a las competencias básicas como “la ‘forma’ en que una persona logra ‘configurar’ su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación

²⁷⁵ Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, p. 7.

²⁷⁶ *Ibíd.*, pp. 23-40.

²⁷⁷ *Ibíd.*, p. 74.

²⁷⁸ *Ibíd.*, p. 102.

²⁷⁹ Berta Marco Stiefel, *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*, p. 14

²⁸⁰ *Ibíd.*, p. 45.

²⁸¹ *Ibíd.*, p. 82.

²⁸² José Moya y Florencio Luengo, “Las competencias básicas: del diseño al desarrollo del currículo. Un modelo adaptativo e integrativo” en José Moya y Florencio Luengo (coords.), *Teoría y práctica de las competencias básicas*, p. 33.

mediante un determinado esquema de acción”.²⁸³ Estas definiciones nos parecen escasamente consistentes. Por ejemplo, la expresión “un determinado esquema de acción” vista desde el propio enfoque por competencias despierta confusiones en el entendido de que ser competente implica enfrentarse a situaciones novedosas, es decir, para las cuales no existen esquemas de acción determinados.

Sin embargo, la aportación de Moya y Luengo nos parece digna de mención porque desde su perspectiva la introducción de la educación por competencias en la escuela obligatoria trastoca la naturaleza misma de su trabajo, donde los procesos de socialización son desplazados por procesos de educación. “La diferencia entre uno y otro proceso no es menor: la finalidad última del proceso de educación es promover la autonomía, mientras que la finalidad del proceso de socialización es promover la acomodación al campo social”.²⁸⁴ De ese supuesto potencial emancipador, los autores deducen que las competencias son, en esencia, “poderes de la ciudadanía”.

Suscribimos la observación de que la introducción del enfoque por competencias trastoca la naturaleza de la educación escolar, pero rechazamos la interpretación de Moya y Luengo, porque para nosotros la diferencia entre educar y socializar no reside en sus efectos, sino en sus medios. En realidad, ambos tienen por consecuencia la acomodación del individuo a un campo social determinado. “Promover la autonomía” es sólo la expresión concreta de una sociedad que valora tan positivamente esa característica para su propio funcionamiento que la considera digna de difusión. La distinción estriba, pues, en que mientras la socialización es asistemática, la educación es metódicamente planeada. En todo caso, la educación es el proceso de socialización por excelencia, como lo observó Durkheim hace más de un siglo.²⁸⁵

²⁸³ *Ibid.*, p. 48.

²⁸⁴ *Ídem.*

²⁸⁵ Émile Durkheim, *Educación y sociología*.

En ese orden de ideas, lo metódico que distingue a la educación de otras formas de socialización entraña un sentido, un objetivo. Planear cualquier acción –educar, por ejemplo– sólo es lógico cuando existe un fin que perseguir. La educación se plantea con arreglo a dicha finalidad. Ahora bien, ¿cuál es el propósito de la educación y, particularmente, de la educación escolar? Abordaremos esta peliaguda cuestión *in extenso* en el siguiente apartado. De momento basta conjeturar que el enfoque por competencias se ha elaborado como respuesta a la metamorfosis de los fines que guían la acción educativa dentro de la escuela.

Continuemos nuestra exposición sobre la noción de competencia en distintos autores. Un equipo belga de inspectores de educación ofrece una perspectiva muy similar a la de Moya y Luengo al analizar la implementación del enfoque por competencias dentro de la comunidad francesa de Bélgica. Indican que a raíz de ese proceso el concepto “competencia” se entendió de dos formas: en el sentido estrecho de “saber ejecutar” y en otro más abierto que implica afrontar situaciones nuevas y complejas movilizándolo varios saber-hacer.²⁸⁶ Los autores advierten que esa confusión dimana del propio planteamiento curricular, esto es, reconocen que la operativización del concepto es lo que propicia su polisemia. Desde su perspectiva, sólo la segunda acepción puede ser legítimamente considerada como competencia. Por tanto, ser competente es “*saber qué hacer y cuando*”.²⁸⁷

Respecto a la evaluación, si bien reconocen la importancia de los procesos, la solución de tareas, las aptitudes, la reflexividad, en suma, la evaluación formativa, terminan decantándose por apelar a criterios e indicadores, propuesta denominada con la nada inocente fórmula “evaluación formativa de calidad”. En esta perspectiva existen tres criterios para construir evaluaciones: deben medir componentes esenciales de la tarea por resolver; ser mutuamente excluyentes, es decir, el fracaso en una no debe implicar fallar en otra; y ser poco numerosos. Los criterios constituyen orientaciones sobre lo que se evalúa, pero no ofrecen la materia verificable de lo que se mide, esa es tarea de los índices. “Los criterios

²⁸⁶ Monique Denyer *et al*, *Las competencias en educación. Un balance*, p. 35.

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 39. Cursivas de los autores.

son nociones abstractas que sólo pueden evaluarse por medio de indicadores, que son índices observables y cuantificables del desempeño”,²⁸⁸ esto es, del nivel de dominio de una competencia.

Dicha forma de pensar la evaluación responde a dos problemas, afirman los autores. El primero es dar cuenta del logro que el alumno ha alcanzado en el desarrollo de las competencias prescritas curricularmente. El segundo, al que nosotros prestamos mayor atención, es dotar “de señales externas, comunes a todos los establecimientos de todas las redes de enseñanza” para acabar con las evaluaciones tradicionales, que se encuentran “en el origen de la heterogeneidad del nivel de las escuelas y, en consecuencia, de lo que se ha convenido en llamar una *enseñanza en dos velocidades*”.²⁸⁹ El presupuesto de fondo es que una evaluación homogénea del “rendimiento” de todos los estudiantes de la totalidad de los centros escolares permitirá detectar fallas de aprendizaje y, consecuentemente, actuar para remediarlas.

En el terreno curricular, siguiendo también los postulados del proyecto DeSeCo, Xabier Garragori plantea que la justificación de un currículo basado en competencias es la insuficiencia con que la educación formal prepara a los sujetos para tener una vida individual plena, una ciudadanía responsable y una inserción laboral exitosa. El autor afirma que “el planteamiento de un currículo por competencias es una alternativa al currículo tradicional y académico, ya que se pasa de la lógica del ‘saber’ a la lógica del ‘saber hacer’”.²⁹⁰ Para este autor, las competencias tienen cuatro características: integran conceptos, procedimientos y actitudes; son aplicables en múltiples situaciones; son perfectibles *ad infinitum*; y son evaluables.²⁹¹

En el panorama que hemos dibujado constatamos la existencia de ciertos consensos entre los especialistas de la educación en torno a las competencias:

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 171.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 187. *Cursivas de los autores.*

²⁹⁰ Xabier Garagorri, “Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión” en *Innovación educativa*, p. 48.

²⁹¹ *Ibid.*, pp. 49-50.

implican movilizar una serie de recursos para resolver problemas particulares en contextos específicos; son características indispensables que “la sociedad” –así, en abstracto– demanda al individuo para garantizarle una “vida plena” –análogamente indefinida–; y son concebidas no sólo como elementos que pueden ser evaluados, sino que *deben* ser evaluados mediante criterios estrictamente observables.

Sin embargo los acuerdos se desvanecen cuando entra en escena la intención de operativizar la noción de competencia. La propuesta de Garagorri es paradigmática en este sentido. Para este autor, desde la perspectiva curricular existen tres tipos de competencias.²⁹² Las competencias generales, transversales o generativas, definidas como “una potencialidad invisible, interior y personal, susceptible de engendrar una infinidad de *performances*” (*sic.*). Las competencias específicas o particulares, en oposición, configuran actos observables, comportamientos específicos. Por último, las competencias básicas, fundamentales o clave son definidas por Garagorri a partir de la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas, que las entiende como aquellas que toda persona necesita “para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

No obstante la defensa que el autor hace de la utilidad de las competencias para clarificar el diseño curricular, concluye su clasificación diciendo que “en principio, las competencias genéricas o transversales serán también básicas o claves y habrá algunas competencias específicas, no todas, que sean también básicas o claves”.²⁹³ Es difícil suponer que tal ambigüedad conceptual pueda facilitar la práctica curricular.

Al analizar tales peripecias, particularmente a nivel curricular, Díaz Barriga señala que el principal reto que enfrenta el enfoque por competencias es “la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable junto con la

²⁹² *Ibid.*, pp. 48-49.

²⁹³ *Ibid.*, p. 49.

reaparición de la teoría curricular por objetivos”.²⁹⁴ Al ámbito de lo irrefutable pertenece un esquema simplificado de la competencia, que consta de una información, el desarrollo de una habilidad y su puesta en acción dentro de una situación inédita. Aun clasificándolas para darles cierta concreción, como lo intenta el pedagogo mexicano con las competencias genéricas, siguen siendo suficientemente abstractas como para no brindar orientación a la formulación curricular.

Tal debilidad conceptual, precisa Díaz Barriga, “ha provocado, entre otras cuestiones, que tras la búsqueda de ciertos indicadores de resultados educativos (esto es, de las llamadas evidencias) se haya abierto la puerta para el retorno de la perspectiva conductual en educación”.²⁹⁵ Nosotros consideramos que la fragilidad teórica de las competencias sólo explica parcialmente la introducción de evaluaciones estandarizadas de desempeños observables. Hemos señalado elementos suficientes como para agregar que esta forma de evaluar obedece fundamentalmente a las funciones que conceden al fenómeno educativo las instituciones encargadas de posicionar al enfoque por competencias en la agenda educativa mundial. Se trata de una visión sobre la educación que retoma “la práctica empresarial que establece la calidad de un producto o servicio a través de inspecciones y pruebas diseñadas con base en los estándares de lo que el mercado espera”.²⁹⁶

La contradicción entre competencias para la vida y criterios observables de evaluación, señalada por Gimeno, así como la desarticulación del enfoque por competencias entre un nivel formativo incuestionable y la reaparición de la teoría curricular por objetivos indicada por Díaz Barriga, constituyen dos caras del problema más general de postular un marco teórico alineado al aséptico discurso de las “competencias para la vida” al tiempo que se formulan propuestas dirigidas

²⁹⁴ Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Óp. Cit.*, p. 15.

²⁹⁵ Ángel Díaz Barriga, “Reforma educativa” en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, p. 26

²⁹⁶ Gabriela Vázquez Olivera, “La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina” en *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, p. 101.

concretamente a difundir competencias para la vida productiva en el contexto de reconfiguración capitalista.

Desde nuestra perspectiva, la evaluación dentro del enfoque por competencias cumple dos propósitos fundamentales. Por un lado, brinda legitimidad. Su pretendida objetividad, que redundaba en utilidad para “mejorar la educación”, simula una inquietud educativa. Al hacerlo, oculta de la vista los genuinos intereses que sustentan este modelo, que son los de los organismos internacionales, particularmente los de la OCDE. Su segundo propósito es precisamente registrar y medir el nivel en que estos intereses han avanzado. En otras palabras, es la prueba del grado en que el individuo está preparado para integrarse funcionalmente a la sociedad. Evaluar es, en suma, como es frecuente encontrar entre los adeptos a este enfoque, regular el adecuado comportamiento del individuo, tanto en la vida social como en el campo del trabajo y la producción.²⁹⁷ Por esta razón hemos concluido que evaluar es el puntal del modelo educativo basado en competencias.

5.1.2 Subsunción real de la educación escolar al mercado: competencias y valorización del “capital humano”

Dentro de la sociología educativa contemporánea, se ha vuelto axiomático sostener que la educación escolar constituye el proceso de socialización por excelencia fuera del hogar. Su característica definitoria es su sistematización. A diferencia de la familia o el círculo de amigos, donde también existen procesos educativos, la escuela parte de un esquema reglamentario para normar su actividad en búsqueda de objetivos determinados. La función fundamental de la institución escolar es inculcar en el individuo los valores, conductas y conocimientos necesarios para insertarse exitosamente dentro de la sociedad.

Émile Durkheim ha expresado con claridad la funcionalidad de la educación escolar moderna: “el hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros, no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad

²⁹⁷ Rosa Monzó Arévalo, *Concepto de competencia en la evaluación educativa*, p. 8.

quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna [...] muy lejos de que la educación tenga por objetivo único o principal al individuo y sus intereses, ante todo es el medio a través del cual la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia”.²⁹⁸

No cabe duda que los sistemas escolares modernos presentan una gran afinidad con la postura de Durkheim, al margen de que los haya influenciado efectivamente o no. Un breve vistazo histórico corrobora sus observaciones, pues al menos en occidente la escuela comenzó a ser necesaria sólo hasta que “la sociedad” –así en abstracto, tal como la OCDE lo plantea– tuvo necesidad de ella. En una apretadísima síntesis de los objetivos que a lo largo de la historia se ha planteado la escuela, Juan Delval observa que el primer grupo social en instituir la fue la Iglesia, cuyo influjo se deja sentir hasta la actualidad. “La iglesia ha elaborado el modelo de educación en occidente, y ésta ha sido concebida como la implantación de valores y creencias en la mente de los niños. Lo esencial ha sido la transmisión de esos valores de sumisión, y toda la enseñanza ha girado en torno a la idea de autoridad y sometimiento a la autoridad”.²⁹⁹

En un proceso histórico largo y complejo, del que desafortunadamente sólo podemos ofrecer una pálida exposición, diferentes grupos sociales tomaron nota de la capacidad para doblegar espíritus que demostró tener la escuela. De ahí que la idea de conceder una escolaridad mínima obligatoria comenzara a cobrar vigor en el marco del ascenso de la burguesía, la primera revolución industrial y el surgimiento de los Estados modernos. La intención de fondo, señala Delval, siguió siendo fomentar la sumisión.³⁰⁰

Una educación de esa naturaleza gravita en torno a la transmisión de normas y valores, y sólo accesoriamente de conocimientos. Recordemos, por poner un ejemplo paradigmático, que las comunidades protestantes enseñaban a leer con el objetivo de que el creyente accediera directamente a las sagradas escrituras y, al

²⁹⁸ Émile Durkheim, *Educación y sociología*, *Óp. Cit.*, p. 100.

²⁹⁹ Juan Delval, *Los fines de la educación*, p. 17.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 24.

no requerir intermediario alguno, evitar el desarrollo de una estructura curial de poder análoga a la católica. Más aún, incluso dentro de este movimiento religioso surgieron ciertos matices sobre las normas y los valores dignos de enseñar.³⁰¹

La relación entre la escuela obligatoria y el ámbito económico se fragua al calor de estos procesos. No es ninguna casualidad, como señaló Max Weber en su ya clásico estudio *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, que a finales del siglo XIX la escolaridad de la población protestante alemana fuera significativamente mayor que la de sus connacionales católicos.³⁰² Sin embargo, estas correlaciones no se reducen al simple ascetismo religioso. Éste fungió como aditivo de la creciente complejidad en la división del trabajo y la propia estructura social, fenómeno que volvió evidente y apremiante la necesidad de una educación cada vez más elevada.³⁰³ Así, durante los siglos XVIII y XIX la educación obligatoria fluctuó entre formar creyentes, conciencias nacionales o trabajadores, pero siempre dóciles y obedientes.

Con distintas particularidades, en México ocurrió un proceso análogo. *Grosso modo* desde la conquista española hasta bien entrado el siglo XIX, la educación escolar fue prácticamente monopolizada por la Iglesia. Con el movimiento de Reforma encabezado por Benito Juárez, el Estado expresó en las Leyes de Reforma y la Carta Magna de 1857 la necesidad de inculcar un sentido de pertenencia a la joven nación. Este objetivo se reafirmó en el Artículo Tercero constitucional de 1917, al que se sumó el potencial económico de la educación. La máxima porfiriana “orden y progreso” parece no haber sido desterrada. Aunque no lo hacen explícito, parece que los constituyentes tuvieron presente que la

³⁰¹ Al mantener la idea del origen divino del poder, el luteranismo fue bien recibido por los territorios feudales (Alemania y la península escandinava, principalmente). Calvino, al no tener poderes políticos en que apoyarse, optó por organizar a la pequeña y mediana burguesía urbana (Inglaterra y los Países Bajos, particularmente). “Lutero formó buenos súbditos, Calvino buenos ciudadanos”. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, pp. 255-261.

³⁰² Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, cap. 1.

³⁰³ Carlo Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente*, pp. 45-46.

hegemonía en el campo educativo redundaría en individuos productivos e identificados con la nación.³⁰⁴

El origen histórico de la educación obligatoria en México que parcamente hemos esbozado constituye el inicio de un proceso de escolarización pleno de tensiones. Nuestro interés gravita en torno a una en particular, aquella que surge de la contradicción entre un discurso que atribuye un sinfín de beneficios a la educación, respaldado por una demanda popular efectiva, y una realidad donde esas aspiraciones son cumplidas sólo ocasionalmente.

La teoría de la reproducción ofrece un provechoso marco explicativo para entender una parte de esta contradicción.³⁰⁵ Dicha perspectiva sostiene, como lo vimos en el capítulo 2.2, que la escuela funciona sobre la base de una “acción pedagógica” que se pretende universal pero que, de hecho, emana de la visión del mundo del grupo social hegemónico. En consecuencia, toda “acción pedagógica” es arbitraria y responde a los intereses de quienes disponen de esa arbitrariedad cultural. Entre más ajenos sean los principios de los que se desprende la “acción pedagógica”, mayores serán las desventajas que supone su ejercicio sobre los individuos socialmente menos favorecidos. La escuela, en última instancia, funge como institución legitimadora de esas diferencias.³⁰⁶

Bourdieu y Passeron nos dan la clave del funcionamiento del sistema escolar, pero para entender la contradicción entre el discurso laudatorio y la realidad impotente de la educación escolar hace falta comprender los efectos extraescolares de la reproducción social efectuada dentro de la escuela. Una

³⁰⁴ Para profundizar en el tema sugerimos consultar: Hugo Aboites, “El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; Martha Robles, *Educación y sociedad en la historia de México*; Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México I*, primera parte. El debate de la asamblea constituyente de 1917 en torno al Artículo Tercero constitucional puede revisarse en Ignacio Marván Laborde (ed.), *Nueva edición del Diario de Debates del Congreso Constituyente de 1916-1917*, pp. 149-341.

³⁰⁵ Una gran síntesis sobre esta elaboración teórica puede leerse en Jesús Palacios, *La educación en el siglo XX (III). La crítica radical*, especialmente pp. 186-193.

³⁰⁶ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

reciente corriente latinoamericana de pensamiento encabezada por Pablo Gentili ha dado algunas respuestas a esta problemática.

Gentili ha conceptualizado la contradicción que estamos analizando como “exclusión incluyente”. Este autor observa que tras la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la educación ha tendido a consolidarse como un derecho humano fundamental a nivel mundial. En ese sentido, los sistemas escolares se han expandido de forma progresiva y sostenida desde entonces, gracias principalmente a los movimientos populares.³⁰⁷

Sin embargo, en contrapartida Gentili también observa “dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas”.³⁰⁸ Tenemos, pues, un avance innegable en la universalización del acceso a la educación aunado a su progresivo reconocimiento como derecho humano aparejado con un sistema educativo que no garantiza una educación que ayude a combatir las condiciones de exclusión y desigualdad de los sectores menos favorecidos.

Tras realizar un oportuno análisis de este paradójico fenómeno a través de los conceptos “universalización sin derechos” y “expansión condicionada”, con los cuales pone de manifiesto el avance formal del derecho a la educación sin el correlativo desarrollo de las condiciones para dotarlo de contenido y hacerlo efectivo, Gentili plantea que durante la última mitad del siglo XX los motivos de la educación fueron sometidos a una dura disputa. Se trata de la irrupción de la ciencia económica de corte neoliberal liderada por Milton Friedman, Theodore Schultz y Gary Becker en la investigación y planeación educativa. Gentili señala acertadamente que existe una contradicción entre el discurso que reivindica la

³⁰⁷ Pablo Gentili, “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)” en *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 25.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 33.

educación como un derecho y la creciente influencia de esa visión que la entiende como simple factor de producción.³⁰⁹

Gentili ilustra adecuadamente el problema de la educación en la América Latina de fines del siglo XX, lo describe con gran exactitud. Gaudêncio Frigotto, quien pertenece a la misma corriente de pensamiento, nos ofrece algunas pistas para completar el cuadro realizado por Gentili. Frigotto enmarca meridianamente el problema: comprender el dilema educativo de fin de siglo significa atender el objetivo más amplio de la crisis del capitalismo real.³¹⁰

Frigotto observa que en este contexto el neoliberalismo se presenta como la única alternativa teórica, económica, ideológica y ético-política, propuesta que se sedimenta en el terreno educativo, avasallando en el proceso otros modos de entender el mundo. En el transcurso de la imposición neoliberal, sus paladines desarrollaron un discurso que “bajo los conceptos de autonomía, descentralización, flexibilidad, individualización, pluralidad, poder local [...] realiza una brutal fragmentación del sistema educativo y de los procesos de conocimiento”.³¹¹

Este autor identifica particularmente a la teoría del capital humano, cuya amplia influencia sobre el enfoque por competencias ya hemos revisado, como el epítome de la propuesta educativa neoliberal. En síntesis, esta teoría propone que la diferencia de riqueza entre naciones se debe al “factor H” o capital humano. Es decir, el componente de mayor peso en el aumento de la productividad lo constituyen los desempeños individuales de conocimientos, comportamientos, actitudes y hábitos que una vez apropiados y dispuestos adecuadamente, amplían la capacidad de trabajo de los individuos. El problema con esta teoría, explica

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 48.

³¹⁰ Gaudêncio Frigotto, “Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo” en Pablo Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, p. 115.

³¹¹ *Ibid.*, p. 126.

Frigotto, es que desconoce las relaciones de clase, lo que implica negar las relaciones de poder subyacentes que las moldean y mantienen.³¹²

A nuestro parecer, esta polémica debe enmarcarse dentro del debate que Marx inauguró a propósito de los límites explicativos de la economía política clásica. La teoría del capital humano explica qué factores influyen en el aumento de la producción de riqueza, pero desconoce los fundamentos de la producción misma al obviar las relaciones de explotación existentes entre el capital y el trabajo. Un efecto inherente a esta postura es naturalizar las relaciones sociales de producción, subordinando en esta dirección todas las dimensiones de actuación humana.

La teoría del capital humano es, en el fondo, una exposición sobre la relevancia de la educación dentro de las nuevas formas de explotación capitalista. Un punto de vista tan estrecho no puede más que dejar en penumbras innumerables incógnitas, como por qué la mayor capacidad productiva de la que se tenga registro viene acompañada de una distribución crecientemente desigual de la riqueza, por qué un mayor grado escolar no es garantía de percibir mejores salarios o, y esta es la pregunta esencial, cuál es el sentido de la educación. La teoría del capital humano, y con ella todo el andamiaje conceptual blandido por los adalides del neoliberalismo en el terreno educativo, se limita a subrayar la importancia económica de la educación.

Para Frigotto, dicho cambio de conceptos constituye la expresión ideológica de la forma en que los grupos dominantes han aprehendido las crisis y contradicciones del desarrollo capitalista actual. A la vez, ha servido para encubrir los mecanismos reales de recomposición del capital y sus mecanismos de exclusión.³¹³ Los discursos de la calidad educativa, la sociedad del conocimiento y la concomitante instrumentación del enfoque por competencias en el ámbito educativo sólo pueden entenderse dentro de este marco. La educación escolar por sí misma difícilmente trastocará las inequidades que discursivamente combate cuando la relación

³¹² *Ibid.*, p. 133.

³¹³ *Ibid.*, pp. 148-149.

capital-trabajo permanece incólume. En palabras del maestro Freire: “sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”.³¹⁴

La subordinación de la vida humana a los designios del lucro no varía, en esencia, con el advenimiento del neoliberalismo. Sin embargo, nos parece necesario realizar algunas precisiones para entender a cabalidad la introducción del enfoque por competencias en la educación obligatoria. Si bien es verdad que la naturaleza de las citadas relaciones de producción permanece inalterada, también es cierto que sus formas se han transfigurado por lo menos durante los últimos cuarenta años.

El mercado laboral de antaño requería trabajadores obedientes, disciplinados, con cierto grado de especialización relativamente estable en su propio ámbito, que bien podían adquirir en sus primeras jornadas. La expresión más acabada de esta forma es la producción en cadena organizada bajo el método taylorista. En cambio, el mercado de trabajo actual requiere mano de obra con una fuerte capacidad de abstracción y habilidad para trabajar en equipo pues, como el propio Frigotto observa, las innovaciones tecnológicas aplicadas hoy en día a los sistemas productivos proyectan los procesos de producción con modelos de representación de lo real, no se trabaja con lo concreto, y porque sus niveles de integración son tan elevados que los imprevistos alcanzan al conjunto del proceso productivo y no sólo a un sector.³¹⁵ De ello se infiere que el objetivo de la propuesta educativa neoliberal es aumentar los niveles de productividad, esto es, las tasas de explotación, a través de una transformación cualitativa de la educación escolar.

Presenciamos en el terreno educativo, a nuestro parecer, un fenómeno análogo a lo que Marx definió como subsunción real del trabajo al capital. En su conocido

³¹⁴ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 71.

³¹⁵ Gaudêncio Frigotto, “Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo”, *Óp. Cit.*, p. 143.

Capítulo VI inédito, el filósofo alemán señala que existe una diferencia entre la extracción de plusvalía estrictamente capitalista y otras formas de explotación que perviven dentro de este modo de producción. La explotación rigurosamente capitalista presupone la *subsunción real* del trabajo al capital, el resto únicamente su *subsunción formal*.

Estas últimas se caracterizan por encontrar en la prolongación del tiempo de trabajo la única vía para acrecentar sus ganancias. Se distinguen de otros modos de producción sólo en la forma. A diferencia del esclavismo o el feudalismo, emplea trabajo aparentemente libre para realizar la producción, cuya plusvalía es apropiada individualmente. Pero ni la organización del trabajo ni los medios de producción están preparados para generar tal cantidad de plusvalor que pueda reinvertirse en el proceso de producción. La única manera de incrementarlo es aumentando la jornada de trabajo. En este sentido, no se diferencian materialmente de los modos de producción anteriores. Esto es lo que Marx denomina subsunción formal del trabajo al capital.³¹⁶

La subsunción real del trabajo al capital se distingue por producir plusvalía relativa. En este caso, “las fuerzas productivas *sociales* del trabajo o las fuerzas productivas del trabajo directamente *social, socializado* (colectivizado) merced a la cooperación, a la división del trabajo dentro del taller, a la aplicación de la *maquinaria* y en general a la transformación del proceso productivo en *aplicación* consciente de las ciencias”,³¹⁷ en suma, el desarrollo de la fuerza productiva del trabajo objetivado, se presentan como fuerza productiva del capital. Tanto la organización del trabajo como los medios de producción se disponen de tal suerte que aumentar la producción de plusvalía depende del desarrollo de éstos más que de elongar las jornadas laborales.

Liberada la producción del imperio de la necesidad, el valor de cambio se convierte en el tasador de sus límites y objetivos. La riqueza material se vuelve un fin en sí mismo. “No son las necesidades existentes las que determinan la escala

³¹⁶ Karl Marx, *El capital: libro I, capítulo VI inédito*, pp. 54-72.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 59. *Cursivas del original.*

de la producción, sino que por el contrario es la escala de la producción –siempre creciente e impuesta a su vez por el mismo modo de producción– la que determina la masa de producto. Su objetivo [es] que cada producto, etc., contenga el *máximo* posible de *trabajo impago*, y ello sólo se alcanza merced a la *producción por la producción misma*”.³¹⁸

En la subsunción real del trabajo al capital, todos los factores implicados en el proceso de producción son apropiados por el capital con el único objetivo de incrementar la generación de plusvalía. Tal proceso de privatización, entre otros efectos, desencadena la idea de que las citadas fuerzas sociales de producción son propiedad del capital, fenómeno que dentro de la tradición de pensamiento marxista ha sido denominado fetichización. Como precisa Enrique Dussel, “el trabajador ha dejado de ser un sujeto y es sólo un momento del capital. El fetichismo, en última instancia, consiste en que para el mismo trabajador su propio trabajo es *del capital*”.³¹⁹

Nuestra postura es que el enfoque por competencias supone la subsunción real de la educación escolar al capital. Dicho de otro modo, los procesos de escolarización inspirados en o ligados con el modelo educativo neoliberal asumen su inclusión y subordinación respecto a los procesos de explotación contemporáneos. No se trata, como sostienen en el discurso sus defensores, de educar para la vida; tampoco supone solamente la absoluta supresión de los saberes a cambio de difundir contenidos actitudinales de servilismo y sumisión, como algunos de sus críticos sugieren.³²⁰ En lo fundamental, el núcleo del enfoque por competencias consiste en transmitir los conocimientos, conductas y valores necesarios para adaptarse productivamente a los entornos laborales contemporáneos.

Como ya hemos señalado, no es ninguna novedad que la escolarización se use para mantener el estado de cosas dado. El enfoque por competencias evidentemente también propende a la conservación del orden actual. Su

³¹⁸ *Ibid.*, p. 76.

³¹⁹ Enrique Dussel, *Hacia un Marx desconocido: un comentario de los manuscritos del 61-63*, p. 274.

³²⁰ Olmedo Beluche, “La pedagogía del opresor: educación por competencias” consultado en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566>

originalidad radica en concebir a la educación escolar como un momento del capital, esto es, como trabajo pretérito que se valoriza a sí mismo. Pero se trata de un capital muy particular, pues no se constituye como medio de producción. Al ser inseparable de las disposiciones espirituales y corporales del trabajador, de su fuerza de trabajo, la única mercancía capaz de generar nuevo valor, constriñe al individuo, negando así sus potencias no contempladas dentro de su rol en el proceso productivo.

En el marco de esta concepción educativa, la escuela se vuelve preponderante y objetivamente una instancia más del proceso de producción. Desde luego mantiene su función, que por sí misma favorece los circuitos de producción, de reproductora y legitimadora de las desigualdades sociales. Pero en el contexto finisecular es cualitativamente trastocada. La reproducción social que propicia es eclipsada por la función de producir las disposiciones corporales, cognitivas y emocionales en el individuo necesarias para mantener y ampliar las nuevas y cada vez más sofisticadas formas de explotación.

El discurso de la calidad educativa, merced al cual se introdujeron el enfoque por competencias y las prácticas de evaluación estandarizada, constituye la expresión más acabada de esta postura. Es el intento más claro de volver eficiente la concepción de la escuela como una fábrica de mano de obra que cumpla con determinados estándares. No se trata sólo de una nueva jerga, como quiere pensar Gimeno,³²¹ sino de una verdadera tentativa, hasta ahora desafortunadamente exitosa, de subsumir realmente la educación al capital.

5.2 Competencia lectora dentro del enfoque por competencias

En lo que respecta a la lectura, la educación basada en competencias retoma una buena parte de la propuesta del enfoque comunicativo. Como vimos en el capítulo 4, éste se funda sobre la noción de competencia comunicativa, que implica el ejercicio de distintos recursos para usar el lenguaje comprensivamente de acuerdo

³²¹ José Gimeno Sacristán, "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", *Óp. Cit.*, p. 57.

a un contexto de referencia determinado. El propósito es entender y hacerse entender a través de las cuatro habilidades lingüísticas, según se requieran: hablar, escuchar, leer y escribir. En lo tocante a la lectura en particular, se propone el objetivo de enseñar estrategias de comprensión lectora. De ello se deriva el profundo sesgo cognitivista de este enfoque.

El modelo por competencias concede que la principal característica de la competencia lectora –y en general de cualquiera– es movilizar recursos de distinta naturaleza. Sin embargo, en este marco de referencia comprender no es el fin último de la lectura. Acaso éste sea un medio más para lograr el objetivo verdadero, que es el desempeño óptimo en la solución de problemas. En este sentido, la tendencia cognitivista permanece, pero con un cariz diferente.

Elena Jiménez Pérez aclara esa distinción al señalar que no existe una correlación sistemática entre comprensión lectora y competencia lectora, sino un uso sincrónico de ambos conceptos.³²² Jiménez entiende comprensión lectora como la capacidad “de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir”. En cambio, “competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea”.³²³

Ambos enfoques, el comunicativo y el basado en competencias, comparten ciertos postulados y algunos conceptos que en principio obnubilan su cabal comprensión. Por eso precisamos enfatizar que la característica principal de la competencia lectora dentro del modelo por competencias, lo que constituye su núcleo articulador y rige su operación, es su utilidad. Ergo, la competencia lectora también es una capacidad, la capacidad de usar de forma útil la lectura. Veamos cómo PISA articula en este contexto la utilidad de la lectura con lo que entiende por desarrollo personal y buen funcionamiento de la sociedad.

Para PISA la competencia lectora implica “entender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, con el propósito de lograr metas individuales,

³²² Elena Jiménez Pérez, “Comprensión lectora VS competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas” en *Investigaciones sobre lectura*, p. 69.

³²³ *Ibíd.*, p. 71.

desarrollar conocimientos y potenciales, así como participar en sociedad”.³²⁴ Con esta definición, explica Salvador Saulés Estrada, PISA intenta desmarcarse de posturas funcionalistas al usar “participar en sociedad” en lugar de “funcionar”. Asimismo, al agregar las acciones “reflexionar” y “comprometerse con” buscó incluir tanto la idea de que la lectura es una actividad interactiva como el interés que el lector tiene por los textos, el placer de leer y los hábitos lectores.³²⁵

Saulés identifica tres influencias en la definición de competencia lectora que PISA ofrece: la lectura interactiva, la comprensión constructiva y las teorías sobre el desempeño en la resolución de tareas. El concepto interactivo de la lectura, mismo que encontramos en el enfoque comunicativo, implica que “el lector se comporta como un sujeto activo que crea un sentido a partir de lo que recibe del texto”.³²⁶ La información proporcionada por el texto, que es ortográfica, lexical, sintáctica y semántica, se procesa a través de un esquema sintetizador, del que se extrae la interpretación más probable del texto.

Estrechamente vinculada con la cualidad interactiva de la lectura, la naturaleza constructiva de la comprensión enfatiza que el lector construye la coherencia local y global del texto mediante la síntesis de diferentes niveles de representación de lo escrito, que van desde el plano sintáctico hasta el contexto en que se da la lectura, pasando por las ideas principales y el género textual.³²⁷

Finalmente, la influencia de las teorías sobre el desempeño en la resolución de tareas de lectura³²⁸ resulta fundamental para entender la orientación utilitaria de PISA sobre la competencia lectora. Si bien estas teorías surgen como una aproximación a la labor de valorar los niveles de aprendizaje, es decir, nacen dentro del ámbito estrictamente evaluativo, su influencia de hecho permea otros aspectos del proceso de escolarización. En particular, constatamos, como señala

³²⁴ OCDE, *PISA 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, p. 23, citado por Salvador Saulés Estrada, *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*, p. 17.

³²⁵ *Ibid.*, p. 18.

³²⁶ *Ibid.*, p. 22.

³²⁷ *Ibid.*, p. 26.

³²⁸ *Ibid.*, p. 28

el ya citado Díaz Barriga, que propicia el retorno de los enfoques conductistas en los campos de la enseñanza y el aprendizaje.

Lo que estas teorías entienden por “tareas de lectura” son en realidad problemas o preguntas que se plantean en los exámenes de comprensión lectora, antecedentes directos de PISA. El nombre es engañoso, pues da a entender que abarca la totalidad de las tareas que pueden ligarse a la lectura, pero sólo comprende el muy reducido universo del examen. Sin embargo, lo conservamos en la medida en que su uso es común dentro de la jerga del enfoque por competencias.

Para estas teorías, señala Saulés, las “tareas de lectura” se conforman por “microaspectos” y “aspectos”. Los “microaspectos” son comunes a todas las “tareas” y sirven para regular su nivel de complejidad. Existen tres: “tipo de información requerida” se refiere al contenido de las preguntas, que serán más fáciles cuanto más concreta sea la información solicitada. “Tipo de correspondencia” comprende las cuatro estrategias que el alumno puede realizar para contestar: localizar, circular, integrar y generar. Nuevamente, entre más abstracta sea la estrategia requerida por la pregunta, mayor será la dificultad. Y “grado de relevancia de la información distractora”, que alude al contenido del texto que sin ser la información solicitada, comparte características con ella. Entre más similitudes haya, resolver la tarea se volverá más complicado.

Los “aspectos” son definidos por PISA como “estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para acercarse a los textos”,³²⁹ y son agrupadas en tres categorías:³³⁰ “acceder y recuperar” engloba a todas aquellas relacionadas con localizar y obtener información; “Integrar e interpretar” implica, por un lado, ligar distintos fragmentos de información para encontrar un significado y, por otra parte, dar sentido a lo leído, independientemente de lo explícito u opaco que pueda ser; por último, “reflexionar y evaluar” atiende la capacidad de

³²⁹ OCDE, *PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science*, p. 34, citado por *Ibid.*, p. 36.

³³⁰ *Ibid.*, pp. 38-45.

reflexionar y evaluar en distintos grados de complejidad tanto la forma como el contenido de los textos.

Salta a la vista la sobredeterminación que los procesos rigurosamente cognitivos parecen ejercer sobre esta forma de entender las “tareas de lectura”. Incluso “reflexionar y evaluar”, que en primera instancia luce como el aspecto con los márgenes de libertad más amplios, se concentra en juzgar la “calidad y adecuación” de un texto y en cinco tipos de reflexión que poco tienen que ver con una lectura realmente reflexiva, a saber: conectar, explicar, comparar, formular hipótesis y evaluar.³³¹ Lo que se perfila, en suma, es la evaluación y consecuente prescripción de una lectura eficientista, que sepa dar cuenta del contenido del texto y que, en caso de hallar inconsistencias o lagunas, sea capaz de inferirlo correctamente.

5.2.1 Las funciones de la lectura

En el primer capítulo enunciamos que un postulado del que parte nuestro estudio es que resulta más enriquecedor asir la lectura en tanto objeto de conocimiento a partir del objetivo que el individuo se formula al momento de leer. También constatamos que para sobrevivir en el mundo actual es imprescindible el uso creciente de saberes de lectura. Asimismo, expusimos que la referida omnipresencia textual es tomada por absoluta e ineludible dentro del modelo educativo neoliberal, planteando la necesidad de enseñar a leer en términos meramente inmediatistas, eclipsando en el proceso otros modos de llevar a cabo el acto lector.

Ante este panorama construimos el concepto de “lectura instrumental”, caracterizada por usar el texto para fines inmediatos, no superar la dimensión literal de lo escrito, establecer escasas o nulas relaciones metatextuales y ser en lo fundamental producto de una coacción. En los capítulos relativos a las renovaciones curriculares de 1993 y 2001 constatamos que sus respectivas propuestas de enseñanza de la lectura se mueven en esta dirección. Observamos

³³¹ *Ibid.*, p. 44.

que su principal característica, particularmente evidente en la primera, reside en no haber perfilado con suficiente claridad cuál es el papel de la lectura en la escuela primaria y, consecuentemente, en la vida posterior al proceso de escolarización. Las flagrantes contradicciones entre referentes teóricos y planeación curricular son fruto de este hueco.

Señalar cuáles son las funciones de la lectura consideradas de mayor relevancia es el principal aporte de la reforma de 2009-2011 para instalar la lectura instrumental en el currículo de la escuela primaria. Este rasgo constituye una de las múltiples expresiones derivadas de lo que líneas arriba denominamos con Frigotto “disputa por los fines de la educación”. En el curso de esta querrela los grupos de poder hegemónicos han formado una agenda educativa mundial ante la cual los sistemas educativos nacionales no tienen otra opción más que adherirse.

En dicha agenda la lectura, en tanto objeto de enseñanza escolar, encuentra su lugar como competencia básica para “el éxito individual y el buen funcionamiento de la sociedad”, como rezan los documentos de la OCDE. La propuesta pedagógica abrevia de diversas fuentes que ya habían aparecido en el enfoque comunicativo, pero la lectura es tratada objetivamente como un conglomerado de conocimientos, habilidades y actitudes que sirven para valorizar la única mercancía de la que dispone la enorme mayoría de quienes asistieron solamente a la escuela obligatoria: su fuerza de trabajo. El objetivo último es enseñar a leer de forma eficiente, no comprensivamente, como se sugiere desde el enfoque comunicativo.

En esta perspectiva se plantea enseñar la lectura como instrumento para cumplir funciones muy puntuales. La más eminente se encuentra en los procesos de aprendizaje. No se trata sólo de acceder y reproducir la información plasmada en un texto. Implica, como desde el constructivismo señala Sandra Espino Datsira, una función epistémica. Esto es, la activación de procesos concomitantes a la lectura que facilitan y, más aún, potencializan el aprendizaje.³³² Empero, a

³³² Sandra Espino Datsira, “Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal” en Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México*, pp. 29-30.

diferencia de esta postura donde la atribución de sentido personal al aprendizaje es fundamental, el enfoque por competencias pondera la capacidad de solucionar problemas usando la lectura, independientemente de si estos son elegidos o impuestos, como vimos en el apartado anterior a propósito de las “teorías sobre el desempeño en la resolución de tareas de lectura”. Leer “para aprender” y leer “para hacer” se vuelven actividades miméticas.

Espino distingue dos formas de usar la lectura. Una mecánica, vinculada con procesos automáticos realizados sin control voluntario, que en general requieren pocos recursos atencionales y es fruto de la práctica repetida. En oposición, el uso estratégico presupone la activación “intencional, deliberada y consciente de una serie de procesos o actividades mentales en función de un objetivo específico planteado en relación con una situación concreta”.³³³ Despojada el lector de la posibilidad de plantearse objetivos autónomamente, tal como sucede implícitamente en el enfoque por competencias, esta forma de usar la lectura bien podría englobarse dentro de lo que nosotros definimos como lectura instrumental.

La lectura propuesta por la educación basada en competencias pretende erigirse fundamentalmente como una herramienta para aprender, pero en los hechos se configura como un utensilio para atajar situaciones problemáticas. De este modo, lo que denominamos lectura formativa en el capítulo 1, que comprende sus usos mediatos, queda relegada a un segundo plano de la educación escolar. Más aún, incluso dentro del uso llanamente instrumental, la intención no es propiciar aprendizajes significativos, sino la capacidad de adaptarse a las exigencias del medio o, dicho de otro modo, la destreza de solucionar problemas. Como resultado, una de las características del enfoque por competencias en materia de lectura es prescribir su enseñanza a través de un acotado número de prácticas lectoras definidamente orientadas a actuar para resolver.

Una publicación del INEE realizada con el objeto de promover el enfoque de PISA sobre la lectura ejemplifica bien este asunto. En ella, nuevamente es Saulés quien nos explica que la práctica lectora obedece a tres funciones principales. Primero,

³³³ *Ibid.*, p. 20.

se lee para hacer. En este caso los individuos leen para “encontrar información específica sobre cierto tema en particular que les permita resolver alguna situación concreta, tomar una decisión o satisfacer un determinado interés”.³³⁴ Los propósitos que esta función de la lectura busca satisfacer son muy inmediatos. Su texto prototípico es el instructivo.

En segundo lugar, continúa Saulés, se lee para informarse. “Las personas también leen para aprender acerca del mundo, para informarse, aun cuando esta actividad no tenga una utilidad práctica inmediata”.³³⁵ Esta perspectiva parece no reparar en lo que páginas atrás llamamos, con Freire, “lectura de la palabra-mundo”. La postura reseñada por Saulés niega el potencial transformador de la lectura. Aún más, al no fungir como herramienta para resolver problemas en el entorno productivo, incluso este “leer para informarse”, práctica lectora preponderantemente instrumental, carece de “una utilidad práctica inmediata”.

Finalmente, también se lee para entretenerse. “Ser letrado también significa ocupar un tiempo para la lectura por placer, una forma de práctica letrada que posee un fin en sí misma”.³³⁶ La mistificación del modelo tradicional del “buen lector” también encuentra cabida en la perspectiva de PISA, aunque sea de manera minúscula y adulterada. Si bien se le reconoce como fin *per se*, también se le atribuyen características que contribuyen con los objetivos de la propuesta educativa de la OCDE, como indica el propio Saulés en otra publicación auspiciada por el INEE.³³⁷

5.2.2 Evaluación de la competencia lectora: garantía de la calidad del producto

En el apartado 5.1.2 expusimos los motivos por los cuales sostenemos que la evaluación constituye la piedra angular del enfoque por competencias. Ahora desarrollaremos en qué consiste esa forma de evaluar. Nuestra tesis es la

³³⁴ Salvador Saulés Estrada, *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*, p. 11.

³³⁵ *Ibid.*, p. 12.

³³⁶ *Ibid.*, p. 14.

³³⁷ Salvador Saulés Estrada, *¿Impacta en los resultados de los estudiantes el tiempo que dedican a la lectura por placer?*

siguiente: sólo partiendo del supuesto de que los resultados de leer son observables y medibles es plausible crear herramientas para valorarlos. Desde nuestra postura, el atributo de “evaluabilidad” de la lectura no le es inherente, sino que se construye a partir de las funciones que se le imputan.

Gimeno Sacristán sugiere que PISA evalúa la lectura pero no la escritura debido a que ésta presenta más dificultades para someterse a pruebas estandarizadas, principalmente porque se trata de un proceso productivo y expresivo, opuesto a la actividad de asimilación que supone la lectura. El pedagogo español añade a su razonamiento otras competencias importantes no evaluadas en PISA, como saber sopesar argumentos, razonar con coherencia, ser solidarios, etcétera. Así, concluye que “la no evaluabilidad de la competencia lleva a su exclusión”.³³⁸

Consideramos que la citada observación es justa, pero falla al explicar los motivos de PISA para excluir de sus exámenes la escritura y otras competencias significativas. Éstas son relegadas porque, en general, no contribuyen a valorizar el “capital humano” en su función dentro del proceso productivo, o lo hacen sólo residualmente. La lectura eficiente, en cambio, se ha constituido como una herramienta imprescindible en los ámbitos laborales tecnificados o en vías de tecnificarse, que hoy en día son prácticamente todos.

Los exámenes estandarizados como PISA sirven objetivamente como dispositivos de control, diferenciación y disciplinamiento. Pero su función principal, para la que han sido diseñados, no es ninguna de esas, sino la de verificar que los alumnos cumplan efectivamente con determinados estándares de desempeño, tal como sucede en las pruebas de calidad aplicadas a cualquier producto que sale al mercado.

Saulés señala que PISA organiza la lectura en tres dimensiones para poder evaluarla: aspectos, textos y situaciones. A la primera dimensión ya nos hemos referido en nuestro apartado 5.2.1 a propósito de la influencia de las teorías sobre

³³⁸ José Gimeno Sacristán, “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, *Óp. Cit.*, p. 26.

el desempeño en la resolución de tareas de lectura. Respecto a los textos,³³⁹ PISA los organiza principalmente por su formato, que puede ser continuo, discontinuo, mixto o múltiple. Es decir, aquellos que se componen de líneas sucesivas que forman renglones, que a su vez integran párrafos; aquellos que no se disponen así, como gráficas, tablas, cuadros sinópticos, etcétera; aquellos que combinan las dos categorías anteriores; y aquellos que han sido yuxtapuestos pero que fueron originalmente creados con formas y sentidos independientes.

A esa característica textual PISA añade otras tres. El medio o soporte del texto, que puede ser impreso o digital. El ambiente o entorno solamente opera en los textos digitales. Si el lector puede añadir o modificar contenido, es un texto “basado en el mensaje”; cuando el lector no posee esta potestad se dice que es un “entorno de autor”. Por último se encuentra el “tipo de texto”, que exhibe seis opciones: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.

Con “situaciones” PISA se refiere a los usos y propósitos originales para los que fueron creados los textos.³⁴⁰ “La situación puede entenderse como una clasificación de tareas de lectura basadas en el uso para el que están destinados los textos, en las relaciones con los otros, que se presentan implícitas o explícitas en la tarea y en el contenido en general”.³⁴¹ Se identifican cuatro situaciones: la personal, donde los textos fueron ideados para satisfacer intereses individuales o saciar alguna curiosidad dentro del tiempo de ocio; la pública, en la que los textos se dirigen a públicos amplios y se relacionan con actividades o intereses sociales; la educativa, cuyos textos son diseñados para una tarea de aprendizaje; y la profesional, en donde los textos se refieren directamente al mundo del trabajo, como las solicitudes de empleo o los instructivos.

³³⁹ Salvador Saulés Estrada, Salvador Saulés Estrada, *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*, Óp. Cit., pp. 46-53

³⁴⁰ *Ibid.*, pp. 54-58.

³⁴¹ OCDE, *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*, p. 23 citado por *Ibid.*, p. 54

Es interesante constatar la puntualidad con que se consignan estos elementos. Por ejemplo, el uso de la situación pública es exclusivamente informativo y sus contenidos son textos mayoritariamente burocráticos: avisos, regulaciones, etcétera. Parece ser que se ignoran los múltiples estudios que han alumbrado la importancia de la literatura en la conformación del espacio público.³⁴²

Otra fullería notable la constituye la situación educativa, donde las relaciones se emprenden con maestros o instructores, el uso tiene por objetivo aprender y los contenidos a leer son textos, mapas, esquemas, tablas o gráficas. Al respecto surgen varias interrogantes: ¿no se aprende también, pongamos por ejemplo, de las situaciones personales de lectura? ¿Leer para aprender únicamente da lugar a relaciones con maestros o instructores?

Para terminar con este examen sobre las situaciones de lectura, precisamos detenernos en la profesional o laboral, sobre la que implícitamente giró la disquisición de nuestro apartado 5.1. Es paradigmático percatarse de que esta es la única situación donde se reconoce una función práctica de la lectura, un “leer para hacer”, al mismo tiempo que se le asignan por contenidos textos primordialmente prescriptivos, como instructivos, manuales o memorándums.

¿Entonces PISA evalúa efectivamente la lectura como una competencia para la vida? Nuestro análisis sobre la forma en que organiza la competencia lectora indica que su centro de interés gravita en torno a usos muy puntuales y, sobre todo, funcionales del acto lector.

La investigación realizada por Noelia Alcaraz Salariche *et al* corrobora nuestras afirmaciones. “El análisis mostrado –señala el equipo de investigación– nos lleva a concluir que estas pruebas miden la capacidad lectora, más que la competencia, pues las preguntas que se formulan ponen de relieve que se descuida y aparta todo aquello que no tiene que ver exclusivamente con las capacidades

³⁴² Un estudio ya clásico puede encontrarse en Robert Darnton, “La revolución literaria de 1789” en *El coloquio de los lectores. Ensayo sobre autores, manuscritos, editores y lectores*, pp. 165-200. Para el caso mexicano puede verse Fernando Escalante Gonzalbo, *A la sombra de los libros. Lectura, mercado y vida pública* y Gabriel Zaid, “De los libros al poder”, *Crítica del mundo cultural*, pp. 291-589.

cognitivas”,³⁴³ ignorando en la práctica elementos presentes en el marco teórico de las citadas pruebas, como las dimensiones personal, afectiva o social. En síntesis, PISA impone un modelo de lectura centrado en su utilidad, en el que se confunde competencia con capacidad para resolver problemas.

5.3 Los planes de estudio de la revisión curricular de 2009-2011

La reforma curricular de 2009-2011 se enmarca dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), caracterizada por articular todos los niveles de la educación alineándolos con el enfoque basado en competencias. Esta reestructuración inició en 2004 con la reforma de preescolar, continuó con la de secundaria en 2006 y se consolidó entre 2009 y 2011 con la reforma en primaria.

La propuesta de articular todos los niveles comprendidos en la educación básica se hizo oficial en 2007, año en que se presentó en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) el documento *Acciones para la Articulación Curricular de la Educación Básica*, aunque sin duda el origen de este proyecto es anterior. Este documento se reelaboró en 2008 en función de las revisiones que se le hicieron, pero fundamentalmente para guardar coherencia con el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. El nuevo texto, titulado *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*, se constituyó como el programa de acción de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) en torno a la articulación de la educación básica.

El citado documento retoma una parte considerable de la reforma de secundaria, particularmente el perfil de egreso de educación básica. Varios elementos introducidos en dicha reformulación fueron trasladados a los documentos de trabajo de la SEB de 2007 y 2008 referentes a la articulación educativa, que a su vez fueron usados como base para la RIEB y los planes y programas de estudio de 2009 y 2011. Por eso no es extraño, como veremos más adelante, encontrar en estos últimos paráfrasis e incluso fragmentos textualmente copiados del plan de estudios de 2006 para secundaria.

³⁴³ Noelia Alcaraz Salarirche, *et al*, “¿Evalúa PISA la competencia lectora?” en *Revista de educación*, p. 595.

Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012 consta de cinco apartados. El primero aborda el contexto y los retos a los que pretende responder. Aquí se reconoce la influencia de los informes de la OCDE para emprender esta política: “los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y las acciones de la Reforma Integral de la Educación Básica, están en correspondencia con las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) expone en su Análisis del sistema escolar mexicano a la luz de PISA 2006”.³⁴⁴ Asimismo, se reconoce que la reforma curricular de 1993 y sus distintos retoques se volvieron insuficientes para responder a los “cambios sociales” más recientes.³⁴⁵

El segundo apartado³⁴⁶ se dedica a puntualizar las líneas de acción estratégicas que en este marco realizará la SEB. Los temas son cinco: la articulación curricular de la educación básica, el nuevo federalismo educativo, el uso de tecnologías de la información y la comunicación, el sistema nacional de formación continua de maestros en activo y un pacto por el fortalecimiento de la escuela pública. Todos contienen planteamientos muy reveladores sobre el proyecto educativo neoliberal, pero dada la temática de nuestro estudio nos concentraremos en el primer punto.

La articulación es planteada como “requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema”,³⁴⁷ perfil que a su vez está conectado, afirma el documento, con “las necesidades de la sociedad futura” y la educación media. Hay dos referentes obligados para dicha articulación: la reforma en preescolar de 2004 y la de secundaria hecha en 2006.

El tercer apartado es fundamental para nuestros propósitos, pues expone los “principios pedagógicos de la articulación curricular”. Ahí se afirma que el nuevo currículo, a diferencia de los anteriores, se dirige al desarrollo de competencias. Al centro de este planteamiento están “los resultados poco satisfactorios en

³⁴⁴ Subsecretaría de Educación Básica, *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*, p. 10.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 23.

³⁴⁶ *Ibid.*, pp. 72-84.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 72.

evaluaciones internacionales”,³⁴⁸ concretamente en PISA. Los diagnósticos derivados de esas evaluaciones propiciaron la reforma de secundaria en 2006 y posteriormente la de primaria.

Otro principio pedagógico se desprende de la propia reforma en secundaria. Con ella se fijó un “perfil de egreso de la educación básica” que establece los “estándares de desempeño” que el alumno debe cubrir al concluir su escolarización obligatoria. “El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo de constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para a vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática”.³⁴⁹

Según lo expuesto en este documento de la SEB, el perfil de egreso se compone de nueve “rasgos deseables del egresado de educación básica”, encabezados por la capacidad de usar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, y de cinco “competencias para la vida”, que la SEB entiende de este modo: “en todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja [...] una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)”.³⁵⁰

En seguida el documento enlista las cinco competencias “que contribuirán al logro del perfil de egreso”: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en

³⁴⁸ *Ibid.*, pp. 88-89.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 91.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 93.

sociedad. El perfil de egreso y estas cinco competencias se constituyeron como referentes en la consecución de esta reforma educativa.

El último principio pedagógico planteado es la articulación efectiva del currículo con las prácticas docentes y los materiales educativos. Se propone valorar esa correspondencia a través de “la evaluación de los logros escolares”, esto es, mediante la aplicación de las pruebas estandarizadas Enlace, Excale y PISA.³⁵¹ La decisión de usar los resultados de Enlace para calcular los ingresos docentes a partir de 2008³⁵² responde con seguridad a este fundamento. En el fondo, se trató simplemente de formalizar la evaluación como herramienta de vigilancia y control.

El cuarto apartado del documento que estamos examinando se titula “proyectos para la articulación curricular” y, en síntesis, constituye el programa de trabajo de la SEB. Esta sección no reviste mayor interés para nuestros propósitos, salvo el de constatar la naturaleza vertical e impositiva –casi diríamos prefabricada– de esta reforma. Las fases de diagnóstico y elaboración de los programas de asignatura de primaria son proyectadas para el periodo que va de octubre a noviembre de 2007 –lapso sospechosamente breve–, mientras la “construcción de consensos sociales”, que no es otra cosa que un eufemismo para nombrar la “negociación” con la cúpula sindical del magisterio, es planeada para el periodo de mayo de 2008 a junio de 2009. Esto es incluso después de la fase piloto de los primeros programas renovados, proyectada para noviembre de 2007 a diciembre de 2008.³⁵³ En pocas palabras, la RIEB no contempló al magisterio de primaria como actor educativo por lo menos en las etapas de diagnóstico y elaboración curricular.

La publicación del Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica en la edición del 19 de agosto de 2011 del Diario Oficial de la

³⁵¹ *Ibíd.*, p. 98.

³⁵² Roberto Rodríguez Gómez, “El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba Enlace” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p. 320.

³⁵³ Subsecretaría de Educación Básica, *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*, *Óp. Cit.*, pp. 109-115.

Federación (DOF) formaliza la culminación de la RIEB.³⁵⁴ El citado Acuerdo consta de 11 artículos. Los dos primeros contienen la propuesta de esta reforma, los restantes se refieren a la operativización y a temas específicos, como la educación indígena o la especial.

Pasemos a analizar los planes de estudio de 2009 y 2011. Creímos conveniente dedicar el subsiguiente apartado a exponer el plan de 2009, pues con él se sientan las bases de esta reforma curricular. El análisis del plan de 2011 gravitará en torno al principal cambio introducido, que son los estándares curriculares para evaluar.

5.3.1 El plan de estudio de 2009: el perfil de egreso y las competencias para la vida, las bases del enfoque por competencias

El plan de estudios de 2009 sienta las bases sobre las cuales se desarrollará el plan de 2011. El plan de 2009 se propone como objetivo principal desarrollar “competencias para la vida” y un perfil de egreso de la educación básica. Este par de elementos son altamente relevantes en tanto guiaron la elaboración de los programas de asignatura.

El plan de 2009, siguiendo de forma casi literal el documento *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*, sostiene que “en el mundo contemporáneo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja [...] lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central”.³⁵⁵

³⁵⁴ La SEP hizo una edición propia de este acuerdo para facilitar su difusión: SEP, *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 40.

El perfil de egreso y las competencias para la vida enunciadas son prácticamente calcas de lo expuesto en el plan de estudios de 2006 para secundaria.³⁵⁶ El perfil de egreso tiene tres propósitos: definir el tipo de ciudadanos que se espera formar a lo largo de la educación básica, ser un referente para la definición de componentes curriculares y ser un indicador de la eficacia del proceso educativo. Los rasgos que el alumno deberá mostrar al concluir su educación básica son diez:

a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

³⁵⁶ SEP, *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*, pp. 9-12; SEP, *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, *Óp. Cit.*, pp. 40-43; SEP, *Plan de estudios 2011. Educación básica*, *Óp. Cit.*, pp. 38-40.

h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

El dominio de la competencia lectora no figura explícitamente dentro del perfil de egreso. Sin embargo, algunos de los rasgos enlistados, particularmente a), c) e i), dejan entrever que leer de forma competente constituye un requisito para cumplirlos. En todo caso, uno de los supuestos de estos programas es que todas las asignaturas deben coadyuvar en el cumplimiento de estos diez rasgos. El propósito es que el aprendizaje de la lectura contribuya a, por ejemplo, conocer y ejercer los derechos humanos, además de cumplir su evidente función comunicativa. En el siguiente capítulo veremos cómo esta intención estuvo lejos de materializarse en el programa de español.

El plan de 2009 señala que las “competencias para la vida” movilizan y dirigen conocimientos, habilidades, actitudes y valores de forma integrada para conseguir objetivos concretos. Reconoce cinco, aunque el programa de 2011 presenta variaciones significativas respecto a la propuesta de 2009, como puede apreciarse en el cuadro 5.1.

Cuadro 5.1 Cuadro comparativo de las “competencias para la vida” expuestas en los programas de 2009 y 2011.

Programas de 2009	Programas de 2011
<ul style="list-style-type: none">• Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y	<ul style="list-style-type: none">• Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

tecnológicos para comprender la realidad	
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística

<p>nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, *Plan de estudios 2009*, pp. 41-42 y SEP, *Plan de Estudios 2011*, pp. 38-39.

El plan de 2009 nuevamente deja ver una propuesta muy amplia que le otorga tintes de ambigüedad. El caso de las competencias para el manejo de la información es ejemplar. Según este plan, usar información de forma competente implica pensar, reflexionar, argumentar, expresar juicios críticos, así como conocer y manejar distintas lógicas de construcción de conocimiento. Es un objetivo sin duda ambicioso, cuya consecución definitivamente contribuiría a disminuir los efectos de los mecanismos de reproducción social que la institución escolar acciona. Empero, la descripción de esta competencia cambia en el plan de 2011. Todas las acciones reflexivas son cercenadas, quedando únicamente aquellas que se orientan al uso efectivo y eficiente de la información: identificar lo que se necesita saber, aprender a buscar, apropiarse de la información, etcétera. Cambios análogos pueden observarse en todos los renglones.

El uso de la lectura es explícito únicamente en el plan de 2011, donde se presenta como requisito en la competencia para el aprendizaje permanente. Aquí nuevamente el plan de 2009 es mucho más ambicioso, pues señala que la competencia para el aprendizaje permanente implica toda una autodisciplina para la generación de conocimiento y cierta comprensión de la realidad a partir de distintos elementos, además de la integración a la cultura escrita. En 2011 los requisitos de esta competencia cambian radicalmente en un sentido manifiestamente utilitario: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua,³⁵⁷ habilidades digitales y aprender a aprender.

Existe, pues, un acuerdo entre ambos planes sobre “las competencias para la vida” que deben enseñarse en la escuela primaria. Sin embargo, el plan de 2011 exhibe un desplazamiento evidente hacia las dimensiones más utilitarias de esas competencias. Es plausible conjeturar que dicho deslizamiento expresa la intención de llevar a la práctica la reforma educativa de la que ambos planes se desprenden. Veamos cómo esta intención se vuelve clara con la introducción en 2011 de estándares curriculares para evaluar.

El problema de fondo, que ya ilustramos en el capítulo anterior con el análisis de la noción de “competencia”, es que el enfoque de estos planes parte de la pretensión de “educar para la vida”, cuando lo que realmente perfilan es una educación dirigida a formar individuos competentes, en el sentido convencional del vocablo. La dificultad de este enfoque es cómo demostrar que la enseñanza está cumpliendo los propósitos planeados. En el siguiente apartado veremos cómo la introducción de estándares curriculares para evaluar echa por tierra todo el discurso de la “educación para la vida” al instrumentar efectivamente esta educación eficientista.

³⁵⁷ Vale la pena señalar que en el plan de 2009 se plantea la enseñanza de una segunda lengua, que puede ser una de las casi 70 lenguas indígenas nacionales, el lenguaje de señas, una lengua extranjera o español en caso de que el estudiante no lo tenga por lengua materna. En cambio, el plan de 2011 circunscribe la enseñanza de una segunda lengua al inglés: “el inglés como segunda lengua en primaria y secundaria, y alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo”. *Cfr. Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria, Óp. Cit., p. 47; SEP, Plan de estudios 2011. Educación básica, Óp. Cit., p. 47.*

5.3.2 El plan de estudios de 2011: los estándares curriculares, instrumentar el cambio

El plan de estudios de 2011 introduce algunos elementos nuevos que no hacen variar su orientación respecto al plan de 2009, pero que sí elevan su grado de instrumentación. El cambio más notable en 2011 es la sección “Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios” del bloque “Características del Plan de estudios 2011. Educación Básica”. Ahí se enumeran 12 principios pedagógicos que exhiben ostensiblemente la influencia de la propuesta educativa de la OCDE: la centralidad del estudiante en los procesos de aprendizaje, la planificación didáctica, el desarrollo de competencias, etcétera. No se trata de reconocer públicamente la presión que ejercen los informes de este organismo internacional, como ocurre en el plan de 2009. Ahora es la propia propuesta educativa la que se cuela en los documentos de planeación educativa, sin atenuantes, matices o vacíos.

El punto 1.7, que lleva por título “Evaluar para aprender”, además de ser el más extenso –completa cuatro páginas contra menos de una cuartilla, en promedio, del resto– refleja con claridad la flagrante contradicción, que analizamos ya en la propuesta de la OCDE, entre una educación que reivindica el aprendizaje de elementos esencialmente inasibles como lo son las “competencias para la vida” y prácticas evaluativas que demuestren su posesión de forma observable.

El plan de 2011 sostiene que el enfoque de la evaluación es formativo. Esto es, “los juicios sobre los aprendizajes logrados” deben orientar las decisiones “que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes”, tomando como referente los “aprendizajes esperados” prescritos para cada bloque de cada asignatura de primaria y secundaria.³⁵⁸ En seguida se enumeran varios tipos y herramientas de evaluación de las que el docente puede echar mano: diagnóstica, formativa, autoevaluación, coevaluación, la rúbrica, el portafolio, la observación directa, etcétera. Pero ¿cuál es el referente, qué es un “aprendizaje esperado”?

³⁵⁸ SEP, *Plan de estudios 2011. Educación básica, Óp. Cit.*, p. 31.

Según el plan de 2011, los aprendizajes esperados “son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional”.³⁵⁹ Son a su vez el descriptor, el criterio como dice el equipo belga de inspectores educativos citado líneas arriba,³⁶⁰ de los estándares curriculares, que vendrían a ser los indicadores. Éstos “expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria”.³⁶¹ En síntesis, los aprendizajes esperados perfilan las competencias que el alumno debe dominar; los estándares curriculares constituyen los indicadores observables, tangibles, de esas competencias.

Ahora bien, ¿de dónde se derivan los “estándares curriculares”? Citemos el contundente título del subapartado que el plan de 2011 dedica a responder esta incógnita: “PISA. Un referente fundamental”. Aquí se presupone que esta prueba, convertida en “consenso mundial educativo”, evalúa “algunos conocimientos y habilidades necesarios [...] para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento”.³⁶² De ello se desprende el objetivo de generalizar entre la población estudiantil las competencias que se encuentran en el nivel 3 de PISA.

La ausencia de dichos estándares en el plan de 2009 es síntoma de una reformulación con una orientación clara pero con evidentes problemas operativos. Benilde García Cabrero señala que un currículo basado en competencias, como el propuesto por la RIEB, “requiere establecer el nivel mínimo de logro de las mismas”, por lo que generar estándares será una tarea ineludible que, además, se justifica porque la tendencia mundial demuestra que su definición precisa permite dirigir mejor los esfuerzos de la enseñanza hacia el cumplimiento de las metas

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 42.

³⁶⁰ Monique Denyer *et al*, *Las competencias en educación. Un balance*, *Óp. Cit.*, p. 171.

³⁶¹ SEP, *Plan de estudios 2011. Educación básica*, *Óp. Cit.*, p. 86.

³⁶² *Ibid.*, p. 85.

educativas.³⁶³ La formulación de estándares y su papel en la evaluación supuso una transformación tan importante para llevar a la práctica el enfoque por competencias que “la reforma curricular real se estableció por medio del sistema de evaluación, pues se convirtió en el elemento que orientó la práctica docente”,³⁶⁴ como señala Díaz Barriga.

En síntesis, la desigual claridad sobre el proceso de instrumentación se halla en el paradigmático tema de la evaluación. Su presencia en ambos planes nos demuestra la perspicuidad de propósitos a los que ambas renovaciones aspiraban. Al mismo tiempo, la diferencia entre la ambigüedad del planteamiento de 2009 y la concreción del plan de 2011, que la enlaza con el perfil de egreso, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, atestigua el grado de refinamiento sobre el proceso de instrumentación. No son cambios menores, como hemos visto, pero lo cierto es que tampoco hacen variar la orientación educativa de estos planes.

5.4 Enseñanza de la lectura en los programas de español de la renovación curricular 2009-2011

Una lectura distraída de los programas de español de 2009 y 2011 haría pensar que son esencialmente iguales. Sin embargo, un análisis escrupuloso revela que al lado de propósitos comunes se hallan discrepancias infranqueables, elementos que indudablemente afectan la propuesta curricular sobre la enseñanza de la lectura. Describámoslos de forma general para abordarlos con mayor facilidad en los siguientes apartados.

Los programas de 2009 plantean bloques de estudio para cada grado, en tanto los de 2011 disponen bloques idénticos para primero a tercer grado, y otros para cuarto, quinto y sexto. De modo que, en rigor, la renovación de 2009 introdujo seis programas de español, mientras la de 2011 sólo dos.

³⁶³ Benilde García Cabrero, “Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente” en *Perfiles educativos*, p. 50.

³⁶⁴ Ángel Díaz Barriga, “Reforma educativa” en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directores de primaria*, *Óp. Cit.*, p. 34.

Cada volumen se inaugura con una introducción. La de 2009 es marcadamente más extensa que la de 2011, lo que de ninguna manera significa que sea más sustanciosa. En realidad se trata de una copia textual de lo planteado en su respectivo plan de estudio a propósito de las “competencias para la vida”, el “perfil de egreso”, las “características” del plan y los programas, y el mapa curricular, elementos que a su vez fueron extraídos de los documentos de trabajo de la SEB, mismos que se remontan hasta la reforma de secundaria en 2006. En cambio, la introducción de los programas de 2011 ocupa apenas 2 cuartillas, en las que de forma concreta se ponderan los cambios introducidos por la RIEB, fundamentalmente el establecimiento del logro de aprendizajes y de estándares curriculares, sobre los cuales abundaremos más adelante.

Comprender la estructura de ambos programas es difícil. En primera instancia porque ninguno cuenta con un índice, pero principalmente porque sus apartados no están numerados, lo que se agrava en el caso de los currículos de 2009, cuyos indicadores gráficos –negritas, tipos de distintos tamaños, sangrías, etcétera– son en extremo débiles. Sin embargo, podemos señalar que los programas de 2009 y 2011 comparten una proporción considerable de su contenido, aunque organizado de modos diferentes. El programa de 2011 exhibe una mayor cohesión, además de una lógica de construcción bastante más consistente con el enfoque por competencias.

Respecto a la enseñanza de la lectura, en ambos casos podemos observar un apartado explícitamente enfocado en el tema. Empero, se trata de un asunto que recorre otros apartados. Estos programas, a diferencia de sus predecesores de 1993 y 2001, no dividen la enseñanza del español por habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, escribir y leer), sino por las funciones que el lenguaje cumplirá en la vida posterior a la escuela primaria según el enfoque por competencias.

5.4.1 Los programas de 2009: bases comunes, una lectura eficiente que resuelva problemas

Casi todo el contenido del programa de 2009 puede encontrarse también en el de 2011, aunque ordenado de distinto modo y bajo diferentes rubros. Esto indica que

el núcleo de la propuesta de 2009 siguió en pie, aunque su instrumentación cambió. Expondremos los elementos más relevantes del programa de 2009, que constituyeron la base común a los programas de 2011. Después extraeremos las consecuencias que estas afinidades imprimieron a la propuesta curricular de enseñanza de la lectura contenida en ambos programas.

De los ocho apartados nodales de los programas de 2009, seis también están presentes en los de 2011.³⁶⁵ Estos son: “enfoque”, “competencias a desarrollar en el programa de español”, “propósitos de la educación primaria”, “organización del programa”, “consideraciones para el trabajo educativo” y “bloques de estudio”.

En el apartado “enfoque” se expone que el criterio de estructuración del programa de 2009 son las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como “pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos”.³⁶⁶ Estas prácticas se determinan por tener un propósito comunicativo, realizarse dentro de un contexto social específico, dirigirse a uno o varios destinatarios e involucrar un tipo de texto. Su uso en la planeación curricular, asegura el programa, “permite reunir y secuenciar contenidos de diferente naturaleza en actividades socialmente relevantes para los alumnos”.³⁶⁷ En un apartado posterior, este programa clasifica las prácticas sociales del lenguaje en tres ámbitos: estudio, literatura y participación comunitaria y familiar.

El programa de 2011 recupera la importancia de estas prácticas para la enseñanza del español en su apartado “las prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua”. Asimismo, retoman sus determinantes, con variaciones mínimas que no alteran su sentido: implican un propósito comunicativo, se vinculan al contexto social, consideran a uno o varios destinatarios y estipulan el tipo de texto involucrado. Asimismo, este programa retoma los tres ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje, con una variante

³⁶⁵ En lo sucesivo, recomendamos al lector retornar al cuadro 5.4 de índices tentativos para representarse con mayor claridad las interrelaciones que estamos por describir.

³⁶⁶ SEP, *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria*, p. 24.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 25.

mínima: “participación comunitaria y familiar” es intercambiado por “participación social”.

El apartado “competencias a desarrollar en el programa de español” de 2009 encuentra su equivalente en “competencias específicas de la asignatura de español” de 2011. Los programas de 2009 las definen como “las habilidades para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales”.³⁶⁸ El de 2011 las concibe como “la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo”.³⁶⁹ En ambos se reconoce que el concepto de competencia no sólo implica conocimientos, sino fundamentalmente su movilización.

El apartado “propósitos de la educación primaria” que se encuentra en los programas de 2009 también está en los de 2011. Ahí se subraya que el principal propósito de la asignatura de español en primaria es propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para la adquisición y el uso del lenguaje en distintas prácticas sociales. Los objetivos enunciados por cada programa son distintos, pero la idea que yace de fondo en ambos casos es la misma: el uso eficiente del lenguaje.

Los objetivos de 2009 agrupan las cuatro habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir–. Todas deben actuar en conjunto para coadyuvar en el logro de los propósitos de la enseñanza del español, tales como construir las bases para otras prácticas, emplear el lenguaje de forma efectiva en distintos contextos, etcétera. Los objetivos de 2011, en cambio, se articulan en torno a cada habilidad lingüística, así como a las habilidades metalingüísticas de reflexionar sobre el lenguaje, valorar la diversidad lingüística y tratar textos literarios.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 26.

³⁶⁹ SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*, p. 24.

Los “proyectos didácticos” y las “actividades permanentes” constituyen la propuesta de trabajo dentro del aula de los programas de 2009, mismos que aparecen inalterados en 2011. Los proyectos didácticos son entendidos “como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas”.³⁷⁰ La propuesta general de los proyectos es planear secuencias didácticas que simulen actividades de la vida real donde se involucre el uso de textos auténticos.

Los planteamientos específicos, empero, discrepan sensiblemente. Los programas de 2009 exponen que un proyecto didáctico se conforma de cuatro componentes: propósito, actividades a desarrollar, productos y evaluación. Desde esta perspectiva, un proyecto debe fijarse a partir de un propósito comunicativo y determinados aprendizajes esperados. Estos objetivos se alcanzan a través de una secuencia de acciones debidamente planificada. El trabajo se materializa en un producto, ya sea un texto oral o uno escrito, que tenga por objetivo su comunicación, es decir, que pueda socializarse. Por último, el docente recolecta la información que la realización del proyecto brinda sobre los “indicadores de logro” de cada alumno respecto a los aprendizajes esperados y las competencias a desarrollar.

En cambio, los programas de 2011 exponen en primer término un elemento fundamental para el enfoque por competencias que los currículos de 2009 obvian o pasan por alto: la resolución de problemas. “El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos mediante un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la

³⁷⁰SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado, Óp. Cit.* p. 30. SEP, *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria, Óp. Cit.*, p. 28.

resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible”.³⁷¹

A diferencia de su antecesor, el programa de 2011 no divide los proyectos por componentes, sino por etapas: inicio, desarrollo y socialización. Asimismo, puntualiza que “el docente es el responsable de desarrollar la planeación del proyecto didáctico, ya que en los programas se presentan elementos mínimos que él debe considerar para su planeación”.³⁷² En el planteamiento de los proyectos didácticos esta distinción se traduce en esquemas abigarrados en actividades por realizar excesivamente descriptivos en 2009; en contrapartida, los de 2011 presentan un margen de acción aparentemente más amplio.

Las actividades permanentes, por su parte, se caracterizan por realizarse de forma continua a lo largo de todo el ciclo escolar, como complemento de los proyectos didácticos. Los programas de 2009 y 2011 las plantean tan vaga e inconexamente como sus antecedentes de 1993 y 2001: lectura, escribir textos libres, leer y comentar noticias, etcétera.

Finalmente están las “consideraciones para el trabajo educativo” de los programas de 2009, que en 2011 se distribuyen en los componentes que conforman “papel del docente y trabajo en el aula”. Aquí se prescriben las funciones del docente y el modo de organizar su clase. Su principal planteamiento es “una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos”.³⁷³ En consecuencia, prosiguen, la intervención docente dentro de este marco curricular debe dirigirse a: mostrar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor experimentado; promover la reflexión y el análisis de los textos; orientar puntualmente en tareas de escritura y lectura; y estimular la escritura y lectura independientes de calidad. Asimismo, ambos programas comparten otras cinco prescripciones para trabajar la expresión oral.

³⁷¹ SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado, Óp. Cit.* p. 28.

³⁷² *Ibid.*, p. 29.

³⁷³ SEP, *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria, Óp. Cit.*, p. 41. SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado, Óp. Cit.*, p. 32.

Estos apartados contienen las únicas líneas que acometen de forma directa el tema de la lectura en ambos programas. En 2009 aparecen bajo el subtítulo “lectura y estrategias para abordar textos”; en 2011 dentro del parónimo “lectura: estrategias para abordar textos”. Los dos programas reconocen que trabajar y enseñar estrategias de lectura es importante para asegurar que los alumnos sean capaces tanto de localizar información puntual en cualquier texto como de realizar inferencias y deducciones que les permitan comprender lo leído.³⁷⁴

En seguida, se enlistan tres series de actividades que desde su perspectiva abonarán al aprendizaje de estrategias lectoras. La primera serie se relaciona con tareas encabezadas o directamente desempeñadas por los docentes, como leer en voz alta, realizar lecturas con diferentes propósitos, organizar la biblioteca del aula o procurar préstamo de material.

Las series ulteriores se dedican, respectivamente, a las estrategias lectoras y las estrategias para autorregular la comprensión lectora. Dentro de las estrategias lectoras se encuentran anticipar, predecir, representar y hacer preguntas sobre el contenido de un texto. Las estrategias autorreguladoras comprenden relacionar la lectura con experiencias y conocimientos previos, comparar textos, considerar otros puntos de vista, relacionar distintas partes de un texto, leer entre líneas y deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.

Las bases comunes a ambos programas que norman la enseñanza de la lectura son dos. En primer lugar están los proyectos didácticos. Este elemento es una de las novedades que el enfoque por competencias introduce en el currículo de la escuela primaria mexicana. No es, desde luego, una primicia pedagógica. Formas análogas de trabajo escolar pueden rastrearse en la corriente de la pedagogía activa expuesta por John Dewey, María Montessori, Célestine Freinet *et al* hace más de un siglo.

³⁷⁴ SEP, *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria, Óp. Cit.*, p. 46. SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado, Óp. Cit.*, p. 35.

Sin embargo un abismo de diferencia se tiende entre estas tentativas y las renovaciones curriculares que estamos analizando, pues mientras las escuelas activas apelan al sentido de autonomía personal en su más amplio sentido, la reforma de 2009-2011 perfila un sujeto obediente del estado de cosas imperante y eficiente en su futuro desempeño laboral. El núcleo articulador de esta forma de plantear el trabajo por proyectos, implícita en 2009 y explícita en 2011, es la resolución de problemas con el objetivo de mostrar en qué grado de desarrollo se encuentran determinadas competencias.

En segundo lugar está la enseñanza de estrategias lectoras. Esta perspectiva sobre el acto lector es evidentemente deudora de la psicología cognitiva. Su característica principal es suponer que leer es construir el sentido de un texto adhiriéndose lo más fielmente posible a las intenciones originales del autor. Su presencia en el currículo de la escuela primaria mexicana no se inaugura con las reformas 2009-2011, sino, como vimos en el capítulo anterior, con la renovación de 2001. Las críticas que hicimos al profundo sesgo cognitivista de estos programas son igualmente válidas para los de 2009 y 2011, que pueden sintetizarse en la siguiente sentencia: leer es mucho más que comprender.

El trabajo por proyectos y la enseñanza de estrategias lectoras perfilan, en conjunto, la enseñanza de una forma de leer capaz de movilizar habilidades, conocimientos y aptitudes con el objetivo de resolver problemas previamente seleccionados, mediante interpretaciones plegadas lo más fidedignamente posible a la intención original de un texto. En suma, las reformas curriculares 2009-2011 plantean enseñar una lectura marcadamente instrumental.

5.4.2 Los programas de 2011: los estándares curriculares, instrumento de planeación

Si bien es cierto que los programas de 2009 y 2011 coinciden en las bases que norman la enseñanza de una forma de leer acentuadamente instrumental, también es verdad que al menos a nivel curricular se valen de herramientas distintas para llevar a cabo su cometido. La diferencia radica en la introducción de estándares curriculares. Los programas de 2011 explican que “los Estándares Curriculares de

Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo”.³⁷⁵

La función de los estándares es señalar el nivel de desempeño que cada alumno debe alcanzar en determinado periodo de tiempo para considerarlo competente en el uso del lenguaje. Se agrupan en torno a cinco componentes: procesos de lectura e interpretación de textos; producción de textos escritos; producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; conocimiento de las características, función y uso del lenguaje; y actitudes hacia el lenguaje.

Para los programas de 2011, la escuela primaria comprende dos grandes periodos de desarrollo del alumno, que van de primero a tercer grado y de cuarto a sexto. Los currículos plantean los objetivos generales de ambos periodos y enlistan los estándares que en cada uno se deben cubrir. El periodo que va de primer a tercer grado tiene como propósito general sentar las bases para garantizar que el alumno se alfabetice con miras a “emplear el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo”.³⁷⁶ Los programas de cuarto a sexto grado prospectan que al final de la primaria “los estudiantes consolidan su aprendizaje sobre la lengua, en particular la escrita, y lo aplican en situaciones concretas y continúan aprendiendo sobre su uso; tienen posibilidades de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias”.³⁷⁷

La diferencia que establecen los estándares curriculares entre los programas de 2011 y los de 2009 es cualitativa, pues fungen como guías explícitas e ineludibles sobre lo que el alumno debe ser capaz de realizar al terminar de cursar tercero y sexto grados. Como puede observarse en el cuadro 5.6, donde transcribimos los estándares de español relativos a la lectura de ambos periodos, en este renglón es innegable el ascendiente de la teoría de resolución de tareas y de la psicología

³⁷⁵ SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado, Óp. Cit.*, p. 17.

³⁷⁶ *Idem.*

³⁷⁷ SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*, p. 17.

cognitiva. La inclusión de estándares viene a reforzar y, más precisamente, a instrumentar el objetivo de delinear un perfil de lector efectivo, que además de descifrar con la mayor exactitud posible el sentido original de un texto, use esa “competencia” para resolver problemas.

Cuadro 5.2 Estándares de español del componente “procesos de lectura e interpretación de textos”.

Periodo de primero a tercer grado	Periodo de cuarto a sexto grado
<p>1.1. Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse.</p> <p>1.2. Infiere el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos.</p> <p>1.3. Comprende la trama y/o argumentos expuestos en los textos.</p> <p>1.4. Identifica las características generales de los textos literarios, informativos y narrativos, considerando su distribución gráfica y su función comunicativa.</p> <p>1.5. Distingue elementos de la realidad y de la fantasía en textos literarios.</p> <p>1.6. Identifica los textos adecuados y los fragmentos específicos para obtener, corroborar o contrastar información sobre un tema determinado.</p> <p>1.7. Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica fragmentos del texto para responder a éstas.</p> <p>1.8. Investiga, selecciona y organiza información para comunicar a otros, acerca de diversos temas.</p> <p>1.9. Lee una variedad de textos literarios y distingue algunas diferencias: poesía, guiones de teatro, novelas y cuentos cortos.</p> <p>1.10. Desarrolla criterios personales para la elección o recomendación de un texto de su preferencia.</p>	<p>1.1. Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.</p> <p>1.2. Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.</p> <p>1.3. Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).</p> <p>1.4. Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.</p> <p>1.5. Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.</p> <p>1.6. Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.</p> <p>1.7. Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.</p> <p>1.8. Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.</p> <p>1.9. Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa, y adapta su lectura a las características de los escritos.</p> <p>1.10. Emplea la cita textual para explicar y</p>

<p>1.11. Muestra fluidez al leer en voz alta.</p> <p>1.12. Interpreta adecuadamente, de manera cercana a la convencional, los signos de puntuación en la lectura: punto, coma, signos de exclamación, signos de interrogación, guión y tilde.</p>	<p>argumentar sus propias ideas.</p> <p>1.11. Interpreta la información contenida en cuadros y tablas.</p> <p>1.12. Selecciona datos presentados en dos fuentes distintas y los integra en un texto.</p> <p>1.13. Diferencia entre hechos y opiniones al leer distintos tipos de textos.</p> <p>1.14. Sintetiza información sin perder el sentido central del texto.</p> <p>1.15. Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*, p. 18; SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*, p. 18.

Transmitir a los alumnos la capacidad de resolver problemas a través de una forma determinada de realizar el acto lector no es *per se* una meta criticable. En realidad esta es una dimensión constituyente del sujeto lector. Lo problemático es que este objetivo sea el único horizonte de cualquier programa escolar de lengua, pues es minúsculo cuando se le compara con toda la gama de posibilidades que ofrece la realización de la lectura e insignificante si el objetivo es que el estudiante incorpore a su repertorio la lectura como un acto vital, como una forma de ser y estar en el mundo que propende a la acción.

Desde la perspectiva de la educación basada en competencias, los estándares de español de 2011 significan un avance importante respecto a los programas de 2009 en tanto fungen como herramienta para la planeación del trabajo en el aula. Los estándares relativos a la lectura instrumentan mejor que los currículos de 2009 los regresivos objetivos del *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* que encontramos también en el plan de estudios de 2011, consistentes en alcanzar determinado puntaje en PISA, pues delimitan las “competencias” lectoras que los alumnos deben adquirir para leer eficientemente y resolver problemas.

Es una perogrullada decir que entre los objetivos de la escuela primaria sobresale el de enseñar a leer. La novedad de los programas de 2009-2011, lo que los distingue de sus antecesores de 1993 y 2001, estriba en imputar funciones muy concretas al uso de la lectura tras egresar de la educación básica. Esta es una perspectiva que podemos atribuir, sin temor a errar, a la influencia de los organismos internacionales, en especial de la OCDE, en la política educativa nacional.

La revisión hecha de los programas de español de la reforma curricular 2009-2011 nos permite colegir que la propuesta educativa de la OCDE ha permeado efectivamente el currículo de la escuela primaria mexicana. Los contenidos escolares planteados, reducidos a “competencias básicas”, tienen la intención de transmitir las “competencias” indispensables para mantener el estado de cosas dado y, sobre todo, para desempeñarse eficientemente en los mercados de trabajo producto de la reconfiguración capitalista contemporánea. En ese sentido, no hicieron más que instrumentar la visión del mundo que ubica a la escuela como otro momento más del capital

Conclusiones

La principal inquietud de este trabajo ha sido explicar cuál es el planteamiento curricular en torno a la enseñanza de la lectura en la escuela primaria mexicana dentro del marco de la llamada “modernización educativa”. Lo primero que hubimos de atender fue clarificar la naturaleza de este proceso. Constatamos que la modernización educativa significó la introducción de la *doxa* neoliberal en materia de política educativa a nivel primaria. Las sucesivas renovaciones curriculares no pueden entenderse sin referir este contexto. Mediante el análisis de los programas nacionales de educación comprendidos dentro del proceso de modernización educativa, expusimos cómo la orientación neoliberal se asentó sobre tres pilares.

En el plano discursivo se hizo gala de la noción “calidad educativa” con la intención de legitimar el viraje de la política educativa, que no respondió a las necesidades de la población mexicana, sino a una concepción sobre la educación que la entiende como un factor de producción más. Al carecer de una definición clara y criterios que lo delimiten, el concepto “calidad educativa” quedó vacío de fines explicativos. En última instancia, se trató de un artificio semántico cuyo objetivo fue justificar el proceso de modernización educativa.

El segundo cimiento de la orientación educativa neoliberal fue la idea de “aprender a aprender”, dentro de la cual la lectura juega un rol fundamental. Desde esta perspectiva, la capacidad de aprender a aprender es vital para llevar una vida digna tomando en cuenta la creciente complejidad tecnológica de los actuales contextos laborales. La lectura funge como una herramienta indispensable para adquirir las destrezas necesarias para trabajar eficientemente y actualizarlas constantemente.

Dichos argumentos son ciertos a nivel descriptivo, pero pasan por alto un dato explicativo fundamental: por muy elevados que sean los desarrollos tecnológicos y por más abstractos e inmateriales que sean los procesos productivos, el trabajo sigue siendo una relación de explotación. Dentro del contexto histórico configurado

por el modo de producción capitalista, trabajar con eficiencia se traduce siempre, sin excepción, en tasas de explotación más elevadas. El “aprender a aprender” blandido por los programas educativos nacionales expresa la necesidad de preparar las bases cognitivas y actitudinales para participar en mercados laborales que además de ser más exigentes son igualmente inciertos –flexibles, como reza la jerga neoliberal–.

El tercer pilar lo constituye la evaluación. Es a un mismo tiempo la principal herramienta, por un lado, para vigilar los avances en la implementación de las renovaciones curriculares y, por otro lado, para controlar los actores inmiscuidos en estos procesos, principalmente al magisterio y los estudiantes. Durante el periodo analizado este elemento se constituyó de dos dimensiones: primero, la decisión de relacionar los ingresos docentes con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas y, en segundo lugar, la adhesión implícita al modelo educativo desarrollado por la OCDE comprendido dentro del “enfoque basado en competencias”, introducido en primaria con la reforma de 2009 pero cuya presencia en la educación básica puede rastrearse hasta la primera aplicación de PISA en 2000.

Tras aclarar histórica y conceptualmente la naturaleza del proceso de modernización educativa, contrastamos los planteamientos de las cuatro renovaciones curriculares respecto a la enseñanza de la lectura con nuestra hipótesis de trabajo fundamental, que enunciamos de este modo: el mundo contemporáneo requiere de los individuos un dominio cada vez mayor de determinados saberes de lectura. Con el proceso de modernización educativa, los currículos de educación primaria se orientaron a transmitir esos saberes a través de contenidos inmediateistas y racionalistas, prefigurando un tipo de lectura que denominamos *instrumental*. Esta forma de leer se caracteriza por obedecer al orden literal de los textos y ser poco significativa para quien la practica. Entre más avanza la *modernización educativa*, tanto más instrumental se vuelve la lectura en los currículos escolares. Entre más instrumental sea la lectura, menos formativa será su función en el proceso educativo planteado en los currículos escolares.

El estudio de los cuatro casos confirmó en lo general nuestra hipótesis: las renovaciones curriculares emprendidas entre 1993 y 2011 defienden la enseñanza de una práctica lectura cuyo sentido es usar el texto para fines inmediatos, prácticos. Las dimensiones lúdica y formativa de la lectura menguan a favor de la lectura instrumental.

No nos limitamos, desde luego, a corroborar en lo general nuestra hipótesis. Probarla significó analizar también los distintos mecanismos que cada renovación pertrechó para instalar en los currículos la lectura instrumental. De ahí que hayamos desarrollado *in extenso* cada uno de ellos, puntualizando qué dice cada plan de estudios, cuál es el contenido de los distintos programas de español y sobre qué postulados teóricos descansan respectivamente. En conjunto, estos tres elementos sostuvieron nuestro análisis de los planteamientos sobre la enseñanza de la lectura contenidos en cada renovación curricular.

La renovación de 1993 fue la primera del proceso de modernización educativa. Su principal aporte a la “instrumentalización” de la lectura fue, sin duda, distanciarse del paradigma educativo anterior, sustentado sobre la lingüística estructural. El viraje fue cualitativo, al menos curricularmente. La enseñanza de la gramática y la ortografía no fue suprimida, pero sí fue claramente desplazada a nivel curricular a favor de otros contenidos más bien prácticos.

La citada renovación pretendió sustentarse desde el constructivismo y el lenguaje integral, que son teorías sobre la adquisición del conocimiento. El análisis crítico de estas teorías demostró que si bien comparten algunos postulados, también existen otros donde entran en franca oposición. El estudio de los programas de español de 1993 nos permitió observar cómo se concretaron estas disyuntivas, que redundaron en un uso más aproximativo que concienzudo tanto del constructivismo como del lenguaje integral. El resultado fue un planteamiento curricular que poco o nada tuvo que ver con ellos. Antes bien, concretó una concepción sobre la lectura como desciframiento exitoso y eficiente de lo escrito.

La renovación de 2001, que se enmarca dentro del mismo plan de 1993, se fundamentó de un modo mucho más sólido que su antecesora. Del vago constructivismo se pasó a la propuesta didáctica conocida como “enfoque comunicativo”, apelativo al que los documentos oficiales agregaron el adjetivo “funcional”. Este enfoque encuentra su piedra angular en la noción de “competencia comunicativa”, sobre la cual observamos que existen al menos dos grandes acuerdos: que implica necesariamente el ejercicio de distintos recursos además de los lingüísticos, y que saber hablar, escuchar, leer o escribir no garantiza el dominio competente de esas habilidades.

Explicamos que la aplicación curricular del enfoque comunicativo superó la de la lingüística estructural en dos sentidos. Primero, porque subrayó que el lenguaje sólo existe en función de su uso, particularmente de su uso comunicativo. En segundo lugar, porque identificó que al comunicarnos no echamos mano de estructuras, sino de habilidades, saberes y valores en conjunto. Como consecuencia, los mecanismos de uso del lenguaje en contextos reales se constituyeron como la materia fundamental de enseñanza del español.

En lo tocante a la lectura, expusimos que el enfoque comunicativo se propone como fin último la comprensión. Constatamos que esta postura es deudora fundamentalmente de la psicología del aprendizaje de orientación cognitiva. Su principal problema es que, llevada hasta sus últimas consecuencias, la idea de leer exclusivamente para comprender degenera en la creencia de que el contenido del texto sólo vale en la exacta medida en que haya sido comprendido.

El análisis de los programas de español de 2001 demostró la existencia de esa desviación a nivel curricular, que no debe atribuirse al enfoque mismo, sino a las condiciones generadas por la imposición de la orientación educativa neoliberal. Centrar la enseñanza de la lectura en su funcionalidad derivó en este contexto histórico concreto en una propuesta curricular funcional para el estado de cosas dado.

Las renovaciones de 2009 y 2011 significaron la completa inserción de la orientación educativa neoliberal en el currículo de la escuela primaria. Fueron un fiel reflejo del *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* que, es preciso recordar, fue el más agresivo de todos los que revisamos. Estas renovaciones, particularmente la de 2011, fueron sin lugar a dudas las que llevaron la lectura instrumental a los niveles más altos.

Para explicar estas renovaciones hubimos de aclarar el origen y las características del enfoque por competencias. Observamos que el periplo de este modelo se vincula estrechamente con las exigencias del capital en el contexto de rearticulación capitalista acaecido hacia el final del siglo XX. El enfoque por competencias comenzó por inmiscuirse en la agenda educativa mundial de la mano de los organismos internacionales, fundamentalmente de la OCDE. La propuesta original buscaba, al menos discursivamente, identificar las competencias fundamentales para la vida, pero pronto fue eclipsada por otra cuyo horizonte fue demostrar la posesión de ciertas competencias relacionadas con “el uso interactivo de herramientas” a través de exámenes estandarizados,

La propuesta educativa resultante hubo de fundarse sobre la evaluación. La evidente contradicción entre un modelo alineado al aparentemente aséptico discurso de las “competencias para la vida” y la instrumentación de acciones encaminadas a medir la posesión de competencias muy concretas, relacionadas más con la vida productiva que con la vida a secas, pronto evidenció las verdaderas intenciones de este enfoque.

Todos los elementos expuestos apuntaron a que el objetivo de fondo fue subsumir realmente la educación básica al capital. Dicho de otro modo, se trató de volver la escuela básica una instancia más del proceso productivo. En adelante, su principal función fue producir las disposiciones corporales, cognitivas y emocionales en el individuo necesarias para mantener y ampliar su capacidad de trabajo, es decir, su capacidad de generar riqueza.

Dentro de esta perspectiva la competencia lectora de la que ya hablaba el enfoque comunicativo fue redimensionada. Ya no se trataba solamente de acceder al contenido del texto con la mayor fidelidad posible. Adicionalmente, esa habilidad debía usarse para resolver dificultades prácticas. La lectura propuesta por la educación basada en competencias pretendió erigirse como una herramienta para aprender, pero en los hechos se configuró como un utensilio para atajar situaciones problemáticas. La evaluación, en el caso concreto de la lectura dentro de PISA, sirvió para medir la calidad con que el alumno es capaz de solucionar tareas usando la lectura.

El análisis de los planes de estudio introducidos en 2009 y 2011 mostró que la base común a ambos es alinear sus contenidos al perfil de egreso y al desarrollo de cinco “competencias para la vida”. Los programas de 2011 exhibieron un desplazamiento evidente hacia posturas más utilitarias sobre los contenidos curriculares. Constatamos que este cambio se debió a la introducción de estándares curriculares para evaluar, que tuvo el propósito de volver efectiva la renovación de 2011.

Los programas de estudio de español reflejaron las características de los planes en que respectivamente se enmarcaron. La intención de enseñar “competencias para la vida” se tradujo, en lo referente a la lectura, en la introducción del trabajo por proyectos didácticos y la enseñanza de estrategias lectoras. Ambas perfilaron una forma de leer capaz de movilizar habilidades, conocimientos y aptitudes con el objetivo de resolver problemas previamente seleccionados, mediante interpretaciones apegadas con la mayor exactitud posible a la intención original de un texto.

La ejecución de la renovación de 2011 fue mucho más precisa que la de su antecedente gracias a la introducción de los estándares curriculares, que fungieron como guías explícitas, ineludibles y en sintonía con la concepción educativa de PISA sobre lo que el alumno debe ser capaz de realizar al terminar de cursar tercero y sexto grados. La inclusión de estándares vino a instrumentar el objetivo de promover un perfil de lector efectivo, que además de descifrar con la

mayor exactitud posible el sentido original de un texto, use esa “competencia” para resolver problemas.

Es fácil advertir que en las transformaciones curriculares analizadas se cifra una concepción sobre la lectura y la escuela que las concibe respectivamente como un acto meramente instrumental y una institución de carácter empresarial, para usar la expresión de Christian Laval.³⁷⁸ Pero ¿exactamente qué produce la escuela, de dónde podría obtener dividendos?

En una de esas metódicas reflexiones, que por su vigencia linda con la quiromancia, Antonio Gramsci observó que el mundo de la producción se volvió el punto de referencia del mundo en gestación. En este contexto nuestro intelectual italiano distinguió dos tendencias en materia educativa. Por una parte, toda escuela formativa es abolida; por otro lado, se difunden crecientemente escuelas donde el destino del alumno y su futura actividad ya están predeterminados.³⁷⁹ La productividad de la escuela actual reside precisamente en su capacidad de sentar las bases cognitivas y volitivas para que el alumno acepte pasivamente su papel dentro del mundo de la producción y lo ejecute con eficacia. Frente a estas condiciones, la propuesta de enseñar a leer de forma instrumental es una consecuencia natural.

Esta concepción sobre la escuela ha demostrado ser problemática respecto al funcionamiento mismo de la sociedad, a tal grado que la propia OCDE ya ha advertido la necesidad de reformularla para ponderar la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en un mundo tan fragmentado como el de ahora,³⁸⁰ del que, dicho sea de paso, la propia OCDE es corresponsable al promover la adopción de políticas neoliberales en materia laboral, fiscal, de salud, etcétera. Surge entonces una flagrante contradicción: formar alumnos estables en sus relaciones intra e interpersonales partiendo de un concepto resueltamente individualista del ser humano.

³⁷⁸ Christian Laval, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*.

³⁷⁹ Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, pp. 120-121

³⁸⁰ Blanca Heredia, “Las habilidades socio-emocionales: más trabajo para la educación” consultado en <http://www.educacionfutura.org/las-habilidades-socio-emocionales-mas-trabajo-para-la-educacion/>

Ante este panorama la lectura sin duda tiene la capacidad de educar en el sentido amplio de la palabra, pero sólo a condición de abandonar los postulados tecnocráticos sobre los que descansan los cuatro currículos que hemos analizado. El acto de leer ha demostrado histórica y cotidianamente tener la capacidad de conformar solidaridad social, promover la empatía, ser un agente subversor del orden e incluso una actividad terapéutica. Desembarazar su enseñanza de los criterios “de calidad” que le han endilgado significaría desatar sus posibilidades, liberarlo de las estrechas miras del mercado.

Estas distintas formas de leer son ampliamente conocidas por buena parte del magisterio mexicano, a pesar de no encontrar acomodo en los currículos, ni en los sistemas de evaluación, ni en los programas nacionales que rigen la política educativa. Pero el discurso de “educar para la vida” abre un intersticio para plantearlas, en el entendido de que vivir es algo más que insertarse en el mercado laboral. La bandera de esta postura es el tristemente módico “leer para aprender”. Desplazarla por el cuestionamiento “leer, ¿para qué?” sería un gran primer paso para superarla.

Estamos ciertos de que cualquiera que sea la respuesta, ésta debe ser radical y rebasar las representaciones convencionales: leer para ser culto, leer para aprender, incluso la mixtificada leer por placer. Ser radical, como bien nos lo recuerda Marx, es tomar la cosa desde su raíz, y la raíz para el hombre es el hombre mismo.³⁸¹ Enseñar a leer radicalmente sería, pues, poner al propio ser humano en el centro del acto lector; no las competencias laborales, ni una conciencia nacional, ni las reglas gramaticales del idioma. Transitar esta vía formaría lectores menos instrumentales y más vitales. Por ello, vale la pena intentarlo.

³⁸¹ Karl Marx, *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, p. 62.

Fuentes consultadas.

Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, España, FCE, 1992.

Aboites, Hugo, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, México, CLACSO-UAM-Ítaca, 2012.

_____, "El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVII, núm. 53, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 361-389.

Alcaraz Salarirche, Noelia, Rosa María Caparrós Vida, Encarnación Soto Gómez, Remedios Beltrán Duarte, Agustín Rodríguez Sánchez y Sara Sánchez García, "¿Evalúa PISA la competencia lectora?", *Revista de educación*, núm. 360, España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 577-599.

Arellano Osuna, Adelina, "El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana", *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 10, núm. 4, Argentina, Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-11.

Avilés Ochoa, Ezequiel, "Fundamentos de la política económica neoliberal" en Gaxiola Carrasco, Héctor, (coord.), *El neoliberalismo mexicano*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2004, pp. 15-48.

Babb, Sarah, *Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo*, México, FCE, 2003.

Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, Banco Mundial, Estados Unidos, 1996.

Beluche, Olmedo, "La pedagogía del opresor: educación por competencias" consultado en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566> el 30 de mayo de 2018.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI, 2008.

_____, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España, Popular, 2001.

Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 2008, 8° ed.

_____, *Contrafuegos 2*, España, Anagrama, 2001.

Braslavsky, Berta, *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, Argentina, FCE, 2004.

_____, "El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial", *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, núm. 1, Argentina, Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-12.

Briz Villanueva, Ezequiel, "El enfoque comunicativo" en Mendoza Fillola, Antonio (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, España, Pearson Educación, 2003, pp. 79-124.

Cantero Serena, Francisco José y Antonio Mendoza Fillola, "Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura" en Mendoza Fillola, Antonio (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, España, Pearson Educación, 2003, pp. 33-78.

Carlos Guzmán, Jesús, "Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC)", *Nueva Antropología*, vol. XIX, núm. 62, México, Asociación Nueva Antropología A. C., pp. 143-162.

Castro, Rodolfo, *La intuición de leer, la intención de narrar*, México, Paidós, 2002.

Cipolla, Carlo, *Educación y desarrollo en Occidente*, España, Ariel, 1970.

Coll, César, "Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares", en Coll, César (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México, Siglo XXI, 2002, 9° ed, pp. 15-42.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, CEPAL-OREALC, Chile, 1992.

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, España, Santillana-UNESCO, 1996.

Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, *Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 2011.

Costa Jou, Ramón, *Patricio Redondo y la técnica Freinet*, México, SEP, 1974.

Darnton, Robert, *El coloquio de los lectores. Ensayo sobre autores, manuscritos, editores y lectores*, México, FCE, 2016.

Delval, Juan, *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI, 2013.

Denyer, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck, *Las competencias en educación. Un balance*, México, FCE, 2016.

Díaz Barriga, Ángel, "Reforma educativa" en Díaz Barriga, Ángel (coord.), *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, México, IISUE, 2016, pp. 17-40.

_____, "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 7-36.

Domingo Argüelles, Juan, *Escritura y melancolía*, España, Fórcola ediciones, 2011.

_____, *Estado, educación y lectura. Tres tristes tópicos y una utilidad inútil*, México, Ediciones del Ermitaño, 2011.

Drucker, Peter, "La revolución educativa" en Etzioni, Amitai y Eva Etzioni, *Los cambios sociales*, México, FCE, 2003, pp. 216-221.

_____, *The age of discontinuity*, EUA, Transaction Publishers, 1992.

Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, México, Coyoacán, 2012.

Dussel, Enrique, *Hacia un Marx desconocido: un comentario de los manuscritos del 61-63*, México, Siglo XXI-UAM-I, 1988.

Escalante Gonzalbo, Fernando, *A la sombra de los libros. Lectura, mercado y vida pública*, México, Colmex, 2007.

Espino Datsira, Sandra, "Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal" en Espino Datsira, Sandra y Concepción Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México*, México, IISUE, 2017, pp. 15-34.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1999, 20° ed.

Ferreiro, Emilia, *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI, 2003, 6° ed.

_____, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, FCE, 2002.

_____, "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis" en Yetta Goodman (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*, Argentina, Aique, 1991, pp. 21-35.

Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 2004, 16° ed.

Frenk, Margit, *Entre la voz y el silencio*, México, FCE, 2005.

Friedman, Milton, *Capitalismo y libertad. Ensayos de política monetaria*, España, Fundación ICO, 2012.

Frigotto, Gaudêncio, "Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo" en Gentili, Pablo (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM, 2004, pp. 113-159.

Galeano, Eduardo, *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI, 2015.

Gandarilla Salgado, José Guadalupe, Jaime Ortega Reyna y Stefan Pimmer, "¿Una historia sin fin? La crisis prolongada del neoliberalismo en México", *Estudios latinoamericanos*, núm. 29, México, Centro de Estudios Latinoamericanos, pp. 117-141.

Garagorri, Xabier, "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión", *Innovación educativa*, núm. 161, México, Instituto Politécnico Nacional, pp. 47-55.

García Cabrero, Benilde, "Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente", *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. esp., México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 47-56.

Gentili, Pablo, "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, Organización de Estados Iberoamericanos, Centro de Altos Estudios Universitarios, pp. 19-57.

Gimeno Sacristán, José, "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación" en Gimeno Sacristán, José (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, España, Morata, 2008, pp. 15-58.

González de la Torre, Yolanda, "Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo", *Perfiles educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 30-50.

Goodman, Kenneth, *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*, México, Paidós, 2006.

_____, *El lenguaje integral*, Argentina, Aique, 2001.

Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara, 2004.

Guevara Niebla, Gilberto, "Un diagnóstico global" en Guevara Niebla, Gilberto (comp.), *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 2007, pp. 31-96.

Harvey, David, *Breve historia del neoliberalismo*, España, Akal, 2007.

Heredia, Blanca, "Las habilidades socio-emocionales: más trabajo para la educación" consultado en <http://www.educacionfutura.org/las-habilidades-socio-emocionales-mas-trabajo-para-la-educacion/> el 30 de mayo de 2018.

Hernández Zamora, Gregorio, "Encuesta nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores?" en Goldin, Daniel (ed.), *Encuesta nacional de lectura: informes y evaluaciones*, México, CONACULTA-UNAM, 2006, pp. 203-234.

Hymes, Dell Hathaway, "Acerca de la competencia comunicativa", *Forma y función*, núm. 9, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, pp. 13-37.

Illich, Iván, "El trabajo fantasma" en *Obras reunidas*, vol. II, México, FCE, 2008, pp. 41-180.

Jiménez Pérez, Elena, "Comprensión lectora VS competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas", *Investigaciones sobre lectura*, núm. 1, España, Asociación Española de Comprensión Lectora, pp. 65-74.

Lahire, Bernard (comp.), *Sociología de la lectura*, España, Gedisa, 2004.

Latapí, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México I*, México, FCE-CONACULTA, 1998.

_____, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE, 2010.

Laval, Christian, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, España, Paidós, 2004.

Lerner de Zunino, Delia y Alicia Palacios de Pizani, *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*, Argentina, Aique, 2001.

Lerner de Zunino, Delia, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, José Antonio, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira y Delia Lerner de Zunino, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós, 1996, pp. 69-118.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro, "Enseñar lengua" en Lomas, Carlos y Andrés Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, España, Paidós, 1993, pp. 17-30.

Loyo Brambila, Aurora, "¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?" en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 55, núm. 2, México, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 339-349.

Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa-UNAM, 2004.

Marco Stiefel, Berta, *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*, España, Narcea-Ministerio de Salud, política social y deporte, 2008.

Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, España, Planeta, 1993.

Martínez Montes, Guadalupe Teodora, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, México, Edere, 2004.

Martínez Rizo, Felipe, "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 35-56.

Marván Laborde, Ignacio (ed.), *Nueva edición del Diario de Debates del Congreso Constituyente de 1916 – 1917*, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2005.

Marx, Karl, *El capital: libro I, capítulo VI inédito*, México, Siglo XXI, 2009.

_____, *El capital. Libro primero. El proceso de producción del capital*, México, Siglo XXI, 2008.

_____, *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, Argentina, Ediciones del Signo, 2005.

Mendoza Fillola, Antonio, "Introducción" en Mendoza Fillola, Antonio (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, España, Pearson Educación, 2003, pp. VII-XV.

Moctezuma Barragán, Esteban, *La educación pública frente a las nuevas realidades*, México, FCE, 1993.

Monzó Arévalo, Rosa, *Concepto de competencia en la evaluación educativa*, México, Cruz O., 2006.

Moya, José y Florencio Luengo, “Las competencias básicas: del diseño al desarrollo del currículo. Un modelo adaptativo e integrativo” en Moya, José y Florencio Luengo (coords.), *Teoría y práctica de las competencias básicas*, España, Graó, 2011, pp. 49-86.

Munari, Alberto, “Jean Piaget”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, núms., 1-2, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, pp. 315-332.

Netzahualcóyotl Netzahual, Miguel Ángel, “Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 15, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universia, pp. 3-25.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science*, consultado en <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> el 04 de marzo de 2018.

Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, FCE-CIDE-Nacional Financiera, 1996.

Palacios, Jesús, *La educación en el siglo XX. La crítica radical*, Venezuela, Laboratorio Educativo, 1997.

_____, “Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski” en Siguán, Miquel (coord.), *Actualidad de Lev S. Vigotski*, España, Anthropos, 1987, pp. 176-188.

Pereda, Carlos, “Tipos de lectura, tipos de texto”, *Diánoia*, vol. XXXVI, núm. 36, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas-Fondo de Cultura Económica, pp. 189-200.

Pérez Gómez, Ángel, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España, Morata, 1998.

Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Chile, JC Sáez, 2008.

Piaget, Jean, "Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky" en Vygotski, Lev, *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Argentina, Ediciones Fausto, 1995, pp. 197-215.

_____, *¿A dónde va la educación?*, España, Teide, 1981, 5° ed.

Poder Ejecutivo Federal, *Diario Oficial de la Federación*, "Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal", 19 de septiembre de 1994.

_____, *Diario Oficial de la Federación*, "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", 19 de mayo de 1992.

_____, *Diario Oficial de la Federación*, "Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria", 16 de noviembre de 2001.

_____, *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*.

Popkewitz, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, España, Morata, 2000, 3° ed.

Poulain, Martine, "Una mirada a la sociología de la lectura", *Perfiles educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 195-204.

Pressley, Michael, *Cómo enseñar a leer*, España, Paidós, 1999.

Proust, Marcel, *Sobre la lectura*, Argentina, Libros del Zorzal, 2005.

Ramírez Leyva, Elsa, "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?", *Investigación Bibliotecológica*, vol. 23, núm. 47, México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, pp. 161-188.

Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 1993.

Rodríguez Gómez, Roberto, "El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba Enlace", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XX, núm. 64, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 309-324.

Rychen, Dominique Simone y Laura Hersh Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE, 2004.

_____ (comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, España, Aljibe, 2006.

Sánchez, Manuel y Francisca Corte, "La OCDE, el Estado y los maestros de la CNTE: un estudio de la reciente reforma laboral", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLV, núm. 4, México, Centro de Estudios Educativos A.C., pp. 121-156.

Santiago, Paulo, Isobel McGregor, Deborah Nusche, Pedro Ravela y Diana Toledo, *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*, México, OCDE-SEP-INEE, 2014.

Saulés Estrada, Salvador, *¿Impacta en los resultados de los estudiantes el tiempo que dedican a la lectura por placer?*, consultado en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/402/P1C402.pdf> el 04 de marzo de 2018.

_____, *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*, México, INEE, 2012.

_____, *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*, México, INEE, 2012.

Secretaría de Educación Pública, *Plan y programas de estudio 1993*.

_____, *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, 2011.

_____, *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*.

_____, *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*.

_____, *Plan de estudios 2011. Educación básica.*

_____, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.*

_____, *Programa Nacional de Educación 2001-2006.*

_____, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.*

_____, *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria.*

_____, *Programas de estudio 2009. Tercer grado. Educación básica. Primaria.*

_____, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado.*

_____, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado.*

Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, México, Colofón-Graó, 2013.

Sotelo Valencia, Adrián, *El mundo del trabajo en tensión. Flexibilidad laboral y fractura social en la década de 2000*, México, Plaza y Valdés-UNAM, 2007.

_____, *México (re)cargado. Dependencia, neoliberalismo y crisis*, México, FCPyS-Ítaca, 2014.

Subsecretaría de Educación Básica, *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012.*

Troncoso Araos, Ximena, "Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido?", *Educação e Pesquisa*, vol. 40, núm. 4, Brasil, Universidade de São Paulo, pp. 1015-1028.

Vázquez Olivera, Gabriela, "La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina", *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, núm. 60, México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, pp. 93-124

Vieiro Iglesias, Pilar e Isabel Gómez Veiga, *Psicología de la lectura*, España, Pearson Prentice Hall, 2004.

Vygotski, Lev, *Obras escogidas III*, España, Visor, 2000, 2° ed.

_____, *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Argentina, Ediciones Fausto, 1995.

Weber, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, PREMIA, 1985.

Zaid, Gabriel, *Crítica del mundo cultural*, México, El Colegio Nacional, 2015.

Anexo 1. Síntesis del eje “lengua escrita” en los programas de español de 1993 de los seis grados.

Eje de lengua escrita en el programa de español de primer grado, 1993.		
Conocimientos, habilidades y actitudes.	Situaciones comunicativas	
	Lectura	Redacción
<ol style="list-style-type: none"> 1. Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva 2. Representación convencional de las consonantes en letra script y cursiva 3. Direccionalidad de la escritura 4. La separación entre palabras 5. El espacio entre letras en la letra script 6. Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos 7. Identificación del punto final y del punto y aparte 8. Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves 9. Lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos 10. Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretación de ilustraciones 2. Comparación de palabras por su número de letras y por la letra con la que empiezan 3. Lectura del nombre propio 4. Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras 5. Localización de palabras conocidas en textos 6. Identificación y lectura de palabras familiares 7. Lectura y comentario de textos breves escritos por los niños 8. Escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro y los alumnos 9. Exploración libre de diversos materiales escritos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escritura del nombre propio 2. Escritura de palabras y oraciones 3. Redacción e ilustración de textos 4. Elaboración de recados utilizando dibujos y palabras 5. Iniciación en la corrección de textos propios poniendo atención al uso de mayúsculas en nombres propios y al uso del punto final

Fuente: elaboración propia con base en *Plan y programas de estudio 1993*, pp. 23-24.

Eje de lengua escrita en el programa de español de segundo grado, 1993.

Conocimientos, habilidades y actitudes.	Situaciones comunicativas	
	Lectura	Redacción
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y redacción de oraciones y textos breves 2. Lectura de diversos tipos de texto, identificando sus diferencias 3. Anticipación del contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial 4. Identificación del tema de un texto 5. Redacción de textos sobre temas derivados de la lectura de descripciones y a partir de una anécdota 6. Elaboración por escrito de preguntas sobre temas preestablecidos 7. Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras 8. Uso de mayúsculas en nombres propios, después de punto y al principio de la oración 9. Identificación de los signos de interrogación 10. Comprensión de instrucciones escritas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de letreros y avisos comunes en la localidad 2. Audición de lecturas hechas por el maestro 3. Deducción del tema de un texto observando las ilustraciones 4. Comprensión de instrucciones escritas, breves y precisas, para llevar a cabo algún juego tradicional o de mesa 5. Lectura en voz alta de textos breves 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redacción individual y en equipo de letreros y avisos semejantes a los que se identificaron en la localidad 2. Redacción de preguntas sobre un tema determinado por los niños 3. Redacción de comentarios formulados en equipo acerca del tema de los textos leídos por el maestro 4. Redacción e intercambio de mensajes, avisos, recados y cartas entre los compañeros del grupo o escuela 5. Observación de imágenes y su descripción por escrito 6. Revisión y autocorrección de textos para verificar el uso de letras mayúsculas y del punto y comprobar que las palabras estén correctamente separadas y completas

Fuente: elaboración propia con base en *Plan y programas de estudio 1993*, pp. 26-27.

Eje de lengua escrita en el programa de español de tercer grado, 1993.				
Conocimientos, habilidades y actitudes.	Situaciones comunicativas.			
	Escritura	Lectura	Técnicas de estudio	Biblioteca
1. Lectura en voz alta de textos propios, de los compañeros y tomados de libros 2. Elaboración de resúmenes de textos Intercambio de mensajes escritos por los alumnos 3. Datos de identificación de una carta: destinatario y remitente 4. Conocimiento de diversos usos del orden alfabético 5. Conocimiento de la utilidad del diccionario y su uso 6. Identificación de las partes principales de un libro 7. Identificación de las partes principales de un periódico 8. Búsqueda de información en libros de consulta 9. Elaboración de fichas bibliográficas elementales (con autor y título) 10. Lectura de instructivos simples 11. Manejo de la división silábica 12. Uso de las letras R, r, rr; ca, co, cu, que, qui; b, v; ga, go, gu, gue, gui, güe, güi 13. Uso de los signos de interrogación y exclamación 14. Uso de la coma	1. Intercambio de mensajes escritos por los alumnos 2. Redacción de descripciones y narraciones con tema libre o determinado por el grupo 3. Revisión y autocorrección de textos con ayuda del diccionario 4. Elaboración por escrito de instrucciones para diversos fines	1. Comprensión y seguimiento de instrucciones para realizar diversas actividades: armar un objeto, jugar, hacer un experimento 2. Identificación de diferentes tipos de texto usados en la escuela y en la calle: letreros, listas, noticias, mensajes, avisos, anuncios 3. Comparación del periódico con otros materiales escritos	1. Elaboración de un diccionario personal con las definiciones escritas por los alumnos. Enriquecimiento continuo del mismo 2. Reconocimiento de la utilidad del título y el subtítulo en los textos y su aplicación en textos propios 3. Elaboración de resúmenes a partir de la distinción de las ideas principales de un texto	1. Clasificación de los libros y materiales del Rincón de Lectura o biblioteca del aula y elaboración de las correspondientes fichas bibliográficas

Fuente: elaboración propia con base en *Plan y programas de estudio 1993*, pp. 29-31.

Eje de lengua escrita en el programa de español de cuarto grado, 1993.				
Conocimientos, habilidades y actitudes.	Situaciones comunicativas			
	Escritura	Lectura	Técnicas de estudio	Biblioteca
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de los tipos fundamentales de texto y de los objetivos de su lectura 2. El uso de la lengua escrita en la comunicación a distancia. El telegrama 3. Manejo e identificación de las partes del diccionario 4. Reconocimiento y uso de fuentes escritas de información 5. Elaboración de resúmenes sobre temas vistos en otras asignaturas, localizando las ideas centrales de un texto 6. Redacción de instrucciones 7. Uso de b, v, h; R, r, rr. 8. Uso de las sílabas ca, co, cu, que, qui; ga, go, gu, gue, gui, güe, güi 9. Identificación y uso del acento prosódico y ortográfico 10. Uso del punto y aparte, del punto final y la coma 11. Uso de los signos de admiración y de interrogación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escritura de cartas, identificando las partes formales del texto 2. Elaboración de mensajes y carteles para anunciar eventos escolares o de la comunidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de índices, introducción y contraportada para anticipar el contenido de texto de un libro 2. Seguimiento y elaboración de instrucciones en equipos para armar objetos, elaborar platillos u organizar algún juego 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discusión en equipo acerca de las fuentes escritas de información adecuadas para cada tarea 2. Elaboración de resúmenes de textos sobre temas de las otras asignaturas. Confrontación de los mismos y discusión sobre la técnica empleada para hacerlos 3. Identificación de los diferentes tipos de información que contiene el diccionario y sus posibles usos 4. Elaboración, a lo largo del año escolar, del diccionario del grupo, con las definiciones de los alumnos 5. Lectura selectiva de capítulos o partes de un texto, para elaborar un trabajo escolar 6. Comparación de las partes y la organización de los textos en libros, periódicos y revistas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de ficheros de los materiales existentes en el aula, por tema y por título 2. Localización de bibliotecas accesibles e investigación sobre las normas de uso de sus materiales

Fuente: elaboración propia con base en *Plan y programas de estudio 1993*, pp. 33-34.

Eje de lengua escrita en el programa de español de quinto grado, 1993.

Conocimientos, habilidades y actitudes.	Situaciones comunicativas				
	Lectura	Redacción	Biblioteca	Publicaciones	Técnicas de estudio
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dicción, fluidez, volumen y entonación en la lectura en voz alta 2. La estructura de diversos tipos de texto: textos literarios, instructivos, informativos, periodísticos 3. Identificación de relaciones causales descritas en diferentes tipos de texto 4. Discernimiento de las ideas principales y de apoyo en un texto 5. Elaboración y uso de resúmenes 6. Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia 7. Manejo de abreviaturas usuales en el diccionario 8. Uso de fichas bibliográficas 9. Uso de fichas de trabajo 10. Uso de m antes de b y p, y de n antes de v y f; de la letra h intermedia 11. Uso de los dos puntos 12. Clasificación de las palabras por su sílaba tónica 13. Escritura correcta de palabras que contengan y o ll 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de textos en los que sea muy visible la estructura: título, subtítulos, introducción, ideas centrales, ideas de apoyo 2. Fragmentación de un texto en párrafos. Cambios a la secuencia de párrafos. Observación de las relaciones causales 3. Examen y discusión acerca de los aspectos gráficos de un texto y sus significados (negritas, cursivas, pantallas, flechas, etcétera) 4. Conocimiento de algunas antologías para reconocer sus características. Elaboración de una antología que contenga trabajos escolares 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redacción individual y colectiva de textos, considerando título, secuencia y relación entre ideas, con atención a la exposición de las relaciones causales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificación de los libros y materiales del Rincón de Lectura o biblioteca del aula y elaboración correspondiente de fichas bibliográficas completas (autor, título, editorial, lugar de edición y año) 2. Establecimiento de reglas para el préstamo a domicilio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El boletín escolar. Discusión de sus características y organización de su publicación repartiendo tareas de redacción 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo 2. Uso del resumen para elaborar fichas de trabajo 3. Confrontación de apuntes realizados por distintos alumnos y análisis de las técnicas para elaborarlos

Fuente: elaboración propia con base en *Plan y programas de estudio 1993*, pp. 36-37.

Eje de lengua escrita en el programa de español de sexto grado, 1993.

Conocimientos, habilidades y actitudes.	Situaciones comunicativas			
	Lectura	Redacción	Biblioteca	Técnicas de estudio
<ol style="list-style-type: none"> 1. Localización de las ideas principales, con base en la estructura formal de los textos: introducción, desarrollo, conclusión 2. Deducción de la estructura lógica de los párrafos, estableciendo ideas principales y de apoyo 3. Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado 4. Elaboración de guiones para sintetizar textos 5. Comparación de técnicas para tomar notas de una exposición oral 6. Conocimiento de la correspondencia usual para solicitar información, presentar una queja o hacer una solicitud 7. Familiarización con los materiales de consulta más comunes: diccionarios, enciclopedias, periódicos, libros 8. Redacción de noticias escolares y de la comunidad a manera de artículos periodísticos y de noticias radiofónicas o televisivas 9. Conocimiento de las normas de uso de las bibliotecas públicas: solicitud, inscripción, empleo de catálogos, préstamo en sala o a domicilio 10. Familiarización y uso de instructivos y formatos de manejo común 11. Consolidación en el reconocimiento de la sílaba tónica y la aplicación de las reglas de acentuación 12. Consolidación en la aplicación de las normas ortográficas relativas al: uso de x, s, z; de b y v; de h intermedia y al inicio de palabras, y de las sílabas ce, ci y ge, gi, gue, gui, güe, güi 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de capítulos de libros, de artículos periodísticos y de divulgación. Discusión en equipo acerca de la función de la introducción, el desarrollo y la conclusión. Análisis de la secuencia de párrafos de un texto 2. Distinción de las ideas principales y de apoyo 3. Lectura de noticias del periódico y recopilación de noticias escuchadas en radio o televisión. Análisis de su estructura 4. Recolección de formatos e instructivos de uso común. Análisis de su estructura y de las indicaciones para llenarlos, seguir las instrucciones y ejecutar las tareas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de esquemas detallados de redacción de textos sobre temas de otras asignaturas 2. Solicitar por escrito información a dependencias oficiales sobre trámites y gestiones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de visitas guiadas a bibliotecas, hemerotecas o centros de documentación 2. Conocimiento inicial de las formas de catalogación de libros 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación en equipo de trabajos escritos que requieran de investigación 2. Búsqueda de las fuentes indicadas 3. Elaboración de resúmenes por reducción, a partir de la distinción de ideas principales 4. Elaboración de resúmenes parafraseando los textos 5. Localización de ideas principales para organizar un guión de síntesis

Fuente: elaboración propia con base en *Plan y programas de estudio 1993*, pp. 39-40.

Anexo 2. Síntesis del eje “lectura” en los programas de español de 2001 de los seis grados.

Eje de lectura en el programa de español de primer grado, 2001.			
Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes	Comprensión lectora	Conocimiento y uso de fuentes de información
<ol style="list-style-type: none"> Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas. Que los niños se inicien en el conocimiento del espacio y la forma gráfica del texto y su significado en la lectura. <ul style="list-style-type: none"> Direccionalidad: izquierda-derecha, arriba-abajo, relación entre portada-hojas interiores y secuencia de páginas. Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo para la lectura. Que los niños se inicien en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura mientras leen: letras y otros signos (¡ ! ¿ ? * -). <ul style="list-style-type: none"> Letras y sus marcas diacríticas: mayúsculas y minúsculas. Signos de puntuación, números y signos matemáticos. Que los niños conozcan y lean distintos tipos de letra. <ul style="list-style-type: none"> Letra manuscrita tipo script. Letra impresa y sus distintos tipos. 	<ol style="list-style-type: none"> Que los niños se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y contenido de diversos textos. <ul style="list-style-type: none"> Artículo informativo en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales. Noticia; en periódicos y revistas: lugar, tiempo y participantes. Listas de personas, lugares, objetos y acciones. Calendario (personal o de eventos): fechas (día, mes y año), horas y eventos. Invitación: convocante, lugar, fecha y hora de la actividad. Recado: fecha, destinatario, mensaje. Letreros: ubicación, propósito y mensaje. Anuncio comercial y cartel: emisor, mensaje principal. Instructivos: objetivo-meta, materiales y procedimiento. Carta personal y tarjeta postal: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre; del sobre: datos del destinatario y del remitente. Cuento, relato, leyenda e historieta: título, personajes, desarrollo y final. Canción y texto rimado: ritmo y rima. 	<ol style="list-style-type: none"> Que los niños se inicien en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos. <ul style="list-style-type: none"> Audición de textos diversos leídos por otros. Identificación del propósito de la lectura y de correspondencias entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. Realizar intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto previamente escuchado. Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos. Realizar predicciones e inferencias. Identificar palabras desconocidas e indagar su significado. Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones. Distinción realidad-fantasía. Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. Resumir el contenido de un texto en forma oral. 	<ol style="list-style-type: none"> Que los niños se familiaricen con el uso de distintas fuentes de información. <ul style="list-style-type: none"> Exploración libre o sugerida de diversos materiales escritos. Identificación del tipo de información en libros, revistas, periódicos, etiquetas, anuncios, letreros. Instalación y uso de la biblioteca del aula. Búsqueda o localización sencilla de información con apoyo del maestro y con propósitos propios o sugeridos. Conocimiento y uso de librerías, puestos de periódicos y bibliotecas fuera del aula.

Fuente: elaboración propia con base en *Acuerdo número 304*, pp. 9-10.

Eje de lectura en el programa de español de segundo grado, 2001.

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes	Comprensión lectora	Conocimiento y uso de fuentes de información
<p>1. Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas.</p> <p>2. Que los niños se inicien en el conocimiento del espacio, la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direccionalidad: izquierda-derecha, arriba-abajo, relación entre portada-hojas interiores y secuencia de páginas. • Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo para la lectura. <p>3. Que los niños se inicien en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura: letras y otros signos al leer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letras y sus marcas diacríticas: mayúsculas y minúsculas. • Signos de puntuación, números y signos matemáticos. <p>4. Que los niños conozcan y lean distintos tipos de letra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letra manuscrita tipo script y cursiva. • Letra impresa y sus distintos tipos. 	<p>1. Que los niños se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y contenido de diversos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículo informativo, textos descriptivos, reportes, definiciones; en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales. • Noticia y entrevista; en periódicos y revistas: lugar, tiempo y participantes. • Listados de personas, lugares, objetos y acciones. • Calendario (personal o de actividades): fechas (día, mes y año), horas y actividades. • Invitación: convocante, lugar, fecha y hora de la actividad. • Recado: fecha, destinatario, mensaje. • Letreros: ubicación, propósito y mensaje. • Anuncio comercial y cartel: emisor, mensaje principal. • Instructivo: objetivo-meta, materiales y procedimiento. • Carta personal, formal y tarjeta de saludo: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y final; del sobre: datos del destinatario y del remitente. • Cuento, relato, anécdota, fábula, leyenda e historieta: título, personajes, desarrollo y final. • Obra de teatro: acotaciones y diálogos. • Canción, poema o texto rimado: ritmo y rima. 	<p>1. Que los niños se inicien en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente. • Identificación del propósito de la lectura y de correspondencias entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. • Realizar intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto previamente escuchado. • Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, inferencias e identificación del significado global y literal. • Identificar palabras desconocidas e indagar su significado. • Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones. • Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral. • Distinción realidad-fantasia. • Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. 	<p>1. Que los niños se familiaricen con el uso de distintas fuentes de información como recurso para el aprendizaje autónomo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración libre o sugerida de diversos materiales escritos. • Identificar del tipo de información en libros, revistas, periódicos, etiquetas, anuncios, letreros. • Instalación y uso de la biblioteca del aula. • Búsqueda o localización sencilla de información con apoyo del maestro y con propósitos propios o sugeridos. Consulta de mapas y planos: códigos y ubicación. • Conocimiento y uso de librerías, puestos de periódicos y bibliotecas fuera del aula.

Fuente: elaboración propia con base en *Acuerdo número 304*, pp. 13-15.

Eje de lectura en el programa de español de tercer grado, 2001.

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes	Comprensión lectora	Conocimiento y uso de fuentes de información
<p>1. Que los niños avancen en el conocimiento del espacio y la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direccionalidad. Partes de un texto mayor: portada, índice, capítulos, hojas finales, contraportada. Partes de un texto menor o fragmento de texto: títulos, subtítulos, apartados y párrafos. <p>2. Que los niños avancen en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura: letras y otros signos al leer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Signos de puntuación. • Letras como marcadores de secuencias (incisos). • Signos con significado variante o relativo: asterisco, comillas, flechas. <p>3. Que los niños avancen en el conocimiento, lectura y apreciación de la legibilidad de distintos tipos de letra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letra manuscrita tipo script y cursiva. • Letra impresa y sus distintos tipos. 	<p>1. Que los niños avancen en el conocimiento de las distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y analicen el contenido de diversos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículo informativo, textos descriptivos, reportes, definiciones; en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales. • Noticia y entrevista; en periódicos y revistas: ideas principales o puntos de vista, lugar, tiempo y participantes. • Calendario (personal o de actividades): fechas (día, mes y año), horas y actividades. • Programaciones y programas de mano para espectáculos. • Recado y aviso: destinatario, mensaje y emisor. • Anuncio comercial, cartel y folleto; descripción y persuasión, emisor, mensaje principal, condiciones y vigencia. • Instructivo: descripción y precisión; objetivo-meta, materiales y procedimiento. • Carta personal, formal y tarjeta de salud: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y final; del sobre: datos del destinatario y del remitente. • Documentos oficiales (actas, declaraciones, telegramas, formularios, credenciales y recibos). • Cuento, relato, anécdota, fábula, leyenda e historieta: apreciación literaria, título, personajes, inicio, desarrollo, final y moraleja. • Obra de teatro: acotaciones y diálogos. • Canción, poema o texto rimado: ritmo y rima. 	<p>1. Que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente. • Identificación del propósito de la lectura y del texto. • Identificar la relación entre imagen y texto. • Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. • Identificar palabras desconocidas e indagar su significado. • Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas. • Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral. • Distinción realidad-fantasía. • Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. 	<p>1. Que los niños avancen en el conocimiento y uso de distintas fuentes de información.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración libre o sugerida de diversos materiales escritos. • Identificación del tipo de información en libros, revistas, periódicos, etiquetas, anuncios y letreros. • Instalación y uso de la biblioteca del aula. • Búsqueda o localización sencilla de información con apoyo del maestro y con propósitos propios o sugeridos. Uso del diccionario, mapas, planos, cuadros sinópticos, datos, esquemas y gráficas. • Conocimiento y uso de librerías, puestos de periódicos y bibliotecas fuera del aula.

Fuente: elaboración propia con base en *Acuerdo número 304*, pp. 18-20.

Eje de lectura en el programa de español de cuarto grado, 2001.

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes	Comprensión lectora	Conocimiento y uso de fuentes de información
<p>1. Que los niños avancen en el conocimiento del espacio, la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes de un texto menor o fragmento de texto: títulos, subtítulos, apartados y párrafos. <p>2. Que los niños avancen en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura: letras y otros signos al leer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Signos de puntuación. • Letras como marcadores de secuencias (incisos). • Signos con significado variante o relativo: asterisco, comillas, flechas. <p>3. Que los niños avancen en el conocimiento, lectura y apreciación de la legibilidad de distintos tipos de letra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letra manuscrita tipo script y cursiva. • Letra impresa y sus distintos tipos. 	<p>1. Que los niños avancen en el conocimiento de las distintas funciones de la lectura y participen en ella para reconocer o familiarizarse con las características de forma y analicen el contenido de diversos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículo informativo, textos descriptivos, reportes, definiciones; en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales. • Noticia y entrevista: en periódicos y revistas: ideas principales o puntos de vista, lugar, tiempo y participantes. • Calendario (personal o de actividades): fechas (día, mes y año), horas y actividades. • Programaciones y programas de mano para espectáculos. • Recado y aviso: destinatario, mensaje y emisor. • Anuncio comercial, cartel y folleto: descripción y persuasión; emisor, mensaje principal, condiciones y vigencia. • Instructivo: descripción y precisión; objetivo-meta, materiales y procedimiento. • Carta personal, formal y tarjeta de saludo: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y final; del sobre: datos del destinatario y del remitente. • Documentos oficiales: actas, declaraciones, credenciales, recibos, telegramas y formularios. • Cuento, relato, anécdota, fábula, leyenda e historieta: apreciación literaria, título, personajes, inicio, desarrollo, final y moraleja. • Obra de teatro: acotaciones y diálogos. • Canción, poema o texto rimado: ritmo y rima. 	<p>1. Que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente. • Identificación del propósito de la lectura y del texto. • Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, e inferencias para la interpretación del significado global y específico. • Identificar palabras desconocidas e indagar su significado. • Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas. • Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita. • Distinción realidad-fantasia. • Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. 	<p>1. Que los niños avancen en el conocimiento y uso de distintas fuentes de información.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección libre o sugerida de diversos materiales escritos. • Instalación y uso de la biblioteca del aula. • Búsqueda o localización sencilla de información con apoyo del maestro y con propósitos propios o sugeridos. Uso del diccionario, mapas, planos, cuadros sinópticos, de datos, gráficas y esquemas. • Conocimiento y uso de librerías, puestos de periódicos y bibliotecas fuera del aula.

Fuente: elaboración propia con base en *Acuerdo número 304*, pp. 23-24.

Eje de lectura en el programa de español de quinto grado, 2001.

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes	Comprensión lectora	Conocimiento y uso de fuentes de información
<p>1. Que los niños conozcan y diferencien el espacio, la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes de un texto menor o fragmento de texto: títulos, subtítulos, apartados, incisos, párrafos y recuadros. <p>2. Que los niños conozcan y diferencien los distintos elementos gráficos del sistema de escritura y su significado en la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Signos de puntuación. • Letras como marcadores de secuencias (apartados e incisos). • Signos con significado variante o relativo: asterisco, comillas, flechas. • Signos con significado invariante: \$, %, #, @. <p>3. Que los niños avancen en el conocimiento, lectura y apreciación de la legibilidad de distintos tipos de letra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letra manuscrita tipo script y cursiva. • Letra impresa y sus distintos tipos. 	<p>1. Que los niños avancen en el conocimiento de las distintas funciones de la lectura y participen en ella para reconocer o familiarizarse con las características de forma y analicen el contenido de diversos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículo informativo, o de opinión, reportes y reseñas en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales. • Noticia y entrevista en periódicos y revistas: ideas principales o puntos de vista, lugar, tiempo y participantes. • Anuncio comercial, cartel y folleto: descripción y persuasión; emisor, mensaje principal, condiciones y vigencia. • Instructivo: descripción y precisión; objetivo-meta, materiales y procedimiento. • Carta formal: fecha, destinatario, saludo, propósito, desarrollo y final; del sobre: datos del destinatario y del remitente. • Documentos oficiales: actas, declaraciones, credenciales, recibos y formularios. • Cuento, relato, anécdota, fábula, leyenda, historieta (y caricatura): apreciación literaria, título, personajes, enseñanza o moraleja. • Obra de teatro: argumento, puntos de vista, escenificación. • Canción, poema: versos, ritmo y rima, interpretación de recursos literarios: comparación y metáfora. • Novela corta: ambientación, introducción de personajes y trama. 	<p>1. Que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura para comprender y analizar críticamente lo leído.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente. • Identificación del propósito de la lectura y del texto. • Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. • Identificar palabras desconocidas e indagar su significado. • Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas. • Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita. • Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. • Consultar otros textos para comparar y ampliar información. • Elaborar esquemas y cuadros sinópticos a partir del texto. • Elaboración de conclusiones y conocimientos nuevos. 	<p>1. Que los niños investiguen en distintas fuentes de información, según sus necesidades y propósitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección libre o sugerida de diversos materiales escritos. • Instalación y uso de la biblioteca del aula. • Búsqueda o localización de información. Uso de diccionarios, enciclopedias, directorio telefónico, mapas, planos, cuadros sinópticos y estadísticos, gráficas y esquemas. • Interpretación de abreviaturas y simbologías. • Uso de librerías, audiotecas, videotecas, archivos y bibliotecas fuera del aula.

Fuente: elaboración propia con base en *Acuerdo número 304*, pp. 28-29.

Eje de lectura en el programa de español de sexto grado, 2001.

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes	Comprensión lectora	Conocimiento y uso de fuentes de información
<p>1. Que los niños conozcan y diferencien el espacio, la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes de un texto menor o fragmento de texto: títulos, subtítulos, apartados, incisos, párrafos y recuadros. <p>2. Que los niños conozcan y diferencien los distintos elementos gráficos del sistema de escritura y su significado en la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Signos de puntuación. • Letras como marcadores de secuencias (apartados e incisos). • Signos con significado variante o relativo: asterisco, comillas, flechas. • Signos con significado invariante: \$, %, #, @. <p>3. Que los niños avancen en el conocimiento, lectura y apreciación de la legibilidad de distintos tipos de letra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letra manuscrita tipo script y cursiva. • Letra impresa y sus distintos tipos. 	<p>1. Que los niños avancen en el conocimiento de las distintas funciones de la lectura y participen en ella para reconocer las características de forma y analicen el contenido de diversos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículo informativo o de opinión, reportes y reseñas: en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales. • Noticia y entrevista en periódicos y revistas: ideas principales o puntos de vista, lugar, tiempo y participantes. • Anuncio comercial, cartel y folleto: descripción y persuasión; emisor, mensaje principal, condiciones y vigencia. • Instructivo: descripción y precisión; objetivo-meta, materiales y procedimiento. • Carta formal: fecha, destinatario, saludo, propósito, desarrollo y final; del sobre: datos del destinatario y del remitente. • Documentos oficiales: actas, declaraciones, credenciales, recibos y formularios. • Cuento, relato, anécdota, fábula, leyenda, historieta (y caricatura): apreciación literaria, título, personajes, enseñanza o moraleja. • Obra de teatro: argumento, puntos de vista, escenificación. • Canción, poema: versos, ritmo y rima, interpretación de recursos literarios: comparación y metáfora. • Novela corta: ambientación, introducción de personajes y trama. 	<p>1. Que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura para comprender y analizar críticamente lo leído.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente. • Identificación del propósito de la lectura y del texto. • Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. • Identificar palabras desconocidas e indagar su significado. • Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas. • Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. • Consultar otros textos para comparar y ampliar información. • Elaborar esquemas y cuadros sinópticos a partir del texto. • Elaboración de conclusiones y conocimientos nuevos. • Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita. 	<p>1. Que los niños investiguen en distintas fuentes de información, según sus necesidades y propósitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección libre o sugerida de diversos materiales escritos. • Instalación y uso de la biblioteca del aula. • Búsqueda o localización de información. Uso de diccionarios, enciclopedias, directorio telefónico, mapas, planos, cuadros sinópticos y estadísticos, gráficas y esquemas. • Interpretación de abreviaturas y simbologías. • Uso de librerías, audiotecas, videotecas, archivos y bibliotecas fuera del aula.

Fuente: elaboración propia con base en *Acuerdo número 304*, pp. 33-34.

Siglas.

Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio	GATT
Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	ANMEB
Banco Mundial	BM
Carrera Magisterial	CM
Consejo Nacional de Autoridades Educativas	CONAEDU
Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales	DESECO
Diario Oficial de la Federación	DOF
Encuesta Nacional de Lectura 2006	ENL
Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares	ENLACE
Examen para la Calidad y el Logro Educativo	EXCALE
Fondo Monetario Internacional	FMI
Instituto Tecnológico Autónomo de México	ITAM
Oficina Internacional de Educación	OIE
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	UNESCO
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	OCDE
Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000	PDE
Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos	PERCME
Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes	PISA
Programa Nacional de Educación, 2001-2006	PNE

Programa para la Modernización de la Educación Básica, 1989-1994	PME
Programa Sectorial de Educación, 2007-2012	PSE
Reforma Integral de la Educación Básica	RIEB
Secretaría de Educación Pública	SEP
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación	SNTE
Subsecretaría de Educación Básica	SEB
Tratado de Libre Comercio de América del Norte	TLCAN